

PISA 2009 Ergebnisse: Potenziale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern

SOZIALER HINTERGRUND UND
SCHÜLERLEISTUNGEN

(BAND II)



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 (2011), PISA 2009 Ergebnisse: Potenziale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern – Sozialer Hintergrund und Schülerleistungen (Band II)
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264095359-de>

ISBN 978-92-64-09535-9 (PDF)

Originaltitel: PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)

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 2011

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.



Vorwort

Eines der obersten Ziele politischer Entscheidungsträger besteht darin, die Bürger in die Lage zu versetzen, die Vorteile einer globalisierten Weltwirtschaft zu nutzen. Daher richten sie ihr Augenmerk auf die Verbesserung der Bildungspolitik, um die Qualität der Leistungserbringung, eine gerechtere Verteilung der Bildungschancen und stärkere Anreize für eine größere Effizienz der Schulen zu gewährleisten.

Entscheidend für entsprechende Politikmaßnahmen sind verlässliche Informationen darüber, wie gut die Bildungssysteme die Schülerinnen und Schüler für ihr weiteres Leben vorbereiten. Die meisten Länder beobachten den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler und die Leistungen der Schulen. In einer globalisierten Wirtschaft wird Erfolg indessen nicht mehr nur an der Verbesserung nach nationalen Standards gemessen, sondern daran, wie gut die Bildungssysteme auf internationaler Ebene abschneiden. Die OECD hat sich der daraus resultierenden Herausforderung gestellt, indem sie die Internationale Schulleistungsstudie PISA (Programme for International Student Assessment) entwickelt hat, in der die Qualität, die Gerechtigkeit und die Effizienz von Schulsystemen in etwa siebzig Ländern bewertet werden, die insgesamt neun Zehntel der Weltwirtschaft auf sich vereinen. PISA steht für das Engagement der Regierungen, die Ergebnisse ihrer Bildungssysteme in regelmäßigen Abständen innerhalb eines international vereinbarten Rahmens zu bewerten, und bietet eine Basis für die internationale Zusammenarbeit bei der Festlegung und Umsetzung bildungspolitischer Maßnahmen.

Die Ergebnisse der PISA-Erhebung 2009 machen deutlich, dass bei den Bildungsergebnissen sowohl innerhalb als auch zwischen den einzelnen Ländern große Unterschiede bestehen. Bildungssysteme, denen es gelungen ist, hohe und ausgewogene Lernerträge zu gewährleisten und rasche Verbesserungen zu erzielen, zeigen anderen, was effektiv erreicht werden kann. Natürlich hängt der Bildungserfolg auch von der Höhe des Pro-Kopf-BIP ab, dies erklärt aber nur 6% der Unterschiede bei den durchschnittlichen Schülerleistungen. In den restlichen 94% drückt sich das Potenzial der staatlichen Politik aus, auf die Ergebnisse Einfluss zu nehmen. Der beeindruckende Erfolg von Shanghai (China), das bei dieser Erhebung in allen Ranglisten mit deutlichem Abstand an der Spitze steht, zeigt, was mit relativ geringen wirtschaftlichen Ressourcen in einem vielfältigen sozialen Kontext erreicht werden kann. In Shanghai (China) ist mehr als ein Viertel der 15-Jährigen in Mathematik in der Lage, aus der Untersuchung und Modellierung komplexer Problemsituationen abgeleitete Informationen zu konzeptualisieren, zu verallgemeinern und kreativ auf neue Situationen anzuwenden. Diese Schüler können ihr mathematisches Verständnis nutzen, um Ansätze und Strategien zur Lösung neuartiger Problemsituationen zu entwickeln. Im OECD-Raum erreichen nur 3% der Schülerinnen und Schüler diese Kompetenzstufe.

Bessere Bildungsergebnisse sind zwar ein starker Prädiktor für Wirtschaftswachstum; Wohlstand und Bildungsausgaben allein sind aber noch keine Garantie für bessere Bildungsergebnisse. PISA macht deutlich, dass das Bild einer Welt, die sich klar in reiche Länder mit hohem Bildungsniveau und arme Länder mit niedrigem Bildungsniveau einteilen lässt, nicht mehr zeitgemäß ist.

Diese Feststellung muss zugleich als Warnung und als Chance begriffen werden. Sie ist eine Warnung für fortgeschrittene Volkswirtschaften, die es nicht mehr als selbstverständlich betrachten können, dass ihr „Humankapital“ auf ewig dem anderer Teile der Welt überlegen sein wird. In einer Zeit intensiven globalen Wettbewerbs müssen sie große Anstrengungen unternehmen, um eine Wissens- und Qualifikationsbasis aufrechtzuerhalten, die mit sich verändernden Anforderungen Schritt halten kann.

PISA unterstreicht insbesondere, dass sich viele fortgeschrittene Volkswirtschaften mit dem Problem der unzureichenden Bildungsergebnisse auseinandersetzen müssen, damit ein möglichst großer Anteil ihrer künftigen Erwerbsbevölkerung zumindest mit den Grundkompetenzen ausgestattet ist, die es ermöglichen, an der sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung teilzuhaben. Andernfalls könnten die hohen sozialen und wirtschaftlichen Kosten,

die schlechte Bildungsergebnisse in fortgeschrittenen Volkswirtschaften nach sich ziehen, eine erhebliche Bremswirkung auf die wirtschaftliche Entwicklung ausüben. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass ein niedriges Nationaleinkommen nicht zwangsläufig zu einem geringen Qualifikationsniveau führen muss – was eine wichtige Erkenntnis für die Länder darstellt, die mit weniger Mitteln mehr erreichen müssen.

Aus den PISA-Ergebnissen geht aber auch hervor, dass kein Grund zur Verzweiflung besteht. Länder mit sehr unterschiedlicher Ausgangssituation haben gezeigt, dass sie das Potenzial besitzen, die Qualität der Bildungserträge beträchtlich zu steigern. Koreas Durchschnittsergebnisse waren bereits im Jahr 2000 hoch, die koreanischen Politikverantwortlichen waren allerdings darüber besorgt, dass nur eine kleine Elite die obersten Kompetenzstufen von PISA erreichte. In weniger als zehn Jahren ist es Korea gelungen, den Anteil der Schülerinnen und Schüler zu verdoppeln, die in Lesekompetenz hervorragende Leistungen erzielen. In Polen hat eine grundlegende Reform des Schulsystems in hohem Maße dazu beigetragen, die Leistungsvarianz zwischen den einzelnen Schulen zu reduzieren, den Anteil der schlecht abschneidenden Schülerinnen und Schüler zu verringern und die Gesamtleistung in einem Umfang zu erhöhen, der dem Lernfortschritt eines halben Schuljahrs entspricht. Deutschland sah sich durch die Schockwirkung der unterdurchschnittlichen Ergebnisse bei PISA 2000 und die dabei zu Tage getretenen großen sozialen Disparitäten bei den Lernerträgen zum Handeln veranlasst und konnte an beiden Fronten Fortschritte erzielen. Israel, Italien und Portugal haben sich dem OECD-Durchschnitt angenähert, und Brasilien, Chile, Mexiko und die Türkei gehören zu den Ländern, in denen eine beeindruckende Verbesserung gegenüber einem zuvor sehr niedrigen Leistungsniveau festzustellen ist.

Der größte Nutzen der PISA-Studie liegt aber darin, dass sie den Anstoß zu Anstrengungen auf nationaler Ebene gibt, damit die Schülerinnen und Schüler besser lernen, die Lehrerinnen und Lehrer besser unterrichten und die Schulsysteme effektiver werden können.

Bei genauerer Betrachtung der Bildungssysteme, die sehr gut abschneiden oder rasche Verbesserungen erzielt haben, fällt auf, dass diese ungeachtet der Unterschiede in ihrer Geschichte, Kultur und wirtschaftlichen Entwicklung viele Gemeinsamkeiten aufweisen.

Erstens bekunden zwar die meisten Länder ihr Engagement für die Bildung, dieses Engagement wird jedoch auf die Probe gestellt, wenn es mit anderen Zielen in Konkurrenz tritt. Wie werden die Lehrkräfte im Vergleich zu anderen hochqualifizierten Arbeitskräften bezahlt? Welches Gewicht haben Bildungsabschlüsse gegenüber anderen Qualifikationen bei der Auswahl von Bewerbern für eine Stelle? Würden Sie es wünschen, dass Ihr Kind Lehrerin bzw. Lehrer wird? Wie viel Aufmerksamkeit wird Schulen und Schulbildung in den Medien beigemessen? Was ist wichtiger: der Erfolg eines Landes bei Sportwettkämpfen oder sein Platz auf einer Rangliste der schulischen Leistungen seiner Schülerinnen und Schüler? Ermutigen Eltern ihre Kinder eher, länger und mehr zu lernen oder mehr Zeit mit ihren Freunden oder sportlichen Aktivitäten zu verbringen?

In den erfolgreichsten Bildungssystemen ist es den politischen und sozialen Entscheidungsträgern gelungen, die Bürger zu überzeugen, Bildung in ihren Entscheidungen mehr Wert beizumessen als anderen Zielen. Es reicht jedoch nicht aus, der Bildung einen hohen Stellenwert einzuräumen, wenn die Lehrkräfte, Eltern und Bürger eines Landes noch der Ansicht sind, dass nur ein Teil der Kinder Weltklasseniveau erreichen kann bzw. muss. Dieser Bericht zeigt ganz deutlich, dass Bildungssysteme, die auf der Überzeugung aufbauen, dass die Schülerinnen und Schüler für unterschiedliche berufliche Laufbahnen „vorherbestimmt“ sind und folglich unterschiedliche Schultypen mit unterschiedlich hohen Anforderungen besuchen sollten, in der Regel große soziale Disparitäten aufweisen. Im Gegensatz dazu tragen die am besten abschneidenden Bildungssysteme der Diversität der Fähigkeiten und Interessen sowie des sozialen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler Rechnung, indem sie individualisierte Lernansätze anbieten.

Zweitens zeichnen sich sehr gut abschneidende Bildungssysteme durch klare und ambitionierte Standards aus, die dem ganzen System gemeinsam sind, wobei der Unterricht auf die Vermittlung komplexer, hoch entwickelter Denkfähigkeiten ausgerichtet und auf die zu erfüllenden Anforderungen für den Übergang in höhere Bildungsbereiche abgestimmt ist. In diesen Bildungssystemen ist sich jeder darüber im Klaren, was sowohl im Hinblick auf die Unterrichtsinhalte als auch auf das nötige Leistungsniveau erforderlich ist, um eine bestimmte Qualifikation zu erwerben. Die Schülerinnen und Schüler können nicht den nächsten Abschnitt ihrer Laufbahn – sei es die Erwerbstätigkeit oder die weiterführende Bildung – beginnen, ohne bewiesen zu haben, dass sie dafür ausreichend qualifiziert sind. Sie wissen, was sie tun müssen, um ihren Traum zu verwirklichen, und sie unternehmen die dafür notwendigen Anstrengungen.




Drittens kann die Qualität eines Bildungssystems nicht höher sein als die Qualität seiner Lehrkräfte und Schulleitungen, denn schließlich ist der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler das Ergebnis dessen, was im Unterricht geschieht. Unternehmen, Berufsverbände und Regierungen wissen, dass sie darauf achten müssen, wie das Reservoir der potenziellen Mitarbeiter, das ihnen zur Verfügung steht, herangebildet wird. Sie müssen darauf achten, wie sie bei der Anwerbung von Personal vorgehen, welche Art von Erstausbildung ihre potenziellen Mitarbeiter erhalten haben, wie sie neu eingestellte Kräfte betreuen und in ihren Betrieb einführen, wie sie sie weiterbilden können, wie ihr Verdienst strukturiert ist, wie sie die Leistungsstärksten belohnen und denen helfen können, die vor Schwierigkeiten stehen, und wie sie besonders Leistungsstarken die Möglichkeit geben können, mehr Ansehen und Verantwortung zu erlangen. Viele der weltweit am besten abschneidenden Bildungssysteme sind von einem bürokratischen „Auflageninstrumentarium“ abgegangen und setzen stattdessen auf Strukturen, in denen die Akteure an vorderster Front viel mehr Kontrolle darüber haben, wie die Ressourcen verwendet und die Mitarbeiter eingesetzt werden und wie die Arbeit organisiert und erledigt wird. Sie lassen den Schulleitungen und den Schulen erheblichen Freiraum bei der Festlegung der Unterrichtsinhalte und Lehrpläne, was ein Faktor ist, der in Kombination mit wirksamen Rechenschaftsstrukturen großen Einfluss auf die Ergebnisse der einzelnen Schulen hat, wie dieser Bericht zeigt. Darüber hinaus bieten solche Bildungssysteme ein Umfeld, in dem die Lehrkräfte zusammenarbeiten, um das zu formulieren, was sie als gute Praxis betrachten, um Feldstudien zur Bestätigung oder Widerlegung der von ihnen entwickelten Ansätze durchzuführen und um ihre Kollegen danach zu beurteilen, wie sie Praktiken einsetzen, die sich im Unterricht als effizient erwiesen haben.

Last but not least ist das wohl beeindruckendste Merkmal weltweit erstklassiger Bildungssysteme, dass sie in allen Schulen durchgehend qualitativ hochwertige Bildungsleistungen anbieten, so dass alle Schülerinnen und Schüler von hervorragenden Lernmöglichkeiten profitieren können. Um dies zu erreichen, investieren sie die Bildungsressourcen dort, wo sie mit ihnen am meisten bewirken können, schicken sie die talentiertesten Lehrkräfte in die schwierigsten Klassen und räumen sie bei ihren Ausgabenentscheidungen der Qualität der Lehrkräfte Priorität ein.

Dabei handelt es sich natürlich nicht um unabhängig voneinander konzipierte und ausgeführte Politikmaßnahmen. Sie müssen mit sämtlichen Aspekten des Systems im Einklang stehen, über einen längeren Zeitraum kohärent sein und konsistent umgesetzt werden. Der Reformprozess kann durch politische und praktische Hindernisse erschwert werden. Die Umstellung von einer administrativen und bürokratischen Kontrolle auf professionelle Kontrollregeln kann kontraproduktiv wirken, wenn die Lehrkräfte und Schulen des Landes noch nicht über die erforderlichen Kapazitäten verfügen, um diese Politiken und Praktiken umzusetzen. Die Delegation von Entscheidungsbefugnissen an niedrigere Ebenen kann ebenso problematisch sein, wenn keine Vereinbarungen darüber getroffen wurden, was die Schülerinnen und Schüler wissen müssen und wozu sie in der Lage sein sollten. Auch bringt es nicht viel, ausgezeichnete Kräfte für den Lehrerberuf zu gewinnen, wenn diese durch ein System der Lehrererstausbildung, das sie als sinnlos betrachten, entmutigt werden und sich letztlich für einen anderen Beruf entscheiden. Der Erfolg eines Landes bei der Durchführung der erforderlichen Umstellungen hängt folglich in hohem Maß davon ab, inwieweit es ihm gelingt, Pläne aufzustellen und umzusetzen, die zum jeweiligen Zeitpunkt für die größtmögliche Kohärenz im System sorgen.

Dies sind gewaltige Herausforderungen, und daher wird es immer schwieriger werden, effektive bildungspolitische Maßnahmen zu konzipieren, die es den Schulen ermöglichen, die Schülerinnen und Schüler darauf vorzubereiten, sich an einen rascher denn je voranschreitenden Wandel anzupassen, den Anforderungen von Berufen gerecht zu werden, die bislang noch nicht einmal existieren, Technologien anzuwenden, die noch gar nicht erfunden wurden, und wirtschaftliche und soziale Probleme zu bewältigen, von denen wir uns heute noch keine Vorstellungen machen können. Die Schulsysteme, die heute gute Ergebnisse erzielen, ebenso wie die, die rasche Verbesserungen vorweisen können, zeigen aber, dass dies machbar ist. Die Welt misst Traditionen und vergangenem Ansehen keine große Bedeutung bei, sie verzeiht weder Schwäche noch Selbstgefälligkeit, und sie interessiert sich nicht für überlieferte Vorgehensweisen und Praktiken. Erfolgreich werden jene Menschen und Länder sein, die sich schnell anpassen, nicht voreilig klagen und offen gegenüber Änderungen sind. Die Aufgabe der Regierungen wird es sein, sicherzustellen, dass ihre Länder diese Herausforderungen bewältigen können. Die OECD wird ihre Anstrengungen dabei weiterhin unterstützen.

Dieser Bericht ist das Ergebnis eines Kooperationsprojekts der PISA-Teilnehmerländer, der im PISA-Konsortium vertretenen Experten und Einrichtungen sowie des OECD-Sekretariats. Der Bericht wurde von Andreas Schleicher, Francesca Borgonovi, Michael Davidson, Miyako Ikeda, Maciej Jakubowski, Guillermo Montt, Sophie Vaysettes



und Pablo Zoido von der OECD-Direktion Bildung verfasst; beraten und in analytischer und redaktioneller Hinsicht unterstützt wurden sie von Marilyn Achiron, Simone Bloem, Marika Boiron, Henry Braun, Nihad Bunar, Niccolina Clements, Jude Cosgrove, John Cresswell, Aletta Grisay, Donald Hirsch, David Kaplan, Henry Levin, Juliette Mendelovitz, Christian Monseur, Soojin Park, Pasi Reinikainen, Mebrak Tareke, Elisabeth Villoutreix und Allan Wigfield. Band II stützt sich zudem auf von Jaap Scheerens und Douglas Willms im Zusammenhang mit PISA 2000 durchgeführte Analysen. Für die administrative Seite waren Juliet Evans und Diana Morales zuständig.

Die PISA-Erhebungsinstrumente und das Datenmaterial für den Bericht wurden vom PISA-Konsortium unter der Leitung von Raymond Adams vom Australian Council for Educational Research (ACER) und Henk Moelands vom niederländischen National Institute for Educational Measurement (CITO) vorbereitet. Die Expertengruppe, die die Orientierungen für die Ausarbeitung des Rahmenkonzepts und der Erhebungsinstrumente für den Lesekompetenztest vorgab, wurde von Irwin Kirsch geleitet.

Die Orientierungen für die Gestaltung des Berichts insgesamt kamen vom PISA-Verwaltungsrat unter dem Vorsitz von Lorna Bertrand (Vereinigtes Königreich) und dem stellvertretenden Vorsitz von Beno Csapo (Ungarn), Daniel McGrath (Vereinigte Staaten) und Ryo Watanabe (Japan). In Anhang C sind die Mitglieder der verschiedenen PISA-Organe wie auch die Fachleute und Consultants aufgeführt, die an diesem Bericht und der PISA-Erhebung allgemein mitgewirkt haben.



Angel Gurría
Generalsekretär der OECD



Inhaltsverzeichnis

ZUSAMMENFASSUNG	13
EINFÜHRUNG IN PISA	17
HINWEISE FÜR DEN LESER	23
KAPITEL 1 DEN EINFLUSS DES SOZIOÖKONOMISCHEN HINTERGRUNDS AUF DIE BILDUNGSERTRÄGE MINDERN	25
Interpretation der Abstände und der Streuung zwischen den Schülerleistungen	27
Familiärer und sozioökonomischer Hintergrund	28
Sozioökonomischer Hintergrund, zu Grunde liegende soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten und Durchschnittsergebnisse auf der Ebene des Bildungssystems	31
Wie es weitergeht	34
KAPITEL 2 DREI PERSPEKTIVEN ZU CHANCENGERECHTIGKEIT UND -GLEICHHEIT IN DER BILDUNG	37
Gleichheit bei den Lernerträgen	38
■ Relativer Leistungsabstand innerhalb der einzelnen Länder.....	38
■ Anteil der Schüler, die das Basisniveau an Lesekompetenz nicht erreichen	40
Chancengerechtigkeit bei der Verteilung der Bildungsressourcen	42
Chancengerechtigkeit bei den Lernerträgen unabhängig vom Hintergrund der Schüler	44
■ Familiärer und sozioökonomischer Hintergrund.....	44
■ Familienstruktur	47
■ Standort der Schulen und Leistungsunterschiede zwischen verschiedenen geografischen Gebieten	49
KAPITEL 3 LERNERGEBNISSE UND SOZIOÖKONOMISCHER HINTERGRUND	53
Sozioökonomischer und kultureller Status der Schüler und ihre schulischen Leistungen	54
Die sozioökonomische Gradienten: Ein PISA-Ansatz zur Förderung der Chancengerechtigkeit	55
Eine Vergleichsperspektive sozioökonomischer Gradienten	60
Schülerresilienz in PISA: Der Anteil der in PISA erfolgreichen benachteiligten Schülerinnen und Schüler	65
KAPITEL 4 LERNERGEBNISSE VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN MIT MIGRATIONS-HINTERGRUND	69
Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund	70
Umfang der Population der Schüler mit Migrationshintergrund und Durchschnittsergebnisse der verschiedenen Länder	70
Leistungsunterschiede nach Migrationsstatus	72
Leistung der Schülerinnen und Schüler der ersten Generation nach Einreisealter	79
Migrationshintergrund und im Elternhaus gesprochene Sprache	80
Leistung, Migrationsstatus und Herkunftsland	82
Migrationshintergrund und Schulressourcen	84
KAPITEL 5 SCHULSYSTEME UND AUSWIRKUNGEN DES SOZIOÖKONOMISCHEN HINTERGRUNDS	87
Der Zusammenhang zwischen Leistungen und sozioökonomischem Hintergrund	88
Leistungsunterschiede innerhalb und zwischen den Schulen	88
Unterschiede beim sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler sowie der Schulen	90
Leistungsunterschiede und der sozioökonomische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler sowie der Schulen	93
Erwartete und tatsächliche Leistungen von Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen sozioökonomischen Verhältnissen	97
Leistungen, sozioökonomischer Hintergrund und die Rolle der Eltern	100
Leistungen, sozioökonomischer Hintergrund und Vorschulbesuch	101

POLITIKIMPLIKATIONEN	107
Zusammenhangsmuster zwischen Schülerleistungen und sozioökonomischem Hintergrund	107
Überproportional hoher Anteil leistungsschwacher Schüler	112
Unterschiedliche Steigung und Stärke der sozioökonomischen Gradienten	114
■ Geringe Steigungen und schwache Gradienten im Vergleich zu starken Gradienten	115
■ Steile Steigungen und schwache Gradienten im Vergleich zu starken Gradienten	117
Unterschiedliche sozioökonomische Profile	119
Unterschiedliche Gradienten im Vergleich zwischen den Schulen	120
Unterschiedliche Gradienten innerhalb der Schulen	121
LITERATURVERZEICHNIS	129
ANHANG A TECHNISCHE HINWEISE	131
Anhang A1: Konstruktion der auf den Kontextfragebogen für Schüler, Schulen und Eltern beruhenden Lesekompetenzskalen und -indizes	132
Anhang A2: PISA-Zielpopulation, PISA-Stichproben und Definition der Schulen	140
Anhang A3: Standardfehler, Signifikanztests und Vergleiche zwischen Untergruppen	153
Anhang A4: Qualitätssicherung	155
ANHANG B ERGEBNISTABELLEN	157
Anhang B1: Ergebnisse für Länder und Volkswirtschaften	158
Anhang B2: Ergebnisse für einzelne Regionen innerhalb der Länder (nur auf Englisch verfügbar)	
ANHANG C Entwicklung und Umsetzung von PISA – ein Kooperationsprojekt	205

Dieser Bericht enthält ...



StatLinks 

Ein Service für OECD-Veröffentlichungen, der es ermöglicht, Dateien im Excel-Format herunterzuladen.

Suchen Sie die *StatLinks* rechts unter den in diesem Bericht wiedergegebenen Tabellen oder Abbildungen. Um die entsprechende Datei im Excel-Format herunterzuladen, genügt es, den jeweiligen Link, beginnend mit <http://dx.doi.org>, in den Internetbrowser einzugeben. Wenn Sie die elektronische PDF-Version online lesen, dann brauchen Sie nur den Link anzuklicken. Sie finden *StatLinks* in weiteren OECD-Publikationen.



KÄSTEN

Kasten II.A	Hauptmerkmale von PISA 2009	19
Kasten II.1.1	Interpretation der Unterschiede bei den PISA-Ergebnissen: Wie groß sind die Abstände?	27
Kasten II.1.2	Zusammenfassung der Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler und der Schulen.....	30
Kasten II.3.1	Interpretation von Abbildung II.3.1	56

ABBILDUNGEN

Abbildung II.A	Ein Überblick über die PISA-Teilnehmerländer und -volkswirtschaften	21
Abbildung II.1.1	Varianz der Schülerleistungen in Lesekompetenz innerhalb der Länder	29
Abbildung II.1.2	Schülerleistungen in Lesekompetenz und sozioökonomisches Profil.....	32
Abbildung II.1.3	Einkommensungleichheit in der Bevölkerung und Stärke des Zusammenhangs zwischen sozioökonomischem Hintergrund und Schülerleistungen.....	33
Abbildung II.1.4	Zusammenfassung der PISA-Messgrößen für die Chancengerechtigkeit in der Bildung.....	35
Abbildung II.2.1	Punktzahldifferenz zwischen den leistungsstärksten und den leistungsschwächsten Schülern	39
Abbildung II.2.2	Prozentsatz der Schüler unter Stufe 2 sowie auf Stufe 3 oder darüber	41
Abbildung II.2.3	Zusammenhang zwischen dem durchschnittlichen sozioökonomischen Hintergrund und der Ressourcenausstattung der Schulen	43
Abbildung II.2.4	Prozentsatz der durch verschiedene Hintergrundmerkmale erklärten Varianz der Schülerleistungen im Bereich Lesekompetenz.....	46
Abbildung II.2.5	Leistungsunterschiede im Bereich Lesekompetenz zwischen Schülern aus Ein-Eltern-Familien und solchen aus anderen Familientypen	48
Abbildung II.2.6	Schülerleistungen im Bereich Lesekompetenz nach Schulstandort	50
Abbildung II.3.1	Sozioökonomischer Hintergrund und Schülerleistungen im OECD-Raum.....	56
Abbildung II.3.2	Messgrößen des Zusammenhangs zwischen sozioökonomischem Hintergrund und Lesekompetenz	58
Abbildung II.3.3	Stärke der sozioökonomischen Gradienten und Lesekompetenz	61
Abbildung II.3.4	Steigung der sozioökonomischen Gradienten und Lesekompetenz	62
Abbildung II.3.5	Durchschnittsergebnisse der Schüler im Bereich Lesekompetenz nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Profils	64
Abbildung II.3.6	Prozentsatz der resilienten Schüler unter den benachteiligten Schülern	66
Abbildung II.4.1	Prozentsatz der Schüler mit Migrationshintergrund.....	71
Abbildung II.4.2	Leistungen im Bereich Lesekompetenz, nach Prozentsatz der Schüler mit Migrationshintergrund	73
Abbildung II.4.3	Leistungsunterschied zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund, nach Prozentsatz der Schüler mit Migrationshintergrund	74
Abbildung II.4.4	Schülerleistungen im Bereich Lesekompetenz, nach Migrationsstatus	75
Abbildung II.4.5	Leistungsunterschied zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund, vor und nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds	76
Abbildung II.4.6	Prozentsatz der Schüler auf Kompetenzstufe 3 oder darüber, nach Migrationsstatus.....	78
Abbildung II.4.7	Prozentsatz der Schüler unter Kompetenzstufe 2, nach Migrationsstatus	78
Abbildung II.4.8	Leistungsunterschiede zwischen Schülern der ersten Generation, nach Alter bei der Einreise.....	79
Abbildung II.4.9	Prozentsatz der Schüler nach Migrationsstatus und im Elternhaus gesprochener Sprache.....	81
Abbildung II.4.10	Migrationsstatus, im Elternhaus gesprochene Sprache und Leistungen im Bereich Lesekompetenz.....	82
Abbildung II.4.11	Leistung im Bereich Lesekompetenz in verschiedenen Aufnahmeländern, nach Herkunftsland der Schüler (OECD-Länder).....	83
Abbildung II.4.12	Leistung im Bereich Lesekompetenz in verschiedenen Aufnahmeländern, nach Herkunftsland der Schüler (Nicht-OECD-Länder)	84
Abbildung II.4.13	Merkmale der von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund besuchten Schulen.....	85
Abbildung II.5.1	Varianz der Leseleistungen innerhalb und zwischen den Schulen	89
Abbildung II.5.2	Spektrum des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler	91
Abbildung II.5.3	Spektrum des sozioökonomischen Hintergrunds der Schulen	92
Abbildung II.5.4	Varianz der Leseleistungen, die auf dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler und Schulen beruht	94
Abbildung II.5.5	Steigung der sozioökonomischen Gradienten innerhalb und zwischen den Schulen.....	95

Abbildung II.5.6	Prozentsatz der Schüler an benachteiligten, gemischten und begünstigten Schulen, nach sozioökonomischem Hintergrund der Schüler.....	98
Abbildung II.5.7	Differenz zwischen den beobachteten und den erwarteten Leistungen an benachteiligten, gemischten und begünstigten Schulen, nach sozioökonomischem Hintergrund der Schüler.....	99
Abbildung II.5.8	Lernförderung im Elternhaus und Schülerleistungen, vor und nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds	101
Abbildung II.5.9	Leistungsabstand zwischen Schülern, die über ein Jahr lang die Vorschule besucht haben, und denjenigen, bei denen dies nicht der Fall war	103
Abbildung II.B	Überblick über den sozioökonomischen Hintergrund und das Leistungsniveau der Schüler und Schulen.....	108
Abbildung II.C	Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schulen und ihrem sozioökonomischen Hintergrund in Peru, Albanien, Indonesien und Tunesien.....	112
Abbildung II.D	Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schulen und ihrem sozioökonomischen Hintergrund in Luxemburg, Israel, Österreich und Dubai (VAE)	113
Abbildung II.E	Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schulen und ihrem sozioökonomischen Hintergrund in den Vereinigten Staaten und Belgien	114
Abbildung II.F	Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schulen und ihrem sozioökonomischen Hintergrund in Shanghai (China), Korea, Finnland und Kanada	115
Abbildung II.G	Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schulen und ihrem sozioökonomischen Hintergrund in Island und Estland.....	116
Abbildung II.H	Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schulen und ihrem sozioökonomischen Hintergrund in Australien, Neuseeland, Deutschland und Belgien.....	116
Abbildung II.I	Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schulen und ihrem sozioökonomischen Hintergrund in Dubai (VAE), Mexiko und Thailand	117
Abbildung II.J	Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schulen und ihrem sozioökonomischen Hintergrund in Finnland und Panama	118
Abbildung II.K	Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schulen und ihrem sozioökonomischen Hintergrund in Spanien und Mexiko.....	118
Abbildung II.L	Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schulen und ihrem sozioökonomischen Hintergrund in der Tschechischen Republik, Deutschland, Norwegen und Polen	119
Abbildung II.M	Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schulen und ihrem sozioökonomischen Hintergrund in Griechenland und Portugal	120
Abbildung II.N	Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schulen und ihrem sozioökonomischen Hintergrund in Norwegen und Neuseeland	121
Abbildung II.O	Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schulen und ihrem sozioökonomischen Hintergrund.....	123
Abbildung A3.1	Bezeichnungen in einer zweidimensionalen Tabelle	147

TABELLEN

Tabelle II.A	Zusammenfassung der PISA-Messgrößen für die Chancengerechtigkeit in der Bildung.....	16
Tabelle A1.1	Bildungsabschluss der Eltern, umgerechnet in Bildungsjahre.....	135
Tabelle A1.2	Mehrebenen-Modell zur Schätzung von Klasseneffekten im Bereich Lesekompetenz nach Berücksichtigung mehrerer Hintergrundvariablen	136
Tabelle A2.1	PISA-Zielpopulationen und -Stichproben.....	142
Tabelle A2.2	Ausschlüsse	144
Tabelle A2.3	Beteiligungsquoten	146
Tabelle A2.4a	Prozentsatz der Schüler in den einzelnen Klassenstufen.....	149
Tabelle A2.4b	Prozentsatz der Schüler in den einzelnen Klassenstufen, nach Geschlecht.....	150
Tabelle A2.5	Prozentsatz der Schüler und Mittelwerte in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften in Argentinien nach Teilnahme oder Nichtteilnahme am regulären Bildungssystem	152
Tabelle II.1.1	PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS), Mittelwert und Varianz der Schülerleistungen in Lesekompetenz	158
Tabelle II.1.2	Stärke des Zusammenhangs zwischen Schülerleistungen bzw. sozioökonomischem Hintergrund und Gini-Index	159
Tabelle II.2.1	Leistung auf der Gesamtskala Lesekompetenz und sozioökonomischer Hintergrund.....	160
Tabelle II.2.2	Durchschnittlicher sozioökonomischer Hintergrund und Ressourcenausstattung der Schulen	162
Tabelle II.2.3	Merkmale von Schulen mit sozial begünstigter oder benachteiligter Schülerpopulation	163
Tabelle II.2.4	Zusammenhang zwischen schülerbezogenen Faktoren und Leistung auf der Gesamtskala Lesekompetenz.....	165
Tabelle II.2.5	Schülerleistungen im Bereich Lesekompetenz und Familienstruktur.....	167
Tabelle II.2.6	Schülerleistungen im Bereich Lesekompetenz und sozioökonomischer Hintergrund, nach Schulstandort.....	168



Tabelle II.3.1	PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status und Lesekompetenz, nach nationalen Indexquartilen.....	171
Tabelle II.3.2	Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und sozioökonomischem Hintergrund.....	173
Tabelle II.3.3	Anteil der resilienten Schüler und der benachteiligten leistungsschwachen Schüler unter allen Schülern, nach Geschlecht.....	175
Tabelle II.4.1	Schülerleistungen im Bereich Lesekompetenz, nach Migrationsstatus	176
Tabelle II.4.2	Prozentsatz der Schüler auf den jeweiligen Stufen der Gesamtskala Lesekompetenz, nach Migrationsstatus	178
Tabelle II.4.3	Leistungen der Schüler der ersten Generation auf der Gesamtskala Lesekompetenz, nach Alter bei der Einreise ins Aufnahmeland.....	181
Tabelle II.4.4	Schülerleistungen im Bereich Lesekompetenz, nach Migrationsstatus und im Elternhaus gesprochener Sprache	183
Tabelle II.4.5	Leistungen der Schüler mit Migrationshintergrund im Aufnahmeland, nach Herkunftsland	188
Tabelle II.4.6	Merkmale der von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund besuchten Schulen.....	189
Tabelle II.5.1	Varianz der Leseleistungen innerhalb und zwischen den Schulen	191
Tabelle II.5.2	Zerlegung der Gradienten des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS) in die zwischen- und innerschulischen Komponenten.....	192
Tabelle II.5.3	Lernförderung im Elternhaus zu Beginn der Grundschule und Schülerleistungen, vor und nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds.....	194
Tabelle II.5.4	Leseförderung im Elternhaus im Alter von 15 Jahren, vor und nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds.....	195
Tabelle II.5.5	Vorschulbesuch, Leistung im Bereich Lesekompetenz und sozioökonomischer Hintergrund der Schüler	196
Tabelle II.5.6	Zusammenhang zwischen Vorschulbesuch und Leistung, nach Qualität der Vorschulbildung	198
Tabelle II.5.7	Zusammenhang zwischen Leistung, Vorschulbesuch und sozioökonomischem Hintergrund	199
Tabelle II.5.8	Zusammenhang zwischen Leistung, Vorschulbesuch und Migrationsstatus.....	200
Tabelle II.5.9	Zusammenhang zwischen Vorschulbesuch und Leistung, nach Migrationsstatus und Qualität der Vorschulbildung....	201
Tabelle II.5.10	Leistungsresiduen für das unterste und das oberste Quartil auf dem PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS), nach dem sozioökonomischen Hintergrund der Schulen	202



Zusammenfassung

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 Partnernvolkswirtschaften 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 Lehrerangebot 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 Partnernvolkswirtschaft 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.


■ Tabelle II.A ■

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
Chinesische Taipei	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 und 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
Aserbaidschan	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., III.3.2 und III.3.3.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/8888932343684>



Einführung in PISA

DIE PISA-ERHEBUNGEN

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 Schulleistungstudie der OECD (PISA) sucht durch ihre im Dreijahresturnus durchgeführten Erhebungen der Kenntnisse und Fähigkeiten 15-jähriger Schülerinnen und Schüler aus OECD-Ländern und Partnerländern/-volkswirtschaften in wichtigen Grundbildungsbereichen Antworten auf diese Fragen zu liefern. Die an PISA teilnehmenden Länder vereinen fast 90% der Weltwirtschaft auf sich¹.

PISA evaluiert, inwieweit Schülerinnen und Schüler gegen Ende ihrer Pflichtschulzeit Kenntnisse und Fähigkeiten erworben haben, die für eine volle Teilhabe am Leben modernerer Gesellschaften unerlässlich sind, wobei der Schwerpunkt auf Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften liegt.

Inzwischen ist die vierte Erhebungsrunde von PISA abgeschlossen. Nach einer detaillierten Untersuchung von jedem der drei Schwerpunktbereiche von PISA – Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften – in den Jahren 2000, 2003 und 2006 beginnt mit der Erhebung 2009 ein neuer Zyklus, wobei wieder die Lesekompetenz im Mittelpunkt steht, die diesmal allerdings anhand von Methoden beurteilt wird, die den Veränderungen Rechnung tragen, zu denen es in diesem Bereich seit dem Jahr 2000 gekommen ist, z.B. der zunehmenden Prävalenz digitaler Texte.

PISA 2009 bietet die bisher umfassendste und weitreichendste internationale Erhebung der Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Die Studie untersucht nicht allein die Kenntnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Bereich Lesekompetenz, sondern auch ihre diesbezüglichen Einstellungen und Lernstrategien. PISA 2009 aktualisiert außerdem die Beurteilung der Schülerleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften.

Die Erhebung konzentriert sich 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**, wobei Daten über die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler mit Informationen über deren Merkmale und über wichtige Faktoren verknüpft werden, die ihr Lernen innerhalb und außerhalb der Schule beeinflussen, um Unterschiede bei den Leistungsstrukturen hervorzuheben und zu untersuchen, wodurch sich Schülerinnen und Schüler, Schulen und Bildungssysteme, die hohe Leistungen erbringen, auszeichnen.
- Ein innovatives Konzept der Grundbildung, das sich auf die Kapazität der Schülerinnen und Schüler bezieht, Kenntnisse und Fertigkeiten in wichtigen Fächern zur Definition, Interpretation und Lösung von Problemen zu nutzen, sowie auf ihre Fähigkeit, zu analysieren, logisch zu denken und effektiv zu kommunizieren.
- **Relevanz für das lebenslange Lernen**, weil bei PISA nicht nur die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den Schulfächern erfasst, sondern auch Informationen über ihre Lernmotivation, Selbsteinschätzungen und Lernstrategien erhoben werden.

- Regelmäßigkeit, dank der die Länder ihre Fortschritte bei der Verwirklichung entscheidender Lernziele beobachten können.
- Große geografische Reichweite und kooperativer Charakter, wie bei PISA 2009 durch die Teilnahme von allen 34 OECD-Mitgliedstaaten und 41 Partnerländern und -volkswirtschaften² verdeutlicht wird.

Die Relevanz der von PISA gemessenen Kenntnisse und Fertigkeiten wird durch Untersuchungen bestätigt, die den Werdegang von Jugendlichen in den Jahren nach ihrer PISA-Teilnahme weiterverfolgten. Längsschnittstudien in Australien, Kanada und der Schweiz lassen einen engen Zusammenhang zwischen der Leistung im Bereich Lesekompetenz beim PISA-Test im Alter von 15 Jahren und dem späteren Bildungs- und Arbeitsmarkterfolg erkennen (vgl. Band I, Kapitel 2)³.

Die Rahmenkonzepte für die Evaluierung der Lesekompetenz sowie der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung im Jahr 2009 sind in *PISA 2009 Assessment Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science* (OECD, 2009) ausführlich beschrieben.

Die Entscheidungen über Umfang und Art der Leistungsmessung und der Hintergrundbefragung in PISA werden von führenden Experten in den Teilnehmerstaaten getroffen. Die Regierungen geben Orientierungen für diese Entscheidungen auf der Basis der ihnen gemeinsamen bildungspolitischen Interessen. Es werden erhebliche Ressourcen und Anstrengungen darauf verwendet, bei dem Erhebungsmaterial kulturelle und sprachliche Breite sowie Ausgewogenheit zu gewährleisten. Für die Erstellung der Tests, Übersetzungsverfahren, Stichprobenauswahl und Datenerhebung werden strenge Mechanismen der Qualitätssicherung eingesetzt. Daher erreichen die Ergebnisse der PISA-Studie einen hohen Grad an Validität und Reliabilität.

Politische Entscheidungsträger in aller Welt nutzen mit PISA gewonnene Ergebnisse zur Beurteilung der Kenntnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler ihres Landes im Vergleich zu denen der Schüler in anderen Teilnehmerländern. PISA zeigt anhand dessen, was die Schüler in den Ländern mit den besten Ergebnissen in den Bereichen Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften leisten können, was im Bildungswesen möglich ist. PISA wird außerdem zur Beurteilung des Tempos der Bildungsfortschritte verwendet, indem politische Entscheidungsträger die Möglichkeit erhalten, zu überprüfen, inwiefern im eigenen Land beobachtete Leistungsveränderungen denen anderer Länder entsprechen. In einer wachsenden Zahl von Ländern wird PISA auch genutzt, um politische Vorgaben festzulegen, die sich an in anderen Systemen erreichten, messbaren Zielen orientieren, um Forschung und gegenseitige Lernprozesse zur Identifizierung von Politikinstrumenten anzustoßen und die Bildungswege zur Verbesserung der Bildungsergebnisse zu reformieren. Die PISA-Studie kann zwar keine Kausalzusammenhänge zwischen Ressourcen, Prozessen und Bildungsergebnissen identifizieren, jedoch vermag das Programm die Kernelemente hervorzuheben, die Bildungssystemen gemeinsam sind oder sie unterscheiden, und diese Erkenntnisse Pädagogen, politischen Entscheidungsträgern und der breiten Öffentlichkeit mitzuteilen.

DER ERSTE BERICHT ÜBER DIE PISA-ERHEBUNG 2009

Dieser Band ist der zweite von sechs Bänden, in denen die ersten internationalen Ergebnisse der PISA-Erhebung 2009 vorgestellt werden.

Er beginnt mit einer eingehenden Untersuchung der in Band I, *Was Schülerinnen und Schüler wissen und können*, aufgezeigten Leistungsvarianz und befasst sich insbesondere mit der Frage, wie die Gesamtvarianz der Schülerleistungen mit Unterschieden bei den Ergebnissen verschiedener Schulen in Zusammenhang steht. Anschließend wird untersucht, in welcher Weise Faktoren wie sozioökonomischer Hintergrund und Migrationsstatus die Schüler- und die Schulleistungen beeinflussen und welche Rolle die Bildungspolitik dabei spielen kann, den Effekt dieser Faktoren abzumildern.

Die anderen Bände befassen sich mit folgenden Themen:

- Band I, *Was Schülerinnen und Schüler wissen und können: Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften*, gibt einen Überblick über die Schülerleistungen bei der PISA-Erhebung 2009, wobei mit dem Schwerpunktthema Lesekompetenz begonnen wird und dann die Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften dargestellt werden. Dabei werden die Ergebnisse im Bereich Lesekompetenz zunächst in den Kontext der Definitions-, Messungs- und Darstellungsmethoden für die Schülerleistungen gestellt; anschließend wird untersucht, wozu die Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich in der Lage sind. Nach einer Zusammenfassung der Leistungen in Lesekompetenz untersucht dieser Band, wie die Schülerleistungen auf Subskalen zu drei Aspekten der Lesekompetenz variieren. Dann werden die Ergebnisse nach unterschiedlichen Textformaten



Kasten II.A Hauptmerkmale von PISA 2009

Inhalt

- Der Schwerpunktbereich von PISA 2009 war die Lesekompetenz. Außerdem wurden in der Erhebung die Leistungsbewertungen in Mathematik und Naturwissenschaften aktualisiert. Bei PISA werden die Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler in diesen Bereichen nicht isoliert untersucht, sondern im Zusammenhang mit ihrer Fähigkeit, über die eigenen Kenntnisse und Erfahrungen zu reflektieren und diese auf realitätsnahe Fragen anzuwenden. Das Hauptaugenmerk gilt der Beherrschung von Prozessen, dem Verständnis von Konzepten sowie der Fähigkeit, innerhalb des jeweiligen Erhebungsbereichs mit verschiedenen Kontextsituationen umzugehen.
- In PISA 2009 wurde zum ersten Mal auch die Fähigkeit der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler untersucht, digitale Texte zu lesen und zu verstehen und die so gewonnenen Kenntnisse anzuwenden.

Methoden

- Etwa 470 000 Schülerinnen und Schüler absolvierten stellvertretend für die rund 26 Millionen 15-jährigen in den Schulen der 65 teilnehmenden Länder und Volkswirtschaften die Testrunde 2009. Etwa 50 000 Schülerinnen und Schüler nahmen an einer zweiten Runde dieser Erhebung im Jahr 2010 teil, stellvertretend für etwa zwei Millionen 15-Jährige aus 10 zusätzlichen Partnerländern und -volkswirtschaften.
- Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler verbrachten jeweils zwei Stunden mit der Lösung von Papier- und Bleistiftaufgaben in den Bereichen Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. In 20 Ländern wurden den Schülerinnen und Schülern zusätzliche, am Computer zu lösende Fragen gestellt, um ihre Fähigkeit zum Lesen elektronischer Texte zu testen.
- PISA enthielt Fragen, bei denen die Schülerinnen und Schüler eigene Antworten formulieren mussten, sowie Multiple-Choice-Fragen. Diese waren in der Regel in Testeinheiten zusammengefasst, die jeweils auf geschriebenen Texten oder Grafiken aufbauen, so wie viele Texte oder Abbildungen, denen die Schülerinnen und Schüler auch im wirklichen Leben begegnen.
- Die Schülerinnen und Schüler beantworteten zudem einen Fragebogen, dessen Bearbeitung etwa 30 Minuten in Anspruch nahm. Darin ging es um ihren Hintergrund, ihre Lerngewohnheiten, ihre Einstellung zum Lesen sowie um ihr Engagement und ihre Motivation.
- Die Schulleitungen beantworteten einen Fragebogen zu ihrer Schule, in dem um Angaben zu deren demografischen Merkmalen sowie um eine Beurteilung der Qualität des Lernumfelds an ihrer Schule gebeten wurde.

Ergebnisse

Die Ergebnisse von PISA 2009 bieten:

- ein Profil der Kenntnisse und Fähigkeiten von 15-Jährigen im Jahr 2009, bestehend aus einer detaillierten Beurteilung im Bereich Lesekompetenz und einer aktualisierten Bewertung für die Bereiche Mathematik und Naturwissenschaften;
- kontextbezogene Indikatoren, mit denen ein Zusammenhang zwischen den Leistungsergebnissen und den Schüler- und Schulmerkmalen hergestellt wird;
- die Beurteilung des Engagements der Schülerinnen und Schüler in Leseaktivitäten sowie ihrer Kenntnis und Nutzung unterschiedlicher Lernstrategien;
- eine Wissensbasis für Analysen und Forschung im Bildungsbereich und
- Trenddaten über Veränderungen bei den Kenntnissen und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften, in ihrer Einstellung und bei den sozioökonomischen Indikatoren sowie den Auswirkungen mancher Indikatoren auf die Leistungsergebnisse.

Künftige Erhebungen

- Bei PISA 2012 wird erneut die mathematische Grundbildung den Schwerpunktbereich der Erhebung bilden, während bei PISA 2015 wieder die naturwissenschaftliche Grundbildung im Mittelpunkt stehen wird. Danach beginnt ein neuer Zyklus mit der Lesekompetenz.
- Künftige Erhebungen werden mehr Betonung auf die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler legen, digitale Texte zu lesen und zu verstehen sowie in digitaler Form dargebotene Probleme zu lösen, womit der Bedeutung der Informations- und Kommunikationstechnologien in der modernen Gesellschaft Rechnung getragen wird.



aufgeschlüsselt und geschlechtsspezifische Unterschiede im Bereich Lesekompetenz berücksichtigt, sowohl im Allgemeinen als auch für verschiedene Leseaspekte und Textformate. Bei allen Vergleichen der Ergebnisse unterschiedlicher Bildungssysteme müssen die sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse der jeweiligen Länder und die Ressourcen, die sie für die Bildung aufwenden, berücksichtigt werden. Zu diesem Zweck werden die Ergebnisse in Band I auch im wirtschaftlichen und sozialen Kontext der einzelnen Länder betrachtet. Abschließend werden die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in Mathematik und Naturwissenschaften beschrieben.

- Band III, *Learning to Learn: Student Engagement, Strategies and Practices* (nur auf Englisch verfügbar), untersucht die gesammelten Informationen zum Leseengagement der Schülerinnen und Schüler sowie zu ihrer Einstellung zu Lesen und Lernen. Er beschreibt die Motivation, das Engagement und die Strategien der 15-Jährigen hinsichtlich des Lernens.
- Band IV, *Was macht eine Schule erfolgreich? Lernumfeld und schulische Organisation in PISA*, betrachtet die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Merkmalen auf Schüler-, Schul- und Systemebene einerseits und Bildungsqualität sowie Chancengerechtigkeit andererseits. Hier wird versucht, Lösungsansätze aufzuzeigen, um den Schulen und den Bildungssystemen dabei zu helfen, das Leistungsniveau anzuheben und gleichzeitig die Auswirkungen des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Schülerleistungen zu mindern und so für mehr Chancengerechtigkeit in der Bildung zu sorgen.
- Band V, *Lernfortschritte im globalen Wettbewerb: Veränderungen bei den Schülerleistungen seit 2000*, liefert einen Überblick über Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften von PISA 2000 bis PISA 2009. Dieser Band verfolgt die Entwicklung der Bildungserträge im Zeitverlauf sowie Veränderungen bei Faktoren, die Einfluss auf die Leistungen von Schülern und Schulen ausüben, wie dem Hintergrund der Schüler sowie Schulmerkmalen und -praktiken.
- Band VI, *Students On Line: Reading and Using Digital Information* (nur auf Englisch verfügbar), erklärt, wie die Schülerleistungen im Bereich der digitalen Lesekompetenz gemessen und dargestellt werden, und analysiert, wozu die Schülerinnen und Schüler in den 20 teilnehmenden Ländern in diesem Bereich in der Lage sind.

Alle in der Analyse zitierten Datentabellen sind am Ende des jeweiligen Bandes beigefügt. In jedem Band findet sich auch eine Anleitung für den Leser, die Hinweise darauf gibt, wie die Tabellen und Abbildungen zu diesem Bericht zu interpretieren sind.

Technische Anhänge erläutern die Konstruktion der Fragebogenindizes, befassen sich mit Fragen der Stichprobenauswahl, beschreiben die Qualitätssicherungsverfahren und die zur Entwicklung der Erhebungsinstrumente eingesetzten Methoden und liefern Informationen zur Reliabilität des Kodierungsprozesses. Sie sind auf der OECD-PISA-Website veröffentlicht (www.pisa.oecd.org). Viele der in den technischen Anhängen behandelten Fragen werden im *PISA 2009 Technical Report* (OECD, erscheint demnächst) eingehender erörtert.

PISA-ZIELPOPULATION

Um die Vergleichbarkeit der Ergebnisse in den verschiedenen Ländern zu gewährleisten, wurde in PISA großer Wert darauf gelegt, vergleichbare Zielpopulationen zu erfassen. Auf Grund länderspezifischer Unterschiede bei Art und Verbreitung von Einrichtungen des Elementarbereichs, des regulären Einschulungsalters sowie der Struktur des Bildungssystems sind Definitionen der Zielpopulation, die sich auf bestimmte Klassenstufen beziehen, für internationale Vergleiche ungeeignet. Für valide internationale Vergleiche von Schulleistungen müssen die Populationen mithin in Bezug auf ein Zielalter definiert werden. PISA bezieht sich auf alle Schülerinnen und Schüler, die zum Zeitpunkt der Erhebung im Alter von 15 Jahren und 3 Monaten bis zu 16 Jahren und 2 Monaten sind und die mindestens sechs Jahre formaler Bildung abgeschlossen haben, ganz gleich in welcher Art von Bildungseinrichtung sie eingeschrieben sind und unabhängig davon, ob es sich um eine Ganztags- oder Halbtagschule, eine allgemein- oder berufsbildende Einrichtung, eine öffentliche oder private Schule oder eine Auslandsschule im betreffenden Land handelt. (Wegen einer operationellen Definition dieser Zielpopulation vgl. *PISA 2009 Technical Report*, OECD, erscheint demnächst). Dank der Wahl dieser Altersgruppe können bei PISA die Leistungen von Schülerinnen und Schülern vor Ende der Pflichtschulzeit in allen Ländern und im Zeitverlauf auf einer einheitlichen Basis verglichen werden.

Daher kann dieser Bericht Aussagen über die Kenntnisse und Fähigkeiten von Personen machen, die im gleichen Jahr geboren sind und im Alter von 15 Jahren noch zur Schule gehen, die aber über unterschiedliche inner- wie außerschulische Bildungserfahrungen verfügen.

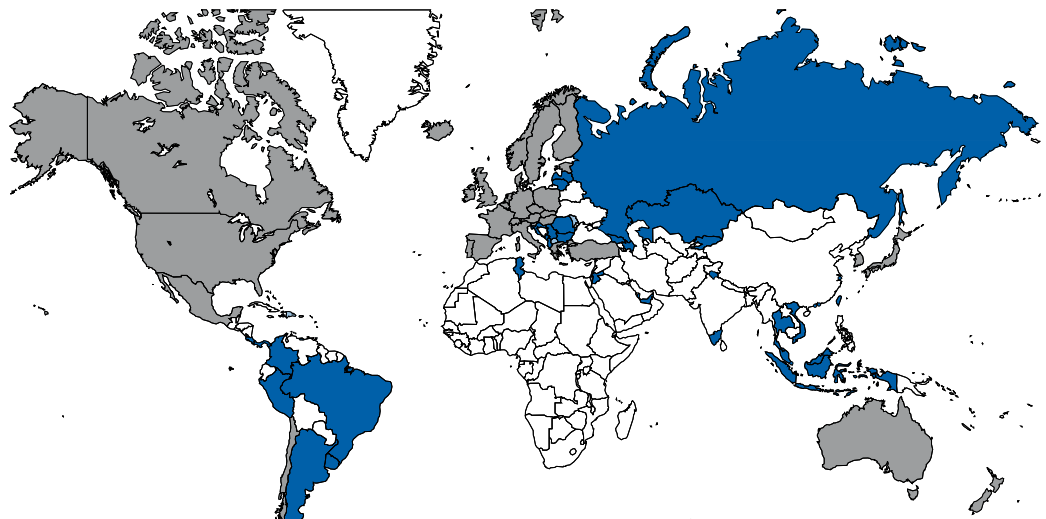


Für die Definition der nationalen PISA-Zielpopulation und die möglichen Ausschlüsse von dieser Definition wurden strenge technische Standards festgelegt (wegen näherer Einzelheiten vgl. die PISA-Website www.pisa.oecd.org). Die Gesamtausschlussrate für ein Land sollte unter 5% bleiben, um sicherzustellen, dass unter normalen Umständen etwaige Verzerrungen bei den Mittelwerten für die einzelnen Länder innerhalb einer Spanne von plus/minus 5 Skaleneinheiten bleiben, d.h. in der Regel in der Größenordnung von zwei Standardfehlern der Stichprobe (Anhang A2). Der Ausschluss konnte auf Ebene der teilnehmenden Schulen oder der teilnehmenden Schüler innerhalb der Schulen erfolgen. Bei PISA gibt es mehrere Gründe für den Ausschluss einer Schule bzw. einer Schülerin oder eines Schülers. Ausschlüsse auf Schulebene können sich dadurch erklären, dass die betreffenden Schulen in einer kleinen, abgelegenen Region liegen und daher schwer erreichbar sind, zu klein sind oder wegen organisatorischer oder operationeller Faktoren nicht berücksichtigt werden können. Zu Ausschlüssen auf Schülerebene kann es im Fall kognitiver Behinderungen oder einer beschränkten Beherrschung der Testsprache kommen.

In 29 der 65 an PISA 2009 teilnehmenden Länder belief sich die Ausschlussrate auf Schulebene auf weniger als 1%, und in allen Ländern betrug sie weniger als 5%. Bei Berücksichtigung des Ausschlusses von Schülerinnen und Schülern innerhalb der Schulen gemäß international festgelegter Ausschlusskriterien erhöht sich die Ausschlussrate geringfügig. Dennoch liegt die Gesamtausschlussrate in 32 Teilnehmerländern noch unter 2%, in 60 Teilnehmerländern unter 5% und in sämtlichen Ländern unter 7%, mit Ausnahme Luxemburgs (7,2%) und Dänemarks (8,6%). In 15 von 34 OECD-Ländern belief sich die Ausschlussrate auf Schulebene auf weniger als 1%, und in allen Ländern betrug sie weniger als 5%. Bei zusätzlicher Berücksichtigung der Zahl der ausgeschlossenen Schüler innerhalb der

■ Abbildung II.A ■

Ein Überblick über die PISA-Teilnehmerländer und -volkswirtschaften



■ **OECD-Länder**

Australien
Belgien
Chile
Dänemark
Deutschland
Estland
Finnland
Frankreich
Griechenland
Irland
Island
Israel
Italien
Japan
Kanada
Korea
Luxemburg

Mexiko
Neuseeland
Niederlande
Norwegen
Österreich
Polen
Portugal
Schweden
Schweiz
Slowak. Republik
Slowenien
Spanien
Tschech. Republik
Türkei
Ungarn
Vereinigte Staaten
Vereinigtes Königreich

■ **An PISA 2009 teilnehmende Partnerländer und -volkswirtschaften**

Albanien
Argentinien
Aserbaidschan
Brasilien
Bulgarien
Costa Rica*
Georgien*
Himächal Pradesh (Indien)*
Hongkong (China)
Indonesien
Jordanien
Kasachstan
Katar
Kirgisistan
Kolumbien
Kroatien
Lettland
Liechtenstein
Litauen
Macau (China)
Malaysia*

Malta*
Mauritius*
Miranda (Venezuela)*
Montenegro
Niederländische Antillen*
Panama
Peru
Rumänien
Russ. Föderation
Shanghai (China)
Serbien
Singapur
Tamil Nadu (Indien)*
Chinesisch Taipeh
Thailand
Trinidad und Tobago
Tunesien
Uruguay
Ver. Arabische Emirate
Vietnam*

■ **An früheren PISA-Erhebungen teilnehmende Partnerländer**

Dominikanische Republik
Mazedonien
Moldau

* Diese Partnerländer und -volkswirtschaften führten die Erhebung im Jahr 2010 statt im Jahr 2009 durch.

Schulen lagen neun OECD-Länder unter 2% und 25 unter 5%. Die Beschränkungen in Bezug auf den Umfang der Ausklammerungen in PISA 2009 sind im Anhang A2 beschrieben.

Aufbau und Umfang der Länderstichproben wurden jeweils so gewählt, dass eine größtmögliche Stichprobeneffizienz für die Schätzungen auf Schülerebene gewährleistet werden konnte. In den OECD-Ländern reichte der Stichprobenumfang von 4 410 Schülern in Island bis zu 38 250 Schülern in Mexiko. Länder mit umfangreichen Stichproben haben PISA häufig sowohl auf nationaler als auch auf regionaler Ebene durchgeführt (z.B. Australien, Belgien, Italien, Kanada, Mexiko, die Schweiz, Spanien und das Vereinigte Königreich). Die Stichprobenauswahl wurde auf internationaler Ebene überwacht und durch die Festlegung strenger Regeln in Bezug auf die Beteiligungsquote sowohl unter den von dem internationalen Kontraktor ausgewählten Schulen als auch unter den Schülerinnen und Schülern in diesen Schulen unterstützt, um sicherzustellen, dass die PISA-Ergebnisse die tatsächlichen Kompetenzen der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in den Teilnehmerländern widerspiegeln. Die Länder waren auch dazu verpflichtet, den Schülerinnen und Schülern den Test auf dieselbe Art und Weise darzulegen, um sicherzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler dieselben Informationen vor dem Test und während seiner Bearbeitung erhalten (wegen näherer Einzelheiten, vgl. Anhang A4).

Anmerkungen

1. Das BIP der an PISA 2009 teilnehmenden Länder entspricht 86% des weltweiten BIP von 2007. Einige der in diesem Bericht erwähnten Einheiten werden als Partnervolkswirtschaften bezeichnet, weil es sich genau genommen nicht um nationale Einheiten handelt.
2. An der PISA-Erhebung 2009 nahmen ursprünglich 31 Partnerländer und -volkswirtschaften teil, zehn weitere Partnerländer und -volkswirtschaften nahmen an einer zweiten Erhebungsrunde teil.
3. G.N. Marks (2007); Bertschy, K., Cattaneo, M.A. und Wolter, S.C. (2009); OECD (2010).



Hinweise für den Leser

Die den Abbildungen zu Grunde liegenden Daten

Die Daten, auf die sich dieser Band bezieht, sind Anhang B zu entnehmen, zusätzliche Informationen finden sich auf der PISA-Website unter www.pisa.oecd.org.

Fehlende Daten werden durch fünf Symbole ausgedrückt:

- a Die Kategorie ist für das betreffende Land nicht anwendbar. Es gibt diesbezüglich keine Daten.
- c Die Zahl der Beobachtungen reicht nicht aus, um verlässliche Schätzungen zu liefern (d.h. es gibt weniger als 30 Schüler bzw. weniger als 5 Schulen mit validen Daten).
- m Es stehen keine Daten zur Verfügung. Entsprechende Daten wurden von dem betreffenden Land nicht übermittelt oder wurden zwar erhoben, später jedoch aus technischen Gründen aus der Publikation herausgenommen.
- w Die Daten wurden auf Ersuchen des betreffenden Landes zurückgezogen oder nicht erhoben.
- x Die Daten sind in einer anderen Kategorie oder einer anderen Spalte der Tabelle enthalten.

Erfassung der einzelnen Länder

Diese Publikation enthält Daten über 65 Länder und Volkswirtschaften, wozu alle 34 OECD-Länder und 31 Partnerländer und -volkswirtschaften zählen (vgl. Abb. IV.A). Die Daten von zehn weiteren Partnerländern wurden ein Jahr später erhoben und werden 2011 veröffentlicht.

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.

Berechnung der internationalen Durchschnittswerte

Für die meisten Indikatoren in diesem Bericht wurde der OECD-Durchschnitt errechnet. Der OECD-Durchschnitt entspricht dem arithmetischen Mittel der jeweiligen Länderschätzungen.

Der Leser sollte daher beachten, dass sich der Begriff „OECD-Durchschnitt“ auf die in die jeweiligen Vergleiche einbezogenen OECD-Länder bezieht.

Runden von Zahlen

Wegen des Auf- und Abrundens einiger Zahlen in den Tabellen stimmt die Summe der Zahlen möglicherweise nicht immer mit der Gesamtsumme überein. Summen, Differenzen und Durchschnittswerte werden stets auf der Grundlage der exakten Zahlenwerte berechnet und erst danach auf- bzw. abgerundet.

Alle Standardfehler in dieser Publikation wurden bis auf zwei Dezimalstellen auf- oder abgerundet. Wenn der Wert 0,00 angegeben ist, bedeutet dies nicht, dass der Standardfehler bei null liegt, sondern dass er geringer ist als 0,005.

Darstellung der Schülerdaten

PISA bezieht sich auf alle Schülerinnen und Schüler, die zum Zeitpunkt der Erhebung im Alter von 15 Jahren und 3 Monaten bis zu 16 Jahren und 2 Monaten sind und die mindestens sechs Jahre formaler Bildung abgeschlossen haben, ganz gleich in welcher Art von Bildungseinrichtung sie eingeschrieben sind und unabhängig davon, ob es sich um eine Ganztags- oder Halbtagschule, eine allgemein- oder berufsbildende Einrichtung, eine öffentliche oder private Schule oder eine Auslandsschule im betreffenden Teilnehmerland handelt.



Darstellung der Schuldaten

Die Leiterinnen und Leiter der Schulen, in denen Schülerinnen und Schüler am Test teilnahmen, haben durch Ausfüllen eines Schulfragebogens Informationen über die Merkmale ihrer jeweiligen Schule geliefert. Bei der Darstellung der Antworten der Schulleiterinnen und Schulleiter in dieser Publikation wurde eine Gewichtung in der Weise vorgenommen, dass ihre Zahl im richtigen Verhältnis zur Anzahl der 15-Jährigen in der betreffenden Schule steht.

Fokussierung auf statistisch signifikante Unterschiede

In diesem Band werden nur statistisch signifikante Unterschiede oder Veränderungen erörtert. Diese sind in den Abbildungen mit dunkleren Farbtönen und in den Tabellen mit Fettdruck gekennzeichnet. Wegen weiterer Informationen vgl. Anhang A3.

Im Bericht verwendete Abkürzungen

ESCS PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status

BIP Bruttoinlandsprodukt

ISCED Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens

KKP Kaufkraftparitäten

S.D. Standardabweichung

S.E. Standardfehler

Weiterführende Dokumentation

Für weitere Informationen zu den in PISA verwendeten Erhebungsinstrumenten und Methoden vgl. *PISA 2009 Technical Report* (OECD, erscheint demnächst) sowie die PISA-Website (www.pisa.oecd.org).

Dieser Bericht verwendet den StatLinks-Service für OECD-Veröffentlichungen. Unter jeder Tabelle und Abbildung befindet sich ein URL-Link, der zu einer Datei im Excel-Format führt, die die zu Grunde liegenden Daten enthält. Diese URL sind stabil und bleiben im Zeitverlauf unverändert. Darüber hinaus können Leser der E-Books diese Links direkt anklicken, die Excel-Datei öffnet sich dann in einem neuen Fenster, wenn der Internetbrowser aktiviert ist.



1

Den Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Bildungserträge mindern

Dieses Kapitel befasst sich schwerpunktmäßig mit dem Umfang der Unterschiede bei den Schülerleistungen zwischen den einzelnen Ländern sowie zwischen und innerhalb von Schulen. Es beschreibt auch, inwieweit diese Unterschiede mit dem sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler und der Schulen zusammenhängen.



Die Sicherung von Chancengerechtigkeit in der Bildung ist für die politischen Entscheidungsträger ein wichtiges Ziel. PISA zeigt, dass sich die Schulsysteme nicht nur in ihren Durchschnittsergebnissen unterscheiden, sondern auch darin, wie gerecht die Bildungschancen unter den Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrem familiären und sozioökonomischen Hintergrund verteilt sind. Bei PISA wurden Daten über ein breites Spektrum familiärer Hintergrundmerkmale erhoben, insbesondere der sozioökonomische Hintergrund der Schülereltern, die im Elternhaus vorhandenen Besitztümer, der Migrationsstatus, die zu Hause gesprochene Sprache, die Familienstruktur und der Standort der Schule. Während sich Band I, *Was Schülerinnen und Schüler wissen und können*, auf die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler und der Länder konzentriert, behandelt dieser Band Aspekte der Chancengerechtigkeit und analysiert, welche Zusammenhänge zwischen den Unterschieden bei den Hintergrundmerkmalen und den Unterschieden bei den Schülerleistungen im Bereich Lesekompetenz bestehen.

Die Ergebnisse einer wachsenden Zahl internationaler Studien zeigen, dass Chancengerechtigkeit in der Bildung nicht nur eine Frage der Fairness, sondern auch eine wirtschaftliche Frage ist. In einer jüngsten OECD-Studie über die Projektionen zum Wirtschaftswachstum wurde z.B. der aktuelle Nettowert von Bildungsreformen geschätzt, die die gesamte Bevölkerung eines Landes auf das Basisniveau von PISA bringen würden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass eine Verbesserung der leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler im OECD-Raum – von denen viele in sozioökonomischer Hinsicht benachteiligt sind – auf der PISA-Skala auf mindestens 400 Punkte, was in etwa der Untergrenze des PISA-Basisniveaus, d.h. Kompetenzstufe 2, entspricht, einen Gesamtzuwachs des Nationaleinkommens in Höhe von 200 Bill. US-\$ über die Lebenszeit der im Jahr 2010 geborenen Generation implizieren könnte. Natürlich variieren die geschätzten Nutzeffekte von einem Land zum anderen, und die Projektionen sind mit vielen Unsicherheiten behaftet, wie sie mit dieser Art von Untersuchungen verbunden sind. Indessen dürften die geschätzten Nutzeffekte einer Erhöhung der Bildungsqualität und der Ausgewogenheit der Bildungserträge groß sein und über den denkbaren Kosten einer Verbesserung liegen (OECD, 2010a).

Dieser Band untersucht die Chancengerechtigkeit in der Bildung aus drei Perspektiven:

Erstens wird die *Chancengerechtigkeit bei den Lernerträgen* untersucht, indem die Verteilung der Schülerleistungen bei der PISA-Erhebung analysiert wird. Bestehen zwischen den Schülergruppen oder den Schulen große Leistungsunterschiede? Wo sind diese Unterschiede stärker ausgeprägt – am oberen oder am unteren Ende der Leistungsverteilung? Welcher Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler erreicht nicht das PISA-Basisniveau, d.h. liegt unter Kompetenzstufe 2?

Zweitens wird die *Chancengerechtigkeit bei der Verteilung der Lernressourcen* untersucht, namentlich inwieweit die Schüler und die Schulen unabhängig vom sozioökonomischen Hintergrund der Schulen sowohl im Hinblick auf die Quantität als auch auf die Qualität Zugang zu ähnlichen Bildungsressourcen haben.

Drittens, und das ist sicherlich der wichtigste Aspekt, wird die *Verteilungsgerechtigkeit der Bildungschancen* untersucht, indem der Einfluss des familiären und des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler bzw. der Schulen auf die Lernerträge analysiert wird (Kasten II.1.2 liefert Einzelheiten über die Variablen, die zur Messung des familiären und des sozioökonomischen Hintergrunds benutzt wurden). In einem gerechten Schulsystem ist dieser Einfluss klein, d.h. der Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler ist von ihrem familiären oder sozioökonomischen Hintergrund bzw. dem durchschnittlichen Hintergrund der anderen Schülerinnen und Schüler in ihren Schulen im Wesentlichen unabhängig. Ist der Einfluss hingegen groß – d.h. wenn der Erfolg der Schülerinnen und Schüler in hohem Maße von ihrem familiären Hintergrund oder dem sozioökonomischen Hintergrund der von ihnen besuchten Schule abhängt –, dann sind die Bildungschancen ungerecht verteilt.

Eine Analyse der Leistungsabstände und der zwischen identifizierbaren Schülergruppen, zwischen Schulen oder Schulsystemen bestehenden Leistungsvarianz bietet wertvolle Erkenntnisse in Bezug auf die Qualität und die Verteilung der Bildungschancen. Darüber hinaus kann die Identifizierung der Merkmale derjenigen Schüler, Schulen und Bildungssysteme, die trotz sozioökonomischer Benachteiligungen gute Ergebnisse erzielen, den politischen Entscheidungsträgern helfen, effektive Politiken zur Überwindung von Ungleichheiten beim Lernen zu konzipieren (OECD, 2010b).

Band IV, *Was macht eine Schule erfolgreich?*, bringt die Analyse weiter voran, indem geprüft wird, wie der sozioökonomische Hintergrund der Schüler und der Schulen mit den Bildungsressourcen, -politiken und -maßnahmen verknüpft ist und sich dieses Zusammenspiel auf die Lernerträge auswirkt und wie Politiken und Praktiken den Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf den Bildungserfolg mindern können.



Vorherige Analysen haben gezeigt, dass sich der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler bzw. der Schulen und den Lernerträgen in der Regel nicht merklich zwischen den Bildungsbereichen Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften unterscheidet, die im Rahmen von PISA gemessen werden. Folglich beschränkt sich die Analyse in diesem Band auf die Lesekompetenz, die im Rahmen der PISA-Erhebung 2009 den Schwerpunkt bildete. Die Analyse baut auf die Arbeit früherer PISA-Erhebungen auf (OECD, 2001; OECD, 2004; Willms, 2006; OECD, 2007a; Willms, 2010).

INTERPRETATION DER ABSTÄNDE UND DER STREUUNG ZWISCHEN DEN SCHÜLERLEISTUNGEN

Dieser Band befasst sich mit den Unterschieden bei den Schülerleistungen. Wie groß sind diese Unterschiede und worauf sind sie zurückzuführen? Die Diskrepanzen in der Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, können größtenteils Unterschieden zwischen den Ländern sowie zwischen den Schulen und den Schülern innerhalb der Länder zugeschrieben werden. Im OECD-Raum sind 11% der Gesamtvarianz der Schülerleistungen im Bereich Lesekompetenz durch Unterschiede zwischen den Ländern bedingt, während 34% von Unterschieden zwischen den Schulen herrühren und die restlichen 55% sich aus Unterschieden zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern erklären. Bei Betrachtung aller an PISA teilnehmenden Länder und Volkswirtschaften, zu denen einige Länder und Volkswirtschaften zählen, die heterogener sind als die OECD-Mitgliedsländer, stellen die zwischen den Ländern festzustellenden Unterschiede 25% der Gesamtvarianz bei den Schülerleistungen dar, machen die Unterschiede zwischen den Schulen 30% der Gesamtvarianz aus und entfallen auf die Unterschiede zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern die

Kasten II.1.1 Interpretation der Unterschiede bei den PISA-Ergebnissen: Wie groß sind die Abstände?

Was bedeutet ein Unterschied von beispielsweise 46 oder 42 Punkten zwischen den Ergebnissen von zwei verschiedenen Schülergruppen?

Wie in Band 1, *Was Schülerinnen und Schüler wissen und können*, erörtert, werden in PISA 2009 die Schülerleistungen in Lesekompetenz anhand von sieben Kompetenzstufen (Stufe 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 und 6) beschrieben. Ein Unterschied von rd. 73 Punkten entspricht der Höhe einer Kompetenzstufe auf der PISA-Gesamtskala Lesekompetenz. Dies kann konkret als ein vergleichsweise großer Unterschied zwischen der Leistung einzelner Schüler angesehen werden. Wie im Erhebungsrahmen von PISA 2009 (OECD, 2009) beschrieben, sind die Schülerinnen und Schüler auf Stufe 3 der Gesamtskala Lesekompetenz in der Lage, mittelschwere Leseaufgaben zu lösen, z.B. mehrere Informationen aufzufinden, Verbindungen zwischen verschiedenen Abschnitten eines Textes herzustellen und den Text zu ihren Kenntnissen in Beziehung zu setzen. Indessen können Schülerinnen und Schüler auf Stufe 2 der Gesamtskala Lesekompetenz Informationen lokalisieren, die mehreren Kriterien entsprechen, Vergleiche und Gegenüberstellungen auf der Grundlage eines einzigen Textbestandteils anstellen, die Bedeutung eines genau definierten Textteils herausarbeiten, selbst wenn die Information nicht leicht sichtbar ist, und Zusammenhänge zwischen dem Text und ihren eigenen Erfahrungen herstellen.

In den 32 OECD-Ländern, in denen sich eine beträchtliche Zahl der 15-Jährigen in den PISA-Stichproben auf mindestens zwei Klassenstufen verteilte, impliziert der Unterschied zwischen Schülern der beiden Klassenstufen, dass ein Schuljahr im Durchschnitt 39 Punkten auf der PISA-Gesamtskala Lesekompetenz entspricht (Tabelle A1.2).

Der Leistungsunterschied auf der Gesamtskala Lesekompetenz zwischen den Ländern mit dem höchsten und dem niedrigsten durchschnittlichen Ergebnis beträgt 242 Punkte, und der Leistungsabstand zwischen den Ländern mit dem fünfthöchsten und dem fünftniedrigsten Durchschnittsergebnis beläuft sich auf 154 Punkte.

Im Verhältnis zur Gesamtverteilung der Schülerinnen und Schüler auf der PISA-Gesamtskala Lesekompetenz entsprechen 100 Punkte einer Standardabweichung, was bedeutet, dass zwei Drittel der OECD-Schülerpopulation eine Punktzahl aufweisen, die innerhalb einer Bandbreite von 100 Punkten um den OECD-Mittelwert liegt.



restlichen 45%¹. Diese Prozentsätze deuten nicht darauf hin, dass die Leistungsunterschiede zwischen den Ländern klein sind, sondern vielmehr darauf, dass die Leistungsvarianz innerhalb der Länder häufig sehr groß ist.

In Abbildung II.1.1 ist die Chancengerechtigkeit bei den Lernerträgen durch die Leistungsvarianz in jedem Land dargestellt, wobei die Schülerleistungen am 10., 25., 50., 75. und 90. Perzentil der Leistungsverteilung hervorgehoben sind. Diese Perzentile entsprechen jeweils der Punktzahl, unter der 90%, 75%, 50%, 25% und 10% der Schülerinnen und Schüler liegen. Der Unterschied zwischen zwei aufeinander folgenden Perzentilen ist innerhalb der einzelnen Balkenabschnitte aufgeführt.

Wie in Band I, *Was Schülerinnen und Schüler wissen und können*, (und Abbildung II.1.4 in diesem Kapitel) gezeigt wird, betragen z.B. die Unterschiede bei den Durchschnittsergebnissen auf der PISA-Skala Lesekompetenz zwischen den leistungstärksten Schulsystemen der OECD-Länder, Korea und Finnland, und dem OECD-Durchschnitt 46 bzw. 42 Punkte. Wie in Abbildung II.1.1 dargestellt, erzielten in diesen beiden Ländern jedoch 25% der Schülerinnen und Schüler unter 490 bzw. 481 Punkte, und die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler erreichte unter 545 bzw. 542 Punkte. Folglich besteht in Korea und Finnland zwischen den Schülern, die im untersten Quartil liegen, und denen, die bei der Verteilung der Schülerleistungen innerhalb des jeweiligen Landes die obere Hälfte erreichen, mindestens ein Unterschied von 54 bzw. 62 Punkten. Im Durchschnitt der OECD-Länder belaufen sich die Leistungsabstände zwischen dem Medianschüler (d.h. dem Punkt auf der Leistungsverteilung, an dem die eine Hälfte aller Schülerinnen und Schüler über und die andere Hälfte unter dem von diesem erreichten Niveau liegt) und den schwächsten 10% und 25% der Schüler auf 130 bzw. 67 Punkte (Tabelle II.1.1). Kasten II.1.1 erklärt, wie diese und andere in diesem Kapitel beschriebene Unterschiede interpretiert werden können.

FAMILIÄRER UND SOZIOÖKONOMISCHER HINTERGRUND

Eines der zentralen Themen, die in diesem Band untersucht werden, ist der Zusammenhang zwischen den Unterschieden beim familiären bzw. sozioökonomischen Hintergrund und den Unterschieden bei den Schülerleistungen. Nationale und internationale Belege haben gezeigt, dass der familiäre Hintergrund der Schüler und ihre Leistungen aus verschiedenen Gründen eng miteinander zusammenhängen können (wegen einer nationalen Pionierstudie vgl. Coleman et al., 1966, sowie wegen internationalen Belegen vgl. OECD, 2001; OECD, 2004; und OECD, 2007a). PISA 2009 liefert weitere Erkenntnisse über diese Zusammenhänge.

Einige der Zusammenhänge zwischen dem familiären Hintergrund und den Schülerleistungen sind eindeutig geklärt, wohingegen im Hinblick auf andere weniger Konsens besteht². Im Allgemeinen verwenden Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss u.U. mehr Zeit und Energie auf die Schulbildung ihrer Kinder oder richten möglicherweise ihre täglichen Interaktionen mit ihren Kindern so aus, dass diesen geholfen wird, in der Schule erfolgreich zu sein. Eltern mit angeseheneren Berufen können für ihre Kinder zu Vorbildern werden³. Die Möglichkeit, letztlich einen Beruf auszuüben, der in der Regel mit einem höheren Bildungsabschluss verbunden ist, kann für die Kinder ein Anreiz sein, sich in der Schule mehr anzustrengen. Ein bestimmtes häusliches Umfeld, wie ein ruhiger Platz zum Lernen oder ein Schreibtisch, stellt auch einen Vorteil für die Kinder dar. Wohlhabendere Familien sind generell in der Lage, zu Hause entweder mehr Bildungsressourcen bereitzustellen oder Schulen zu wählen, die ihnen diese Ressourcen zur Verfügung stellen. Der familiäre Hintergrund kann durch das Lebensumfeld ebenfalls mit den Schülerleistungen in Zusammenhang stehen. Wenn sich eine Schule in einer Stadt befindet, kommen den Schülerinnen und Schülern möglicherweise zusätzliche Ressourcen der näheren Umgebung zugute, wie öffentliche Bibliotheken und Museen, die den Lernprozess unterstützen und u.U. für die Schülerinnen und Schüler einer ländlichen Schule weniger leicht zugänglich sind. Indessen profitieren nicht alle Schülerinnen und Schüler von diesen Vorteilen, und viele von ihnen haben mit individuellen Herausforderungen zu kämpfen, wie einem Migrationshintergrund, wenn zu Hause eine andere Sprache gesprochen wird als in der Schule oder wenn sie nur einen Elternteil haben, an den sie sich im Hinblick auf Hilfe und Unterstützung wenden können.

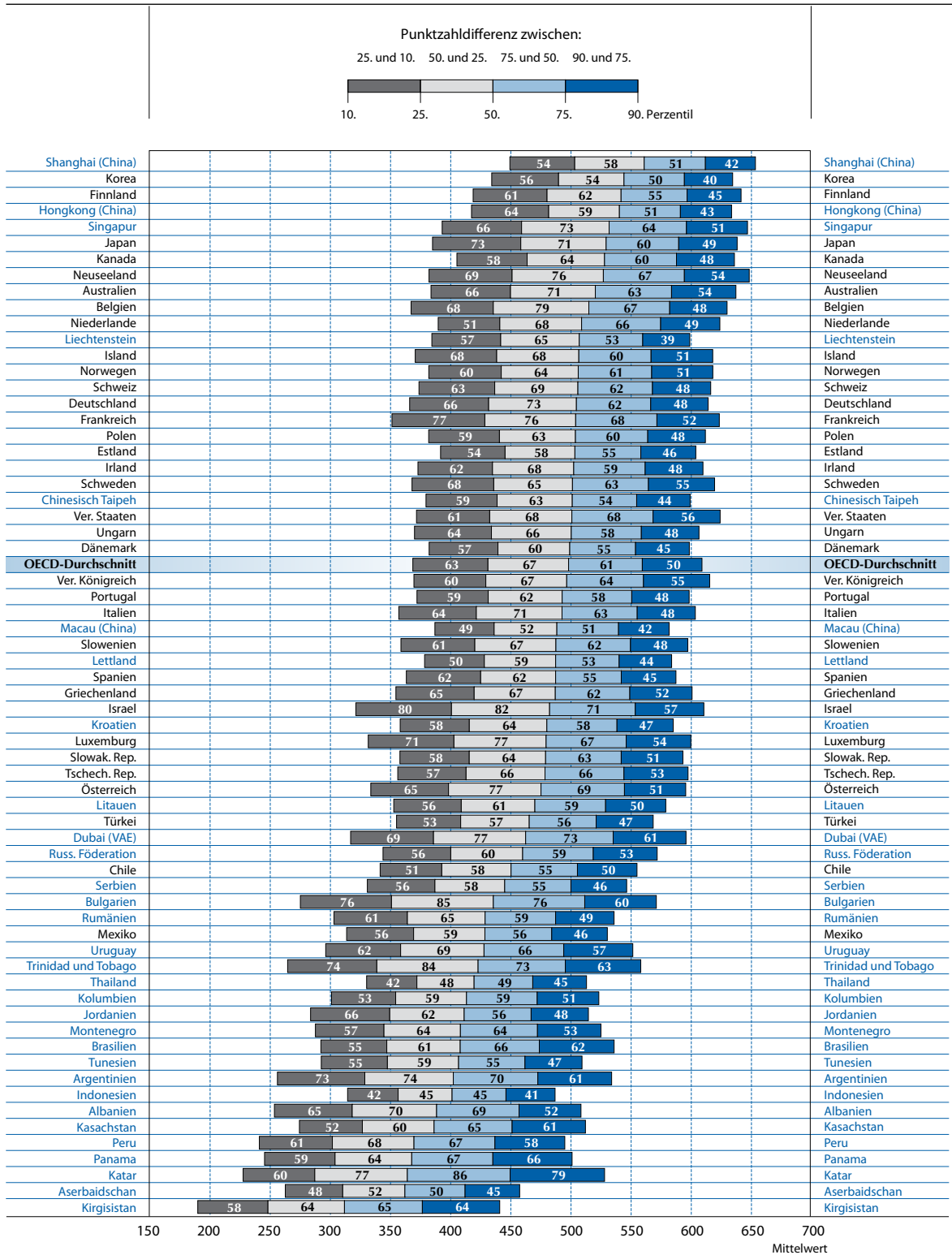
Für ein Schulsystem ist ein schwacher Zusammenhang zwischen dem familiären bzw. sozioökonomischen Hintergrund der Schüler und ihren Leistungen ein Indikator für eine gerechte Verteilung der Bildungschancen. In einem solchen Schulsystem sind die Herkunft der einzelnen Schüler, ihr familiärer Hintergrund und die von ihnen besuchte Schule schwache Prädiktoren für die Leistungen in Lesekompetenz.

In PISA wird der familiäre Hintergrund durch ein breites Spektrum an Schülermerkmalen gemessen, insbesondere das Geburtsland, die gewöhnlich zu Hause gesprochene Sprache, die Familienstruktur und eine Reihe von Messgrößen, die den sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Status der Familie eines Schülers erfassen. In Kasten II.1.2 werden



■ Abbildung II.1.1 ■
Varianz der Schülerleistungen in Lesekompetenz innerhalb der Länder

Perzentile auf der Gesamtskala Lesekompetenz



Die Länder sind in aufsteigender Reihenfolge der Medianpunktzahl (50. Perzentil) in Lesekompetenz angeordnet.
 Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle II.1.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343551>



Kasten II.1.2 Zusammenfassung der Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler und der Schulen

In diesem Band wird eine Reihe verschiedener Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler und der Schulen untersucht:

Hintergrund bezieht sich auf verschiedene Merkmale der Familie und des Lebensumfelds der einzelnen Schülerinnen und Schüler, insbesondere auf: a) ihren sozioökonomischen Hintergrund (wie durch den *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status* erfasst); b) ihren Migrationsstatus: ob die Schüler oder ihre Eltern im Ausland geboren wurden (erfasst durch den Migrationsstatus der einzelnen Schüler: im Ausland oder im Inland geborene Schüler der ersten oder zweiten Generation); c) die zu Hause gesprochene Sprache: ob die Schüler gewöhnlich zu Hause die Testsprache sprechen (erfasst durch eine Variable, die anzeigt, ob es sich um die Testsprache oder eine andere Sprache handelt, die auch eine offizielle Sprache des Landes oder der Volkswirtschaft sein könnte); d) ihre Familienstruktur: ob die Schüler gewöhnlich mit einem oder mehr Elternteilen leben (erfasst durch eine Variable, die anzeigt, ob es sich bei der Familienstruktur um eine Ein-Eltern-Familie oder einen anderen Familientyp handelt) und e) den Standort ihrer Schule oder ihren familiären Hintergrund in ihrem Lebensumfeld (erfasst durch eine Variable, die anzeigt, ob der Schüler eine Schule besucht, die sich in einem Dorf, einer Ortschaft oder einer ländlichen Gemeinde mit weniger als 3 000 Einwohnern, in einer Kleinstadt mit 3 000 bis rd. 15 000 Einwohnern, in einer Stadt mit 15 000 bis rd. 100 000 Einwohnern, in einer mittleren Großstadt mit 100 000 bis rd. 1 Million Einwohnern oder in einer Großstadt mit mehr als 1 Million Einwohnern befindet).

Sozioökonomischer Hintergrund bezieht sich auf verschiedene Merkmale der Familie der einzelnen Schülerinnen und Schüler, die ihren sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Status beschreiben. Der sozioökonomische Hintergrund wird anhand des *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status* (ESCS) gemessen. Dieser Index erfasst eine Reihe von Aspekten des familiären und häuslichen Umfelds der Schülerinnen und Schüler, die sich sowohl auf Informationen über den Bildungsabschluss und den Beruf der Eltern als auch auf die im Elternhaus vorhandenen Besitztümer beziehen. Dieser Index wurde von folgenden Variablen abgeleitet: dem internationalen sozioökonomischen Index der beruflichen Stellung des Vaters oder der Mutter, wer immer die höhere Stellung besitzt; dem jeweils höheren Bildungsabschluss des Vaters bzw. der Mutter, umgerechnet in Bildungsjahre, sowie dem *Index der im Elternhaus vorhandenen Besitztümer*, laut Angaben der Schüler zum Vorhandensein folgender Dinge in ihrem häuslichen Umfeld: ein Schreibtisch zum Lernen, ein eigenes Zimmer, ein ruhiger Platz zum Lernen, Lernsoftware, ein Internetanschluss, ein eigener Taschenrechner, klassische Literatur, Gedichtbände und Kunstwerke (z.B. Gemälde), Bücher, die bei den Schularbeiten helfen, ein Wörterbuch, eine Geschirrspülmaschine, ein DVD-Player oder Videorekorder, drei andere länderspezifische Objekte und Zahl der Handys, Fernsehgeräte, Computer, Autos und Bücher im Haushalt. Ausgewählt wurden diese Variablen, da generell die Auffassung vertreten wird, dass der sozioökonomische Hintergrund durch die berufliche Stellung, Bildung und Wohlstand bestimmt wird. Da die PISA-Erhebung keine direkten Messungen des elterlichen Einkommens oder des Wohlstands enthält (außer für die Länder, die den PISA-Elternfragebogen einsetzen), wurde die Existenz relevanter Gegenstände im Haushalt als Proxy-Variable verwendet.

Auf Schülerebene untersucht die Analyse in diesem Band den Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der einzelnen Schülerinnen und Schüler und ihren individuellen Leistungen in Lesekompetenz, wie im Rahmen von PISA 2009 bewertet. Auf Schulebene untersucht sie den Zusammenhang zwischen dem durchschnittlichen sozioökonomischen Hintergrund der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Schule und den Ergebnissen in Lesekompetenz der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler, die diese Schule besuchen. Auf Länderebene kann ebenfalls der sozioökonomische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler sowohl insgesamt als auch im Hinblick auf die Verteilung mit den Ergebnissen in Lesekompetenz in Zusammenhang gebracht werden.

Die Werte des *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status* wurden für die Schülerpopulation in den OECD-Ländern auf einen Mittelwert von null standardisiert, wobei alle Länder gleich gewichtet wurden. Ein Unterschied von einem Punkt auf der Indexskala entspricht bei der Verteilung auf dieser Messgröße einem Unterschied von einer Standardabweichung. Ein Wert von -1,0 auf dieser Skala deutet folglich darauf hin, dass ein Schüler verschiedene sozioökonomische Attribute aufweist, die ihn gegenüber einem Sechstel der Schüler im durchschnittlichen OECD-Land privilegieren und gegenüber fünf Sechstel der Schüler benachteiligen. Ein Wert von über +1,0 heißt, dass ein Schüler privilegierter ist als fünf Sechstel der Schülerinnen und Schüler.



die Indikatoren, die zur Messung der verschiedenen Dimensionen der Hintergrundmerkmale der Schüler bzw. der Schulen verwendet wurden, kurz beschrieben.

Eines der am häufigsten analysierten familiären Hintergrundmerkmale ist der sozioökonomische Status der Familie der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Der sozioökonomische Hintergrund ist ein engeres Konzept als der familiäre Hintergrund und wird im *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen, und kulturellen Status* zusammengefasst. Dieser Index wird berechnet, indem der Bildungsabschluss und der Beruf der Eltern sowie eine Reihe von im Elternhaus vorhandenen Besitztümern berücksichtigt werden. Dieser Index ist derart standardisiert, dass der Mittelwert für die Länder im OECD-Raum null entspricht und die Standardabweichung 1 beträgt. Im gesamten Band bezieht sich der sozioökonomische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler auf den Wert, den sie auf diesem Index aufweisen. Der sozioökonomische Hintergrund einer Schule bezieht sich auf den durchschnittlichen sozioökonomischen Index der Schülerinnen und Schüler, die diese Schule besuchen. Der durchschnittliche sozioökonomische Index der Schülerinnen und Schüler in einem Land wird als das sozioökonomische Profil des Bildungssystems bezeichnet. Ein niedriger Wert auf dem Index entspricht einem ungünstigen sozioökonomischen Hintergrund, ein hoher Wert auf dem Index steht für einen günstigen sozioökonomischen Hintergrund.

SOZIOÖKONOMISCHER HINTERGRUND, ZU GRUNDE LIEGENDE SOZIALE UND WIRTSCHAFTLICHE UNGLEICHHEITEN UND DURCHSCHNITTSERGEBNISSE AUF DER EBENE DES BILDUNGSSYSTEMS

Ein Vergleich der Verteilung der Bildungschancen zwischen den einzelnen Ländern ist eine anspruchsvolle Aufgabe. Die Ergebnisse eines Bildungssystems hängen nicht nur von früheren und aktuellen Bildungsressourcen, -politiken und -praktiken ab, sondern auch von den allgemeinen wirtschaftlichen, sozialen und institutionellen Merkmalen eines Landes. Eine Analyse dessen, wie die Bildungschancen mit bestimmten wirtschaftlichen, demografischen und sozialen Faktoren zusammenhängen, kann einen Rahmen für die Interpretation der in diesem Band vorgestellten Ergebnisse vorgeben. Da die Lesekompetenz entsprechend dem Hintergrund der Schülerinnen und Schüler variiert, können diese Analysen ein neues Licht auf Fragen werfen, die sich sowohl auf die Bildungsqualität als auch auf die Chancengerechtigkeit beziehen, indem die Unterschiede beim sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler in einem Land und die Schülerleistungen im Hinblick auf ihren Hintergrund berücksichtigt werden.

In welchem Umfang sind also die in PISA zwischen den einzelnen Ländern festzustellenden Disparitäten einfach ein Produkt der aggregierten Unterschiede beim Hintergrund der jungen Menschen? Die folgenden Kapitel in diesem Band liefern eine genaue Analyse, die diese Frage aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet.

Abbildung II.1.2 zeigt den Zusammenhang zwischen dem durchschnittlichen Niveau des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler in jedem Land (auf der horizontalen Achse) und der durchschnittlichen Punktzahl, die von den 15-jährigen Schülern bei PISA in Lesekompetenz erzielt wurde (auf der vertikalen Achse). In der oberen rechten Ecke sind die Länder wiedergegeben, die im Vergleich zu einem typischen OECD-Land sozioökonomisch begünstigt sind und gegenüber dem OECD-Durchschnitt gut abschneiden, in der oberen linken Ecke sind die Länder abgebildet, die sozioökonomisch benachteiligt sind, aber dennoch gut abschneiden, in der unteren linken Ecke sind die Länder aufgeführt, die benachteiligt sind und schlecht abschneiden, und in der unteren rechten Ecke befinden sich die Länder, die begünstigt sind und schlecht abschneiden.

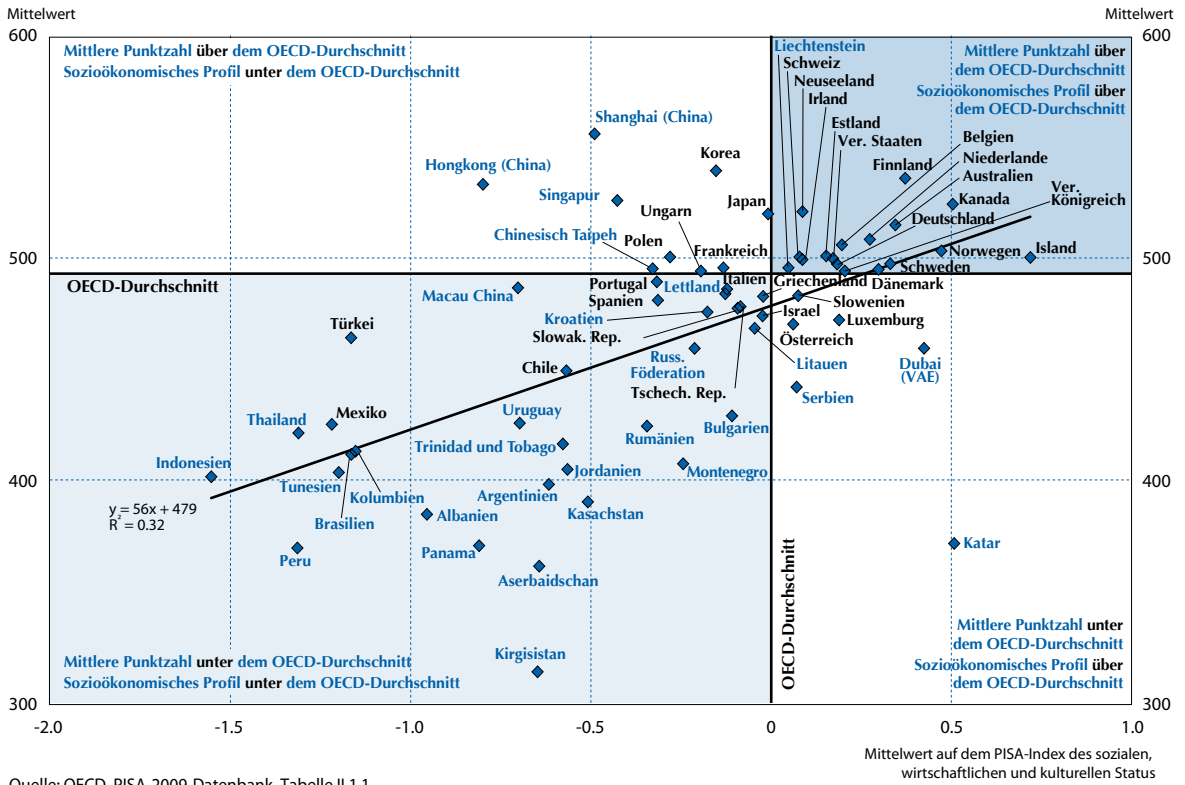
Abbildung II.1.2 ist zu entnehmen, dass die Länder mit mehr sozioökonomisch privilegierten Schülerinnen und Schülern im Allgemeinen bessere Ergebnisse erzielen. Es gibt jedoch viele Ausnahmen. In der Tat ist der mittlere Indexwert des sozioökonomischen Hintergrunds für das Land mit dem niedrigsten Durchschnittsergebnis in Lesekompetenz, Kirgisistan, und die Volkswirtschaft mit dem höchsten Durchschnittsergebnis in Lesekompetenz, Shanghai (China), nahezu identisch. Dasselbe Muster gilt für die OECD-Länder. Die Schülerinnen und Schüler in Österreich, der Tschechischen Republik, Griechenland, Irland, Israel, Japan, Neuseeland, der Slowakischen Republik, Slowenien und der Schweiz weisen alle einen ähnlichen durchschnittlichen sozioökonomischen Hintergrund auf, wobei der Länderdurchschnitt nahe am OECD-Durchschnitt liegt (zwischen -0,09 und +0,09 bei einem OECD-Durchschnitt von 0). Die mittlere Punktzahl reicht jedoch in dieser kleinen Ländergruppe mit ähnlichen sozioökonomischen Profilen von 470 bis 521 Punkten.

In Abbildung II.1.3 ist der Zusammenhang zwischen einer gebräuchlichen Größe zur Messung von Einkommensungleichheiten, dem Gini-Koeffizienten⁴, und der gerechten Verteilung der Bildungschancen dargestellt. Wie eingehender in den folgenden Kapiteln beschrieben, wird die gerechte Verteilung der Bildungschancen durch



■ Abbildung II.1.2 ■

Schülerleistungen in Lesekompetenz und sozioökonomisches Profil



Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle II.1.1.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343551>

den Prozentsatz der Varianz der Schülerleistungen gemessen, die sich aus Unterschieden beim sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler erklären lässt. Jeder Punkt platziert ein Schulsystem entlang dieser beiden Dimensionen. Die Messgrößen wurden umgepolt, so dass die Länder mit einem niedrigen Niveau der Einkommensungleichheit und einem lockeren Zusammenhang zwischen den Schülerleistungen und dem sozioökonomischen Hintergrund sich in der oberen rechten Ecke befinden (niedriger Gini-Koeffizient und niedrige erklärte Varianz im Vergleich zum OECD-Durchschnitt).

Die Ergebnisse in Abbildung II.1.3 deuten darauf hin, dass eine gerechte Verteilung der Bildungschancen nur in einem schwachen Zusammenhang mit den Einkommensungleichheiten eines Landes steht. Die Daten weisen in der Tat darauf hin, dass die zwischen den einzelnen Ländern bestehenden Unterschiede bei den Leistungsdifferenzen im Allgemeinen enger mit den Merkmalen des Bildungssystems verbunden sind als mit den zu Grunde liegenden sozialen Ungleichheiten oder den Messgrößen der wirtschaftlichen Entwicklung (Marks, 2005). Obgleich viele Studien stichhaltige Belege dafür liefern, dass das Bildungsniveau einer Person sehr stark von dem ihrer Eltern abhängig ist, gelangen einige dieser Studien zu dem Schluss, dass Einkommensungleichheiten in einem engeren Zusammenhang mit den Politiken und Institutionen stehen, die die Arbeitsmärkte regeln, als mit der Verteilung der kognitiven Fähigkeiten (Devroye und Freeman, 2001; Blau und Kahn, 2005; Carbonaro, 2006; Hanushek und Woessmann, 2008).

Der in Abbildung II.1.3 dargestellte schwache Zusammenhang lässt erkennen, dass in Ländern mit ähnlichen Niveaus der Einkommensungleichheit die Bildungschancen sehr unterschiedlich verteilt sind. Diese Feststellung ist wichtig, weil sie zeigt, dass eine ausgewogene Verteilung der Bildungschancen erreicht werden kann, selbst wenn das Einkommen höchst ungleichmäßig verteilt ist. In Island und Ungarn, zwei OECD-Länder mit einem Gini-Koeffizienten von rd. 0,29, der nahe am OECD-Durchschnitt von 0,31 liegt, beläuft sich z.B. der Prozentsatz der Varianz der Schülerleistungen in Lesekompetenz, die sich aus Unterschieden beim sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler erklärt, auf 6% bzw. 26%. Zahlreiche Länder liegen zwischen

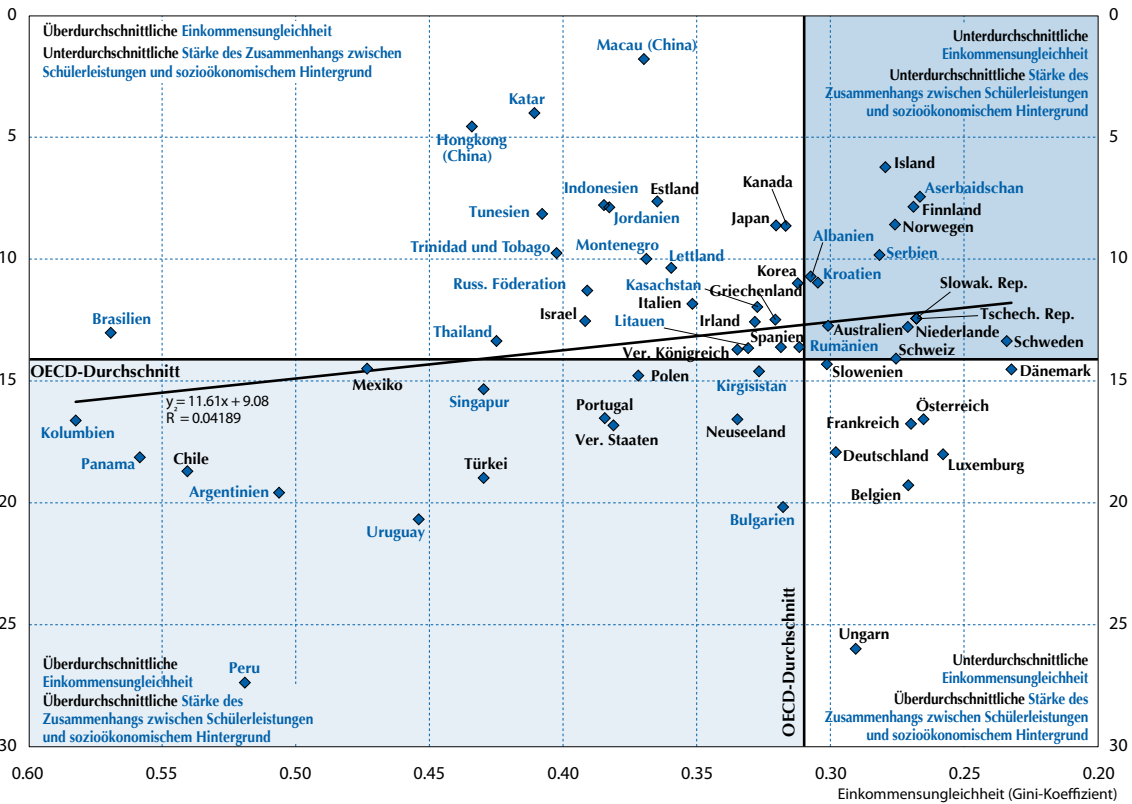


■ Abbildung II.1.3 ■

Einkommensungleichheit in der Bevölkerung und Stärke des Zusammenhangs zwischen sozioökonomischem Hintergrund und Schülerleistungen

Stärke des Zusammenhangs zwischen Schülerleistungen und PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (Prozentsatz der erklärten Varianz der Schülerleistungen)

Stärke des Zusammenhangs zwischen Schülerleistungen und PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (Prozentsatz der erklärten Varianz der Schülerleistungen)



Anmerkung: Der Gini-Koeffizient misst den Umfang, in dem die Einkommensverteilung unter Einzelpersonen oder privaten Haushalten innerhalb einer Volkswirtschaft von einer vollkommen gleichmäßigen Verteilung abweicht. Der Gini-Index misst den Bereich zwischen der Lorenzkurve und einer hypothetischen Linie der absoluten Gleichheit, ausgedrückt als Prozentsatz des maximalen Bereichs unter der Linie. Ein Gini-Index von 0 stellt vollkommene Gleichheit und ein Gini-Index von 1 stellt vollkommene Ungleichheit dar.

Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle II.1.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343551>

diesen beiden Extremen. Finnland und Norwegen erscheinen zusammen mit Island in der oberen rechten Ecke mit einem unterdurchschnittlichen Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Schülerleistungen und einer unterdurchschnittlichen fundamentalen Ungleichheit. Österreich, Belgien, Frankreich, Deutschland und Luxemburg liegen mit einem überdurchschnittlichen Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds und einer unterdurchschnittlichen fundamentalen Ungleichheit zusammen mit Ungarn im unteren rechten Quadranten. Estland, Griechenland, Israel, Italien und Japan befinden sich mit einer überdurchschnittlichen fundamentalen Ungleichheit und einem unterdurchschnittlichen Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds im oberen linken Quadranten, während sich Chile, Neuseeland, Portugal, die Vereinigten Staaten und die Türkei im unteren linken Quadranten positionieren, wo die Einkommensungleichheit groß und der Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Lernerträge ebenfalls groß ist. Dasselbe Muster ist unter den Partnerländern und -volkswirtschaften zu beobachten, unabhängig davon, ob der Gini-Koeffizient über oder unter dem OECD-Durchschnitt liegt (Tabelle II.1.2).

Dass Chancengerechtigkeit in der Bildung in verschiedenen sozioökonomischen Kontexten erreicht werden kann, wird ebenfalls ersichtlich, wenn der Zusammenhang zwischen der Verteilung der Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen sozioökonomischen Milieus in einer Gesellschaft und anderen Messgrößen des Zusammenhangs zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler und ihren Leistungen analysiert wird. Die Spannweite zwischen den Perzentilen beim sozioökonomischen Hintergrund ist eine einfache Messgröße der Streuung, die die Differenz des sozioökonomischen Hintergrunds zwischen den Schülerinnen und Schülern am 95.



und 5. Perzentil der Verteilung anzeigt. Eine größere Spannbreite zwischen den Perzentilen deutet auf eine breitere Verteilung des sozioökonomischen Hintergrunds hin. Der durchschnittliche Unterschied bei den Schülerleistungen in Lesekompetenz, der mit einem Anstieg um eine Einheit auf dem *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen, und kulturellen Status* einhergeht, der als Steigung der sozioökonomischen Gradienten bezeichnet wird (vgl. Kapitel 3), ist eine andere gebräuchliche Größe zur Messung des Zusammenhangs zwischen diesen beiden Variablen und liefert somit im Rahmen von PISA eine weitere Messgröße für die Chancengerechtigkeit in der Bildung.

Im Allgemeinen sind die Länder, die sich durch große sozioökonomische Disparitäten auszeichnen, nicht zwangsläufig diejenigen, in denen der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und den Leistungen stärker ausgeprägt ist. Auch dies ist eine wichtige Feststellung, da sie darauf schließen lässt, dass eine ausgewogene Verteilung der Bildungschancen selbst dann erreicht werden kann, wenn der sozioökonomische Hintergrund der einzelnen Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedlich ist. In der Tat beläuft sich die Steigung der sozioökonomischen Gradienten unter den OECD-Ländern in Mexiko, Island, Estland, der Türkei, Spanien und Portugal auf 30 Punkte oder weniger, die Spannbreite zwischen den Perzentilen beim sozioökonomischen Hintergrund reicht aber von über 4,0 Punkten in Mexiko und der Türkei bis hin zu 2,9 oder weniger in Estland und Island. Für die Partnerländer und -volkswirtschaften ergeben sich ähnliche Muster, wobei trotz ähnlicher sozioökonomischer Disparitäten große Unterschiede bei den Steigungen festzustellen sind. Das ist sowohl unter den Ländern mit einer großen Spannbreite zwischen den Perzentilen (z.B. Peru und Kolumbien mit Steigungen von 41 bzw. 28 und einer Spannbreite zwischen den Perzentilen von rd. 4,2) als auch unter den Ländern mit einer Spannbreite zwischen den Perzentilen zu beobachten, die nahe am OECD-Durchschnitt liegt (z.B. Aserbaidschan und Kirgisistan mit Steigungen von 21 bzw. 40 und einer Spannbreite zwischen den Perzentilen von rd. 3,1) (Tabelle II.1.2).

Darüber hinaus erklären die im Ländervergleich zu beobachtenden Unterschiede bei Niveau und Verteilung des sozioökonomischen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler nur einen kleinen Teil der im Rahmen von PISA 2009 festgestellten Unterschiede im Hinblick auf die Qualität und die Chancengerechtigkeit der Schulsysteme. Unter den OECD-Ländern zeichnen sich Polen, Ungarn, Korea und Frankreich durch einen stärker sozioökonomisch benachteiligten Hintergrund aus als Länder, die den OECD-Durchschnitt aufweisen, ihre Ergebnisse in Lesekompetenz liegen jedoch beim OECD-Durchschnitt oder darüber. Unter den Partnerländern und -volkswirtschaften trifft dasselbe auf Hongkong (China), Shanghai (China), Singapur und Chinesisch Taipeh (Abb. II.1.2) zu. Kapitel 3 und 6 gehen näher auf diesen Aspekt ein.

WIE ES WEITERGEHT

Abbildung II.1.4 führt ein breites Spektrum an Indikatoren über die Chancengerechtigkeit ein, die in diesem Band erörtert werden. Die Länder sind nach ihren Durchschnittsergebnissen im Bereich Lesekompetenz angeordnet. Für jedes Schulsystem zeigt jede Zelle den Wert eines bestimmten Indikators. Liegt ein Land bei einem bestimmten Indikator der Chancengerechtigkeit über dem OECD-Durchschnitt, ist die Zelle hellblau unterlegt. Trifft das Gegenteil zu, dann ist die Zelle mit einem mittleren Blauton unterlegt. Wenn die Ergebnisse des Systems nahe am OECD-Durchschnitt liegen, ist die Zelle in einem dunkleren Blauton unterlegt. In den letzten beiden Spalten ist die Richtung des Zusammenhangs aufgeführt, die ausschlaggebend ist. Die Systeme, in denen der Zusammenhang für sozioökonomisch benachteiligte Schulen günstiger ist, weisen eine hellblaue Markierung auf, und wenn der Zusammenhang stärker ist als der OECD-Durchschnitt, ist der Wert fett markiert. Wenn der Zusammenhang für sozioökonomisch besser gestellte Schulen günstiger ist, dann ist die Zelle mit einem mittleren Blauton unterlegt und wenn der Zusammenhang stärker ist als im OECD-Durchschnitt, dann ist er fett markiert. Ein positiver Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund einer Schule und der Schüler/Lehrer-Quote deutet z.B. darauf hin, dass in sozioökonomisch besser gestellten Schulen mehr Schüler auf einen Lehrer entfallen und im Gegensatz dazu sozioökonomisch benachteiligte Schulen eine günstigere Schüler/Lehrer-Quote aufweisen. Da dies impliziert, dass benachteiligte Schulen über ein größeres Lehrerangebot verfügen, sind die entsprechenden Zellen hellblau markiert.

Abbildung II.1.4 verdeutlicht, dass Chancengerechtigkeit in der Bildung viele Facetten hat. Die Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen und der Anteil der schlecht abscheidenden Schüler, die hier als diejenigen definiert sind, die nicht Stufe 2 erreichen, d.h. das PISA-Basisniveau der Lesekompetenz, sind eng miteinander verbunden (Kapitel 2).

Selbst in Ländern mit Bildungschancen, die den PISA-Indikatoren zufolge höchst ungleichmäßig verteilt sind, gibt es Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Milieus, die hohe Leistungsniveaus aufweisen. Diese



■ Tabelle II.1.4 ■

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 erklärbaren Variationen 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 und 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
Aserbaidschan	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>



Schülerinnen und Schüler können als resilient betrachtet werden und sie sind häufiger in den Bildungssystemen zu finden, für die die PISA-Indikatoren eine höhere Chancengerechtigkeit zeigen (Kapitel 3).

Der Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Hintergrund und Schülerleistungen ist eine wichtige Messgröße dafür, wie gerecht die Bildungschancen in einem Schulsystem verteilt sind. Die sozioökonomische Gradienten (Kapitel 3) erfasst diesen Zusammenhang. Kapitel 4 ist der Analyse der Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund gewidmet, während in Kapitel 5 die sozioökonomischen Gradienten zwischen und innerhalb von Schulen untersucht werden.

Anmerkungen

1. Diese Ergebnisse basieren auf der Aufschlüsselung der Varianz eines Nullmodells mit drei hierarchischen Ebenen (Schüler, Schule, Land), bezogen auf den ersten plausiblen Wert der Schülerleistungen in Lesekompetenz.
2. Ein Überblick über diese Arbeiten findet sich in Levin und Belfield (2002).
3. Das Standardwerk hierzu ist Kohn (1969).
4. Der Gini-Koeffizient misst den Umfang, in dem die Einkommensverteilung unter Einzelpersonen oder privaten Haushalten innerhalb einer Volkswirtschaft von einer vollkommen gleichmäßigen Verteilung abweicht. Der Gini-Koeffizient misst den Bereich zwischen der Lorenzkurve und einer hypothetischen Linie der absoluten Gleichheit, ausgedrückt als Prozentsatz des maximalen Bereichs unter der Linie. Ein Gini-Koeffizient von 0 stellt vollkommene Gleichheit und ein Gini-Koeffizient von 1 stellt vollkommene Ungleichheit dar.



2

Drei Perspektiven zu Chancengerechtigkeit und -gleichheit in der Bildung

Zur Erörterung der Frage der Chancengerechtigkeit und -gleichheit in der Bildung wird in diesem Kapitel untersucht, wie sich die Unterschiede bei den Schülerleistungen auf die verschiedenen Länder und Schulen verteilen und inwieweit Schüler und Schulen mit unterschiedlichem sozio-ökonomischem Hintergrund Zugang zu den gleichen Bildungsressourcen haben, sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht. Ebenfalls analysiert wird, wie sich der familiäre Hintergrund der Schülerinnen und Schüler sowie der Standort der Schulen auf die Lernerträge auswirkt.

In diesem Kapitel wird die Frage der Chancengerechtigkeit und -gleichheit in der Bildung unter drei verschiedenen Perspektiven untersucht: Zuerst werden die Unterschiede in der Verteilung der Lernerträge auf Schüler- und Schulebene unter die Lupe genommen; anschließend richtet sich der Blick auf die Frage, inwieweit Schüler und Schulen mit unterschiedlichem sozioökonomischem Profil Zugang zu den gleichen Bildungsressourcen haben, sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht; zuletzt wird untersucht, wie sich der familiäre Hintergrund der Schülerinnen und Schüler sowie der Standort der Schulen auf die Lernerträge auswirkt. Dieses Kapitel bietet einen allgemeinen Überblick über zwei Themen, die in den Kapiteln 3, 4 und 5 eingehender erörtert werden. Kapitel 3 befasst sich mit der Frage, wie die Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit ihrem sozioökonomischen Hintergrund zusammenhängen; in Kapitel 4 wird der Zusammenhang zwischen Schülerleistungen und Migrationsstatus analysiert, wobei auch auf die Frage der im Elternhaus gesprochenen Sprache eingegangen wird; in Kapitel 5 wird untersucht, wie die Schülerleistungen mit dem sozioökonomischen Hintergrund der Schulen zusammenhängen. Zum Abschluss wird erörtert, welche Konsequenzen die Erkenntnisse dieses Bandes für die Politik haben.

GLEICHHEIT BEI DEN LERNERTRÄGEN

Eine Analyse der Verteilung der Lernerträge innerhalb eines Bildungssystems liefert an Bildungsfragen interessierten Akteuren wertvolle politikrelevante Erkenntnisse. Gleichheit bei den Lernerträgen kann am Unterschied zwischen den Ergebnissen leistungsstarker und leistungsschwacher Schüler gemessen werden. Unter Gleichheit bei den Lernerträgen kann aber auch verstanden werden, dass alle Schülerinnen und Schüler ein bestimmtes Grundkompetenzniveau erreichen. Beim ersteren dieser beiden Ansätze ermöglicht der Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schülern mit hohen und mit niedrigen Ergebnissen eine Identifizierung des Leistungsfehlers der leistungsschwachen im Verhältnis zu den leistungsstarken Schülern. Demgegenüber signalisiert der absolute Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, deren Leistungen unter einem bestimmten Grundkompetenzniveau liegen, wie groß der Anteil der Schüler ist, denen es nicht gelungen ist, die grundlegenden Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben, die es ihnen ermöglichen sollten, in ihrer Bildungslaufbahn und in ihrem weiteren Leben voranzukommen. Sowohl das absolute als auch das relative Maß der Gleichheit bei den Lernerträgen geben Aufschluss darüber, inwieweit ein Schulsystem in der Lage ist, alle Schülerinnen und Schüler mit einem vergleichbaren und ausreichenden Niveau an Kenntnissen und Fertigkeiten auszustatten.

Relativer Leistungsabstand innerhalb der einzelnen Länder

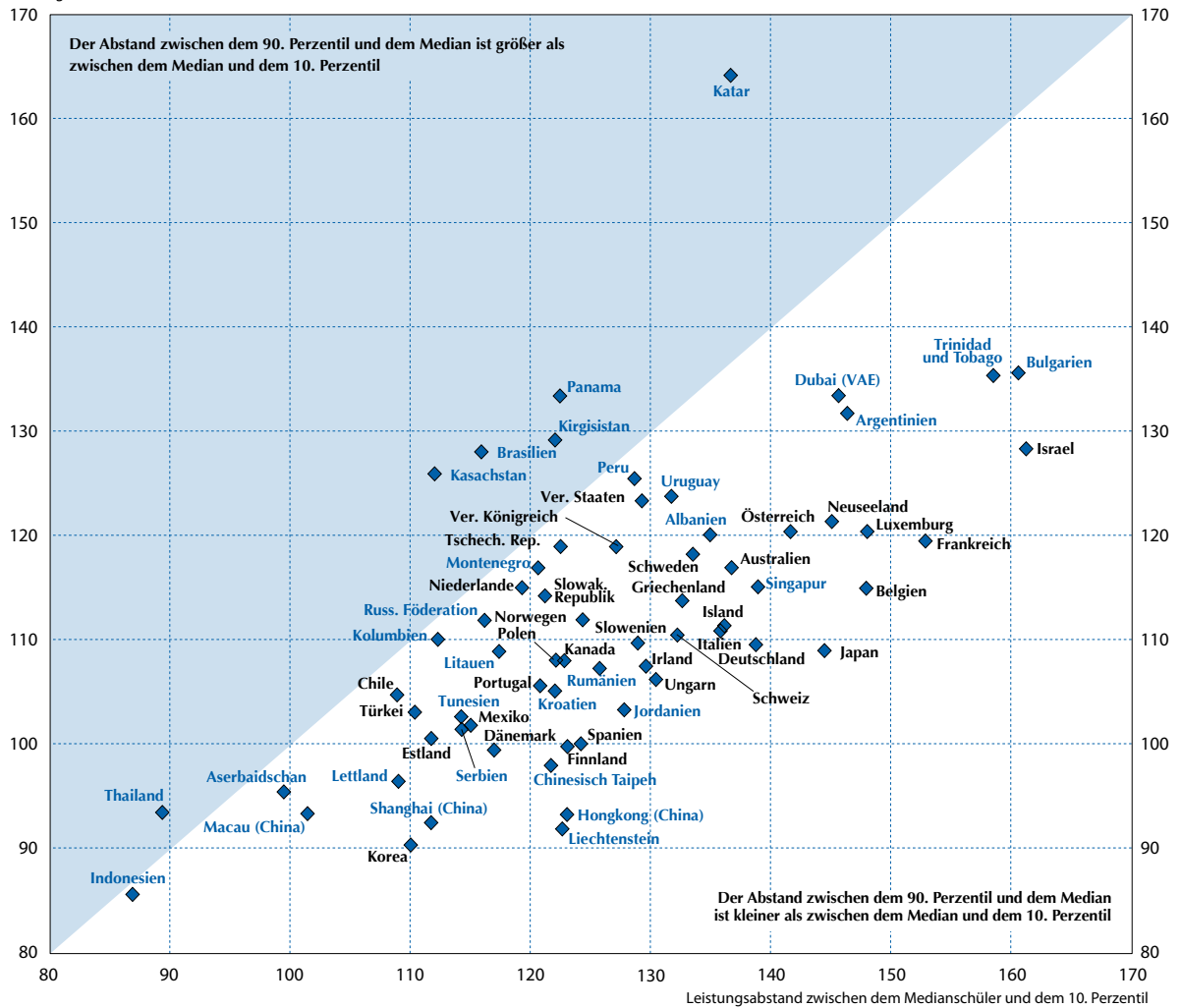
Am oberen Ende der Leistungsverteilung erzielen Schülerinnen und Schüler, die begabter sind, sich mehr anstrengen und/oder Zugang zu mehr Lernmöglichkeiten haben, hohe Punktzahlen im PISA-Lesekompetenztest, mit denen sie ihren Abstand gegenüber der Mitte der Leistungsverteilung vergrößern. Eine ähnliche Situation ist am unteren Ende der Leistungsverteilung zu beobachten, wo die leistungsschwachen Schüler, sei es weil sie weniger begabt sind, sich weniger anstrengen und/oder weniger Möglichkeiten zum Lernen haben, gegenüber den Schülern in der Mitte der Verteilung in Rückstand geraten. Ein relativ großer Abstand zum unteren Ende der Leistungsverteilung zeigt, dass zwischen den leistungsschwächsten Schülern eines Landes und der Mitte der Leistungsverteilung ein großer Unterschied in Bezug auf das Niveau der Lesekompetenz besteht. In Ländern, in denen ein großer Abstand am unteren Ende der Verteilung festzustellen ist, sind die leistungsschwachen Schüler doppelt benachteiligt: Sie erzielen nicht nur weniger gute Ergebnisse als ihre Mitschüler, sondern es fehlt ihnen auch mit größerer Wahrscheinlichkeit an den grundlegenden Lesefähigkeiten. Einen weiteren guten Maßstab zur Untersuchung solcher Differenzen liefern internationale Vergleiche, da sie politischen Entscheidungsträgern die Möglichkeit geben, anhand von Beispielen von Ländern, in denen die Leistungsunterschiede geringer sind, zu einem genaueren Verständnis des in ihren Ländern bestehenden Leistungsgefälles zu gelangen (vgl. Kapitel 1 und Abb. II.1.1).

Die Punktzahldifferenzen zwischen den verschiedenen Perzentilen der Leistungsverteilung sind eine gute Messgröße für die Leistungsunterschiede innerhalb der einzelnen Länder. Das 10. Perzentil entspricht der Punktzahl, die neun von zehn Schülerinnen und Schülern erzielen, die von den 10% der Schüler mit den niedrigsten Ergebnissen aber nicht erreicht wird. Das 50. Perzentil, auch Medianergebnis genannt, ist definiert als die Punktzahl, unter der die Hälfte der Schüler eines Landes liegt, während die andere Hälfte darüber liegt. Der „Medianschüler“ ist somit der Schüler in der Mitte der Leistungsverteilung des jeweiligen Schulsystems. Die Punktzahldifferenz zwischen dem Median und dem 10. Perzentil misst den Leistungsrückstand des unteren Endes der Verteilung¹. Analog dazu ist der Leistungsabstand zwischen dem Median und dem 90. Perzentil (der Punktzahl, über der nur einer von zehn Schülern liegt) ein Maß des Leistungsvorsprungs des oberen Endes der Verteilung.

■ Abbildung II.2.1 ■


Punktzahldifferenz zwischen den leistungsstärksten und den leistungsschwächsten Schülern

Leistungsabstand zwischen dem 90. Perzentil und dem Medianschüler



Anmerkung: Der Leistungsabstand zwischen den Perzentilen ist in Punkten auf der Gesamtskala Lesekompetenz dargestellt.

Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle II.1.1.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343570>

In Abbildung II.2.1 werden diese beiden Maße der Leistungsunterschiede für die gesamte Verteilung der Schülerleistungen in den einzelnen Ländern verglichen. In der Abbildung ist der Leistungsabstand am oberen Ende der Verteilung auf der vertikalen Achse und der Leistungsabstand am unteren Ende auf der horizontalen Achse dargestellt. An der Position der Punkte, die den verschiedenen Bildungssystemen entsprechen, ist abzulesen, wie gut diese nach diesen beiden Dimensionen abschneiden. Eine Diagonale teilt die Abbildung in zwei Hälften. Die Punkte in der oberen Hälfte, d.h. oberhalb der Diagonalen, stehen für Bildungssysteme, in denen der Leistungsabstand am oberen Ende der Verteilung der Schülerleistungen größer ist als am unteren Ende.

Aus Abbildung II.2.1 ist ersichtlich, dass der Leistungsabstand am unteren Ende der Verteilung im Allgemeinen größer ist als am oberen Ende (außer in sechs Partnerländern). Dies gibt einen Hinweis darauf, wo der Ursprung der Varianz der Schülerleistungen innerhalb der einzelnen Länder liegt. Der Leistungsabstand am oberen Ende liefert innerhalb der einzelnen Länder auch einen guten Maßstab, um den Umfang des Leistungsabstands am unteren Ende zu beurteilen. Schulsysteme mit einer niedrigen mittleren Punktzahl weisen in der Regel größere Leistungsabstände auf, insbesondere am oberen Ende der Verteilung².

Abbildung II.2.1 macht auch deutlich, dass in einigen Ländern erhebliche Unterschiede zwischen dem Umfang des Leistungsabstands am unteren und am oberen Ende der Verteilung bestehen. Innerhalb der Gruppe der OECD-Länder weisen beispielsweise Japan, Deutschland, Slowenien, die Schweiz, Italien, Island und Norwegen mit rd. 111 Punkten – was dem OECD-Durchschnitt entspricht – einen in etwa gleich großen Leistungsabstand am oberen Ende der Verteilung auf. Der Leistungsabstand am unteren Ende der Verteilung variiert in diesen Ländern indessen zwischen 124 Punkten in Norwegen und 144 Punkten in Japan (Tabelle II.1.1). Auch Österreich, Luxemburg, Neuseeland, die Vereinigten Staaten und Israel weisen einen vergleichbaren Leistungsabstand (120 oder mehr Punkte) am oberen Ende der Verteilung auf. In den Vereinigten Staaten ist der Umfang des Leistungsabstands am unteren Ende der Verteilung jedoch fast genauso groß wie am oberen (129 Punkte), wohingegen er in Israel am unteren Ende 161 Punkte und am oberen 128 Punkte beträgt; in Österreich, Luxemburg und Neuseeland bewegt sich der Leistungsabstand am unteren Ende in einer Bandbreite von 142 bis 148 Punkten. In der Gruppe der Partnerländer und -volkswirtschaften sind ähnliche Verteilungsmuster zu erkennen; so ist z.B. in Argentinien, Bulgarien, Dubai (VAE) sowie Trinidad und Tobago ein großer Leistungsabstand am unteren Ende der Verteilung festzustellen, sowohl in absoluten Zahlen als auch im Verhältnis zu dem Leistungsabstand, der in diesen Ländern am oberen Ende der Verteilung gemessen wird. Ein ähnliches Bild ergibt sich, wenn bei der Analyse der Leistungsverteilung andere Perzentile betrachtet werden oder wenn diese Analyse mit Daten aus früheren PISA-Erhebungen durchgeführt wird. Diese Ergebnisse decken sich mit denen anderer internationaler Evaluierungen (Brown und Micklewright, 2004).

Anteil der Schüler, die das Basisniveau an Lesekompetenz nicht erreichen

Wie in Band I, *Was Schülerinnen und Schüler wissen und können*, erläutert, wird die Lesekompetenz in PISA anhand von sieben Kompetenzstufen gemessen, wobei Stufe 2 als das Basisniveau betrachtet wird, ab dem die Schülerinnen und Schüler den Grad an Lesekompetenz unter Beweis zu stellen beginnen, der es ihnen ermöglichen wird, effektiv und produktiv am Leben der Gesellschaft teilzuhaben. Schülerinnen und Schüler, die den Anforderungen von Stufe 2 genügen, sind in der Lage, Aufgaben zu lösen, bei denen es gilt, Informationen zu lokalisieren, die mehreren Kriterien entsprechen, Vergleiche oder Gegenüberstellungen anhand eines einzigen Textbestandteils vorzunehmen, die Bedeutung eines genau definierten Textteils herauszuarbeiten, selbst wenn die gesuchte Information nicht gut sichtbar ist, oder Verbindungen zwischen dem Text und eigenen Erfahrungen herzustellen. Schüler, die Stufe 2 nicht erreichen, dürften zwar lesen gelernt haben, es bereitet ihnen jedoch Schwierigkeiten, das Lesen als Instrument zum Lernen einzusetzen. Unter dem Gesichtspunkt der Chancengerechtigkeit ist dies eine besonders kritische Schülergruppe. Diese Schülerinnen und Schüler werden, vor allem aus internationaler Sicht, infolge ihrer geringen Leistungen im Nachteil sein, wenn sie den Bildungsbereich hinter sich lassen und auf zunehmend globalisierten Arbeitsmärkten Fuß zu fassen versuchen.

Schülerinnen und Schüler, deren Ergebnisse unter den Anforderungen von Stufe 2 liegen, sind eine besonders gefährdete Gruppe. Ihre begrenzten Fähigkeiten stellen ein Risiko für ihre künftige Bildungs- und Berufslaufbahn dar. Längsschnittstudien bestätigen dies. Von den 9% der kanadischen Schülerinnen und Schüler, die in PISA 2000 Stufe 2 nicht erreicht hatten, setzten beispielsweise zwei Drittel ihre Bildungslaufbahn nach dem Sekundarbereich nicht fort, und nur 10% von ihnen schrieben sich später an einer Universität ein. Demgegenüber wechselte die Mehrzahl der Schüler, die Stufe 2 – wenn auch nicht mehr – erreicht hatten, in den postsekundären Bildungsbereich über; und unter den Schülerinnen und Schülern, die den Anforderungen von Stufe 5 entsprachen, begannen nur 7% keine Ausbildung im postsekundären Bereich (OECD, 2010c). Studien aus Australien, der Schweiz und Uruguay lieferten ähnliche Ergebnisse und lassen einen deutlichen direkten oder indirekten positiven Zusammenhang zwischen den bei PISA erzielten Leistungen und der Erlangung eines höheren Bildungsniveaus, dem Besuch und erfolgreichen Abschluss intellektuell anspruchsvollerer beruflicher Bildungsgänge oder der Absolvierung eines Hochschulstudiums erkennen (Marks, 2007; Bertschy et al., 2009; Boado und Fernández, 2010).

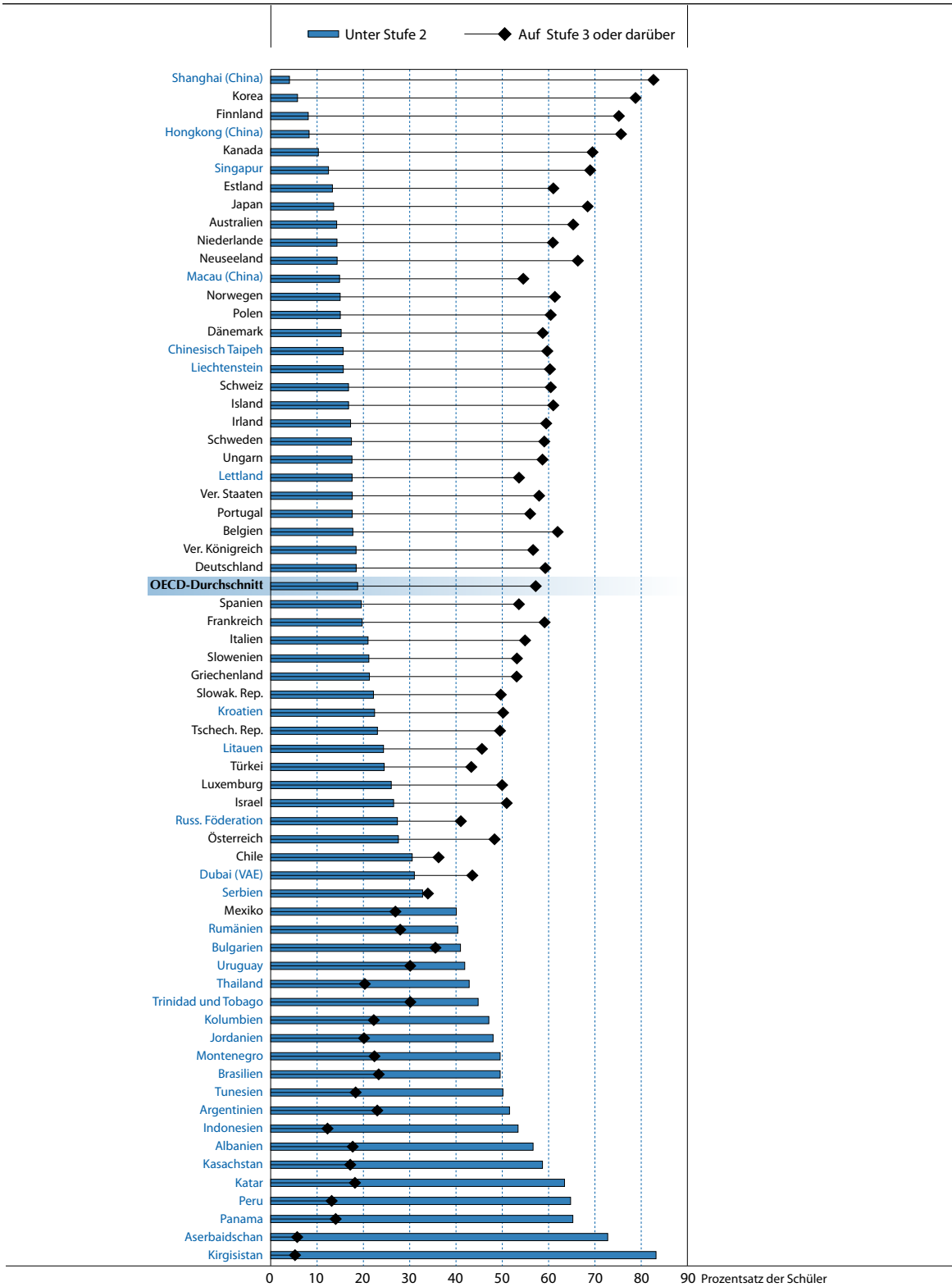
Stufe 2 auf der PISA-Gesamtskala Lesekompetenz ist somit für viele Länder ein nützlicher Richtwert, der ihnen dabei hilft, die Schülerpopulation zu identifizieren, bei der eine größere Gefahr besteht, dass sie die Schule nicht abschließt oder ihr Potenzial nicht voll ausschöpft. In Abbildung II.2.2 ist der Prozentsatz der Schüler dargestellt, die im Ländervergleich den Anforderungen von Stufe 2 nicht genügen. In manchen Ländern, in denen ein hoher Prozentsatz der Schüler auf Stufe 2 liegt, ist u.U. ein anderer Richtwert aussagekräftiger. Schülerinnen und Schüler, die mindestens Stufe 3 erreichen, erfüllen beispielsweise deutlich höhere Anforderungen als nur die des Basisniveaus.

Abbildung II.2.2 zeigt, dass zwischen den Ländern erhebliche Unterschiede in Bezug auf die Höhe des Prozentsatzes der Schülerinnen und Schüler bestehen, die Stufe 2 nicht erreichen³. Im Durchschnitt der OECD-Länder gelang es




■ Abbildung II.2.2 ■

Prozentsatz der Schüler unter Stufe 2 sowie auf Stufe 3 oder darüber



Die Länder sind in aufsteigender Reihenfolge nach dem Prozentsatz der Schüler unter Stufe 2 angeordnet.

Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle I.2.1.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343570>

19% der Schülerinnen und Schüler nicht, die Anforderungen von Stufe 2 zu erfüllen. Innerhalb der Gruppe der OECD-Länder fallen Korea, Finnland und Kanada als die Länder auf, in denen sich der Prozentsatz der Schüler, die dieses Basisniveau nicht erreichen, auf 10% oder weniger beläuft. Demgegenüber entsprach in Österreich, Israel und Luxemburg mehr als ein Viertel der Schülerinnen und Schüler nicht den Anforderungen von Stufe 2, und in Chile und Mexiko war dies sogar für 30% bzw. 40% der Schüler der Fall. In Mexiko und der Türkei liegt der Prozentsatz der 15-Jährigen, die keine Schule besuchen, bei rd. 35%, wohingegen er in allen anderen OECD-Ländern weniger als 10% beträgt (Tabelle A2.1). Hätten diese 15-Jährigen, die nicht zur Schule gehen, ebenfalls an PISA teilgenommen, wäre der Anteil der 15-Jährigen, die den Anforderungen von Stufe 2 nicht genügen, in diesen Ländern aller Wahrscheinlichkeit nach noch höher ausgefallen. In 19 der 31 Partnerländer und -volkswirtschaften haben mindestens 40% der Schülerinnen und Schüler Stufe 2 nicht erreicht (Tabelle II.2.1). In 21 der 31 Partnerländer ist der Anteil der 15-Jährigen, die nicht zur Schule gehen, höher als im OECD-Durchschnitt; in 16 davon ist er sogar doppelt so hoch wie im OECD-Durchschnitt, und in 5 Fällen beläuft er sich auf über 20%.

CHANCENGERECHTIGKEIT BEI DER VERTEILUNG DER BILDUNGSRESSOURCEN

Eine potenzielle Ursache für Chancengerechtigkeit bei den Lernmöglichkeiten ist in der Verteilung der Ressourcen auf Schüler- und Schulebene zu sehen. In Schulsystemen mit einer gerechten Verteilung der Bildungsressourcen hängt die Qualität bzw. Quantität der Ressourcen, über die die einzelnen Schulen verfügen, nicht vom durchschnittlichen sozioökonomischen Hintergrund ihrer Schülerpopulation ab, da alle Schulen die gleiche Ressourcenausstattung haben. Wenn ein positiver Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Schulen einerseits und der Qualität oder Quantität der Ressourcen andererseits besteht, bedeutet dies also, dass in sozioökonomischer Hinsicht besser gestellte Schulen über eine umfangreichere oder bessere Ressourcenausstattung verfügen. Ist ein negativer Zusammenhang festzustellen, heißt das, dass sozioökonomisch benachteiligten Schulen umfangreichere oder bessere Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Ist kein Zusammenhang zu beobachten, sind die Ressourcen gleichmäßig auf Schulen mit in sozioökonomischer Hinsicht benachteiligter oder begünstigter Schülerpopulation verteilt.

In Abbildung II.2.3 ist der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Schulen – d.h. der durchschnittlichen Position ihrer Schüler auf dem *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status* – sowie einer Reihe von Schulmerkmalen, wie der Schüler/Lehrer-Quote, dem Anteil der Vollzeitlehrkräfte, dem *Index des Lehrermangels* sowie dem *Index der Qualität der Ausstattung mit Lehr- und Sachmitteln*, dargestellt. Wenn sozioökonomisch benachteiligte Schüler Schulen besuchen, in denen die Ressourcenausstattung den Angaben der Schulleitungen zufolge in quantitativer oder qualitativer Hinsicht besser ist, wird dieser Zusammenhang hellblau hervorgehoben; wenn sozioökonomisch besser gestellte Schüler Schulen besuchen, in denen die Ressourcenausstattung in quantitativer oder qualitativer Hinsicht besser ist, wird der Zusammenhang durch einen mittleren Blauton markiert. Wenn der Zusammenhang in einem bestimmten Schulsystem stärker ist als im OECD-Durchschnitt, erscheint er in Fettdruck. Im Fall von Schulsystemen, in denen offenbar kein Zusammenhang zwischen den beiden Größen besteht, ist das Feld mit einem dunkleren Blauton unterlegt.

Wie aus Abbildung II.2.3 ersichtlich, besteht in 16 OECD-Ländern ein positiver Zusammenhang zwischen der Schüler/Lehrer-Quote und dem sozioökonomischen Hintergrund der Schulen. In diesen Ländern verfügen in sozioökonomischer Hinsicht benachteiligte Schulen über eine größere Zahl an Lehrkräften im Verhältnis zur Zahl der Schüler, woraus sich schließen lässt, dass ungefähr die Hälfte der OECD-Länder bemüht ist, sozioökonomisch benachteiligte Schulen mit mehr Lehrkräften auszustatten, wohl um diesen Nachteil zu mindern. Besonders ausgeprägt ist dieser Zusammenhang in Belgien, Italien, Irland, Spanien, Estland, Island, Portugal, Japan, den Niederlanden und Korea. Innerhalb der Gruppe der OECD-Länder ist nur in der Türkei, in Slowenien, Israel und den Vereinigten Staaten festzustellen, dass in sozioökonomischer Hinsicht benachteiligte Schulen eine höhere Schüler/Lehrer-Quote aufweisen; das bedeutet, dass sozioökonomisch benachteiligte Schulen in diesen Ländern in Bezug auf die Lehrkräfteausstattung schlechter gestellt sind (Tabelle II.2.2).

In Abbildung II.2.3 ist auch der Zusammenhang zwischen dem durchschnittlichen sozioökonomischen Hintergrund der Schulen und dem Anteil der Vollzeitlehrkräfte am Schulpersonal sowie dem Anteil der Vollzeitlehrkräfte mit vollwertigem Hochschulabschluss dargestellt. In der Mehrzahl der OECD-Länder weisen in sozioökonomischer Hinsicht benachteiligte Schulen in der Regel einen höheren Anteil an Vollzeitlehrkräften auf. Bei Betrachtung des Anteils der Vollzeitlehrkräfte mit vollwertigem Hochschulabschluss zeigt sich jedoch, dass es die in sozioökonomischer Hinsicht besser gestellten Schulen sind, die in der Tendenz einen höheren Prozentsatz an besser ausgebildeten Vollzeitlehrkräften haben. Diese Ergebnisse zeigen, dass Schüler, die in sozioökonomischer Hinsicht benachteiligte



■ Abbildung II.2.3 ■

Zusammenhang zwischen dem durchschnittlichen sozioökonomischen Hintergrund und der Ressourcenausstattung der Schulen

- 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

Einfache Korrelation zwischen durchschnittlichem sozioökonomischem Hintergrund der Schulen und:

	Prozentsatz der Vollzeitlehrkräfte	Prozentsatz der Lehrkräfte mit Lehrbefähigung unter den Vollzeitlehrkräften	Prozentsatz der Lehrkräfte mit Hochschulabschluss (ISCED 5A) unter den Vollzeitlehrkräften	Index der Ausstattung der Schulen mit Lehr- und Sachmitteln	Schüler/Computer-Quote	Schüler/Lehrer-Quote ¹
OECD-Länder						
Australien	-0.21	-0.05	0.02	0.31	0.01	-0.07
Österreich	-0.13	0.21	0.64	0.03	-0.05	-0.07
Belgien	-0.18	0.05	0.58	0.02	-0.23	0.66
Kanada	0.01	0.14	0.03	0.18	-0.05	0.09
Chile	-0.04	-0.01	0.25	0.35	0.32	-0.05
Tschech. Rep.	-0.32	0.29	0.37	0.00	0.15	0.08
Dänemark	0.01	-0.17	0.16	0.04	-0.08	0.27
Estland	0.14	0.00	0.00	0.10	-0.09	0.43
Finnland	0.17	-0.01	-0.01	0.13	-0.01	0.08
Frankreich	c	c	c	c	c	c
Deutschland	-0.15	-0.02	-0.02	0.06	-0.18	0.28
Griechenland	-0.11	0.06	0.24	0.16	-0.12	0.25
Ungarn	-0.33	0.07	0.07	0.11	-0.20	0.02
Island	0.20	0.39	0.30	0.06	-0.41	0.40
Irland	0.12	-0.10	-0.08	0.16	-0.03	0.49
Israel	-0.08	-0.06	0.20	0.25	0.08	-0.20
Italien	-0.06	0.16	0.13	0.15	-0.19	0.50
Japan	-0.14	0.04	0.20	0.17	-0.34	0.38
Korea	-0.14	0.00	-0.03	-0.04	-0.53	0.30
Luxemburg	-0.16	-0.01	0.39	0.13	-0.13	0.28
Mexiko	-0.09	-0.13	-0.04	0.59	0.14	0.03
Niederlande	-0.34	-0.12	0.62	0.06	-0.16	0.38
Neuseeland	-0.04	0.08	0.07	0.16	-0.02	0.11
Norwegen	-0.05	0.04	0.15	0.14	-0.02	0.19
Polen	-0.02	0.03	-0.05	0.06	-0.16	0.01
Portugal	0.14	-0.05	0.04	0.24	-0.02	0.39
Slowak. Rep.	-0.09	0.28	-0.21	-0.05	-0.06	0.00
Slowenien	0.46	0.32	0.55	0.13	-0.21	-0.25
Spanien	-0.29	c	c	0.10	-0.16	0.45
Schweden	0.05	0.01	-0.04	0.26	0.13	0.12
Schweiz	-0.11	-0.07	0.24	0.10	0.03	0.06
Türkei	0.12	-0.04	0.04	0.04	-0.06	-0.26
Ver. Königreich	-0.36	0.05	-0.03	0.00	0.01	-0.10
Ver. Staaten	-0.42	-0.24	0.10	0.22	0.06	-0.17
OECD-Durchschnitt	-0.07	0.04	0.15	0.13	-0.08	0.15
Partnerländer						
Albanien	-0.25	0.00	0.38	0.44	0.24	0.15
Argentinien	0.13	0.13	0.22	0.51	0.21	-0.02
Aserbaidschan	0.05	-0.06	0.44	0.19	0.17	0.23
Brasilien	-0.03	0.10	0.03	0.52	0.25	-0.20
Bulgarien	-0.08	0.17	0.17	0.09	-0.17	0.21
Kolumbien	-0.24	-0.16	-0.08	0.53	0.19	-0.14
Kroatien	0.09	0.02	0.28	0.09	0.17	0.32
Dubai (VAE)	0.32	0.61	-0.01	0.34	0.47	-0.27
Hongkong (China)	-0.19	-0.06	0.12	0.06	0.04	0.02
Indonesien	0.24	0.27	0.16	0.44	0.14	-0.16
Jordanien	-0.04	0.00	-0.02	0.26	0.05	0.06
Kasachstan	0.23	0.04	0.34	0.21	-0.12	0.44
Kirgisistan	0.17	0.08	0.35	0.27	0.13	0.27
Lettland	0.19	-0.03	0.19	0.14	0.00	0.38
Liechtenstein	-0.15	0.02	0.57	-0.91	0.79	0.70
Litauen	0.21	0.09	0.19	-0.02	-0.49	0.21
Macau (China)	0.11	0.05	-0.18	0.26	0.22	0.17
Montenegro	0.07	0.32	0.38	-0.11	-0.19	0.33
Panama	-0.51	-0.47	-0.13	0.68	0.38	0.03
Peru	-0.21	0.08	0.48	0.53	0.46	-0.02
Katar	0.03	-0.04	-0.07	0.23	0.19	0.11
Rumänien	0.05	0.10	0.11	0.20	-0.07	-0.02
Russ. Föderation	0.18	0.08	0.31	0.26	0.02	0.29
Serbien	0.10	0.06	0.06	-0.01	0.00	0.11
Shanghai (China)	0.14	0.13	0.32	0.16	-0.10	-0.13
Singapur	-0.13	0.00	0.22	0.10	-0.18	-0.14
Chinesisch Taipeh	0.12	0.34	0.29	0.19	-0.04	-0.07
Thailand	0.07	0.06	0.16	0.39	0.00	-0.02
Trinidad und Tobago	-0.19	0.09	0.56	0.12	0.08	0.38
Tunesien	-0.06	0.00	0.20	0.13	0.15	-0.02
Uruguay	-0.01	0.27	0.08	0.33	0.30	0.13

1. Anders als in den übrigen Spalten stehen negative Korrelationen für günstigere Merkmale für sozioökonomisch besser gestellte Schüler.

Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle II.2.2.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343570>

Schulen besuchen, nicht schlechter gestellt sind, was die Zahl der Lehrkräfte anbelangt. Sie sind allerdings benachteiligt, was die Qualität der Lehrkräfte betrifft, die sie unterrichten sollen.

Insgesamt deuten die im Vorstehenden vorgestellten Ergebnisse darauf hin, dass es für viele Länder immer noch eine große Herausforderung darstellt, eine gerechte Verteilung der Ressourcen zu gewährleisten, wenn auch nicht, was deren Quantität anbelangt, so doch in Bezug auf ihre Qualität. In Band IV, *Was macht eine Schule erfolgreich?*, wird diese Analyse weitergeführt, indem die Wechselbeziehungen zwischen sozioökonomischem Hintergrund und Ressourcen sowie Schulpolitik und -praxis eingehender untersucht werden.

CHANCENGERECHTIGKEIT BEI DEN LERNERTRÄGEN UNABHÄNGIG VOM HINTERGRUND DER SCHÜLER

In einem Schulsystem, das sich durch eine gerechte Verteilung der Bildungschancen auszeichnet, ist die Leistung der Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem Hintergrund, wobei mit diesem Hintergrund eine Reihe verschiedener Faktoren gemeint ist, wie der sozioökonomische Status der Eltern der Schüler, ihre Familienstruktur sowie die Lage der Schule. In einem solchen System ist der Zusammenhang zwischen den schulischen Leistungen und dem Hintergrund der Schüler schwach, da alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Chancen haben, ihr Potenzial zu realisieren, und ihr Arbeitsaufwand, ihre Begabung und ihr Ehrgeiz sich in angemessener Weise in ihren Lernerträgen widerspiegeln können. In einem Schulsystem, in dem hingegen ein starker Zusammenhang zwischen den Hintergrundmerkmalen und den Leistungen der Schülerinnen und Schüler besteht, gelingt es einigen Schülern, die durch eine sozioökonomische Benachteiligung, eine bestimmte Familienstruktur oder einen bestimmten Schulstandort charakterisiert sind, mit geringerer Wahrscheinlichkeit, ihr schulisches Potenzial auszuschöpfen, weil sich ihnen nicht die gleichen Chancen bieten.

In diesem Abschnitt werden die Merkmale des familiären Hintergrunds und des Lebensumfelds vorgestellt, die im Rahmen von PISA gemessen wurden, wobei untersucht wird, in welchem Zusammenhang sie zueinander stehen. Dabei wird auch analysiert, wie die Schülerleistungen mit diesen Variablen zusammenhängen und inwieweit die Stärke dieser Relationen im Ländervergleich schwankt. Dass der Zusammenhang zwischen den Hintergrundmerkmalen und den Leistungen im Bereich Lesekompetenz in einigen Ländern schwächer ausgeprägt ist als in anderen, ist ein Zeichen dafür, dass Ungleichheiten bei den Bildungschancen nicht unvermeidlich sind.

Familiärer und sozioökonomischer Hintergrund

Die im Rahmen von PISA gesammelten Daten ermöglichen es, zu untersuchen, inwieweit sozioökonomische Hintergrundfaktoren die Schüler- und Schulleistungen beeinflussen, und somit auch zu beurteilen, wie gerecht die Bildungschancen verteilt sind. Wo die Schüler und Schulen unabhängig von ihrem sozioökonomischen Status konsistent gute Ergebnisse erzielen, kann die Verteilung der Bildungschancen als gerechter betrachtet werden; wo die Ergebnisse der Schüler und Schulen dagegen stark vom sozioökonomischen Status abhängig sind, sind die Bildungschancen weiterhin sehr ungleich verteilt und wird das Potenzial der Schülerinnen und Schüler nicht ausgeschöpft.

Um den Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Schülerleistungen zu evaluieren, wurden im Rahmen von PISA bei den Schülern detaillierte Informationen über verschiedene Aspekte des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status ihrer Familien eingeholt. Dazu gehörten insbesondere Informationen über den Bildungsabschluss und die berufliche Stellung des Vaters und der Mutter sowie den Zugang zu Bildungs- und Kulturrressourcen im Elternhaus. Kasten II.1.2 und Anhang A1 sind Einzelheiten zur Konstruktion der entsprechenden Indizes zu entnehmen. In der Beziehung zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und den Schülerleistungen spiegeln sich nicht zwangsläufig Ungleichheiten im schulischen Kontext wider; vielmehr spielen hier auch die gesellschaftlichen Regelungen in den Bereichen Gesundheitsversorgung, Einkommenssicherung, Wohnungsbau und Kinderbetreuung eine Rolle, um nur einige der anderen Einflussfaktoren zu nennen. Einige dieser Faktoren bzw. deren Wechselwirkungen mit dem sozioökonomischen Hintergrund können effektiv einen genauso großen oder sogar größeren Einfluss auf die Schülerleistungen ausüben als die Schulmerkmale. Bei PISA wurden zwar keine Informationen zu diesen Faktoren erfasst, sie sollten jedoch bei der Interpretation der hier wiedergegebenen Ergebnisse nicht aus den Augen verloren werden.

Frühere PISA-Erhebungen haben gezeigt, dass die Herkunft aus einem sozial benachteiligten Milieu in vielen Ländern nicht automatisch zu schlechten schulischen Leistungen führt. Diese Erkenntnis hat wichtige Konsequenzen für politische Entscheidungsträger. Lesefähigkeiten sind die Grundlage für lebenslanges Lernen sowie die Verbesserung



der künftigen Beschäftigungs- und Verdienstaussichten. Länder, in denen ein starker Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler und ihren Ergebnissen im Bereich Lesekompetenz festzustellen ist, schöpfen das Potenzial von Schülern aus sozial benachteiligten Milieus folglich nicht voll aus. Das kann bedeuten, dass Humankapital vergeudet wird und die intergenerative Mobilität, die es gestattet, eine höhere sozioökonomische Stellung als die Eltern zu erlangen, begrenzt ist. Die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler werden mit ziemlicher Sicherheit diejenigen sein, bei denen die Wahrscheinlichkeit am geringsten ist, dass sie eine Stelle finden, die ihnen eine Aussicht auf wirtschaftliche und soziale Mobilität bietet. Dies ist nicht nur für die Betroffenen selbst ein Verlust, sondern auch für die Gesellschaft insgesamt, da die Länder zunehmend darauf angewiesen sind, dass alle ihre Bürger zum Wirtschaftswachstum beitragen (OECD, 2010a).

In Abbildung II.2.4 wird für die einzelnen Länder zusammengefasst, inwieweit verschiedene Merkmale des familiären Hintergrunds mit den Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Bereich Lesekompetenz in Beziehung stehen. Die Abbildung liefert einen ersten allgemeinen Überblick über diese Frage, die in den folgenden Kapiteln dieses Bandes eingehender erörtert wird. Bei den hier untersuchten Merkmalen handelt es sich um: die berufliche Stellung der Eltern, das Bildungsniveau der Eltern, umgerechnet in Bildungsjahre, den Besitz von Kulturgütern, die Familienstruktur, den Migrationsstatus der Schüler sowie die im Elternhaus gesprochene Sprache. Da diese Merkmale in der Regel miteinander verknüpft sind – z.B. haben Eltern mit einem höheren Bildungsniveau wahrscheinlich auch eine höhere berufliche Stellung –, ist der Einfluss dieser verschiedenen Faktoren in der Grafik zusammen dargestellt und wird der Teil der Varianz der Schülerleistungen, der sich jeweils aus den einzelnen Merkmalen erklärt, nach Ausklammerung des Einflusses der anderen aufgezeigt. Das letzte Segment in Abbildung II.2.4 zeigt den Teil der Varianz der Schülerleistungen, der durch das Zusammenwirken der verschiedenen Faktoren erklärt werden kann (Tabelle II.2.4).

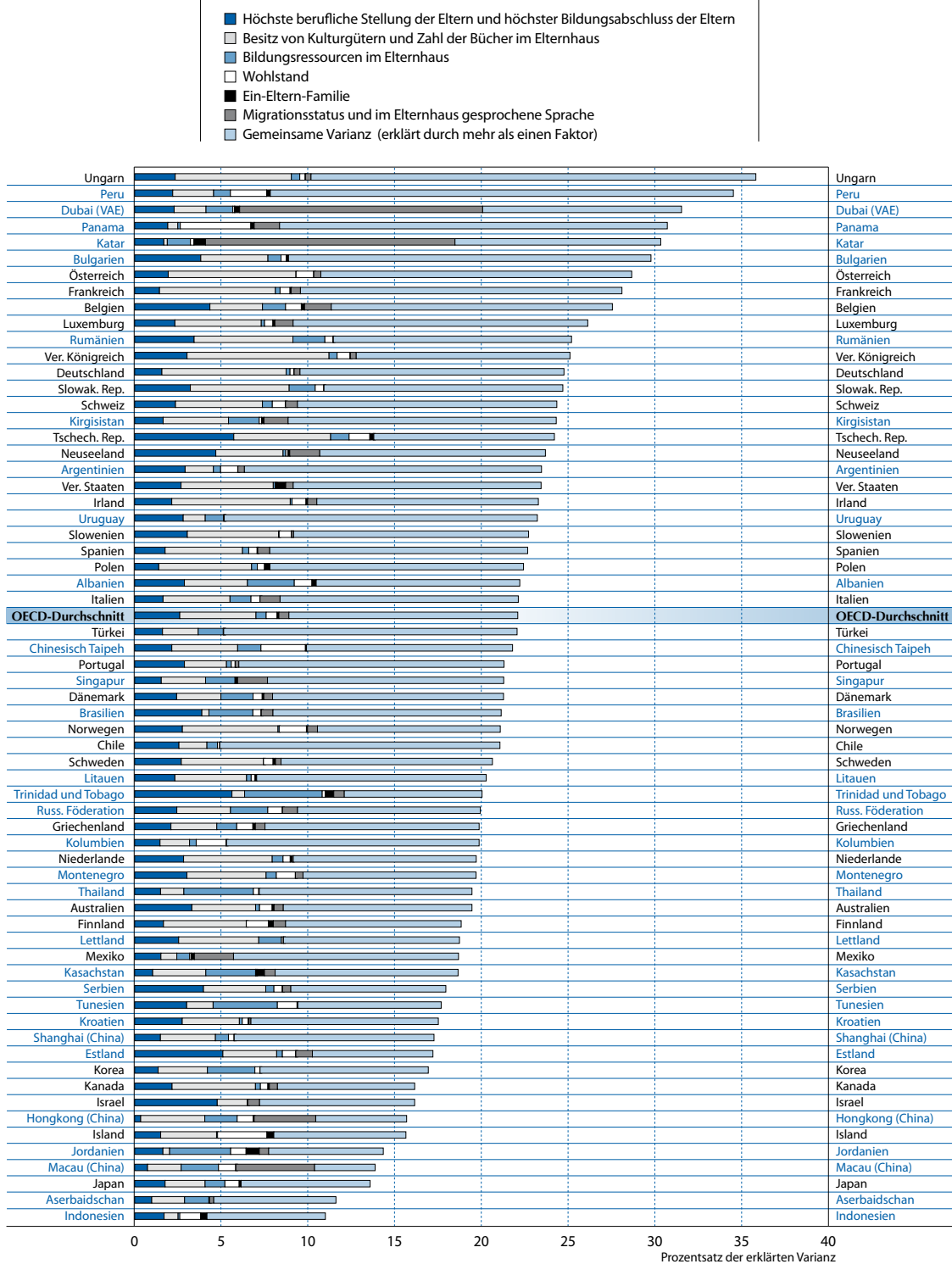
Der familiäre Hintergrund der Schülerinnen und Schüler übt in den verschiedenen Ländern einen starken Einfluss auf die Schülerleistungen aus. Im OECD-Durchschnitt erklären sich z.B. bis zu 22% der Unterschiede bei den Schülerleistungen aus Unterschieden bei den familiären Hintergrundmerkmalen der Schüler. Abbildung II.2.4 zeigt, dass diese verschiedenen Hintergrundmerkmale die Leistungen im Bereich Lesekompetenz gemeinsam beeinflussen, d.h. miteinander verbunden sind, und so erklären sich im OECD-Durchschnitt 13% der Varianz der Schülerleistungen in diesem Bereich aus dem Zusammenwirken von mehr als einem Faktor. Zwischen den Ländern bestehen jedoch große Unterschiede in Bezug darauf, wie groß der Prozentsatz der Varianz ist, der auf diese Hintergrundmerkmale zurückgeführt werden kann. Der Prozentsatz der erklärten Varianz schwankt zwischen 14% in Japan und 36% in Ungarn; in Island, Israel, Kanada, Korea und Estland beläuft er sich auf weniger als 18%, in Österreich, Frankreich, Belgien und Luxemburg hingegen auf über 26%. Das Gleiche ist auch innerhalb der Gruppe der Partnerländer und -volkswirtschaften zu beobachten, wo der Anteil der erklärten Varianz in Aserbaidschan, Indonesien, Macau (China), Jordanien, Hongkong (China), Kroatien, Shanghai (China) und Serbien vergleichsweise gering ist, während er in Peru, Bulgarien, Dubai (VAE), Panama, Katar und Rumänien hoch ist (Tabelle II.2.4). In einigen Ländern haben viele 15-Jährige bereits die Schule verlassen, so dass sie in PISA nicht erfasst wurden (Tabelle A2.1). Da diese Schüler mit großer Wahrscheinlichkeit aus sozial benachteiligten Milieus stammen und niedrige Ergebnisse erzielen würden, liefert die Varianz der Leistungen der 15-jährigen Schüler in diesen Ländern wahrscheinlich ein stark unterzeichnetes Bild der Varianz der Leistungen der 15-Jährigen insgesamt.

Da die verschiedenen Aspekte des sozioökonomischen Hintergrunds in der Regel eng miteinander verknüpft sind, werden sie im weiteren Verlauf dieses Berichts zumeist zu einem einzigen Index, dem *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status* der Schülerinnen und Schüler, zusammengefasst. Dieser Index wurde so konstruiert, dass ungefähr zwei Drittel der OECD-Schülerpopulation zwischen den Werten -1 und 1 angesiedelt sind, wobei das Indexmittel bei 0 liegt (was heißt, dass der Durchschnittswert der gesamten Schülerpopulation der teilnehmenden OECD-Länder mit 0 und die Standardabweichung mit 1 angesetzt wurde).

Die sozioökonomischen Merkmale sind indessen nur ein Aspekt des Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler. Ebenfalls eine Rolle spielen Faktoren wie die Familienstruktur, der Standort der Schule (der in Bezug auf das Lebensumfeld mit dem familiären Hintergrund verbunden ist), der Migrationsstatus sowie die im Elternhaus gesprochene Sprache (falls diese eine andere ist als die PISA-Testsprache). In den letzten Abschnitten dieses Kapitels wird auf den Zusammenhang zwischen den Schülerleistungen und der Familienstruktur sowie dem Standort der Schule eingegangen. In Kapitel 3 und 5 wird eine gründlichere und ausführlichere Analyse des Zusammenhangs zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und den Schülerleistungen auf Schüler- und auf Schulebene vorgenommen, während sich Kapitel 4 konkret mit dem Einfluss auseinandersetzt, den ein eventueller Migrationshintergrund und die im Elternhaus gesprochene Sprache auf die Schülerleistungen ausüben.

■ Abbildung II.2.4 ■

Prozentsatz der durch verschiedene Hintergrundmerkmale erklärten Varianz der Schülerleistungen im Bereich Lesekompetenz



Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach der Summe der gemeinsamen erklärten Varianz und der durch die einzelnen Faktoren erklärten Varianz angeordnet.

Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle II.2.4.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343570>



Familienstruktur

Die Familie ist normalerweise der erste Ort, an dem Kinder zum Lernen motiviert werden können, und Unterschiede im familiären Kontext können den Lernprozess über den Schulunterricht hinaus beeinflussen. Manche Eltern lesen ihren Kindern beispielsweise Geschichten vor oder helfen ihnen bei den Hausaufgaben, und in einigen Ländern beteiligen sie sich auch aktiv am Leben der Schule, indem sie z.B. dort aushelfen. Auf ältere Schüler kann die Unterstützung, die sie durch ihre Familie erfahren, ermutigend wirken, was zusätzlich gefördert werden kann, wenn die Eltern sich mit Lehr- oder Verwaltungskräften der Schulen treffen, um sich über die Lernfortschritte ihrer Kinder zu informieren. Schülern, die kein solches unterstützendes familiäres Umfeld haben, kann daher mit gezielter Unterstützung durch das Schulsystem geholfen werden⁴.

In den PISA-Teilnehmerländern lebt eine große Zahl von Schülerinnen und Schülern in Ein-Eltern-Familien. Im OECD-Durchschnitt stammen 17% der Population der 15-Jährigen, die in PISA 2009 erfasst wurde, aus Ein-Eltern-Haushalten. In PISA 2000 belief sich dieser Anteil im Vergleich dazu auf 15%. Vielen dieser Schüler ist ein ungünstigerer sozioökonomischer Hintergrund gemeinsam. Die Schülerinnen und Schüler aus Ein-Eltern-Familien liegen auf dem Index des sozioökonomischen Hintergrunds im OECD-Durchschnitt bei -0,2, d.h. deutlich unter dem durchschnittlichen sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler, die in anderen Familientypen leben (0,1) (Tabelle II.2.5).

In Abbildung II.2.5 sind die Durchschnittsergebnisse von Schülern aus Ein-Eltern-Familien im Vergleich zu denen anderer Schüler (aus zusammengesetzten Familien oder Zwei-Eltern-Haushalten) dargestellt, und zwar vor und nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds. Im OECD-Durchschnitt beträgt der Leistungsabstand zwischen Schülern aus Ein-Eltern-Familien und Schülern aus anderen Familientypen vor Berichtigung um den sozioökonomischen Hintergrund 18 Punkte, was in etwa einem halben Schuljahr entspricht. Bei Berichtigung um den sozioökonomischen Hintergrund verringert sich dieser Leistungsabstand, und in einigen Fällen verschwindet er ganz. Dieser Rückgang macht deutlich, dass ein Zusammenhang zwischen der Familienstruktur und dem sozioökonomischen Hintergrund besteht, wobei der Effekt dieser verschiedenen Variablen auf die Schülerleistungen im Rahmen von PISA nur schwer gesondert betrachtet werden kann. Die Tatsache, dass in vielen Ländern auch nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds noch Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen Schülern aus unterschiedlichen Familientypen festzustellen sind, deutet darauf hin, dass zwischen der Familienstruktur und den Bildungschancen ein unabhängiger Zusammenhang besteht.

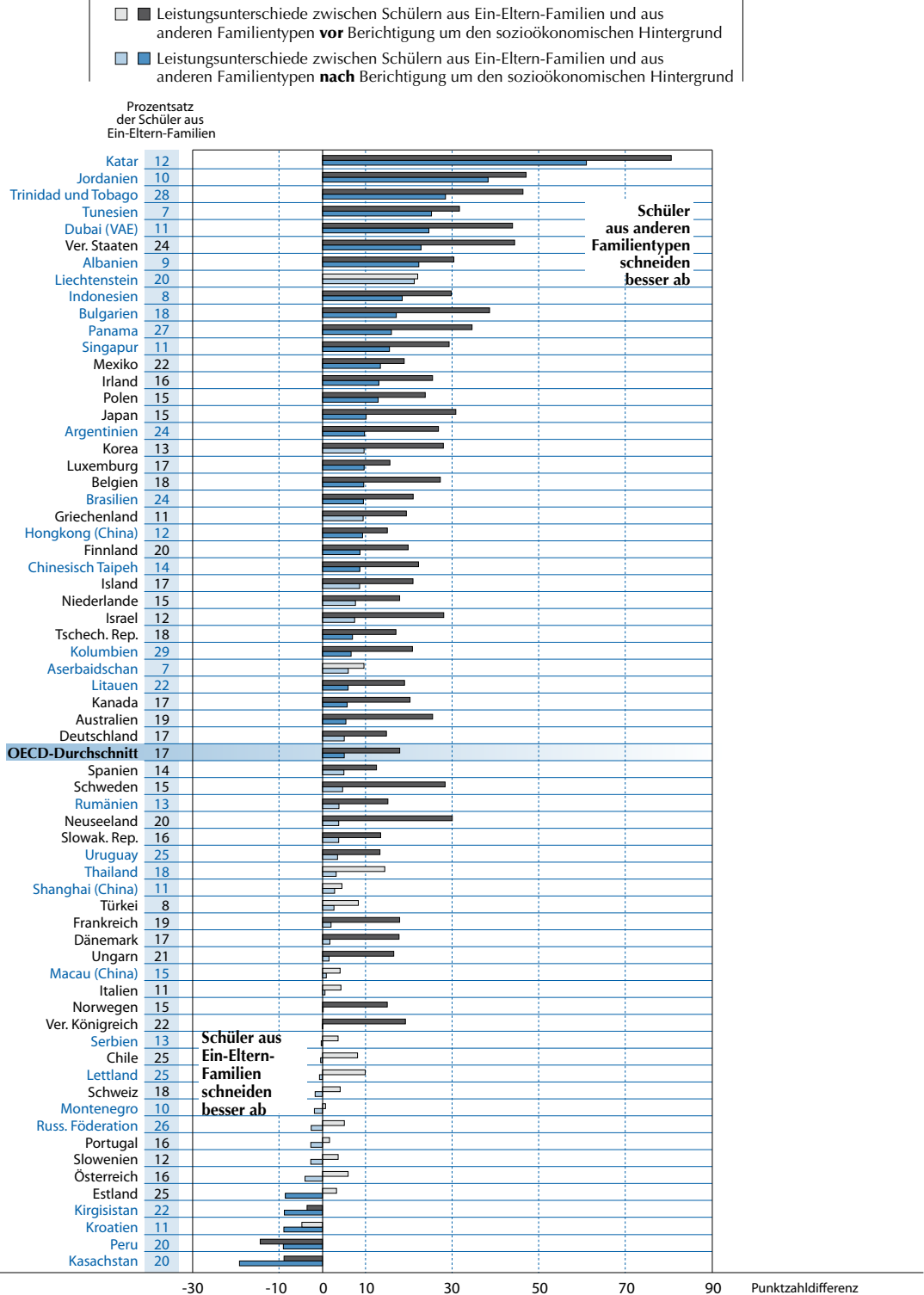
Schülerinnen und Schüler aus Ein-Eltern-Familien schneiden durchschnittlich um 5 Punkte schlechter ab als Schüler aus anderen Familientypen. Wie aus Abbildung II.2.5 ersichtlich, ist dieser Leistungsabstand innerhalb der Gruppe der OECD-Länder in den Vereinigten Staaten besonders groß, wo er sich nach Bereinigung um den Effekt des sozioökonomischen Hintergrunds auf 23 Punkte beläuft. In Mexiko, Irland und Polen beträgt er 13 Punkte und in Japan, Luxemburg und Belgien 10 Punkte, d.h. immer noch das Doppelte des OECD-Durchschnittswerts (Tabelle II.2.5). Im Gegensatz dazu decken sich die Ergebnisse der 25% der Schülerinnen und Schüler, die in Chile in Ein-Eltern-Familien leben, mit denen ihrer Mitschüler aus anderen Familientypen. Das Gleiche gilt für das Vereinigte Königreich, wo ein ähnlich großer Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler aus Ein-Eltern-Familien stammt, erst nach Bereinigung um den Effekt des sozioökonomischen Hintergrunds. In Österreich, Slowenien, Portugal und der Schweiz, wo der Anteil der Schüler aus Ein-Eltern-Haushalten etwa 15% beträgt, ist kein deutlicher Leistungsunterschied im Vergleich zu Schülern aus anderen Familientypen festzustellen. In Estland erzielen Schüler aus Ein-Eltern-Familien nach Berichtigung um den sozioökonomischen Hintergrund effektiv höhere Ergebnisse. In der Gruppe der Partnerländer und -volkswirtschaften leben in Trinidad und Tobago 28% der Schülerinnen und Schüler in Ein-Eltern-Familien; diese Schüler erzielen nach Berichtigung um den sozioökonomischen Hintergrund im Durchschnitt 28 Punkte weniger als ihre Mitschüler aus anderen Familientypen. In Katar, wo davon 12% der Schüler betroffen sind, beläuft sich der Leistungsunterschied auf 61 Punkte. In Jordanien ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler aus Ein-Eltern-Familien ähnlich hoch wie in Katar, und der Leistungsunterschied beläuft sich dort auf 38 Punkte, während er in Tunesien und Dubai (VAE) 25 Punkte beträgt.

Daten, denen zufolge Schülerinnen und Schüler aus Ein-Eltern-Familien offenbar schlechtere Ergebnisse erzielen, könnten entmutigend wirken. Allerdings sind die diesbezüglich zwischen den Ländern festzustellenden Unterschiede ein Zeichen dafür, dass die Benachteiligung von Schülern aus Ein-Eltern-Familien nicht unvermeidlich ist. Die staatliche Politik und insbesondere die Bildungspolitik können die Leistungsunterschiede verringern, indem sie es für Alleinerzieher leichter machen, den Bildungserfolg ihrer Kinder zu unterstützen und zu fördern (Pong, Dronkers

■ Abbildung II.2.5 ■

Leistungsunterschiede im Bereich Lesekompetenz zwischen Schülern aus Ein-Eltern-Familien und solchen aus anderen Familientypen

Leistungsunterschiede vor und nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds



Anmerkung: Statistisch signifikante Punktzahldifferenzen sind in dunkleren Farbtönen gekennzeichnet.

Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach der Punktzahldifferenz zwischen Schülern aus Ein-Eltern-Familien und aus anderen Familientypen nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds angeordnet.

Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle II.2.5.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343570>



und Hampden-Thompson, 2004). Auf Ebene der Schulsysteme sowie der einzelnen Schulen könnte z.B. eine Reflektion darüber angestrengt werden, wie und in welcher Form das Engagement von Alleinerziehern, die wenig Zeit für Schulaktivitäten haben, gefördert werden sollte. Selbstverständlich müssen bildungspolitische Maßnahmen in diesem Bereich im Zusammenspiel mit anderen Politikmaßnahmen gesehen werden, z.B. sozialpolitischen Maßnahmen und Regelungen für die Kinderbetreuung.

Standort der Schulen und Leistungsunterschiede zwischen verschiedenen geografischen Gebieten

In einigen Ländern bestehen zwischen den Schülerleistungen und dem sozioökonomischen bzw. organisatorischen Profil der Schulen auch erhebliche Unterschiede, je nachdem wo sich die Schulen befinden. Um Unterschieden zwischen verschiedenen Schulsystemen und Regionen innerhalb einzelner Länder Rechnung zu tragen, wurden in einigen OECD-Ländern PISA-Erhebungen auf regionaler Ebene durchgeführt (z.B. in Belgien, Finnland, Italien, Spanien und dem Vereinigten Königreich). Die auf regionaler Ebene erfassten Ergebnisse für diese Länder sind in Anhang B2 dieses Bandes wiedergegeben.

Durch eine Analyse der regionalen Unterschiede können nützliche zusätzliche Einblicke gewonnen werden. Anders als bei einem internationalen Vergleich bestehen zwischen den verschiedenen Regionen eines Landes aller Wahrscheinlichkeit nach viele kulturelle, soziale und wirtschaftliche Gemeinsamkeiten. Aus einer regionalen Analyse können politische Entscheidungsträger daher Erkenntnisse gewinnen, die weniger durch im Ländervergleich festzustellende Unterschiede beeinflusst sind. PISA-Teilnehmerländern, die Daten auf regionaler Ebene erheben, bietet sich daher eine einzigartige Möglichkeit zur Förderung einer größeren Zusammenarbeit zwischen den Bildungsbehörden, die einige auch aktiv nutzen (Bussière et al., 2007).

Regionale Leistungsunterschiede können auch unter Betrachtung des Standorts der einzelnen Schulen analysiert werden. Schulen befinden sich in Gemeinden unterschiedlicher Größe. Großen Gemeinden oder dicht besiedelten Regionen ist es möglich, mehr Bildungsressourcen für ihre Schüler bereitzustellen. Gemeinden in abgelegenen Gegenden benötigen möglicherweise gezielte Unterstützung bzw. sind auf spezifische bildungspolitische Maßnahmen angewiesen, um gewährleisten zu können, dass die Schüler, die dort zur Schule gehen, ihr Potenzial voll ausschöpfen können. Manchmal sind die Unterschiede, die je nach Standort zwischen den Schulen festzustellen sind, auch das Resultat eines unterschiedlichen sozioökonomischen Kontexts. Die Länder unterscheiden sich stark in Bezug auf die Einwohnerdichte, die Hintergrundmerkmale und die Populationsverteilung in den verschiedenen Arten von Gemeinden (Tabelle II.2.6), und diese Unterschiede dürfen bei L ndervergleichsanalysen der Leistungen der Schülerinnen und Schüler in diesen verschiedenen Gemeindetypen nicht außer Acht gelassen werden.

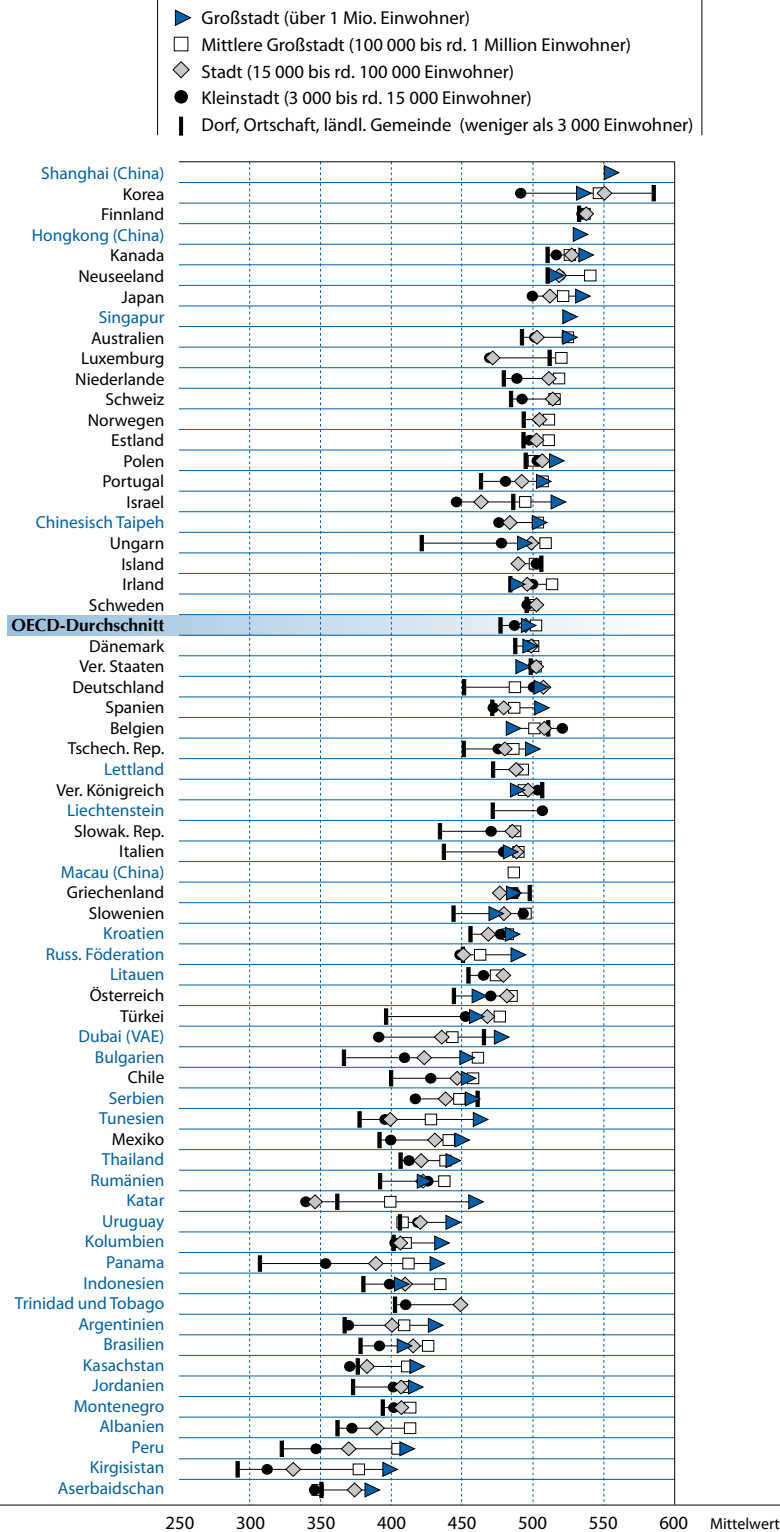
Schülerinnen und Schüler aus Schulen in städtischen Räumen schneiden im OECD-Durchschnitt besser ab als Schüler aus anderen Schulen, selbst nach Berichtigung um Unterschiede beim sozioökonomischen Hintergrund. Wie aus Abbildung II.2.6 ersichtlich, erzielen die Schülerinnen und Schüler in Städten im OECD-Raum durchschnittlich 40 Punkte mehr – was einem Bildungsjahr entspricht – als die Schüler, die in ländlichen Gegenden zur Schule gehen. Dieses allgemeine Verteilungsmuster ist nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds in Korea, Belgien, dem Vereinigten Königreich, Griechenland, Island, den Vereinigten Staaten, Finnland, Schweden, Polen, Israel, Irland, den Niederlanden und Deutschland jedoch nicht mehr zu beobachten. Wo es hingegen festzustellen ist, fällt der Leistungsunterschied im Ländervergleich unterschiedlich groß aus, was wohl auf Unterschiede hinsichtlich der Ressourcenausstattung und der Lernmöglichkeiten zurückzuführen ist, die zwischen städtischen, ländlichen und suburbanen Gebieten bestehen, wobei auch Unterschiede bei der Bevölkerungsdichte, der Verteilung der Arbeitsmärkte sowie dem Grad der Beliebtheit ländlicher oder suburbaner Gebiete bei verschiedenen Personengruppen eine Rolle spielen dürfen, die indirekte Auswirkungen auf die Lernerträge haben können. 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 den sozioökonomischen Hintergrund beispielsweise über 45 Punkte. In Ungarn sowie den Partnerländern Bulgarien, Kirgisistan und Panama beläuft sich dieser Leistungsabstand auf 80 oder mehr Punkte, was zwei Schuljahren entspricht (Tabelle II.2.6).

Abbildung II.2.6 kann auch für einen Vergleich der Schülerleistungen in den Großstädten verschiedener Länder herangezogen werden. In der Gruppe der OECD-Länder erzielen die Großstädte – d.h. die Städte mit über einer Million Einwohner – in Kanada, Japan, Korea, Polen und Australien die besten Ergebnisse, ihre Punktzahl beläuft sich

■ Abbildung II.2.6 ■


Schülerleistungen im Bereich Lesekompetenz nach Schulstandort

Mittlere Punktzahl nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds



Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach der durchschnittlichen Punktzahl der Schüler in Großstädten und mittleren Großstädten angeordnet. Für Liechtenstein sowie Trinidad und Tobago, wo dies nicht möglich ist, wurde der Durchschnitt der übrigen Kategorien verwendet.

Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle II.2.6.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343570>



vor Berichtigung um den sozioökonomischen Hintergrund im Durchschnitt auf über 530. Nach Berichtigung um ihren sozioökonomischen Hintergrund beläuft sich die mittlere Punktzahl der Schüler, die in Großstädten zur Schule gehen, in Korea, Japan und Kanada auf fast 536, in Australien jedoch nur auf 526 und in Polen nur auf 517. In Luxemburg und Finnland erzielen die Schüler, die in den größten Gemeinden leben – wobei es sich im Fall dieser Länder um Städte mit 100 000 bis 1 Million Einwohner handelt –, mit 564 bzw. 543 Punkten ebenfalls hohe Ergebnisse; nach Berichtigung um den sozioökonomischen Hintergrund reduziert sich diese Punktzahl in Luxemburg auf 520 und in Finnland auf 537. In der Gruppe der Partnerländer und -volkswirtschaften erzielen die Schülerinnen und Schüler in Hongkong (China) und Shanghai (China) – d.h. Schüler, die in Städten mit über 1 Million Einwohner leben – vor und nach Berücksichtigung ihres sozioökonomischen Hintergrunds 534 bzw. 556 Punkte.

Der Vergleich der Ergebnisse vor und nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds zeigt, inwieweit die Unterschiede zwischen den Leistungen von Schülern an verschiedenen Schulstandorten mit Unterschieden beim sozioökonomischen Hintergrund verschiedener Schulstandorte innerhalb der einzelnen Länder zusammenhängen. Ein großer Unterschied zwischen den Ergebnissen vor und nach dieser Berichtigung, wie er z.B. im Fall von Polen beobachtet wird, ist ein Hinweis darauf, dass sich der sozioökonomische Hintergrund der Schüler in städtischen und ländlichen Räumen stark unterscheidet. In Polen entspricht die Differenz, die zwischen dem durchschnittlichen sozioökonomischen Hintergrund von Schülern in städtischen und ländlichen Gebieten festzustellen ist, fast einer Standardabweichung, was bedeutet, dass die Leistungsunterschiede teilweise auf Unterschiede beim sozialen Hintergrund dieser Schülergruppen zurückzuführen sind. Darüber hinaus könnten sie sich auch aus Disparitäten bei der Verteilung anderer Bildungsfaktoren erklären, die ihrerseits u.U. mit sozioökonomischen Unterschieden verbunden sind, die Einfluss auf die Schülerleistungen haben (Tabelle II.2.6).

Viele der in diesem Kapitel vorgenommenen Analysen haben die Existenz einer mit den Hintergrundmerkmalen der Schüler zusammenhängenden Chancenungerechtigkeit und -ungleichheit bei den Bildungserträgen, der Verteilung der Bildungsressourcen sowie den Lernerträgen deutlich gemacht. In diesem Kapitel wurde aber auch aufgezeigt, dass der Umfang dieser Chancenungerechtigkeit und -ungleichheit im Ländervergleich erheblich schwankt, was ein Zeichen dafür ist, dass sie auf keinen Fall unvermeidlich ist, auch wenn es einigen Ländern offenbar besser als anderen gelingt, die Ungleichheiten im Bildungsbereich zu reduzieren.

Anmerkungen

1. Obwohl bei PISA ein sehr breites Leistungsspektrum beschrieben wird, kann es sein, dass die Varianz der Schülerleistungen in Ländern mit sehr niedrigen Durchschnittsergebnissen unterzeichnet ist, weil es schwierig ist, zwischen einem sehr niedrigen und einem äußerst niedrigen Leistungsniveau zu unterscheiden.

2. Die Pearson-Korrelation zwischen dem Leistungsabstand am oberen Ende und dem Leistungsabstand am unteren Ende der Verteilung beträgt 0,64 und ist in allen Ländern und Volkswirtschaften, die an PISA 2009 teilgenommen haben, statistisch signifikant. Diese Korrelation ist stärker und ebenfalls statistisch signifikant, wenn nur die Gruppe der OECD-Länder (0,71) oder nur die Gruppe der Partnerländer und -volkswirtschaften (0,69) betrachtet wird. Die Spearman-Korrelationen sind sehr ähnlich (0,65, 0,69 bzw. 0,68). Die Korrelation zwischen dem Leistungsabstand am oberen Ende der Verteilung und dem Mittelwert ist negativ und statistisch signifikant, fällt mit 0,40 aber geringer aus. Das Gleiche gilt, wenn statt des Mittelwerts der Medianwert genommen wird. Die Spearman-Korrelation ist mit 0,31 dann allerdings geringer und nicht mehr statistisch signifikant. Dies legt die Vermutung nahe, dass der Zusammenhang dem Effekt eines bestimmten Landes zuzuschreiben sein könnte. Werden nur die OECD-Länder verglichen, ist die Korrelation zwischen dem Leistungsabstand am oberen Ende und der mittleren Punktzahl, sowohl nach Pearson als auch nach Spearman, schwach negativ (-0,10) und nicht statistisch signifikant, während sie beim Vergleich der Partnerländer und -volkswirtschaften stark negativ (-0,51) und statistisch signifikant ist. Zwischen dem Leistungsabstand am unteren Ende der Verteilung und dem Mittel- oder dem Medianwert besteht, ganz gleich nach welcher Messgröße, keine statistisch signifikante Korrelation im Vergleich der Schulsysteme. Für alle Länder ebenso wie nur für die OECD-Länder sind schwach positive Korrelationen (rd. 0,10) festzustellen, während die Korrelationen in der Gruppe der Partnerländer und -volkswirtschaften sehr gering und negativ sind (rd. -0,01).

3. Der Prozentsatz der Schüler unter Stufe 2 errechnet sich auf der Grundlage der Schüler, für die aussagekräftige Informationen zu ihrer Position auf dem *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status* vorliegen. Daher weichen die Schätzungen leicht von denen ab, die in Band I, *Was Schülerinnen und Schüler wissen und können*, wiedergegeben sind.

4. Es wurde viel über den Zusammenhang zwischen der Familienstruktur und den Schülerleistungen geschrieben, und das Engagement der Eltern ist nur einer der Aspekte, der in diesen Studien behandelt wurde. Besonderes Augenmerk galt der wirtschaftlichen Situation der Familien und insbesondere der Belastung, der sie im Fall von Änderungen der Familienzusammensetzung sowie einer unsicheren Einkommenssituation ausgesetzt sind. Vgl. beispielsweise Buchmann und Hannum (2001) wegen einer Untersuchung dieses Zusammenhangs im Ländervergleich; McLanahn und Sandefur (1994) wegen einer Analyse der Auswirkungen auf die Schüler; Raley, Frisco und Wildsmith (2005) wegen einer Studie des Status und der Belastung von Ein-Eltern-Familien im Verhältnis zu Paarhaushalten; sowie Jeynes (2005) wegen einer Erörterung der Frage des Engagements der Eltern in Ein-Eltern-Familien. Eine klassische Studie der Unterschiede in der Sprachverwendung zwischen verschiedenen sozialen Schichten unter Berücksichtigung der Eltern-Kind-Interaktion sowie des Zusammenhangs zwischen Sprachniveau und Wohlstand findet sich in Brice (1983). Vgl. auch Band IV, *Was macht eine Schule erfolgreich?*, wegen einer Untersuchung der Unterschiede, die in Bezug auf die Art und den Grad des Engagements der Eltern in den Schulen in ausgewählten PISA-Ländern festzustellen sind.



3

Lernergebnisse und sozioökonomischer Hintergrund

Im vorliegenden Kapitel wird der Zusammenhang zwischen Schülerleistungen und unterschiedlichen Aspekten des sozioökonomischen Hintergrunds untersucht. Ferner wird diskutiert, inwieweit die Länder in der Lage waren, den Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Lernerträge zu mindern. In diesem Kapitel wird die sozioökonomische Gradienten definiert und umfassend eingesetzt; sie fasst viele Aspekte der Chancengerechtigkeit im Bildungswesen zusammen, die im Rahmen von PISA analysiert werden können.

Trotz der starken Bildungsexpansion in den letzten Jahrzehnten bestehen in vielen Ländern doch weiterhin Ungleichheiten in Bezug auf die Bildungsergebnisse sowie die Bildungs- und soziale Mobilität (OECD, 2010d; OECD, 2010e). Die langfristigen sozialen und finanziellen Kosten ungleicher Bildungschancen können hoch sein, da diejenigen, die nicht über die erforderlichen Kompetenzen für eine vollständige Teilhabe an Wirtschaft und Gesellschaft verfügen, ihr Potenzial u.U. nicht ausschöpfen und wahrscheinlich mehr Ausgaben für Gesundheitsversorgung, Einkommensstützung, Kinderfürsorge und Sicherheit verursachen (Levin, 2009; Belfield und Levin, 2007). Da Bildung eine maßgebliche Determinante der Lebensperspektiven ist, kann Chancengerechtigkeit in der Bildung die Chancen des Einzelnen bei der Erzielung wirtschaftlich und gesellschaftlich relevanter Ergebnisse erhöhen. Je nach Ausprägung der Chancengerechtigkeit in einem Bildungssystem, kann die Bildung wirtschaftliche Vorteile zwischen den Generationen nämlich entweder verstärken oder dazu beitragen, die soziale und wirtschaftliche Mobilität von einer Generation zur nächsten zu verbessern (OECD, 2010e; OECD, 2010f).

SOZIOÖKONOMISCHER UND KULTURELLER STATUS DER SCHÜLER UND IHRE SCHULISCHEN LEISTUNGEN

Die Schlüsse, die sich aus den Analysen der Auswirkungen des sozioökonomischen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler auf ihre schulischen Leistungen ziehen lassen, sind vor allem auf nationaler Ebene in der Regel entmutigend. Längsschnittuntersuchungen der Wortschatzentwicklung von Kindern ergaben beispielsweise, dass die Entwicklungspfade von Kindern mit unterschiedlichem sozioökonomischem Hintergrund schon in einem sehr frühen Stadium voneinander abzuweichen beginnen und dass sich der Einfluss der sozioökonomischen Faktoren sowohl auf die kognitiven Fähigkeiten als auch auf das Verhalten zum Zeitpunkt der Einschulung bereits deutlich bemerkbar macht (Willms, 2002). Während der ersten und mittleren Schuljahre ist zudem die Wahrscheinlichkeit, gute schulische Leistungen zu erbringen, für Kinder, deren Eltern ein geringes Einkommen beziehen und ein niedriges Bildungsniveau aufweisen, die erwerbslos sind oder in wenig angesehenen Berufen arbeiten, geringer als für Kinder, die in einem in sozioökonomischer Hinsicht privilegierten Umfeld aufwachsen. Sie nehmen auch mit geringerer Wahrscheinlichkeit an curricularen oder außercurricularen Schulaktivitäten teil als ihre privilegierten Mitschülerinnen und Mitschüler (Datcher, 1982; Voelkl, 1995; Finn und Rock, 1997; Johnson et al., 2001).

Die internationalen Vergleichsergebnisse der PISA-Erhebung bieten eine ermutigendere Einschätzung der Chancengerechtigkeit in der Bildung. Zwar deutet der Zusammenhang zwischen dem Hintergrund der Schülerinnen und Schüler und ihren schulischen Leistungen in allen Ländern auf die Existenz von Ungleichheiten hin, doch ist der Einfluss in den einzelnen Schulsystemen unterschiedlich stark ausgeprägt. Anhand eines Vergleichs des Zusammenhangs zwischen Schülerleistungen und unterschiedlichen Aspekten des sozioökonomischen Hintergrunds lassen sich daher Schulsysteme identifizieren, die den engen Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Hintergrund und Schülerleistungen erfolgreich gemindert haben.

Außerdem zeigen die PISA-Ergebnisse, dass einige Länder zugleich ein hohes durchschnittliches Leistungsniveau und einen relativ moderaten Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Hintergrund und Leistungsniveau aufweisen, was darauf hindeutet, dass Chancengerechtigkeit und hohes Leistungsniveau keinesfalls Politikziele darstellen, die einander ausschließen oder unmöglich zu erreichen sind. Diese erfolgreichen Schulsysteme werden in Band IV, *Was macht Schulen erfolgreich?*, eingehender untersucht, da sie wichtige Maßstäbe und Politikorientierungen setzen für das, was im Hinblick auf Qualität und Ausgewogenheit der Bildungserträge erreicht werden kann.

Das Verständnis des Zusammenhangs zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler und ihren Leistungen erleichtert die Analyse der Verteilung der Bildungschancen. Aus schulpolitischer Sicht liefert der Zusammenhang auch Hinweise darauf, wie gerecht die Bildungserträge – dank der Schulen selbst oder anderer sozialer Interaktionen und Politiken – unter den Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen sozioökonomischen Verhältnissen verteilt sind, was den Schülerleistungen zu entnehmen ist. Allgemeiner betrachtet, geben diese Analysen auch Aufschluss über die Verteilung des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status in der Bevölkerung. Zudem lässt sich anhand des Zusammenhangs zwischen den Leistungen der Schülerinnen und Schüler und ihrem sozioökonomischen Hintergrund ableiten, wie gut es den Bildungssystemen gelingt, allen Schülerinnen und Schülern eine qualitativ hochwertige Bildung zu sichern.



DIE SOZIOÖKONOMISCHE GRADIENTE: EIN PISA-ANSATZ ZUR FÖRDERUNG DER CHANCENGERECHTIGKEIT

Innerhalb eines einzigen Konstrukts fasst die sozioökonomische Gradiente viele Aspekte der Chancengerechtigkeit, die sich in PISA analysieren lassen, grafisch zusammen¹. In diesem Band bezieht sich der Begriff der sozioökonomischen Gradiente auf den Gesamtzusammenhang zwischen sozioökonomischem Hintergrund und Leistungsniveau. Genauer gesagt, bezeichnet er den Zusammenhang zwischen den Schülerleistungen und dem *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status* (vgl. Kasten II.1.2 wegen einer Beschreibung des Index). In Abbildung II.3.1 ist die sozioökonomische Gradiente für die PISA-Erhebung 2009 wiedergegeben. Sie veranschaulicht für den gesamten OECD-Raum, wie gut Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem sozioökonomischem Hintergrund auf der PISA-Gesamtskala Lesekompetenz abschneiden (Kasten II.3.1). Summarische Werte zu den verschiedenen Aspekten dieses Zusammenhangs für einzelne Länder finden sich in Abbildung II.3.2.

Aus Abbildung II.3.1 lassen sich drei allgemeine Erkenntnisse hinsichtlich des sozioökonomischen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler und ihrer Leistungen im Bereich Lesekompetenz ableiten.

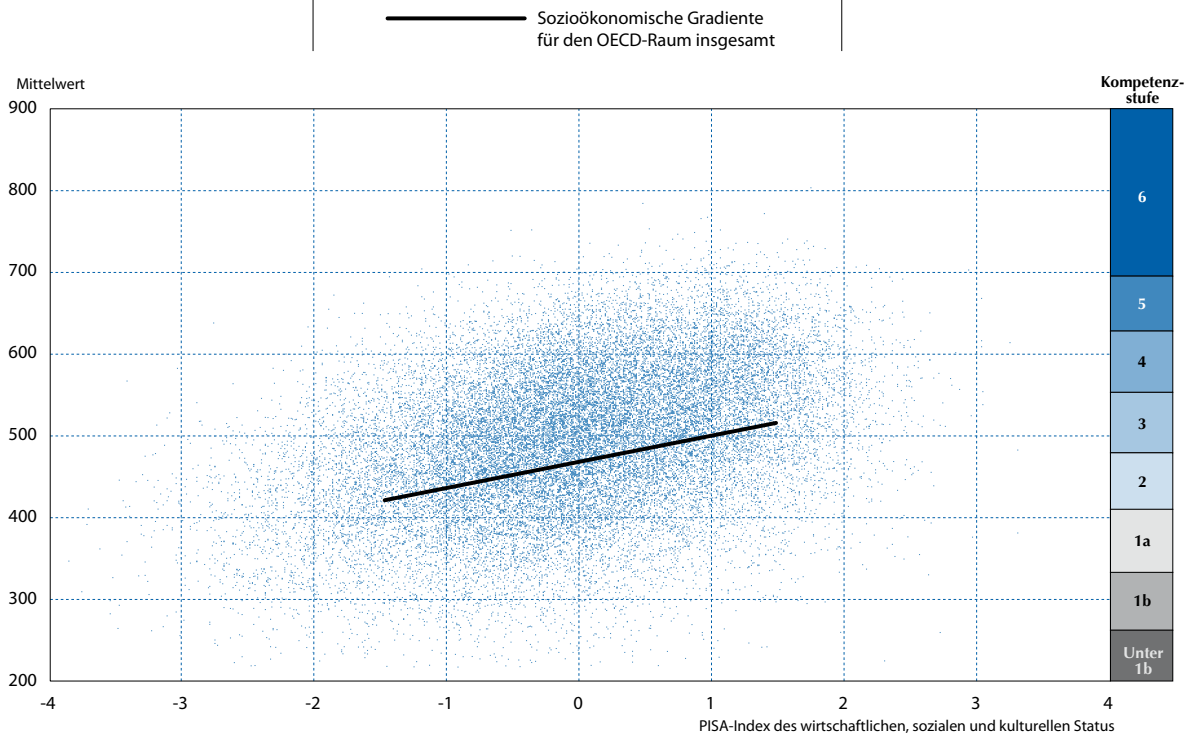
- Schülerinnen und Schüler, die aus in sozioökonomischer Hinsicht privilegierten Milieus stammen, erzielen in der Regel bessere Ergebnisse. Diese Erkenntnis zeigt sich an der Steigung der Gradienten. Im OECD-Durchschnitt liegt dieser Leistungsvorsprung im Bereich Lesekompetenz für jeden Anstieg um eine Standardabweichung (d.h. um einen Punkt des auf der x-Achse abgebildeten Index) des sozioökonomischen Hintergrunds bei 38 Punkten.
- Ein gegebener Unterschied im sozioökonomischen Status entspricht einer bestimmten Veränderung der Schülerleistungen im Bereich Lesekompetenz, die über das gesamte Verteilungsspektrum in etwa identisch ist. Das bedeutet, dass der Grenznutzen eines größeren sozioökonomischen Vorteils bei steigendem sozialen Niveau weder in nennenswerter Weise zu- noch abnimmt, was sich daran zeigt, dass die sozioökonomische Gradiente eine nahezu gerade Linie ist.
- Der Zusammenhang zwischen den Schülerleistungen und dem *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status* ist keineswegs deterministisch. Viele Schüler aus in sozialer Hinsicht benachteiligten Milieus, die auf der linken Seite der Grafik dargestellt sind, erzielen wesentlich bessere Ergebnisse, als die Gradienten vermuten ließe; in diesem Sinne sind sie „resilient“. Zugleich schneidet ein beachtlicher Anteil der Schülerinnen und Schüler aus privilegierten familiären Verhältnissen schlechter ab, als ihr sozioökonomischer Hintergrund erwarten ließe. In der Tat besteht innerhalb jeder Schülergruppe mit ähnlichem Hintergrund ein erhebliches Leistungsspektrum.

Der Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Hintergrund und schulischen Leistungen, wie er in Abbildung II.3.1 dargestellt ist, weist fünf Merkmale auf, deren Betrachtung aus einer internationalen Vergleichsperspektive lohnend ist: die Stärke der Gradienten sowie die Steigung, Länge, Höhe und Linearität ihres Verlaufs. Abbildung II.3.2 stellt jede dieser Dimensionen für die einzelnen Teilnehmerländer und -volkswirtschaften an der PISA-Erhebung 2009 vor. Jede der fünf Dimensionen wird weiter unten im Einzelnen getrennt untersucht. Die Untersuchung dieser Dimensionen des Zusammenhangs zwischen sozioökonomischem Status und Lesekompetenz erhellt die Frage, welche Länder den Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf die schulischen Leistungen erfolgreich gemindert haben.

Die Stärke der Gradienten misst die Stärke des Zusammenhangs zwischen Schülerleistungen und sozioökonomischem Hintergrund, d.h. mit anderen Worten den Anteil der Varianz bei den Schülerleistungen, der durch den sozioökonomischen Hintergrund bedingt ist². In Prozent ausgedrückt reicht sie von 0-100. Ist dieser Wert niedrig, geht nur ein vergleichsweise geringer Teil der Leistungsunterschiede zwischen Schülern auf deren sozioökonomischen Hintergrund zurück; ist er hoch, sind die Leistungsunterschiede zwischen Schülern möglicherweise zum großen Teil durch deren sozioökonomischen Hintergrund bedingt. Dies ist in Abbildung II.3.1 für den OECD-Raum insgesamt daran ersichtlich, wie gut die Linie die Streuung der Punkte darstellt: Je näher die Punkte an der Linie liegen, desto stärker lässt sich die Varianz anhand des sozioökonomischen Hintergrunds erklären, und umso besser lässt der sozioökonomische und kulturelle Status eines Schülers Rückschlüsse auf seine schulischen Leistungen zu.


Abbildung II.3.2 zeigt die Stärke der Gradienten für einzelne Länder. Im Durchschnitt der OECD-Länder erklärt der *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status* 14% der in den einzelnen Ländern beobachteten Unterschiede zwischen den Schülerleistungen in Lesekompetenz. In einigen OECD-Ländern ist die Stärke der Gradienten relativ schwach. So sind beispielsweise in Estland, Finnland, Norwegen, Japan und Kanada weniger als 10% der Varianz bei den Schülerleistungen erklärt, und am schwächsten ist der Zusammenhang in Island mit

■ Abbildung II.3.1 ■

Sozioökonomischer Hintergrund und Schülerleistungen im OECD-Raum

Anmerkung: Jeder Punkt steht für einen nach dem Zufallsprinzip aus 10 Schülern des OECD-Raums ausgewählten Schüler.

Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343589>

Kasten II.3.1 Interpretation von Abbildung II.3.1

Jeder Punkt in dieser Grafik entspricht einer/einem von zehn nach dem Zufallsprinzip ausgewählten 15-jährigen Schülerinnen und Schülern aus dem gesamten OECD-Raum. Abbildung II.3.1 stellt deren Leistung im Bereich der Lesekompetenz im Verhältnis zu ihrem/seinem wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status dar.

Die y-Achse gibt die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler auf der Gesamtskala Lesekompetenz wieder, für die der Mittelwert in PISA 2000 auf 500 Punkte gesetzt wurde. Etwa zwei Drittel der Punkte liegen zwischen 400 und 600. Die Bereiche mit unterschiedlichem Schattierungsgrad entsprechen den sieben Kompetenzstufen im Bereich Lesekompetenz.

Auf der x-Achse sind die Werte auf dem *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status* angegeben. Bei der Konstruktion dieses Index wurde für den OECD-Raum der Mittelwert auf 0 und die Standardabweichung auf 1 gesetzt, so dass etwa zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler zwischen +1 und -1 liegen³.

Die dunkle Linie zeigt den Verlauf der Gradienten. Sie bietet ein Gesamtbild der sozioökonomischen Gradienten, indem sie den durchschnittlichen Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und sozioökonomischem Status in den OECD-Ländern darstellt.

Da die Abbildung nicht auf einen Vergleich der Bildungssysteme abzielt, sondern auf die Darstellung eines im gesamten OECD-Raum zu beobachtenden Zusammenhangs, wurde jeder Schüler des OECD-Raums gleich stark gewichtet, was bedeutet, dass größere Länder, in denen mehr Schüler an PISA teilnahmen – z.B. Japan, Mexiko und die Vereinigten Staaten –, den Verlauf der internationalen Gradienten stärker beeinflussen als kleinere Länder wie Island oder Luxemburg.



nur 7%. Am stärksten ist er mit einem Wert von 26% in Ungarn und vergleichsweise stark mit 18% oder mehr in Belgien, der Türkei, Chile und Luxemburg. Unter den Partnerländern und -volkswirtschaften liegt die Stärke der Gradienten in Peru bei nicht weniger als 27% und in Uruguay und Bulgarien bei über 20%. Sie beträgt weniger als 10% in Macau (China), Katar, Hongkong (China), Aserbaidschan, Indonesien, Jordanien, Tunesien, Liechtenstein, Trinidad und Tobago sowie Serbien. Für einige dieser Länder geben diese Angaben aber nicht unbedingt Aufschluss über die Bildungsgerechtigkeit im Allgemeinen, da der Anteil der 15-Jährigen, die keine Schule besuchen und mithin von PISA nicht erfasst werden, groß sein kann (vgl. Tabelle A2.1). Diese Schülerinnen und Schüler, die an der PISA-Erhebung nicht teilgenommen haben, schneiden mit größerer Wahrscheinlichkeit schlecht ab und stammen aus sozioökonomisch benachteiligten Milieus. Infolgedessen sind die Schätzungen der Chancengerechtigkeit in Bildungssystemen mit niedrigen Schulbesuchsquoten wahrscheinlich zu hoch angesetzt⁴.

Die Steigung der Gradienten misst die Steilheit des durchschnittlichen Zusammenhangs zwischen den Leistungen in Lesekompetenz und dem sozioökonomischen Hintergrund. Die Steigung veranschaulicht, wie stark sich die Schülerleistungen bei einer Differenz um eine Einheit auf dem Index des sozioökonomischen Hintergrunds durchschnittlich verändern. In Abbildung II.3.1 wird die Steigung der Gradienten anhand der Neigung ihres Verlaufs dargestellt: je stärker die Neigung bzw. je näher sich diese an der Y-Achse befindet, umso stärker sind die Auswirkungen des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status auf die Schülerleistungen, was auf stärkere Bildungsungleichheiten hindeutet; flachere Gradienten lassen einen schwächeren Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Schülerleistungen vermuten, d.h. mehr Chancengerechtigkeit. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt die Steigung der Gradienten 38 Punkte (Abb. II.3.2, Tabelle II.3.2). Dies bedeutet, dass die Schülerpunktzahlen auf der Gesamtskala Lesekompetenz für jede zusätzliche Einheit auf dem *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status* in den OECD-Ländern durchschnittlich um 38 Punkte ansteigen. Das kann als Nachweis dafür interpretiert werden, dass ein Schüler, der gemäß seinem sozioökonomischen Hintergrund gerade noch zu den oberen 15% der Schülerpopulation zählt, vermutlich um etwa 38 Punkte besser abschneidet als ein Schüler mit durchschnittlichem sozioökonomischen Hintergrund bzw. eine Kompetenzstufe höher angesiedelt ist als ein Schüler, der zu den unteren 15% der Schülerpopulation gehört.

Wie Abbildung II.3.2 veranschaulicht, ist die Steigung der Gradienten unter den OECD-Ländern in Island, Estland, Spanien und Portugal mit Steigungen von höchstens 30 Punkten relativ flach. Das Gleiche gilt für die Türkei und Mexiko; in diesen beiden Ländern haben aber zahlreiche Jugendliche das Schulsystem bereits im Alter von 15 Jahren verlassen. Demgegenüber ist die Steigung der Gradienten in Neuseeland, Frankreich, Österreich, Ungarn, Belgien, Australien und der Tschechischen Republik mit über 45 Punkten steil. Unter den Partnerländern und -volkswirtschaften reicht die Steigung von über 45 Punkten in Bulgarien, Dubai (VAE) und Singapur bis hin zu weniger als 20 Punkten in Macau (China), Indonesien, Hongkong (China) und Tunesien. In Ländern und Volkswirtschaften, in denen die Zahl der Jugendlichen, die mit 15 Jahren die Schule bereits nicht mehr besuchen, hoch ist, können diese Angaben nicht als Beleg für eine gerechte Verteilung der Bildungschancen und -ergebnisse herangezogen werden.

Die Steigung und die Stärke der Gradienten messen unterschiedliche Aspekte des Zusammenhangs zwischen sozioökonomischem Hintergrund und Schülerleistungen. In Abbildung II.3.2 werden Stärke und Steigung der Gradienten aller Länder und Volkswirtschaften nebeneinander dargestellt. In Österreich und Ungarn beträgt die Steigung der Gradienten beispielsweise 48 Punkte und ist mithin verhältnismäßig steil; jedoch sind in Österreich 17% der Varianz bei den Schülerleistungen auf Unterschiede beim sozioökonomischen Hintergrund zurückzuführen, während der sozioökonomische Hintergrund in Ungarn mehr als 26% dieser Varianz erklärt. Das bedeutet mit anderen Worten, dass in Österreich die Ergebnisse sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler mit größerer Wahrscheinlichkeit die Erwartungen übertreffen und in Ungarn eine geringere Zahl sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler ebenso gut abschneidet wie ihre sozial begünstigten Mitschüler. Dasselbe Bild zeichnet sich unter Ländern mit sanfter steigenden Gradienten. Chile und Finnland haben beispielsweise beide eine Steigung von 31 Punkten. In Chile liegt die Stärke der Gradienten bei über 19%, in Finnland nur bei 8%. Diese Differenz deutet darauf hin, dass die durchschnittlichen Leistungsunterschiede zwischen begünstigten und benachteiligten Schülerinnen und Schülern in Finnland und Chile zwar ähnlich groß sind, die Wahrscheinlichkeit aber, dass benachteiligte Schülerinnen und Schüler ähnlich gute Leistungen erzielen wie ihre in sozioökonomischer Hinsicht bevorzugten Mitschüler in Chile sehr viel geringer ist als in Finnland.

Dort, wo die Steigung der Gradienten steil und die Gradienten stark ausgeprägt ist, sind die Herausforderungen am größten, da diese Kombination bedeutet, dass Schüler und Schulen dem engen Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Hintergrund und Lernerträgen nicht „entkommen“ können. In diesen Ländern führt dieser starke

■ Abbildung II.3.2 ■


Messgrößen des Zusammenhangs zwischen sozioökonomischem Hintergrund und Lesekompetenz

	Stärke der Gradiente ¹	Steigung der Gradiente ¹	Mittelwert auf der Lesekompetenzskala	Mittlerer sozioökonomischer Hintergrund	Höhe der Gradiente	Länge der Gradiente	Linearität der Gradiente ²	
	Prozentsatz der durch den sozioökonom. Hintergrund erklärten Varianz bei den Schülerleistungen	Punktzahl- differenz, die einem Anstieg um eine Einheit auf dem PISA-Index des sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Status entspricht	Durchschnittliche Schülerleistungen	Durchschnittl. PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status der Schüler	Vorhergesagte Leistung eines Schülers mit einem sozioökonom. Hintergrund, der dem OECD- Durchschnitt von null entspricht	Bandbreite der sozioökonom. Werte der mittleren 90% der Schülerpopulation (vom 5. bis zum 95. Perzentil)	Punktzahl- differenz, die einem Anstieg um eine Einheit auf dem PISA-Index des sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Status entspricht	
OECD-Länder	Australien	12.7	46	515	0.34	502	2.38	-2.58
	Österreich	16.6	48	470	0.06	468	2.73	-1.29
	Belgien	19.3	47	506	0.20	499	2.93	1.87
	Kanada	8.6	32	524	0.50	510	2.63	2.79
	Chile	18.7	31	449	-0.57	468	3.73	3.53
	Tschech. Rep.	12.4	46	478	-0.09	483	2.30	-1.98
	Dänemark	14.5	36	495	0.30	485	2.81	-2.67
	Estland	7.6	29	501	0.15	497	2.53	1.61
	Finnland	7.8	31	536	0.37	525	2.45	-3.60
	Frankreich	16.7	51	496	-0.13	505	2.74	-1.50
	Deutschland	17.9	44	497	0.18	493	2.94	-2.95
	Griechenland	12.5	34	483	-0.02	484	3.21	-0.29
	Ungarn	26.0	48	494	-0.20	504	3.14	-4.71
	Island	6.2	27	500	0.72	483	2.88	-4.85
	Irland	12.6	39	496	0.05	496	2.72	-3.50
	Israel	12.5	43	474	-0.02	480	2.75	2.14
	Italien	11.8	32	486	-0.12	490	3.32	-3.09
	Japan	8.6	40	520	-0.01	522	2.32	-4.91
	Korea	11.0	32	539	-0.15	544	2.71	-0.06
	Luxemburg	18.0	40	472	0.19	466	3.63	-0.13
	Mexiko	14.5	25	425	-1.22	456	4.18	0.23
	Niederlande	12.8	37	508	0.27	499	2.66	4.55
	Neuseeland	16.6	52	521	0.09	519	2.53	-0.15
	Norwegen	8.6	36	503	0.47	487	2.36	-5.03
	Polen	14.8	39	500	-0.28	512	2.86	-3.10
	Portugal	16.5	30	489	-0.32	499	3.79	-0.03
	Slowak. Rep.	14.6	41	477	-0.09	482	2.70	-5.48
	Slowenien	14.3	39	483	0.07	481	2.78	-0.75
Spanien	13.6	29	481	-0.31	491	3.58	-0.58	
Schweden	13.4	43	497	0.33	485	2.57	-2.45	
Schweiz	14.1	40	501	0.08	498	2.90	-0.57	
Türkei	19.0	29	464	-1.16	499	4.02	-0.27	
Ver. Königreich	13.7	44	494	0.20	488	2.52	0.84	
Ver. Staaten	16.8	42	500	0.17	493	3.01	6.61	
OECD-Durchschnitt	14.0	38	493	0.00	494	2.92	-0.95	
Partnerländer	Albanien	10.7	31	385	-0.95	416	3.44	2.71
	Argentinien	19.6	40	398	-0.62	424	3.90	5.01
	Aserbaidschan	7.4	21	362	-0.64	376	3.18	2.26
	Brasilien	13.0	28	412	-1.16	445	3.94	6.51
	Bulgarien	20.2	51	429	-0.11	437	3.08	-2.79
	Kolumbien	16.6	28	413	-1.15	445	4.15	3.23
	Kroatien	11.0	32	476	-0.18	482	3.04	-1.88
	Dubai (VAE)	14.2	51	459	0.42	439	2.61	-1.35
	Hongkong (China)	4.5	17	533	-0.80	548	3.42	-3.22
	Indonesien	7.8	17	402	-1.55	428	3.55	2.74
	Jordanien	7.9	24	405	-0.57	420	3.30	0.31
	Kasachstan	12.0	38	390	-0.51	410	2.66	-0.65
	Kirgisistan	14.6	40	314	-0.65	341	3.02	7.02
	Lettland	10.3	29	484	-0.13	488	2.75	0.28
	Liechtenstein	8.4	26	499	0.09	497	2.93	-4.38
	Litauen	13.6	33	468	-0.05	471	2.99	0.39
	Macau (China)	1.8	12	487	-0.70	495	2.92	-0.92
	Montenegro	10.0	31	408	-0.24	416	3.09	-1.62
	Panama	18.1	31	371	-0.81	402	4.23	8.20
	Peru	27.4	41	370	-1.31	424	4.18	0.45
	Katar	4.0	25	372	0.51	360	3.00	-0.97
	Rumänien	13.6	36	424	-0.34	437	2.93	-0.67
	Russ. Föderation	11.3	37	459	-0.21	468	2.51	0.23
	Serbien	9.8	27	442	0.07	440	3.17	0.63
	Shanghai (China)	12.3	27	556	-0.49	569	3.35	0.79
	Singapur	15.3	47	526	-0.43	547	2.57	2.71
	Chinesisch Taipeh	11.8	36	495	-0.33	507	2.74	1.37
	Thailand	13.3	22	421	-1.31	450	3.72	4.41
	Trinidad und Tobago	9.7	38	416	-0.58	441	3.11	6.87
	Tunesien	8.1	19	404	-1.20	426	4.18	2.38
Uruguay	20.7	37	426	-0.70	453	4.00	1.15	

1. Werte, die in diesen Spalten signifikant vom OECD-Durchschnitt abweichen, sind durch Fettdruck gekennzeichnet.

2. Statistisch signifikante Werte sind durch Fettdruck gekennzeichnet.

Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle II.3.2.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343589>



Zusammenhang auch zu deutlichen Leistungsunterschieden zwischen Schülern aus sozial begünstigten und sozial benachteiligten Milieus. In Fällen, in denen die Steigung steil und die Gradienten schwach ausgeprägt ist, entspricht der Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Hintergrund und Bildungserträgen dem durchschnittlichen Trend, wobei zahlreiche Schülerinnen und Schüler Leistungen erbringen, die die mit diesem Trend einhergehenden Erwartungen über- oder unterschreiten.

Die Höhe der Gradienten⁵ misst die Leistungen nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds. Sie ist ein Anhaltspunkt für die Leistungen eines Schülers, dessen sozioökonomischer Hintergrund dem durchschnittlichen Hintergrund in den OECD-Ländern entspricht, der auf einen Wert von 0 standardisiert wurde. In Abbildung II.3.1 wird die Höhe der Gradienten anhand des Leistungsniveaus wiedergegeben, auf dem die Gradienten die vertikale Achse an dem Punkt kreuzt, an dem der sozioökonomische Hintergrund den Wert 0 hat. Dieses Verfahren kann auf jedes Land individuell angewendet werden. Die Höhe der Gradienten der einzelnen Länder ist in Abbildung II.3.2 angegeben.

Die Höhe der Gradienten liefert einen Anhaltspunkt dafür, wie hoch die Durchschnittsleistungen der Schülerinnen und Schüler in einem Bildungssystem wären, wenn der wirtschaftliche, soziale und kulturelle Hintergrund seiner Schülerschaft dem OECD-Durchschnitt entspräche. Die durchschnittlichen Schülerleistungen hängen vom Bildungssystem und den sozialen, wirtschaftlichen und politischen Institutionen insgesamt ab, die Einfluss auf die Schülerleistungen ausüben. Hierzu zählen u.a. staatliche Einrichtungen, die die materiellen Lebensbedingungen der Kinder verbessern, wie beispielsweise ihren Wohnraum, ihre Ernährung und ihre Gesundheitsversorgung. Mithin sind diese Vergleiche insofern nur begrenzt aussagefähig, als sie den in Bezug auf diese Kriterien zwischen den Ländern bestehenden Unterschieden nicht Rechnung tragen. Abbildung II.3.5 zeigt die Differenz zwischen dem nach der sozioökonomischen Verteilung zu erwartenden und dem tatsächlich erzielten Ländermittelwert.

Die Länge der Gradienten misst die sozioökonomischen Unterschiede in der Schülerpopulation. Je länger die Gradienten, desto größer die potenziellen Disparitäten zwischen sozial begünstigten und benachteiligten Schülern. In Ländern mit großen sozioökonomischen Disparitäten unter den Haushalten kann selbst eine flache Gradienten ein Anhaltspunkt dafür sein, dass es beim Grad des Einflusses des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Schülerleistungen in einem Vergleich zwischen begünstigten und benachteiligten Schülerinnen und Schülern große Unterschiede gibt. Längere Gradienten stellen die öffentliche Politik vor größere Herausforderungen, da sich die Schulen und Schulsysteme in diesen Ländern einer sozioökonomisch heterogeneren Schülerpopulation gegenübersehen.

Abbildung II.3.1 zeigt die Länge der Gradienten. Diese verläuft vom 5. bis zum 95. Perzentil des *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status* der Schüler im OECD-Raum. Die Abbildung stellt die Bandbreite der sozioökonomischen Werte für die 90% der Schülerinnen und Schüler dar, die mittlere Leistungen erzielen. Wie aus Abbildung II.3.2 erkennbar ist, müssen einige Bildungssysteme stärker auf Schüler aus einem breiteren Spektrum unterschiedlicher sozioökonomischer Umfelder ausgerichtet sein als andere. Im OECD-Raum reicht die Länge der Gradienten von weniger als 2,5 Standardabweichungen auf dem *PISA-Index des sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Status* in der Tschechischen Republik, Japan, Norwegen, Australien und Finnland bis zu mehr als 3,5 Standardabweichungen in Mexiko, der Türkei, Portugal, Chile, Luxemburg und Spanien. In den Partnerländern und -volkswirtschaften liegt die Länge der Gradienten stets über 2,5 Standardabweichungen, in Uruguay, Brasilien, Argentinien, Thailand und Indonesien liegt sie sogar über 3,5 und in Panama, Peru, Tunesien und Kolumbien über 4,0 Standardabweichungen (Tabelle II.3.2).

Die Linearität der Gradienten misst, inwieweit durch ein begünstigtes Milieu bedingte Leistungsunterschiede in unterschiedlichen sozioökonomischen Umfeldern konstant bleiben. In Abbildung II.3.1 nimmt die Gradienten einen nahezu geraden Verlauf. Abbildung II.3.2 präsentiert den Index der Kurvilinearität, auf dem ein positiver Wert anzeigt, dass die sozioökonomische Gradienten für wirtschaftlich und sozial besser gestellte Schüler steiler wird. Mit anderen Worten nimmt mit besserem sozioökonomischem Hintergrund auch das Ausmaß zu, in dem sich Ungleichheiten beim sozioökonomischen Hintergrund in Leistungsunterschieden niederschlagen. Ein negativer Wert steht für eine Abflachung der Gradienten in günstigeren sozioökonomischen Umfeldern: je günstiger das sozioökonomische Milieu, desto weniger schlagen sich Ungleichheiten beim sozioökonomischen Hintergrund in Leistungsunterschieden nieder.

Wie Abbildung II.3.2 zu entnehmen ist, nimmt die Gradienten für viele Länder einen mehr oder minder linearen Verlauf. Wenngleich der OECD-Durchschnitt im Index der Kurvilinearität -1 beträgt und statistisch signifikant ist,

kann er praktisch als linear betrachtet werden. In einigen Ländern verlaufen die Gradienten aber bereits bei niedrigem wirtschaftlichem, sozialem und kulturellem Status steil und flachen sich mit steigendem sozioökonomischem Status ab, was darauf schließen lässt, dass der aus dem sozioökonomischen Hintergrund resultierende Leistungsvorsprung der Schüler ab einem bestimmten Niveau nach und nach abnimmt. Dieses Phänomen ist in der Slowakischen Republik, Norwegen, Japan, Island und Ungarn schwach ausgeprägt, und es ist auch in Finnland, Irland, Polen, Italien, Dänemark und Schweden sowie der Partnervolkswirtschaft Hongkong (China) sichtbar. In einer anderen Gruppe von Ländern hingegen, allen voran in den Vereinigten Staaten und den Niederlanden, aber auch in Chile und Kanada sowie den Partnerländern und -volkswirtschaften Panama, Kirgisistan, Trinidad und Tobago, Brasilien, Argentinien, Thailand, Kolumbien, Indonesien und Tunesien verlaufen die Gradienten auf niedrigem Niveau des sozioökonomischen Hintergrunds relativ flach und werden auf höherem Niveau steiler (Tabelle II.3.2). In diesen Ländern gilt, dass sich der bei den Schülerleistungen beobachtete marginale Vorsprung entsprechend dem sozioökonomischen Vorteil vergrößert, wobei es unter Schülern aus sozioökonomisch weniger begünstigten Milieus kleine Leistungsunterschiede gibt.

Die Feststellung, dass die Gradienten in allen Ländern in der Regel weitgehend linear verlaufen bzw. entlang des Spektrums der Werte des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status nur eine leichte Krümmung aufweisen, ist für die staatliche Politik von großer Bedeutung. Viele sozioökonomische Maßnahmen zielen auf eine Erhöhung der Ressourcen der sozial Schwächsten ab, entweder durch Steuervorteile oder durch die Ausrichtung von Sozialleistungen oder Programmen auf bestimmte Bevölkerungsgruppen. Die PISA-Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass sich in vielen Ländern nicht einfach ein bestimmtes Niveau des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status festlegen lässt, unterhalb dessen die Leistungen deutlich abfallen. Nimmt man diesen Status als eine Art Indikator für Entscheidungen und konkrete Bemühungen der Eltern, ihren Kindern ein reicheres Bildungsumfeld zu bieten – z.B. indem sie sich für ihre schulische Arbeit interessieren –, dann deuten diese Ergebnisse auch darauf hin, dass auf der gesamten Breite des sozioökonomischen Spektrums Raum für Verbesserungen besteht. Schwierigkeiten bei der Bestimmung eines derartigen Niveaus der sozioökonomischen Benachteiligung bedeuten aber nicht, dass differenzierte Unterstützungsmaßnahmen für bestimmte Schülergruppen fehl am Platze wären. Wie in Kapitel 6 erörtert wird, kann die Bildungspolitik auch die Form leistungsorientierter Maßnahmen annehmen. In dieser Hinsicht und aus einer Perspektive der Chancengerechtigkeit heraus betrachtet, wäre es hilfreich, Schülerinnen und Schüler zu identifizieren, die die Anforderungen der Kompetenzstufe 2 der PISA-Gesamtskala Lesekompetenz nicht erfüllen (vgl. Kapitel 1 in diesem Band), da die weitere Bildung, Beschäftigung und soziale Karriere dieser Schüler gefährdet ist.

EINE VERGLEICHSPERSPEKTIVE SOZIOÖKONOMISCHER GRADIENTEN

Zwischen den Ländern bestehen nicht nur bei ihrer Gesamtleistung Unterschiede, sondern auch in Bezug darauf, inwieweit es ihnen gelingt, die Stärke des Zusammenhangs zwischen Leistungsniveau und sozioökonomischem Hintergrund abzuschwächen. Die Ergebnisse von PISA lassen darauf schließen, dass es möglich ist, zugleich ein hohes Gesamtleistungsniveau und einheitliche Leistungsniveaus bei Schülern mit unterschiedlichem sozioökonomischem Hintergrund zu sichern. Diese Ergebnisse zeigen, dass Qualität und Chancengleichheit in der Bildung keine miteinander konkurrierenden Politikziele sein müssen.

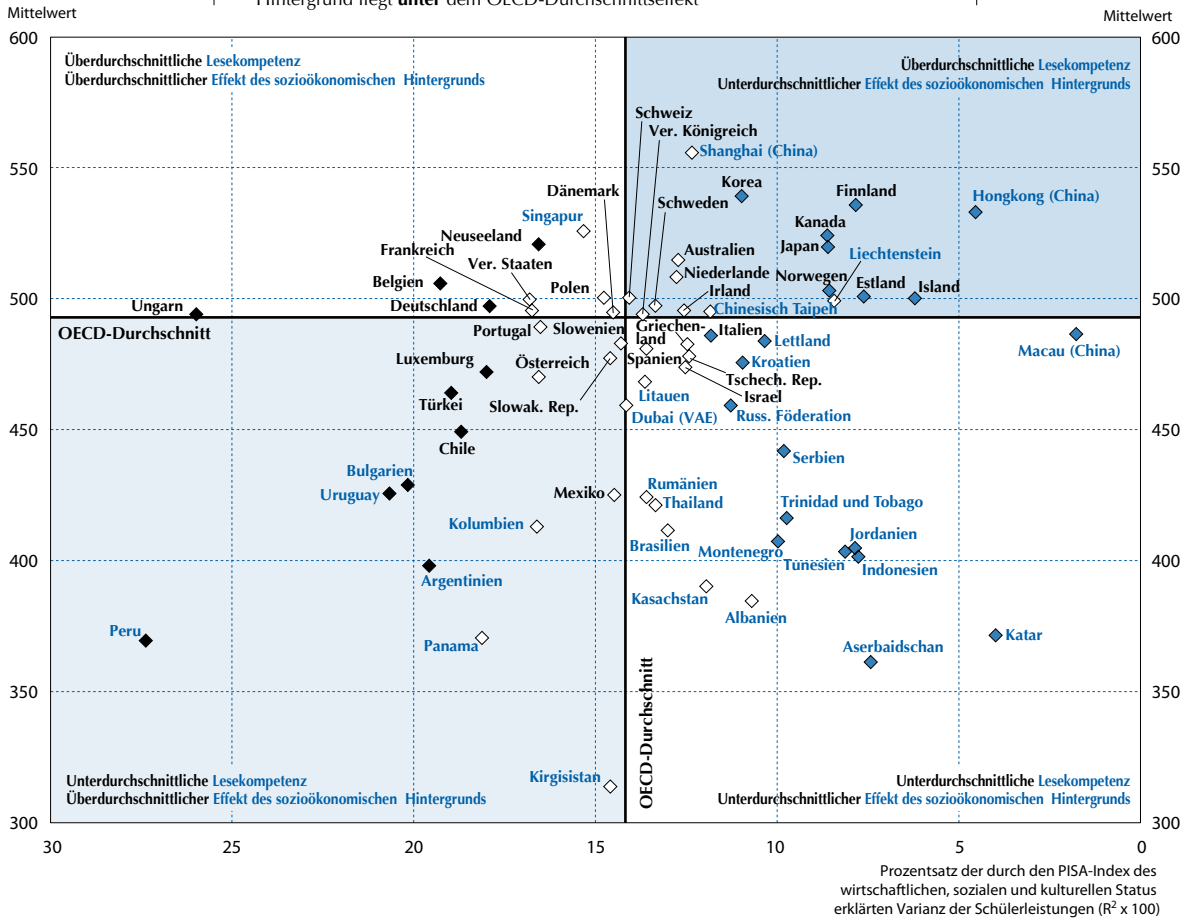
In Abbildung II.3.3 werden die durchschnittlichen Leistungen in Lesekompetenz (die auf der y-Achse wiedergegeben sind) der Stärke des Zusammenhangs zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und den Leistungen in Lesekompetenz gegenübergestellt, der als Indikator für die gerechte Verteilung der Bildungschancen herangezogen wird (x-Achse). Abbildung II.3.4 bietet eine ähnliche Perspektive, allerdings mit der Steigung der sozioökonomischen Gradienten auf der x-Achse.

Im oberen rechten Quadrant der Abbildungen II.3.3 und II.3.4 befinden sich unter den OECD-Ländern Kanada, Finnland und Korea zusammen mit der Partnervolkswirtschaft Hongkong (China). Japan ist in Abbildung II.3.3 auch in diesem Quadrant angesiedelt, ebenso wie die Partnervolkswirtschaft Shanghai (China) in Abbildung II.3.4. Diese Länder zeichnen sich durch hohe Schülerleistungen in Lesekompetenz bei gleichzeitig unterdurchschnittlich großem Effekt des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status auf die Schülerleistungen aus. Mit näher am OECD-Durchschnitt liegenden Mittelwerten erscheinen Estland und Island auch unter den Ländern, in denen der Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Hintergrund und Schülerleistungen relativ schwach und gering ist, während in Norwegen der Zusammenhang ebenfalls schwach ist, die Steigung der Gradienten aber nahe am OECD-Durchschnitt liegt. Diese Schulsysteme eignen sich insofern gut für eine Analyse, als es ihnen gelingt, sowohl ein hohes Niveau der Chancengerechtigkeit als auch ein hohes Leistungsniveau aufzuweisen. Band IV, *Was macht Schulen erfolgreich?*, befasst sich mit den organisatorischen Merkmalen, die erfolgreiche Schulsysteme ausmachen.



■ Abbildung II.3.3 ■
Stärke der sozioökonomischen Gradiente und Lesekompetenz

- ◆ Die Stärke des Zusammenhangs zwischen Leistung und sozioökonomischem Hintergrund liegt **über** dem OECD-Durchschnittseffekt
- ◇ Die Stärke des Zusammenhangs zwischen Leistung und sozioökonomischem Hintergrund weist **keinen statistisch signifikanten Unterschied** zum OECD-Durchschnittseffekt auf
- ◆ Die Stärke des Zusammenhangs zwischen Leistung und sozioökonomischem Hintergrund liegt **unter** dem OECD-Durchschnittseffekt



Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle II.3.2.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343589>

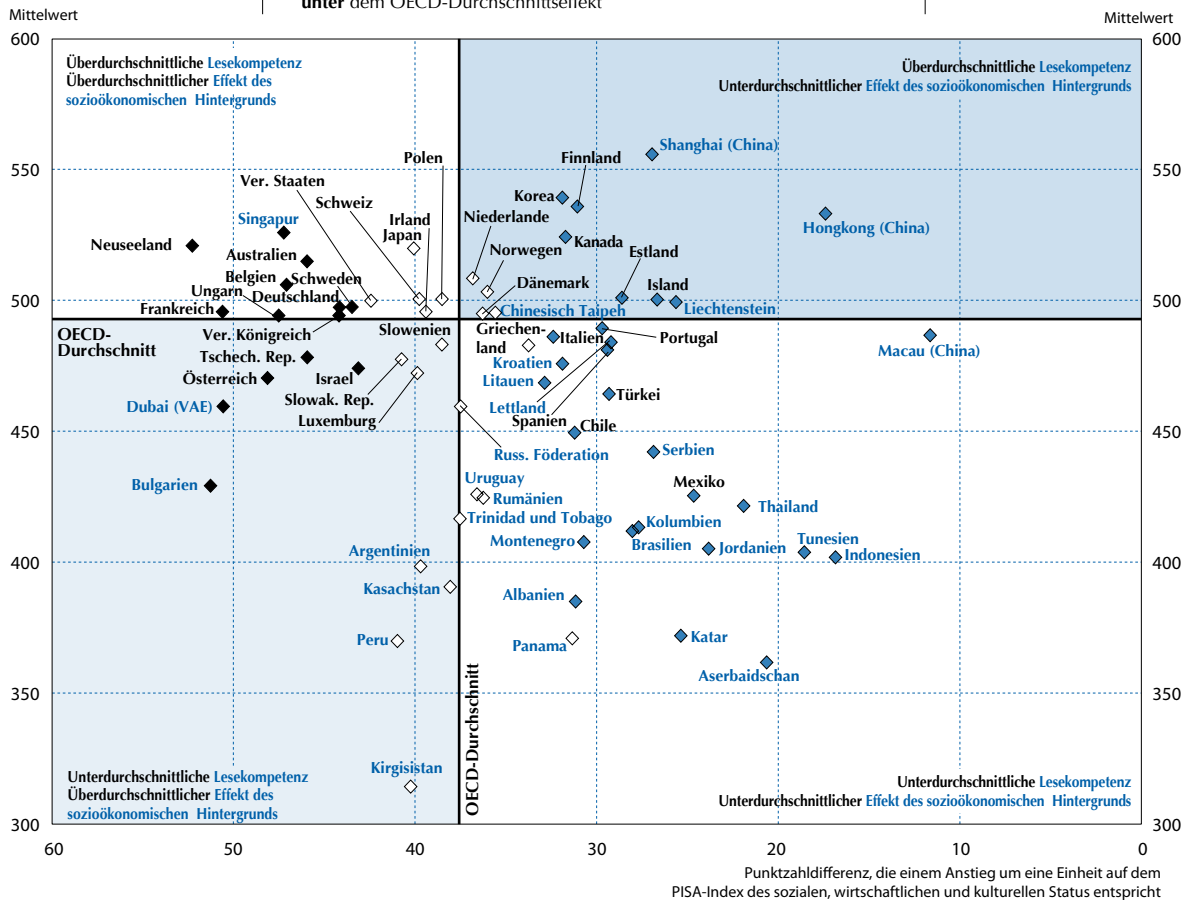
Im unteren linken Quadrant von Abbildung II.3.3 befinden sich dagegen die OECD-Länder Chile, Türkei und Luxemburg zusammen mit den Partnerländern Peru, Argentinien, Uruguay und Bulgarien, in denen die Schülerleistungen im Bereich Lesekompetenz unter dem Durchschnitt liegen und der Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf das Leistungsniveau überdurchschnittlich stark ausgeprägt ist. Aus dieser Gruppe bleibt in Abbildung II.3.4 nur Bulgarien in diesem Quadrant, gemeinsam mit den OECD-Ländern Österreich, Israel und Tschechische Republik sowie der Partnervolkswirtschaft Dubai (VAE). In diesen Ländern sieht sich die Bildungspolitik der größten Herausforderung gegenüber – die darin besteht, das Durchschnittsniveau anzuheben und benachteiligten Schülerinnen und Schülern gerechtere Bildungsmöglichkeiten zu bieten.

Nur Neuseeland und Belgien weisen hohe Durchschnittsleistungen und große sozioökonomische Ungleichheiten auf. Aus Abbildung II.3.3 geht hervor, dass kein anderes Land ein überdurchschnittliches Leistungsniveau und einen vergleichsweise starken Zusammenhang zwischen Schülerleistungen und sozioökonomischem Hintergrund aufweist. In Deutschland wie auch in Ungarn liegt die Stärke der sozioökonomischen Gradienten über dem Durchschnitt, bei einer mittleren Punktzahl sehr nahe am OECD-Durchschnitt. Wird nicht die Stärke, sondern die Steigung der Gradienten zu Grunde gelegt, wie in Abbildung II.3.4 veranschaulicht wird, kommen Australien und das Partnerland Singapur zu den Ländern mit überdurchschnittlich steilem Verlauf der sozioökonomischen Gradienten und überdurchschnittlichen


■ Abbildung II.3.4 ■

Steigung der sozioökonomischen Gradiente und Lesekompetenz

- ◆ Die Steigung liegt **über** dem OECD-Durchschnittseffekt
- ◇ Die Steigung weist **keinen statistisch signifikanten Unterschied** zum OECD-Durchschnittseffekt auf
- ◆ Die Steigung der sozioökonomischen Gradiente liegt **unter** dem OECD-Durchschnittseffekt



Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle II.3.2.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343589>

Leistungen hinzu. Frankreich, Schweden und das Vereinigte Königreich haben alle überdurchschnittlich steile sozioökonomische Gradienten und mittlere Punktzahlen, die nahe am OECD-Durchschnitt angesiedelt sind.

Im unteren rechten Quadrant von Abbildung II.3.3 und II.3.4 weisen die Partnerländer und -volkswirtschaften Aserbaidschan, Katar, Indonesien, Tunesien, Jordanien, Montenegro, Serbien und Kroatien unterdurchschnittliche Leistungen und einen unterdurchschnittlichen Effekt des sozioökonomischen Hintergrunds auf das Leistungsniveau auf (zu dieser Gruppe zählen auch Trinidad und Tobago und die Russische Föderation, aber nur in Abbildung II.3.3, sowie Litauen, Thailand, Kolumbien, Brasilien und Albanien, aber nur in Abbildung II.3.4). Italien und die Partnerländer und -volkswirtschaften Lettland und Macau (China) weisen ebenfalls unterdurchschnittliche Gradienten auf, ihre mittlere Punktzahl liegt aber um höchstens 10 Punkte unter dem OECD-Durchschnitt. Im unteren rechten Quadrant von Abbildung II.3.4 befinden sich unter den OECD-Ländern neben Italien, Chile, Mexiko, Spanien, Portugal und der Türkei als Länder mit unterdurchschnittlichen Steigungen und Schülerleistungen, wengleich Portugal und Italien um weniger als 10 Punkte unter dem OECD-Durchschnitt liegen. Wengleich einige dieser Länder anzeigen, dass unterdurchschnittliche Leistungen in Lesekompetenz mit einem durchschnittlichen Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds assoziiert werden, ist zu beachten, dass in einigen Fällen ein Teil der 15-Jährigen nicht mehr zur Schule geht (vgl. Tabelle A2.1). Da im Rahmen der PISA-Studie nur die Leistungen 15-Jähriger erfasst werden, die eine Schule besuchen, kann der Effekt des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Lesekompetenz in Ländern mit niedrigen Schulbesuchsquoten unterschätzt werden.



Beim Vergleich des Zusammenhangs zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und den Schülerleistungen ist es wichtig, zwischen den einzelnen Ländern bestehende deutliche Unterschiede bei der Verteilung der sozioökonomischen Merkmale zu berücksichtigen. Abbildung II.3.2 gibt Auskunft über die mittlere Punktzahl jedes Landes oder jeder Volkswirtschaft in Bezug auf den sozioökonomischen Status. In der Gruppe der OECD-Länder liegt der mittlere Wert des sozioökonomischen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler in Mexiko und der Türkei um mehr als eine Standardabweichung unter dem OECD-Durchschnitt. In Chile verzeichnet der durchschnittliche Schüler einen sozioökonomischen Index, der um mehr als eine halbe Standardabweichung unter dem OECD-Durchschnitt liegt, und in Spanien und Portugal unterschreitet der mittlere sozioökonomische Hintergrund den OECD-Durchschnitt um etwa 0,3 einer Standardabweichung.

Unter den Partnerländern und -volkswirtschaften liegt der mittlere Wert für den sozioökonomischen Hintergrund der Schüler generell unter dem OECD-Durchschnitt. In Indonesien, Peru, Thailand, Tunesien, Brasilien und Kolumbien ist der Mittelwert für den sozioökonomischen Hintergrund um mehr als eine Standardabweichung unter dem OECD-Durchschnitt angesiedelt. Wie weiter oben erörtert wurde, befinden sich zahlreiche Schülerinnen und Schüler, darunter insbesondere sozial benachteiligte und leistungsschwache Schüler, in einigen dieser Länder nicht mehr im Schulsystem, was einen Einfluss auf die Schlussfolgerungen haben wird, die sich anhand der PISA-Daten in Bezug auf das Anliegen der Chancengerechtigkeit ziehen lassen.

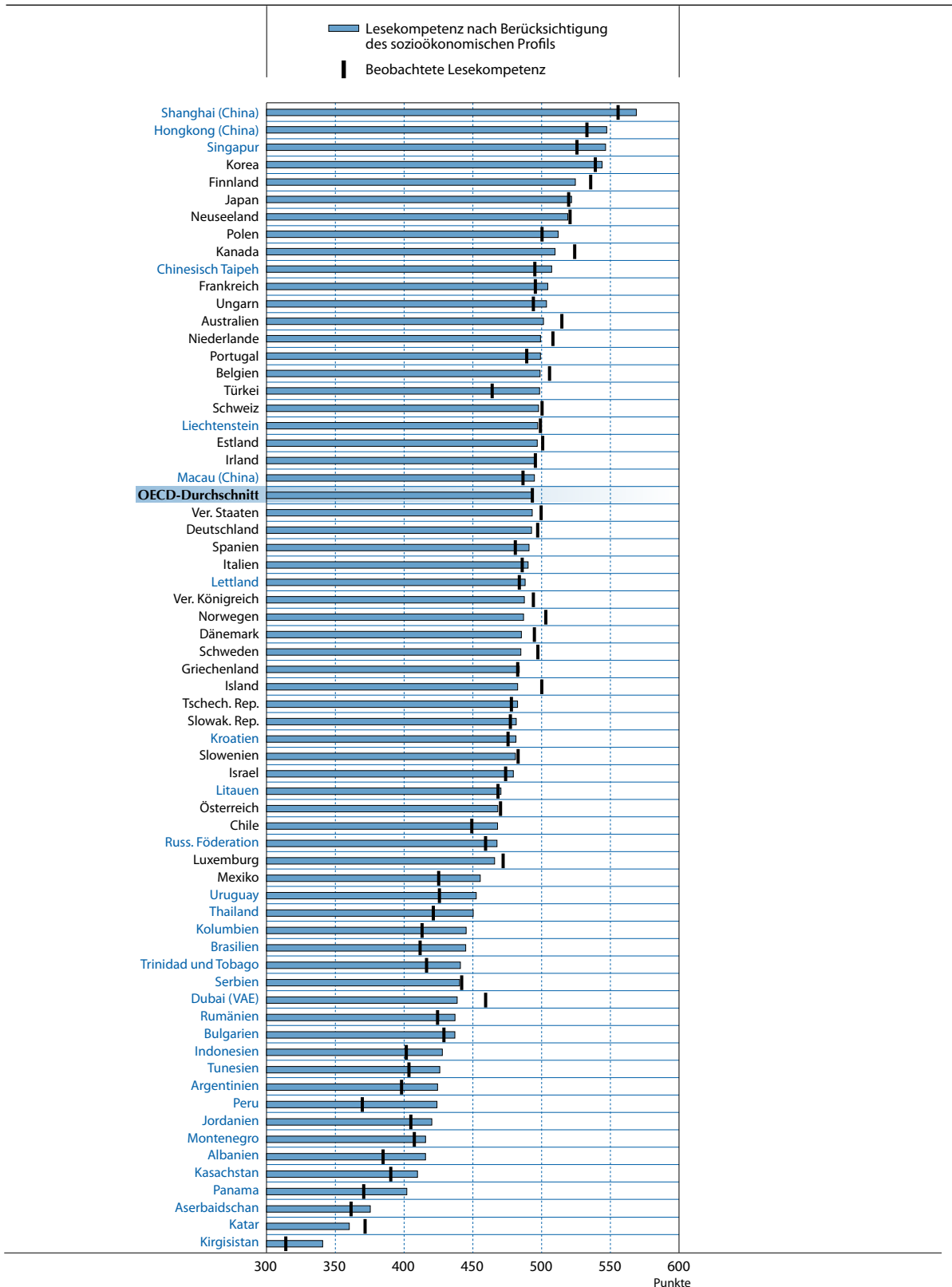
Die sozioökonomische Benachteiligung des Durchschnittsschülers in Hongkong (China) (mit einer Standardabweichung von 0,8 unter dem OECD-Durchschnitt), Shanghai (China) und Singapur (0,5 unter dem Durchschnitt) lässt die hohen Leistungen, die diese Schüler erzielen, umso beeindruckender erscheinen. Gleichzeitig ist der sozioökonomisch ungünstige Hintergrund des Durchschnittsschülers in anderen Ländern und Volkswirtschaften einer der Erklärungsfaktoren für die unterdurchschnittlichen Leistungen der Schüler, wo die Schüler generell aus einem familiären Milieu stammen, das weniger günstig ist als der sozioökonomische Hintergrund des Durchschnittsschülers in den OECD-Ländern.

Abbildung II.3.5 stellt die durchschnittlichen Punktzahlen vor und nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Profils der Länder dar. Bei dieser hypothetischen Korrektur, die auch als Höhe der Gradienten bezeichnet wird, wird davon ausgegangen, dass der durchschnittliche *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozioökonomischen und kulturellen Status* in allen Ländern derselbe ist und dem des OECD-Durchschnittslands entspricht. Diese Veränderung im sozioökonomischen Profil der Länder hätte in der Türkei und Portugal beispielsweise einen Anstieg der Ergebnisse von 464 auf 499 bzw. 489 auf 499 Punkte zur Folge, womit beide Länder über der Durchschnittsleistung des OECD-Raums liegen würden. Bei einer derartigen Anpassung würden Spanien und Italien von einer unterdurchschnittlichen unbereinigten Punktzahl zu einer bereinigten Punktzahl um den OECD-Durchschnitt gelangen. Entsprechend würde auch die Partnernvolkswirtschaft Macau (China) ihre Punktzahl auf Werte oberhalb des OECD-Durchschnitts verbessern. Durch die Korrektur verbessert sich auch das Ergebnis Mexikos um 30 Punkte, während sich der Mittelwert Islands von 500 auf 483 Punkte verschlechtert. Unter den Partnerländern und -volkswirtschaften erhöht sich der Ländermittelwert nach der Anpassung in Thailand, Kirgisistan, Uruguay, Indonesien und Argentinien um mehr als 25 Punkte, in Brasilien, Kolumbien, Panama und Albanien um über 30 Punkte und in Peru um mehr als 50 Punkte. Das Ergebnis für Dubai (VAE) verschlechtert sich um 21 Punkte, das für Katar um 12 Punkte. Diese Unterschiede zwischen den tatsächlich beobachteten Leistungen und den bereinigten Leistungen spiegeln das Ausmaß wider, in dem Leistungsunterschiede durch den durchschnittlichen sozioökonomischen Status der Schülerpopulation bedingt sind. Die Tatsache, dass die bereinigten Punktzahlen nach wie vor von Land zu Land unterschiedlich sind, macht deutlich, dass die zwischen den Ländern bestehenden sozioökonomischen Unterschiede nur einen Teil der Unterschiede erklären, die es im Bereich Lesekompetenz auf Systemebene gibt (Band IV, *Was macht eine Schule erfolgreich?*, befasst sich eingehender mit den organisatorischen Merkmalen, die diese Unterschiede zwischen den Schulsystemen erklären können).

Eine solche Anpassung ist natürlich rein hypothetisch, da sich die Länder auf dem internationalen Markt behaupten müssen, wo über die PISA-Messungen hinaus im Bereich der kognitiven Kompetenzen und Fertigkeiten nur die tatsächliche und nicht die bereinigte Leistung zählt. Zudem bleibt der komplexe soziale, kulturelle und institutionelle Kontext der verschiedenen Bildungssysteme unberücksichtigt. Dennoch gilt für einen Ländervergleich dasselbe wie für einen Vergleich der Qualität der Schulen, bei dem der Blick – unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds bei der Interpretation der Ergebnisse – ja auf den von den Schulen selbst geschaffenen „Mehrwert“ gerichtet wird, nämlich dass die Nutzer solcher Vergleiche die unterschiedlichen wirtschaftlichen, sozialen und bildungspolitischen Verhältnisse in den verschiedenen Ländern berücksichtigen müssen.


■ Abbildung II.3.5 ■

Durchschnittsergebnisse der Schüler im Bereich Lesekompetenz nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Profils



Die Länder sind in absteigender Reihenfolge der beobachteten Lesekompetenz nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Profils angeordnet.

Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle II.3.2.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343589>



Die Heterogenität der sozioökonomischen Merkmale innerhalb der Systeme sollte ebenfalls berücksichtigt werden. Abbildung II.3.2 gibt das sozioökonomische Spektrum wieder, in dem sich 90% der Schülerinnen und Schüler bewegen (Länge der Gradiente). In der Tat weisen viele Länder mit unterdurchschnittlichen Werten für den sozioökonomischen Hintergrund, allen voran Mexiko, die Türkei sowie die Partnerländer Peru, Tunesien, Kolumbien, Brasilien, Thailand und Indonesien ebenfalls eine signifikante Heterogenität beim sozioökonomischen Hintergrund der 15-Jährigen auf.

Von sozioökonomischen Gradienten mit vergleichbaren Steigungen geht in Ländern mit sehr heterogener Schülerpopulation ein wesentlich stärkerer Effekt auf das Leistungsgefälle aus als in Ländern, in denen die Schülerpopulation in sozioökonomischer Hinsicht homogener ist. In Norwegen und Uruguay beispielsweise wird eine gegebene sozioökonomische Differenz in etwa mit dem gleichen Leistungsunterschied assoziiert. Da die Verteilung der sozioökonomischen Merkmale in Uruguay aber wesentlich heterogener ist als in Norwegen, ist der Leistungsabstand zwischen den Schülerinnen und Schülern im obersten und im untersten Quartil des *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status* in Uruguay wesentlich größer als in Norwegen.

Länder, deren durchschnittlicher sozioökonomischer Hintergrund relativ ungünstig ist und in denen die sozioökonomischen Merkmale eine breite Streuung aufweisen, ist es besonders schwierig, den Bedürfnissen benachteiligter Schüler gerecht zu werden: Das liegt nicht nur daran, dass diese so zahlreich sind, sondern auch daran, dass viele dieser benachteiligten Schülerinnen und Schüler auch einen sehr niedrigen sozioökonomischen Status aufweisen. In Mexiko, der Türkei und den Partnerländern Brasilien und Kolumbien beispielsweise stammt über die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomischen Verhältnissen, die ungünstiger sind als das Umfeld der am meisten benachteiligten 15% der Schüler in den OECD-Ländern (was in einer Standardabweichung unter dem OECD-Durchschnitt zum Ausdruck kommt), während es in Indonesien, Peru und Thailand über 60% sind. In Norwegen, Australien, Island, Kanada und Finnland kommen demgegenüber weniger als 5% der Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomischen Verhältnissen, die ungünstiger sind als das Umfeld der am meisten benachteiligten 15% der Schüler aller OECD-Länder (Tabelle II.3.2).

SCHÜLERRESILIENZ IN PISA: DER ANTEIL DER IN PISA ERFOLGREICHEN BENACHTEILIGTEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Zwar stammen viele der Schülerinnen und Schüler, die in PISA schlecht abschneiden, aus einem sozioökonomisch benachteiligten Milieu, doch gibt es zugleich auch eine beachtliche Zahl an benachteiligten Schülerinnen und Schülern, die in der PISA-Erhebung ausgezeichnete Ergebnisse erzielen (OECD, 2010b). Diese Schülerinnen und Schüler und ihre Schulsysteme zeigen, dass es möglich ist, sozioökonomische Barrieren für den schulischen Erfolg zu überwinden.

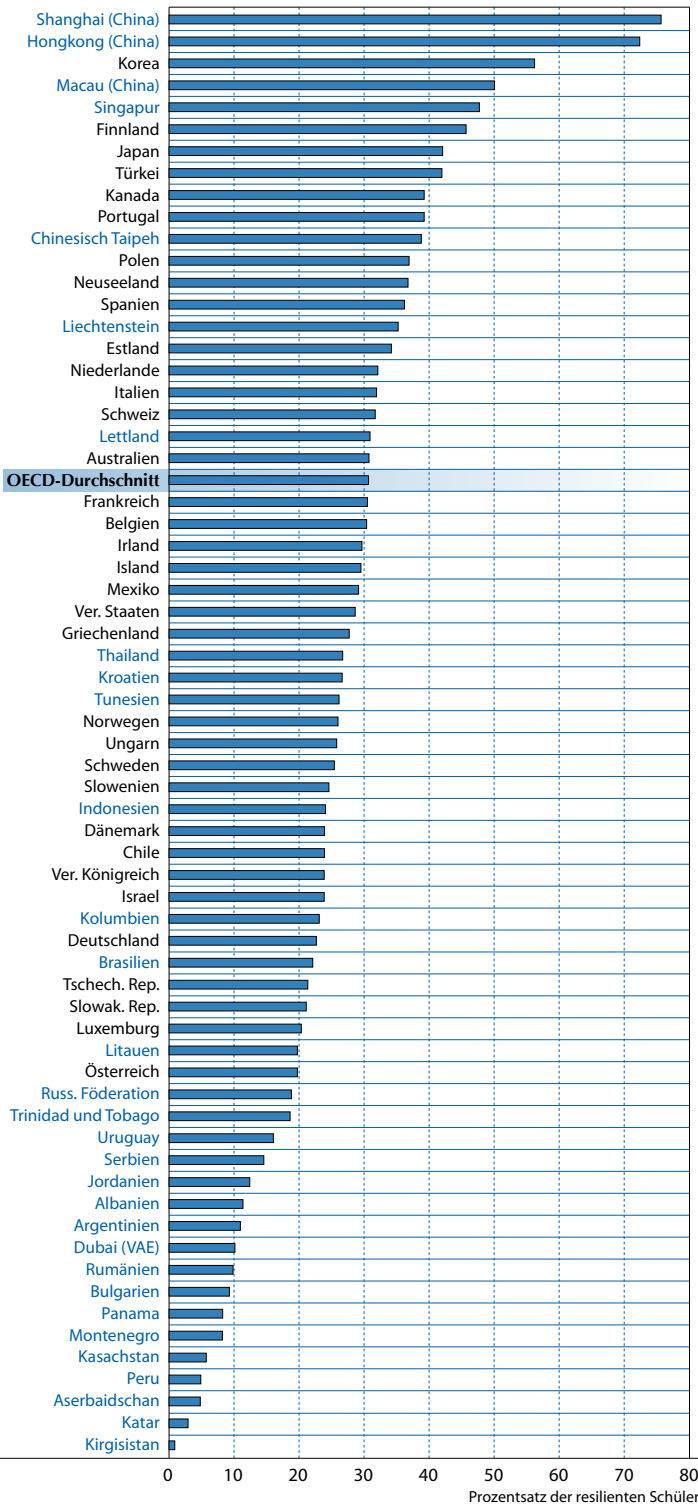
Bei den resilienten Schülerinnen und Schülern handelt es sich um Schüler, die aus einem benachteiligten sozioökonomischen Umfeld stammen und sehr viel bessere Leistungen erzielen als ihr Herkunftsmilieu erwarten ließe. Um diese Schülerinnen und Schüler zu identifizieren, wird zunächst der Zusammenhang zwischen Leistungsniveau und sozioökonomischem Hintergrund für die Gesamtheit der an PISA 2009 teilnehmenden Schülerinnen und Schüler etabliert. Dann wird die tatsächliche Leistung jedes benachteiligten Schülers mit der Leistung verglichen, die anhand des in den Ländern bestehenden durchschnittlichen Zusammenhangs unter Schülern mit ähnlichem sozioökonomischem Hintergrund erwartet wird. Die resultierende Differenz wird als Restleistung des Schülers definiert. Ein benachteiligter Schüler wird als resilient eingestuft, wenn seine Restleistung unter allen Ländern im obersten Quartil der Restleistung der Schülerinnen und Schüler angesiedelt ist⁶. Auch wenn die Prävalenz der Resilienz nicht in allen Bildungssystemen dieselbe ist, lässt sich in praktisch allen OECD-Ländern eine erhebliche Zahl an resilienten Schülerinnen und Schülern identifizieren.

Abbildung II.3.6 veranschaulicht, dass im Durchschnitt der OECD-Länder 31% der benachteiligten Schülerinnen und Schüler resilient sind. Der Abbildung zufolge kann über die Hälfte aller benachteiligten Schülerinnen und Schüler in Korea als resilient betrachtet werden. In den Partnernvolkswirtschaften Shanghai (China) und Hongkong (China) liegt der Prozentsatz der benachteiligten, resilienten Schülerinnen und Schüler bei über 70% und in Macau (China) bei über 50%. Auch in Finnland, Japan, der Türkei, Kanada, Portugal, Polen, Neuseeland, Spanien und den Partnerländern und -volkswirtschaften Singapur, Chinesisch Taipeh und Liechtenstein beträgt dieser Prozentsatz über 35%.

Die Analysen in diesem Kapitel bieten einen Überblick über den Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Hintergrund und Lesekompetenz. Obgleich dieser Zusammenhang in allen Ländern und Volkswirtschaften existiert,


■ Abbildung II.3.6 ■

Prozentsatz der resilienten Schüler unter den benachteiligten Schülern



Anmerkung: Ein benachteiligter Schüler wird als resilient eingestuft, wenn er im Erhebungsland im untersten Quartil des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status angesiedelt ist. Der Anteil der resilienten Schüler an allen Schülern wurde mit 4 multipliziert, so dass die hier dargelegten Prozentwerte den Anteil der resilienten Schüler unter den benachteiligten Schülern widerspiegeln (die im untersten Quartil des PISA-Index des sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Status liegen).

Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle II.3.3.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343589>



fallen Stärke, Neigung und Länge der sozioökonomischen Gradienten unterschiedlich aus, so dass der Anteil der benachteiligten Schülerinnen und Schüler, denen es gelingt, ihre Prädisposition zu überwinden und in der Schule erfolgreich zu sein, unterschiedlich groß ist. Diese zwischen den Ländern bestehenden Unterschiede der sozioökonomischen Gradienten stellen die Länder vor unterschiedliche Politikherausforderungen. Diese werden im Abschnitt über die Politikimplikationen in diesem Band eingehender erörtert.

Anmerkungen

1. Die sozioökonomische Gradienten ist zu einer festen Größe der PISA-Analyse der Chancengerechtigkeit in Bildungssystemen geworden (OECD, 2001, 2004 und 2007b). Die erste Anwendung sozioökonomischer Gradienten auf PISA-Daten wurde von Douglas Willms für das letzte Kapitel des internationalen PISA-Berichts 2000 entwickelt (Kapitel 8).
2. Formal handelt es sich um das R^2 einer Regression, in der die Lesekompetenz die abhängige Variable und der *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status* der Prädiktor ist. Hauser (2010) spricht sich für die Nutzung einer anderen Messgröße zur Evaluierung des Zusammenhangs zwischen sozioökonomischem Hintergrund und Leistungsniveau aus, die mit der hier verwendeten erklärten Varianz zusammenhängt, nämlich der Fehlervarianz.
3. Dies gilt zwar für den OECD-Raum insgesamt, nicht aber für einzelne Mitgliedsländer.
4. Ebenso ist es möglich, dass die Messungen des sozioökonomischen Hintergrunds in diesen Ländern den sozioökonomischen Status weniger klar widerspiegeln, so dass der zwischen sozioökonomischem Status und schulischen Leistungen beobachtete Zusammenhang hier schwächer und/oder die Steigung flacher ist.
5. Wie Abbildung II.3.2 und Tabelle II.3.2 zeigen, beläuft sich der unbereinigte Mittelwert für den OECD-Durchschnitt auf 493 Punkte und die Höhe der Gradienten auf 494, obgleich der durchschnittliche *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status* 0,0 beträgt. Die Diskrepanz zwischen dem unbereinigten Mittelwert und der Höhe der Gradienten ist auf Rundungsfehler zurückzuführen. Streng genommen beläuft sich der durchschnittliche *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status* der OECD-Länder auf 0,0013, so dass zwischen dem unbereinigten OECD-Durchschnitt (493,45) und der durchschnittlichen Höhe der Gradienten im OECD-Raum (493,88) ein kleiner Unterschied besteht.
6. Für eine international vergleichbare Definition resilienter Schülerinnen und Schüler, wurden die Jugendlichen in den einzelnen Ländern in Anlehnung an die Verteilung des sozioökonomischen Hintergrunds im jeweiligen Land als benachteiligt und nicht benachteiligt eingestuft. Demzufolge sind benachteiligte Schülerinnen und Schüler Jugendliche, deren Werte auf dem PISA-Index des sozioökonomischen Hintergrunds im unteren Viertel in der Verteilung in ihrem Land angesiedelt sind. Die Leistungsniveauebenen wurden auf international vergleichbare Weise folgendermaßen definiert. Es wurden Leistungsschwellenwerte anhand einer Regression der Schülerleistungen auf ihren sozioökonomischen Hintergrund, genauer gesagt, auf den *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status* berechnet (wobei die Quadratwerte Nichtlinearitäten ermöglichen). Danach wurden die Schülerleistungsniveaus anhand einer Aufteilung der Regressionsrestgrößen in gleiche Quartile definiert. Mit anderen Worten wurden die Schülerinnen und Schüler in die Gruppen erfolgreiche Schüler (oberstes Quartil), leistungsschwache Schüler (unterstes Quartil) und den Rest unterteilt, indem ihre Leistungen mit den Ergebnissen anderer Schüler mit ähnlichem sozioökonomischen Hintergrund in anderen Ländern verglichen wurden. Durchgeführt wird die Analyse für die gepoolte Stichprobe von Schülerinnen und Schülern aus allen Ländern, so dass die Leistungen unter Schülern aus allen Ländern verglichen werden konnten (bei gleicher Gewichtung der Länder). Die Schüler wurden als resilient oder als auf internationaler Ebene erfolgreiche benachteiligte Schüler eingestuft, wenn sie nach Bereinigung um ihren sozioökonomischen Hintergrund im obersten Quartil der Schüler aus allen Ländern lagen. Entsprechend wurde ein benachteiligter Schüler, dessen Leistungen nach Bereinigung um den sozioökonomischen Hintergrund im untersten Quartil lagen, als benachteiligter leistungsschwacher Schüler eingestuft. Die Anteile der Schüler in diesen beiden Gruppen wurden dann zwischen den Ländern verglichen, um zu analysieren, in welchen der untersuchten Länder die Wahrscheinlichkeit größer ist, dass benachteiligte Schüler aus ähnlichen sozioökonomischen Verhältnissen zu den leistungsstärksten Schülern gehören.



4

Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

Der durchschnittliche Anteil der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler, die im Ausland geboren sind oder deren Eltern im Ausland geboren sind, übersteigt im OECD-Raum 10%. In diesem Kapitel werden die Leistungen im Bereich Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund innerhalb und zwischen den Ländern verglichen. Ebenfalls untersucht werden die Leistungsunterschiede zwischen Zuwanderern der ersten und der zweiten Generation und zwischen Schülerinnen und Schülern, die zu Hause die Testsprache sprechen, und solchen, die zu Hause eine andere Sprache sprechen. Darüber hinaus werden die Leistungen im Bereich Lesekompetenz von Schülern mit Migrationshintergrund nach deren Herkunftsland bzw. Herkunftsregion aufgeschlüsselt analysiert.

SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER MIT MIGRATIONSHINTERGRUND

Die Migrantenpopulation in den OECD-Ländern hat in den letzten Jahrzehnten erheblich zugenommen. Allein zwischen 1990 und 2000 hat sich die Zahl der außerhalb ihres Geburtslands lebenden Menschen weltweit auf 175 Millionen erhöht und damit nahezu verdoppelt (OECD, 2006). Wie in Band V, *Lernfortschritte im globalen Wettbewerb*, ausgeführt, hat sich in den OECD-Ländern auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erhöht, wobei einige Länder im Zeitraum 2000-2009 Veränderungen ihrer zugewanderten Schülerpopulation um über 5 Prozentpunkte verzeichneten. Der zunehmende Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund stellt die Bildungssysteme vor Herausforderungen. Durch die Vergrößerung der zugewanderten Schülerpopulation erhöht sich die Heterogenität der Schülerschaft, und die Schulsysteme müssen sich mit dieser Heterogenität auseinandersetzen, um eine qualitativ hochwertige Bildung für alle Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten. PISA bietet eine einzigartige Gelegenheit, Schulsysteme zu identifizieren, denen es gelingt, das Potenzial von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu nutzen.

In PISA wird im Hinblick auf den Migrationsstatus zwischen drei Schülerkategorien unterschieden: a) Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund, auch als „einheimische“ Schüler bezeichnet, sind in dem Land geboren, in dem sie im Rahmen von PISA geprüft wurden, oder haben mindestens einen im Inland geborenen Elternteil¹; b) Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation sind im Inland geboren, ihre Eltern sind aber im Ausland geboren; c) Schülerinnen und Schüler der ersten Generation sind im Ausland geboren und haben im Ausland geborene Eltern². Die Kategorie der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund umfasst somit Schüler der ersten und der zweiten Generation.

UMFANG DER POPULATION DER SCHÜLER MIT MIGRATIONSHINTERGRUND UND DURCHSCHNITTSERGEBNISSE DER VERSCHIEDENEN LÄNDER

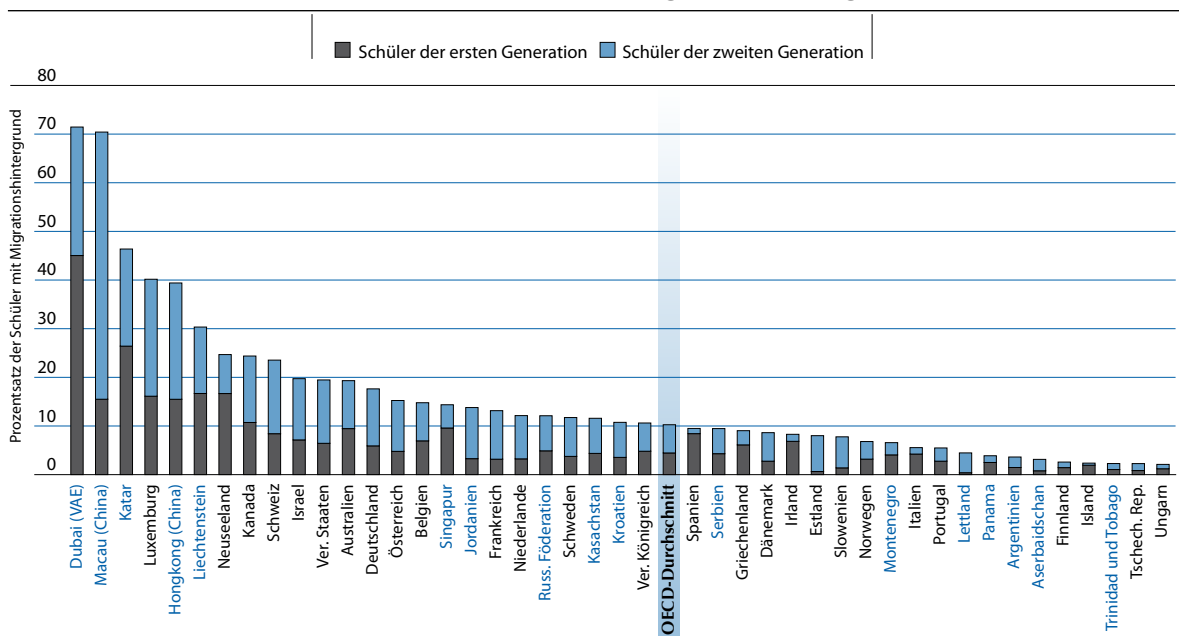
Abbildung II.4.1 zeigt den Anteil der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler, die einen Migrationshintergrund haben. Der graue Balken stellt den Prozentsatz der Schüler der ersten Generation dar, der blaue Balken den Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation. Im OECD-Durchschnitt haben 10% der im Rahmen von PISA beurteilten 15-jährigen Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund. Der Anteil dieser Gruppe liegt in Luxemburg bei 40% der Schülerinnen und Schüler. In Neuseeland, Kanada und der Schweiz machen die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund rd. 24% der Schülerpopulation aus. In Israel, den Vereinigten Staaten, Australien, Deutschland und Österreich stellen sie zwischen 15% und 20% der Schülerpopulation, und in Belgien, Frankreich, den Niederlanden, Schweden und im Vereinigten Königreich zwischen 10% und 15%. In der Gruppe der Partnerländer und -volkswirtschaften stellen die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Dubai (VAE) und Macau (China) einen Anteil von rd. 70% der Schülerpopulation. Auch in Katar, Hongkong (China) und Liechtenstein ist ihr prozentualer Anteil an der Schülerpopulation beträchtlich (zwischen 30% und 50%). In Singapur, Jordanien, der Russischen Föderation, Kasachstan und Kroatien liegt ihr Anteil zwischen 10% und 15% (Tabelle II.4.1).

Sowohl innerhalb der Länder als auch im Ländervergleich bilden die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund eine heterogene Gruppe. Sie unterscheiden sich im Hinblick auf ihr Herkunftsland, ihre Sprache und ihre Kultur, und sie bringen ein breites Spektrum unterschiedlicher Kompetenzen, Kenntnisse und Motivationen in ihre Schulen ein. Obwohl eine große Untergruppe der Migranten hochqualifiziert ist, ist dies bei vielen anderen, die sozial benachteiligt sind, nicht der Fall (OECD, 2010f). Ein solcher Nachteil kann zusammen mit kulturellen und ethnischen Unterschieden zu Spaltungen und Ungleichheiten zwischen der einheimischen und der zugewanderten Bevölkerung führen. Diese Problematik geht weit über die Frage hinaus, wie die Migrationsströme kanalisiert und gesteuert werden können; es geht darum, wie die Zuwanderer auf eine Art und Weise in die Gesellschaft der Aufnahmeländer integriert werden können, die sowohl für die Zuwanderer als auch für die Bevölkerung der Aufnahmeländer annehmbar ist.

Bildung und Ausbildung sind für die Integration der Zuwanderer in die Arbeitsmärkte und die Gesellschaft von entscheidender Bedeutung. Sie können zur Überwindung von Sprachbarrieren beitragen und die Vermittlung der Regeln und Werte erleichtern, die eine Grundlage für den sozialen Zusammenhalt bilden. Die PISA-Studie bereichert diese Debatte um eine entscheidende Perspektive, indem sie die Leistungen 15-jähriger Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund untersucht. Der Leistungsrückstand vieler dieser Schülerinnen und Schüler stellt die Bildungssysteme vor eine große Herausforderung; in einigen Ländern ist er bei Schülern der zweiten Generation genauso groß, wenn nicht gar größer als bei den im Ausland geborenen Schülern der ersten Generation.




■ Abbildung II.4.1 ■
Prozentsatz der Schüler mit Migrationshintergrund



Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach dem Prozentsatz der Schüler mit Migrationshintergrund (Schüler der ersten und der zweiten Generation) angeordnet.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343608>

Die Leistungen der Schüler der ersten Generation sind zumindest teilweise durch ihre Bildungserfahrungen in anderen Ländern beeinflusst und können daher nur partiell dem Bildungssystem des Aufnahmeland zugeschrieben werden. Ein Bildungsnachteil, der bereits im Herkunftsland vorhanden war, kann sich im Aufnahmeland noch vergrößern, selbst wenn sich die schulischen Leistungen der betreffenden Schüler absolut betrachtet möglicherweise verbessert haben. Im Ausland geborene Schülerinnen und Schüler können im Bildungsbereich im Nachteil sein, weil sie sich als Zuwanderer an ein neues Bildungssystem gewöhnen müssen oder weil sie eine neue Sprache lernen müssen, wobei ihr familiäres Umfeld diesem Lernprozess u.U. nicht förderlich ist. Anhand eines Vergleichs zwischen Untergruppen der zugewanderten Schülerpopulation (unterteilt nach erster oder zweiter Generation, Alter bei der Einreise oder im Elternhaus gesprochener Sprache) werden im Rahmen von PISA die Ursachen der Benachteiligungen untersucht, mit denen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund konfrontiert sind.

Bei der Interpretation von Leistungsunterschieden zwischen einheimischen Schülern und Schülern mit Migrationshintergrund gilt es, Unterschiede zwischen den Ländern hinsichtlich der Merkmale ihrer Zuwandererpopulation zu berücksichtigen, z.B. ihrer Herkunftsländer und ihres sozioökonomischen, bildungsbezogenen und sprachlichen Hintergrunds. Die Zusammensetzung der Zuwandererpopulation wird durch die Einwanderungspolitik und -praxis beeinflusst, und die Kriterien für die Aufnahme von Migranten sind je nach Land sehr unterschiedlich. Während einige Länder jedes Jahr eine relativ große Zahl an Zuwanderern aufnehmen und dabei oft wenig selektiv vorgehen, sind die Zuwandererströme in anderen Ländern wesentlich geringer bzw. Gegenstand einer stärkeren Selektion. Zudem bestehen zwischen den Ländern Unterschiede in Bezug darauf, wie stark die soziale, bildungsbezogene oder berufliche Stellung der Zuwanderungskandidaten bei der Entscheidung über die Erteilung der Zuwanderungserlaubnis oder der Staatsbürgerschaft berücksichtigt wird. Die Zusammensetzung vergangener Migrationsströme spiegelt sich in der Regel in der künftiger Zuwanderungsströme wider, was auf Netzwerkeffekte zurückzuführen ist, die die Migration aus denselben Herkunftsländern begünstigen. Außerdem lassen sich manche Migrationsströme auf Grund internationaler Verträge (Freizügigkeitsabkommen, Flüchtlingskonvention usw.) oder allgemein anerkannter Menschenrechte (wie dem Recht der Zuwanderer ebenso wie der Staatsangehörigen, mit ihren Familien zusammenzuleben) u.U. nicht ohne Weiteres beschränken. Folglich stammen die Migranten in einigen Ländern aus qualifizierteren oder sozial besser gestellten Milieus als in anderen. Für die OECD-Länder ist festzustellen:

- Australien, Kanada und Neuseeland verfolgen eine Einwanderungspolitik, die besser qualifizierte Zuwanderer begünstigt (OECD, 2005).
- Die Vereinigten Staaten haben ein Migrationssystem, das tendenziell den Familiennachzug begünstigt, und zwar sowohl von unmittelbaren Familienangehörigen – wie in anderen Ländern – als auch von Verwandten in aufsteigender Linie, Geschwistern und erwachsenen Kindern.
- In den sechziger und siebziger Jahren haben europäische Länder wie Dänemark, Deutschland, Luxemburg, Norwegen, Österreich, Schweden und die Schweiz ausländische Arbeitskräfte für eine befristete Arbeitsmigration angeworben, von denen sich dann viele auf Dauer im Land niederließen. In den letzten zehn Jahren hat die Zuwanderung in diesen Ländern mit Ausnahme von Deutschland wieder zugenommen. In Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie in geringerem Umfang in Schweden verfügen die Zuwanderer mit geringerer Wahrscheinlichkeit über einen Sekundarstufe-II-Abschluss und mit größerer über einen Tertiärabschluss (OECD, 2005). Infolgedessen gibt es in der Regel zwei unterschiedliche Migrantenkategorien: einerseits geringqualifizierte und andererseits hochqualifizierte Kräfte.
- Frankreich und das Vereinigte Königreich haben hohe Zahlen von Zuwanderern aus ehemaligen Kolonien, die die Sprache des Aufnahmelandes bei der Einreise häufig bereits beherrschen.
- Finnland, Griechenland, Irland, Italien, Portugal und Spanien gehören zu den Ländern, die in der jüngsten Vergangenheit eine drastische Zunahme der Zuwandererzahlen verzeichnet haben. In Spanien beispielsweise hat sich die Zuwanderung zwischen 1998 und 2004 um mehr als das Zehnfache erhöht (OECD, 2010f).

Ein neuer OECD-Bericht über die Bildung von Migranten, *Closing the Gap for Immigrant Students: Policies, Practice and Performance* (OECD, 2010g), unterstreicht die Heterogenität der Zuwandererpopulation sowohl innerhalb als auch zwischen den OECD-Ländern und die Herausforderungen, die diese Disparitäten für die Konzipierung einer effektiven Bildungspolitik darstellen. Der Bericht stellt fest, dass es sich bei den effektivsten Maßnahmen, um gefährdete Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu helfen, nicht um solche handelt, die sich in allen Fällen anwenden lassen. Maßnahmen, die insofern einem ganzheitlichen Ansatz folgen, als bei ihnen die Bildungspolitik im Zusammenhang mit anderen Arten von Politikinterventionen betrachtet wird, sind auf allen Ebenen entscheidend wichtig (in Schulen und Gemeinschaften sowie auf den kommunalen, regionalen und nationalen Verwaltungsebenen). Der Bericht weist zudem darauf hin, dass in diesem Bereich der Bildungspolitik eine besondere Herausforderung darin besteht, dass richtige Verhältnis zwischen universell anwendbaren und gezielten Maßnahmen zu finden.

In Abbildung II.4.2 sind die Länder und Volkswirtschaften nach ihrem Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und ihrem Mittelwert im Bereich Lesekompetenz, bezogen auf ihre gesamte Schülerpopulation, angeordnet. Aus der Abbildung ist ersichtlich, dass zwischen der mittleren Leistung im Bereich Lesekompetenz und dem Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund eines Landes oder einer Volkswirtschaft keine Beziehung besteht. Auch zwischen der mittleren Leistung im Bereich Lesekompetenz und dem Umfang des Leistungsabstands zwischen Schülern ohne und mit Migrationshintergrund besteht, wie Abbildung I.4.3 deutlich macht, kein Zusammenhang³. Diese Erkenntnisse widerlegen die Annahme, dass ein hoher Zuwanderungsgrad zwangsläufig zu einer Verringerung der Leistungsstärke eines Bildungssystems führt.

In diesem Kapitel werden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund mit den Leistungen von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund im selben Land sowie mit den Leistungen von Schülern mit Migrationshintergrund in anderen Ländern verglichen. Zudem werden die Leistungsunterschiede zwischen Schülern mit Migrationshintergrund der ersten und der zweiten Generation untersucht. Nach einer Prüfung der Frage, inwieweit sich die Leistungsunterschiede zwischen diesen verschiedenen Gruppen auf sozioökonomische und sprachliche Faktoren zurückführen lassen, wird zum Abschluss dieses Kapitels untersucht, inwieweit die schulischen Bedingungen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Aufnahmeland schlechter oder besser sind als für Schüler ohne Migrationshintergrund.

LEISTUNGSUNTERSCHIEDE NACH MIGRATIONSTATUS


Abbildung II.4.4 zeigt für Länder, die einen signifikanten Anteil an 15-jährigen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund haben⁴, die durchschnittlichen Leistungen aufgeschlüsselt nach Migrationsstatus der Schüler, wobei die Länder nach der Höhe ihrer mittleren Punktzahl bezogen auf die Gesamtheit der Schüler angeordnet sind. Die Abbildung hebt drei wichtige Ergebnisse hervor. Erstens liegen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund in den meisten Ländern und Volkswirtschaften in der Tendenz über denen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Ausnahmen bilden Australien (für Schüler der ersten wie auch der zweiten Generation) sowie Israel und Ungarn, wo die Leistungen der Schülerinnen und Schüler der zweiten



■ Abbildung II.4.2 ■

Leistungen im Bereich Lesekompetenz, nach Prozentsatz der Schüler mit Migrationshintergrund



Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle II.4.1.
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343608>

Generation über denen der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund liegen. Zweitens unterscheidet sich die Größe des Leistungsabstands zwischen diesen Schülergruppen im Ländervergleich deutlich. Drittens liegen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation in der Regel über denen der im Ausland geborenen Schülerinnen und Schüler der ersten Generation.

Im OECD-Raum liegen die Leistungen der Schüler der ersten Generation im Durchschnitt 52 Punkte unter denen der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund – eine Differenz, die mehr als dem Lernfortschritt während eines Schuljahrs entspricht (Tabelle A1.2 und Kasten II.1.1).

In vielen OECD-Ländern besteht zudem für im Ausland geborene Schülerinnen und Schüler ein signifikant höheres Risiko der Leistungsschwäche. In Mexiko, Österreich, Dänemark, Schweden, Finnland, Italien, Island, Belgien,


■ Abbildung II.4.3 ■

Leistungsunterschied zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund, nach Prozentsatz der Schüler mit Migrationshintergrund



Anmerkung: Statistisch signifikante Punktzahldifferenzen sind in dunkleren Farbtönen gekennzeichnet.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343608>

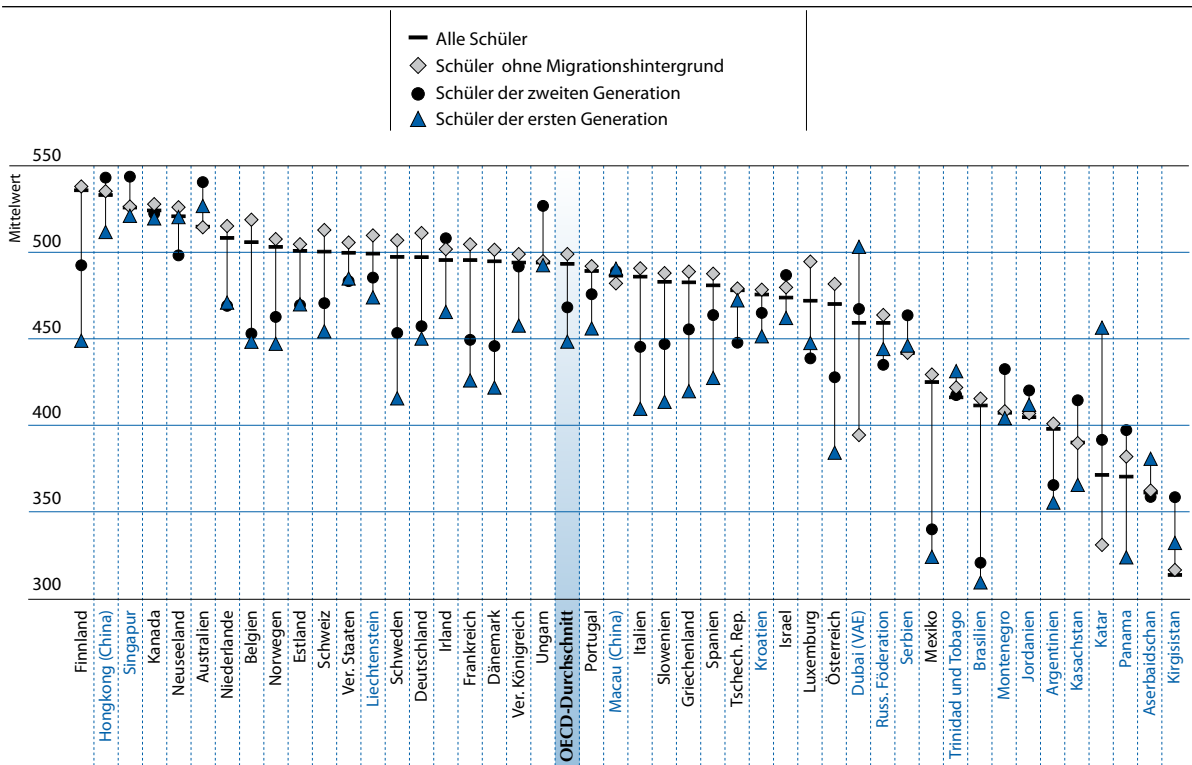
Spanien, Norwegen, Frankreich, Griechenland und Slowenien ist die Wahrscheinlichkeit, im untersten Quartil der Leistungsverteilung zu liegen, für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der ersten Generation mindestens doppelt so hoch wie für Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Ebenso verhält es sich in den Partnerländern Brasilien und Panama (Tabelle II.4.1).

Während sich der Leistungsrückstand der Schüler der ersten Generation z.T. durch einen im Ausland zurückgelegten Bildungsweg erklären kann, sind Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation im Inland geboren, so dass sie von Anfang an im Bildungssystem des Aufnahmelandes unterrichtet wurden. Dennoch ist auch bei Schülern der zweiten Generation im Durchschnitt der OECD-Länder ein Leistungsrückstand von etwa 33 Punkten gegenüber Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund zu verzeichnen (Tabelle II.4.1).

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind häufig sozioökonomisch benachteiligt, und dies erklärt einen Teil ihres Leistungsrückstands. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der sozioökonomische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund um fast 0,4 einer Standardabweichung niedriger als der ihrer einheimischen Mitschülerinnen und Mitschüler. Diese Beziehung ist besonders stark in Luxemburg, den



■ Abbildung II.4.4 ■
Schülerleistungen im Bereich Lesekompetenz, nach Migrationsstatus



Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach dem Mittelwert aller Schüler angeordnet.

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

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343608>

Niederlande, Island, Dänemark, Österreich, Deutschland und den Vereinigten Staaten. Nur in Australien, der Tschechischen Republik, Estland, Ungarn, Irland, Neuseeland und Portugal bestehen zwischen den Schülerinnen und Schülern keine mit ihrem Migrationsstatus zusammenhängende Unterschiede beim sozioökonomischen Hintergrund (Tabelle II.4.1).

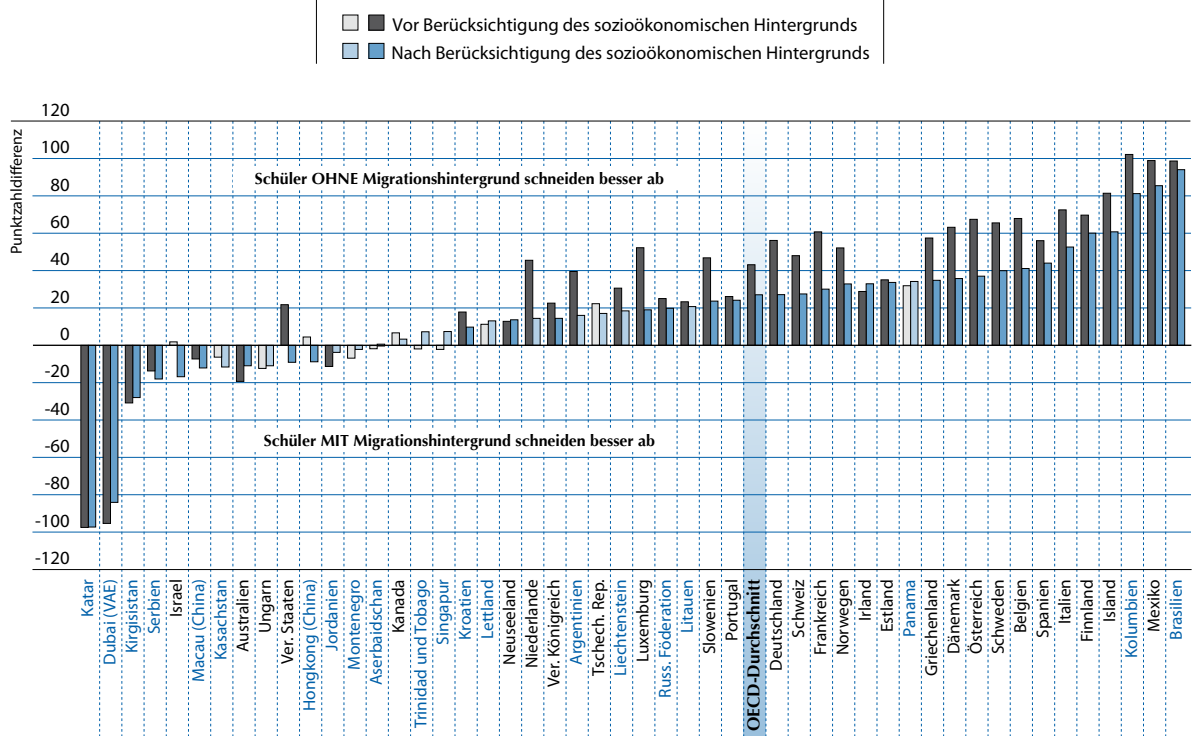
Die starken Disparitäten bei den Leistungen und beim sozioökonomischen Hintergrund legen den Schluss nahe, dass Schule und Gesellschaft vor großen Herausforderungen stehen, was die Ausschöpfung des Potenzials von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund betrifft. Wie jedoch aus Abbildung II.4.4 zu ersehen ist, sind die Unterschiede in einigen Bildungssystemen kaum wahrnehmbar oder sehr gering, während sie in anderen signifikant über dem Durchschnitt liegen. In Australien z.B. erzielten die Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation, die einen Anteil von 10% an der Schülerpopulation stellen, durchschnittlich 26 Punkte mehr als die Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund⁵. In Kanada, wo der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund fast 25% beträgt, erzielten diese Schüler gleich gute Ergebnisse wie die Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Innerhalb der Gruppe der OECD-Länder sind auch in der Tschechischen Republik (für die Schüler mit Migrationshintergrund), in Israel, Irland, Portugal und im Vereinigten Königreich (für Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation) sowie in Ungarn und Neuseeland (für Schüler der ersten Generation) keine statistisch signifikanten Unterschiede zu beobachten.

Im Allgemeinen ist ein Teil der Leistungsunterschiede auch noch nach Berücksichtigung sozioökonomischer Faktoren festzustellen. Abbildung II.4.5 zeigt die Größe des Leistungsabstands zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund vor und nach Bereinigung um den sozioökonomischen Status. In Luxemburg z.B. reduziert sich der Leistungsrückstand der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nach Berücksichtigung ihres sozioökonomischen Status von 52 Punkten auf 19 Punkte, und im Durchschnitt der OECD-Länder verringert er sich von 43 Punkten auf 27 Punkte.

Die Verringerung des Abstands nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler fällt in den OECD-Ländern tendenziell ähnlich aus. Die Rangfolge der Länder nach der Höhe des Leistungs-

■ Abbildung II.4.5 ■

Leistungsunterschied zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund, vor und nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds



Anmerkung: Statistisch signifikante Unterschiede sind in dunkleren Farbtönen gekennzeichnet.

Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach der Punktzahldifferenz nach Berücksichtigung des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status der Schüler angeordnet.

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

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343608>

abstands zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund ist vor und nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Kontexts recht konstant. Die Verringerung des Leistungsabstands nach Bereinigung um den sozioökonomischen Hintergrund zeigt, inwieweit die Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund auf Unterschiede beim sozioökonomischen Status und nicht unbedingt auf den Migrationsstatus zurückzuführen sind. Die Tatsache, dass der Abstand nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds immer noch sichtbar ist, deutet jedoch darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund Bildungsherausforderungen zu bewältigen haben, die unmittelbar ihrem Migrationshintergrund zuzuschreiben sind, so dass sie unter einer besonderen Benachteiligung leiden.

Ohne längere Zeitreihen ist es nicht möglich, direkt abzuschätzen, inwieweit sich die beobachteten Nachteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in den folgenden Generationen verringern. Indessen ist es möglich, die Leistungen von Schülerinnen und Schülern der zweiten Generation, die im Erhebungsland geboren sind und daher dieselbe Anzahl von Jahren am selben formalen Bildungssystem teilgenommen haben wie ihre einheimischen Mitschüler, mit denen der im Ausland geborenen Schüler zu vergleichen, die ihre Schulbildung in der Regel in einem anderen Land begonnen haben.

Im Durchschnitt der OECD-Länder liegen die Leistungen von Schülerinnen und Schülern der zweiten Generation im Bereich Lesekompetenz um 18 Punkte über denen der Schüler der ersten Generation. Der relative Vorsprung der Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation im Vergleich zu im Ausland geborenen Schülerinnen und Schülern übersteigt in Finnland, Österreich und Irland 40 Punkte (Abb. II.4.4) und beträgt in Schweden, Spanien, Italien, Griechenland, im Vereinigten Königreich und in Slowenien über 30 Punkte. Diese großen Abstände verdeutlichen die Benachteiligung der Schülerinnen und Schüler der ersten Generation und sind vielleicht auch auf Unterschiede beim Hintergrund der verschiedenen Zuwandererkohorten zurückzuführen (Tabelle II.4.1). Sie könnten jedoch auch auf eine positive intergenerative Mobilität in Bildung und Gesellschaft hindeuten.



Bei Ländervergleichen des Leistungsabstands zwischen Schülerinnen und Schülern der ersten und der zweiten Generation ist Vorsicht geboten, da sie in einigen Fällen stärker den Merkmalen verschiedener Einwanderungswellen als dem Erfolg von Integrationsmaßnahmen zuzuschreiben sind. Neuseeland ist diesbezüglich ein Beispiel. Die Schülerinnen und Schüler der ersten Generation erzielen dort gleich gute Ergebnisse wie die Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund, während die Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation gegenüber der letztgenannten Gruppe einen Leistungsrückstand von 22 Punkten haben (Tabelle II.4.1). Dieses Ergebnis signalisiert, dass hinsichtlich der Merkmale der Kohorten der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bedeutende Disparitäten bestehen könnten. Doch selbst die Leistungen von Schülerinnen und Schülern aus denselben Herkunftsländern unterscheiden sich in den einzelnen Aufnahmeländern deutlich (OECD, 2006f).

Ungeachtet dieser Leistungsabstände gibt es Länder, in denen einige Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Schule sehr erfolgreich sind. Im OECD-Durchschnitt liegen 5% der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der ersten und der zweiten Generation auf Kompetenzstufe 5 und 6, womit sie zu den leistungsstärksten Schülern von PISA gehören; unter den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund beträgt dieser Anteil 8%. In Australien, Neuseeland und Kanada gehören über 10% der Schülerinnen und Schüler der ersten und der zweiten Generation zur Gruppe der leistungsstärksten Schüler in PISA. In diesen Ländern liegt zudem der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die mindestens Kompetenzstufe 5 erreichen, ähnlich hoch oder höher als der der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. In Belgien, Finnland, Schweden, Deutschland, Frankreich und den Niederlanden ist der Prozentsatz der leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler im Rahmen von PISA unter den Schülern ohne Migrationshintergrund hingegen um mindestens 5 Prozentpunkte höher als in der Gruppe der Schüler der ersten und der zweiten Generation (das Gleiche gilt für Österreich, Kanada, Island, Italien, Luxemburg, Neuseeland, Norwegen, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten für Schülerinnen und Schüler der ersten Generation im Vergleich zu solchen ohne Migrationshintergrund) (Tabelle II.4.2).

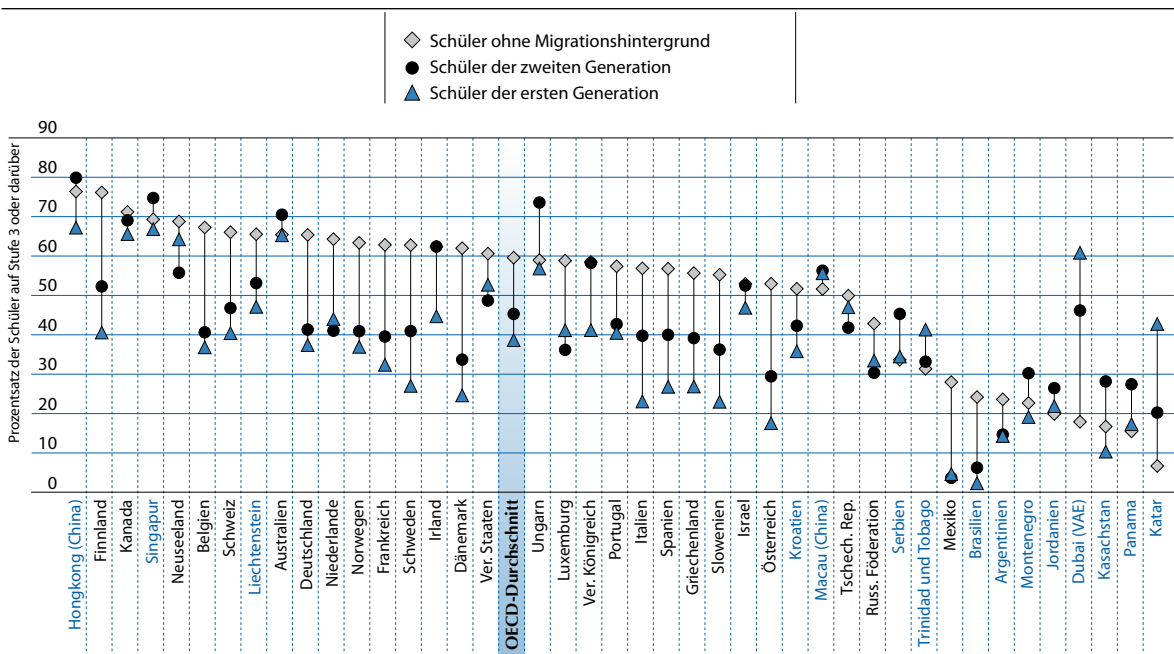
Abbildung II.4.6 zeigt den Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die mindestens Kompetenzstufe 3 erreichen. In den OECD-Ländern, die einen Anteil von mindestens 5% an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund haben, erreicht in Kanada, Australien, Neuseeland und den Vereinigten Staaten mindestens die Hälfte der Schülerinnen und Schüler der ersten Generation Kompetenzstufe 3, und in Kanada, Australien, Irland, im Vereinigten Königreich, in Neuseeland, Israel und Finnland mindestens die Hälfte der Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation. In Österreich, Slowenien, Italien, Dänemark, Spanien, Griechenland, Schweden und Frankreich erreicht dagegen weniger als jeder dritte Schüler der ersten Generation Stufe 3. Das Gleiche gilt in Österreich auch für Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation (Tabelle II.4.2).

In vielen Ländern erbringen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schwache Leistungen. In Abbildung II.4.7 ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die das Basisniveau, d.h. Kompetenzstufe 2 nicht erreichen, nach Migrationsstatus aufgeschlüsselt. Stufe 2 ist das Niveau, ab dem die Schülerinnen und Schüler die Lesekompetenz unter Beweis zu stellen beginnen, die es ihnen ermöglichen wird, effektiv und produktiv am Leben der Gesellschaft teilzuhaben (vgl. Kapitel 2 von Band I, *Was Schülerinnen und Schüler wissen und können*). Im OECD-Durchschnitt beträgt der Anteil der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund, die die Anforderungen dieser Stufe nicht erfüllen, 17%; der entsprechende Anteil der Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation beläuft sich auf 27% und der der Schülerinnen und Schüler der ersten Generation auf 36% (Tabelle II.4.2).

Selbst in einigen Ländern mit insgesamt guten Leistungen im Bereich Lesekompetenz und einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund liegt der Prozentsatz der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund relativ hoch. In den OECD-Ländern, in denen der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund 10% übersteigt, reicht der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler der ersten Generation, die Stufe 2 nicht erreichen, z.B. von 13% bzw. 15% in Australien und Kanada bis 64%, 48% bzw. 42% in Österreich, Schweden und Frankreich. In anderen Ländern, wie Italien, Griechenland oder Dänemark, ist der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die Stufe 2 nicht erreichen, ebenfalls hoch, in diesen Ländern beläuft sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund jedoch auf weniger als 10%. In Österreich ist der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die Stufe 2 nicht erreichen, unter den Schülern der ersten Generation zudem um 42 Prozentpunkte höher als unter den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund (Tabelle II.4.2).

■ Abbildung II.4.6 ■

Prozentsatz der Schüler auf Kompetenzstufe 3 oder darüber, nach Migrationsstatus



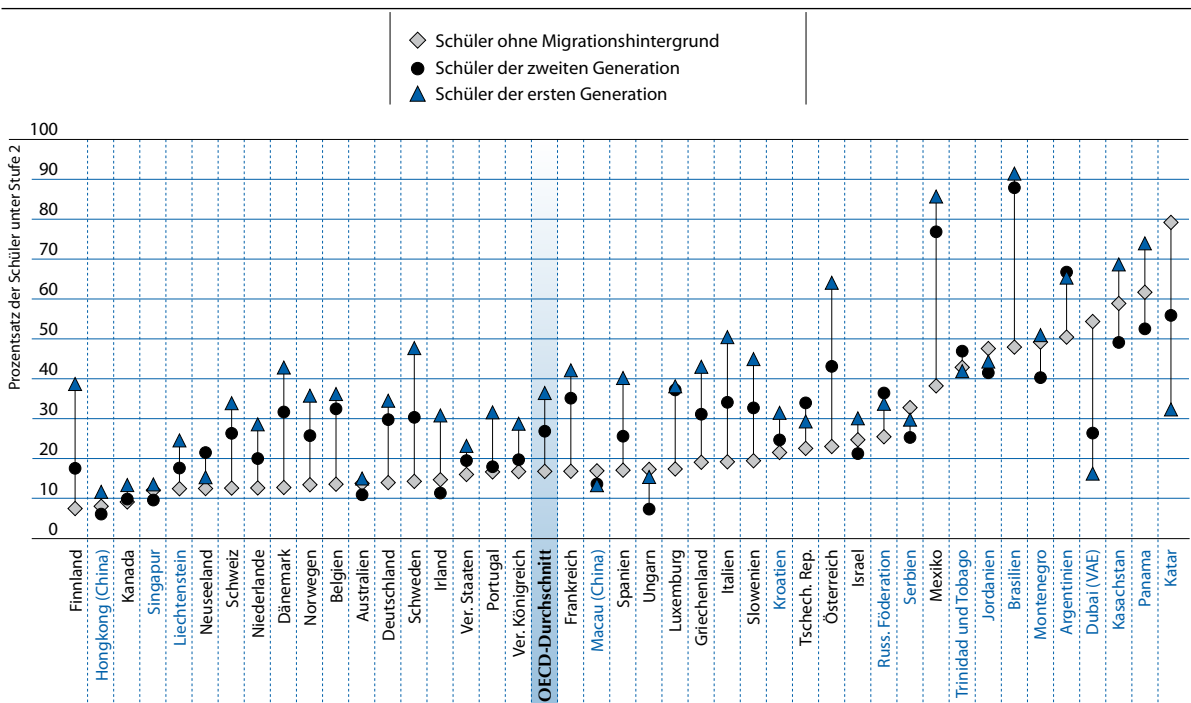
Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach dem Prozentsatz der Schüler ohne Migrationshintergrund auf Kompetenzstufe 3 oder darüber angeordnet.

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

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343608>

■ Abbildung II.4.7 ■

Prozentsatz der Schüler unter Kompetenzstufe 2, nach Migrationsstatus



Die Länder sind in aufsteigender Reihenfolge nach dem Prozentsatz der Schüler ohne Migrationshintergrund unter Kompetenzstufe 2 angeordnet.

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

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343608>



LEISTUNG DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER DER ERSTEN GENERATION NACH EINREISEALTER

Im Rahmen von PISA wurden die Schülerinnen und Schüler der ersten Generation gebeten, ihr Alter bei der Einreise in das Erhebungsland anzugeben. Anhand dieser Information ist es möglich, die Schülerinnen und Schüler der ersten Generation nach ihrem Einreisealter zu unterscheiden: a) Einreise im Alter von fünf Jahren oder darunter, d.h. vor dem Alter, in dem in vielen Schulsystemen die Grundschule beginnt; b) Einreise im Alter von sechs bis zwölf Jahren, d.h. vor dem Alter, in dem die Kinder in vielen Schulsystemen in die Sekundarschule überwechseln; c) Einreise im Alter von über zwölf Jahren. Da bei PISA 15-jährige Schülerinnen und Schüler geprüft wurden, haben die Schülerinnen und Schüler der dritten Gruppe höchstens drei Jahre lang am Bildungssystem des Aufnahmelandes teilgenommen, die der zweiten Gruppe höchstens neun Jahre und die der ersten Gruppe während ihrer ganzen Schulzeit.

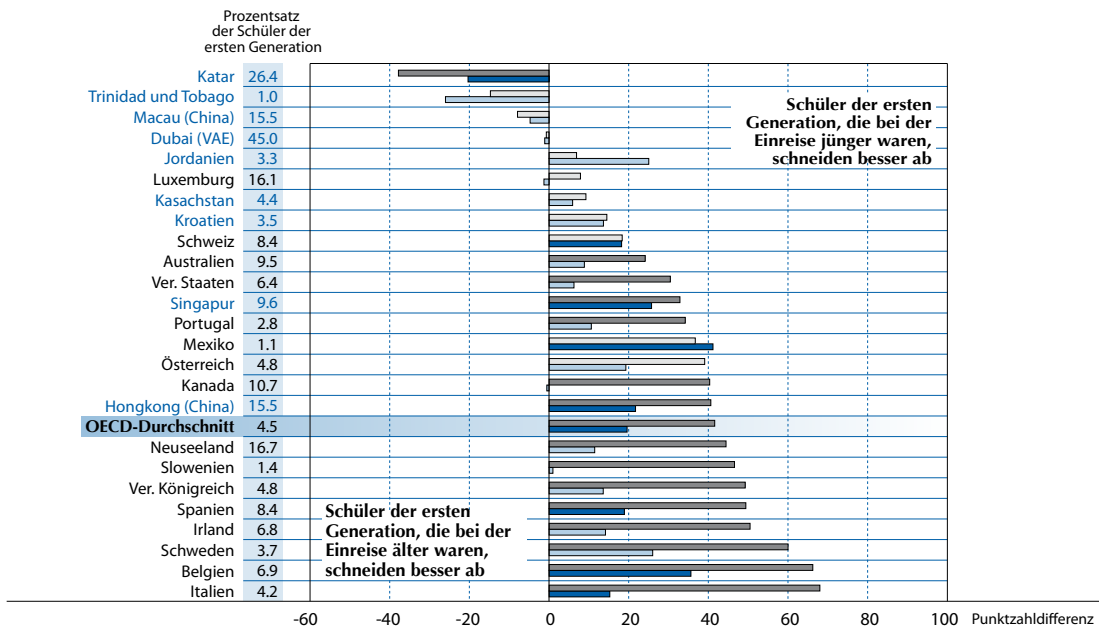
Abbildung II.4.8 stellt die Leistungsunterschiede zwischen Schülern, die bei der Einreise fünf Jahre oder jünger waren, und solchen, die bei der Einreise zwischen sechs und zwölf Jahre alt waren, sowie die Leistungsunterschiede zwischen Schülern, die bei der Einreise fünf Jahre oder jünger waren, und solchen, die über zwölf Jahre alt waren (nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds) dar. Als Bezugspunkt ist in der Abbildung auch die Höhe des Anteils der Schülerinnen und Schüler der ersten Generation in den betreffenden Ländern und Volkswirtschaften angegeben. Die Länder sind nach dem Abstand angeordnet, der zwischen den Schülerinnen und Schülern der ersten Generation, die bei der Einreise fünf Jahre oder jünger waren, und denen besteht, die über zwölf Jahre alt waren (nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds).

Abbildung II.4.8 zeigt, dass die Leistungen von Schülerinnen und Schülern der ersten Generation, die bei der Einreise ins Aufnahmeland jünger waren, in der Regel über den Leistungen von Schülerinnen und Schülern liegen,

■ Abbildung II.4.8 ■

Leistungsunterschiede zwischen Schülern der ersten Generation, nach Alter bei der Einreise

- Leistungsunterschied im Bereich Lesekompetenz zwischen Schülern der ersten Generation, die bei der Einreise 5 Jahre oder jünger, und solchen, die über 12 Jahre alt waren, nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds
- Leistungsunterschied im Bereich Lesekompetenz zwischen Schülern der ersten Generation, die bei der Einreise 5 Jahre oder jünger, und solchen, die zwischen 6 und 12 Jahre alt waren, nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds



Anmerkung: Statistisch signifikante Punktzahldifferenzen sind in dunkleren Farbtönen gekennzeichnet.

Die Länder sind in aufsteigender Reihenfolge nach der Punktzahldifferenz zwischen Schülern der ersten Generation angeordnet, die bei der Einreise 5 Jahre oder jünger, und solchen, die über 12 Jahre alt waren.

Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle II.4.1 und II.4.3.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343608>



die bei der Einreise älter waren. Im Durchschnitt der OECD-Länder schneiden Schülerinnen und Schüler der ersten Generation, die bei der Einreise fünf Jahre oder jünger waren, um 42 Punkte besser ab als Schülerinnen und Schüler der ersten Generation, die bei der Einreise über zwölf Jahre alt waren. Die Größe des Leistungsabstands ist jedoch je nach den einzelnen Ländern und Gruppen sehr unterschiedlich. Beispielsweise beträgt der Leistungsabstand (nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds) zwischen denjenigen, die bei der Reise fünf Jahre oder jünger waren, und denen, die über zwölf Jahre alt waren, in Italien und Belgien mehr als 65 Punkte, während er sich zwischen denen, die bei der Einreise fünf Jahre oder jünger waren, und denen, die zwischen sechs und zwölf Jahre alt waren, in Belgien auf 36 Punkte und in Italien auf 15 Punkte beläuft. Dies lässt annehmen, dass es dem Bildungssystem des Aufnahmelandes, wenn es über einen längeren Zeitraum die Möglichkeit hatte, Einfluss auf die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu nehmen, gelingt, die Schülerleistungen zu verbessern. Kein Leistungsabstand zwischen denjenigen, die bei der Einreise fünf Jahre oder jünger, und denen, die über zwölf Jahre alt waren, ist in der Gruppe der OECD-Länder dagegen in Schweden, den Vereinigten Staaten, Portugal, Österreich, Luxemburg, der Schweiz und Mexiko zu beobachten (nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds) (Tabelle II.4.3).

MIGRATIONSHINTERGRUND UND IM ELTERNHAUS GESPROCHENE SPRACHE

Dass sie oder ihre Eltern in einem anderen Land geboren sind, ist nicht das einzige gemeinsame Merkmal der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund; in vielen Ländern spricht ein Großteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu Hause auch eine andere Sprache als die, in der sie in der Schule unterrichtet und in PISA geprüft wurden. Im Rahmen von PISA ist es möglich, zwischen Schülerinnen und Schülern zu unterscheiden, die im Elternhaus die Testsprache sprechen, und solchen, die zu Hause eine andere Sprache sprechen. In den verschiedenen PISA-Teilnehmerländern kommt es häufig vor, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu Hause nicht die Testsprache sprechen. In den Vereinigten Staaten, Schweden, Österreich, Norwegen, Dänemark, Australien, Neuseeland, Deutschland und Island ist dies mit besonders hoher Wahrscheinlichkeit der Fall (Tabelle II.4.4).

Abbildung II.4.9 zeigt die prozentualen Anteile der Schülerinnen und Schüler, die in den einzelnen Ländern auf die vier nach Migrationsstatus und im Elternhaus gesprochener Sprache unterteilten Gruppen entfallen. Die Länder sind nach dem Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund angeordnet, die im Elternhaus nicht die Testsprache sprechen. Die Abbildung zeigt die Beziehung zwischen diesen beiden Dimensionen und die Disparitäten, die diesbezüglich zwischen den einzelnen Ländern zu beobachten sind. Beispielsweise haben im Durchschnitt der OECD-Länder 6% der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund und sprechen im Elternhaus nicht die Testsprache. In Luxemburg haben 28% der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund und sprechen im Elternhaus nicht die Testsprache, während 9% einen Migrationshintergrund haben, im Elternhaus aber die Testsprache sprechen. In der Schweiz, Neuseeland, Kanada, den Vereinigten Staaten, Österreich, Deutschland und Australien haben zwischen 8% und 13% der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund und sprechen im Elternhaus nicht die Testsprache.

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die im Elternhaus eine andere Sprache sprechen als die Testsprache, müssen erhebliche Schwierigkeiten überwinden, um in der Schule erfolgreich zu sein. Wie aus Abbildung II.4.10 ersichtlich, erzielen sie in der Regel weniger gute Ergebnisse wie Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Der Leistungsabstand ist jedoch von Land zu Land unterschiedlich groß, und auch die Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds lässt diese Unterschiede nicht völlig verschwinden.

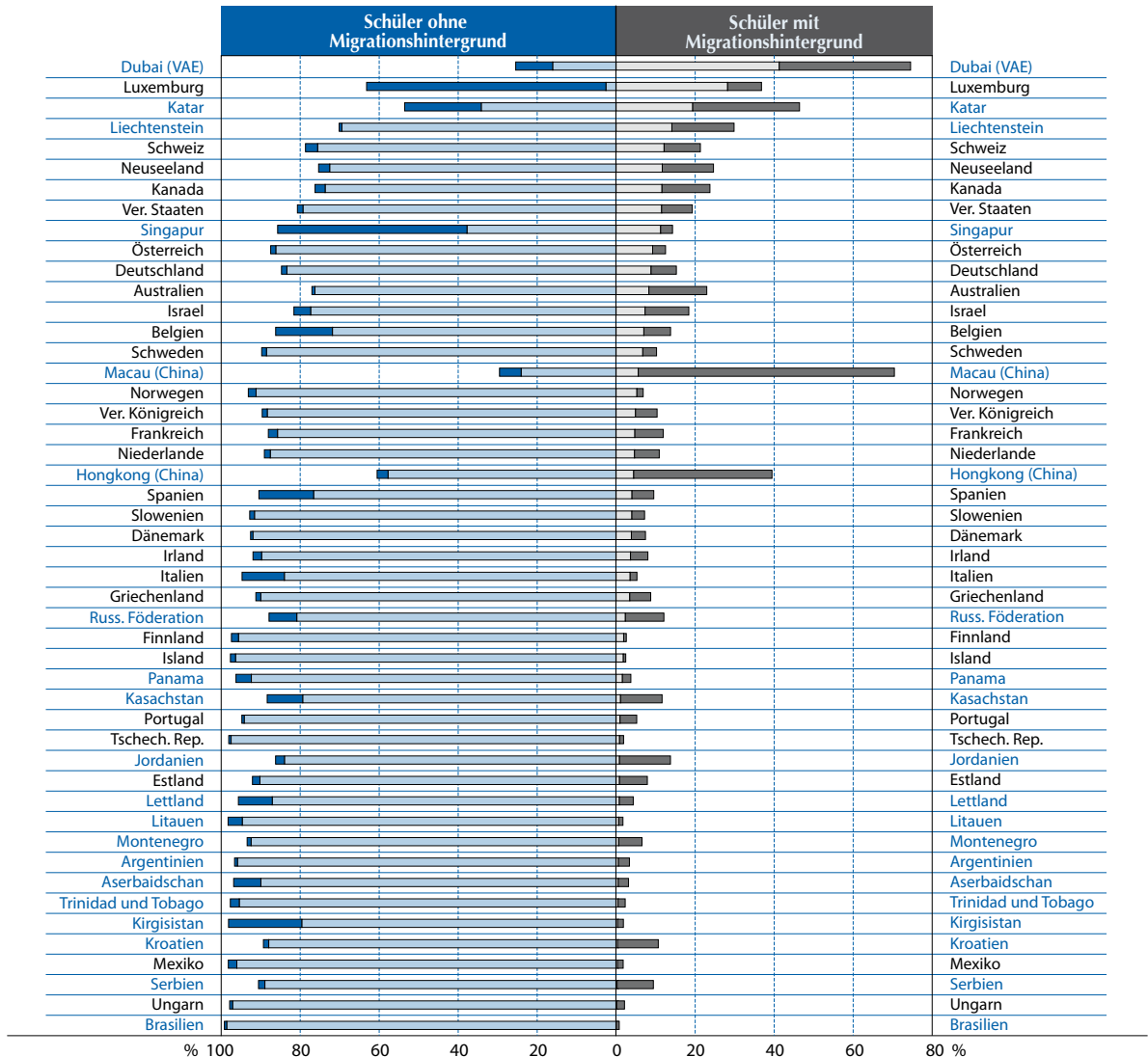
Wie aus Abbildung II.4.10 ersichtlich, liegen die Leistungen von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund im Durchschnitt der OECD-Länder um 57 Punkte über denen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die im Elternhaus nicht die Testsprache sprechen, wobei sich die Differenz jedoch nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler auf 35 Punkte reduziert. In einigen Ländern ist der Leistungsabstand allerdings auch nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Status noch ganz erheblich. In Italien, Irland, Spanien und Griechenland beträgt der Leistungsabstand nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Status z.B. immer noch mindestens 50 Punkte; und in allen diesen Ländern liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die im Elternhaus eine andere Sprache sprechen als die Testsprache, über 3%. In Belgien, Schweden und Norwegen beträgt der Leistungsabstand mindestens 40 Punkte und liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die im Elternhaus eine andere Sprache sprechen als die Testsprache, über 5%.



■ Abbildung II.4.9 ■

Prozentsatz der Schüler nach Migrationsstatus und im Elternhaus gesprochener Sprache

- Schüler ohne Migrationshintergrund, die zu Hause die Testsprache sprechen
- Schüler ohne Migrationshintergrund, die zu Hause eine andere Sprache als die Testsprache sprechen
- Schüler mit Migrationshintergrund, die zu Hause eine andere Sprache als die Testsprache sprechen
- Schüler mit Migrationshintergrund, die zu Hause die Testsprache sprechen



Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach dem Prozentsatz der Schüler mit Migrationshintergrund angeordnet, die zu Hause eine andere Sprache als die Testsprache sprechen.

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

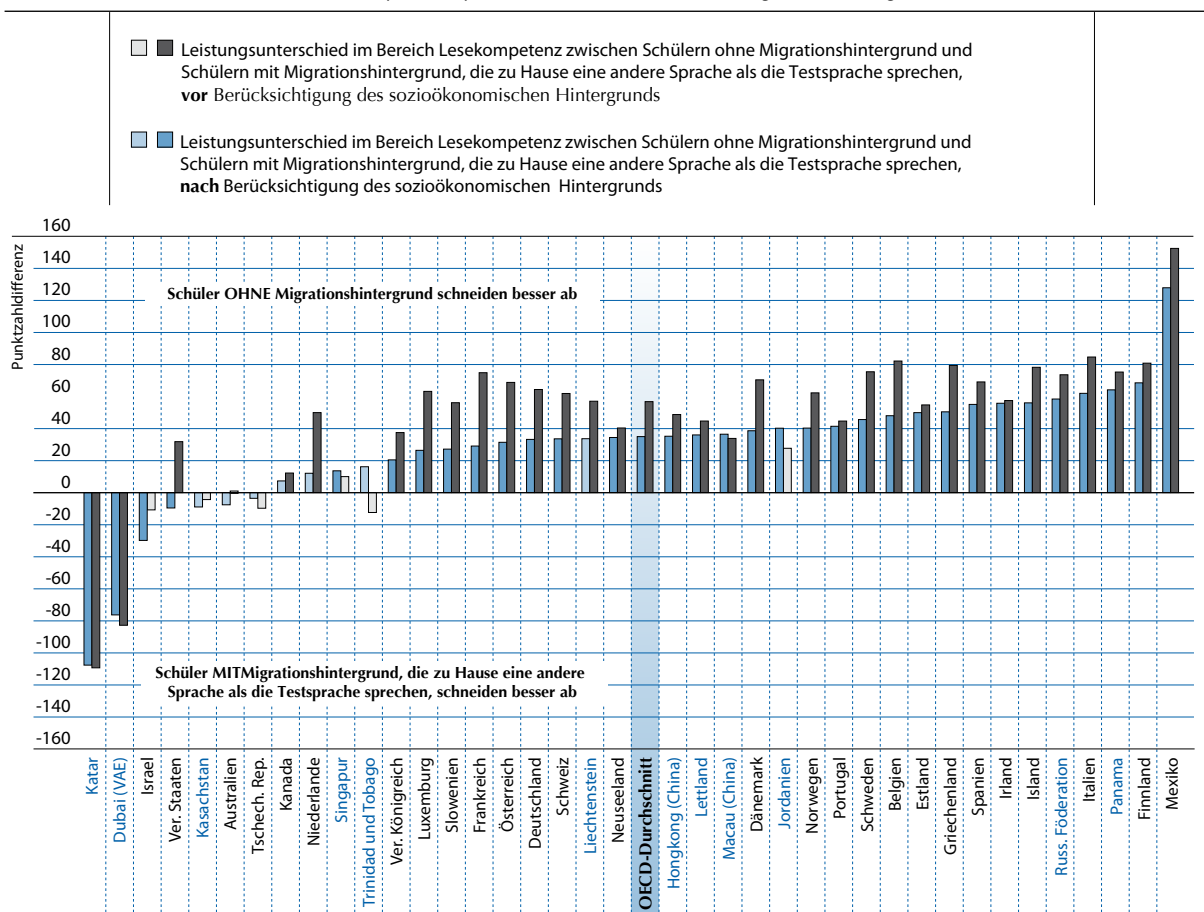
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343608>

In der Gruppe der OECD-Länder mit einem Anteil von mindestens 5% an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die zu Hause nicht die Erhebungssprache sprechen, ist in Kanada und Australien offenbar kein Leistungsabstand zwischen diesen Schülern und Schülern ohne Migrationshintergrund festzustellen (Tabelle II.4.4). Trotz der Unterschiede im Hinblick auf den sprachlichen, kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund lassen diese Disparitäten vermuten, dass das relative Leistungsniveau von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nicht allein auf die jeweilige Zusammensetzung der Zuwandererbevölkerung, die im Elternhaus gesprochene Sprache oder den Bildungs- und sozioökonomischen Hintergrund der Zuwanderer zurückzuführen ist.

■ Abbildung II.4.10 ■

Migrationsstatus, im Elternhaus gesprochene Sprache und Leistungen im Bereich Lesekompetenz

Leistungsunterschiede zwischen Schülern mit Migrationshintergrund, die zu Hause eine andere Sprache als die Testsprache sprechen, und Schülern ohne Migrationshintergrund



Anmerkung: Statistisch signifikante Punktzahldifferenzen sind in dunkleren Farbtönen gekennzeichnet.

Die Länder sind in aufsteigender Reihenfolge nach der Punktzahldifferenz zwischen Schülern ohne Migrationshintergrund und Schülern mit Migrationshintergrund, die zu Hause eine andere Sprache als die Testsprache sprechen, nach Berücksichtigung des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status angeordnet.

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

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343608>

LEISTUNG, MIGRATIONSSTATUS UND HERKUNFTSLAND

Das relative Leistungsniveau von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund erklärt sich nicht allein aus deren Herkunft. Die Abbildungen II.4.11 und II.4.12 zeigen die Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund aus OECD-Ländern und Nicht-OECD-Ländern in einer Reihe von Aufnahmeländern vor und nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler oder des Aufnahmelandes. Diese Zahlen verdeutlichen, wie die Leistungen von Schülerinnen und Schülern aus ein und demselben Herkunftsland je nach Aufnahmeland variieren. Zudem zeigen sie, wie Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Herkunftsländern im selben Aufnahmeland abschneiden.

Abbildung II.4.11 zeigt beispielsweise, dass die Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund aus der Türkei in Österreich um 69 Punkte niedriger liegen als in den Niederlanden, und dies sogar nach Berücksichtigung ihres sozioökonomischen Status. In Luxemburg liegen die Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund aus Portugal um 65 Punkte niedriger als die von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund aus Frankreich, und dies selbst bei Berücksichtigung ihres sozioökonomischen Status. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aus Deutschland schneiden in der Schweiz um 44 Punkte



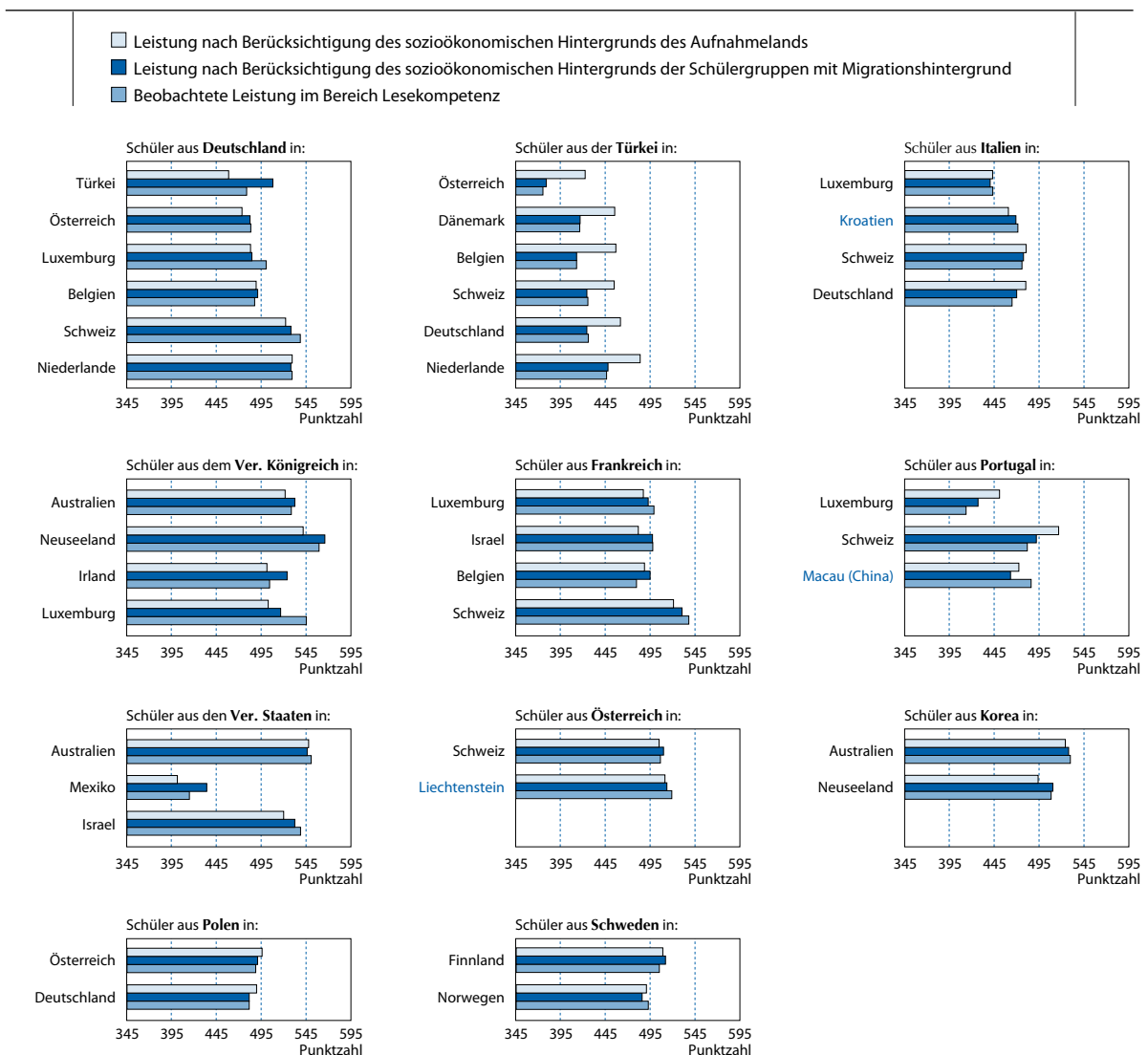
besser ab als in Luxemburg, während die Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund aus Portugal in der Schweiz um 65 Punkte höher liegen als die von Schülerinnen und Schülern mit ähnlichem Hintergrund in Luxemburg (Tabelle II.4.5).

Die Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund aus Ländern und Regionen außerhalb des OECD-Raums sind Abbildung II.4.12 zu entnehmen. Die Punktzahlen der Schülerinnen und Schüler aus China liegen in Australien und Neuseeland weit über dem OECD-Durchschnitt (über 560 Punkte). Auch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aus Südafrika liegen in Australien und Neuseeland selbst nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds über dem OECD-Durchschnitt. Die Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund aus Pakistan liegen im Vereinigten Königreich über dem OECD-Durchschnitt, in Dänemark aber selbst nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds weit darunter (Tabelle II.4.5).

Bei der Berechnung dieser Leistungsunterschiede wurde nur der sozioökonomische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Die zwischen Schülerinnen und Schülern aus denselben Herkunftsländern in

■ Abbildung II.4.11 ■

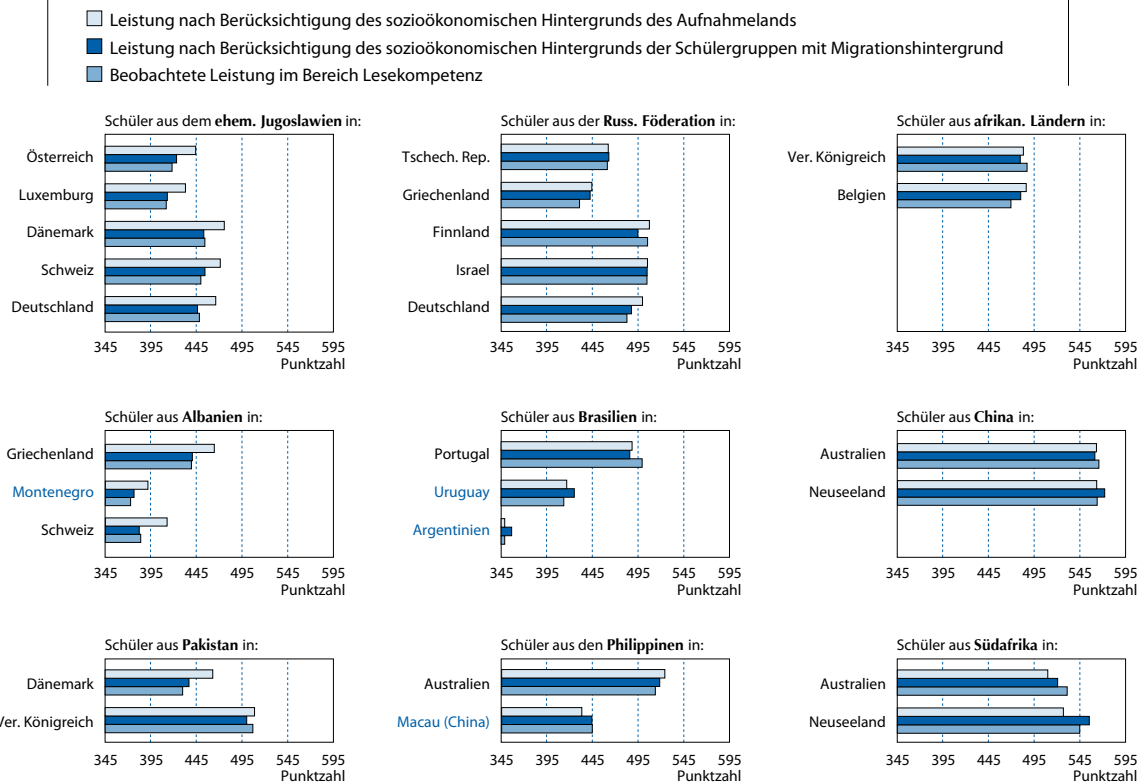
Leistung im Bereich Lesekompetenz in verschiedenen Aufnahmeländern, nach Herkunftsland der Schüler (OECD-Länder)



Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle II.4.5.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343608>

■ Abbildung II.4.12 ■

Leistung im Bereich Lesekompetenz in verschiedenen Aufnahmeländern, nach Herkunftsland der Schüler (Nicht-OECD-Länder)



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

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343608>

verschiedenen Aufnahmeländern festzustellenden Leistungsunterschiede sind aber möglicherweise auch auf Selektionsprozesse zurückzuführen, die Einfluss darauf haben, wie Zuwandererfamilien ihr Aufenthaltsland auswählen. Diese Selektionsprozesse werden auch teilweise durch die Zuwanderungspolitik der verschiedenen Länder bestimmt und müssen bei der Analyse dieser oder anderer in diesem Kapitel dargelegter Ergebnisse berücksichtigt werden.

MIGRATIONSHINTERGRUND UND SCHULRESSOURCEN

Um zu untersuchen, inwieweit unterschiedliche Schulbedingungen in den Aufnahmeländern zu den beobachteten Ergebnissen beitragen könnten, werden in Abbildung II.4.13 die Unterschiede zwischen den Merkmalen der von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund besuchten Schulen betrachtet. Das konsistenteste Merkmal ist, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund Schulen mit sozioökonomisch stärker benachteiligter Schülerschaft besuchen. Die durchschnittliche Position der von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund besuchten Schulen auf dem *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status* beträgt im OECD-Durchschnitt $-0,26$, gegenüber durchschnittlich $0,04$ für die Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund (Tabelle II.4.6). Dies bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Regel eine doppelte Herausforderung zu bewältigen haben, insofern sie selbst aus benachteiligten sozioökonomischen Verhältnissen kommen und zudem eine Schule mit einem ungünstigeren sozioökonomischen Profil besuchen – zwei Faktoren, für die in den Kapiteln dieses Bandes aufgezeigt wurde, dass sie negativ mit den Schülerleistungen korrelieren. Besonders ausgeprägt sind diese Unterschiede in der Zusammensetzung der Schülerschaft der Schulen, die von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund besucht werden, in den Niederlanden, Dänemark und Griechenland, wo die Differenz über zwei Drittel einer Standardabweichung



■ Abbildung II.4.13 ■

Merkmale der von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund besuchten Schulen

		Die Schulmerkmale sind für Schüler mit Migrationshintergrund UNGÜNSTIGER:		Die Schulmerkmale sind für Schüler mit Migrationshintergrund GÜNSTIGER:			
				um mindestens 0,50 Indexpunkte			
				um zwischen 0,20 und 0,49 Indexpunkte			
				um bis zu 0,19 Indexpunkte			
		Prozentsatz der Schüler mit Migrationshintergrund	Prozentsatz der Schüler in Schulen mit über 25% Schülern mit Migrationshintergrund	Schuldurchschnitt auf dem PISA-Index des wirtschaftl., sozialen und kulturellen Status ¹	Qualität der Ausstattung der Schulen mit Lehr- und Sachmittel ¹	Lehrer/Schüler-Quote ¹	Lehrermangel ¹
OECD-Länder	Australien	19	38				
	Österreich	15	21				
	Belgien	15	19				
	Kanada	24	37				
	Chile	1	0	c	c	c	c
	Tschech. Rep.	2	0				
	Dänemark	9	7				
	Estland	8	12				
	Finnland	3	0				
	Frankreich	13	17		w	w	w
	Deutschland	18	27				
	Griechenland	9	8				
	Ungarn	2	0				
	Island	2	1				
	Irland	8	5				
	Israel	20	33				
	Italien	6	3				
	Japan	0	0	c	c	c	c
	Korea	0	0	c	c	c	c
	Luxemburg	40	72				
	Mexiko	2	1				
	Niederlande	12	12				
	Neuseeland	25	38				
	Norwegen	7	3				
	Polen	0	0	c	c	c	c
	Portugal	5	2				
	Slowak. Rep.	1	0	c	c	c	c
	Slowenien	8	7				
	Spanien	9	10				
	Schweden	12	12				
	Schweiz	24	40				
	Türkei	1	0	c	c	c	c
	Ver. Königreich	11	13				
	Ver. Staaten	19	31				
OECD-Durchschnitt	10	14					
Partnerländer	Albanien	1	0	c	c	c	c
	Argentinien	4	1				
	Aserbaidschan	3	2				
	Brasilien	1	0				
	Bulgarien	1	0	c	c	c	c
	Kolumbien	0	0				
	Kroatien	11	8				
	Dubai (VAE)	71	82				
	Hongkong (China)	39	81				
	Indonesien	0	0	c	c	c	c
	Jordanien	14	20				
	Kasachstan	12	13				
	Kirgisistan	2	0				
	Lettland	4	4				
	Liechtenstein	30	59				
	Litauen	2	1				
	Macao (China)	70	100				
	Montenegro	7	4				
	Panama	4	4				
	Peru	0	0	c	c	c	c
	Katar	46	68				
	Rumänien	0	0	c	c	c	c
	Russ. Föderation	12	8				
	Serbien	9	6				
	Shanghai (China)	1	0	c	c	c	c
	Singapur	14	10				
	Chinesisch Taipeh	0	0	c	c	c	c
Thailand	0	0	c	c	c	c	
Trinidad und Tobago	2	1					
Tunesien	0	0	c	c	c	c	
Uruguay	1	0	c	c	c	c	

Anmerkung: In dieser Abbildung sind nur signifikante Unterschiede zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund wiedergegeben.

1. Punktzahlen innerhalb jeder Länderstichprobe wurden standardisiert, um einen Index zu erhalten, bei dem der Ländermittelwert 0 und die Standardabweichung innerhalb des Landes 1 beträgt.

Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle II.4.6.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343608>

auf Schülerebene im OECD-Raum beträgt. Ebenfalls innerhalb der Gruppe der OECD-Länder ist dagegen für das Vereinigte Königreich, Norwegen, Estland, Irland, Portugal, die Tschechische Republik, Neuseeland, Australien, Kanada und Finnland festzustellen, dass Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund Schulen mit ähnlicher sozioökonomischer Zusammensetzung besuchen.

In Bezug auf die Qualität der Ressourcenausstattung sind die Unterschiede zwischen den von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund besuchten Schulen im OECD-Durchschnitt hingegen in der Regel gering (Abb. II.4.13). In Mexiko, Belgien, Deutschland, Island, Luxemburg und der Schweiz besuchen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund jedoch Schulen, in denen das Lernen laut Angaben der Schulleitung häufiger durch eine geringe Qualität der Ausstattung mit Lehr- und Sachmitteln beeinträchtigt wird.

In den meisten Ländern ist die Personalausstattung der von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund besuchten Schulen in der Regel vergleichbar. Im OECD-Raum liegt die Schüler/Lehrer-Quote nur in Island, im Vereinigten Königreich, Israel, Portugal, Spanien, den Niederlanden, Dänemark, Österreich und Irland in Schulen höher, die von Schülern ohne Migrationshintergrund besucht werden, während in Slowenien, Neuseeland und den Vereinigten Staaten das Gegenteil der Fall ist (Abb. II.4.13). Nur in Kanada, Australien und Luxemburg geben die Schulleitungen der von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund besuchten Schulen häufiger als die der von einheimischen Schülerinnen und Schülern besuchten Schulen an, dass das Lernen in ihrer Schule durch Lehrkräftemangel beeinträchtigt wird, während der Fall in Island, Belgien und Deutschland umgekehrt ist.

Kurz gesagt ist es auf Grund der Unterschiede im sozioökonomischen Hintergrund der Schulen in vielen Ländern zwar schwierig zu gewährleisten, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund die gleichen Lernchancen haben, doch scheinen die Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund, außer in einigen Ländern, nicht durch eine ungleiche Verteilung der Bildungsressourcen bedingt zu sein.

Die in diesem Kapitel beschriebenen Analysen zeigen, dass in den meisten Ländern Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund zu beobachten sind. Diese Leistungsunterschiede sind selten allein eine Folge des sozioökonomischen Hintergrunds oder der Sprache der Schülerinnen und Schüler, was darauf hindeutet, dass zwischen dem Migrationsstatus der Schüler und ihren Leistungen ein unabhängiger Zusammenhang besteht. Die vergleichenden Analysen der Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nach Einreisealter zeigen, dass es einigen Ländern gelingt, die Leistungen dieser Schüler zu verbessern, wenn ihr Bildungssystem lange genug Einfluss auf deren Lernergebnisse nehmen kann. Der Vergleich der Leistungen von Schülerinnen und Schülern der ersten und der zweiten Generation macht deutlich, dass die Beseitigung der Leistungsunterschiede zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund ein langwieriger Prozess ist; dass es einigen Ländern jedoch besser gelingt als anderen, diesen Leistungsabstand zu reduzieren, gibt Anlass zu Optimismus, dass es möglich ist, den mit einem Migrationshintergrund verbundenen Nachteilen entgegenzuwirken.

Anmerkungen

1. Dies bedeutet, dass auch im Ausland geborene Schülerinnen und Schüler, die mindestens einen im Erhebungsland geborenen Elternteil haben, als Schüler ohne Migrationshintergrund eingestuft werden.
2. Fehlen Informationen über einen Elternteil, so wird unterstellt, dass dieser Elternteil denselben Migrationshintergrund hat wie der Elternteil, über den Informationen vorliegen. Fehlen Angaben zum Geburtsland des Schülers, wird die Variable als Fehlwert kodiert.
3. Für die OECD-Länder besteht kein Zusammenhang (die Korrelation im Ländervergleich beträgt $-0,02$, $p = 0,921$), und für alle Teilnehmerländer zusammen ist die Korrelation leicht negativ (die Korrelation im Ländervergleich beträgt $r = -0,35$ und $p = 0,045$). Das heißt, dass bei Betrachtung aller Länder der Leistungsabstand in Ländern mit höherem Zuwandereranteil tendenziell geringer ist.
4. Für die Zwecke dieser Analyse sind dies die Länder, in denen mindestens 30 Schülerinnen und Schüler aus fünf Schulen einen Migrationshintergrund haben.
5. Das Gleiche gilt für Ungarn, wobei aber der Abstand kleiner und der Anteil der betreffenden Schülerinnen und Schüler an der Schülerpopulation wesentlich geringer ist ($<1\%$). Anders als in Australien ist der Leistungsvorsprung dort zudem nicht bei allen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund festzustellen.



5

Schulsysteme und die Auswirkungen des sozioökonomischen Hintergrunds

In diesem Kapitel werden die Auswirkungen des sozioökonomischen Hintergrunds der Schulen auf die Lesekompetenz analysiert. Die sozioökonomische Gradienten, auf die in Kapitel 3 umfassend eingegangen wird, dient hier der Beschreibung der Zusammenhänge zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler und ihren Leistungen innerhalb einer Schule einerseits sowie dem durchschnittlichen Leistungsniveau einer Schule und der sozioökonomischen Zusammensetzung ihrer Schülerschaft andererseits.

DER ZUSAMMENHANG ZWISCHEN LEISTUNGEN UND SOZIOÖKONOMISCHEM HINTERGRUND

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 familiäre Wohlstand ist von der langfristigen wirtschaftlichen Entwicklung eines Landes wie auch der Entwicklung einer Kultur abhängig, die die individuelle Ersparnisbildung begünstigt. Allerdings wurde in den vorangegangenen Kapiteln gezeigt, dass es, auch wenn es schwierig ist, den sozioökonomischen Hintergrund selbst zu verändern, einigen Ländern durchaus gelingt, dessen Auswirkungen auf die Lernergebnisse abzumildern. Daher stellt sich die Frage: Bis zu welchem Grad ist es den Schulen und der Bildungspolitik möglich, die Auswirkungen einer sozioökonomischen Benachteiligung auf die Schülerleistungen zu mildern?

In diesem Kapitel wird die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und den Schülerleistungen – gemessen an der in Kapitel 3 erörterten sozioökonomischen Gradienten – um eine nähere Analyse der Muster in den einzelnen Ländern erweitert, wobei auch darauf eingegangen wird, wie sich die sozioökonomische Zusammensetzung der Schulen auf diese Muster auswirkt. Zu diesem Zweck wird die Gradienten eines Landes in zwei Komponenten zerlegt: eine Gradienten der Leistungsunterschiede innerhalb der Schulen, die den Zusammenhang zwischen der Leistung und dem familiären Hintergrund verschiedener Schülerinnen und Schüler ein und derselben Schule beschreibt, und eine Gradienten der Leistungsunterschiede zwischen den Schulen, die den Zusammenhang zwischen den durchschnittlichen Leistungsniveaus der Schulen und dem durchschnittlichen wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status ihrer Schülerschaft wiedergibt¹.

LEISTUNGSUNTERSCHIEDE INNERHALB UND ZWISCHEN DEN SCHULEN

Wie in Band IV, *Was macht eine Schule erfolgreich?*, erörtert, kann die Art und Weise, wie die Schülerinnen und Schüler auf die Schulen verteilt werden, zu erheblichen Lücken und ausgeprägten Leistungsunterschieden zwischen den Schulen führen. Bedingt durch die sozioökonomischen und kulturellen Merkmale des jeweiligen Einzugsgebiets oder durch geografische Unterschiede, etwa zwischen einzelnen Regionen, Provinzen oder Bundesstaaten in föderativ gegliederten Ländern oder zwischen ländlichen und städtischen Gebieten, können ebenfalls erhebliche Leistungsunterschiede zwischen den Schulen bestehen. Die Unterschiede können auch auf die Organisation der Schulsysteme und auf Merkmale zurückzuführen sein, die sich schwerer quantifizieren lassen, etwa auf Differenzen in der Qualität oder Effektivität des von ihnen angebotenen Unterrichts. Leistungsunterschiede sind ferner auch innerhalb der Schulen zu beobachten. Schülerinnen und Schüler, die dieselbe Schule besuchen, verfügen u.U. über unterschiedliche Fähigkeiten bzw. bemühen sich unterschiedlich stark oder haben unterschiedliche Lernmöglichkeiten.

Abbildung II.5.1 zeigt, in welchem Maße die Lesekompetenz der 15-Jährigen zwischen- wie innerschulisch in den einzelnen Ländern variiert. Die Länder sind nach der Gesamtvarianz bei den Schülerleistungen als Prozentsatz der durchschnittlichen Varianz in den OECD-Ländern (der neben den Ländernamen angegebene Wert) geordnet. Die Länder am unteren Ende der Abbildung weisen bei den Schülerleistungen eine Varianz auf, die deutlich über dem OECD-Durchschnitt liegt. So ist die Gesamtvarianz in Israel um 44% höher als die im OECD-Raum beobachtete durchschnittliche Varianz. In der Abbildung gibt die Gesamtlänge des dunkelblauen sowie des hellblauen Balkens diese beobachtete Gesamtvarianz der Leseleistungen an². In Ländern, wo ein nennenswerter Anteil der 15-Jährigen nicht mehr zur Schule geht, ist die Varianz der Schülerleistungen wahrscheinlich unterzeichnet (Tabelle A2.1). Zumindest z.T. ist die Länderreihenfolge im oberen Bereich dieser Abbildung möglicherweise auf diesen Effekt zurückzuführen.

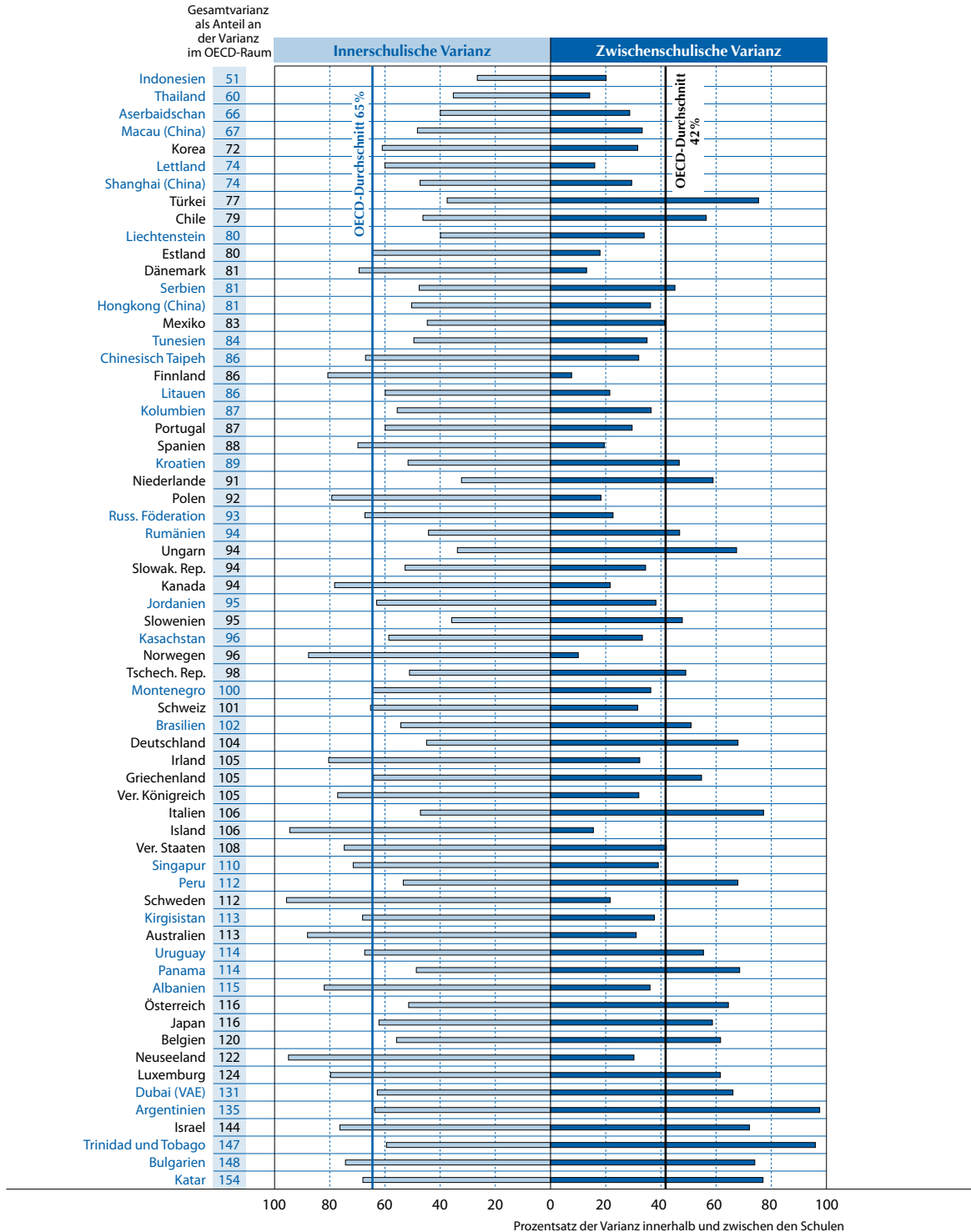
Der dunkle Teil des Balkens in Abbildung II.5.1 stellt die Leistungsvarianz dar, die sich auf Differenzen zwischen den Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Schulen zurückführen lässt (Varianz zwischen den Schulen); der helle Teil des Balkens stellt den Teil der Leistungsvarianz dar, der sich aus Differenzen zwischen den Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler erklären lässt, die nicht durch Unterschiede zwischen den Schulen bedingt und daher auf Leistungsunterschiede der Schülerinnen und Schüler innerhalb der Schulen zurückzuführen sind (schulinterne Varianz)³. Die vertikalen Linien in Abbildung II.5.1 stellen den OECD-Durchschnitt des prozentualen Anteils der Gesamtvarianz bei den Schülerleistungen dar, die sich entweder auf Unterschiede zwischen den Schulen oder auf Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern innerhalb der Schulen zurückführen lassen.



■ Abbildung II.5.1 ■

Varianz der Leseleistungen innerhalb und zwischen den Schulen

Ausgedrückt als prozentualer Anteil an der Varianz der Schülerleistungen in den OECD-Ländern



Die Länder sind in aufsteigender Reihenfolge der Gesamtvarianz als Anteil an der Gesamtvarianz der Schülerleistungen in den OECD-Ländern angeordnet.

Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle II.5.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343627>

In Belgien beispielsweise, wo die Gesamtvarianz um 20% über dem OECD-Durchschnitt liegt, ist der Anteil der Gesamtvarianz, der auf Unterschiede zwischen den Schulen zurückgeführt wird, höher als im OECD-Durchschnitt, die schulinterne Varianz ist jedoch niedriger. Dasselbe gilt unter den OECD-Ländern für Deutschland, Italien, Österreich, Griechenland und Japan, wobei die Gesamtvarianz über dem OECD-Durchschnitt liegt und die Varianz zwischen den Schulen höher ist, die schulinterne Varianz jedoch unter dem OECD-Durchschnitt liegt. Umgekehrt ist die überdurchschnittliche Gesamtvarianz in Schweden, Neuseeland, Island, Australien, Irland, dem Vereinigten Königreich und der Schweiz auf erhebliche Leistungsunterschiede innerhalb der Schulen zurückzuführen. In Israel, den Vereinigten Staaten und Luxemburg tragen sowohl zwischenschulische als auch schulinterne Unterschiede zur Gesamtvarianz der Schülerleistungen bei, die über dem OECD-Durchschnitt liegt.

Der Anteil der Varianz der Schülerleistungen zwischen den Schulen lässt sich als Maß der vertikalen bzw. schulischen Inklusion interpretieren (Monseur und Crahay, 2008; Willms, 2010)⁴. In Tabelle II.5.1 ist ein Inklusionsindex dargestellt. Wo erhebliche Leistungsunterschiede zwischen den Schulen bestehen, die Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern der einzelnen Schulen jedoch geringer sind, werden die Schülerinnen und Schüler in der Regel systematisch in Schulen zusammengefasst, in denen die Mitschülerinnen und Mitschüler ein relativ ähnliches Leistungsniveau aufweisen. Dies kann auf bewusste Entscheidungen der Familien in Bezug auf die Schul- oder Wohnortwahl und/oder die Aufnahmebestimmungen der Schulen bzw. die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Bildungsprogramme im Rahmen von Selektionsverfahren zurückzuführen sein (vgl. Band IV, *Was macht eine Schule erfolgreich?*, wegen einer ausführlicheren Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Schulpolitik und -praxis einerseits und der Chancengerechtigkeit andererseits). Wo Leistungsunterschiede innerhalb der Schulen konzentriert sind (d.h. bei hoher schulischer Inklusion), werden bildungspolitische Maßnahmen, die auf einzelne Schulen abzielen, zahlreiche leistungsschwache Schülerinnen und Schüler wahrscheinlich nicht erreichen. Diese und andere Konsequenzen für die Politik, die mit der Leistungsverteilung zwischen und innerhalb von Schulen zusammenhängen, werden im Kapitel über die Implikationen für die Politik des vorliegenden Bandes eingehender erörtert.

UNTERSCHIEDE BEIM SOZIOÖKONOMISCHEN HINTERGRUND DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER SOWIE DER SCHULEN

Beim sozioökonomischen Hintergrund und bei den Schülerleistungen bestehen in den einzelnen Ländern sowohl im Hinblick auf die Schulen als auch auf die Schülerinnen und Schüler erhebliche Unterschiede. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt die Differenz zwischen dem 25. Perzentil und dem 75. Perzentil im *PISA-Index des sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Status* der Schülerinnen und Schüler 1,29 Einheiten auf diesem Index. Die Diskrepanzen beim sozioökonomischen Hintergrund der Schulen lassen sich auf ähnliche Weise berechnen. Die Differenz zwischen dem 25. Perzentil und dem 75. Perzentil im Hinblick auf den sozioökonomischen Hintergrund der Schulen beträgt etwa die Hälfte der Differenz bei den Schülerinnen und Schülern (0,65 Einheiten).

In Abbildung II.5.2 und II.5.3⁵ wird gezeigt, dass sich die Bandbreite zwischen diesen beiden Perzentilen, sowohl zwischen den Schülerinnen und Schülern als auch zwischen den Schulen, von einem Land zum anderen deutlich unterscheidet (Tabelle II.5.2). Längere Balken verweisen auf einen unterschiedlicheren Hintergrund der Schülerinnen und Schüler sowie der Schulen innerhalb des Schulsystems.

Der Anteil der Varianz des sozioökonomischen Hintergrunds zwischen den Schulen liefert eine Messgröße für die horizontale oder soziale Inklusion (die von der oben erörterten vertikalen bzw. schulischen Inklusion zu unterscheiden ist). In Tabelle II.5.2 ist der Index der sozialen Inklusion für PISA 2009 dargestellt. In einem sozial inklusiven Schulsystem spiegelt die Verteilung des sozioökonomischen Hintergrunds in jeder Schule die Verteilung des sozioökonomischen Hintergrunds innerhalb des Systems wider, d.h. jede Schule weist eine Bandbreite sozioökonomischer Profile bei ihrer Schülerschaft auf, die der Bandbreite in der Bevölkerung allgemein entsprechen würde. Umgekehrt weist ein System, in dem Schülerinnen und Schüler mit sehr ähnlichem sozioökonomischem Hintergrund jeweils dieselben Schulen besuchen, einen sehr niedrigen Grad an sozialer Inklusion auf. Der Grad der sozialen Inklusion jedes Schulsystems kann auch auf den Wohnort, die Aufnahmebestimmungen, die Institutionen oder die Entscheidungen der Familie zurückzuführen sein.

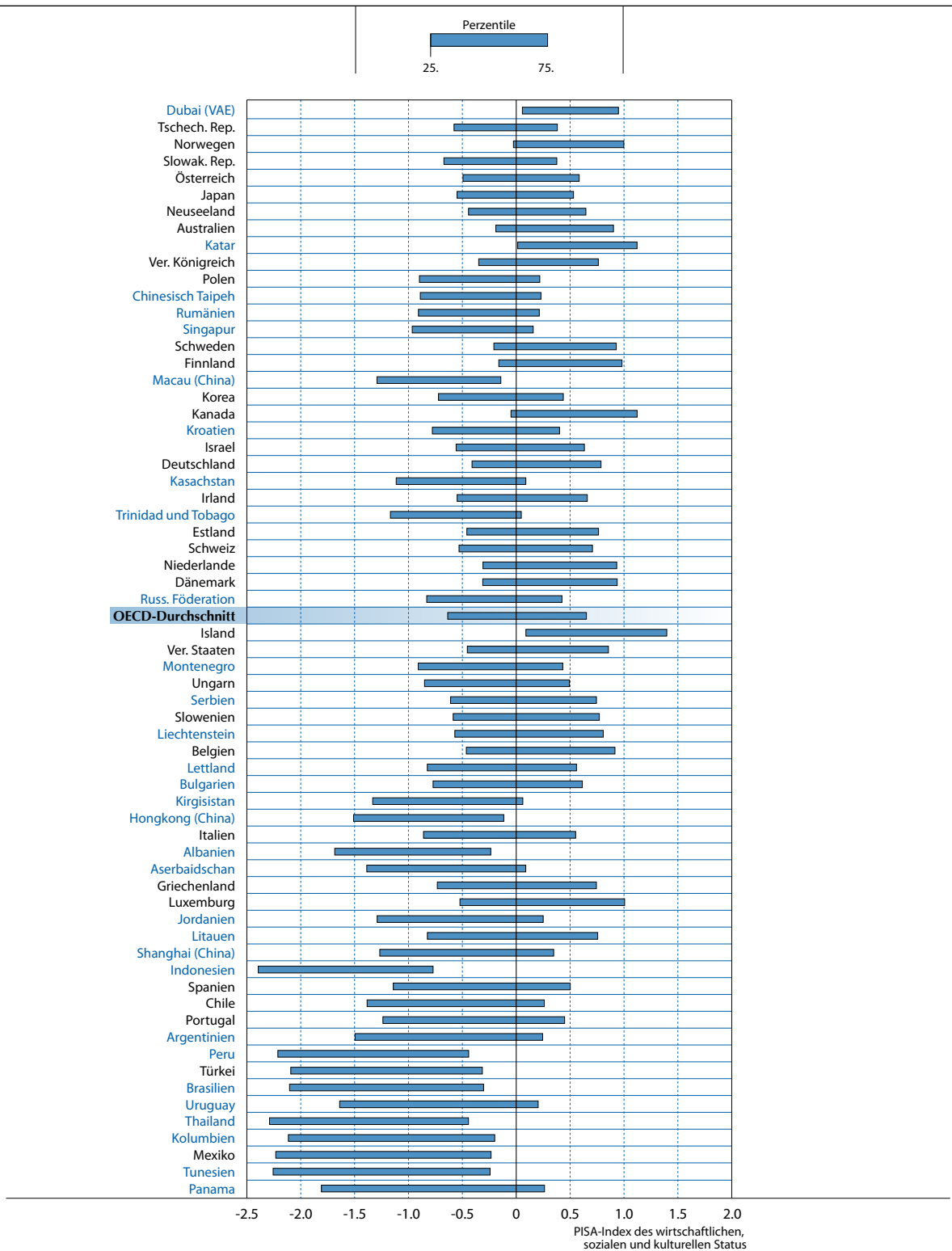
Länder, in denen die soziale Inklusion hoch ist, weisen in der Regel auch ein relativ hohes Niveau an schulischer Inklusion auf; dies gilt sowohl im Hinblick auf die Lesekompetenz als auch auf die Kompetenz in Mathematik und in Naturwissenschaften⁶. Mit Ausnahme Spaniens liegt die durchschnittliche Leistung aller OECD-Länder, die eine schulische und soziale Inklusion über dem OECD-Durchschnitt aufweisen, in oder über dem OECD-Durchschnitt




■ Abbildung II.5.2 ■

Spektrum des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler

Disparitäten zwischen den Schülern bei der Verteilung auf dem PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status



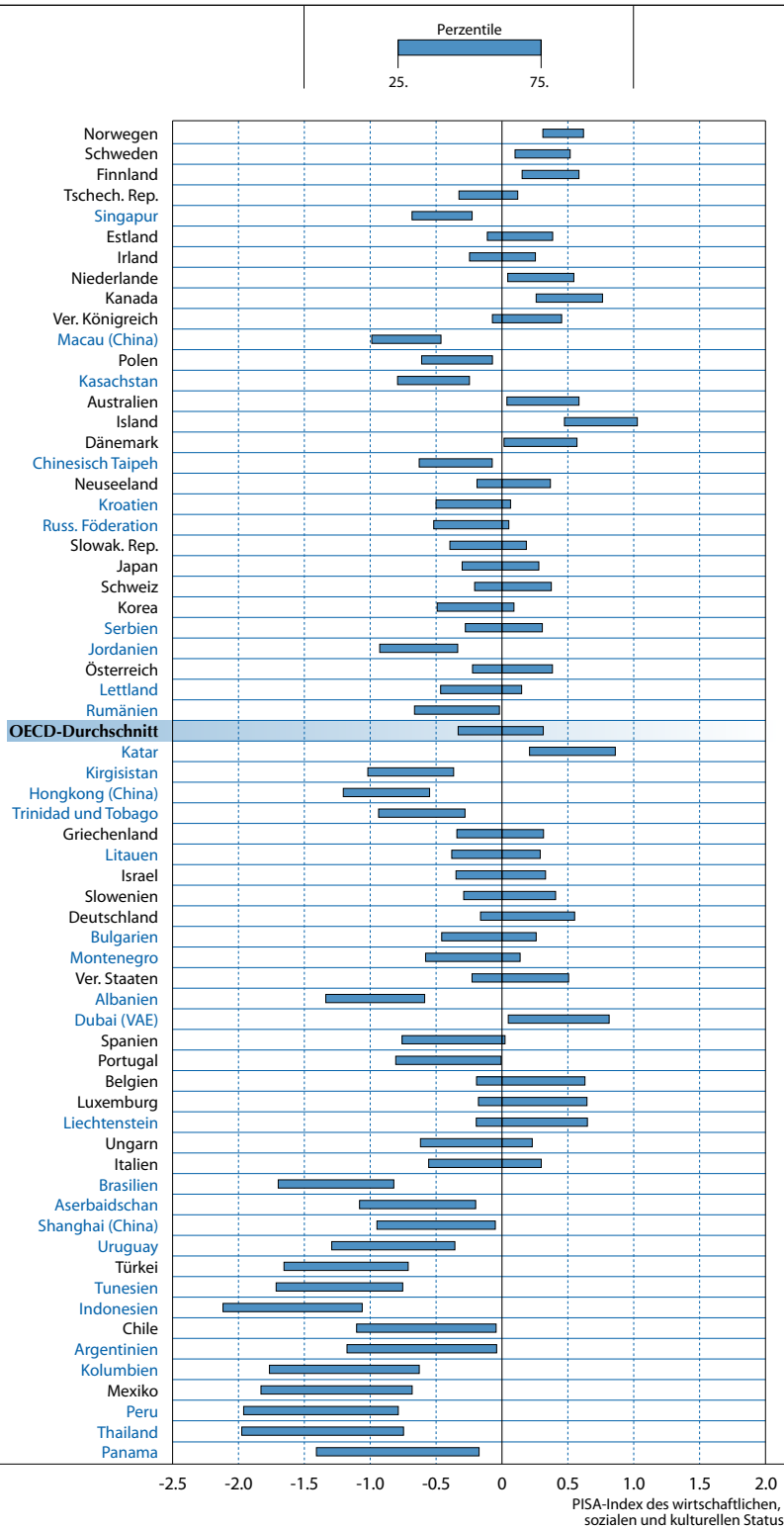
Die Länder sind in aufsteigender Reihenfolge des Interquartilbereichs der Verteilung des sozioökonomischen Hintergrunds auf Schülerebene angeordnet.
Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle II.5.2.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343627>

■ Abbildung II.5.3 ■

Spektrum des sozioökonomischen Hintergrunds der Schulen

Disparitäten zwischen den Schulen bei der Verteilung auf dem durchschnittlichen PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status der Schüler



Die Länder sind in aufsteigender Reihenfolge des Interquartilbereichs der Verteilung des sozioökonomischen Hintergrunds auf Schulebene angeordnet.
Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle II.5.2.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343627>



(Tabelle II.5.1 und II.5.2). Zu diesen Ländern zählen Australien, Kanada, Dänemark, Estland, Finnland, Island, Irland, Neuseeland, Norwegen, Schweden, die Schweiz und das Vereinigte Königreich. Die Schulen in den OECD-Ländern Chile, Ungarn, Mexiko, Türkei, Griechenland, Österreich, Belgien und Italien weisen einen unterdurchschnittlichen Grad an schulischer wie sozialer Inklusion auf. Dies ist ein Zeichen für ein Schulsystem, in dem Schülerinnen und Schüler mit ähnlichem sozioökonomischem Hintergrund und ähnlichen schulischen Leistungen im Allgemeinen dieselben Schulen besuchen.

LEISTUNGSUNTERSCHIEDE UND DER SOZIOÖKONOMISCHE HINTERGRUND DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER SOWIE DER SCHULEN

In Kapitel 3 wurde die sozioökonomische Gradienten als Instrument zur Untersuchung des Zusammenhangs zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und den Schülerleistungen eingeführt. Im folgenden Abschnitt wird untersucht, inwieweit sich die Leistungsunterschiede zwischen den Schulen und bei den Schülerinnen und Schülern innerhalb der Schulen auf Unterschiede beim sozioökonomischen Hintergrund zwischen und innerhalb von Schulen zurückführen lassen.

Abbildung II.5.4 zeigt den Anteil der zwischen- sowie der innerschulischen Leistungsvarianz, der auf Unterschiede beim sozioökonomischen Hintergrund innerhalb und zwischen den Schulen zurückzuführen ist. Der hellere Teil des Balkens stellt die Varianz zwischen den Schulen dar, die durch den sozioökonomischen Hintergrund der Schulen zu erklären ist; der dunkle Teil des Balkens stellt die schulinterne Varianz dar, die durch den sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler innerhalb der Schulen zu erklären ist. Die Länge beider Balken zusammen gibt einen Hinweis darauf, inwieweit sozioökonomische Differenzen mit Leistungsunterschieden zusammenhängen. Die Reihenfolge der Länder wird durch die Gesamtvarianz bestimmt, die durch den sozioökonomischen Hintergrund zu erklären ist.

In zahlreichen Ländern besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Varianz des sozioökonomischen Hintergrunds und der Leistungsvarianz zwischen den Schulen sowie – in geringerem Maße – innerhalb der Schulen. In den OECD Ländern sind 57% der Leistungsvarianz zwischen den Schulen auf Unterschiede beim sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen, die die verschiedenen Schulen besuchen. Dieser Anteil variiert zwischen den einzelnen Ländern jedoch erheblich. Beispielsweise – und im Verhältnis zur Gesamtleistungsvarianz in den OECD-Ländern – sind etwa in Finnland, Island und Norwegen weniger als 30% der ohnehin geringen Leistungsunterschiede zwischen den Schulen auf Unterschiede beim sozioökonomischen Hintergrund der Schulen zurückzuführen.

Im Vereinigten Königreich, den Vereinigten Staaten und Neuseeland beläuft sich die Leistungsvarianz zwischen den Schulen, die durch den sozioökonomischen Hintergrund der Schülerschaft bedingt ist, auf über 70%, und in Luxemburg beträgt sie über 80%. Bei den Partnerländern und -volkswirtschaften ist die Bandbreite ähnlich. In Aserbaidschan, Katar, Tunesien, Hongkong (China), Indonesien, Jordanien und Thailand sind weniger als 30% der Leistungsvarianz zwischen den Schulen auf den sozioökonomischen Hintergrund zurückzuführen, wohingegen dies in Kolumbien, Uruguay, Peru und Montenegro bei über 70% der Fall ist.

Auf dieselbe Weise, wie die Stärke des Zusammenhangs zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und den Leistungen auf Schulebene sowie auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler innerhalb der Schulen separat untersucht werden kann, lässt sich auch die Steigung der Gradienten untersuchen⁷.

In Abbildung II.5.5 sind die zwischen- und die innerschulische Steigung der sozioökonomischen Gradienten dargestellt. Die Länge der Balken zeigt die Punktzahldifferenz auf der PISA-Lesekompetenzskala für die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler (grauer Balken) und für den Schuldurchschnitt (blauer Balken) an, die sich aus einer Erhöhung um eine halbe Standardabweichung auf dem *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status* ergibt. Die Differenzen beim Durchschnitt des sozioökonomischen Hintergrunds der Schulen sind, wie in Abbildung II.5.2 und II.5.3 dargestellt, geringer als die entsprechenden Unterschiede zwischen den einzelnen Schülern, da die Schulen von Schülerinnen und Schülern mit gemischtem sozioökonomischem Hintergrund besucht werden⁸. Ein Abstand von 0,25 auf dem *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status* stellt zwischen den Schulen daher einen wesentlich größeren Abstand dar als zwischen den Schülerinnen und Schülern.

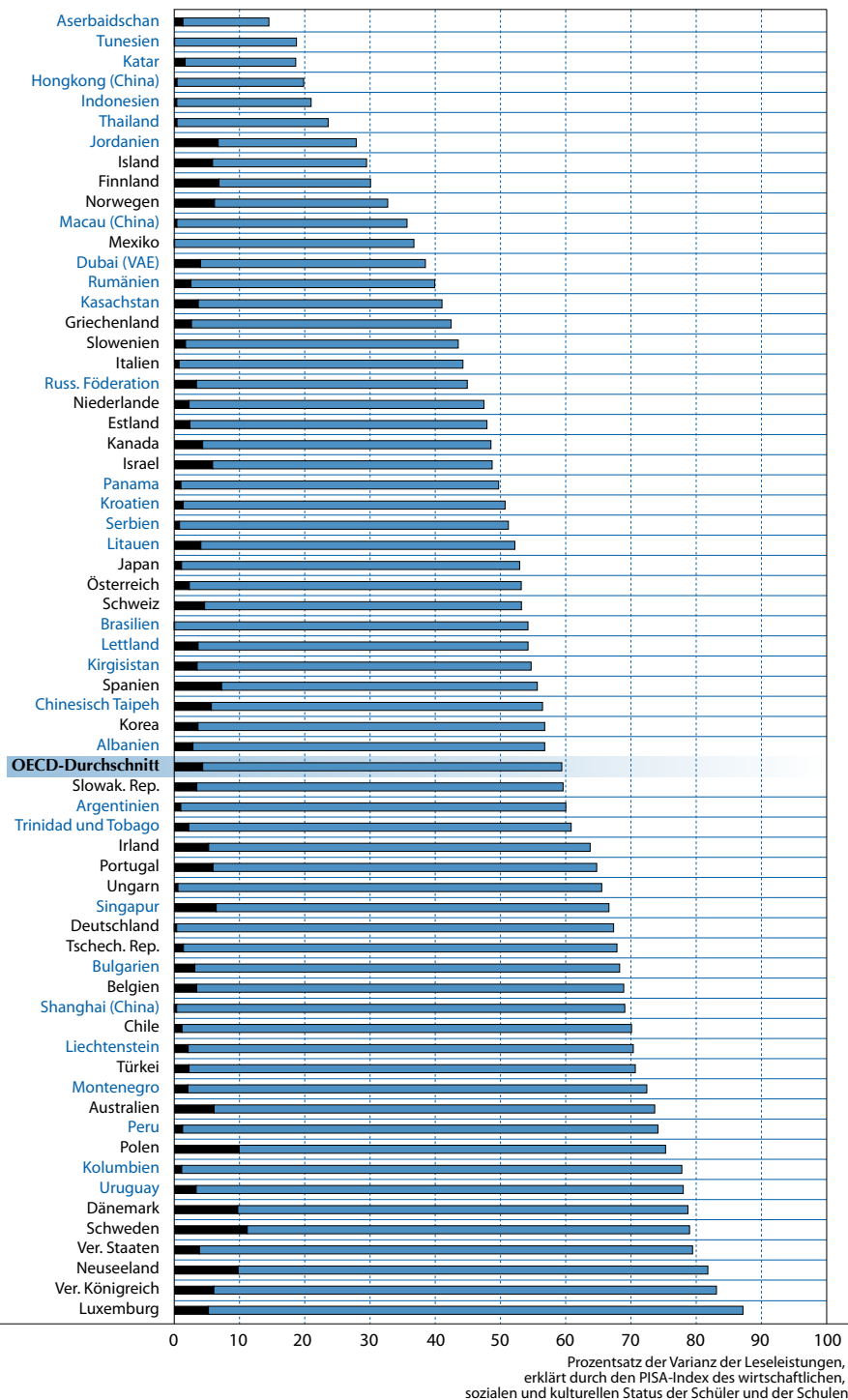
Um die Interpretation zu erleichtern, ist in Abbildung II.5.5 für jedes Land das typische Spektrum des durchschnittlichen sozioökonomischen Hintergrunds der Schulen dargestellt. In der Abbildung wurde eine halbe Standardabweichung auf Schülerebene als Richtwert für die Messung des Leistungsabstands gewählt, da dieser Wert die zwischen Schulen in Bezug auf die sozioökonomische Zusammensetzung bestehenden Unterschiede realistisch

■ Abbildung II.5.4 ■

Varianz der Leseleistungen, die auf dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler und Schulen beruht

Ausgedrückt in Prozent der durchschnittlichen Varianz der Schülerleistungen in den OECD-Ländern

- Leistungsunterschiede, erklärt durch den sozioökonomischen Hintergrund der **Schüler innerhalb** der Schulen
- Leistungsunterschiede, erklärt durch den sozioökonomischen Hintergrund der **Schulen zwischen** den Schulen



Die Länder sind in aufsteigender Reihenfolge nach dem prozentualen Anteil der Gesamtvarianz der Leseleistungen angeordnet, der durch den PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status der Schüler und der Schulen erklärt werden kann.

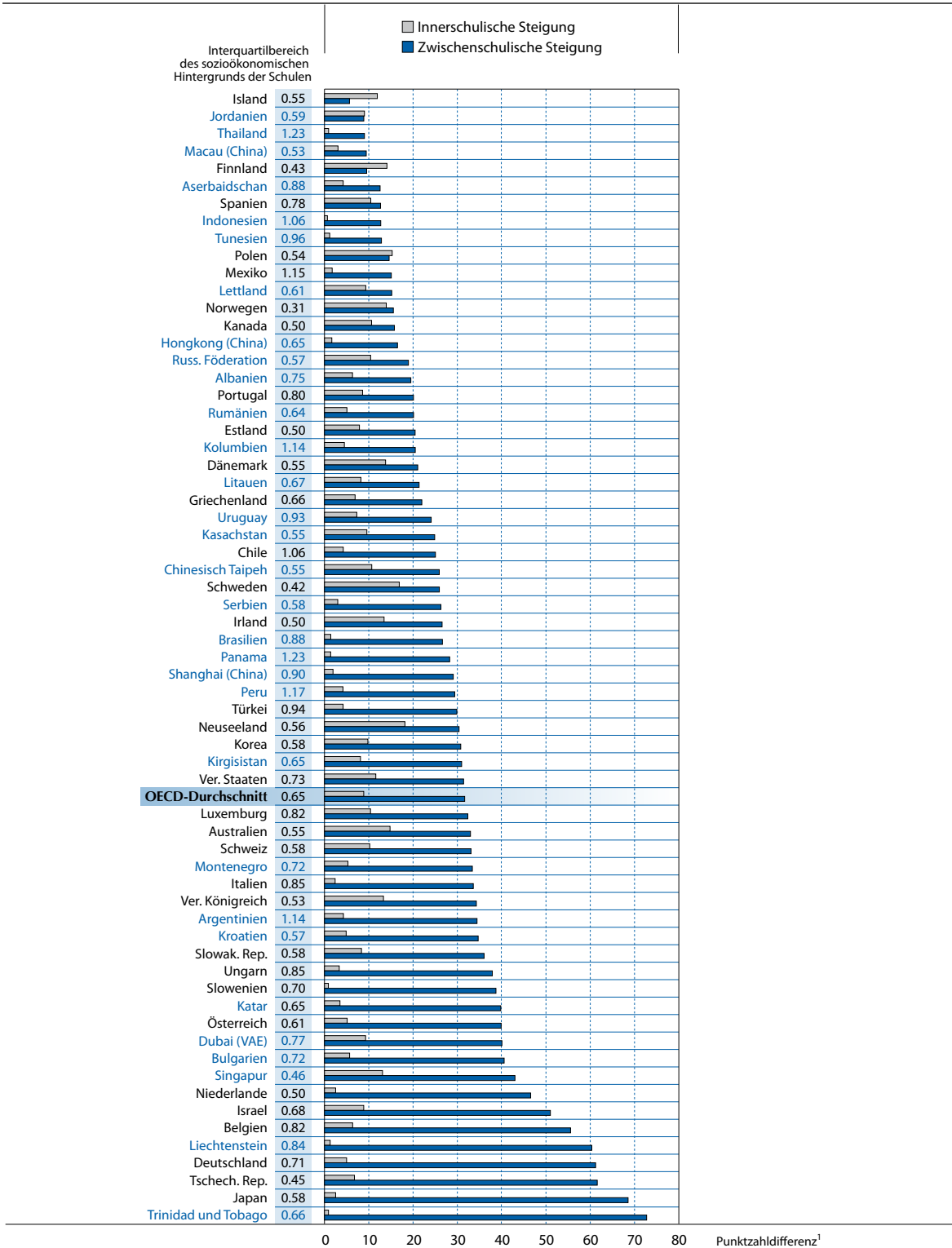
Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle II.5.2.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343627>



■ Abbildung II.5.5 ■

Steigerung der sozioökonomischen Gradienten innerhalb und zwischen den Schulen



Anmerkung: Daten auf blauem Hintergrund bezeichnen den Interquartilbereich des durchschnittlichen PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status auf Schulebene.

Die Länder sind in aufsteigender Reihenfolge nach der zwischenschulischen Steigung angeordnet.

1. Punktzahldifferenz in Zusammenhang mit einem Anstieg von 0,5 Einheiten auf dem PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status auf Schüler- bzw. Schulebene.

Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle II.5.2.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343627>

beschreibt. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt der Unterschied zwischen dem 75. und 25. Quartil der Verteilung des durchschnittlichen *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status* der Schulen 0,65 einer Standardabweichung auf Schülerebene (Tabelle II.5.2). Die Vielfalt beim sozioökonomischen Hintergrund der Schulen reicht von einer halben Standardabweichung oder weniger in Norwegen, Schweden, Finnland, der Tschechischen Republik, Estland, Irland, den Niederlanden und Kanada sowie dem Partnerland Singapur bis zu einer Standardabweichung oder mehr in Mexiko und Chile sowie den Partnerländern Panama, Thailand, Peru, Kolumbien, Argentinien und Indonesien.

Für nahezu alle Länder und für alle Schülerinnen und Schüler zeigen die blauen Balken in Abbildung II.5.5 an, dass Schülerinnen und Schüler – unabhängig von ihrem eigenen sozioökonomischen Hintergrund – in Schulen mit generell begünstigtem sozioökonomischem Hintergrund leistungsstärker sind als in Schulen mit einem benachteiligten sozioökonomischen Hintergrund der Schülerschaft. In der Mehrzahl der OECD-Länder ist der Zusammenhang zwischen dem durchschnittlichen wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status der Schülerinnen und Schüler und ihren Leistungen stärker als der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der einzelnen Schülerinnen und Schüler und ihren Leistungen in derselben Schule.

Die Größenordnung der auf die sozioökonomische Zusammensetzung der Schule zurückzuführenden Leistungsunterschiede ist erstaunlich⁹. In Japan, der Tschechischen Republik, Deutschland, Belgien und Israel ebenso wie in den Partnerländern Trinidad und Tobago sowie Liechtenstein ist eine wesentliche Verbesserung der Schülerleistungen mit dem durchschnittlichen wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status der Schulen verbunden. In diesen Ländern entspricht ein Anstieg um eine halbe Einheit auf dem *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status* auf Schulebene einer Differenz von über 50 Punkten.

Um diese Zahlen zu konkretisieren, nehmen wir das Beispiel zweier fiktiver Schüler in einem beliebigen dieser Länder, die in Familien aufwachsen, deren sozioökonomischer Hintergrund gemessen am *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status* dem Durchschnitt entspricht. Einer dieser beiden Schüler besucht eine Schule in einer relativ gut situierten Wohngegend, in der das PISA-Indexmittel für den wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status der Schülerschaft insgesamt z.B. um ein Viertel einer Standardabweichung (auf Schülerebene) über dem OECD-Durchschnitt liegt. Die meisten Mitschülerinnen und Mitschüler dieses Schülers stammen somit aus wirtschaftlich besser gestellten Familien. Der andere Schüler besucht eine Schule in einer weniger gut situierten Wohngegend: Der Mittelwert auf dem *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status* liegt um ein Viertel einer Standardabweichung unter dem OECD-Durchschnitt, so dass dieser Schüler folglich aus einer wohlhabenderen Familie kommt als viele seiner Mitschülerinnen und Mitschüler. Es zeigt sich, dass der erste Schüler in Bezug auf seine Leseleistungen im Durchschnitt der OECD-Länder um 32 Punkte besser abschneiden dürfte als der zweite, und dieser Unterschied dürfte in mehreren Ländern 50 Punkte übersteigen (blauer Balken in Abb. II.5.5)¹⁰.

Die schulinternen Unterschiede beim sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler weisen einen schwächeren Zusammenhang mit den Leistungen auf als die Unterschiede zwischen den Schulen. Nehmen wir das Beispiel zweier Schüler im selben Land, die in Familien leben, aus deren unterschiedlichem wirtschaftlichem, sozialem und kulturellem Status Indexwerte resultieren, die um eine viertel Standardabweichung auf Schülerebene über und unter dem Mittelwert liegen. Wenn diese Schüler dieselbe Schule mit einem dem Durchschnitt entsprechenden sozioökonomischen Profil besuchen, ist der erwartete Leistungsunterschied geringer: Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt er 9 Punkte. In Neuseeland, Schweden, Polen, Australien, Finnland, Norwegen, Dänemark, Irland, dem Vereinigten Königreich, Island, den Vereinigten Staaten, Kanada, Spanien, Luxemburg und der Schweiz sowie in den Partnerländern und -volkswirtschaften Singapur, Chinesisch Taipeh und der Russischen Föderation macht er zwischen 10 und 18 Punkte aus (grauer Balken in Abbildung II.5.5).

Ein Teil des Umfeldeffekts sozioökonomisch begünstigter Schulen, die zwischenschulische Stärke und die Steigung der Gradienten, lässt sich auf Peer-Gruppen-Effekte zurückführen, etwa wenn begabte Schülerinnen und Schüler gemeinsam lernen. Allerdings sind die sozioökonomischen Vorteile der Schulen öfter auf ein besseres Lernumfeld und den Zugang zu besseren Lehr- und Sachmitteln in der Schule zurückzuführen. Auch die Art und Weise, wie die Schülerinnen und Schüler innerhalb eines Verwaltungsbezirks oder einer Region auf verschiedene Schulen oder innerhalb der Schulen auf verschiedene Klassen und Programme verteilt sind, kann Konsequenzen für die Lehr- und Lernbedingungen in den Schulen und somit auch für die Bildungserträge haben. Eine Reihe von Untersuchungen hat gezeigt, dass Schulen, die in sozioökonomischer Hinsicht im Durchschnitt besser gestellt sind, wahrscheinlich weniger Disziplinprobleme, ein besseres Schüler-Lehrer-Verhältnis, eine positivere Stimmung und Arbeitshaltung



der Lehrkräfte und ein generelles Schulklima haben, dass auf die Erzielung höherer Leistungen ausgerichtet ist. Häufig sieht auch der Lehrplan in solchen Schulen eine raschere Vorgehensweise vor. Begabte und motivierte Lehrkräfte geben in der Regel Schulen den Vorzug, die in sozioökonomischer Hinsicht besser gestellt sind, und tendieren dann auch seltener dazu, die Schule oder gar den Beruf zu wechseln. Der potenzielle Einfluss derartiger Schulmerkmale wird in Band IV, *Was macht eine Schule erfolgreich?*, untersucht.

Auch externe Faktoren, die in PISA nicht untersucht werden, können die Auswirkungen des sozioökonomischen Hintergrunds auf das Lernumfeld erklären. Beispielsweise besteht die Möglichkeit, dass der Schüler, der eine in sozioökonomischer Hinsicht besser gestellte Schule besucht, im Durchschnitt von seinen Eltern zu Hause bei seiner Arbeit mehr unterstützt wird – selbst wenn ihr sozioökonomischer Hintergrund mit dem der Eltern eines Schülers vergleichbar ist, der eine weniger gut gestellte Schule besucht. In Ermangelung von Angaben über die früheren Leistungen der Schülerinnen und Schüler in der PISA-Erhebung kann keine Schlussfolgerung in Bezug auf ihre Fähigkeiten und Motivationen gezogen werden. Aus diesem Grund kann ebenfalls nicht festgestellt werden, ob bzw. inwieweit sich der sozioökonomische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler an den Schulen direkt in den Schülerleistungen niederschlägt. Faktoren wie Peer-Interaktionen wirken sich indirekt auf die Leistungen aus, indem sie zu den Schulmerkmalen beitragen, die die Erfolgsaussichten erhöhen, z.B. eine bessere Unterrichts Atmosphäre oder umfangreichere Schulressourcen.

Der Transfer sämtlicher Schüler in Schulen mit einem höheren sozioökonomischen Hintergrund ist freilich eine praktische Unmöglichkeit. Aus den Ergebnissen in Abbildung II.5.5 darf nicht voreilig darauf geschlossen werden, dass es ausreichen würde, eine Schülergruppe aus einer Schule mit einer sozioökonomisch benachteiligten Schülerschaft an eine Schule mit einer privilegierten Schülerschaft zu versetzen, um bei dieser Schülergruppe automatisch den in der Abbildung dargestellten Leistungsanstieg zu erzielen. Die geschätzten Umfelleffekte, die aus diesen Zahlen abzulesen sind, sollten als beschreibende Faktoren der Verteilung der Schulleistungen betrachtet und nicht als Kausalfaktoren verstanden werden.

Bei der Konzipierung bildungspolitischer Maßnahmen unter Berücksichtigung der vorgenannten Erkenntnisse ist es in jedem Fall wichtig, die formellen und informellen Selektionsmechanismen, die zu der sozioökonomischen Segregation zwischen den Schulen beitragen, sowie die Auswirkungen dieser Segregation auf die Schülerleistungen zu berücksichtigen. In einigen Ländern kann die sozioökonomische Segregation auf Grund der Aufteilung der großen Städte in besser und schlechter gestellte Viertel oder einer starken Kluft zwischen ländlichen und städtischen Gebieten tief verwurzelt sein. In anderen Ländern sorgt das Schulsystem dafür, dass Schüler in Bildungsprogramme gelenkt werden, deren Lerninhalte und Unterrichtsmethoden voneinander abweichen, was oftmals zu sozioökonomischer Segregation in diesen Bildungsprogrammen führt. Die Politikoptionen sind entweder eine Reduzierung der sozioökonomischen Segregation oder eine Minderung ihrer Effekte (eine nähere Untersuchung findet sich in Band IV, *Was macht eine Schule erfolgreich?*).

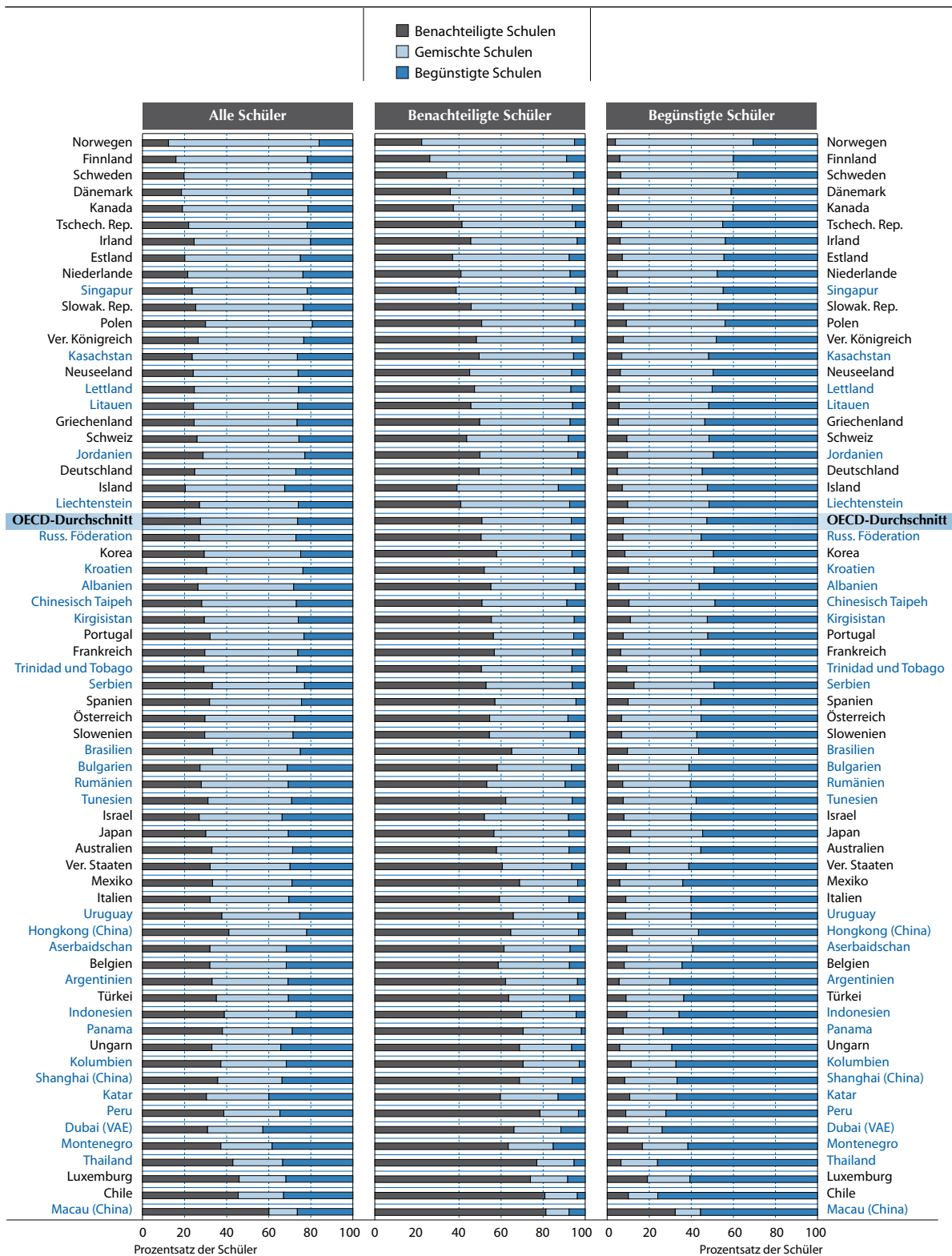
ERWARTETE UND TATSÄCHLICHE LEISTUNGEN VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN AUS UNTERSCHIEDLICHEN SOZIOÖKONOMISCHEN VERHÄLTNISSEN

Welcher Zusammenhang besteht zwischen der sozioökonomischen Zusammensetzung einer Schule und den Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichem sozioökonomischem Hintergrund? Um diese Frage zu beantworten, werden die Schulen nach ihrem sozioökonomischen Hintergrund im Verhältnis zum nationalen Durchschnitt gruppiert. Drei Schulkategorien werden ermittelt: sozioökonomisch benachteiligte Schulen, in denen der durchschnittliche sozioökonomische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler unter dem nationalen Durchschnitt liegt, sozioökonomisch begünstigte Schulen, in denen der durchschnittliche sozioökonomische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler über dem nationalen Durchschnitt liegt, und sozioökonomisch gemischte Schulen, deren sozioökonomischer Hintergrund in etwa dem nationalen Durchschnitt entspricht.

Abbildung II.5.6 zeigt, dass zwar in einigen Schulsystemen die meisten Schülerinnen und Schüler gemischte Schulen besuchen, in anderen jedoch eine Mehrheit der Schülerinnen und Schüler begünstigte oder benachteiligte Schulen. Aus der Abbildung geht ebenfalls hervor, dass die sozioökonomische Segregation der Schulen in bestimmten Schulsystemen mit einem geringeren Prozentsatz an gemischten Schulen stärker ausgeprägt ist. Im Einklang mit dem in Kapitel 3 dargestellten Index der sozialen Inklusion zeigt die Abbildung darüber hinaus, dass benachteiligte Schülerinnen und Schüler in bestimmten Schulsystemen mit größerer Wahrscheinlichkeit gemischte oder begünstigte Schulen besuchen. Somit bestehen zwischen den einzelnen Ländern deutliche Unterschiede in Bezug auf den Umfang, in dem benachteiligte Schülerinnen und Schüler an benachteiligten Schulen und ferner auch begünstigte Schülerinnen und Schüler an begünstigten Schulen überrepräsentiert sind.

■ Abbildung II.5.6 ■

Prozentsatz der Schüler an benachteiligten, gemischten und begünstigten Schulen, nach sozioökonomischem Hintergrund der Schüler



Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach dem prozentualen Anteil der Schüler in gemischten Schulen angeordnet.

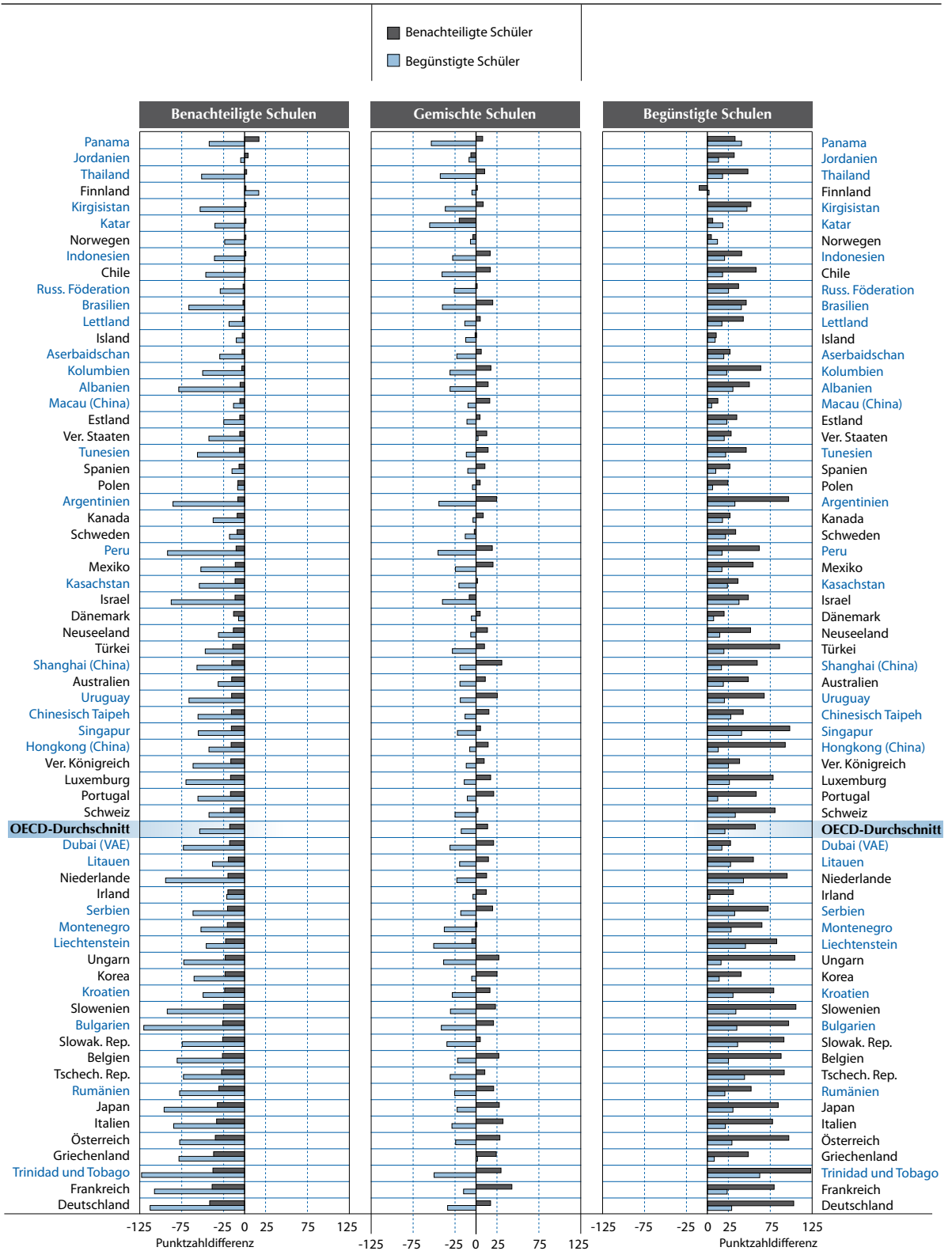
Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle II.5.10.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343627>



■ Abbildung II.5.7 ■

Differenz zwischen den beobachteten und den erwarteten Leistungen an benachteiligten, gemischten und begünstigten Schulen, nach sozioökonomischem Hintergrund der Schüler



Die Länder sind in aufsteigender Reihenfolge der Unterschiede zwischen den beobachteten und den erwarteten Leistungen benachteiligter Schüler an benachteiligten Schulen angeordnet.

Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle II.5.10.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343627>

In Abbildung II.5.7 werden die tatsächlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler in begünstigten, benachteiligten und gemischten Schulen mit den auf der Grundlage ihres eigenen sozioökonomischen Hintergrunds erwarteten Leistungen verglichen. Schulen mit einem gemischten sozioökonomischen Hintergrund weichen in ihren Leistungen nicht statistisch signifikant vom Landesdurchschnitt ab, Schulen mit einem begünstigten sozioökonomischen Hintergrund liegen über dem Landesdurchschnitt und Schulen mit einem sozioökonomisch benachteiligten Hintergrund liegen unter dem Landesdurchschnitt. In der Abbildung sind die Länder anhand der Differenz in Bezug auf die beobachteten und erwarteten Leistungen benachteiligter Schülerinnen und Schüler, die benachteiligte Schulen besuchen, aufgeführt. Die Abbildung verdeutlicht, dass die Unterschiede zwischen den beobachteten und erwarteten Leistungen in den Systemen am oberen Ende der Abbildung zwar relativ gering sind, die Schülerleistungen in anderen Systemen in allen drei Schulkategorien jedoch näher an denen liegen, die auf Grund des sozioökonomischen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler zu erwarten gewesen wären, unabhängig von der Art der Schule, die sie besuchen.

Ganz allgemein zeigt Abbildung II.5.7, dass Schülerinnen und Schüler, die eine Schule mit einem relativ benachteiligten sozioökonomischen Hintergrund besuchen, im Durchschnitt niedrigere Leistungen erzielen, als auf Grund des sozioökonomischen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler selbst zu erwarten wäre; auf Schülerinnen und Schüler an Schulen mit einem begünstigteren sozioökonomischen Hintergrund trifft das Gegenteil zu. Bei gemischten Schulen ist der Abstand zwischen den erwarteten und den tatsächlichen Leistungen geringer. In einigen Ländern schneiden benachteiligte Schülerinnen und Schüler besser und begünstigte Schülerinnen und Schüler schlechter ab als erwartet, was von der sozioökonomischen Zusammensetzung der Schule abhängt, die sie besuchen (Tabelle II.5.10). Begünstigte Schülerinnen und Schüler erzielen in den OECD-Ländern Kanada, Dänemark, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Korea, Neuseeland, Norwegen, Polen und den Vereinigten Staaten in gemischten Schulen die erwarteten Leistungen.

LEISTUNGEN, SOZIOÖKONOMISCHER HINTERGRUND UND DIE ROLLE DER ELTERN

Im Rahmen von PISA 2009 ergänzten 14 Länder die Daten aus der Befragung der Schülerinnen und Schüler sowie der Schulleitungen durch Daten, die bei den Eltern erhoben wurden. Diese Daten liefern wichtige Erkenntnisse bezüglich der Rolle, die die Eltern dabei spielen können, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu steigern und den Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds zu mindern.

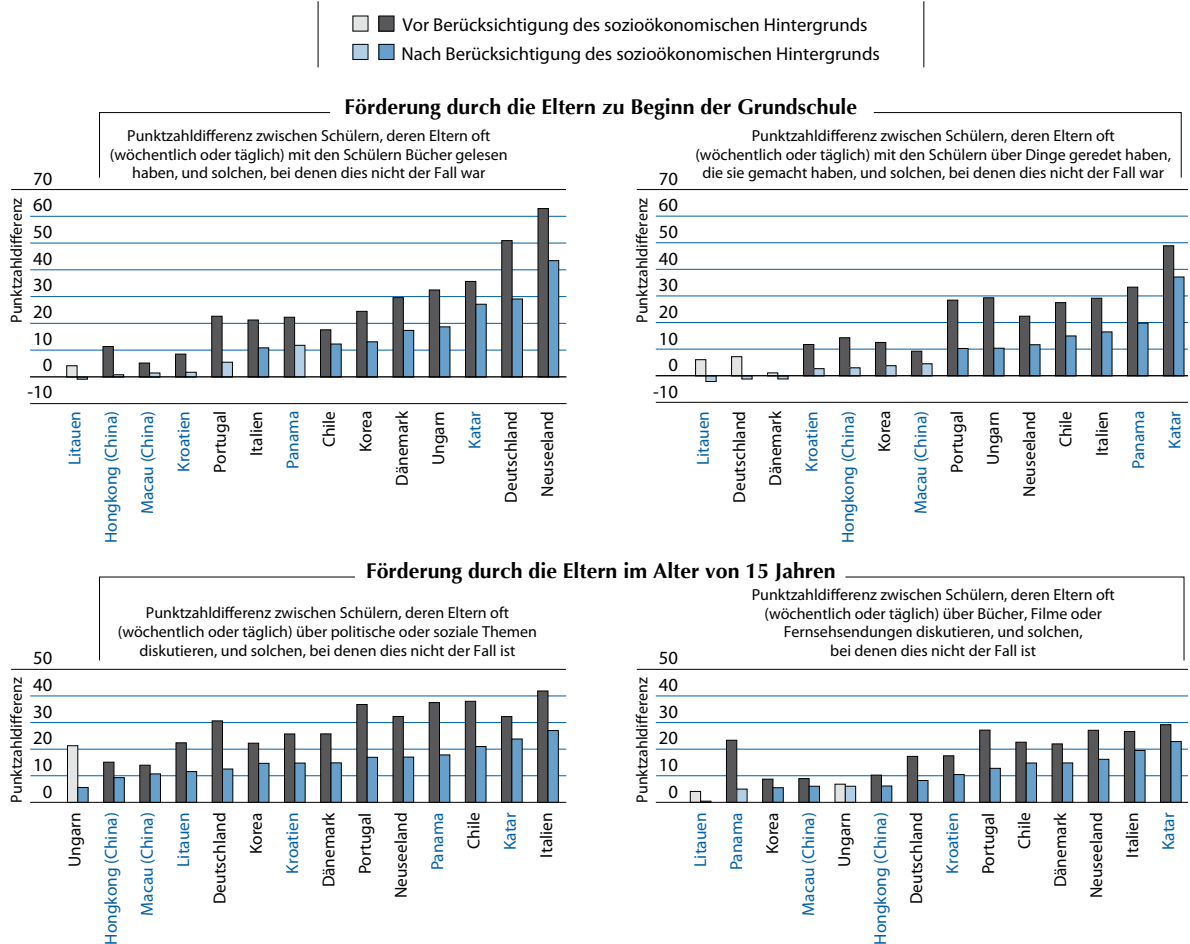
Die Antworten der Eltern zeigen, dass ein enger Zusammenhang zwischen ihrer Mitwirkung und dem Leseengagement ihres Kindes während des ersten Jahres an der Grundschule sowie den Leseleistungen im Alter von 15 Jahren besteht. So schnitten etwa Schülerinnen und Schüler, deren Eltern angaben, dass sie im 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. „einmal oder zweimal pro Monat“ getan hatten. Im Durchschnitt der 14 Länder, die Daten zu dieser Frage erhoben hatten, beträgt der Unterschied 25 Punkte, er reicht jedoch von 4 Punkten im Partnerland Litauen bis zu 63 Punkten in Neuseeland, wie Abbildung II.5.8 zeigt. Vergleicht man Schülerinnen und Schüler mit ähnlichem sozioökonomischem Hintergrund, dann schneiden Schülerinnen und Schüler mit engagierteren Eltern in acht Fällen besser ab. Die Punktdifferenz verringert sich auf 14 Punkte, was darauf schließen lässt, dass sozioökonomischer Hintergrund und Elternengagement im Allgemeinen Hand in Hand gehen. So lesen gebildetere Eltern in der Regel öfter Bücher mit ihren Kindern. Bei anderen Aktivitäten, über die die Eltern befragt wurden, z.B. „Geschichten erzählen“, „Lieder singen“, „mit Buchstaben-Spielzeug spielen“, „über Dinge reden, die Sie gemacht haben“, „über etwas reden, das Sie gelesen haben“, „Wortspiele machen“, „Buchstaben oder Wörter schreiben“ und „Schilder oder Etiketten laut vorlesen“, gelangt man zu ähnlichen Ergebnissen (Tabelle II.5.3).

Das Engagement der Eltern 15-jähriger Schülerinnen und Schüler in Bildungsaktivitäten steht ebenfalls mit den Schülerleistungen im Zusammenhang. So erzielen beispielsweise Schülerinnen und Schüler, deren Eltern einmal pro Woche oder öfter über politische oder soziale Themen diskutieren, im Durchschnitt 28 Punkte mehr als Schülerinnen und Schüler, deren Eltern nicht oder seltener über diese Themen diskutieren. Der Leistungsvorsprung ist in Italien mit 42 Punkten am höchsten und in der Partnervolkswirtschaft Macau (China) mit 14 Punkten am niedrigsten, er lässt sich jedoch in allen Ländern beobachten, wie aus Abbildung II.5.8 ersichtlich ist. Darüber hinaus verringert die Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds zwar die Größe des Vorsprungs, er ist jedoch nach wie vor in allen Ländern außer Ungarn vorhanden. Andere Aktivitäten, zum Beispiel „über Bücher, Filme oder Fernsehsendungen diskutieren“, „darüber sprechen, wie gut Ihr Kind in der Schule ist“, „die Hauptmahlzeit gemeinsam mit Ihrem Kind an einem Tisch einnehmen“ oder „sich einfach mit Ihrem Kind unterhalten“, fördern



■ Abbildung II.5.8 ■

Lernförderung im Elternhaus und Schülerleistungen, vor und nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds



Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind in dunkleren Farbtönen gekennzeichnet.

Die Länder sind in aufsteigender Reihenfolge der Punktzahldifferenzen nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds angeordnet.

Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle II.5.3 und II.5.4.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343627>

ähnliche, wenn auch etwas weniger ausgeprägte Ergebnisse zu Tage. Die Daten lassen ebenfalls darauf schließen, dass Eltern, deren Kinder in der Schule tendenziell schlecht abschneiden, sich stärker darum bemühen, ihren Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen (Abb. II.5.8 und Tabelle II.5.4).

LEISTUNGEN, SOZIOÖKONOMISCHER HINTERGRUND UND VORSCHULBESUCH

Viele der Ungleichheiten in den Schulsystemen sind bereits vorhanden, wenn die Schülerinnen und Schüler in das formale Schulsystem eintreten, und setzen sich im Lauf der Schulkarriere der Schülerinnen und Schüler fort (Entwisle, Alexander und Olson, 1997; Downey, Von Hippel und Broh, 2004). Da die Ungleichheiten außerhalb der Schulzeiten in der Tendenz größer werden, verringert ein früherer Eintritt in das Schulsystem u.U. die Bildungsungleichheiten. Darüber hinaus sind die Schülerinnen und Schüler bei früherem Beginn des Vorschulbesuchs besser darauf vorbereitet, die formale Schulbildung erfolgreich aufzunehmen.

Im Durchschnitt der OECD-Länder gaben 72% der in PISA getesteten 15-jährigen Schülerinnen und Schüler an, dass sie als Kind mehr als ein Jahr lang die Vorschule besucht hatten. Den Angaben der Schülerinnen und Schüler zufolge ist über ein Jahr Vorschulbildung in Japan, den Niederlanden, Ungarn, Belgien, Island und Frankreich praktisch universell, wo über 90% der 15-Jährigen angaben, dass sie mehr als ein Jahr lang die Vorschule besucht hatten. Über 90% der Schülerinnen und Schüler in 27 OECD-Ländern besuchten wenigstens eine Zeit lang eine

Vorschule, und über 98% der Schülerinnen und Schüler in Japan, Ungarn, Frankreich und den Vereinigten Staaten gaben an, dass dies bei ihnen der Fall war. Vorschulunterricht ist in der Türkei selten, wo weniger als 30% der 15-Jährigen überhaupt eine Zeit lang die Vorschule besucht haben. Mehr als ein Jahr Vorschulunterricht ist in Chile, Irland, Kanada und Polen ungewöhnlich, wo weniger als 50% der Schülerinnen und Schüler die Vorschule für diesen Zeitraum besucht hatten (Tabelle II.5.5).

In den Partnerländern und -volkswirtschaften Liechtenstein, Hongkong (China) und Singapur gaben über 90% der Schülerinnen und Schüler an, dass sie die Vorschule über ein Jahr lang besucht hatten. In 10 der 31 Partnerländer und -volkswirtschaften besuchten über 90% der Schülerinnen und Schüler eine Zeit lang die Vorschule. Nur in Liechtenstein und Chinesisch Taipeh gaben sogar über 98% der Schülerinnen und Schüler an, dass sie eine Zeit lang eine Vorschule besucht hatten. Umgekehrt besuchten in Aserbaidschan, Kirgisistan und Kasachstan weniger als 45% der Schülerinnen und Schüler eine Vorschule, und in Aserbaidschan, Kirgisistan, Tunesien, Katar und Indonesien besuchten weniger als 25% der Schülerinnen und Schüler länger als ein Jahr eine Vorschuleeinrichtung.

In Abbildung II.5.9 ist der Leistungsvorteil der Schülerinnen und Schüler dargestellt, die angaben, dass sie über ein Jahr lang eine Vorschule besucht hatten, gegenüber denjenigen, bei denen das nicht der Fall war, sowohl vor als auch nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler. In allen 34 OECD-Ländern lagen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, die über ein Jahr lang eine Vorschule besucht hatten, über denen der Schülerinnen und Schüler, bei denen dies nicht der Fall war. Dieses Ergebnis bleibt auch nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds unverändert. Im Durchschnitt der OECD-Länder beläuft sich der Vorteil vor Berücksichtigung sozioökonomischer Faktoren auf über 54 Punkte und danach auf 33 Punkte. Ganz allgemein ist dieser Rückgang ein Zeichen dafür, dass der Besuch einer Vorschule über mehr als ein Jahr sowie sozioökonomische Merkmale in gewissem Maße miteinander verknüpft sind, unabhängig davon besteht jedoch ebenfalls ein enger Zusammenhang zwischen dem Besuch einer Grundschule und den Leistungen im Alter von 15 Jahren.

In den OECD-Ländern Israel, Frankreich und Belgien schnitten Schülerinnen und Schüler, die angaben, dass sie über ein Jahr lang eine Vorschule besucht hatten, beim Lesetest um mindestens 100 Punkte besser ab als Schülerinnen und Schüler, die keine Vorschule besucht hatten. Auch nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler bleibt dieser starke Zusammenhang in diesen Ländern bestehen. In Estland, Korea und Finnland sowie im Partnerland Lettland betrug die Differenz auf der Lesekompetenzskala zwischen denjenigen, die eine Vorschule besucht bzw. nicht besucht hatten, allerdings höchstens 20 Punkte.

Weshalb bestehen zwischen den einzelnen Ländern Unterschiede in Bezug auf den Zusammenhang zwischen den Leistungen und dem Vorschulbesuch? Eine Hypothese lässt auf Unterschiede in der Qualität der Vorschulbildung schließen. Diese Hypothese wird von der Tatsache unterstützt, dass der Zusammenhang zwischen dem Vorschulbesuch und den Leistungen tendenziell in Schulsystemen mit längerer Vorschulbildung, günstigeren Schüler/Lehrer-Quoten in der Vorschule und höheren öffentlichen Ausgaben pro Kind auf Vorschulebene größer ist (Tabelle II.5.6).

Fällt der Zusammenhang zwischen dem Vorschulbesuch und den Leistungen 15-Jähriger innerhalb der Länder in den einzelnen Gruppen der Bevölkerung sehr unterschiedlich aus? Konkreter gesagt, haben sozioökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler größere Vorteile von einem Vorschulbesuch als begünstigte Schülerinnen und Schüler? Gibt es einen Zusammenhang zwischen Vorschulbesuch und Migrationsstatus?

Vergleicht man den Zusammenhang zwischen dem Vorschulbesuch und den Leseleistungen der 15-Jährigen mit unterschiedlichem sozioökonomischem Hintergrund, so besteht kein signifikanter Unterschied zwischen sozioökonomisch benachteiligten und begünstigten Schülerinnen und Schülern (Tabelle II.5.7). Benachteiligte und begünstigte Schülerinnen und Schüler ziehen in 31 OECD-Ländern und 25 Partnerländern und -volkswirtschaften gleichermaßen Nutzen aus dem Vorschulbesuch. Der Leistungsvorteil des Vorschulbesuchs ist in den Vereinigten Staaten und Litauen für sozioökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler größer, während der Vorteil in zwei OECD-Ländern und fünf Partnerländern und -volkswirtschaften für Schülerinnen und Schüler mit günstigerem sozioökonomischem Hintergrund größer ist.

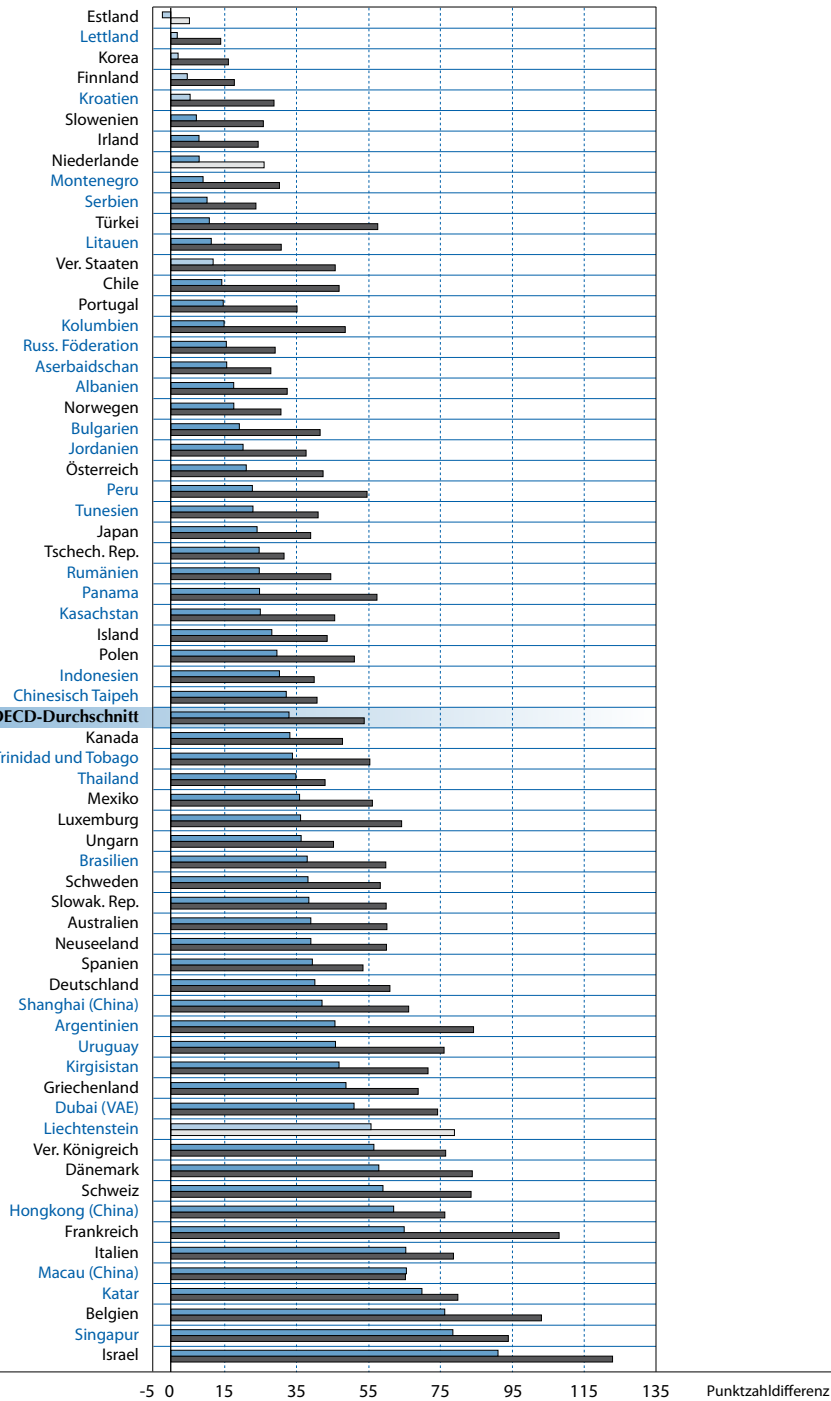
Ein Teil des Unterschieds in der Stärke des Zusammenhangs zwischen dem Vorschulbesuch und dem sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler ist u.U. auf die Tatsache zurückzuführen, dass viele andere Faktoren jenseits des Vorschulbesuchs (z.B. Bildung innerhalb und außerhalb der Schule, an der die Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen 6 und 15 Jahren teilgenommen haben) die Leistungen der 15-Jährigen beeinflussen



■ Abbildung II.5.9 ■

Leistungsabstand zwischen Schülern, die über ein Jahr lang die Vorschule besucht haben, und denjenigen, bei denen dies nicht der Fall war

■ Vor Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds
 ■ Nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds




Anmerkung: Statistisch signifikante Punktzahldifferenzen sind in dunkleren Farbtönen gekennzeichnet.

Die Länder sind in aufsteigender Reihenfolge der Punktzahldifferenz zwischen Schülern, die angeben, dass sie über ein Jahr lang die Vorschule (ISCED 0) besucht haben, und solchen, die keine Vorschule besucht haben, nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds angeordnet.

Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle II.5.5.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343627>



können. Zahlreiche Untersuchungen sind zu dem Schluss gekommen, dass der Vorschulbesuch zwar die kognitiven Testergebnisse der Schülerinnen und Schüler verbessern und eine Grundlage legen kann, auf der die Schülerinnen und Schüler im Lauf ihrer Ausbildung aufbauen können, die auf den Vorschulbesuch zurückzuführenden Vorteile jedoch im Lauf der Zeit schrumpfen, was z.T. dadurch bedingt ist, dass die Schülerinnen und Schüler in sozioökonomisch begünstigte oder benachteiligte Umgebungen und Schulen zurückkehren (Barnett, 1995; Lee, 1995). Die hier angegebenen Schätzwerte sind nur begrenzt aussagefähig, weil viele dieser Aspekte nicht in ihnen berücksichtigt sind. Die Bereinigung um den sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler sowie der Schule stellt nur eine Teillösung dar.

Vergleicht man den Zusammenhang zwischen dem Vorschulbesuch und den Leistungen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund, so tritt in einigen Ländern ein deutlicher Unterschied zu Tage (Tabelle II.5.8). In Finnland, Irland und Kanada sowie dem Partnerland Katar ist der Zusammenhang zwischen dem Vorschulbesuch und den Leistungen bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund stärker als bei Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund.

Anhand der in diesem Kapitel vorgestellten Analysen wird eingehender auf den Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und den Leseleistungen eingegangen. Diese Analysen zeigen nicht nur, dass der sozioökonomische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler selbst mit ihren Leistungen zusammenhängt, sondern dass die Zusammensetzung der Schule hinsichtlich der Beeinflussung der Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler u.U. von noch größerer Bedeutung ist. Infolgedessen erzielen benachteiligte Schülerinnen und Schüler in der Tendenz bessere Leistungen als auf Grund ihres jeweiligen sozioökonomischen Hintergrunds erwartet, wenn sie sozioökonomisch begünstigte Schulen besuchen, und begünstigte Schülerinnen und Schüler erzielen tendenziell schlechtere Leistungen als erwartet, wenn sie sozioökonomisch benachteiligte Schulen besuchen. Es ist darüber hinaus aufschlussreich, dass die Schulsysteme mit dem höchsten Grad an schulischer wie sozialer Inklusion, d.h. die Systeme, in denen Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem sozioökonomischem Hintergrund und schulischen Leistungen dieselben Schulen besuchen, im Allgemeinen auch zu den Schulsystemen zählen, deren Ergebnisse über dem OECD-Durchschnitt liegen.



Anmerkungen

1. Die Zerlegung hängt von der zwischenschulischen Steigung, der durchschnittlichen innerschulischen Steigung sowie η^2 ab, das dem Anteil der zwischenschulischen Varianz beim sozioökonomischen Hintergrund entspricht. Die statistische Variable η^2 kann als Messgröße der durch den sozioökonomischen Hintergrund bedingten Segregation interpretiert werden (Willms und Paterson, 1995), die theoretisch Werte zwischen 0 für ein System ohne jegliche Segregation, in dem die Verteilung des sozioökonomischen Hintergrunds in jeder Schule dieselbe ist, und 1 annehmen kann, bei einem System, in dem die Schülerpopulation einer Schule denselben sozioökonomischen Hintergrund aufweist, die Schulen sich aber in Bezug auf ihr durchschnittliches sozioökonomisches Profil voneinander unterscheiden. Zu denken ist ferner an den Term $1-\eta^2$ als Index der sozioökonomischen Inklusion, der Werte von 0 bei einem völlig segregierten Schulsystem bis 1 bei einem völlig segregationsfreien Schulsystem annehmen kann. Die Gesamtsteigung hängt durch die Segregations- und Integrationsindizes mit den inner- und zwischenschulischen Steigungen zusammen: $\beta_t = \eta^2 * \beta_b + (1-\eta^2) * \beta_w$, wobei β_t für die Gesamtsteigung, β_b für die zwischenschulische Steigung und β_w für die durchschnittliche innerschulische Steigung steht. Dabei ist zu beachten, dass zwei Mehrebenen-Regressionsmodelle zur Verfügung stehen – zum einen das Nullmodell hinsichtlich der Schülerleistungen und zum anderen ein Modell, das lediglich den sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt.
2. Die Höhe der Unterschiede ist durch die statistische Varianz ausgedrückt, die sich aus der Quadrierung der in Band I, *Was Schülerinnen und Schüler wissen und können*, erwähnten Standardabweichung ergibt. Für die Zwecke dieses Vergleichs wurde statt auf die Standardabweichung auf die statistische Varianz zurückgegriffen, um eine Zerlegung der Varianz bei den Schülerleistungen in die einzelnen Komponenten zu ermöglichen. Aus Gründen, die im *PISA 2009 Technical Report* (OECD, erscheint demnächst) näher erläutert sind, und vor allem, weil die Daten in dieser Tabelle nur die Schülerinnen und Schüler berücksichtigen, für die gültige Angaben zum sozioökonomischen Hintergrund vorliegen, differiert die Varianz leicht vom Quadrat der Standardabweichung in Band I. Im *PISA 2009 Technical Report* (OECD, erscheint demnächst) ist auch erläutert, warum diese Summe der Komponenten in der Leistungsvarianz zwischen den Schulen und der Leistungsvarianz innerhalb der Schulen für einige Länder geringfügig von der Gesamtvarianz abweicht. Der Durchschnitt wurde für die OECD-Länder berechnet.
3. Diese Ergebnisse werden dadurch beeinflusst, wie die Schulen in den einzelnen Ländern definiert und organisiert sind und welche Einheiten für die Stichprobenziehung gewählt wurden. In einigen Ländern z.B. wurden die Schulen in der PISA-Stichprobe als Verwaltungseinheiten definiert (selbst wenn sie, wie in Italien, mehrere geografisch getrennte Einrichtungen umfassen), in anderen wiederum als die Teile größerer Bildungseinrichtungen, die von 15-Jährigen besucht werden; in manchen Ländern waren auch die einzelnen Schulgebäudeeinheiten maßgeblich, und in anderen wurden die Schulen unter dem Aspekt der Verwaltung definiert (z.B. als Einheiten, die eine eigene Schulleitung haben). Anhang A2 und der *PISA 2009 Technical Report* (OECD, erscheint demnächst) liefert einen Überblick über die verschiedenen Methoden der Definition der Schulen. Zu beachten ist auch, dass die Varianz innerhalb der Schulen auf Grund der Art und Weise, wie die Schülerinnen und Schüler in der Stichprobe erfasst wurden, sowohl die Leistungsunterschiede zwischen den Klassen als auch zwischen den einzelnen Schülern umfasst.
4. Genauer gesagt, ist der Index definiert als 1 minus die Varianz der Schülerleistungen, die auf Leistungsunterschiede zwischen den Schulen zurückzuführen ist, als Anteil an der zwischen- und innerschulischen Varianz.
5. In Abbildung II.5.2 und II.5.3 ist die Bandbreite zwischen dem 5. und dem 95. Perzentil dargestellt.
6. Dieser Zusammenhang ist bei der Lesekompetenz am stärksten. Die Korrelation zwischen der Länderrangfolge bei der sozialen Inklusion sowie der schulischen Inklusion beträgt bei der Lesekompetenz 0,47 und bei der Kompetenz in Mathematik und Naturwissenschaften 0,38.
7. Die inner- und die zwischenschulische Steigung der sozioökonomischen Gradienten entspricht jeweils dem Abstand zwischen den vorhergesagten Punktzahlen zweier Schüler innerhalb einer Schule, deren sozioökonomischer Hintergrund sich um einen festen messbaren Wert unterscheidet, sowie dem Abstand bei den vorhergesagten Punktzahlen zweier Schüler mit identischem sozioökonomischem Hintergrund, die unterschiedliche Schulen besuchen, bei denen sich der durchschnittliche Hintergrund ihrer Mitschüler um denselben festen Wert unterscheidet. Die Steigungen wurden jeweils anhand eines Mehrebenen-Modells geschätzt, in das der *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status* auf Schüler- und Schulebene einbezogen wurde.
8. Der durchschnittliche sozioökonomische Hintergrund einer Schule wird als Durchschnitt der Stichprobenschüler berechnet. Daher handelt es sich hierbei um eine genauere Messgröße des sozioökonomischen Hintergrunds als beim *PISA-Index des sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Status* auf Schülerebene. Die auf den Schülerangaben beruhenden schulinternen Schätzwerte sind daher nach unten verzerrt. Die Verzerrung erklärt – zumindest teilweise – die Differenzen zwischen diesen beiden Schätzwerten. Die Differenz ist jedoch so hoch, dass es unwahrscheinlich ist, dass die Verzerrung die einzige Erklärung für diese Differenz ist.
9. In Anhang A2 wird die Konstruktion der primären Stichprobeneinheiten erörtert, ebenso wie die Art und Weise, wie sich diese auf die verschiedenen innerschulischen und zwischenschulischen Analysen auswirken können.
10. In diesem Beispiel wird davon ausgegangen, dass die sozioökonomischen Gradienten linear verlaufen, was bei einigen in Kapitel 3 dieses Bandes analysierten Ländern nicht der Fall ist.



Politikimplikationen

In allen Teilnehmerländern von PISA 2009 ist zwar ein Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund und den Bildungsergebnissen zu erkennen, einige Länder zeigen jedoch, dass es möglich ist, zugleich ein hohes Leistungsniveau und Chancengerechtigkeit in der Bildung zu erreichen. Wie lassen sich diese positiven Ergebnisse erklären? In diesem Kapitel werden Maßnahmen untersucht, die auf leistungsschwache bzw. sozioökonomisch benachteiligte Schüler oder Schulen ausgerichtet sind oder die ganz allgemein darauf abzielen, die Bildungsstandards für alle Schülerinnen und Schüler anzuheben.

ZUSAMMENHANGSMUSTER ZWISCHEN SCHÜLERLEISTUNGEN UND SOZIOÖKONOMISCHEM HINTERGRUND

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 die Leistungen der Schülerinnen und Schüler stark zu beeinflussen.

Dies stellt für Maßnahmen, die darauf abzielen, allen Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrem sozioökonomischen Hintergrund gleiche Bildungschancen zu bieten, ein erhebliches Hindernis dar. Untersuchungsergebnisse aus den einzelnen Ländern sind diesbezüglich in der Regel entmutigend. Im Allgemeinen scheinen die Schulen wenig Erfolg bei ihren Bemühungen gehabt zu haben, gleiche Bedingungen für alle Schülerinnen und Schüler zu schaffen. In der Tat hat es vielfach den Anschein, als reproduzierten die Schulen die bereits existierenden sozialen Muster, anstatt eine ausgewogenere Verteilung der Bildungschancen und Bildungserträge zu gewährleisten, sei es, weil Familien aus privilegierten Milieus eher in der Lage sind, den Effekt der Schulen zu verstärken und zu verbessern, weil Schülerinnen und Schüler aus privilegierten Familien bessere Schulen besuchen oder weil es den Schulen leichter fällt, junge Menschen zu bilden und zu fördern, die aus einem privilegierten Milieu stammen.

Die international vergleichbaren Ergebnisse in diesem Band vermitteln ein optimistischer stimmendes Bild, da die Unterschiede zwischen den Ländern in Bezug darauf, wie stark sich der sozioökonomische Hintergrund auf die Lernergebnisse auswirkt, den Schluss nahelegen, dass das Ziel eines hohen Niveaus an Chancengerechtigkeit erreichbar ist.

Mit Ausnahme Israels, Sloweniens, der Türkei und der Vereinigten Staaten, wo sozioökonomisch benachteiligte Schulen in der Regel auch in Bezug auf grundlegende Bildungsressourcen, wie z.B. die Zahl der Lehrkräfte im Verhältnis zur Zahl der Schüler im Nachteil sind, versuchen die OECD-Länder, in sozioökonomisch benachteiligten Schulen eine gleich hohe, wenn nicht sogar höhere Lehrerbilanz vorzusehen als in sozioökonomisch besser gestellten Schulen. Dennoch berichten benachteiligte Schulen von erheblichen Schwierigkeiten bei der Anwerbung qualifizierter Lehrkräfte. Dies heißt mit anderen Worten, dass eine quantitativ gesehen hohe Ressourcenausstattung in benachteiligten Schulen nicht unbedingt mit einer qualitativ hohen Ressourcenausstattung gleichbedeutend ist. Diese Erkenntnis legt den Schluss nahe, dass viele Schülerinnen und Schüler doppelt benachteiligt sind, da sie selbst einen sozioökonomisch ungünstigen Hintergrund haben und zudem eine Schule besuchen, in der die Qualität der Ressourcenausstattung geringer ist. In vielen Ländern besteht zudem ein enger Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler und ihrem Erfolg in der Schule. In einigen dieser Länder werden diese Disparitäten durch größere Unterschiede beim sozioökonomischen Hintergrund der Schulen, d.h. dem Hintergrund ihrer gesamten Schülerpopulation, noch verstärkt.

■ Abbildung II.B [Teil 1/2] ■

Überblick über den sozioökonomischen Hintergrund und das Leistungsniveau der Schüler und Schulen

	Mittelwert auf der Gesamtskala Lesekompetenz	Prozentsatz der Schüler unter Kompetenzstufe 2	Durchschnittl. Position auf dem PISA-Index des wirtschaftl., sozialen und kulturellen Status (ESCS) (Indexmittel)	Gesamtstärke des Zusammenhangs zwischen Schülerleistungen und ESCS ¹	Gesamtsteigerung der sozioökonomischen Gradienten ^{2,3}	Innerschulischer ESCS-Effekt		
				Prozentsatz der erklärten Varianz der Schülerleistungen	1 ESCS-Einheit entsprechende Punktzahlveränderung	1 ESCS-Einheit entspr. Punktzahlveränderung auf Schülerebene	Erklärte Varianz innerhalb der Schule	
OECD-Länder	Australien	515	14.2	0.34	12.7	46	30	6.1
	Österreich	470	27.6	0.06	16.6	48	10	2.3
	Belgien	506	17.7	0.20	19.3	47	13	3.4
	Kanada	524	10.3	0.50	8.6	32	21	4.3
	Chile	449	30.6	-0.57	18.7	31	8	1.1
	Tschech. Rep.	478	23.1	-0.09	12.4	46	14	1.4
	Dänemark	495	15.2	0.30	14.5	36	28	9.7
	Estland	501	13.3	0.15	7.6	29	16	2.3
	Finnland	536	8.1	0.37	7.8	31	28	6.8
	Frankreich	496	19.8	-0.13	16.7	51	w	w
	Deutschland	497	18.5	0.18	17.9	44	10	0.1
	Griechenland	483	21.3	-0.02	12.5	34	14	2.6
	Ungarn	494	17.6	-0.20	26.0	48	7	0.5
	Island	500	16.8	0.72	6.2	27	24	5.8
	Irland	496	17.2	0.05	12.6	39	27	5.2
	Israel	474	26.5	-0.02	12.5	43	18	5.8
	Italien	486	21.0	-0.12	11.8	32	5	0.7
	Japan	520	13.6	-0.01	8.6	40	5	1.1
	Korea	539	5.8	-0.15	11.0	32	20	3.6
	Luxemburg	472	26.0	0.19	18.0	40	21	5.2
	Mexiko	425	40.1	-1.22	14.5	25	3	0.0
	Niederlande	508	14.3	0.27	12.8	37	5	2.2
	Neuseeland	521	14.3	0.09	16.6	52	36	9.7
	Norwegen	503	15.0	0.47	8.6	36	28	6.1
	Polen	500	15.0	-0.28	14.8	39	31	9.9
	Portugal	489	17.6	-0.32	16.5	30	17	5.9
	Slowak. Rep.	477	22.2	-0.09	14.6	41	17	3.4
Slowenien	483	21.2	0.07	14.3	39	2	1.7	
Spanien	481	19.6	-0.31	13.6	29	21	7.2	
Schweden	497	17.4	0.33	13.4	43	34	11.1	
Schweiz	501	16.8	0.08	14.1	40	20	4.6	
Türkei	464	24.5	-1.16	19.0	29	8	2.2	
Ver. Königreich	494	18.4	0.20	13.7	44	27	6.0	
Ver. Staaten	500	17.6	0.17	16.8	42	23	3.8	
OECD-Durchschnitt	493	18.8	0.00	14.0	38	18	4.3	
Partnerländer	Albanien	385	56.7	-0.95	10.7	31	13	2.8
	Argentinien	398	51.6	-0.62	19.6	40	9	0.9
	Aserbaidschan	362	72.8	-0.64	7.4	21	8	1.3
	Brasilien	412	49.6	-1.16	13.0	28	3	-0.2
	Bulgarien	429	41.0	-0.11	20.2	51	11	3.1
	Kolumbien	413	47.1	-1.15	16.6	28	9	1.1
	Kroatien	476	22.4	-0.18	11.0	32	10	1.3
	Dubai (VAE)	459	31.0	0.42	14.2	51	19	4.0
	Hongkong (China)	533	8.3	-0.80	4.5	17	3	0.4
	Indonesien	402	53.4	-1.55	7.8	17	1	0.1
	Jordanien	405	48.0	-0.57	7.9	24	18	6.7
	Kasachstan	390	58.7	-0.51	12.0	38	19	3.6
	Kirgisistan	314	83.2	-0.65	14.6	40	16	3.5
	Lettland	484	17.6	-0.13	10.3	29	19	3.6
	Liechtenstein	499	15.7	0.09	8.4	26	3	2.1
	Litauen	468	24.4	-0.05	13.6	33	16	4.0
	Macau (China)	487	14.9	-0.70	1.8	12	6	0.3
	Montenegro	408	49.5	-0.24	10.0	31	11	2.0
	Panama	371	65.3	-0.81	18.1	31	3	1.0
	Peru	370	64.8	-1.31	27.4	41	8	1.2
	Katar	372	63.5	0.51	4.0	25	7	1.6
	Rumänien	424	40.4	-0.34	13.6	36	10	2.5
	Russ. Föderation	459	27.4	-0.21	11.3	37	21	3.3
	Serbien	442	32.8	0.07	9.8	27	6	0.8
	Shanghai (China)	556	4.1	-0.49	12.3	27	4	0.1
	Singapur	526	12.5	-0.43	15.3	47	26	6.4
	Chinesisch Taipeh	495	15.6	-0.33	11.8	36	21	5.6
Thailand	421	42.9	-1.31	13.3	22	2	0.2	
Trinidad und Tobago	416	44.8	-0.58	9.7	38	2	2.2	
Tunesien	404	50.2	-1.20	8.1	19	2	-0.2	
Uruguay	426	41.9	-0.70	20.7	37	15	3.3	


1. Statistisch signifikant vom OECD-Durchschnitt abweichende Werte sind durch Fettdruck gekennzeichnet.

2. Einstufige bivariate Regression der Leseleistungen auf dem Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS), wobei die Steigung der Regressionskoeffizient des ESCS ist.

3. Der Index der schulischen Inklusion wird berechnet als $100 \cdot (1 - \rho)$, wobei ρ für die «intra-class correlation» der Leistungen steht, d.h. die Varianz der Schülerleistungen zwischen den Schulen, dividiert durch die Summe der Varianz der Schülerleistungen zwischen den Schulen und der Varianz der Schülerleistungen innerhalb der Schulen.

4. Der Index der sozialen Inklusion wird berechnet als $100 \cdot (1 - \rho)$, wobei ρ für die «intra-class correlation» des sozioökonomischen Hintergrunds steht, d.h. die Varianz auf dem PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS) zwischen den Schulen, dividiert durch die Summe der Varianz des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler zwischen den Schulen und der Varianz des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler innerhalb der Schulen.

Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabellen II.2.1, II.3.1, II.3.2, II.5.1 und II.5.2.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343646>



■ Abbildung II.B [Teil 2/2] ■

Überblick über den sozioökonomischen Hintergrund und das Leistungsniveau der Schüler und Schulen

	Varianz der Verteilung der Schüler auf dem ESCS	Zwischenschulischer ESCS-Effekt		Varianz der Verteilung der Schulen auf dem ESCS	Index der schulischen Inklusion ³	Index der sozialen Inklusion ⁴	
	Interquartilbereich der Verteilung auf dem ESCS auf Schülerebene	1 ESCS-Einheit entsprechende Punktzahlveränderung auf Schulebene	Erklärte Varianz innerhalb der Schulen	Interquartilbereich der Verteilung der Schulen auf dem ESCS			
OECD-Länder	Australien	1.09	66	67.6	0.55	73.9	76.4
	Österreich	1.08	80	50.9	0.61	44.4	69.2
	Belgien	1.38	111	65.5	0.82	47.5	69.8
	Kanada	1.17	32	44.2	0.50	78.3	82.4
	Chile	1.64	50	69.0	1.06	45.0	48.6
	Tschech. Rep.	0.96	123	66.5	0.45	51.0	75.1
	Dänemark	1.25	42	69.1	0.55	84.1	83.6
	Estland	1.22	41	45.6	0.50	78.2	81.5
	Finnland	1.14	19	23.2	0.43	91.3	89.2
	Frankreich	1.15	w	w	w	w	w
	Deutschland	1.20	122	67.2	0.71	39.8	76.0
	Griechenland	1.48	44	39.8	0.66	53.9	68.0
	Ungarn	1.34	76	65.0	0.85	33.3	54.2
	Island	1.31	11	23.6	0.55	85.9	82.8
	Irland	1.21	53	58.5	0.50	71.3	76.7
	Israel	1.19	102	42.9	0.68	51.4	76.7
	Italien	1.41	67	43.5	0.85	37.9	73.9
	Japan	1.08	137	51.9	0.58	51.4	78.2
	Korea	1.16	62	53.2	0.58	65.8	74.1
	Luxemburg	1.53	65	82.0	0.82	56.4	73.3
	Mexiko	2.00	30	36.7	1.15	51.9	56.2
	Niederlande	1.24	93	45.2	0.50	35.4	76.2
	Neuseeland	1.09	61	72.1	0.56	75.8	78.9
	Norwegen	1.02	31	26.6	0.31	89.7	91.2
	Polen	1.12	29	65.4	0.54	81.2	73.3
	Portugal	1.69	40	58.9	0.80	66.9	73.2
	Slowak. Rep.	1.05	72	56.2	0.58	60.4	76.6
	Slowenien	1.36	77	41.8	0.70	42.8	75.0
	Spanien	1.64	25	48.4	0.78	78.2	77.1
	Schweden	1.14	52	67.9	0.42	81.5	85.7
	Schweiz	1.24	66	48.6	0.58	67.4	85.4
	Türkei	1.78	60	68.5	0.94	33.2	63.5
Ver. Königreich	1.11	69	77.1	0.53	70.7	81.6	
Ver. Staaten	1.31	63	75.7	0.73	64.0	70.7	
OECD-Durchschnitt	1.29	63	55.1	0.65	61.4	74.8	
Partnerländer	Albanien	1.45	39	54.0	0.75	69.4	67.7
	Argentinien	1.74	69	59.1	1.14	39.5	59.8
	Aserbaidschan	1.48	25	13.2	0.88	58.2	72.0
	Brasilien	1.80	53	54.2	0.88	51.6	64.7
	Bulgarien	1.38	81	65.2	0.72	50.1	57.9
	Kolumbien	1.91	41	76.7	1.14	60.4	60.2
	Kroatien	1.18	69	49.4	0.57	52.5	77.2
	Dubai (VAE)	0.89	80	34.5	0.77	48.7	62.4
	Hongkong (China)	1.39	33	19.4	0.65	58.1	69.9
	Indonesien	1.62	25	20.8	1.06	56.8	61.3
	Jordanien	1.54	18	21.2	0.59	62.2	76.4
	Kasachstan	1.20	50	37.4	0.55	63.8	71.7
	Kirgisistan	1.39	62	51.2	0.65	64.4	72.0
	Lettland	1.38	30	50.6	0.61	78.9	75.4
	Liechtenstein	1.38	121	68.3	0.84	54.0	88.2
	Litauen	1.58	43	48.2	0.67	73.6	73.7
	Macau (China)	1.15	19	35.3	0.53	59.2	65.2
	Montenegro	1.34	67	70.4	0.72	63.9	77.2
	Panama	2.07	57	48.7	1.23	41.5	57.7
	Peru	1.77	59	72.9	1.17	44.0	50.7
	Katar	1.11	80	17.0	0.65	46.9	70.6
	Rumänien	1.12	40	37.4	0.64	48.6	65.3
	Russ. Föderation	1.25	38	41.5	0.57	74.8	71.5
	Serbien	1.35	53	50.5	0.58	51.3	76.6
	Shanghai (China)	1.61	58	69.0	0.90	61.6	66.3
	Singapur	1.12	86	60.3	0.46	64.7	81.7
	Chinesisch Taipeh	1.12	52	50.8	0.55	67.7	80.1
	Thailand	1.85	18	23.3	1.23	71.3	48.9
	Trinidad und Tobago	1.21	145	58.7	0.66	38.2	77.3
	Tunesien	2.01	26	18.7	0.96	58.6	67.2
	Uruguay	1.84	48	74.7	0.93	54.8	59.8

1. Statistisch signifikant vom OECD-Durchschnitt abweichende Werte sind durch Fettdruck gekennzeichnet.

2. Einstufige bivariate Regression der Leseleistungen auf dem Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS), wobei die Steigung der Regressionskoeffizient des ESCS ist.

3. Der Index der schulischen Inklusion wird berechnet als $100 \cdot (1 - \rho)$, wobei ρ für die «intra-class correlation» der Leistungen steht, d.h. die Varianz der Schülerleistungen zwischen den Schulen, dividiert durch die Summe der Varianz der Schülerleistungen zwischen den Schulen und der Varianz der Schülerleistungen innerhalb der Schulen.

4. Der Index der sozialen Inklusion wird berechnet als $100 \cdot (1 - \rho)$, wobei ρ für die «intra-class correlation» des sozioökonomischen Hintergrunds steht, d.h. die Varianz auf dem PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS) zwischen den Schulen, dividiert durch die Summe der Varianz des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler zwischen den Schulen und der Varianz des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler innerhalb der Schulen.

Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabellen II.2.1, II.3.1, II.3.2, II.5.1 und II.5.2.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343646>



Viele Schülerinnen und Schüler, viele Schulen und auch einige Länder schneiden jedoch besser ab als angesichts ihres sozioökonomischen Hintergrunds zu erwarten wäre. Korea, Finnland, Kanada und Japan sowie die Partnervolkswirtschaften Hongkong (China) und Shanghai (China) weisen hohe Durchschnittsergebnisse und einen geringen oder höchstens moderaten Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und den Leistungen der Schüler auf (gemessen an der Steigung bzw. der Stärke der sozioökonomischen Gradienten). Diese Länder verbinden hohe Durchschnittsergebnisse mit einem großen Maß an Chancengerechtigkeit und weisen einen hohen Anteil sehr leistungsstarker Schülerinnen und Schüler auf, was zeigt, dass Exzellenz und soziale Ausgewogenheit miteinander einhergehen können.

Welche Strategien eignen sich, um den Einfluss des sozialen Hintergrunds abzuschwächen, so dass alle Schülerinnen und Schüler ihr Potenzial ausschöpfen können? Die in diesem Band beschriebenen Zusammenhänge zwischen dem sozialen Hintergrund und den Leistungen folgen in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlichen Mustern. Auf eine Verbesserung der Situation abzielende Strategien müssen daher entsprechend zugeschnitten sein. Abbildung II.B zeigt die wichtigsten Merkmale des Zusammenhangs zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler und der Schulen und den Leistungen in den einzelnen Bildungssystemen.

Die Abbildungen I.C bis II.O zeigen für die verschiedenen Länder die Durchschnittsergebnisse und die sozioökonomische Zusammensetzung der Schülerpopulation der einzelnen Schulen in der PISA-Stichprobe. Wie überall in diesem Band, wird die sozioökonomische Zusammensetzung der Schulen an der durchschnittlichen Position ihrer Schüler auf dem PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS) gemessen. Jeder Punkt in den Abbildungen II.C bis II.O entspricht einer Schule, wobei die Größe des Punktes im Verhältnis zur Anzahl der 15-Jährigen steht, die die Schule besuchen. Aus den Verteilungsmustern ist ersichtlich, wie stark die Segregation der Schülerinnen und Schüler nach sozioökonomischen Merkmalen ist, sei dies auf die Verteilung verschiedener Bevölkerungsgruppen auf bestimmte Regionen, auf wirtschaftliche Faktoren oder auf eine Selektion innerhalb des Bildungssystems zurückzuführen. Die Abbildungen zeigen ferner die Gradienten des Zusammenhangs zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und den Schülerleistungen (schwarze Linie in den Abbildungen II.C-II.O). Darüber hinaus zeigen die Abbildungen auch die Gradienten im Vergleich der Schulen (graue Linie in Abbildungen II.C-II.O) und die Gradienten des durchschnittlichen Zusammenhangs innerhalb der einzelnen Schulen (blaue Linie in den Abbildungen II.C-II.O). Schulen, die oberhalb der Schulvergleichsgradienten (graue Linie) angesiedelt sind, schneiden besser ab, als der sozioökonomische Hintergrund ihrer Schülerinnen und Schüler vermuten ließe. Schulen, die unterhalb dieser Gradienten angesiedelt sind, schneiden schlechter ab als zu erwarten wäre.

Die Abbildungen geben einen Überblick über die drei Ebenen, auf denen der Zusammenhang zwischen dem Hintergrund der Schülerinnen und Schüler und den Schülerleistungen betrachtet wurde. Die erste bezieht sich auf die Stärke des Zusammenhangs zwischen sozioökonomischem Status und Lernergebnissen in bestimmten Ländern, was an dem Teil der Varianz der Schülerleistungen gemessen wird, der der Varianz des sozioökonomischen Hintergrunds zuzuschreiben ist. Die zweite zeigt, welcher Teil der Varianz der Durchschnittsleistungen zwischen den Schulen auf die Varianz des durchschnittlichen sozioökonomischen Hintergrunds der Schülerschaft der Schulen zurückzuführen ist. Die dritte Ebene spiegelt den Zusammenhang innerhalb bestimmter Schulen wider, d.h. welcher Teil der Varianz der Schülerleistungen innerhalb bestimmter Schulen sich aus der Varianz des sozioökonomischen Hintergrunds in diesen Schulen erklärt. Andere relevante Faktoren sind das Ausmaß der sozioökonomischen Varianz sowie die gesamten Leistungsunterschiede innerhalb eines Landes. Die Analyse dieser Verteilungsmuster kann die Gestaltung von Politiken zur Verbesserung der Ausgewogenheit der Bildungschancen erleichtern (Willms, 2006). Als mögliche Optionen, die auch miteinander kombiniert werden können, sind zu nennen:

- **Behebung schwacher Leistungen, ungeachtet des Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler, mit Hilfe von Maßnahmen, die entweder auf leistungsschwache Schulen oder auf leistungsschwache Schüler innerhalb bestimmter Schulen zugeschnitten sind, je nachdem inwieweit das Problem der Leistungsschwäche auf bestimmte Schulen konzentriert ist.** Dort, wo die schulische Inklusion (Abb. II.B) gering ist, können die Maßnahmen auf leistungsschwache Schulen ausgerichtet werden; wo sie hoch ist, können sie direkt auf die leistungsschwachen Schüler in den einzelnen Schulen abgestellt werden. Solche Maßnahmen umfassen häufig spezielle Lehrpläne oder zusätzliches Unterrichtsmaterial für bestimmte Schüler, auf der Basis des Niveaus ihrer schulischen Leistungen. Zum Beispiel sehen manche Schulsysteme frühe Präventionsprogramme vor, die auf jene Kinder ausgerichtet sind, bei denen beim Eintritt in die Vor- und Grundschule die Gefahr schulischen Versagens gesehen wird, während andere Schulsysteme später einsetzende Präventions- oder Nachhilfeprogramme für Kinder einrichten, denen es nicht gelingt, in den ersten Jahren der Grundschule mit dem normalen Unterrichtstempo Schritt zu halten. Einige leistungsorientierte Programme



zielen darauf ab, Schülerinnen und Schülern mit besonders guten schulischen Leistungen auf ihre Bedürfnisse zugeschnittene Curricula anzubieten, z.B. Hochbegabtenprogramme. Ganz allgemein könnten Politiken, die eine Aufteilung der Schüler auf verschiedene Programme vorsehen, als leistungsbezogen betrachtet werden, da sie darauf abzielen, Lehrplan und Unterricht auf die schulischen Fähigkeiten und Leistungen verschiedener Schülergruppen abzustellen. Klassenwiederholungen werden zuweilen ebenfalls als leistungsbezogene Maßnahmen betrachtet, da die Entscheidung, einen Schüler das Schuljahr wiederholen zu lassen, gewöhnlich auf dessen schulischer Leistung basiert. In vielen Fällen ist die Klassenwiederholung jedoch nicht mit einem angepassten Lehrplan oder mit zusätzlichen Unterrichtsressourcen verbunden. Daher entspricht sie nicht der hier verwendeten Definition des Begriffes „leistungsorientierte Maßnahmen“. Das Schwergewicht leistungsorientierter Maßnahmen liegt in der Regel im unteren Bereich des Leistungsspektrums, unabhängig vom sozioökonomischen Hintergrund der Schüler, und ihr Ziel besteht darin, leistungsschwache Schüler auf das Niveau ihrer Mitschüler zu bringen.

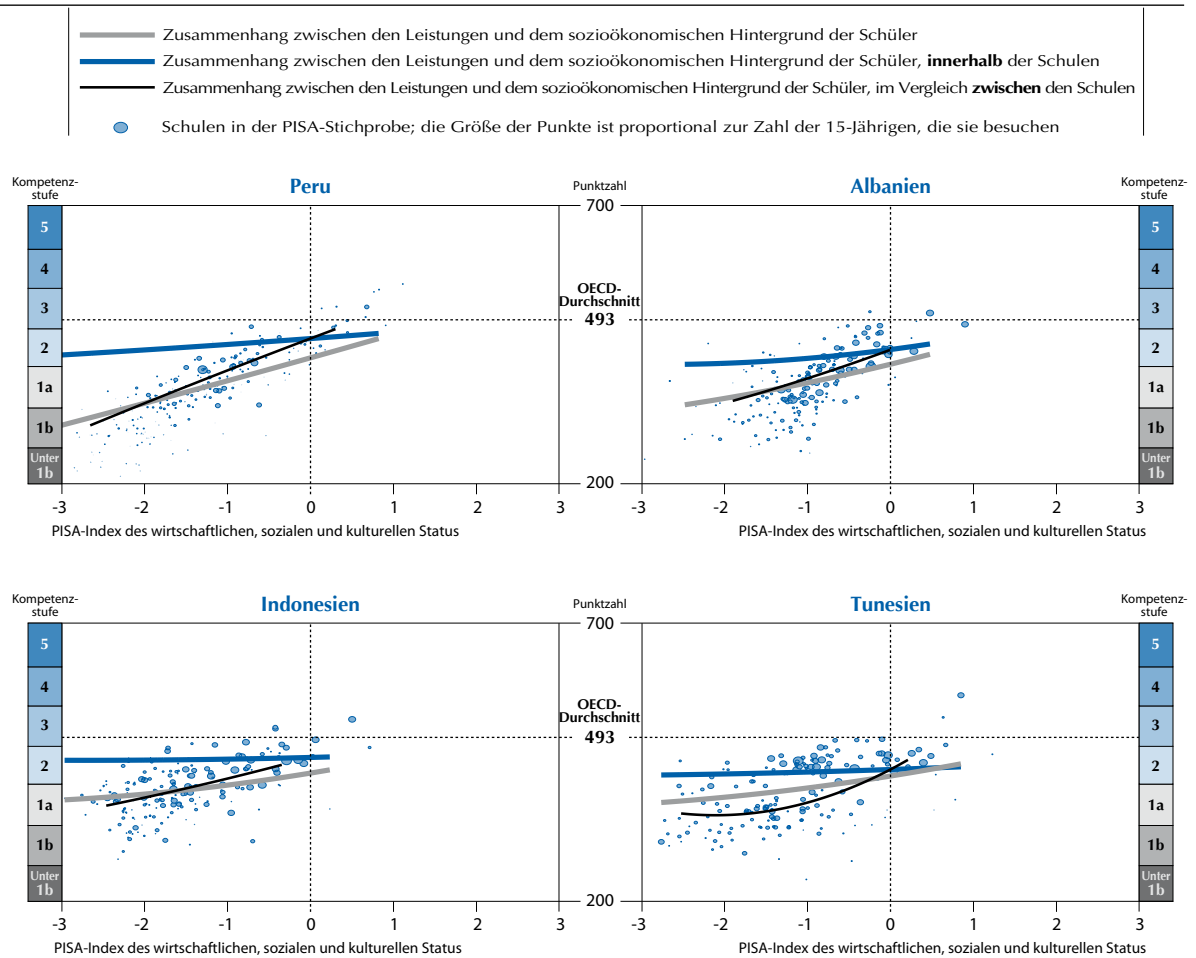
- **Gezielte Ausrichtung auf Kinder aus benachteiligtem Milieu durch spezielle Lehrpläne, zusätzliche Unterrichtsressourcen oder eine wirtschaftliche Unterstützung dieser Schülerinnen und Schüler.** Solche Maßnahmen sind im Fall einer relativ starken sozioökonomischen Gradienten angezeigt, die die Leistungsvarianz zu einem wesentlichen Teil erklärt. Auch hier können die Maßnahmen wieder entweder auf der Schul- oder der Schülerebene ansetzen, je nach der Stärke der sozioökonomischen Gradienten im Vergleich zwischen den Schulen sowie dem Grad der Segregation der Schulen nach dem sozioökonomischen Hintergrund. Ein Beispiel ist das Head-Start-Vorschulprogramm für Kinder mit sozioökonomisch ungünstigem Hintergrund in den Vereinigten Staaten. Bei einigen Ansätzen werden die Schüler auf der Basis anderer Risikofaktoren als dem sozioökonomischen Hintergrund ausgewählt, wie z.B. Neuzuwanderung, Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit oder Aufwachsen in einer Gemeinde mit geringem Einkommen. Das distinktive Merkmal dieser Programme besteht darin, dass die Schüler auf der Basis des sozioökonomischen Hintergrunds ihrer Familie und nicht nach ihren kognitiven Fähigkeiten ausgewählt werden.
- **Auf benachteiligte Kinder ausgerichtete Maßnahmen können auf ihre Schulleistungen abgestellt sein, sie können aber auch dazu dienen, ihnen zusätzliche wirtschaftliche Ressourcen zukommen zu lassen.** Das Schwergewicht liegt hier auf der Verbesserung der wirtschaftlichen Bedingungen von Schülern aus armen Familien, anstatt auf dem Angebot spezieller Lehrpläne oder zusätzlicher Unterrichtsressourcen. Programme zur Übernahme der Fahrkosten und der Kosten des Mittagessens für Schüler aus armen Familien sind ein Beispiel hierfür. Ganz allgemein ist die Zahlung von Transferleistungen an finanziell schlecht gestellte Familien in vielen Ländern auf nationaler Ebene eines der wichtigsten Politikinstrumente. Zwischen diesen kompensatorischen Maßnahmen und sozioökonomisch ausgerichteten Maßnahmen lässt sich nicht immer eine klare Trennlinie ziehen. Zum Beispiel gibt es in einigen Ländern und Volkswirtschaften ausgleichende Finanzierungsmodalitäten, bei denen sich die Ressourcenallokation für die Schulen am sozioökonomischen Hintergrund ihrer Schüler orientiert. In gewissem Sinne handelt es sich hierbei um kompensatorische Maßnahmen, die aber insofern auch als sozioökonomisch ausgerichtet betrachtet werden könnten, als sie darauf abzielen, Schülern aus benachteiligten Verhältnissen zusätzliche Bildungsmittel zukommen zu lassen.
- **Universellere Maßnahmen, die in erster Linie auf eine Anhebung des Leistungsniveaus aller Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sind.** Solche Maßnahmen dürften vor allem in Ländern mit schwächer ausgeprägten Gradienten und einer geringeren Varianz der Schülerleistungen zweckmäßig sein. Sie können darauf abzielen, die Lehrinhalte und den Lehrplanrhythmus zu verändern, die Unterrichtsmethoden zu verbessern, Ganztagschulen einzuführen, das Einschulungsalter zu ändern oder die für den Sprachunterricht vorgesehene Zeit zu erhöhen. Einige Länder haben auf die Ergebnisse von PISA 2000 mit umfangreichen Schul- und Lehrplanreformen reagiert, die einige dieser Veränderungen beinhalteten. Es wurden auch Anstrengungen unternommen, um die Eltern auf verschiedene Art und Weise stärker in Schulangelegenheiten einzubeziehen, u.a. durch ein stärkeres Engagement im Elternhaus und eine stärkere Beteiligung an der Schulverwaltung. Viele universelle Maßnahmen sind darauf ausgerichtet, die Lehrerpraktiken zu ändern oder die Rechenschaftspflicht der Schulen und der Schulsysteme durch Beurteilungen der Schülerleistungen zu erhöhen.
- **Inklusive Maßnahmen zielen darauf ab, ausgegrenzte Schüler in die allgemeinen Schul- und Klassenstrukturen einzubinden.** Das Schwergewicht bei inklusiven Praktiken liegt häufig darauf, Schüler mit Behinderungen in normale Schulklassen zu integrieren, anstatt sie in gesonderten Klassen oder Schulen unterzubringen. In diesem Band werden unter dem Begriff inklusive Maßnahmen solche verstanden, die darauf abzielen, alle Schüler zu integrieren, die auf Grund besonderer Merkmale – sei es eine Behinderung oder die Zugehörigkeit zu einer bestimmten ethnischen oder sozioökonomischen Gruppe – ausgegrenzt sein könnten. Einige inklusive Maßnahmen sind darauf angelegt, die Segregation zwischen den Schulen nach sozioökonomischen Kriterien durch eine Neuaufteilung der

Einzugsgebiete der Schulen, durch die Zusammenlegung von Schulen oder durch die Einrichtung von Magnetschulen in Niedrigeinkommensgebieten zu reduzieren.


Die folgenden Beispiele illustrieren eine Reihe anhand der PISA-Ergebnisse im Bereich Lesekompetenz beobachteter unterschiedlicher Muster, die Aufschluss über die Zweckmäßigkeit dieser verschiedenen Politikoptionen geben.

■ Abbildung II.C ■

Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schulen und ihrem sozioökonomischen Hintergrund in Peru, Albanien, Indonesien und Tunesien



Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343646>

ÜBERPROPORTIONAL HOHER ANTEIL LEISTUNGSSCHWACHER SCHÜLER

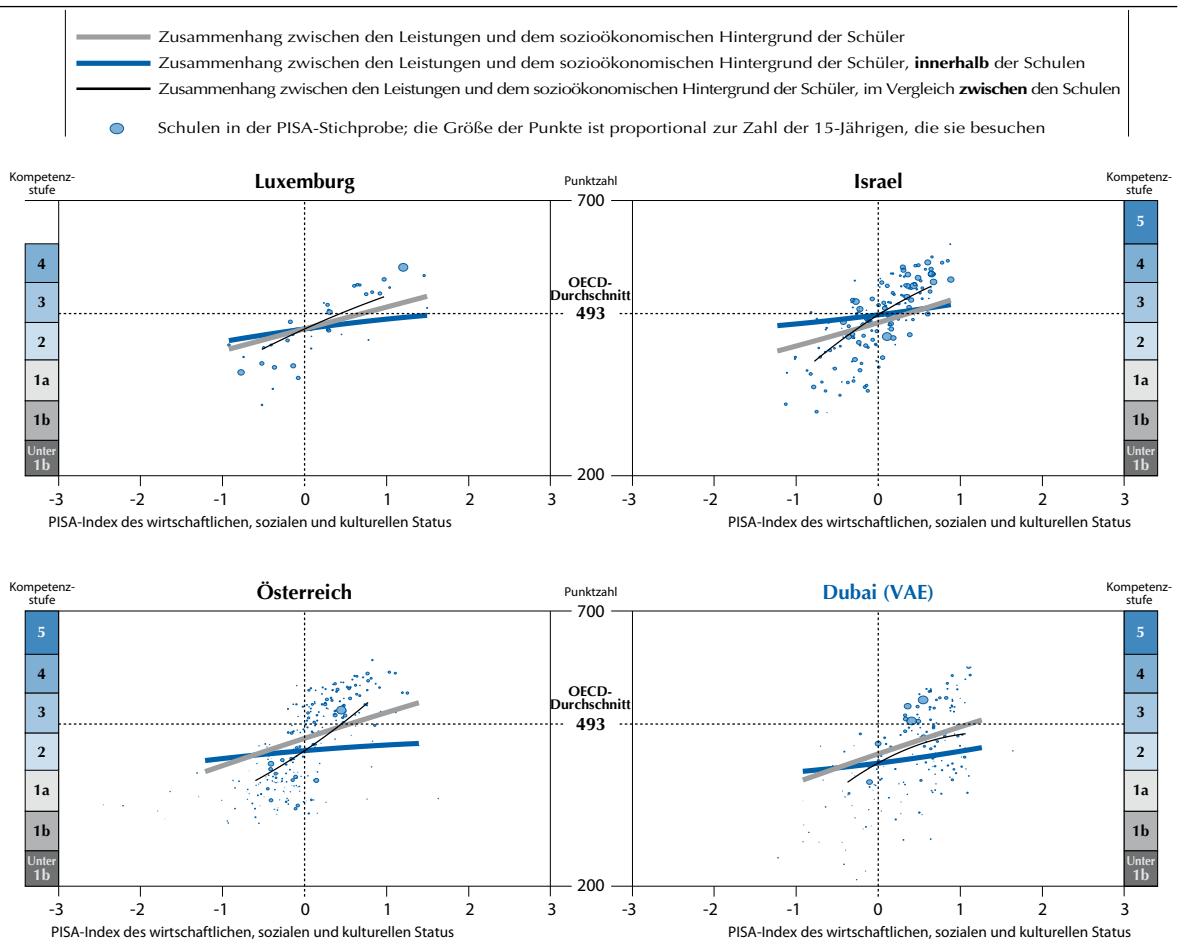
Wie Kapitel 2 zeigt, sind in einigen Ländern die meisten Schülerinnen und Schüler relativ schwach im Bereich Lesekompetenz. In anderen Ländern gibt es eine relativ große Zahl von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern, aber auch eine beträchtliche Zahl von Schülern, die im Bereich Lesekompetenz ein hohes Leistungsniveau aufweisen. In den Partnerländern Kirgisistan, Aserbaidschan, Panama, Peru, Katar, Kasachstan, Albanien, Indonesien, Argentinien, Tunesien, Brasilien, Montenegro, Jordanien, Kolumbien, Trinidad und Tobago, Thailand, Uruguay, Rumänien und Bulgarien sowie im OECD-Land Mexiko ist die absolute Zahl der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler sehr hoch, da mindestens 40% der 15-Jährigen unter Stufe 2 liegen (Abb. II.B). Diese Länder sind durch sehr niedrige durchschnittliche Schülerleistungen und eine sozioökonomisch extrem benachteiligte Schülerpopulation gekennzeichnet, sowohl im Vergleich zum durchschnittlichen sozioökonomischen Hintergrund als auch




zur durchschnittlichen Länge der sozioökonomischen Gradienten, und ganz besonders im Vergleich zu Ländern mit relativ hohen und ausgewogenen Leistungen bei PISA. Die Neigung der Gradienten und der erklärte Anteil der Varianz sind in diesen Ländern in der Tendenz häufig gering. In einigen dieser Länder lässt sich dies durch den begrenzten Anteil der 15-Jährigen erklären, die noch zur Schule gehen und die eine homogenere Gruppe bilden als die gesamte Population der 15-Jährigen; in anderen Ländern ist dies durch die Tatsache bedingt, dass die PISA-Messgrößen des sozioökonomischen Hintergrunds häufig keine ausreichend genaue Unterscheidung zwischen besonders leistungsschwachen Schülern gestatten.

■ Abbildung II.D ■

Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schulen und ihrem sozioökonomischen Hintergrund in Luxemburg, Israel, Österreich und Dubai (VAE)



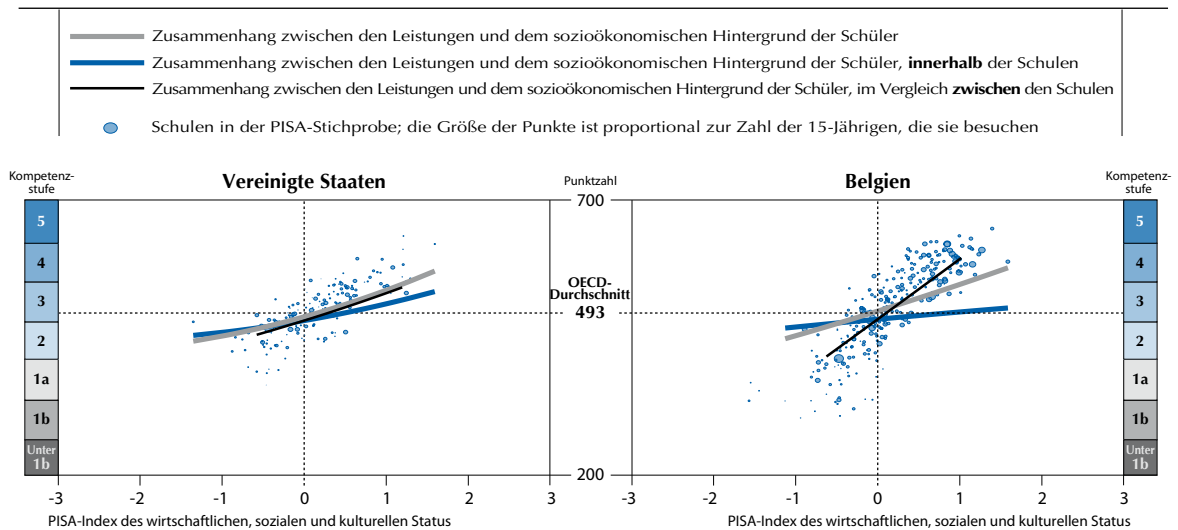
Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343646>

In diesen Ländern ist die Leistungsvarianz zwischen den Schulen hoch, doch entspricht die Varianz innerhalb der Schulen in etwa dem Durchschnitt. Die soziale und schulische Inklusion ist gering, besonders im Vergleich zu Ländern, die ein hohes Niveau der Leistungen und der sozialen Ausgewogenheit aufweisen. Einige der Länder dieser Gruppe, wie z.B. Brasilien oder Mexiko, waren bei Versuchen mit kompensatorischen Maßnahmen erfolgreich. Der recht geringe Anteil der durch den sozioökonomischen Hintergrund erklärten Varianz der Schülerleistungen legt jedoch den Schluss nahe, dass dem Problem der Leistungsschwäche an sich dort ebenso viel Aufmerksamkeit zukommen sollte wie dem der Armut. In Abbildung II.C werden die Profile einiger dieser Länder gegenübergestellt.

■ Abbildung II.E ■

Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schulen und ihrem sozioökonomischen Hintergrund in den Vereinigten Staaten und Belgien



Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343646>

In einer anderen Gruppe von Ländern ist der Anteil der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler absolut gesehen gering, der Abstand zwischen den leistungsschwachen Schülern und den anderen Schülern dagegen ganz erheblich. Beispielsweise erreichen in Luxemburg, Israel und Österreich sowie im Partnerland Dubai (VAE), wie Abbildung II.D zeigt, zwischen 5% und 8% der Schüler Lesekompetenzstufe 5 oder 6, was etwa dem OECD-Durchschnitt entspricht, über ein Viertel der Schüler liegt jedoch unter Stufe 2. Dies sind Länder mit durchschnittlichem sozioökonomischen Hintergrund, sowohl bezogen auf ihre mittleren Punktzahlen als auch auf ihre sozioökonomische Verteilung, deren Durchschnittsleistung aber unter dem OECD-Durchschnitt liegt. Sie sind durch steile sozioökonomische Gradienten, besonders im Vergleich zwischen den Schulen, und ein durchschnittliches Niveau sozioökonomischer Inklusion gekennzeichnet.

Solche Verteilungsmuster lassen vermuten, dass sich gezielte Maßnahmen auf der Basis des sozioökonomischen Hintergrunds als erfolgreich erweisen können, wobei es sich häufig positiv auswirkt, wenn sie mit leistungsbezogenen Maßnahmen verbunden werden, wie z.B. zusätzlicher Unterstützung für Schüler mit Leseschwierigkeiten, vor allem in Schulsystemen, die eine geringe schulische Inklusion aufweisen.

Weitere Länder, in denen der Abstand zwischen besser und schlechter abscheidenden Schülern vergleichsweise groß ist, sind u.a. die Vereinigten Staaten und Belgien (Abb. II.E), wo mindestens 10% der Schüler auf Stufe 5 oder 6 liegen, aber 17% bzw. 20% der Schüler unter Stufe 2. In dieser Ländergruppe liegen die mittleren Punktzahlen und der sozioökonomische Hintergrund etwas über dem OECD-Durchschnitt. Die sozioökonomischen Gradienten sind jedoch steil, und der sozioökonomische Hintergrund erklärt einen Großteil der beobachteten Leistungsvarianz zwischen den Schulen. Diese Länder weisen zudem ein niedrigeres Niveau sozialer Inklusion auf. Bei steilen Gradienten und einem niedrigen Inklusionsniveau können Maßnahmen, die sowohl auf die Leistung als auch auf den sozioökonomischen Hintergrund ausgerichtet sind, leistungsschwachen Schülern mit ungünstigem Hintergrund Unterstützung bieten.

UNTERSCHIEDLICHE STEIGUNG UND STÄRKE DER SOZIOÖKONOMISCHEN GRADIENTE

Eine Frage, die sich die Schulleitungen häufig stellen, ist, ob Bemühungen um eine Steigerung der Schülerleistungen hauptsächlich auf jene Schülerinnen und Schüler abzielen sollten, die besonders leistungsschwach sind oder aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen stammen. Die Gesamtsteigung der sozioökonomischen Gradienten ist zusammen mit dem Anteil der Leistungsvarianz, der sich aus dem sozioökonomischen Hintergrund erklärt, ein hilfreicher Indikator zur Beantwortung dieser Frage. Wie schon erwähnt, gilt es zu unterscheiden zwischen der Steigung der sozioökonomischen Gradienten, die sich auf den Umfang des Leistungsabstands bezieht, der mit einem gegebenen Unterschied beim sozioökonomischen Hintergrund assoziiert ist, und ihrer Stärke, bei der es darum geht, wie sehr die Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit den aus der Gradientenlinie abgeleiteten Vorhersagen übereinstimmen.



In Ländern mit verhältnismäßig flachen Gradienten, d.h. in denen das erwartete Niveau der Schülerleistungen in den verschiedenen sozioökonomischen Gruppen tendenziell ähnlich ist, würden speziell auf Schüler aus benachteiligtem Milieu zugeschnittene Maßnahmen allein den Bedürfnissen vieler leistungsschwacher Schüler nicht gerecht werden.

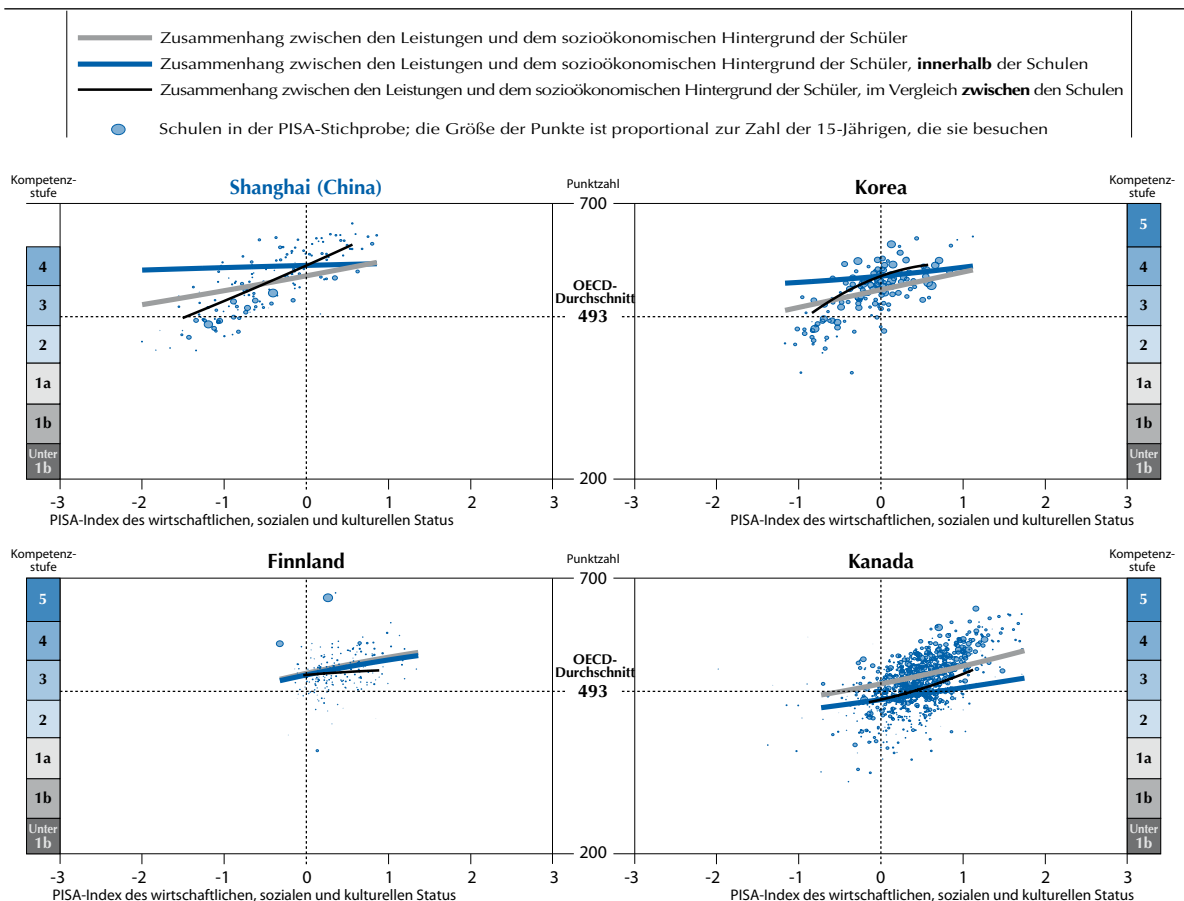
Geringe Steigungen und schwache Gradienten im Vergleich zu starken Gradienten

Unter den leistungsstarken Ländern und Volkswirtschaften weisen Shanghai (China), Korea, Finnland, Hongkong (China) und Kanada geringe Steigungen der sozioökonomischen Gradienten auf, was vermuten lässt, dass selbst erhebliche Unterschiede im sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt nicht mit großen Unterschieden zwischen ihren Leistungen verbunden sind. Unter den Ländern und Volkswirtschaften, in denen die Schülerleistungen etwas unter oder in der Nähe des OECD-Durchschnitts angesiedelt sind, trifft dies auf Estland, Island, Portugal, Italien, Spanien und die Partnerländer und -volkswirtschaften Liechtenstein, Macau (China) und Lettland zu.

In diesen Ländern kommt ein vergleichsweise geringerer Anteil der leistungsschwachen Schüler aus benachteiligten Verhältnissen, und der Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schulen und dem sozioökonomischen Hintergrund ihrer Schüler ist dort schwächer ausgeprägt. Daher würden dort speziell auf Schüler aus benachteiligtem Milieu zugeschnittene Maßnahmen allein den Bedürfnissen vieler leistungsschwacher Schüler nicht gerecht werden. In Bezug auf das Ziel, dass die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler ein bestimmtes Mindestleistungsniveau erreicht, ist festzustellen, dass mit sozioökonomisch orientierten Maßnahmen in diesen Ländern auch ein erheblicher Teil der Schülerinnen und Schüler erfasst würde, die bereits über ein hohes Leistungsniveau verfügen.

■ Abbildung II.F ■

Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schulen und ihrem sozioökonomischen Hintergrund in Shanghai (China), Korea, Finnland und Kanada



Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343646>

Abbildung II.G

Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schulen und ihrem sozioökonomischen Hintergrund in Island und Estland

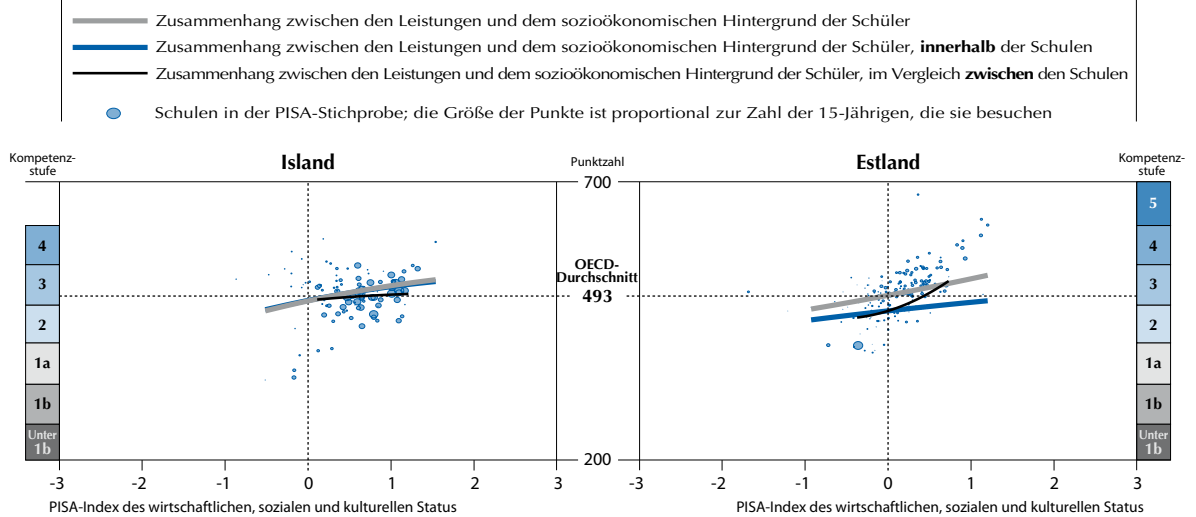
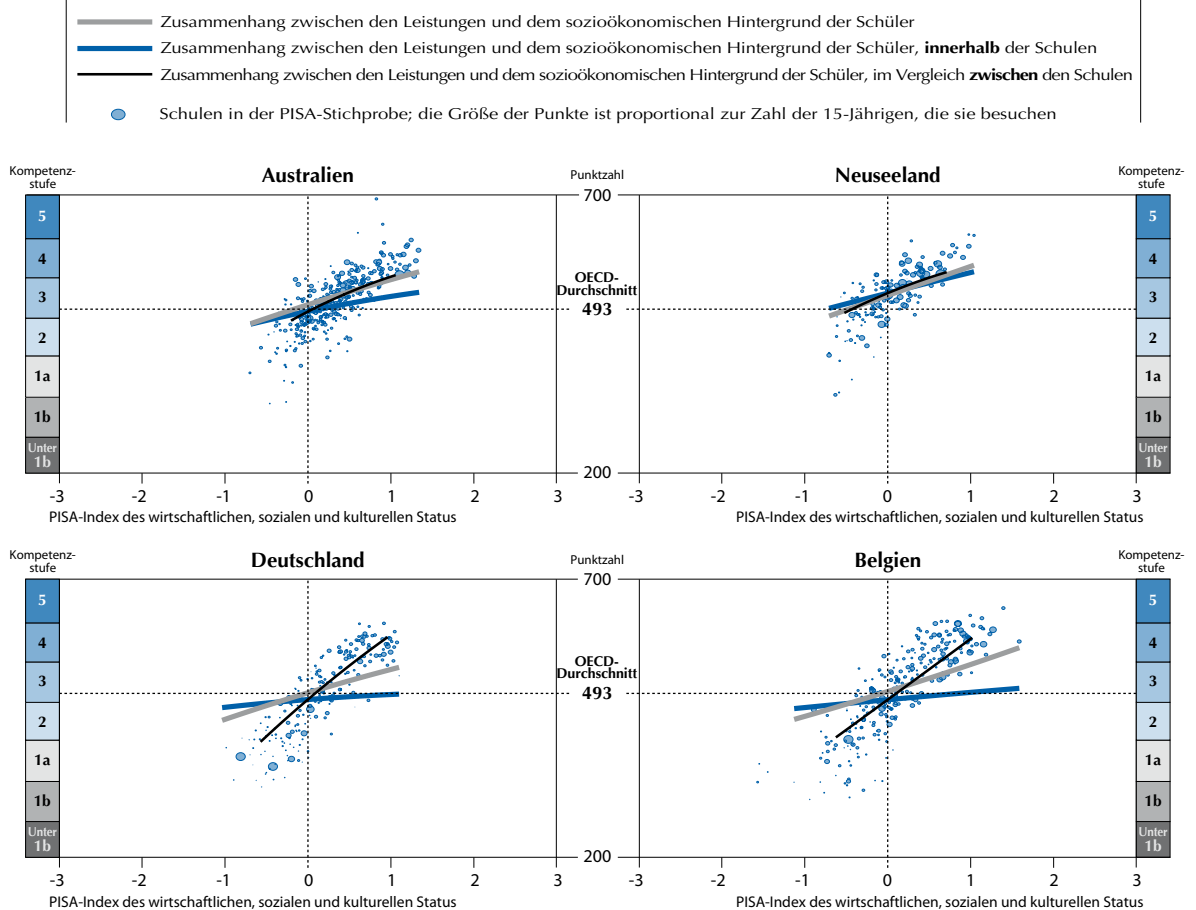


Abbildung II.H

Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schulen und ihrem sozioökonomischen Hintergrund in Australien, Neuseeland, Deutschland und Belgien





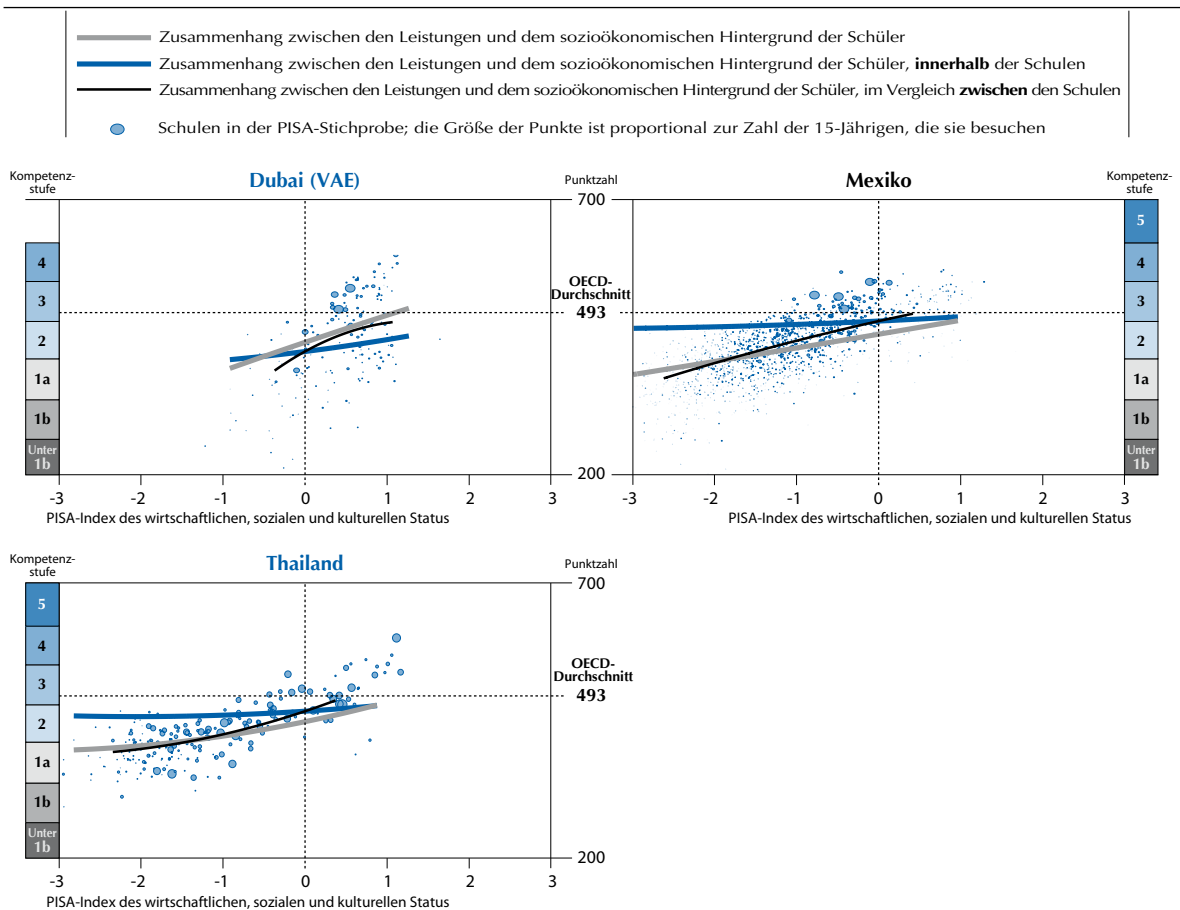
Steile Steigungen und schwache Gradienten im Vergleich zu starken Gradienten

Unter den Ländern mit hohen PISA-Ergebnissen weisen Neuseeland und Australien sowie das Partnerland Singapur einen starken Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und den Schülerleistungen auf, was darauf hindeutet, dass zwischen zwei Schülern mit nur gering unterschiedlichem sozioökonomischem Hintergrund in der Regel große Leistungsunterschiede bestehen können. Unter den Ländern, in denen die Schülerleistungen etwa beim OECD-Durchschnitt angesiedelt sind, trifft dasselbe auf Schweden, Deutschland, Frankreich, das Vereinigte Königreich und Ungarn zu. In diesen Ländern könnte mit an sozioökonomischen Kriterien orientierten Maßnahmen dafür gesorgt werden, dass jenen Schülerinnen und Schülern mehr Ressourcen zugute kommen, die diese Unterstützung wirklich benötigen. Dies kann anhand eines Vergleichs der Situation in Finnland und Kanada einerseits und in Neuseeland und im Partnerland Singapur andererseits – alles Länder mit vergleichbarem Gesamtleistungsniveau – veranschaulicht werden. Bei einer Konzentration auf sozioökonomisch orientierte Maßnahmen im linken Bereich der Abbildung würden in Kanada z.B. viele Schulen und Schüler mit vergleichsweise niedrigem Leistungsniveau, aber günstigerem sozioökonomischem Hintergrund, die im rechten unteren Teil des Graphen gezeigt sind, nicht erfasst. Demgegenüber könnte mit leistungsorientierten Maßnahmen die Mehrzahl der leistungsschwächeren Schüler und Schulen erreicht werden. Im Partnerland Singapur, wo der Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Hintergrund und Schülerleistungen sehr viel stärker ist, dürften sozioökonomisch orientierte Maßnahmen einen wesentlich stärkeren Effekt haben, da ein sehr viel größerer Anteil der Schüler und Schulen im unteren linken Quadranten der Abbildung angesiedelt ist.


Länder mit steilen sozioökonomischen Gradienten dürften feststellen, dass sozioökonomisch orientierte Maßnahmen eher geeignet sind, um jene Schülerinnen und Schüler zu erreichen, die Hilfe am dringendsten nötig haben. Sozioökonomisch orientierte Maßnahmen sind besonders zweckmäßig in Ländern, die steile sozioökonomische Gradienten und eine überdurchschnittliche Stärke des Zusammenhangs zwischen sozioökonomischem Hintergrund und

■ Abbildung II.1 ■

Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schulen und ihrem sozioökonomischen Hintergrund in Dubai (VAE), Mexiko und Thailand



Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343646>

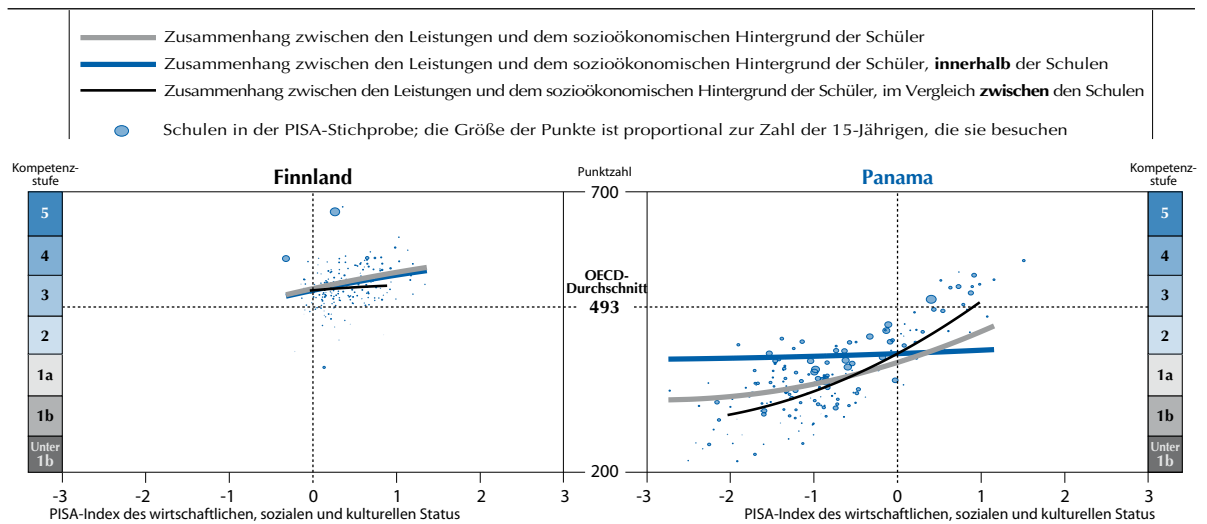
Lernergebnissen aufweisen. Interessanterweise gehört keines der leistungsstarken Länder zu dieser Ländergruppe, dafür aber Belgien, Deutschland und Ungarn, die Beispiele für Länder mit einem beim OECD-Durchschnitt angesiedelten Leistungsniveau sind.

Dagegen können die Argumente für sozioökonomisch orientierte Maßnahmen in Ländern mit steilen sozioökonomischen Gradienten, in denen die durch den sozioökonomischen Hintergrund bedingte Varianz aber nicht sehr hoch ist, überzogen sein. In diesen Ländern gibt es in der Regel eine beachtliche Gruppe leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler, die aus sozioökonomisch günstigeren Verhältnissen stammen. Unter den Ländern mit hohen PISA-Ergebnissen weisen Australien, Neuseeland und das Partnerland Singapur zwar eine steile Gradienten auf, die Stärke des Zusammenhangs entspricht jedoch nur in etwa dem OECD-Durchschnitt.

Bei einer Verschiebung der Vertikalen nach links in Abbildung II.H – d.h. hin zu sozioökonomisch stärker benachteiligten Milieus – steigt der Anteil der Schulen und Schüler mit niedrigem Leistungsniveau, die von diesen Maßnahmen nicht

■ Abbildung II.J ■

Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schulen und ihrem sozioökonomischen Hintergrund in Finnland und Panama

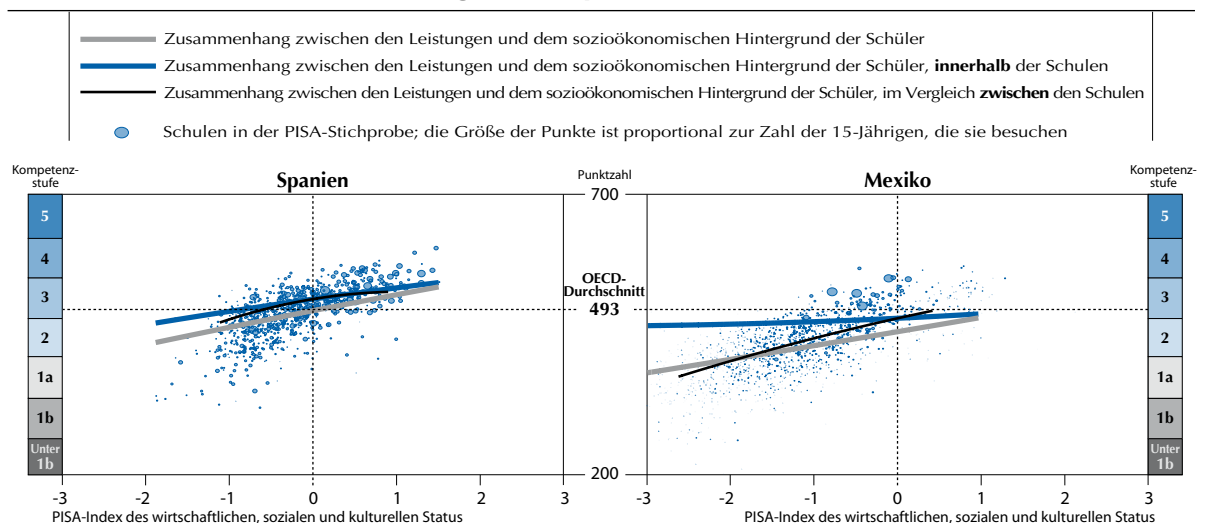


Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343646>

■ Abbildung II.K ■

Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schulen und ihrem sozioökonomischen Hintergrund in Spanien und Mexiko



Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343646>



erfasst werden. Sozioökonomisch orientierte Maßnahmen dürften in diesen Fällen an einem Großteil der Schülerinnen und Schüler vorbeigehen, die verhältnismäßig schwache Leistungen erbringen.

Vergleicht man dagegen Frankreich und Deutschland, die dasselbe Leistungsniveau im Bereich Lesekompetenz aufweisen, hat Frankreich zwar eine steilere sozioökonomische Gradienten als Deutschland, doch gibt es dort mehr Abweichungen von diesem Verteilungsmuster als in Deutschland, wo der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und den Schülerleistungen stärker ist (Abb. II.B).

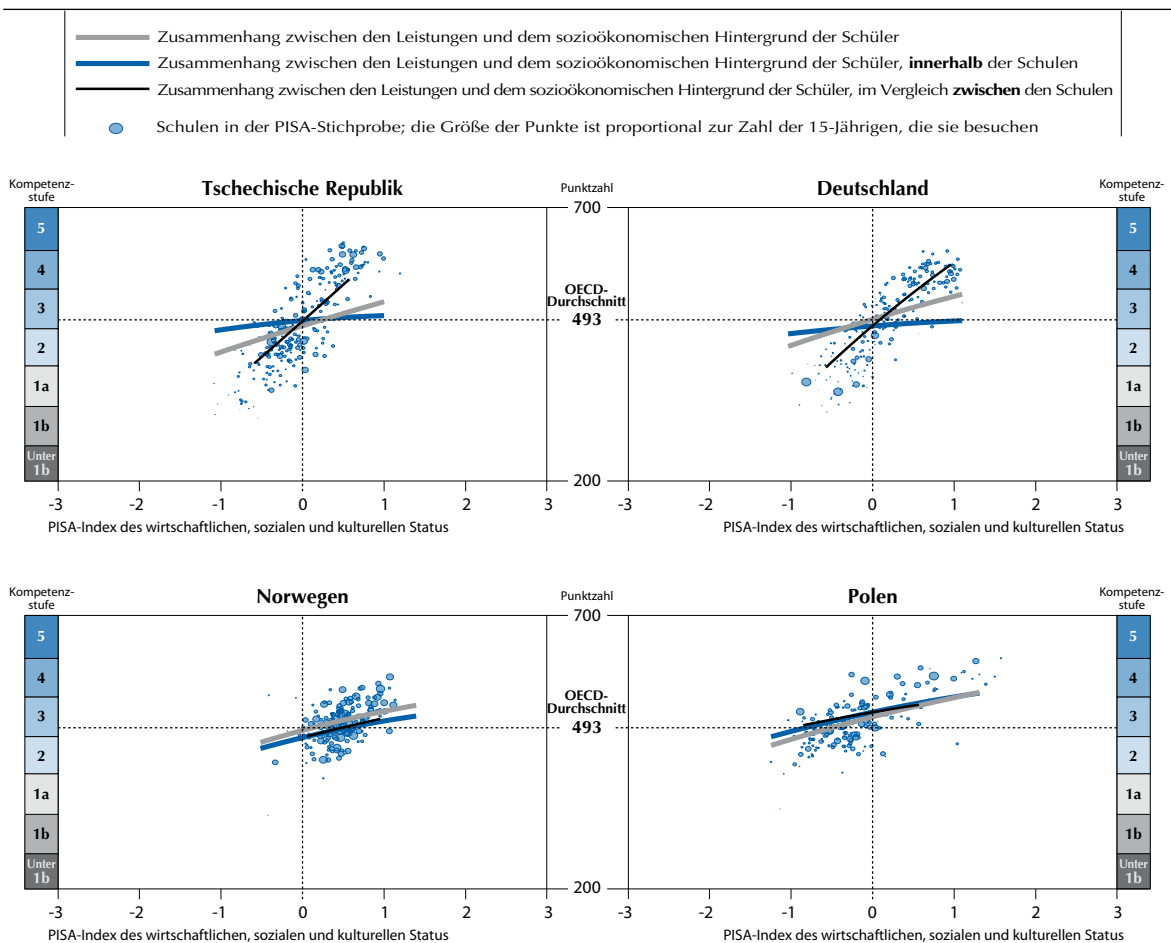
In der Gruppe der leistungsschwachen Länder ist die Gegenüberstellung der Partnervolkswirtschaft Dubai (VAE) (mit einer überdurchschnittlich steilen Gradienten über schätzungsweise 51 Punkte), Mexikos und des Partnerlands Thailand (wo die geschätzten Gradienten mit rd. 22-25 Punkten wesentlich niedriger sind) interessant (Abb. II.I). Die Stärke der Gradienten beträgt in Dubai (VAE), Mexiko oder Thailand durchschnittlich 13-14%. Während die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Mexiko oder Thailand auf Grund der flacheren Gradienten durch einen ungünstigen sozioökonomischen Hintergrund im Schnitt weniger stark beeinträchtigt werden als in Dubai (VAE), dürfte es in Mexiko und Thailand eher möglich sein, diesen Leistungsabstand durch sozioökonomisch orientierte Maßnahmen zu verringern.

UNTERSCHIEDLICHE SOZIOÖKONOMISCHE PROFILE

Ebenso wichtig für die Interpretation der sozioökonomischen Gradienten ist die Kenntnis des Umfangs der sozioökonomischen Differenzen innerhalb der betreffenden Länder. So weisen z.B. Finnland und das Partnerland Panama ähnliche sozioökonomische Gradienten auf, doch beträgt der Punkteabstand auf dem *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status* (Länge der Gradienten) zwischen dem 5. und 95. Perzentil der Schülerinnen und Schüler in Panama 4,2

■ Abbildung II.L ■

Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schulen und ihrem sozioökonomischen Hintergrund in der Tschechischen Republik, Deutschland, Norwegen und Polen



Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343646>

und in Finnland 2,5 (Tabelle II.3.2). Mit anderen Worten ist die Schülerpopulation in Panama in sozioökonomischer Hinsicht wesentlich heterogener als in Finnland. Dieser Unterschied erklärt, weshalb der Teil der Varianz der Schülerleistungen, der in Finnland auf den sozioökonomischen Hintergrund zurückzuführen ist, unter dem Durchschnitt liegt, während der Leistungsabstand zwischen dem untersten und dem obersten Quartil der sozioökonomischen Verteilung in Panama wesentlich größer ist (Abb. II.J). Unter den OECD-Ländern ist die auf diese Art gemessene sozioökonomische Heterogenität in Mexiko, der Türkei, Portugal, Chile, Luxemburg und Spanien am größten, in vielen Partnerländern, wie z.B. Panama, Peru, Tunesien, Kolumbien, Uruguay, Brasilien, Argentinien und Thailand, ist sie jedoch wesentlich ausgeprägter. In all diesen Ländern stellt die sozioökonomische Heterogenität eine große Herausforderung dar, durch deren Bewältigung Bildungsergebnisse und Chancengleichheit erheblich verbessert werden könnten.

Ein ähnliches Bild ergibt sich, wenn die Situation in Mexiko und Spanien verglichen wird, wenngleich in Mexiko eine starke Asymmetrie der Verteilung der familiären Hintergrundmerkmale hinzukommt, die sich an einer starken Konzentration in sozioökonomischer Hinsicht benachteiligter Schülerinnen und Schüler zeigt. Dies deutet trotz einer geringen Gradientensteigung auf die Notwendigkeit kompensatorischer Maßnahmen mit dem Ziel hin, den am stärksten benachteiligten Schülerinnen und Schülern zu helfen. Demgegenüber hat die verhältnismäßig egalitäre gesellschaftliche Struktur in Norwegen und Japan zur Folge, dass sich Unterschiede beim sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler vergleichsweise wenig auf ihre Leistungen auswirken, so dass auf Sozialreformen abzielende Maßnahmen hier wohl nicht der effizienteste Weg sein dürften, um die Schülerleistungen zu erhöhen.

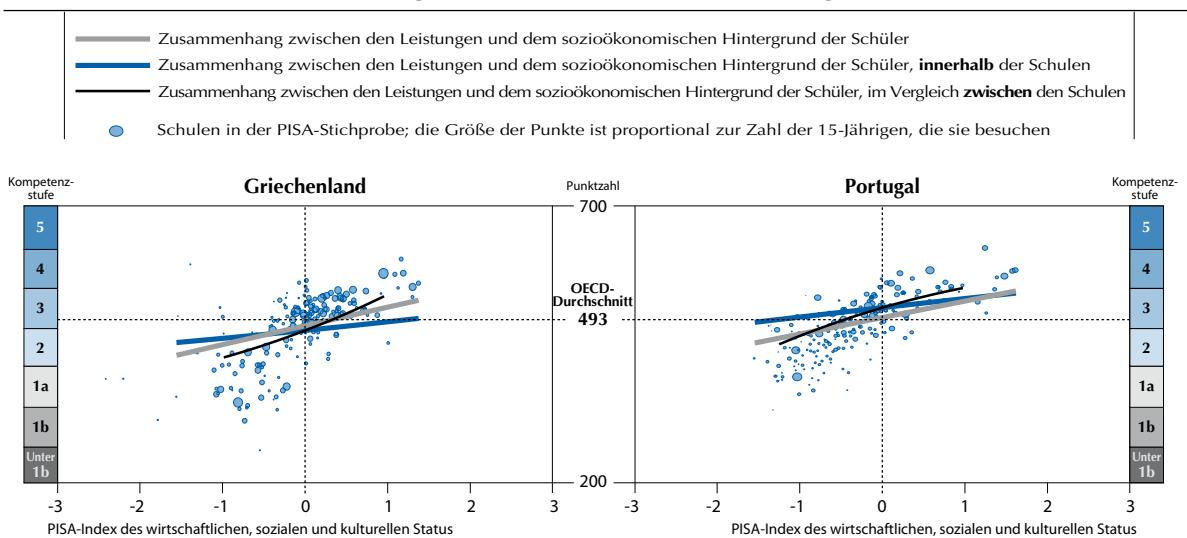
UNTERSCHIEDLICHE GRADIENTEN IM VERGLEICH ZWISCHEN DEN SCHULEN

Die Korrelation zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Schülerpopulation einer Schule und den Schülerleistungen kann in mehrfacher Hinsicht variieren. Ein Aspekt davon ist der erwartete Leistungsvorsprung im Bereich Lesekompetenz von Schülern, die Schulen mit einer sozioökonomisch besser gestellten Schülerpopulation besuchen. Ein zweiter Aspekt ist, wie sehr die Leistungen der einzelnen Schüler diesen Vorhersagen tatsächlich entsprechen, d.h. die Stärke des Zusammenhangs. Am stärksten ausgeprägt sind diese beiden Aspekte in den OECD-Ländern Japan, Tschechische Republik, Deutschland, Slowenien, Israel, Belgien, Niederlande und in den Partnerländern Trinidad und Tobago, Liechtenstein und Singapur (Tabelle II.5.2).

All diese Faktoren spielen in Ländern eine wichtige Rolle, in denen die Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler stark durch Unterschiede in der Zusammensetzung der Schülerpopulation der Schulen beeinflusst werden. In diesen Ländern dürfte es mit Maßnahmen, die auf sozioökonomisch benachteiligte Schulen abzielen, mit höherer Wahrscheinlichkeit gelingen, Leistungen und Chancengleichheit zu verbessern.

■ Abbildung II.M ■

Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schulen und ihrem sozioökonomischen Hintergrund in Griechenland und Portugal



Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343646>



Das kann durch einen Vergleich verschiedener Länder veranschaulicht werden (Abb. II.L): Australien und Luxemburg, mit einer Gradienten der Unterschiede zwischen den Schulen, die etwa dem OECD-Durchschnitt entspricht; Deutschland, Tschechische Republik und Japan, mit einer vergleichsweise steilen Schulvergleichsgradienten; Spanien, Finnland, Polen und Norwegen, mit einer vergleichsweise flachen Schulvergleichsgradienten. In Deutschland lassen sich über drei Viertel der Differenz der Schülerleistungen zwischen den einzelnen Schulen durch sozioökonomische Faktoren erklären, d.h. die Schulen lassen sich in der Regel in zwei Kategorien aufteilen, Schulen mit höherem Leistungsniveau und begünstigterem sozioökonomischem Hintergrund und Schulen mit niedrigerem Leistungsniveau und ungünstigerem sozioökonomischem Hintergrund. Besonders stark fällt dabei ins Gewicht, dass die Varianz des sozialen Hintergrunds der Schülerpopulationen insofern groß ist, als der Abstand zwischen dem sozialen Hintergrund der Schulen mit stärker begünstigtem und mit weniger begünstigtem sozioökonomischem Hintergrund beachtlich ist. Demgegenüber sind in Japan die Leistungsunterschiede nach sozioökonomischem Hintergrund zwar ebenfalls vergleichsweise groß, die Gesamtunterschiede zwischen dem sozioökonomischen Profil der Schulen sind aber wesentlich geringer. Dies erklärt, warum Japan insgesamt eines der sozial ausgewogeneren Bildungssysteme aufweist, während die Situation in Deutschland in dieser Hinsicht recht unausgewogen ist. In Ländern, in denen ein großer Teil der Leistungsvarianz durch zwischen den Schulen bestehende sozioökonomische Unterschiede zu erklären ist, können Maßnahmen, die darauf abzielen, die sozioökonomische Segregation zu reduzieren, prioritär sein, da solche sozialen Disparitäten zwischen den Schulen in der Regel die Ungleichheiten des Systems verstärken.

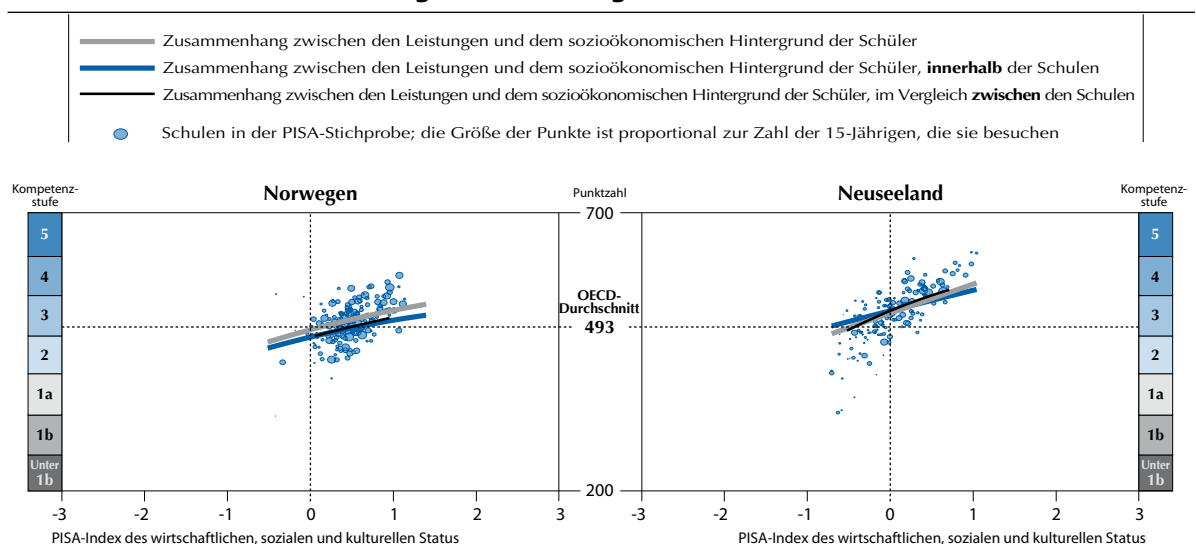
Ein ähnlicher Kontrast lässt sich bei den Ländern mit vergleichsweise flacher sozioökonomischer Gradienten beobachten. Zum Beispiel weisen Griechenland und Portugal eine relativ geringe Gradientensteigung auf (rd. 40 Punkte). Die Verteilung der sozioökonomischen Hintergrundmerkmale der Schulen ist ähnlich und relativ breit, nahe einem Interquartilbereich von 0,75. Der sozioökonomische Hintergrund der Schulen ist in Portugal ein viel besserer Prädiktor für die Schülerleistungen als in Griechenland, da die erklärte Varianz in Portugal nahe 60% liegt, während sie sich in Griechenland in der Nähe von 40% bewegt. Das bedeutet, dass in Griechenland viele Schulen ein anderes Leistungsniveau aufweisen, als auf Grund ihres sozialen Hintergrunds zu erwarten wäre, wohingegen in Portugal ein enger Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und dem Leistungsniveau der Schulen besteht. Auf sozioökonomisch benachteiligte Schulen ausgerichtete Maßnahmen dürften daher in Portugal mit höherer Wahrscheinlichkeit erfolgreich sein. In Griechenland werden solche Maßnahmen leistungsschwächere Schulen, die nicht unbedingt sozioökonomisch benachteiligt sind, vermutlich nicht erreichen.

UNTERSCHIEDLICHE GRADIENTEN INNERHALB DER SCHULEN

Bis zu einem gewissen Grad ist damit zu rechnen, dass in Schulsystemen, die die Schülerinnen und Schüler je nach ihren Fähigkeiten auf unterschiedliche Schultypen aufteilen, die Leistungsvarianz innerhalb der Schulen sowohl

■ Abbildung II.N ■

Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schulen und ihrem sozioökonomischen Hintergrund in Norwegen und Neuseeland



Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343646>

insgesamt als auch bezogen auf den sozioökonomischen Hintergrund weniger bedeutend ist. Dies zeigte sich auch in PISA. In diesen Ländern ist allerdings ein größerer Teil der Leistungsunterschiede sozialen Disparitäten zwischen den Schulen als sozialen Disparitäten innerhalb der Schulen zuzuschreiben. Eine Analyse der Gradienten liefert sogar in Norwegen und Neuseeland, die jeweils mit die geringsten bzw. die größten Disparitäten nach der Schulvergleichsgradienten aufweisen, ähnliche Ergebnisse (Abb. II.N). Und in keinem Land entfallen auf sozioökonomische Unterschiede innerhalb der Schulen mehr als 12% der Leistungsvarianz auf Schülerenebene. Auch wenn es in manchen Fällen u.U. sinnvoll ist, den sozioökonomischen Unterschieden innerhalb der Schulen Rechnung zu tragen, wird es daher keinem Land allein mit innerschulischen Maßnahmen zur Verringerung sozioökonomischer Unterschiede gelingen, ein einheitlicheres Niveau der Schülerleistungen zu erzielen.

Abbildung II.O zeigt für alle in den vorangegangenen Kapiteln nicht als Beispiele aufgeführte OECD-Länder sowie Partnerländer und -volkswirtschaften den Zusammenhang zwischen den Leistungen und dem sozioökonomischen Hintergrund der Schulen. Folgende Länder und Volkswirtschaften wurden in den vorhergehenden Abbildungen behandelt: die OECD-Länder Australien (II.H), Belgien (II.E. und II.H), Kanada (II.F), Tschechische Republik (II.L), Estland (II.G), Finnland (II.F und II.J), Deutschland (II.H und II.L), Griechenland (II.M), Island (II.F), Israel (II.D), Korea (II.F), Luxemburg (II.D), Mexiko (II.I und II.K), Norwegen (II.L und II.N), Neuseeland (II.H und II.N), Polen (II.L), Spanien (II.K), Vereinigte Staaten (II.E) sowie die Partnerländer und -volkswirtschaften Albanien (II.C), Dubai (VAE) (II.D und II.I), Indonesien (II.C), Panama (II.J), Peru (II.C), Shanghai (China) (II.F), Thailand (II.I) und Tunesien (II.C).

In Band IV, *Was macht eine Schule erfolgreich?*, werden die beobachteten Zusammenhänge untersucht und die Ressourcen, Maßnahmen und Praktiken identifiziert, die mit den festzustellenden sozioökonomischen Ungleichheiten zwischen Schülern, Schulen und Schulsystemen assoziiert sind.

Die in diesem Bericht durchgeführte Analyse der Effizienz der Schulen stützt sich auf Daten, die das Schulangebot gegen Ende der Primar- oder in der Sekundarstufe beschreiben. Eine Erhebung wie PISA zeigt jedoch nicht nur, was die Schülerinnen und Schüler im vorangegangenen Schuljahr oder während ihrer Sekundarschuljahre gelernt haben, sondern gibt auch Aufschluss über ihre kumulative Lernentwicklung. Die Ergebnisse eines Landes im Rahmen von PISA oder anderer Erhebungen hängen auch von der Qualität der Betreuung und der Anregungen ab, die die Schülerinnen und Schüler in ihrer frühen Kindheit und den Vorschuljahren erhalten haben sowie von den Lernmöglichkeiten, die ihnen sowohl in der Schule als auch zu Hause während ihrer Elementar- und Sekundarschuljahre geboten wurden.

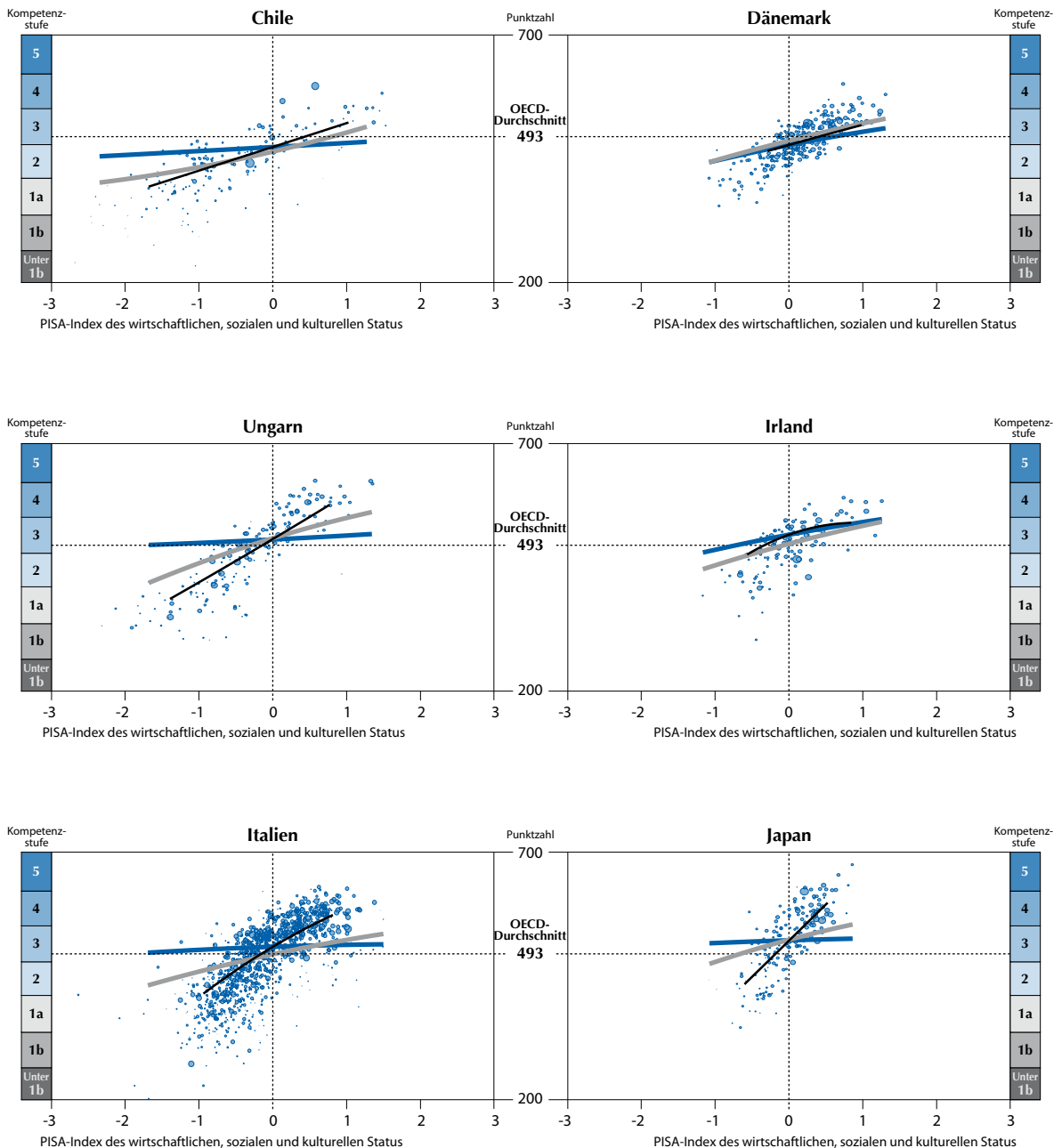
Die Verbesserung von Qualität und Chancengleichheit erfordert daher eine langfristig orientierte und breit angelegte Perspektive. Für einige Länder könnte das bedeuten, dass Maßnahmen zur Förderung einer gesunden Entwicklung von Kleinkindern bzw. zur Verbesserung der frühkindlichen Erziehung und Betreuung zu treffen sind. In anderen Ländern könnten sozioökonomische Reformen mit dem Ziel angezeigt sein, den Familien eine bessere Betreuung ihrer Kinder zu ermöglichen. Und in vielen Ländern werden hierfür wohl intensivere Anstrengungen zur Verstärkung der sozioökonomischen Integration und zur Verbesserung des Bildungsangebots der Schulen unternommen werden müssen.



■ Abbildung II.O [Teil 1/6] ■

Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schulen und ihrem sozioökonomischen Hintergrund

- Zusammenhang zwischen den Leistungen und dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler
- Zusammenhang zwischen den Leistungen und dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler, **innerhalb** der Schulen
- Zusammenhang zwischen den Leistungen und dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler, im Vergleich **zwischen** den Schulen
- Schulen in der PISA-Stichprobe; die Größe der Punkte ist proportional zur Zahl der 15-Jährigen, die sie besuchen



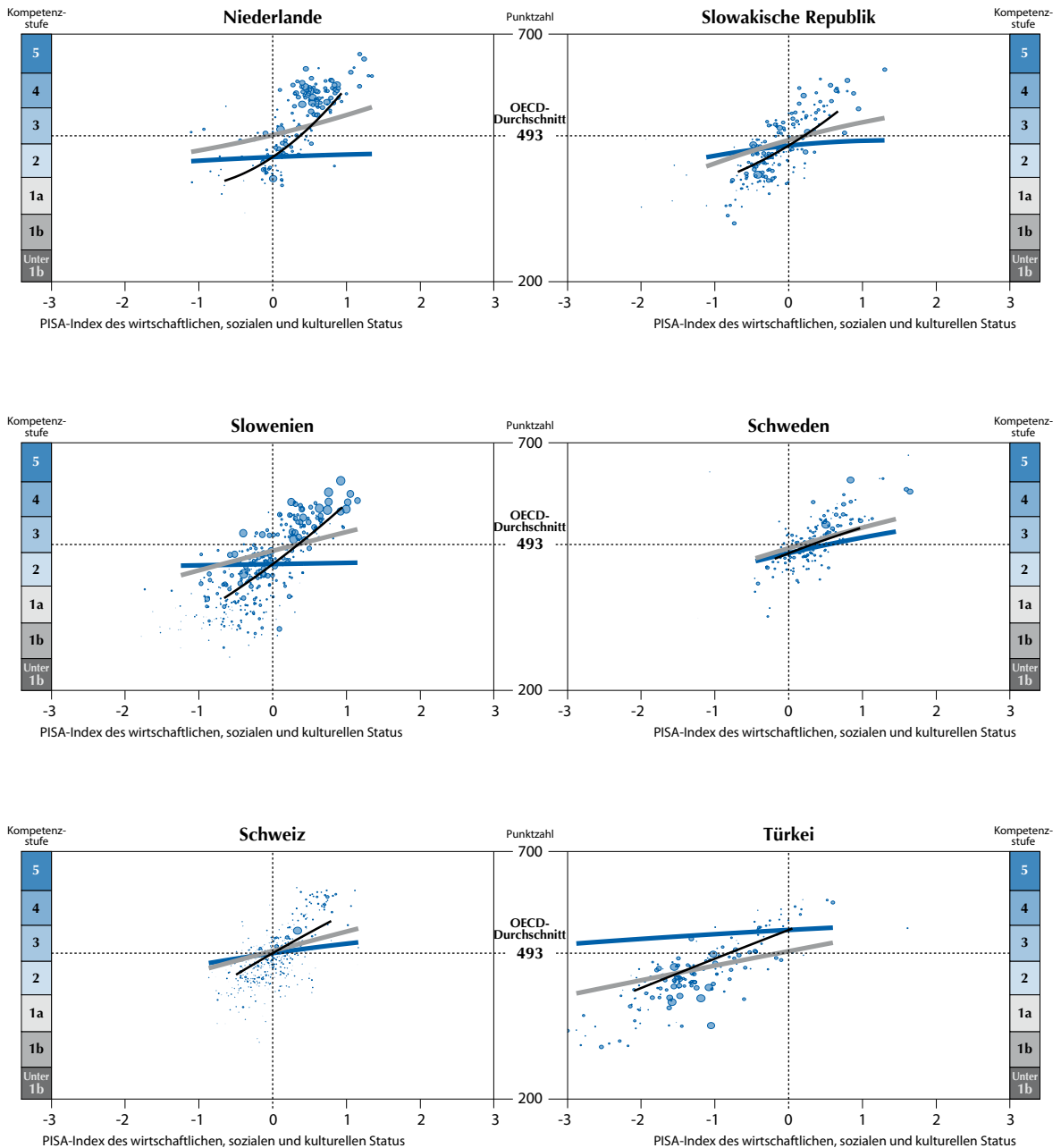
Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343646>


■ Abbildung II.O [Teil 2/6] ■

Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schulen und ihrem sozioökonomischen Hintergrund

- Zusammenhang zwischen den Leistungen und dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler
- Zusammenhang zwischen den Leistungen und dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler, **innerhalb** der Schulen
- Zusammenhang zwischen den Leistungen und dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler, im Vergleich **zwischen** den Schulen
- Schulen in der PISA-Stichprobe; die Größe der Punkte ist proportional zur Zahl der 15-Jährigen, die sie besuchen



Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank.

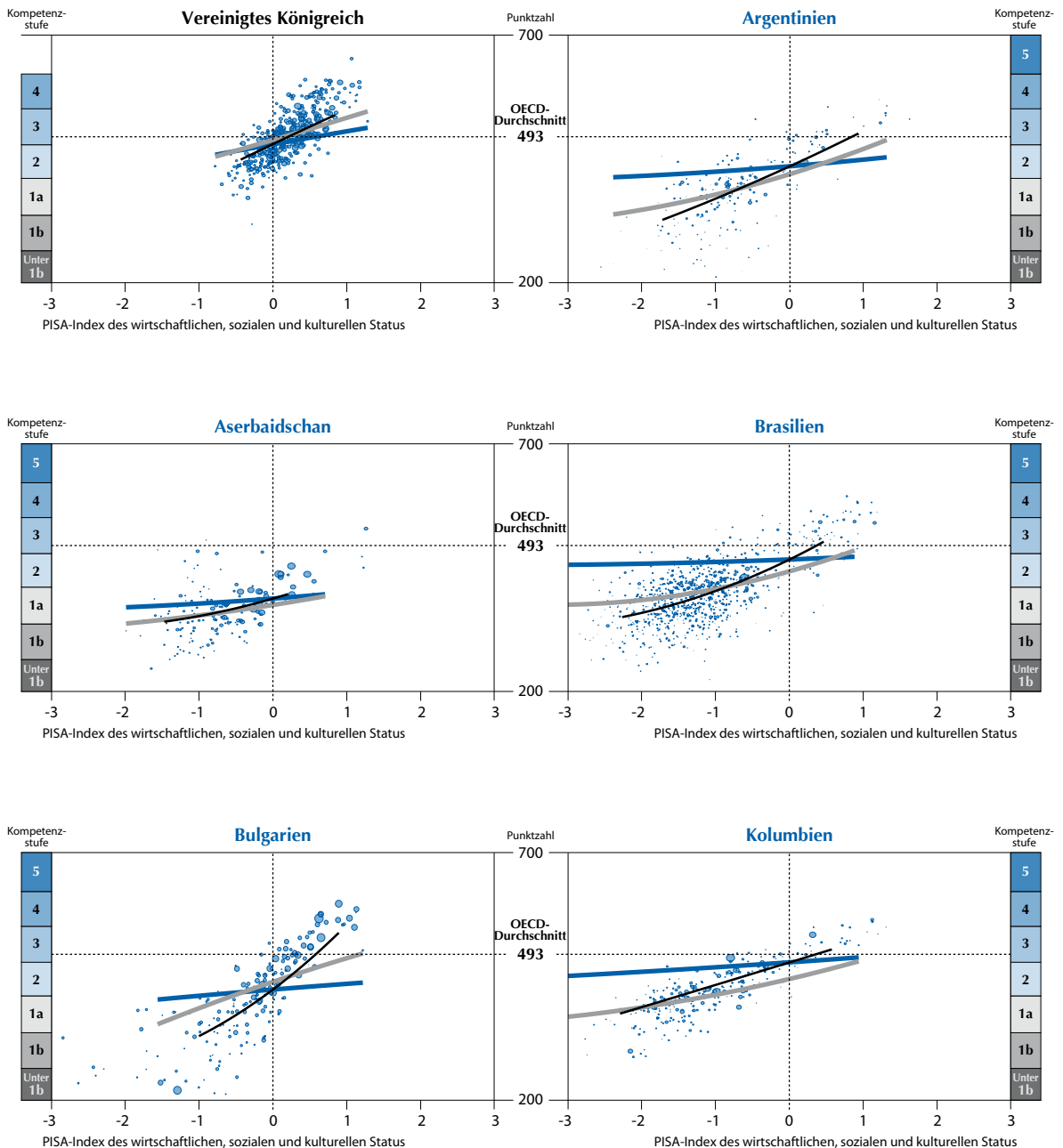
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343646>



■ Abbildung II.O [Teil 3/6] ■

Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schulen und ihrem sozioökonomischen Hintergrund

- Zusammenhang zwischen den Leistungen und dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler
- Zusammenhang zwischen den Leistungen und dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler, **innerhalb** der Schulen
- Zusammenhang zwischen den Leistungen und dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler, im Vergleich **zwischen** den Schulen
- Schulen in der PISA-Stichprobe; die Größe der Punkte ist proportional zur Zahl der 15-Jährigen, die sie besuchen



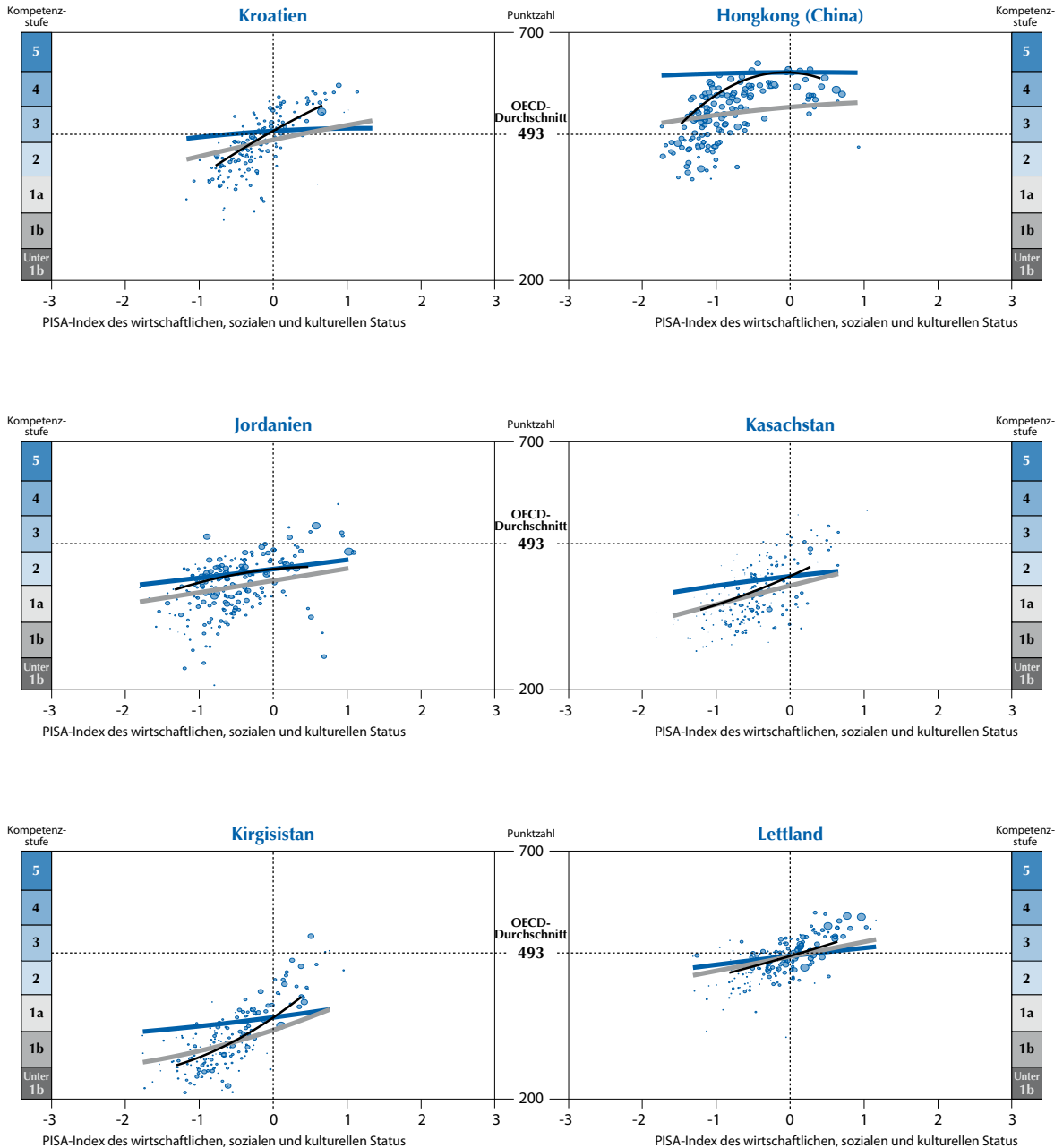
Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343646>

■ Abbildung II.O [Teil 4/6] ■

Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schulen und ihrem sozioökonomischen Hintergrund

- Zusammenhang zwischen den Leistungen und dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler
- Zusammenhang zwischen den Leistungen und dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler, **innerhalb** der Schulen
- Zusammenhang zwischen den Leistungen und dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler, im Vergleich **zwischen** den Schulen
- Schulen in der PISA-Stichprobe; die Größe der Punkte ist proportional zur Zahl der 15-Jährigen, die sie besuchen



Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank.

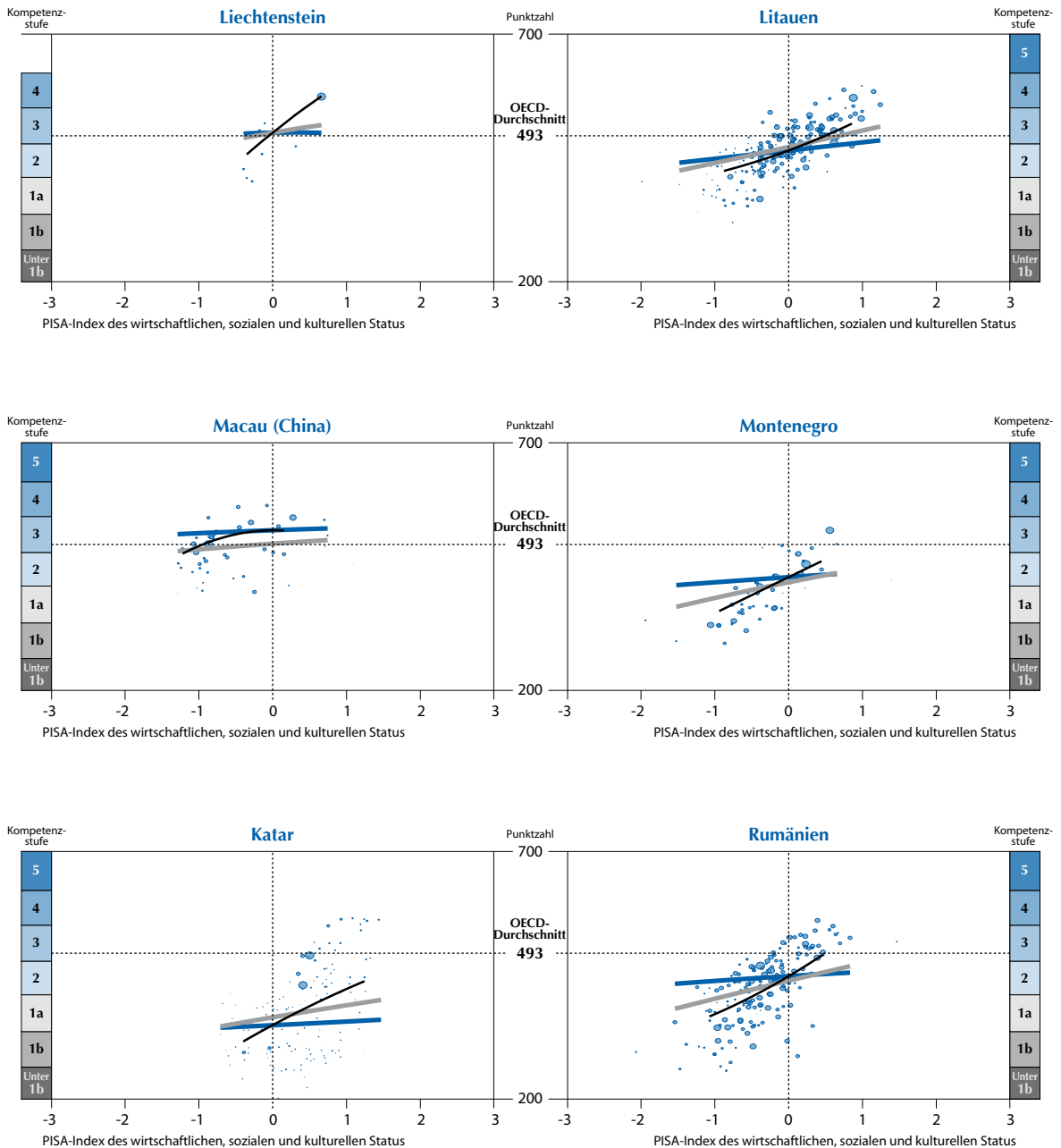
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343646>



■ Abbildung II.O [Teil 5/6] ■

Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schulen und ihrem sozioökonomischen Hintergrund

- Zusammenhang zwischen den Leistungen und dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler
- Zusammenhang zwischen den Leistungen und dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler, **innerhalb** der Schulen
- Zusammenhang zwischen den Leistungen und dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler, im Vergleich **zwischen** den Schulen
- Schulen in der PISA-Stichprobe; die Größe der Punkte ist proportional zur Zahl der 15-Jährigen, die sie besuchen



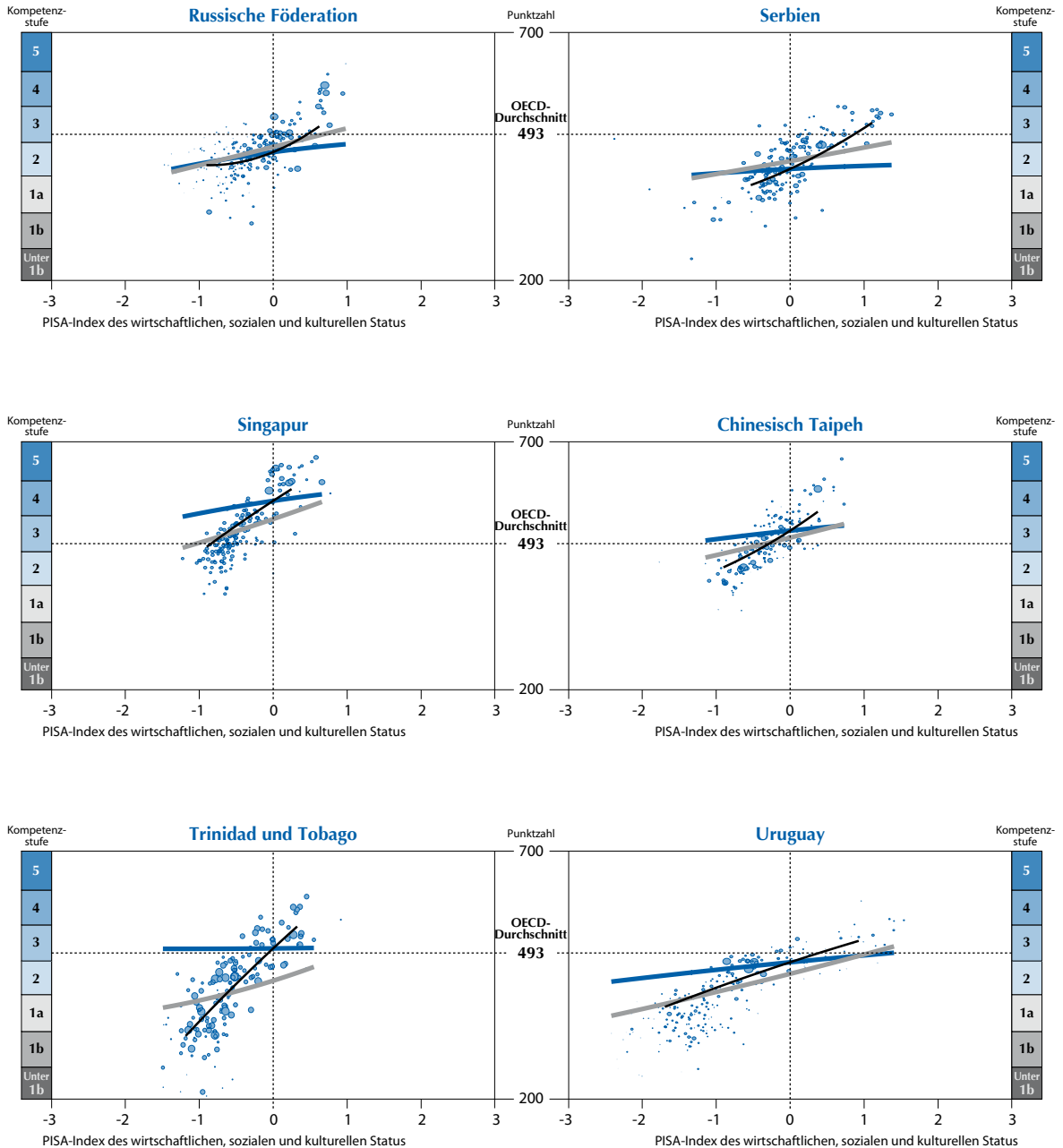
Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343646>

■ Abbildung II.O [Teil 6/6] ■

Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schulen und ihrem sozioökonomischen Hintergrund

- Zusammenhang zwischen den Leistungen und dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler
- Zusammenhang zwischen den Leistungen und dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler, **innerhalb** der Schulen
- Zusammenhang zwischen den Leistungen und dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler, im Vergleich **zwischen** den Schulen
- Schulen in der PISA-Stichprobe; die Größe der Punkte ist proportional zur Zahl der 15-Jährigen, die sie besuchen



Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343646>



Literaturverzeichnis

- Alexander, K.L., D.R. Entwisle** und **L.S. Olson** (2007), "Lasting Consequences of the Summer Learning Gap", *American Sociological Review*, Vol. 72, S. 167-180.
- Belfield C.** und **H.M. Levin (Hrsg.)** (2007), *The Price We Pay: Economic and Social Consequences of Inadequate Education*, Brookings Institution Press, Washington DC.
- Bertschy, K., M.A. Cattaneo** und **S.C. Wolter** (2009), "PISA and the Transition into the Labour Market", *Labour*, Vol. 23, No. s1, S. 111-137.
- Blau, F.** und **L. Kahn** (2005), "Do Cognitive Test Scores Explain Higher US Wage Inequality?", *Review of Economics and Statistics*, Vol. 87, No. 1, S. 184-193.
- Boado, M.** und **T. Fernández** (2010), *Trayectorias Académicas y Laborales de los Jóvenes Uruguayos (Academic and Work Trajectories of Young Uruguayans)*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo.
- Buchmann, C.** und **E. Hannum** (2001), "Education and Stratification in Developing Countries: A Review of Theories and Research", *Annual Review of Sociology*, Vol. 27, S. 77-102.
- Brown, G.** und **J. Micklewright** (2004), *Using International Surveys of Achievement and Literacy: A view from the Outside*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal.
- Bussière P., T. Knighton** und **D. Pennock** (2007), *Measuring Up: Canadian Results of the OECD PISA Study: The Performance of Canada's Youth in Science, Reading and Mathematics 2006 First Results for Canadians Aged 15*, Human Resources and Social Development Canada and Council of Ministers of Education Canada, Ottawa.
- Carbonaro, W.** (2006), "Cross-National Differences in the Skills-Earnings Relationship: The Role of Labor Market Institutions", *Social Forces*, Vol. 84, No. 3, S. 1819-1842.
- Coleman, J.S., et al.** (1966), *Equality of Educational Opportunity*, U.S. Government Printing Office, Washington DC.
- Datcher, L.** (1982), "Effects of Community and Family Background on Achievement", *Review of Economics and Statistics*, Vol. 64, No. 1, S. 32-41.
- Devroye, D.** und **R. Freeman** (2001), "Does Inequality in Skills Explain Inequality of Earnings across Advanced Countries?", *National Bureau of Economic Research Working Paper*, No. 8140.
- Finn, J.** und **D.A. Rock** (1997), "Academic Success among Students at Risk for School Failure", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 82, No. 2, S. 221-234.
- Ganzeboom, H.B.G., P.M. De Graaf** und **D.J. Treiman** (1992), "A Standard International Socio-economic Index of Occupational Status", *Social Science Research*, 21.1, S. 1-56.
- Hanushek, E.** und **L. Woessmann** (2008), "The Role of Cognitive Skills in Economic Development", *Journal of Economic Literature*, Vol. 46, No. 3, S. 607-668.
- Hart B.** und **T.R. Risley** (1995), *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*, Paul H. Brookes Publishing Co, Baltimore.
- Hauser R.M.** (2010), "On 'Quality und Equity in Performance of Students and Schools'", Mimeo, The University of Wisconsin-Madison, heruntergeladen von: <https://edsurveys.rti.org/PISA/>
- Heath, S.B.** (1983), *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Heyns, B.** (1978), *Summer Learning and the Effects of Schooling*, Academic Press, New York City, New York.
- ILO (Internationale Arbeitsorganisation)** (1990), *Internationale Standardklassifikation der Berufe*, ISCO-88, Genf.
- Jeynes, W.** (2005), "The Effects of Parental Involvement on the Academic Achievement of African American Youth", *Marriage and Family Review*, Vol. 37, No. 3, S. 99-116.

- Johnson, M.K., R. Crosnoe und G.H. Elder** (2001), "Students' Attachment and Academic Engagement: The Role of Race and Ethnicity", *Sociology of Education*, Vol. 74, No. 3, S. 318-340.
- Kohn, M.** (1969), *Class and Conformity: A Study in Values*, Dorsey Press, Homewood, Illinois.
- Levin, H.M.** (2009) "The Economic Payoff to Investing in Educational Justice", *Educational Researcher*, Vol 38, No. 1, S. 5-14.
- Levin, H.M. und C.R. Belfield** (2002), "Families as Contractual Partners in Education", *Occasional Paper* No. 14, National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University, New York City, New York.
- Marks, G.N.** (2005), "Cross-National Differences and Accounting for Social Class Inequalities in Education," *International Sociology*, Vol. 20, No. 4, S. 483-505.
- Marks, G.N.** (2007), "Do Schools Matter for Early School Leaving? Individual and School Influences in Australia," *School Effectiveness and School Implementation*, Vol. 18, No. 4, S. 429-450.
- McLanahan, S. und G. Sandefur** (1994), *Growing Up with a Single Parent: What Hurts, What Helps*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Monseur, C. und M. Crahay** (2008), "Composition Académique et Sociale des Établissements, Efficacité et Inégalités Scolaires: une Comparaison Internationale. Analyse Secondaire des Données PISA 2006" ("Schools' Academic and Social Composition, Efficacy and Schooling Inequalities: An International Comparison, Secondary Analysis of PISA 2006 Data"), *Revue Française de Pédagogie*, Vol. 164, S. 55-65.
- OECD** (1999), *Classifying Educational Programmes: Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries*, OECD Publishing.
- OECD** (2001), *Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse von PISA 2000*, OECD Publishing.
- OECD** (2004), *Lernen für die Welt von morgen: Erste Ergebnisse von PISA 2003*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- OECD** (2005), *Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich*, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Berlin.
- OECD** (2007a), *Understanding the Social Outcomes of Learning*, OECD Publishing.
- OECD** (2008), *Mehr Ungleichheit durch Wachstum? Einkommensverteilung und Armut in OECD-Ländern*, OECD Publishing.
- OECD** (2007b), *PISA 2006: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- OECD** (2009), *PISA 2009 Assessment Framework*, OECD Publishing.
- OECD** (2010a), *The High Costs of Low Educational Performance*, OECD Publishing.
- OECD** (2010b), *Against the Odds: Disadvantaged Students who Succeed at School*, OECD Publishing.
- OECD** (2010c), *Pathways to Success: How Knowledge and Skills at Age 15 Shapes Future Lives in Canada*, OECD Publishing.
- OECD** (2010d), *Bildung auf einen Blick 2010: OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- OECD** (2010e), *Economic Policy Reforms: Going for Growth 2010*, OECD Publishing.
- OECD** (2010f), *International Migration Outlook, 2010*, OECD Publishing.
- OECD** (2010g), *OECD Reviews of Migrant Education Closing the Gap for Immigrant Students: Policies, Practice and Performance*, OECD Publishing.
- Raley, R., M. Frisco und E. Wildsmith** (2005), "Maternal Cohabitation and Educational Success", *Sociology of Education*, Vol. 78, No. 2, S. 144-164.
- Voelkl, K.E.** (1995), "School Warmth, Student Participation, and Achievement", *Journal of Experimental Education*, Vol. 63, No.2, S. 127-138.
- Willms, J.D.** (2002), *Vulnerable Children: Findings from Canada's National Longitudinal Survey of Children and Youth*, University of Alberta Press, Edmonton.
- Willms, J.D.** (2006), *Learning Divides: Ten Policy Questions About the Performance and Equity of Schools and Schooling Systems*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal.
- Willms, J.D.** (2010), "School Composition and Contextual Effects on Student Outcomes", *Teachers College Record*, Vol. 112, No. 4, S. 1008-1037.



Anhang A

TECHNISCHE HINWEISE

[Alle Tabellen in Anhang A sind online verfügbar](#)

- Anhang A1:** Konstruktion der auf den Kontextfragebogen für Schüler, Schulen und Eltern beruhenden Lesekompetenzskalen und -indizes
- Anhang A2:** PISA-Zielpopulation, PISA-Stichproben und Definition der Schulen
- Anhang A3:** Standardfehler, Signifikanztests und Vergleiche zwischen Untergruppen
- Anhang A4:** Qualitätssicherung

ANHANG A1

KONSTRUKTION DER AUF DEN KONTEXTFRAGEBOGEN FÜR SCHÜLER, SCHULEN UND ELTERN BERUHENDEN LESEKOMPETENZSKALEN UND -INDIZES

Gestaltung, Analyse und Skalierung der Lesekompetenztests von Pisa 2009

Die in PISA 2009 verwendeten Leseaufgaben wurden von einem von der OECD beauftragten internationalen Konsortium von Bildungsforschungseinrichtungen unter der Leitung einer Gruppe von Lesekompetenzexperten aus den Teilnehmerländern entwickelt. Die Teilnehmerländer schlugen Stimulusmaterial und Aufgaben vor, die in den drei Jahren bis zur Testdurchführung im Jahr 2009 in einem iterativen Prozess geprüft, getestet und verfeinert wurden. Der Entwicklungsprozess umfasste mehrere Runden, in denen die Teilnehmerländer Kommentare abgeben konnten, sowie einen kleineren Pilotversuch und einen formellen Feldtest mit Stichproben der Population der 15-Jährigen aus allen Teilnehmerländern. Die Expertengruppe Lesen machte eine Empfehlung für die endgültige Auswahl der Aufgaben, in der von 21 Teilnehmerländern eingereichtes Material berücksichtigt wurde. Die Auswahl wurde sowohl im Hinblick auf die technische Qualität der Aufgaben – die anhand der Ergebnisse des Feldtests bewertet wurde – als auch auf ihre kulturelle Angemessenheit und den Grad des Interesses getroffen, den sie bei 15-Jährigen hervorrufen dürften, was von den Teilnehmerländern beurteilt wurde. Ein weiteres wesentliches Kriterium für die Auswahl des Materials insgesamt war, wie gut es in den in Band I, *Was Schülerinnen und Schüler wissen und können*, beschriebenen Rahmen passte, was die Wahrung eines ausgewogenen Verhältnisses zwischen den verschiedenen Text-, Aspekt- und Situationskategorien anbelangte. Darüber hinaus wurde darauf geachtet, dass der Aufgabenkatalog ein breites Spektrum von Schwierigkeitsgraden abdeckte, um eine genaue Messung und Beschreibung der Lesekompetenz aller 15-jährigen Schülerinnen und Schüler, von den leistungsschwächsten bis zu den leistungsstärksten, zu ermöglichen.

Über 130 Aufgaben zum Lesen gedruckter Texte kamen in PISA 2009 zum Einsatz, die Schülerinnen und Schüler in der Stichprobe sahen jedoch jeweils nur einen Teil der Aufgaben, da ihnen unterschiedliche Testhefte ausgehändigt wurden. Die für PISA 2009 ausgewählten Aufgaben im Bereich Lesekompetenz waren zu halbstündigen Aufgabenblöcken zusammengelegt. Diese wurden mit Aufgabenblöcken aus den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften zu Testheften zusammengefasst, die jeweils vier Aufgabenblöcke enthielten. Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler wurden daraufhin zwei Stunden lang geprüft. Da bei der PISA-Erhebung 2009 die Lesekompetenz im Mittelpunkt stand, enthielt jedes Testheft mindestens einen Aufgabenblock mit Leseaufgaben. Die Blöcke wurden unterschiedlich angeordnet, so dass jeder Aufgabenblock in den Testheften in jeder der vier möglichen Positionen erschien und jedes Paar von Aufgabenblöcken in mindestens einem der 13 verwendeten Testhefte enthalten war.

Dank dieses Testaufbaus, der sich mit der Gestaltung der vergangenen PISA-Erhebungen deckte, war es möglich, eine einzige Skala für die Lesekompetenz zu konstruieren, auf der jede Aufgabe einem bestimmten Punkt zugeordnet werden kann, der ihren Schwierigkeitsgrad anzeigt, und die Leistung jedes Schülers mit einem bestimmten Punkt verbunden werden kann, der seiner geschätzten Lesekompetenz entspricht. Eine Beschreibung des Modellierungsverfahrens, das zur Konstruktion dieser Skala verwendet wurde, findet sich im *PISA 2009 Technical Report* (OECD, erscheint demnächst).

Der relative Schwierigkeitsgrad der Testaufgaben lässt sich anhand des Anteils der Testteilnehmer schätzen, die alle Aufgaben richtig beantworten. Die relative Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, die an einem bestimmten Test teilnehmen, lässt sich anhand des Anteils der Testaufgaben schätzen, die sie richtig beantworten. Der Zusammenhang zwischen der Schwierigkeit der Testaufgaben und der Leistung der Schülerinnen und Schüler kann auf einer einzigen kontinuierlichen Skala aufgezeigt werden. Durch die Konstruktion einer Skala, die den Schwierigkeitsgrad jeder Aufgabe anzeigt, ist es möglich, die Lesekompetenzstufe zu ermitteln, die einer bestimmten Aufgabe entspricht. Durch die Übertragung der Leistung der Schülerinnen und Schüler auf diese Skala ist es dann möglich, den Grad der Lesekompetenz zu beschreiben, über den sie verfügen.

Die Position des Leistungsniveaus der Schülerinnen und Schüler auf dieser Skala wird mit der im Test konkret verwendeten Aufgabengruppe in Beziehung gesetzt. Die einzelnen in der Erhebung verwendeten Aufgaben wurden allerdings so gestaltet, dass sie repräsentativ für die PISA-Definition der Lesekompetenz sind, ebenso wie die Stichprobe der 2009 an PISA teilnehmenden Schülerinnen und Schüler so ausgewählt wurde, dass sie repräsentativ für alle 15-Jährigen in den Teilnehmerländern ist. Das geschätzte Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler spiegelt die Art von Aufgaben wider, von denen anzunehmen ist, dass sie sie erfolgreich lösen können. Dies bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein dürften, Aufgaben bis zu dem Schwierigkeitsgrad zu lösen, der ihrer Position auf der Skala entspricht (auch wenn dies vielleicht nicht immer der Fall ist). Umgekehrt werden sie Aufgaben über dem Schwierigkeitsgrad, der ihrer Position auf der Skala entspricht, wahrscheinlich nicht lösen können (auch wenn dies bei manchen Aufgaben doch der Fall sein kann).

Je weiter das Kompetenzniveau eines Schülers über dem Schwierigkeitsgrad einer gegebenen Aufgabe liegt, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass er die Aufgabe (und andere Aufgaben desselben Schwierigkeitsgrads) erfolgreich lösen kann; je weiter das Kompetenzniveau eines Schülers unter dem Schwierigkeitsgrad einer gegebenen Aufgabe liegt, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass er die Aufgabe – und andere ähnlich schwierige Aufgaben – lösen kann.



Wie die Lesekompetenzstufen in PISA 2009 definiert sind

In PISA 2009 wurde mit einer Gesamtskala Lesekompetenz, die sich auf alle Aufgaben des Lesekompetenztests stützt, sowie drei aspektbezogenen Skalen und zwei Textformatskalen gearbeitet. Das Maßsystem für die Gesamtskala Lesekompetenz basiert auf einem Mittelwert für die OECD-Länder, der in PISA 2000 auf 500 gesetzt wurde, mit einer Standardabweichung von 100. Um leichter interpretieren zu können, was die Punktzahlen der Schülerinnen und Schüler konkret bedeuten, wurde die Skala nach einer Reihe statistischer Prinzipien in Stufen unterteilt. Danach wurde, ausgehend von den Aufgaben, die den verschiedenen Stufen zugeordnet sind, beschrieben, welche Art von Kenntnissen und Fertigkeiten zur Lösung dieser Aufgaben jeweils nötig sind.

In PISA 2009 erlaubt das Schwierigkeitsspektrum der Aufgaben die Beschreibung von sieben Lesekompetenzstufen: Stufe 1b ist die niedrigste Stufe, dann folgt Stufe 1a, Stufe 2, Stufe 3 usw. bis hin zu Stufe 6.

Schülerinnen und Schüler, deren Leistung im Bereich von Stufe 1b liegt, können Aufgaben der Kompetenzstufe 1b (und andere ähnliche Aufgaben) wahrscheinlich erfolgreich lösen, dürften jedoch nicht imstande sein, Aufgaben auf höheren Stufen zu lösen. Stufe 6 entspricht den Aufgaben, die die größten Anforderungen an die Lesekompetenz und die Kenntnisse der Schüler stellen. Schülerinnen und Schüler mit Punktzahlen in diesem Bereich dürften in der Lage sein, Leseaufgaben dieser Stufe ebenso wie alle anderen PISA-Leseaufgaben erfolgreich zu lösen.

Die Konstruktion der Kompetenzskalen erfolgt bei PISA nach einer Standardmethode. Auf der Grundlage der Ergebnisse, die die Schülerinnen und Schüler bei den Testaufgaben erzielen, wird ihre Punktzahl ermittelt und in einem bestimmten Teil der Skala positioniert, wodurch diese Punktzahl einem festgelegten Kompetenzniveau zugeordnet werden kann. Die Stufe, in der die Punktzahl eines Schülers liegt, ist die höchste Stufe, in der zu erwarten ist, dass er den Großteil einer nach dem Zufallsprinzip erfolgten Auswahl von Testaufgaben richtig beantwortet. So wäre z.B. bei einem Test, der aus Aufgaben besteht, die sich gleichmäßig auf Stufe 3 verteilen, von allen Schülerinnen und Schülern, deren Punktzahl Stufe 3 zuzuordnen ist, anzunehmen, dass sie mindestens 50% der Aufgaben richtig lösen. Da eine Stufe einer ganzen Bandbreite verschiedener Schwierigkeitsgrade und Leistungsniveaus entspricht, variiert die Erfolgsquote innerhalb dieses Spektrums. Schülerinnen und Schüler am unteren Ende der Stufe werden wahrscheinlich knapp über 50% der gleichmäßig über die Stufe verteilten Aufgaben erfolgreich lösen können, wohingegen Schülerinnen und Schüler am oberen Ende der Stufe deutlich über 70% dieser Aufgaben richtig beantworten dürften.

Abbildung I.2.12 in Band I enthält nähere Angaben zur Art der Lesefähigkeiten, Kenntnisse und Verständniskapazitäten, die auf den einzelnen Stufen der Lesekompetenzskala erforderlich sind.

Erläuterung der Indizes

Dieser Abschnitt erklärt die auf den Kontextfragebogen für Schülerinnen und Schüler, Schulen und Eltern beruhenden Indizes, die in PISA 2009 verwendet werden. Die auf den Elternfragebogen beruhenden Indizes sind lediglich für die 14 Länder verfügbar, die sich für den Einsatz des optionalen Elternfragebogens entschieden haben.

Bei mehreren PISA-Messgrößen handelt es sich um Indizes, die Antworten von Schülern, ihren Eltern oder Schulvertretern (in der Regel Schulleiterinnen und Schulleiter) auf eine Reihe miteinander verknüpfter Fragen zusammenfassen. Die Fragen wurden auf der Basis theoretischer Überlegungen und vorangegangener Forschungen aus einem größeren Fragenkatalog ausgewählt. Zur Bestätigung des theoretisch erwarteten Verhaltens der Indizes und zur Validierung ihrer Vergleichbarkeit zwischen den Ländern wurden Strukturgleichungsmodelle verwendet. Zu diesem Zweck wurden Modelle für jedes Land separat und für alle OECD-Länder insgesamt geschätzt.

Eine Beschreibung anderer PISA-Indizes und Einzelheiten zu den gewählten Methoden sind im *PISA 2009 Technical Report* (OECD, erscheint demnächst) enthalten.

Es gibt zwei Arten von Indizes: einfache Indizes und Skalenindizes.

Einfache Indizes sind Variablen, die durch arithmetische Transformation oder Umkodierung eines oder mehrerer Items in den einzelnen Erhebungen jeweils auf genau dieselbe Art und Weise konstruiert werden. Hier werden die Antworten je Item (item response) zur Berechnung aussagekräftiger Variablen verwendet, etwa bei der Umkodierung der vierstelligen ISCO-88-Codes zur Erstellung des Index der höchsten beruflichen Stellung der Eltern (HISEI) oder bei der Berechnung der Schüler/Lehrer-Quote auf der Grundlage der Daten aus dem Schulleiterfragebogen.

Skalenindizes sind Variablen, die durch Skalierung mehrerer Items konstruiert werden. Sofern nicht anders vermerkt, wurden die fraglichen Indizes mit Hilfe einer gewichteten Maximum-Likelihood-Schätzung (WLE – weighted maximum likelihood estimate) (Warm, 1985) auf der Grundlage eines einparametrischen Item-Response-Modells skaliert (im Fall von Items mit mehr als zwei Antwortkategorien wurde ein Modell abgestufter Punktwerte – Partial Credit Model – eingesetzt).

Die Skalierung erfolgte in drei Stufen:

- Die Itemparameter wurden auf der Basis gleich großer Teilstichproben von Schülerinnen und Schülern aus jedem OECD-Land geschätzt.
- Die Schätzungen wurden für alle Schüler und alle Schulen durch die im vorangegangenen Schritt ermittelten Itemparameter geankert.
- Die Indizes wurden dann standardisiert, so dass der mittlere Indexwert für die OECD-Schülerpopulation gleich 0 und die Standardabweichung gleich 1 gesetzt wurde (wobei den Ländern bei dem Standardisierungsprozess dieselbe Gewichtung gegeben wurde).

Den verschiedenen Antwortkategorien der Fragen wurden in der Reihenfolge, in der letztere in den Schüler-, Schulleiter- und Elternfragebogen erschienen, sequenzielle Codes zugewiesen. Diese Codes wurden zum Zweck der Konstruktion der Indizes bzw. Skalen z.T. umgepolt, worauf in diesem Abschnitt jeweils hingewiesen wird. Es ist zu beachten, dass negative Werte bei einem Index nicht zwangsläufig auf negative Antworten der Schülerinnen und Schüler auf die gestellten Fragen schließen lassen. Ein negativer Wert weist lediglich darauf hin, dass die jeweiligen Befragten weniger positiv antworteten, als das für den Durchschnitt aller Befragten in den OECD-Ländern der Fall war. Dementsprechend bedeutet ein positiver Wert bei einem Index, dass die jeweiligen Befragten positivere Antworten gaben, als dies für den Durchschnitt der Befragten in den OECD-Ländern der Fall war. Die bei den folgenden Beschreibungen in Klammern < > gesetzten Begriffe wurden in den nationalen Fassungen der Schüler-, Schulleiter- und Elternfragebogen durch den entsprechenden nationalen Ausdruck ersetzt. So wurde z.B. der Begriff <Abschluss entsprechend ISCED-Stufe 5A> in den Vereinigten Staaten übersetzt in „Bachelor's degree, post-graduate certificate program, Master's degree program or first professional degree program“. Desgleichen wurde der Ausdruck <Testsprachenunterricht> in Luxemburg übersetzt in „Deutschunterricht“ oder „Französischunterricht“, je nachdem ob die Schülerinnen und Schüler die deutsche oder die französische Fassung der Erhebungsinstrumente erhielten.

Neben den in diesem Anhang beschriebenen einfachen Indizes und Skalenindizes gibt es eine Reihe von Variablen aus den Fragebogen, die Einzelitems entsprechen, die nicht zur Konstruktion der Indizes verwendet wurden. Diese nicht umkodierte Variablen weisen das Präfix „ST“ für die Items im Schülerfragebogen, „SC“ für die Items im Schulleiterfragebogen sowie „PA“ für die Items im Elternfragebogen auf. Alle Kontextfragebogen sowie die internationale PISA-Datenbank sind auf www.pisa.oecd.org verfügbar.

Einfache Indizes auf Schülerebene

Berufliche Stellung der Eltern

Sowohl über die Väter als auch über die Mütter der Schülerinnen und Schüler wurden mit Hilfe von offenen Fragen im Schülerfragebogen berufsspezifische Daten erhoben (ST9a, ST9b, ST12, ST13a, ST13b und ST16). Die Antworten wurden in vierstellige ISCO-Codes kodiert (ILO, 1990) und dann im sozioökonomischen Index (SEI) von Ganzeboom et al. abgebildet (1992). Je höher die SEI-Werte sind, desto höher ist die berufliche Stellung. Auf diese Weise wurden die folgenden drei Indizes erstellt:

- Der Index der beruflichen Stellung der Mutter (BMMJ).
- Der Index der beruflichen Stellung des Vaters (BFMJ).
- Der Index der höchsten beruflichen Stellung der Eltern (HISEI) entspricht dem SEI-Wert des Elternteils mit der jeweils höheren beruflichen Stellung bzw. des Elternteils, für den ein entsprechender Wert vorhanden ist.

Bildungsabschluss der Eltern

Der Bildungsabschluss der Eltern wird auf der Grundlage der Antworten der Schülerinnen und Schüler im Schülerfragebogen (ST10, ST11, ST14 und ST15) nach ISCED klassifiziert (OECD, 1999). Es sei darauf hingewiesen, dass sich das Frageformat für die Schulbildung in PISA 2009 von dem in PISA 2000, 2003 und 2006 verwendeten unterscheidet, die Methode für die Berechnung des Bildungsabschlusses der Eltern ist jedoch nach wie vor dieselbe.

Wie in PISA 2000, 2003 und 2006 wurden die Indizes konstruiert, indem für jeden Elternteil der höchste Abschluss ausgewählt und einer der folgenden Kategorien zugeordnet wurde: (0) Kein Abschluss, (1) ISCED 1 (Primarbereich), (2) ISCED 2 (Sekundarbereich I), (3) ISCED 3B oder 3C (berufsbildender/vorberuflicher Sekundarbereich II), (4) ISCED 3A (Sekundarbereich II) und/oder ISCED 4 (nichttertiärer postsekundärer Bereich), (5) ISCED 5B (berufsbildender Tertiärbereich) und (6) ISCED 5A, 6 (theoretisch orientierter Tertiär- und Postgraduiertenbereich). Anhand dieser Kategorien wurden die folgenden drei Indizes konzipiert:

- Index des Bildungsabschlusses der Mutter (MISCED).
- Index des Bildungsabschlusses des Vaters (FISCED).
- Index des höchsten Bildungsabschlusses der Eltern (HISCED), entspricht der ISCED-Stufe des Elternteils mit dem jeweils höheren Bildungsabschluss.

Der höchste Bildungsabschluss der Eltern wurde ferner in die Anzahl der Ausbildungsjahre (PARED) umgerechnet. Wegen der Umrechnung des Bildungsstands in Ausbildungsjahre vgl. Tabelle A1.1.

Migrationsstatus und sprachlicher Hintergrund

Die Daten über das Geburtsland der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Eltern (ST17) wurden anhand von länderspezifischen ISO-Codes auf ähnliche Weise erhoben wie in PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006. Die ISO-Codes der Geburtsländer der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Eltern sind in der internationalen PISA-Datenbank verfügbar (COBN_S, COBN_M und COBN_F).

Der Index des Migrationshintergrunds (IMMIG) setzt sich aus folgenden Kategorien zusammen: (1) einheimische Schülerinnen und Schüler bzw. Schüler ohne Migrationshintergrund (im Inland geborene Schülerinnen und Schüler mit mindestens einem im



[Teil 1/1]

Tabelle A1.1 Bildungsabschluss der Eltern, umgerechnet in Bildungsjahre

	Kein Schulbesuch	Abschluss ISCED 1 (Primarbereich)	Abschluss ISCED 2 (Sekundarbereich I)	Abschluss ISCED 3B oder 3C (Sekundarbereich II, zur Berufsreife oder zu ISCED-5B-Programmen führend)	Abschluss ISCED 3A (Sekundarbereich II, Zugang zu ISCED-5A- und 5B-Programmen) oder ISCED 4 (postsekundärer nichttertiärer Bereich)	Abschluss ISCED 5A (universitärer Tertiärbereich) oder ISCED 6 (weiterführende Forschungsprogramme)	Abschluss ISCED 5B (nichtuniversitärer Tertiärbereich)	
<i>OECD-Länder</i>	Australien	0.0	6.0	10.0	11.0	12.0	15.0	14.0
	Österreich	0.0	4.0	9.0	12.0	12.5	17.0	15.0
	Belgien	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	17.0	14.5
	Kanada	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	17.0	15.0
	Chile	0.0	6.0	8.0	12.0	12.0	17.0	16.0
	Tschech. Rep.	0.0	5.0	9.0	11.0	13.0	16.0	16.0
	Dänemark	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	17.0	15.0
	Estland	0.0	4.0	9.0	12.0	12.0	16.0	15.0
	Finnland	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.5	14.5
	Frankreich	0.0	5.0	9.0	12.0	12.0	15.0	14.0
	Deutschland	0.0	4.0	10.0	13.0	13.0	18.0	15.0
	Griechenland	0.0	6.0	9.0	11.5	12.0	17.0	15.0
	Ungarn	0.0	4.0	8.0	10.5	12.0	16.5	13.5
	Island	0.0	7.0	10.0	13.0	14.0	18.0	16.0
	Irland	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.0	14.0
	Israel	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	15.0	15.0
	Italien	0.0	5.0	8.0	12.0	13.0	17.0	16.0
	Japan	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.0	14.0
	Korea	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.0	14.0
	Luxemburg	0.0	6.0	9.0	12.0	13.0	17.0	16.0
	Mexiko	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.0	14.0
	Niederlande	0.0	6.0	10.0	a	12.0	16.0	a
	Neuseeland	0.0	5.5	10.0	11.0	12.0	15.0	14.0
	Norwegen	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.0	14.0
	Polen	0.0	a	8.0	11.0	12.0	16.0	15.0
	Portugal	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	17.0	15.0
	Schottland	0.0	7.0	11.0	13.0	13.0	16.0	16.0
	Slowak. Rep.	0.0	4.5	8.5	12.0	12.0	17.5	13.5
	Slowenien	0.0	4.0	8.0	11.0	12.0	16.0	15.0
	Spanien	0.0	5.0	8.0	10.0	12.0	16.5	13.0
	Schweden	0.0	6.0	9.0	11.5	12.0	15.5	14.0
	Schweiz	0.0	6.0	9.0	12.5	12.5	17.5	14.5
Türkei	0.0	5.0	8.0	11.0	11.0	15.0	13.0	
Ver. Königreich	0.0	6.0	9.0	12.0	13.0	16.0	15.0	
Ver. Staaten	0.0	6.0	9.0	a	12.0	16.0	14.0	
<i>Partnerländer</i>	Albanien	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.0	16.0
	Argentinien	0.0	6.0	10.0	12.0	12.0	17.0	14.5
	Aserbaidschan	0.0	4.0	9.0	11.0	11.0	17.0	14.0
	Brasilien	0.0	4.0	8.0	11.0	11.0	16.0	14.5
	Bulgarien	0.0	4.0	8.0	12.0	12.0	17.5	15.0
	Kolumbien	0.0	5.0	9.0	11.0	11.0	15.5	14.0
	Kroatien	0.0	4.0	8.0	11.0	12.0	17.0	15.0
	Dubai (VAE)	0.0	5.0	9.0	12.0	12.0	16.0	15.0
	Hongkong (China)	0.0	6.0	9.0	11.0	13.0	16.0	14.0
	Indonesien	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	15.0	14.0
	Jordanien	0.0	6.0	10.0	12.0	12.0	16.0	14.5
	Kasachstan	0.0	4.0	9.0	11.5	12.5	15.0	14.0
	Kirgisistan	0.0	4.0	8.0	11.0	10.0	15.0	13.0
	Lettland	0.0	3.0	8.0	11.0	11.0	16.0	16.0
	Liechtenstein	0.0	5.0	9.0	11.0	13.0	17.0	14.0
	Litauen	0.0	3.0	8.0	11.0	11.0	16.0	15.0
	Macau (China)	0.0	6.0	9.0	11.0	12.0	16.0	15.0
	Montenegro	0.0	4.0	8.0	11.0	12.0	16.0	15.0
	Panama	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.0	a
	Peru	0.0	6.0	9.0	11.0	11.0	17.0	14.0
	Katar	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.0	15.0
	Rumänien	0.0	4.0	8.0	11.5	12.5	16.0	14.0
	Russ. Föderation	0.0	4.0	9.0	11.5	12.0	15.0	a
	Serbien	0.0	4.0	8.0	11.0	12.0	17.0	14.5
	Shanghai (China)	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.0	15.0
	Singapur	0.0	6.0	8.0	10.5	10.5	12.5	12.5
	Chinesisch Taipeh	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.0	14.0
	Thailand	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.0	14.0
	Trinidad und Tobago	0.0	5.0	9.0	12.0	12.0	16.0	15.0
	Tunesien	0.0	6.0	9.0	12.0	13.0	17.0	16.0
Uruguay	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	17.0	15.0	

[Teil 1/1]
Mehrebenen-Modell zur Schätzung von Klasseneffekten im Bereich Lesekompetenz nach

Tabelle A1.2 Berücksichtigung mehrerer Hintergrundvariablen

	Klassenstufe		Index des wirtschaftl., sozialen und kulturellen Status		PISA-Index des wirtschaftl., sozialen und kulturellen Status, quadriert		Durchschnittl. PISA-Index des wirtschaftl., sozialen und kulturellen Status der Schule		Schüler der 1. Generation		Anteil Schüler der 1. Generation in der Schule		Geschlecht – weiblich		Auffangvariable	
	Koeff.	S.E.	Koeff.	S.E.	Koeff.	S.E.	Koeff.	S.E.	Koeff.	S.E.	Koeff.	S.E.	Koeff.	S.E.	Koeff.	S.E.
OECD-Länder	Australien	33.2 (1.95)	30.0 (1.36)	-3.8 (1.05)	66.4 (1.87)	-7.4 (2.82)	0.1 (0.07)	32.9 (1.91)	466.0 (1.39)							
	Österreich	35.3 (2.18)	11.4 (1.66)	-0.5 (1.00)	89.7 (3.86)	-33.1 (6.11)	1.4 (0.13)	19.9 (2.67)	467.9 (2.45)							
	Belgien	48.9 (1.98)	10.0 (1.12)	-0.1 (0.63)	79.9 (1.73)	-3.2 (5.18)	0.3 (0.11)	11.3 (1.81)	507.0 (1.70)							
	Kanada	45.0 (2.14)	19.4 (1.52)	1.5 (0.91)	33.9 (2.28)	-13.7 (3.18)	0.3 (0.04)	30.4 (1.60)	483.4 (1.76)							
	Chile	35.5 (1.55)	8.6 (1.52)	0.3 (0.63)	37.4 (1.61)	c c	c c	13.8 (2.33)	478.6 (1.60)							
	Tschech. Rep.	44.6 (3.39)	13.4 (1.89)	-2.3 (1.47)	111.5 (3.12)	-8.9 (12.29)	0.4 (0.33)	32.3 (2.84)	460.7 (2.39)							
	Dänemark	36.1 (3.02)	27.9 (1.51)	-2.8 (1.10)	35.1 (2.91)	-37.5 (5.97)	0.0 (0.14)	25.5 (2.59)	474.0 (1.95)							
	Estland	44.4 (2.74)	14.1 (1.80)	1.6 (1.43)	52.1 (4.52)	-18.7 (14.08)	-3.3 (0.44)	36.7 (2.45)	485.8 (2.02)							
	Finnland	37.3 (3.60)	27.7 (1.66)	-2.5 (1.30)	10.4 (3.28)	-56.0 (13.09)	-0.1 (0.29)	51.5 (2.26)	500.6 (2.02)							
	Frankreich	47.1 (5.14)	12.5 (1.70)	-1.9 (1.12)	81.6 (4.04)	-11.6 (9.24)	0.2 (0.15)	25.9 (2.67)	516.5 (2.35)							
	Deutschland	34.4 (1.74)	9.2 (1.23)	-1.6 (0.74)	109.1 (2.16)	-13.2 (4.80)	0.2 (0.12)	27.2 (1.92)	458.0 (1.46)							
	Griechenland	22.6 (10.86)	15.9 (1.46)	1.5 (1.07)	41.2 (2.84)	-15.0 (7.82)	0.0 (0.18)	36.2 (2.55)	469.0 (2.04)							
	Ungarn	25.6 (2.19)	8.3 (1.39)	0.9 (0.87)	74.8 (2.09)	2.8 (7.92)	0.0 (0.27)	21.4 (2.22)	494.1 (1.65)							
	Island	c c	29.8 (2.56)	-5.1 (1.56)	-3.8 (5.12)	-52.2 (11.45)	-1.3 (0.40)	44.9 (2.59)	469.1 (4.23)							
	Irland	18.2 (1.99)	29.7 (1.78)	-3.5 (1.44)	43.6 (2.68)	-32.8 (6.52)	-0.1 (0.20)	33.9 (3.62)	474.8 (2.77)							
	Israel	36.6 (3.85)	19.9 (1.90)	3.4 (1.04)	104.7 (2.10)	-11.0 (6.13)	1.5 (0.08)	29.4 (2.81)	460.1 (2.13)							
	Italien	36.1 (1.67)	4.5 (0.69)	-1.4 (0.42)	76.4 (1.07)	-29.7 (3.36)	0.2 (0.08)	24.0 (1.29)	491.4 (0.85)							
	Japan	a a	4.1 (1.51)	0.1 (1.47)	144.2 (2.40)	c c	c c	27.9 (2.43)	508.6 (1.58)							
	Korea	31.2 (9.77)	12.9 (1.42)	1.9 (1.18)	64.9 (2.24)	a a	a a	30.6 (3.21)	537.7 (2.08)							
	Luxemburg	45.3 (1.95)	16.6 (1.31)	-2.6 (1.08)	62.0 (2.89)	-10.4 (5.11)	-0.2 (0.10)	33.0 (2.22)	435.7 (2.40)							
	Mexiko	32.6 (1.59)	7.5 (0.92)	0.8 (0.34)	27.8 (0.80)	-41.9 (6.36)	-1.8 (0.15)	17.9 (1.03)	473.7 (1.02)							
	Niederlande	26.6 (2.04)	6.0 (1.52)	-1.2 (1.02)	106.7 (2.32)	-11.6 (5.72)	1.7 (0.14)	15.3 (1.85)	484.5 (2.33)							
	Neuseeland	44.2 (4.15)	38.9 (1.82)	-1.7 (1.44)	56.3 (3.35)	-12.2 (3.84)	0.0 (0.10)	44.8 (2.62)	496.5 (2.44)							
	Norwegen	37.6 (18.19)	34.2 (2.00)	-3.4 (1.62)	31.1 (4.32)	-33.4 (7.52)	0.4 (0.25)	48.3 (2.56)	453.2 (2.87)							
	Polen	73.8 (4.44)	29.4 (1.59)	-1.8 (1.21)	19.4 (2.99)	c c	c c	44.2 (2.41)	498.9 (1.89)							
	Portugal	48.9 (1.71)	12.0 (0.94)	1.0 (0.64)	21.3 (1.33)	-5.3 (5.75)	0.0 (0.23)	22.9 (1.84)	518.6 (1.92)							
	Slowak. Rep.	34.2 (3.85)	14.7 (1.44)	-3.2 (0.98)	64.3 (6.30)	c c	c c	39.1 (2.58)	483.2 (2.33)							
	Slowenien	22.8 (3.41)	4.8 (1.28)	0.0 (1.25)	100.2 (2.74)	-23.4 (7.48)	-0.2 (0.24)	27.7 (2.16)	452.4 (1.63)							
	Spanien	61.7 (1.22)	9.8 (0.83)	0.4 (0.64)	22.7 (1.25)	-29.7 (2.86)	0.4 (0.04)	18.0 (1.42)	511.3 (1.07)							
	Schweden	63.8 (6.69)	31.4 (1.82)	-1.3 (1.04)	49.0 (6.55)	-38.8 (8.53)	0.3 (0.34)	43.2 (2.41)	454.4 (3.62)							
	Schweiz	45.5 (2.75)	18.2 (1.27)	-1.0 (1.23)	59.5 (2.95)	-25.1 (3.99)	-0.7 (0.11)	27.0 (2.00)	488.8 (1.50)							
	Türkei	33.7 (1.96)	7.7 (1.50)	0.3 (0.61)	46.3 (1.70)	c c	c c	27.9 (1.74)	524.0 (1.59)							
	Ver. Königreich	35.9 (6.21)	27.7 (2.01)	-0.3 (1.51)	65.7 (2.49)	-13.6 (8.49)	-0.3 (0.13)	23.1 (2.48)	468.7 (1.73)							
	Ver. Staaten	36.3 (2.17)	23.5 (1.70)	4.4 (1.15)	50.4 (2.56)	-5.6 (5.57)	0.8 (0.14)	25.4 (2.36)	463.5 (2.01)							
Partnerländer	Albanien	11.9 (5.07)	20.8 (3.04)	3.2 (1.35)	43.0 (2.47)	c c	c c	56.5 (3.40)	421.5 (3.44)							
	Argentinien	33.6 (2.50)	11.2 (1.96)	0.9 (0.87)	52.6 (2.03)	-27.0 (10.55)	0.5 (0.20)	24.0 (2.38)	439.7 (2.32)							
	Aserbaidschan	13.2 (1.78)	10.5 (1.67)	1.3 (0.90)	36.4 (2.00)	-9.8 (12.34)	-0.3 (0.49)	22.6 (2.16)	390.9 (2.12)							
	Brasilien	36.1 (1.23)	7.7 (1.54)	1.3 (0.57)	38.3 (1.25)	-71.7 (17.16)	-0.9 (0.47)	20.2 (1.63)	445.5 (1.33)							
	Bulgarien	27.8 (5.08)	15.7 (1.93)	0.2 (1.29)	75.7 (3.99)	c c	c c	42.1 (3.51)	423.7 (2.61)							
	Kolumbien	33.2 (1.12)	6.9 (2.01)	0.9 (0.72)	39.4 (1.53)	c c	c c	3.2 (2.17)	477.7 (1.83)							
	Kroatien	31.8 (2.33)	10.3 (1.36)	-4.0 (0.99)	75.3 (2.01)	-13.0 (5.71)	-0.1 (0.22)	31.4 (2.56)	472.8 (1.69)							
	Dubai (VAE)	34.6 (1.56)	15.2 (1.52)	3.2 (1.03)	25.9 (3.13)	21.5 (3.25)	1.1 (0.05)	28.2 (3.94)	362.4 (2.92)							
	Hongkong (China)	33.6 (2.03)	-0.9 (1.70)	-1.0 (0.76)	41.9 (1.64)	23.4 (3.70)	-0.4 (0.06)	21.9 (2.42)	575.8 (1.83)							
	Indonesien	14.4 (2.00)	4.7 (2.44)	0.9 (0.62)	29.1 (1.83)	c c	c c	28.0 (1.48)	430.8 (2.46)							
	Jordanien	47.6 (6.38)	17.7 (1.52)	0.7 (0.81)	26.9 (1.55)	-11.5 (7.50)	-0.2 (0.20)	48.1 (2.73)	415.5 (2.04)							
	Kasachstan	22.2 (2.42)	16.2 (2.12)	-1.7 (1.31)	55.7 (2.70)	-12.2 (6.78)	0.0 (0.10)	38.1 (2.23)	411.1 (1.57)							
	Kirgisistan	20.8 (2.92)	18.3 (2.23)	1.7 (1.10)	75.2 (2.03)	-23.4 (21.78)	3.3 (0.50)	46.0 (2.45)	345.7 (1.83)							
	Lettland	43.8 (3.07)	16.2 (1.89)	-0.8 (1.35)	37.0 (2.77)	c c	c c	38.9 (2.36)	479.6 (1.77)							
	Liechtenstein	23.8 (7.40)	2.1 (4.18)	-5.3 (3.07)	112.5 (12.17)	-12.6 (10.22)	-0.7 (0.44)	20.3 (6.86)	499.8 (8.42)							
	Litauen	27.4 (2.87)	18.1 (1.56)	0.2 (1.04)	44.0 (2.45)	c c	c c	51.1 (2.34)	447.6 (1.87)							
	Macau (China)	36.7 (1.01)	1.8 (1.61)	-1.1 (0.78)	1.0 (4.75)	16.7 (2.17)	-0.1 (0.23)	14.1 (1.51)	511.0 (3.47)							
	Montenegro	22.9 (3.44)	12.1 (1.38)	-0.3 (1.05)	64.2 (6.54)	-1.8 (6.69)	-1.2 (0.32)	39.3 (2.63)	409.5 (2.58)							
	Panama	32.6 (3.41)	7.9 (2.42)	1.2 (0.79)	45.8 (2.60)	-3.4 (10.77)	-1.4 (0.16)	15.8 (4.48)	431.3 (3.22)							
	Peru	27.5 (1.23)	10.5 (2.05)	0.9 (0.64)	47.2 (1.46)	c c	c c	8.3 (2.17)	445.6 (1.59)							
	Katar	30.7 (1.70)	5.3 (0.98)	0.4 (0.85)	12.7 (2.91)	31.5 (2.98)	1.7 (0.07)	31.4 (3.71)	302.5 (2.94)							
	Rumänien	19.6 (4.19)	10.7 (1.63)	-0.3 (0.79)	63.9 (2.34)	c c	c c	13.7 (2.56)	446.4 (1.70)							
	Russ. Föderation	31.0 (2.01)	18.2 (1.93)	-1.6 (1.40)	38.8 (3.32)	-9.1 (5.88)	-0.4 (0.22)	38.7 (2.28)	452.9 (1.89)							
	Serbien	21.3 (4.48)	9.2 (1.25)	-0.8 (0.74)	55.1 (3.42)	1.2 (5.65)	0.3 (0.13)	27.1 (2.22)	425.1 (1.60)							
	Shanghai (China)	21.8 (3.34)	4.6 (1.41)	0.1 (0.85)	57.3 (1.48)	c c	c c	29.3 (1.98)	583.5 (2.04)							
	Singapur	28.9 (2.09)	22.2 (2.19)	-2.8 (1.14)	104.7 (2.86)	0.4 (4.21)	-1.0 (0.13)	24.6 (2.57)	590.2 (2.76)							
	Chinesisch Taipeh	15.4 (4.12)	15.5 (1.50)	-1.2 (1.05)	82.8 (3.06)	c c	c c	36.8 (2.25)	515.6 (2.03)							
	Thailand	22.1 (2.05)	10.4 (1.54)	2.4 (0.66)	28.8 (1.31)	a a	a a	31.3 (1.78)	454.6 (1.67)							
	Trinidad und Tobago	35.3 (1.60)	-0.6 (2.00)	-0.2 (0.91)	123.2 (3.42)	-9.2 (13.59)	-0.7 (0.28)	40.4 (2.90)	484.9 (2.77)							
	Tunesien	49.7 (1.57)	3.7 (1.76)	0.7 (0.56)	17.8 (1.25)	c c	c c	14.4 (1.84)	449.6 (1.63)							
Uruguay	41.4 (1.49)	12.4 (1.58)	0.5 (0.75)	29.7 (1.58)	c c	c c	30.1 (2.48)	464.2 (2.29)								



Inland geborenen Elternteil; Schülerinnen und Schüler, die im Ausland geboren wurden, aber wenigstens einen Elternteil haben, der im Erhebungsland geboren wurde, werden ebenfalls als „einheimisch“ eingestuft, (2) Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation (im Inland geborene Schülerinnen und Schüler mit im Ausland geborenen Eltern) und (3) Schülerinnen und Schüler der ersten Generation (im Ausland geborene Schülerinnen und Schüler mit ebenfalls im Ausland geborenen Eltern). Schülerinnen und Schüler, die entweder zu ihrem eigenen Geburtsland oder dem ihrer Mutter oder ihres Vaters oder zu allen dreien keine Angaben machten, wurden bei dieser Variable mit Fehlwerten erfasst.

Die Schülerinnen und Schüler gaben die Sprache an, die sie in der Regel zu Hause sprechen. Die Daten werden in länderspezifischen Sprachencodes erfasst, die mit folgenden beiden Werten in die Variable ST19Q01 umkodiert wurden: (1) Die zu Hause gesprochene Sprache ist mit der Testsprache identisch und (2) die zu Hause gesprochene Sprache ist nicht mit der Testsprache identisch.

Relative Klassenstufe

Die Daten zur Klassenstufe der Schülerinnen und Schüler können sowohl dem Schülerfragebogen (ST01) als auch den Unterlagen über den bisherigen Bildungsweg der Schülerinnen und Schüler entnommen werden. Wie bei allen Variablen, die sowohl in den Unterlagen über den bisherigen Bildungsweg als auch in dem Fragebogen zu finden sind, werden Unstimmigkeiten zwischen den beiden Quellen geprüft und während der Datenbereinigung gelöst. Zur Berücksichtigung der Varianz zwischen den Ländern gibt der relative Klassenstufenindex (GRADE) an, ob sich die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ein gegebenes Land in der Regelklassenstufe (Wert = 0) oder über bzw. unter der Regelklassenstufe befinden (+ x-Klassenstufen, - x Klassenstufen).

Der Zusammenhang zwischen Klassenstufe und Schülerleistungen wurde mit Hilfe eines Mehrebenen-Modells geschätzt, in dem folgende Hintergrundvariablen berücksichtigt wurden: a) der **PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status**, b) der **PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status** zum Quadrat, c) der Mittelwert der Schule auf dem **PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status**, d) ein Indikator für im Ausland geborene Schülerinnen und Schüler der ersten Generation, e) der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler der ersten Generation in der Schule sowie f) das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler.

In Tabelle A1.2 werden die Ergebnisse des Mehrebenen-Modells dargestellt. Spalte 1 in Tabelle A1.2 enthält eine Schätzung der mit einer Klassenstufe (oder einem Schuljahr) assoziierten Punktzahldifferenz. Schätzen lässt sich diese Differenz für die 32 OECD-Länder, in denen eine beträchtliche Zahl 15-Jähriger in den PISA-Stichproben mindestens zwei unterschiedliche Klassenstufen besuchte. Die durchschnittliche Punktzahldifferenz zwischen zwei Klassenstufen beträgt rd. 39 Punkte auf der PISA-Gesamtskala Lesekompetenz. Dies lässt darauf schließen, dass ein Schuljahr im Durchschnitt 39 Punkten entspricht. Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass die 15-Jährigen nach dem Zufallsprinzip auf die Klassenstufen verteilt sind, mussten für die oben genannten Umfeldfaktoren, die einen Einfluss auf die Zuordnung der Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Klassenstufen haben können, Anpassungen vorgenommen werden. Diese Anpassungen sind in den Spalten 2-7 der Tabelle dargestellt. Es ist zwar möglich, den typischen Leistungsunterschied zwischen Schülerinnen und Schülern aus zwei aufeinanderfolgenden Klassenstufen, korrigiert um Auswahl- und Kontexteffekte, zu schätzen, dieser Unterschied kann jedoch nicht automatisch mit den Lernfortschritten gleichgesetzt werden, die die Schülerinnen und Schüler im vorausgegangenen Schuljahr gemacht haben, sondern sollte vielmehr als Untergrenze der erzielten Fortschritte interpretiert werden. Dies ist nicht nur darauf zurückzuführen, dass unterschiedliche Schülerinnen und Schüler getestet werden, sondern auch auf die Tatsache, dass der Inhalt der PISA-Tests nicht ausdrücklich auf den Lehrstoff abstellt, den die Schülerinnen und Schüler im vorausgegangenen Schuljahr durchgenommen hatten, sondern ganz allgemein auf die Bewertung der kumulativen Lernstände von Schülerinnen und Schülern bis zum Alter von 15 Jahren. Enthält beispielsweise das Curriculum der von 15-Jährigen besuchten Klassenstufen hauptsächlich Unterrichtsstoff, der in PISA nicht beurteilt wird (aber in früheren Schuljahren auf dem Lehrplan stand), wird der erzielte Lernfortschritt durch den beobachteten Leistungsunterschied unterzeichnet.

Skalenindizes auf Schülerebene

Wohlstand der Familie

Der *Index des Wohlstands der Familie* (WEALTH) beruht auf den Angaben der Schülerinnen und Schüler über das Vorhandensein der folgenden Dinge in ihrem Elternhaus: ein eigenes Zimmer für sie, ein Internetanschluss, eine Geschirrspülmaschine (als länderspezifischer Gegenstand), ein DVD-Player sowie drei weitere länderspezifische Gegenstände (einige der in ST20 aufgelisteten Items); ebenfalls berücksichtigt wurden ihre Angaben zur Zahl der Handys, Fernseher, Computer, Autos sowie Zimmer mit Badewanne oder Dusche in ihrem Elternhaus (ST21).

Bildungsressourcen im Elternhaus

Der *Index der Bildungsressourcen im Elternhaus* (HEDRES) beruht auf Items, die zur Messung der im Elternhaus vorhandenen Bildungsressourcen dienen, darunter ein Schreibtisch zum Lernen, ein ruhiger Platz zum Lernen, ein Computer, den die Schülerinnen und Schüler für Schularbeiten verwenden können, Lernsoftware, Bücher, die den Schülerinnen und Schülern bei den Schularbeiten helfen, Technische Nachschlagewerke sowie ein Wörterbuch (einige der in ST20 aufgelisteten Items).

Besitz von Kulturgütern

Der *Kulturgüterindex* (CULTPOSS) beruht auf den Angaben der Schülerinnen und Schüler über das Vorhandensein der folgenden Dinge in ihrem Elternhaus: klassische Literatur, Gedichtbände und Kunstwerke (einige der in ST20 aufgelisteten Items).

Wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Status

Der *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status* (ESCS) wurde aus den folgenden drei Indizes abgeleitet: dem Index der höchsten beruflichen Stellung der Eltern (HISEI), dem Index des höchsten Bildungsabschlusses der Eltern in Ausbildungsjahren gemäß ISCED (PARED) und dem Index der Ausstattung des Elternhauses (HOMEPOS). Der Index der Ausstattung des Elternhauses (HOMEPOS) umfasst alle Items der Indizes WEALTH, CULTPOSS und HEDRES ebenso wie die Zahl der Bücher im Elternhaus, die in eine vierstufige Kategorienvariable umkodiert wurde (0-10 Bücher, 11-25 bzw. 26-100 Bücher, 101-200 bzw. 201-500 Bücher, über 500 Bücher).

Der *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status* (ESCS) wurde aus einer Hauptkomponentenanalyse standardisierter Variablen (in der jede Variable einen OECD-Mittelwert von 0 und eine Standardabweichung von 1 hat) abgeleitet, wobei die Faktorwerte für die erste Hauptkomponente als Messgrößen des ESCS-Index dienten.

Die Hauptkomponentenanalyse wurde ebenfalls für jedes Teilnehmerland durchgeführt, um festzustellen, inwieweit die Indexkomponenten in den Ländern auf dieselbe Art und Weise operieren. Aus der Analyse ging hervor, dass die Strukturen für die Gewichtung der einzelnen Faktoren in den Ländern sehr ähnlich waren und dass alle drei Komponenten in gleichem Ausmaß im Index berücksichtigt wurden. Für die berufliche Komponente betrug die Faktorgewichtung im Länderdurchschnitt 0,80, wobei die Bandbreite von 0,66 bis 0,87 reicht. Für die Bildungskomponente lag die Faktorgewichtung im Länderdurchschnitt bei 0,79, bei einer Bandbreite von 0,69 bis 0,87. Für die Elternhausausstattungskomponente betrug die Faktorgewichtung im Länderdurchschnitt 0,73, bei einer Bandbreite von 0,60 bis 0,84. Die Reliabilität des Index reichte von 0,41 bis 0,81. Diese Ergebnisse untermauern die länderübergreifende Validität des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status.

Für Schülerinnen und Schüler, für die Daten zu einer der Komponenten fehlten, erfolgte die Berechnung der Komponenten auf der Grundlage einer Regression der anderen beiden Variablen unter Hinzufügung einer Zufallsfehlerkomponente. Die Endwerte auf dem PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS) haben einen Mittelwert von 0 und eine Standardabweichung von 1.

Einfache Indizes auf Schulebene

Schul- und Klassengröße

Der *Index der Schulgröße* (SCHSIZE) wurde aus der Addition der Zahl der Jungen und Mädchen an der jeweiligen Schule abgeleitet (SC06).

Schüler/Lehrer-Quote

Die Schüler/Lehrer-Quote (STRATIO) wurde durch Division der Schulgröße durch die Gesamtzahl der Lehrkräfte berechnet. Die Zahl der auf Teilzeitbasis beschäftigten Lehrkräfte (SC09Q12) wurde bei der Berechnung dieses Index mit 0,5 und die Zahl der auf Vollzeitbasis beschäftigten Lehrkräfte mit 1,0 gewichtet.

Verfügbarkeit von Computern

Der *Index der Verfügbarkeit von Computern* (RATCOMP) beruht auf der Division der Zahl der Computer, die den Schülerinnen und Schülern der von 15-Jährigen in der Regel besuchten Klassenstufe (Regelklassenstufe) für Bildungszwecke zur Verfügung stehen (SC10Q02), durch die Zahl der Schülerinnen und Schüler in der Regelklassenstufe für 15-Jährige (SC10Q01).

Der *Index der ans Internet angeschlossenen Computer* (COMPWEB) beruht auf der Division der Zahl der Computer, die den Schülerinnen und Schülern der von 15-Jährigen in der Regel besuchten Klassenstufe für Bildungszwecke zur Verfügung stehen und an das Internet angeschlossen sind (SC10Q03), durch die Zahl der Computer, die den Schülerinnen und Schülern der Regelklassenstufe für 15-Jährige für Bildungszwecke zur Verfügung stehen (SC10Q02).

Anzahl der Lehrkräfte an den Schulen

Der Anteil der Lehrkräfte, die eine Lehrbefähigung haben (PROPCERT), wurde durch Division der Zahl der Lehrkräfte mit Lehrbefähigung (SC09Q21 plus $0,5 \cdot SC09Q22$) durch die Gesamtzahl der Lehrkräfte (SC09Q11 plus $0,5 \cdot SC09Q12$) berechnet. Der Anteil der Lehrkräfte, die über eine ISCED-5A-Qualifikation verfügen (PROPQUAL), wurde durch Division der Zahl der entsprechend qualifizierten Lehrkräfte (SC09Q31 plus $0,5 \cdot SC09Q32$) durch die Gesamtzahl der Lehrkräfte (SC09Q11 plus $0,5 \cdot SC09Q12$) berechnet.

Skalenindizes auf Schulebene

Schulautonomie: Ressourcenallokation

Die Schulleitungen wurden aufgefordert anzugeben, ob die „Schulleitung“, die „Lehrerinnen/Lehrer“, die „Schulkonferenz“, die „regionale oder lokale Bildungsbehörde“ oder die „nationale Bildungsbehörde“ maßgebliche Verantwortung für die folgenden



Aufgaben trägt (SC24): *a*) Einstellung von Lehrkräften, *b*) Entlassung von Lehrkräften, *c*) Festlegung des Anfangsgehalts der Lehrerinnen/Lehrer, *d*) Entscheidungen über Gehaltserhöhungen für Lehrerinnen/Lehrer, *e*) Festlegung des Schulbudgets und *f*) Entscheidungen über die Verwendung des Budgets innerhalb der Schule. Der Index der Schulautonomie bei der Ressourcenallokation (RESPRES) beruht auf diesen sechs Items. Dazu wurde das Verhältnis zwischen der Zahl der Items, für die die Verantwortung bei den „Schulleitungen“ und/oder „Lehrerinnen/Lehrern“ liegt, und der Zahl der Items, für die sie bei der „regionalen oder lokalen Bildungsbehörde“ und/oder der „nationalen Bildungsbehörde“ liegt, berechnet. Höhere Werte auf diesem Index weisen auf eine verhältnismäßig größere Autonomie der Schulen gegenüber der lokalen, regionalen oder nationalen Bildungsbehörde hin. Bei diesem Index beträgt der Mittelwert für die OECD-Länder 0 und die Standardabweichung 1.

Schulautonomie: Unterrichtsinhalte und Beurteilungen

Die Schulleitungen wurden aufgefordert anzugeben, ob die „Schulleitung“, die „Lehrerinnen/Lehrer“, die „Schulkonferenz“, die „regionale oder lokale Bildungsbehörde“ oder die „nationale Bildungsbehörde“ maßgebliche Verantwortung für die folgenden Aufgaben trägt (SC24): *a*) Festlegung von Kriterien für die Schülerbeurteilung, *b*) Wahl der verwendeten Schulbücher, *c*) Festlegung des Lehrstoffs und *d*) Entscheidung über das Kursangebot. Der Index der Schulautonomie für Unterrichtsinhalte und Beurteilungen (RESPCURR) beruht auf diesen vier Items. Dazu wurde das Verhältnis zwischen der Zahl der Items, für die die Verantwortung bei den „Schulleitungen“ und/oder „Lehrerinnen/Lehrern“ liegt, und der Zahl der Items, für die sie bei der „regionalen oder lokalen Bildungsbehörde“ und/oder der „nationalen Bildungsbehörde“ liegt, berechnet. Höhere Werte auf diesem Index weisen auf eine verhältnismäßig höhere Autonomie der Schulen gegenüber der lokalen, regionalen oder nationalen Bildungsbehörde hin. Bei diesem Index beträgt der Mittelwert für die OECD-Länder 0 und die Standardabweichung 1.

Lehrkräftemangel

Der Index des Lehrkräftemangels (TCSHORT) beruht auf den vier Items, die messen, inwieweit aus der Sicht der Schulleitungen der Unterricht an ihren Schulen durch folgende Faktoren beeinträchtigt wird (SC11): *a*) Mangel an qualifizierten Lehrkräften für die naturwissenschaftlichen Fächer, *b*) Mangel an qualifizierten Mathematik-Lehrkräften, *c*) Mangel an qualifizierten <Testsprachen>-Lehrkräften und *d*) Mangel an qualifizierten Lehrkräften für andere Fächer. Höhere Werte auf diesem Index weisen darauf hin, dass an der betreffenden Schule laut den Angaben der Schulleitung ein größerer Lehrkräftemangel besteht.

Ausstattung der Schulen mit Lehr- und Sachmitteln

Der Index der Ausstattung der Schulen mit Lehr- und Sachmitteln (SCMATEDU) beruht auf sieben Items, die messen, inwieweit aus der Sicht der Schulleitung die Unterrichtsversorgung ihrer Schule durch folgende Faktoren beeinträchtigt wird (SC11): *a*) fehlende oder unzulängliche Ausstattung für naturwissenschaftliche Labors, *b*) fehlendes oder unzulängliches Unterrichtsmaterial, *c*) fehlende oder unzulängliche Computerausstattung für den Unterricht, *d*) fehlende oder unzulängliche Internetverbindung, *e*) fehlende oder unzulängliche Computersoftware für den Unterricht, *f*) fehlendes oder unzulängliches Büchereimaterial und *g*) fehlende oder unzulängliche audiovisuelle Ressourcen. Da alle Items für die IRT-Skalierung umgepolt wurden, weisen höhere Werte auf diesem Index auf eine höhere Qualität der Ausstattung der Schule mit Lehr- und Sachmitteln hin.

Skalenindizes auf Grundlage der Elternfragebogen

Leseförderung im Elternhaus

Der Index der Leseförderung im Elternhaus (CURSUPP) beruht auf den Angaben der Eltern darüber, wie oft sie oder eine andere Person in ihrem Haushalt Folgendes mit ihrem Kind machen (PA08): *a*) über politische oder soziale Themen diskutieren, *b*) über Bücher, Filme oder Fernsehsendungen diskutieren, *c*) darüber sprechen, wie gut das Kind in der Schule ist, *d*) mit dem Kind in eine Buchhandlung oder in eine Bücherei gehen, *e*) mit dem Kind darüber reden, was es gerade liest, *f*) dem Kind bei den Hausaufgaben helfen. Höhere Werte auf diesem Index weisen auf eine stärkere Förderung der Lesekompetenz des Kindes durch die Eltern hin.

Leseförderung im Elternhaus zu Beginn der Grundschulzeit

Der Index der Leseförderung im Elternhaus zu Beginn der Grundschulzeit (PRESUPP) beruht auf den Angaben der Eltern darüber, wie oft sie oder eine andere Person in ihrem Haushalt folgende Aktivitäten mit ihrem Kind unternommen haben, als es die erste Klasse der Grundschule besuchte (PA03): *a*) Bücher lesen, *b*) Geschichten erzählen, *c*) Lieder singen, *d*) mit Buchstaben-Spielzeug spielen, *e*) über etwas reden, das die Eltern gelesen haben, *f*) Wortspiele machen, *g*) Buchstaben oder Wörter schreiben, *h*) Schilder oder Etiketten laut vorlesen. Höhere Werte auf diesem Index weisen auf eine stärkere Förderung durch die Eltern hin.

ANHANG A2

PISA-ZIELPOPULATION, PISA-STICHPROBEN UND DEFINITION DER SCHULEN

Definition der PISA-Zielpopulation

PISA 2009 erfasst die kumulativen Bildungserträge und Lernergebnisse zu einem Zeitpunkt, an dem sich die meisten Jugendlichen noch in der Phase der Erstausbildung befinden.

Eine große Herausforderung bei einer internationalen Erhebung besteht darin, sicherzustellen, dass die internationale Vergleichbarkeit der Zielpopulationen in den verschiedenen Ländern gewährleistet ist.

Auf Grund länderspezifischer Unterschiede bei Art und Verbreitung von Einrichtungen des Elementarbereichs, dem regulären Einschulungsalter und der institutionellen Struktur der Bildungssysteme ist die Definition über bestimmte Klassenstufen für internationale Vergleiche ungeeignet. Daher werden bei internationalen Vergleichen von Schulleistungen die Populationen in der Regel in Bezug auf ein Zielalter definiert. Einige frühere internationale Erhebungen definierten ihre Zielpopulationen auf der Basis der Klassenstufe, die eine maximale Erfassung einer bestimmten Alterskohorte gewährleistet. Dieser Ansatz weist den Nachteil auf, dass leichte Abweichungen bei der altersmäßigen Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die einzelnen Klassenstufen sowie auch Unterschiede zwischen den Bildungssystemen innerhalb der einzelnen Länder häufig dazu führen, dass in den verschiedenen Ländern unterschiedliche Zielklassen ausgewählt werden, was die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zwischen den einzelnen Ländern und zuweilen auch innerhalb der Länder ernsthaft in Frage stellt. Darüber hinaus kann es, da gewöhnlich nicht alle Schülerinnen und Schüler einer gewünschten Altersgruppe bei klassenspezifischen Stichproben repräsentiert sind, zu potenziell gravierenderen Verzerrungen der Ergebnisse kommen, wenn sich die unterrepräsentierten Schülerinnen und Schüler in einigen Ländern typischerweise in der nächsthöheren Klasse, in anderen Ländern wiederum in der gerade darunter liegenden Klasse befinden. Dadurch blieben Schülerinnen und Schüler mit einem potenziell höheren Leistungsniveau in den erstgenannten Ländern und Schülerinnen und Schüler mit einem potenziell niedrigeren Leistungsniveau in den an zweiter Stelle genannten Ländern unberücksichtigt.

Um dieses Problem zu vermeiden, geht PISA von einer altersspezifischen Definition der Zielpopulation aus, d.h. einer Definition, die von der institutionellen Struktur der Bildungssysteme der jeweiligen Länder unabhängig ist. PISA erfasst Schülerinnen und Schüler, die zu Beginn der Testperiode im Alter von 15 Jahren und 3 (vollen) Monaten bis zu 16 Jahren und 2 (vollen) Monaten waren, wobei eine Abweichung von plus/minus einem Monat akzeptiert wird, gleichgültig welche Klasse oder Art von Bildungseinrichtung sie besuchten und unabhängig davon, ob es sich um eine Ganztags- oder Halbtagschule handelte, solange sie sich in Klassenstufe 7 oder höher befanden. Bildungseinrichtungen werden in dieser Veröffentlichung generell mit dem Begriff Schulen bezeichnet, obwohl einige davon (insbesondere manche Formen von berufsbildenden Einrichtungen) im landesüblichen Sprachgebrauch vielleicht nicht als Schulen bezeichnet werden. Wie auf Grund dieser Definition zu erwarten, betrug das Durchschnittsalter der Schülerinnen und Schüler OECD-weit 15 Jahre und 9 Monate. Die Varianz des Durchschnittsalters in den verschiedenen Ländern belief sich auf 2 Monate und 5 Tage (0,18 Jahre), wobei das niedrigste Durchschnittsalter 15 Jahre und 8 Monate und das höchste 15 Jahre und 10 Monate betrug.

Auf Grund dieser Populationsdefinition gelangt PISA zu Feststellungen über die Kenntnisse und Fähigkeiten einer Gruppe von Schülern, die in einer vergleichbaren Referenzperiode geboren sind, aber über unterschiedliche inner- wie außerschulische Bildungserfahrungen verfügen können. Im Rahmen von PISA werden diese Kenntnisse und Fähigkeiten als Erträge der Bildung in einem für die verschiedenen Länder gleichen Alter bezeichnet. Je nach der von den einzelnen Ländern verfolgten Politik in Bezug auf Einschulung, Auswahl und Versetzung können sich diese Schülerinnen und Schüler auf ein engeres oder ein breiteres Spektrum von Klassenstufen, und auf verschiedene Bildungssysteme, Bildungsgänge oder -zweige verteilen. Diese Unterschiede sollten beim Vergleich der PISA-Ergebnisse in den verschiedenen Ländern berücksichtigt werden, da die zu beobachtenden Unterschiede zwischen Schülern im Alter von 15 Jahren später auf Grund der konvergierenden Bildungserfahrungen möglicherweise nicht mehr zu erkennen sind.

Wenn ein Land auf den Skalen für Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung eine wesentlich höhere Punktzahl erreicht als ein anderes, ist daraus nicht automatisch zu folgern, dass die Schulen oder bestimmte Teile des Bildungssystems in diesem Land effektiver sind als in dem anderen. Gleichwohl lässt sich aber durchaus die Schlussfolgerung ableiten, dass der kumulative Effekt der Lernerfahrungen in dem Land mit der höheren Punktzahl von der frühen Kindheit bis zum Alter von 15 Jahren, und zwar sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Umfeld, zu positiveren Ergebnissen in den von PISA getesteten Grundbildungsbereichen geführt hat.

In der PISA-Zielpopulation nicht enthalten sind Schülerinnen und Schüler des jeweiligen Landes, die eine Schule im Ausland besuchen. Erfasst sind hingegen ausländische Schülerinnen und Schüler, die eine Schule im Erhebungsland besuchen.

Um den Ländern entgegenzukommen, die zum Zweck nationaler Analysen nach Klassenstufen aufgeschlüsselte Ergebnisse wünschten, stand bei PISA 2009 eine Stichprobenoption zur Ergänzung der altersbezogenen Stichprobe durch eine klassenstufenbezogene Stichprobe offen.



Erfassungsbereich der PISA-Schülerpopulation

Alle Länder waren um eine möglichst breite Erfassung der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in ihren nationalen Stichproben bemüht, darunter auch solche in Sondereinrichtungen. Daher erreichte PISA 2009 einen für internationale Erhebungen dieser Art beispiellosen Standard der Populationserfassung.

Die PISA-Stichprobenstandards erlaubten es den Ländern, bis zu insgesamt 5% der relevanten Population auszuschließen, sei es durch Ausschluss von Schulen oder durch Ausschluss von Schülern innerhalb der Schulen. Mit Ausnahme von fünf Ländern, nämlich Dänemark (8,17%), Luxemburg (8,15%), Kanada (6,00%), Norwegen (5,93%) und den Vereinigten Staaten (5,16%), erreichten alle Länder diesen Standard, und in 36 Ländern und Volkswirtschaften lag die Gesamtausschlussrate bei weniger als 2%. Wenn sprachlich bedingte Ausschlüsse berücksichtigt, d.h. aus der Gesamtausschlussrate herausgerechnet werden, liegen die Ausschlussraten in den Vereinigten Staaten nicht mehr über 5%. Wegen näherer Einzelheiten vgl. www.pisa.oecd.org.

Zu den Ausschlüssen innerhalb der oben genannten Grenzen zählen:

- **Auf Schulebene:** a) Schulen, die geografisch unzugänglich waren oder wo die Durchführung der PISA-Erhebung als nicht praktikabel angesehen wurde, sowie b) Schulen, deren Unterrichtsangebot sich auf die Kategorien beschränkt, die unter der Rubrik „Ausschlüsse innerhalb der Schulen“ definiert sind, wie z.B. Blindenschulen. Der Prozentsatz der 15-Jährigen, die solche Schulen besuchten, musste weniger als 2,5% der angestrebten Grundgesamtheit auf Länderebene betragen [maximal 0,5% für a) und maximal 2% für b)]. Der *PISA 2009 Technical Report* (OECD, erscheint demnächst) enthält Angaben über die Größenordnung, Art und Begründung der Ausschlüsse auf Schulebene.
- **Auf Schülerebene:** a) Schülerinnen und Schüler mit kognitiver Behinderung, b) Schülerinnen und Schüler mit funktionaler Behinderung, c) Schülerinnen und Schüler mit unzureichender Kenntnis der Testsprache, d) sonstige Schülerinnen und Schüler, eine Kategorie, die von den nationalen Zentren definiert und vom Internationalen Konsortium genehmigt werden muss, und e) Schülerinnen und Schüler, die in dem Haupttestbereich in einer Unterrichtssprache unterrichtet werden, für die keine Unterlagen verfügbar waren. Es war nicht möglich, Schülerinnen und Schüler allein auf Grund eines niedrigen Leistungsniveaus oder normaler Disziplinprobleme auszuschließen. Der Prozentsatz der innerhalb der Schulen ausgeschlossenen 15-Jährigen musste weniger als 2,5% der auf Länderebene angestrebten Grundgesamtheit betragen.

Tabelle A2.1 beschreibt die Zielpopulation der an PISA 2009 teilnehmenden Länder. Nähere Einzelheiten über die Zielpopulation und die Anwendung der PISA-Stichprobenstandards enthält *PISA 2009 Technical Report* (OECD, erscheint demnächst).


- **Spalte 1** zeigt die **Gesamtzahl der 15-Jährigen** gemäß den aktuellsten vorliegenden Informationen, d.h. für die meisten Länder aus dem Jahr 2008, das der Erhebung vorausging.
- **Spalte 2** zeigt die Zahl der 15-Jährigen in Klassenstufe 7 oder darüber (gemäß obiger Definition), also die **in Betracht kommende Population**.
- **Spalte 3** zeigt die **angestrebte Grundgesamtheit auf Länderebene**. Die Länder konnten a priori bis zu 0,5% der Schülerinnen und Schüler von der in Betracht kommenden Population ausschließen, im Wesentlichen aus praktischen Gründen. In folgenden Fällen wurde diese Höchstgrenze überschritten, was aber im Einvernehmen mit dem PISA-Konsortium geschah: Kanada hat 1,1% seiner Population ausgeschlossen, da es sich um Schüler in Indigenengebieten (Territories and Aboriginal Reserves) handelt; in Frankreich blieben 1,7% der in Betracht kommenden Schülerinnen und Schüler unberücksichtigt, weil sie in Überseeterritorien (Territoires d’Outre-Mer) leben oder besondere Institutionen besuchen; im Fall Indonesiens wurden 4,7% der Schülerinnen und Schüler aus vier Provinzen aus Sicherheitsgründen ausgeschlossen; in Kirgisistan wurden 2,3% der Zielpopulation nicht einbezogen, weil sie entlegene, schwer erreichbare Schulen besuchen, und in Serbien wurden 2% der Schüler ausgeschlossen, die im Kosovo in serbischer Sprache unterrichtet werden.
- **Spalte 4** zeigt die **Zahl der Schülerinnen und Schüler in Schulen, die von der angestrebten Grundgesamtheit auf Länderebene bei der Stichprobenziehung oder zu einem späteren Zeitpunkt während der Datensammlung ausgeschlossen wurden**.
- **Spalte 5** zeigt die **Größe der angestrebten Grundgesamtheit auf Länderebene nach Abzug der Schülerinnen und Schüler in den ausgeschlossenen Schulen**. Sie ergibt sich durch Subtraktion der Spalte 4 von Spalte 3.
- **Spalte 6** zeigt den **Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler in den ausgeschlossenen Schulen**. Er wird durch Division der Spalte 4 durch Spalte 3 und durch Multiplikation mit 100 ermittelt.
- **Spalte 7** zeigt die **Zahl der an PISA 2009 teilnehmenden Schülerinnen und Schüler**. Dabei ist zu beachten, dass in manchen Fällen die im Rahmen nationaler Optionen zusätzlich einbezogenen Schülerinnen und Schüler in diesem Wert nicht berücksichtigt sind.
- **Spalte 8** zeigt die **gewichtete Zahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler**, d.h. die Zahl der Schülerinnen und Schüler in der definierten Grundgesamtheit auf Länderebene, die die PISA-Stichprobe repräsentiert.
- Jedes Land war bestrebt, den Erfassungsbereich der PISA-Zielpopulation bei den in die Stichprobe einbezogenen Schulen zu maximieren. Für jede einbezogene Schule wurden alle in Betracht kommenden Schülerinnen und Schüler, d.h. die 15-Jährigen, unabhängig von ihrer Klasse, zuerst aufgelistet. Auch die von der Stichprobe auszuschließenden Schülerinnen und Schüler mussten in der Stichprobendokumentation aufgeführt sein, und auf einer Liste waren die Gründe für ihren Ausschluss darzulegen.

[Teil 1/2]

Tabelle A2.1 PISA-Zielpopulationen und -Stichproben

	Informationen über die Grundgesamtheit und die Stichproben								
	Gesamt- population der 15-Jährigen	Gesamtzahl der 15-Jährigen in Klassen- stufe 7 oder darüber	Angestrebte Grund- gesamtheit auf Länderebene	Ausschlüsse auf Schul- ebene, insgesamt	Angestrebte Ländergrund- gesamtheit nach Ausschluss auf Schul- und vor Ausschluss auf Schülerebene	Ausschluss- rate auf Schulerebene (in %)	Zahl der teil- nehmenden Schüler	Gewichtete Zahl der teil- nehmenden Schüler	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	
OECD-Länder	Australien	286 334	269 669	269 669	7 057	262 612	2.62	14 251	240 851
	Österreich	99 818	94 192	94 192	115	94 077	0.12	6 590	87 326
	Belgien	126 377	126 335	126 335	2 474	123 861	1.96	8 501	119 140
	Kanada	430 791	426 590	422 052	2 370	419 682	0.56	23 207	360 286
	Chile	290 056	265 542	265 463	2 594	262 869	0.98	5 669	247 270
	Tschech. Rep.	122 027	116 153	116 153	1 619	114 534	1.39	6 064	113 951
	Dänemark	70 522	68 897	68 897	3 082	65 815	4.47	5 924	60 855
	Estland	14 248	14 106	14 106	436	13 670	3.09	4 727	12 978
	Finnland	66 198	66 198	66 198	1 507	64 691	2.28	5 810	61 463
	Frankreich	749 808	732 825	720 187	18 841	701 346	2.62	4 298	677 620
	Deutschland	852 044	852 044	852 044	7 138	844 906	0.84	4 979	766 993
	Griechenland	102 229	105 664	105 664	696	104 968	0.66	4 969	93 088
	Ungarn	121 155	118 387	118 387	3 322	115 065	2.81	4 605	105 611
	Island	4 738	4 738	4 738	20	4 718	0.42	3 646	4 410
	Irland	56 635	55 464	55 464	276	55 170	0.50	3 937	52 794
	Israel	122 701	112 254	112 254	1 570	110 684	1.40	5 761	103 184
	Italien	586 904	573 542	573 542	2 694	570 848	0.47	30 905	506 733
	Japan	1 211 642	1 189 263	1 189 263	22 955	1 166 308	1.93	6 088	1 113 403
	Korea	717 164	700 226	700 226	2 927	697 299	0.42	4 989	630 030
	Luxemburg	5 864	5 623	5 623	186	5 437	3.31	4 622	5 124
	Mexiko	2 151 771	1 425 397	1 425 397	5 825	1 419 572	0.41	38 250	1 305 461
	Niederlande	199 000	198 334	198 334	6 179	192 155	3.12	4 760	183 546
	Neuseeland	63 460	60 083	60 083	645	59 438	1.07	4 643	55 129
	Norwegen	63 352	62 948	62 948	1 400	61 548	2.22	4 660	57 367
	Polen	482 500	473 700	473 700	7 650	466 050	1.61	4 917	448 866
	Portugal	115 669	107 583	107 583	0	107 583	0.00	6 298	96 820
	Slowak. Rep.	72 826	72 454	72 454	1 803	70 651	2.49	4 555	69 274
	Slowenien	20 314	19 571	19 571	174	19 397	0.89	6 155	18 773
	Spanien	433 224	425 336	425 336	3 133	422 203	0.74	25 887	387 054
	Schweden	121 486	121 216	121 216	2 323	118 893	1.92	4 567	113 054
	Schweiz	90 623	89 423	89 423	1 747	87 676	1.95	11 812	80 839
Türkei	1 336 842	859 172	859 172	8 569	850 603	1.00	4 996	757 298	
Ver. Königreich	786 626	786 825	786 825	17 593	769 232	2.24	12 179	683 380	
Ver. Staaten	4 103 738	4 210 475	4 210 475	15 199	4 195 276	0.36	5 233	3 373 264	
Partnerländer	Albanien	55 587	42 767	42 767	372	42 395	0.87	4 596	34 134
	Argentinien	688 434	636 713	636 713	2 238	634 475	0.35	4 774	472 106
	Aserbaidshjan	185 481	184 980	184 980	1 886	183 094	1.02	4 727	105 886
	Brasilien	3 292 022	2 654 489	2 654 489	15 571	2 638 918	0.59	20 127	2 080 159
	Bulgarien	80 226	70 688	70 688	1 369	69 319	1.94	4 507	57 833
	Kolumbien	893 057	582 640	582 640	412	582 228	0.07	7 921	522 388
	Kroatien	48 491	46 256	46 256	535	45 721	1.16	4 994	43 065
	Dubai (VAE)	10 564	10 327	10 327	167	10 160	1.62	5 620	9 179
	Hongkong (China)	85 000	78 224	78 224	809	77 415	1.03	4 837	75 548
	Indonesien	4 267 801	3 158 173	3 010 214	10 458	2 999 756	0.35	5 136	2 259 118
	Jordanien	117 732	107 254	107 254	0	107 254	0.00	6 486	104 056
	Kasachstan	281 659	263 206	263 206	7 210	255 996	2.74	5 412	250 657
	Kirgisistan	116 795	93 989	91 793	1 149	90 644	1.25	4 986	78 493
	Lettland	28 749	28 149	28 149	943	27 206	3.35	4 502	23 362
	Liechtenstein	399	360	360	5	355	1.39	329	355
	Litauen	51 822	43 967	43 967	522	43 445	1.19	4 528	40 530
	Macau (China)	7 500	5 969	5 969	3	5 966	0.05	5 952	5 978
	Montenegro	8 500	8 493	8 493	10	8 483	0.12	4 825	7 728
	Panama	57 919	43 623	43 623	501	43 122	1.15	3 969	30 510
	Peru	585 567	491 514	490 840	984	489 856	0.20	5 985	427 607
	Katar	10 974	10 665	10 665	114	10 551	1.07	9 078	9 806
	Rumänien	152 084	152 084	152 084	679	151 405	0.45	4 776	151 130
	Russ. Föderation	1 673 085	1 667 460	1 667 460	25 012	1 642 448	1.50	5 308	1 290 047
	Serbien	85 121	75 128	73 628	1 580	72 048	2.15	5 523	70 796
	Shanghai (China)	112 000	100 592	100 592	1 287	99 305	1.28	5 115	97 045
	Singapur	54 982	54 212	54 212	633	53 579	1.17	5 283	51 874
	Chinesisch Taipeh	329 249	329 189	329 189	1 778	327 411	0.54	5 831	297 203
	Thailand	949 891	763 679	763 679	8 438	755 241	1.10	6 225	691 916
	Trinidad und Tobago	19 260	17 768	17 768	0	17 768	0.00	4 778	14 938
	Tunesien	153 914	153 914	153 914	0	153 914	0.00	4 955	136 545
	Uruguay	53 801	43 281	43 281	30	43 251	0.07	5 957	33 971

Anmerkung: Wegen einer vollständigen Erklärung der Einzelheiten dieser Tabelle vgl. *PISA 2009 Technical Report* (OECD, erscheint demnächst). Die in Spalte 1 angegebene Zahl der nationalen Gesamtpopulation der eingeschulten 15-Jährigen kann auf Grund unterschiedlicher Datenquellen in einzelnen Fällen größer sein als die Gesamtpopulation der 15-Jährigen in Spalte 2. In Griechenland sind die Zuwanderer in Spalte 1 nicht berücksichtigt, in Spalte 2 hingegen sind sie enthalten.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343190>




[Teil 2/2]

Tabelle A2.1 PISA-Zielpopulationen und -Stichproben

	Informationen über die Grundgesamtheit und die Stichproben				Erfassungsindizes		
	Zahl der ausgeschloss. Schüler	Gewichtete Zahl der ausgeschloss. Schüler	Ausschlussrate innerhalb der Schulen (in %)	Ausschlussrate insg. (in %)	Erfassungsindex 1: Erfassung der angestrebten Ländergrundgesamtheit	Erfassungsindex 2: Erfassung der nationalen Schülerpopulation	Erfassungsindex 3: Erfassung der Population der 15-Jährigen
	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD							
Australien	313	4 389	1.79	4.36	0.956	0.956	0.841
Österreich	45	607	0.69	0.81	0.992	0.992	0.875
Belgien	30	292	0.24	2.20	0.978	0.978	0.943
Kanada	1 607	20 837	5.47	6.00	0.940	0.930	0.836
Chile	15	620	0.25	1.22	0.988	0.987	0.852
Tschech. Rep.	24	423	0.37	1.76	0.982	0.982	0.934
Dänemark	296	2 448	3.87	8.17	0.918	0.918	0.863
Estland	32	97	0.74	3.81	0.962	0.962	0.911
Finnland	77	717	1.15	3.40	0.966	0.966	0.928
Frankreich	1	304	0.04	2.66	0.973	0.957	0.904
Deutschland	28	3 591	0.47	1.30	0.987	0.987	0.900
Griechenland	142	2 977	3.10	3.74	0.963	0.963	0.911
Ungarn	10	361	0.34	3.14	0.969	0.969	0.872
Island	187	189	4.10	4.50	0.955	0.955	0.931
Irland	136	1 492	2.75	3.23	0.968	0.967	0.932
Israel	86	1 359	1.30	2.68	0.973	0.973	0.841
Italien	561	10 663	2.06	2.52	0.975	0.975	0.863
Japan	0	0	0.00	1.93	0.981	0.981	0.919
Korea	16	1 748	0.28	0.69	0.993	0.993	0.879
Luxemburg	196	270	5.01	8.15	0.919	0.919	0.874
Mexiko	52	1 951	0.15	0.56	0.994	0.994	0.607
Niederlande	19	648	0.35	3.46	0.965	0.965	0.922
Neuseeland	184	1 793	3.15	4.19	0.958	0.958	0.869
Norwegen	207	2 260	3.79	5.93	0.941	0.941	0.906
Polen	15	1 230	0.27	1.88	0.981	0.981	0.930
Portugal	115	1 544	1.57	1.57	0.984	0.984	0.837
Slowak. Rep.	106	1 516	2.14	4.58	0.954	0.954	0.951
Slowenien	43	138	0.73	1.61	0.984	0.984	0.924
Spanien	775	12 673	3.17	3.88	0.961	0.961	0.893
Schweden	146	3 360	2.89	4.75	0.953	0.953	0.931
Schweiz	209	940	1.15	3.08	0.969	0.969	0.892
Türkei	11	1 497	0.20	1.19	0.988	0.988	0.566
Ver. Königreich	318	17 094	2.44	4.62	0.954	0.954	0.869
Ver. Staaten	315	170 542	4.81	5.16	0.948	0.948	0.822
Partnerländer							
Albanien	0	0	0.00	0.87	0.991	0.991	0.614
Argentinien	14	1 225	0.26	0.61	0.994	0.994	0.686
Aserbaidschan	0	0	0.00	1.02	0.990	0.990	0.571
Brasilien	24	2 692	0.13	0.72	0.993	0.993	0.632
Bulgarien	0	0	0.00	1.94	0.981	0.981	0.721
Kolumbien	11	490	0.09	0.16	0.998	0.998	0.585
Kroatien	34	273	0.63	1.78	0.982	0.982	0.888
Dubai (VAE)	5	7	0.07	1.69	0.983	0.983	0.869
Hongkong (China)	9	119	0.16	1.19	0.988	0.988	0.889
Indonesien	0	0	0.00	0.35	0.997	0.950	0.529
Jordanien	24	443	0.42	0.42	0.996	0.996	0.884
Kasachstan	82	3 844	1.51	4.21	0.958	0.958	0.890
Kirgisistan	86	1 384	1.73	2.96	0.970	0.948	0.672
Lettland	19	102	0.43	3.77	0.962	0.962	0.813
Liechtenstein	0	0	0.00	1.39	0.986	0.986	0.890
Litauen	74	632	1.53	2.70	0.973	0.973	0.782
Macau (China)	0	0	0.00	0.05	0.999	0.999	0.797
Montenegro	0	0	0.00	0.12	0.999	0.999	0.909
Panama	0	0	0.00	1.15	0.989	0.989	0.527
Peru	9	558	0.13	0.33	0.997	0.995	0.730
Katar	28	28	0.28	1.35	0.986	0.986	0.894
Rumänien	0	0	0.00	0.45	0.996	0.996	0.994
Russ. Föderation	59	15 247	1.17	2.65	0.973	0.973	0.771
Serbien	10	133	0.19	2.33	0.977	0.957	0.832
Shanghai (China)	7	130	0.13	1.41	0.986	0.986	0.866
Singapur	48	417	0.80	1.96	0.980	0.980	0.943
Chinesisch Taipeh	32	1 662	0.56	1.09	0.989	0.989	0.903
Thailand	6	458	0.07	1.17	0.988	0.988	0.728
Trinidad und Tobago	11	36	0.24	0.24	0.998	0.998	0.776
Tunesien	7	184	0.13	0.13	0.999	0.999	0.887
Uruguay	14	67	0.20	0.26	0.997	0.997	0.631

Anmerkung: Wegen einer vollständigen Erklärung der Einzelheiten dieser Tabelle vgl. *PISA 2009 Technical Report* (OECD, erscheint demnächst). Die in Spalte 1 angegebene Zahl der nationalen Gesamtpopulation der eingeschulten 15-Jährigen kann auf Grund unterschiedlicher Datenquellen in einzelnen Fällen größer sein als die Gesamtpopulation der 15-Jährigen in Spalte 2. In Griechenland sind die Zuwanderer in Spalte 1 nicht berücksichtigt, in Spalte 2 hingegen sind sie enthalten.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343190>

[Teil 1/1]

Tabelle A2.2 Ausschlüsse

	Zahl der ausgeschlossenen Schüler (ungewichtet)						Zahl der ausgeschlossenen Schüler (gewichtet)					
	Schüler mit Behinderungen (Code 1)	Schüler mit Behinderungen (Code 2)	Schüler mit Sprachproblemen (Code 3)	Aus anderen Gründen ausgeschloss. Schüler (Code 4)	Zahl der mangels verfügb. Unterlagen in der Unterrichtssprache ausgeschloss. Schüler (Code 5)	Ausgeschloss. Schüler insg.	Schüler mit Behinderungen (Code 1)	Schüler mit Behinderungen (Code 2)	Schüler mit Sprachproblemen (Code 3)	Aus anderen Gründen ausgeschloss. Schüler (Code 4)	Zahl der mangels verfügb. Unterlagen in der Unterrichtssprache ausgeschloss. Schüler (Code 5)	Ausgeschloss. Schüler insg.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	24	210	79	0	0	313	272	2 834	1 283	0	0	4 389
Österreich	0	26	19	0	0	45	0	317	290	0	0	607
Belgien	3	17	10	0	0	30	26	171	95	0	0	292
Kanada	49	1 458	100	0	0	1 607	428	19 082	1 326	0	0	20 837
Chile	5	10	0	0	0	15	177	443	0	0	0	620
Tschech. Rep.	8	7	9	0	0	24	117	144	162	0	0	423
Dänemark	13	182	35	66	0	296	165	1 432	196	656	0	2 448
Estland	3	28	1	0	0	32	8	87	2	0	0	97
Finnland	4	48	12	11	2	77	38	447	110	99	23	717
Frankreich	1	0	0	0	0	1	304	0	0	0	0	304
Deutschland	6	20	2	0	0	28	864	2 443	285	0	0	3 591
Griechenland	7	11	7	117	0	142	172	352	195	2 257	0	2 977
Ungarn	0	1	0	9	0	10	0	48	0	313	0	361
Island	3	78	64	38	1	187	3	78	65	39	1	189
Irland	4	72	25	35	0	136	51	783	262	396	0	1 492
Israel	10	69	7	0	0	86	194	1 049	116	0	0	1 359
Italien	45	348	168	0	0	561	748	6 241	3 674	0	0	10 663
Japan	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Korea	7	9	0	0	0	16	994	753	0	0	0	1 748
Luxemburg	2	132	62	0	0	196	2	206	62	0	0	270
Mexiko	25	25	2	0	0	52	1 010	905	36	0	0	1 951
Niederlande	6	13	0	0	0	19	178	470	0	0	0	648
Neuseeland	19	84	78	0	3	184	191	824	749	0	29	1 793
Norwegen	8	160	39	0	0	207	90	1 756	414	0	0	2 260
Polen	2	13	0	0	0	15	169	1 061	0	0	0	1 230
Portugal	2	100	13	0	0	115	25	1 322	197	0	0	1 544
Slowak. Rep.	12	37	1	56	0	106	171	558	19	768	0	1 516
Slowenien	6	10	27	0	0	43	40	32	66	0	0	138
Spanien	45	441	289	0	0	775	1 007	7 141	4 525	0	0	12 673
Schweden	115	0	31	0	0	146	2 628	0	732	0	0	3 360
Schweiz	11	106	92	0	0	209	64	344	532	0	0	940
Türkei	3	3	5	0	0	11	338	495	665	0	0	1 497
Ver. Königreich	40	247	31	0	0	318	2 438	13 482	1 174	0	0	17 094
Ver. Staaten	29	236	40	10	0	315	15 367	127 486	21 718	5 971	0	170 542
Partnerländer												
Albanien	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Argentinien	4	10	0	0	0	14	288	937	0	0	0	1 225
Aserbaidshjan	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Brasilien	21	3	0	0	0	24	2 495	197	0	0	0	2 692
Bulgarien	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kolumbien	7	2	2	0	0	11	200	48	242	0	0	490
Kroatien	4	30	0	0	0	34	34	239	0	0	0	273
Dubai (VAE)	1	1	3	0	0	5	2	2	3	0	0	7
Hongkong (China)	0	9	0	0	0	9	0	119	0	0	0	119
Indonesien	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Jordanien	11	7	6	0	0	24	166	149	127	0	0	443
Kasachstan	10	17	0	0	55	82	429	828	0	0	2 587	3 844
Kirgisistan	68	13	5	0	0	86	1 093	211	80	0	0	1 384
Lettland	6	8	5	0	0	19	25	44	33	0	0	102
Liechtenstein	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Litauen	4	69	1	0	0	74	33	590	9	0	0	632
Macau (China)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Montenegro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Panama	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Peru	4	5	0	0	0	9	245	313	0	0	0	558
Katar	9	18	1	0	0	28	9	18	1	0	0	28
Rumänien	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Russ. Föderation	11	47	1	0	0	59	2 081	13 010	157	0	0	15 247
Serbien	4	5	0	0	1	10	66	53	0	0	13	133
Shanghai (China)	1	6	0	0	0	7	19	111	0	0	0	130
Singapur	2	22	24	0	0	48	17	217	182	0	0	417
Chinesisch Taipeh	13	19	0	0	0	32	684	977	0	0	0	1 662
Thailand	0	5	1	0	0	6	0	260	198	0	0	458
Trinidad und Tobago	1	10	0	0	0	11	3	33	0	0	0	36
Tunesien	4	1	2	0	0	7	104	21	58	0	0	184
Uruguay	2	9	3	0	0	14	14	34	18	0	0	67

Ausschlusscodes:

Code 1 Funktionale Behinderung – die Schülerin/der Schüler hat eine mittelschwere bis schwere dauerhafte körperliche Behinderung.


Code 2 Kognitive Behinderung – die Schülerin/der Schüler hat eine mentale oder emotionale Behinderung und wurde nach entsprechenden Tests bzw. nach der professionellen Meinung qualifizierter Kräfte als kognitiv retardiert eingestuft.

Code 3 Unzureichende Kenntnis der Testsprache – keine der Testsprachen des jeweiligen Landes ist die Muttersprache der Schülerin/des Schülers und der Aufenthalt in dem betreffenden Land beträgt weniger als ein Jahr.

Code 4 Sonstige – von den nationalen Zentren definierte und dem internationalen Konsortium genehmigte Ausschlussgründe.

Code 5 Keine Unterlagen in der Unterrichtssprache verfügbar.

Anmerkung: Wegen einer ausführlicheren Erklärung der in dieser Tabelle enthaltenen Einzelheiten vgl. *PISA 2009 Technical Report* (OECD, erscheint demnächst).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343190>



Spalte 9 gibt die **Gesamtzahl der ausgeschlossenen Schülerinnen und Schüler** an, die in Tabelle A2.2 näher beschrieben und in spezifische Kategorien unterteilt wird. Der in **Spalte 10** angegebene Wert steht für die **gewichtete Zahl der ausgeschlossenen Schülerinnen und Schüler**, d.h. die Gesamtzahl der Schüler in der definierten Grundgesamtheit auf Länderebene, die die Zahl der von der Stichprobe ausgeschlossenen Schülerinnen und Schüler repräsentiert, die ebenfalls in Tabelle A2.2 näher beschrieben und in verschiedene Kategorien unterteilt wurde. Der Ausschluss der Schülerinnen und Schüler erfolgt auf der Basis von fünf Kategorien: a) Schülerinnen und Schüler mit kognitiver Behinderung, d.h. die eine mentale oder emotionale Behinderung aufweisen und kognitiv retardiert sind, so dass sie nicht in der Lage sind, an einer Erhebung unter den PISA-Testbedingungen teilzunehmen; b) Schülerinnen und Schüler mit funktionaler Behinderung, d.h. die an einer mittelschweren bis schweren dauerhaften körperlichen Behinderung leiden, so dass sie nicht in der Lage sind, an einer Erhebung unter den PISA-Testbedingungen teilzunehmen; c) Schülerinnen und Schüler mit unzureichender Kenntnis der Testsprache, die nicht in der Lage sind, in einer der Testsprachen des Landes zu lesen oder zu sprechen und die die Sprachbarriere in der Testsituation nicht hätten überwinden können (in der Regel können Schülerinnen und Schüler, die weniger als ein Jahr Unterricht in der Testsprache hatten, von der Erhebung ausgeschlossen werden); d) sonstige Schülerinnen und Schüler, eine Kategorie, die von den nationalen Zentren definiert und vom Internationalen Konsortium genehmigt werden muss, und e) Schülerinnen und Schüler, die in dem Haupttestbereich in einer Unterrichtssprache unterrichtet werden, für die keine Unterlagen verfügbar waren.

- **Spalte 11** zeigt den **Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die innerhalb der Schulen ausgeschlossen wurden**. Er ist berechnet als die gewichtete Zahl der ausgeschlossenen Schülerinnen und Schüler (Spalte 10), dividiert durch die gewichtete Zahl der ausgeschlossenen und der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler (Spalte 8 plus Spalte 10), multipliziert mit 100.
- **Spalte 12** zeigt die **Ausschlussrate insgesamt**, die dem gewichteten Prozentsatz der angestrebten Grundgesamtheit auf Länderebene entspricht, der von PISA entweder auf Schulebene oder auf innerschulischer Ebene von der Erhebung ausgeschlossen wurde. Sie wird wie folgt berechnet: **Ausschlussrate auf Schulebene** (Spalte 6 dividiert durch 100), zuzüglich **Ausschlussrate innerhalb der Schulen** (Spalte 11 dividiert durch 100), multipliziert mit 1, abzüglich der **Ausschlussrate auf Schulebene** (Spalte 6 dividiert durch 100). Dieses Ergebnis wird dann mit 100 multipliziert. In fünf Ländern, nämlich in Dänemark, Luxemburg, Kanada, Norwegen und den Vereinigten Staaten war die **Ausschlussrate** größer als 5%. Wenn sprachlich bedingte Ausschlüsse berücksichtigt, d.h. aus der **Gesamtausschlussrate** herausgerechnet werden, liegen die **Ausschlussraten** in den Vereinigten Staaten nicht mehr über 5%.
- **Spalte 13** zeigt einen **Index für den Erfassungsgrad der angestrebten Grundgesamtheit auf Länderebene durch die PISA-Stichprobe**. Dänemark, Luxemburg, Kanada, Norwegen und die Vereinigten Staaten waren die einzigen Länder, in denen weniger als 95% der Population von der PISA-Erhebung erfasst wurden.
- **Spalte 14** zeigt einen **Index für den Erfassungsgrad der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler durch die PISA-Stichprobe**. Der Index misst den Gesamtanteil der nationalen Schülerpopulation, der durch die nach den Ausschlüssen verbleibende Schülerstichprobe erfasst wird. Bei dem Index werden Ausschlüsse sowohl auf Schulebene als auch auf Schülerebene berücksichtigt. Nahe bei 100 liegende Werte weisen darauf hin, dass die PISA-Stichprobe das gesamte Schulsystem nach Definition für PISA 2009 repräsentiert. Der Index ergibt sich aus der gewichteten Zahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler (Spalte 8), dividiert durch die gewichtete Zahl der teilnehmenden und der ausgeschlossenen Schüler (Spalte 8 plus Spalte 10), multipliziert mit der definierten Grundgesamtheit auf Länderebene (Spalte 5), dividiert durch die in Betracht kommende Population (Spalte 2) (mal 100).
- **Spalte 15** zeigt einen **Index des prozentualen Anteils der erfassten Schülerpopulation**. Dieser Index ergibt sich aus der gewichteten Gesamtzahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler (Spalte 8), dividiert durch die Gesamtpopulation der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler (Spalte 1).

Dieser hohe Erfassungsgrad trägt mit zur Vergleichbarkeit der Erhebungsergebnisse bei. Selbst wenn man z.B. annimmt, dass die ausgeschlossenen Schülerinnen und Schüler durchgehend schlechtere Ergebnisse erzielt hätten als die teilnehmenden und dass diese Korrelation mittelstark ausgeprägt ist, würde eine **Ausschlussrate** in einer Größenordnung von 5% wahrscheinlich nur zu einer Überzeichnung der nationalen Durchschnittsergebnisse um weniger als 5 Punkte führen (auf einer Skala mit einem internationalen Mittelwert von 500 Punkten und einer Standardabweichung von 100 Punkten). Diese Bewertung basiert auf den folgenden Berechnungen: Bei einer Korrelation zwischen der **Ausschlussneigung** und den Schülerleistungen von 0,3 wären die resultierenden durchschnittlichen Ergebnisse bei einer **Ausschlussrate** von 1% um 1 Punkt, bei einer **Ausschlussrate** von 5% um 3 Punkte und bei einer **Ausschlussrate** von 10% um 6 Punkte überzeichnet. Betrüge die Korrelation zwischen der **Ausschlussneigung** und den Schülerleistungen 0,5, wären die resultierenden Durchschnittsergebnisse bei einer **Ausschlussrate** von 1% um 1 Punkt, von 5% um 5 Punkte und von 10% um 10 Punkte überzeichnet. Für diese Berechnung wurde ein Modell verwendet, in dem von einer bivariaten Normalverteilung der Teilnahmeneigung und der Leistungen ausgegangen wurde. Nähere Einzelheiten hierzu enthält *PISA 2009 Technical Report* (OECD, erscheint demnächst).

Stichprobenziehung und Beteiligungsquoten

Die Genauigkeit jeglicher Untersuchungsergebnisse hängt von der Qualität der Informationen ab, auf denen die nationalen Stichproben basieren, sowie von der Stichprobenziehung. Für PISA wurden Qualitätsstandards, Verfahren, Instrumente und Verifikationsmechanismen entwickelt, die gewährleisten, dass die nationalen Stichproben vergleichbare Daten ergaben und die Ergebnisse ohne Vorbehalte miteinander verglichen werden können.



[Teil 1/2]

Tabelle A2.3 **Beteiligungsquoten**

	Ursprüngliche Stichprobe vor Einbeziehung von Ersatzschulen					Endgültige Stichprobe nach Einbeziehung von Ersatzschulen		
	Gewicht. Schulbeteiligungsquote vor Einbeziehung von Ersatzschulen (in %)	Gewichtete Zahl der teilnehm. Schulen (gew. auch nach Schülerzahlen)	Gewichtete Zahl der Stichprobenschulen (effektiv teilnehmend und nicht teilnehmend) (gew. auch nach Schülerzahlen)	Zahl der teilnehm. Schulen (ungewichtet)	Zahl der teilnehm. und nicht teilnehmenden Schulen (ungewichtet)	Gewicht. Schulbeteiligungsquote vor Einbeziehung von Ersatzschulen (in %)	Gewichtete Zahl der teilnehm. Schulen (gew. auch nach Schülerzahlen)	Gewichtete Zahl der Stichprobenschulen (effektiv teilnehmend und nicht teilnehmend) (gew. auch nach Schülerzahlen)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien	97.78	265 659	271 696	342	357	98.85	268 780	271 918
Österreich	93.94	88 551	94 261	280	291	93.94	88 551	94 261
Belgien	88.76	112 594	126 851	255	292	95.58	121 291	126 899
Kanada	88.04	362 152	411 343	893	1 001	89.64	368 708	411 343
Chile	94.34	245 583	260 331	189	201	99.04	257 594	260 099
Tschech. Rep.	83.09	94 696	113 961	226	270	97.40	111 091	114 062
Dänemark	83.94	55 375	65 967	264	325	90.75	59 860	65 964
Estland	100.00	13 230	13 230	175	175	100.00	13 230	13 230
Finnland	98.65	62 892	63 751	201	204	100.00	63 748	63 751
Frankreich	94.14	658 769	699 776	166	177	94.14	658 769	699 776
Deutschland	98.61	826 579	838 259	223	226	100.00	838 259	838 259
Griechenland	98.19	98 710	100 529	181	184	99.40	99 925	100 529
Ungarn	98.21	101 523	103 378	184	190	99.47	103 067	103 618
Island	98.46	4 488	4 558	129	141	98.46	4 488	4 558
Irland	87.18	48 821	55 997	139	160	88.44	49 526	55 997
Israel	92.03	103 141	112 069	170	186	95.40	106 918	112 069
Italien	94.27	532 432	564 811	1 054	1 108	99.08	559 546	564 768
Japan	87.77	999 408	1 138 694	171	196	94.99	1 081 662	1 138 694
Korea	100.00	683 793	683 793	157	157	100.00	683 793	683 793
Luxemburg	100.00	5 437	5 437	39	39	100.00	5 437	5 437
Mexiko	95.62	1 338 291	1 399 638	1 512	1 560	97.71	1 367 668	1 399 730
Niederlande	80.40	154 471	192 140	155	194	95.54	183 555	192 118
Neuseeland	84.11	49 917	59 344	148	179	91.00	54 130	59 485
Norwegen	89.61	55 484	61 920	183	207	96.53	59 759	61 909
Polen	88.16	409 513	464 535	159	187	97.70	453 855	464 535
Portugal	93.61	102 225	109 205	201	216	98.43	107 535	109 251
Slowak. Rep.	93.33	67 284	72 092	180	191	99.01	71 388	72 105
Slowenien	98.36	19 798	20 127	337	352	98.36	19 798	20 127
Spanien	99.53	422 692	424 705	888	892	99.53	422 692	424 705
Schweden	99.91	120 693	120 802	189	191	99.91	120 693	120 802
Schweiz	94.25	81 005	85 952	413	429	98.71	84 896	86 006
Türkei	100.00	849 830	849 830	170	170	100.00	849 830	849 830
Ver. Königreich	71.06	523 271	736 341	418	549	87.35	643 027	736 178
Ver. Staaten	67.83	2 673 852	3 941 908	140	208	77.50	3 065 651	3 955 606
Partnerländer								
Albanien	97.29	39 168	40 259	177	182	99.37	39 999	40 253
Argentinien	97.18	590 215	607 344	194	199	99.42	603 817	607 344
Aserbaidschan	99.86	168 646	168 890	161	162	100.00	168 890	168 890
Brasilien	93.13	2 435 250	2 614 824	899	976	94.75	2 477 518	2 614 806
Bulgarien	98.16	56 922	57 991	173	178	99.10	57 823	58 346
Kolumbien	90.21	507 649	562 728	260	285	94.90	533 899	562 587
Kroatien	99.19	44 561	44 926	157	159	99.86	44 862	44 926
Dubai (VAE)	100.00	10 144	10 144	190	190	100.00	10 144	10 144
Hongkong (China)	69.19	53 800	77 758	108	156	96.75	75 232	77 758
Indonesien	94.54	2 337 438	2 472 502	172	183	100.00	2 473 528	2 473 528
Jordanien	100.00	105 906	105 906	210	210	100.00	105 906	105 906
Kasachstan	100.00	257 427	257 427	199	199	100.00	257 427	257 427
Kirgisistan	98.53	88 412	89 733	171	174	99.47	89 260	89 733
Lettland	97.46	26 986	27 689	180	185	99.39	27 544	27 713
Liechtenstein	100.00	356	356	12	12	100.00	356	356
Litauen	98.13	41 759	42 555	192	197	99.91	42 526	42 564
Macau (China)	100.00	5 966	5 966	45	45	100.00	5 966	5 966
Montenegro	100.00	8 527	8 527	52	52	100.00	8 527	8 527
Panama	82.58	33 384	40 426	180	220	83.76	33 779	40 329
Peru	100.00	480 640	480 640	240	240	100.00	480 640	480 640
Katar	97.30	10 223	10 507	149	154	97.30	10 223	10 507
Rumänien	100.00	150 114	150 114	159	159	100.00	150 114	150 114
Russ. Föderation	100.00	1 392 765	1 392 765	213	213	100.00	1 392 765	1 392 765
Serbien	99.21	70 960	71 524	189	191	99.97	71 504	71 524
Shanghai (China)	99.32	98 841	99 514	151	152	100.00	99 514	99 514
Singapur	96.19	51 552	53 592	168	175	97.88	52 454	53 592
Chinesisch Taipeh	99.34	322 005	324 141	157	158	100.00	324 141	324 141
Thailand	98.01	737 225	752 193	225	230	100.00	752 392	752 392
Trinidad und Tobago	97.21	17 180	17 673	155	160	97.21	17 180	17 673
Tunesien	100.00	153 198	153 198	165	165	100.00	153 198	153 198
Uruguay	98.66	42 820	43 400	229	233	98.66	42 820	43 400



[Teil 2/2]
Tabelle A2.3 **Beteiligungsquoten**

	Endgültige Stichprobe nach Einbeziehung von Ersatzschulen		Endgültige Stichprobe nach Einbeziehung von Ersatzschulen					
	Zahl der teilnehm. Schulen (ungewichtet)	Zahl der teilnehm. und nicht teilnehmenden Schulen (ungewichtet)	Gewicht. Schulbeteiligungsquote vor Einbeziehung von Ersatzschulen (in %)	Gewichtete Zahl der teilnehm. Schulen (gew. auch nach Schülerzahlen)	Gewicht. Zahl der Stichproben-schulen (effektiv teilnehmend und nicht teilnehmend) (gew. auch nach Schülerzahlen)	Zahl der teilnehm. Schulen (ungewichtet)	Zahl der teilnehm. und nicht teilnehmenden Schulen (ungewichtet)	
								(9)
OECD-Länder	Australien	345	357	86.05	205 234	238 498	14 060	16 903
	Österreich	280	291	88.63	72 793	82 135	6 568	7 587
	Belgien	275	292	91.38	104 263	114 097	8 477	9 245
	Kanada	908	1 001	79.52	257 905	324 342	22 383	27 603
	Chile	199	201	92.88	227 541	244 995	5 663	6 097
	Tschech. Rep.	260	270	90.75	100 685	110 953	6 049	6 656
	Dänemark	285	325	89.29	49 236	55 139	5 924	6 827
	Estland	175	175	94.06	12 208	12 978	4 727	5 023
	Finnland	203	204	92.27	56 709	61 460	5 810	6 309
	Frankreich	166	177	87.12	556 054	638 284	4 272	4 900
	Deutschland	226	226	93.93	720 447	766 993	4 979	5 309
	Griechenland	183	184	95.95	88 875	92 631	4 957	5 165
	Ungarn	187	190	93.25	97 923	105 015	4 605	4 956
	Island	129	141	83.91	3 635	4 332	3 635	4 332
	Irland	141	160	83.81	39 248	46 830	3 896	4 654
	Israel	176	186	89.45	88 480	98 918	5 761	6 440
	Italien	1 095	1 108	92.13	462 655	502 190	30 876	33 390
	Japan	185	196	95.32	1 010 801	1 060 382	6 077	6 377
	Korea	157	157	98.76	622 187	630 030	4 989	5 057
	Luxemburg	39	39	95.57	4 897	5 124	4 622	4 833
	Mexiko	1 531	1 560	95.13	1 214 827	1 276 982	38 213	40 125
	Niederlande	185	194	89.78	157 912	175 897	4 747	5 286
	Neuseeland	161	179	84.65	42 452	50 149	4 606	5 476
	Norwegen	197	207	89.92	49 785	55 366	4 660	5 194
	Polen	179	187	85.87	376 767	438 739	4 855	5 674
	Portugal	212	216	87.11	83 094	95 386	6 263	7 169
	Slowak. Rep.	189	191	93.03	63 854	68 634	4 555	4 898
	Slowenien	337	352	90.92	16 777	18 453	6 135	6 735
	Spanien	888	892	89.60	345 122	385 164	25 871	28 280
	Schweden	189	191	92.97	105 026	112 972	4 567	4 912
	Schweiz	425	429	93.58	74 712	79 836	11 810	12 551
	Türkei	170	170	97.85	741 029	757 298	4 996	5 108
	Ver. Königreich	481	549	86.96	520 121	598 110	12 168	14 046
Ver. Staaten	160	208	86.99	2 298 889	2 642 598	5 165	5 951	
Partnerländer	Albanien	181	182	95.39	32 347	33 911	4 596	4 831
	Argentinien	198	199	88.25	414 166	469 285	4 762	5 423
	Aserbaidshjan	162	162	99.14	105 095	106 007	4 691	4 727
	Brasilien	926	976	89.04	1 767 872	1 985 479	19 901	22 715
	Bulgarien	176	178	97.34	56 096	57 630	4 499	4 617
	Kolumbien	274	285	92.83	462 602	498 331	7 910	8 483
	Kroatien	158	159	93.76	40 321	43 006	4 994	5 326
	Dubai (VAE)	190	190	90.39	8 297	9 179	5 620	6 218
	Hongkong (China)	151	156	93.19	68 142	73 125	4 837	5 195
	Indonesien	183	183	96.91	2 189 287	2 259 118	5 136	5 313
	Jordanien	210	210	95.85	99 734	104 056	6 486	6 777
	Kasachstan	199	199	98.49	246 872	250 657	5 412	5 489
	Kirgisistan	173	174	98.04	76 523	78 054	4 986	5 086
	Lettland	184	185	91.27	21 241	23 273	4 502	4 930
	Liechtenstein	12	12	92.68	329	355	329	355
	Litauen	196	197	93.36	37 808	40 495	4 528	4 854
	Macau (China)	45	45	99.57	5 952	5 978	5 952	5 978
	Montenegro	52	52	95.43	7 375	7 728	4 825	5 062
	Panama	183	220	88.67	22 666	25 562	3 913	4 449
	Peru	240	240	96.35	412 011	427 607	5 985	6 216
	Katar	149	154	93.63	8 990	9 602	8 990	9 602
	Rumänien	159	159	99.47	150 331	151 130	4 776	4 803
	Russ. Föderation	213	213	96.77	1 248 353	1 290 047	5 308	5 502
	Serbien	190	191	95.37	67 496	70 775	5 522	5 804
	Shanghai (China)	152	152	98.89	95 966	97 045	5 115	5 175
	Singapur	171	175	91.04	46 224	50 775	5 283	5 809
	Chinesisch Taipeh	158	158	95.30	283 239	297 203	5 831	6 108
	Thailand	230	230	97.37	673 688	691 916	6 225	6 396
	Trinidad und Tobago	155	160	85.92	12 275	14 287	4 731	5 518
	Tunesien	165	165	96.93	132 354	136 545	4 955	5 113
	Uruguay	229	233	87.03	29 193	33 541	5 924	6 815

Die meisten PISA-Stichproben wurden nach dem Konzept der zweistufigen geschichteten Stichproben konzipiert (soweit die Länder unterschiedliche Stichprobenkonzepte anwandten, sind diese dokumentiert im *PISA 2009 Technical Report*, OECD, erscheint demnächst). Die erste Stufe bestand darin, eine Stichprobe einzelner Schulen zu ziehen, die von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern besucht wurden. Die Schulstichprobe wurde systematisch gezogen, mit Wahrscheinlichkeiten proportional zur Größe, die wiederum in Abhängigkeit zur geschätzten Zahl der in Betracht kommenden (15-jährigen) Schülerinnen und Schüler stand. In jedem Land wurden mindestens 150 Schulen (sofern vorhanden) ausgewählt, wobei die Anforderungen für die nationalen Analysen allerdings häufig eine etwas größere Stichprobe bedingten. Gleichzeitig mit der Stichprobenziehung wurden Ersatzschulen ermittelt für den Fall, dass eine der ausgewählten Schulen nicht an der PISA-2009-Erhebung teilnehmen wollte.

In Island, Katar, Liechtenstein, Luxemburg und Macau (China) wurden alle Schulen und alle innerhalb der Schulen in Betracht kommenden Schülerinnen und Schüler in die Stichprobe aufgenommen.

Experten des PISA-Konsortiums führten den Auswahlprozess der Stichproben in den meisten Teilnehmerländern durch und überwachten diesen Prozess sorgfältig in jenen Ländern, die ihre eigenen Stichproben auswählten. In der zweiten Phase des Auswahlprozesses wurden Schülerstichproben innerhalb der für die Stichprobe ermittelten Schulen gezogen. Nach der Auswahl der Schulen wurde eine Liste aller 15-jährigen Schülerinnen und Schüler an den für die Stichprobe gezogenen Schulen erstellt. Aus dieser Liste wurden 35 Schülerinnen und Schüler mit gleicher Wahrscheinlichkeit ausgewählt (wenn es weniger als 35 gab, wurden alle 15-jährigen Schülerinnen und Schüler ausgewählt). Die Zahl der für die Stichproben ausgewählten Schülerinnen und Schüler je Schule konnte von 35 abweichen, durfte jedoch 20 nicht unterschreiten.

Die Qualitätsstandards der PISA-Daten setzten eine Mindestteilnahmequote sowohl für die Schulen als auch für die Schülerinnen und Schüler voraus. Diese Standards wurden aufgestellt, um mögliche beteiligungsbedingte Verzerrungen zu minimieren. Bei den Ländern, die diese Standards erfüllten, dürften etwaige Verzerrungen infolge von Nichtbeteiligung unerheblich, d.h. in der Regel geringer als der Stichprobenfehler sein.

Für die ursprünglich ausgewählten Schulen galt eine Mindestbeteiligungsquote von 85% als erforderlich. Wenn die ursprüngliche Beteiligungsquote auf Schulebene zwischen 65% und 85% lag, konnte eine akzeptable Quote jedoch immer noch durch die Einbeziehung von Ersatzschulen erzielt werden. Dieses Verfahren war mit dem Risiko eines erhöhten Beteiligungsbias verbunden. Daher wurden die Teilnehmerländer ersucht, so viele der ursprünglich für die Stichprobe gezogenen Schulen wie möglich zur Teilnahme zu veranlassen. Wenn die Beteiligungsquote der Schülerinnen und Schüler zwischen 25% und 50% lag, galt die betreffende Schule nicht als teilnehmende Schule, aber die diesbezüglichen Daten wurden in die Datenbank aufgenommen und bei den verschiedenen Schätzungen berücksichtigt. Daten von Schulen mit einer Schülerbeteiligungsquote von weniger als 25% wurden nicht in die Datenbank aufgenommen.

Für PISA 2009 wurde auch eine minimale Schülerbeteiligungsquote von 80% innerhalb der teilnehmenden Schulen festgesetzt. Diese Mindestquote musste auf Landesebene und nicht zwangsläufig von jeder teilnehmenden Schule erreicht werden. Folgesitzungen waren in Schulen erforderlich, in denen zu wenig Schülerinnen und Schüler an der ursprünglichen Testsitzung teilgenommen hatten. Die Schülerbeteiligungsquoten wurden für alle ursprünglichen Schulen sowie für alle Schulen, d.h. die ursprünglich ausgewählten und die Ersatzschulen, auf der Basis der Teilnahme der Schülerinnen und Schüler an der ursprünglichen Testsitzung wie auch an etwaigen Folgesitzungen errechnet. Schüler, die bei der ersten Testsitzung oder einer Folgesitzung anwesend waren, galten als Teilnehmer. Solche, die sich nur an der Beantwortung der Fragebogen beteiligten, wurden in die internationale Datenbank aufgenommen und bei den Statistiken in dieser Veröffentlichung berücksichtigt, wenn sie zumindest Angaben über die berufliche Tätigkeit des Vaters oder der Mutter gemacht hatten.

Tabelle A2.3 gibt Auskunft über die Beteiligungsquoten auf Schüler- und auf Schulebene, vor und nach Einbeziehung von Ersatzschulen.

- **Spalte 1** zeigt die **gewichtete Beteiligungsquote der Schulen vor Einbeziehung von Ersatzschulen**. Sie wird durch Division von Spalte 2 durch Spalte 3 ermittelt.
- **Spalte 2** zeigt die **gewichtete Zahl der teilnehmenden Schulen vor Einbeziehung von Ersatzschulen** (gewichtet nach der Schülerzahl).
- **Spalte 3** zeigt die **gewichtete Zahl der für die Stichprobe gezogenen Schulen vor Einbeziehung von Ersatzschulen** (sowohl effektiv teilnehmende als auch nicht teilnehmende Schulen, gewichtet nach der Schülerzahl).
- **Spalte 4** zeigt die **ungewichtete Zahl der teilnehmenden Schulen vor Einbeziehung von Ersatzschulen**.
- **Spalte 5** zeigt die **ungewichtete Zahl der teilnehmenden und nicht teilnehmenden Schulen vor Einbeziehung von Ersatzschulen**.
- **Spalte 6** zeigt die **gewichtete Schulbeteiligungsquote nach Einbeziehung von Ersatzschulen**. Sie ergibt sich durch Division von Spalte 7 durch Spalte 8.
- **Spalte 7** zeigt die **gewichtete Zahl der teilnehmenden Schulen nach Einbeziehung von Ersatzschulen** (gewichtet nach der Schülerzahl).
- **Spalte 8** zeigt die **gewichtete Zahl der für die Stichprobe gezogenen Schulen nach Einbeziehung von Ersatzschulen** (sowohl effektiv teilnehmende als auch nicht teilnehmende Schulen, gewichtet nach der Schülerzahl).
- **Spalte 9** zeigt die **ungewichtete Zahl der teilnehmenden Schulen nach Einbeziehung von Ersatzschulen**.



[Teil 1/1]
Tabelle A2.4a **Prozentsatz der Schüler in den einzelnen Klassenstufen**

	Klassenstufe												
	7. Klasse		8. Klasse		9. Klasse		10. Klasse		11. Klasse		12. Klasse		
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	
OECD-Länder	Australien	0.0	(0.0)	0.1	(0.0)	10.4	(0.6)	70.8	(0.6)	18.6	(0.6)	0.1	(0.0)
	Österreich	0.7	(0.2)	6.2	(1.0)	42.4	(0.9)	50.7	(1.0)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Belgien	0.4	(0.2)	5.5	(0.5)	32.0	(0.6)	60.8	(0.7)	1.2	(0.1)	0.0	(0.0)
	Kanada	0.0	(0.0)	1.2	(0.2)	13.6	(0.5)	84.1	(0.5)	1.1	(0.1)	0.0	(0.0)
	Chile	1.0	(0.2)	3.9	(0.5)	20.5	(0.8)	69.4	(1.0)	5.2	(0.3)	0.0	(0.0)
	Tschech. Rep.	0.5	(0.2)	3.8	(0.3)	48.9	(1.0)	46.7	(1.1)	0.0	c	0.0	c
	Dänemark	0.1	(0.0)	14.7	(0.6)	83.5	(0.8)	1.7	(0.5)	0.0	c	0.0	c
	Estland	1.6	(0.3)	24.0	(0.7)	72.4	(0.9)	1.8	(0.3)	0.1	(0.1)	0.0	c
	Finnland	0.5	(0.1)	11.8	(0.5)	87.3	(0.5)	0.0	c	0.4	(0.1)	0.0	c
	Frankreich	1.3	(0.9)	3.6	(0.7)	34.4	(1.2)	56.6	(1.5)	4.0	(0.7)	0.1	(0.0)
	Deutschland	1.2	(0.2)	11.0	(0.5)	54.8	(0.8)	32.5	(0.8)	0.4	(0.1)	0.0	(0.0)
	Griechenland	0.4	(0.2)	1.4	(0.5)	5.5	(0.8)	92.7	(1.0)	0.0	c	0.0	c
	Ungarn	2.8	(0.6)	7.6	(1.1)	67.1	(1.4)	22.4	(0.9)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)
	Island	0.0	c	0.0	c	0.0	(0.0)	98.3	(0.1)	1.7	(0.1)	0.0	c
	Irland	0.1	(0.0)	2.4	(0.3)	59.1	(1.0)	24.0	(1.4)	14.4	(1.1)	0.0	c
	Israel	0.0	c	0.3	(0.1)	17.9	(1.0)	81.3	(1.0)	0.5	(0.2)	0.0	(0.0)
	Italien	0.1	(0.1)	1.4	(0.3)	16.9	(0.4)	78.4	(0.6)	3.2	(0.3)	0.0	c
	Japan	0.0	c	0.0	c	0.0	c	100.0	(0.0)	0.0	c	0.0	c
	Korea	0.0	c	0.0	(0.0)	4.2	(0.9)	95.1	(0.9)	0.7	(0.1)	0.0	c
	Luxemburg	0.6	(0.1)	11.6	(0.2)	51.6	(0.3)	36.0	(0.2)	0.3	(0.0)	0.0	c
	Mexiko	1.7	(0.1)	7.4	(0.3)	34.5	(0.8)	55.6	(0.9)	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)
	Niederlande	0.2	(0.2)	2.7	(0.3)	46.2	(1.1)	50.5	(1.1)	0.5	(0.1)	0.0	c
	Neuseeland	0.0	c	0.0	c	0.0	(0.0)	5.9	(0.4)	88.8	(0.5)	5.3	(0.3)
	Norwegen	0.0	c	0.0	c	0.5	(0.1)	99.3	(0.2)	0.2	(0.1)	0.0	c
	Polen	1.0	(0.2)	4.5	(0.4)	93.6	(0.6)	0.9	(0.3)	0.0	c	0.0	c
	Portugal	2.3	(0.3)	9.0	(0.8)	27.9	(1.6)	60.4	(2.2)	0.4	(0.1)	0.0	c
	Slowak. Rep.	1.0	(0.2)	2.6	(0.3)	35.7	(1.4)	56.9	(1.6)	3.8	(0.8)	0.0	(0.0)
	Slowenien	0.0	c	0.1	(0.1)	3.0	(0.7)	90.7	(0.7)	6.2	(0.2)	0.0	c
	Spanien	0.1	(0.0)	9.9	(0.4)	26.5	(0.6)	63.4	(0.7)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Schweden	0.1	(0.1)	3.2	(0.3)	95.1	(0.6)	1.6	(0.5)	0.0	c	0.0	c
	Schweiz	0.6	(0.1)	15.5	(0.9)	61.7	(1.3)	21.0	(1.1)	1.2	(0.5)	0.0	(0.0)
	Türkei	0.7	(0.1)	3.5	(0.8)	25.2	(1.3)	66.6	(1.5)	3.8	(0.3)	0.2	(0.1)
	Ver. Königreich	0.0	c	0.0	c	0.0	c	1.2	(0.1)	98.0	(0.1)	0.8	(0.0)
	Ver. Staaten	0.0	c	0.1	(0.1)	10.9	(0.8)	68.5	(1.0)	20.3	(0.7)	0.1	(0.1)
OECD-Durchschnitt	0.8	(0.1)	5.8	(0.1)	37.0	(0.2)	52.9	(0.2)	9.9	(0.1)	0.5	(0.0)	
Partnerländer	Albanien	0.4	(0.1)	2.2	(0.3)	50.9	(2.0)	46.4	(2.0)	0.1	(0.0)	0.0	c
	Argentinien	4.7	(0.9)	12.9	(1.3)	20.4	(1.2)	57.8	(2.1)	4.3	(0.5)	0.0	c
	Aserbaidschan	0.6	(0.2)	5.3	(0.5)	49.4	(1.3)	44.3	(1.3)	0.4	(0.1)	0.0	c
	Brasilien	6.8	(0.4)	18.0	(0.7)	37.5	(0.8)	35.7	(0.8)	2.1	(0.1)	0.0	c
	Bulgarien	1.5	(0.3)	6.1	(0.6)	88.7	(0.9)	3.8	(0.6)	0.0	c	0.0	c
	Kolumbien	4.4	(0.5)	10.3	(0.7)	22.1	(0.8)	42.3	(1.0)	21.0	(1.0)	0.0	c
	Kroatien	0.0	c	0.2	(0.2)	77.5	(0.4)	22.3	(0.4)	0.0	c	0.0	c
	Dubai (VAE)	1.1	(0.1)	3.4	(0.1)	14.8	(0.4)	56.9	(0.5)	22.9	(0.4)	0.9	(0.1)
	Hongkong (China)	1.7	(0.2)	7.2	(0.5)	25.2	(0.5)	65.9	(0.9)	0.1	(0.0)	0.0	c
	Indonesien	1.5	(0.5)	6.5	(0.8)	46.0	(3.1)	40.5	(3.2)	5.0	(0.8)	0.5	(0.4)
	Jordanien	0.1	(0.1)	1.3	(0.2)	7.0	(0.5)	91.6	(0.6)	0.0	c	0.0	c
	Kasachstan	0.4	(0.1)	6.4	(0.4)	73.3	(1.9)	19.7	(2.0)	0.1	(0.0)	0.0	c
	Kirgisistan	0.2	(0.1)	7.9	(0.5)	71.4	(1.3)	19.8	(1.4)	0.7	(0.1)	0.0	c
	Lettland	2.7	(0.5)	15.5	(0.7)	79.4	(0.9)	2.4	(0.3)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)
	Liechtenstein	0.8	(0.5)	17.5	(1.1)	71.3	(0.8)	10.4	(1.0)	0.0	c	0.0	c
	Litauen	0.5	(0.1)	10.2	(0.9)	80.9	(0.8)	8.4	(0.6)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Macau (China)	6.7	(0.1)	19.2	(0.2)	34.9	(0.1)	38.7	(0.1)	0.5	(0.1)	0.0	c
	Montenegro	0.0	c	2.5	(1.7)	82.7	(1.5)	14.8	(0.3)	0.0	c	0.0	c
	Panama	2.9	(0.8)	10.6	(1.6)	30.6	(3.3)	49.8	(4.5)	6.1	(1.4)	0.0	c
	Peru	4.0	(0.4)	8.9	(0.6)	17.1	(0.7)	44.6	(1.1)	25.4	(0.8)	0.0	c
	Katar	1.7	(0.1)	3.6	(0.1)	13.5	(0.2)	62.6	(0.2)	18.2	(0.2)	0.4	(0.1)
	Rumänien	0.0	c	7.2	(1.0)	88.6	(1.1)	4.3	(0.6)	0.0	c	0.0	c
	Russ. Föderation	0.9	(0.2)	10.0	(0.7)	60.1	(1.8)	28.1	(1.6)	0.9	(0.2)	0.0	c
	Serbien	0.2	(0.1)	2.1	(0.5)	96.0	(0.6)	1.7	(0.2)	0.0	c	0.0	c
	Shanghai (China)	1.0	(0.2)	4.1	(0.4)	37.4	(0.8)	57.1	(0.9)	0.4	(0.2)	0.0	(0.0)
	Singapur	1.0	(0.2)	2.6	(0.2)	34.7	(0.4)	61.6	(0.3)	0.0	c	0.0	(0.0)
	Chinesisch Taipeh	0.0	c	0.1	(0.0)	34.4	(0.9)	65.5	(0.9)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Thailand	0.1	(0.0)	0.5	(0.1)	23.2	(1.1)	73.5	(1.1)	2.7	(0.4)	0.0	c
	Trinidad und Tobago	2.1	(0.2)	8.8	(0.4)	25.3	(0.4)	56.1	(0.4)	7.7	(0.3)	0.0	c
	Tunesien	6.4	(0.4)	13.4	(0.6)	23.9	(0.9)	50.9	(1.4)	5.4	(0.4)	0.0	c
Uruguay	7.1	(0.8)	10.6	(0.6)	21.5	(0.8)	56.2	(1.1)	4.6	(0.4)	0.0	c	

[Teil 1/2]

Tabelle A2.4b **Prozentsatz der Schüler in den einzelnen Klassenstufen, nach Geschlecht**

	Jungen – Klassenstufe												
	7. Klasse		8. Klasse		9. Klasse		10. Klasse		11. Klasse		12. Klasse		
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	
OECD-Länder	Australien	0.0	c	0.1	(0.0)	13.1	(0.9)	69.6	(1.1)	17.1	(0.8)	0.1	(0.0)
	Österreich	0.7	(0.2)	7.4	(1.2)	42.6	(1.3)	49.3	(1.3)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Belgien	0.6	(0.2)	6.4	(0.7)	34.6	(0.9)	57.3	(1.0)	1.1	(0.2)	0.0	(0.0)
	Kanada	0.0	(0.0)	1.4	(0.3)	14.6	(0.6)	82.9	(0.6)	1.1	(0.1)	0.0	(0.0)
	Chile	1.3	(0.3)	4.9	(0.6)	23.2	(1.0)	65.9	(1.3)	4.7	(0.3)	0.0	c
	Tschech. Rep.	0.7	(0.2)	4.5	(0.5)	52.5	(2.2)	42.3	(2.4)	0.0	c	0.0	c
	Dänemark	0.1	(0.0)	19.5	(0.9)	79.5	(1.0)	0.8	(0.3)	0.0	c	0.0	c
	Estland	2.4	(0.5)	27.0	(1.0)	69.6	(1.1)	1.0	(0.3)	0.0	c	0.0	c
	Finnland	0.6	(0.2)	14.0	(0.8)	85.2	(0.8)	0.0	c	0.2	(0.1)	0.0	c
	Frankreich	1.3	(0.9)	4.0	(0.6)	39.6	(1.5)	51.4	(1.9)	3.6	(0.8)	0.0	(0.0)
	Deutschland	1.4	(0.3)	13.1	(0.7)	56.1	(1.0)	28.8	(0.9)	0.6	(0.1)	0.0	c
	Griechenland	0.5	(0.2)	1.9	(0.5)	6.2	(1.2)	91.4	(1.5)	0.0	c	0.0	c
	Ungarn	3.2	(0.8)	9.3	(1.3)	68.8	(1.6)	18.7	(0.9)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
	Island	0.0	c	0.0	c	0.0	c	98.7	(0.2)	1.3	(0.2)	0.0	c
	Irland	0.1	(0.0)	2.8	(0.5)	60.9	(1.3)	22.4	(1.5)	13.8	(1.4)	0.0	c
	Israel	0.0	c	0.5	(0.2)	19.9	(1.1)	78.7	(1.2)	1.0	(0.4)	0.0	c
	Italien	0.1	(0.1)	1.7	(0.4)	20.1	(0.6)	75.7	(0.7)	2.5	(0.3)	0.0	c
	Japan	0.0	c	0.0	c	0.0	c	100.0	(0.0)	0.0	c	0.0	c
	Korea	0.0	c	0.1	(0.1)	4.7	(1.3)	94.5	(1.4)	0.7	(0.2)	0.0	c
	Luxemburg	0.8	(0.2)	12.5	(0.4)	52.4	(0.5)	34.0	(0.4)	0.3	(0.1)	0.0	c
	Mexiko	2.0	(0.2)	8.8	(0.5)	37.6	(0.9)	51.0	(0.9)	0.5	(0.2)	0.0	c
	Niederlande	0.4	(0.3)	3.0	(0.4)	48.9	(1.3)	47.3	(1.3)	0.3	(0.1)	0.0	c
	Neuseeland	0.0	c	0.0	c	0.0	c	6.9	(0.5)	87.9	(0.6)	5.2	(0.5)
	Norwegen	0.0	c	0.0	c	0.5	(0.1)	99.2	(0.2)	0.3	(0.2)	0.0	c
	Polen	1.5	(0.3)	6.5	(0.6)	91.6	(0.7)	0.5	(0.2)	0.0	c	0.0	c
	Portugal	3.4	(0.5)	10.5	(0.9)	30.9	(2.0)	54.9	(2.6)	0.4	(0.1)	0.0	c
	Slowak. Rep.	1.4	(0.3)	3.7	(0.5)	40.1	(1.9)	51.6	(2.1)	3.3	(0.7)	0.0	c
	Slowenien	0.0	c	0.1	(0.1)	4.0	(1.2)	91.1	(1.2)	4.7	(0.4)	0.0	c
	Spanien	0.1	(0.0)	12.2	(0.6)	28.7	(0.8)	58.9	(0.9)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Schweden	0.0	(0.0)	4.1	(0.4)	94.7	(0.6)	1.1	(0.3)	0.0	c	0.0	c
	Schweiz	0.8	(0.2)	18.0	(1.2)	60.7	(1.8)	19.4	(1.8)	1.0	(0.4)	0.1	(0.1)
Türkei	1.0	(0.2)	4.0	(0.9)	30.2	(1.4)	61.3	(1.7)	3.2	(0.3)	0.2	(0.1)	
Ver. Königreich	0.0	c	0.0	c	0.0	c	1.3	(0.2)	98.0	(0.2)	0.7	(0.1)	
Ver. Staaten	0.0	c	0.1	(0.0)	13.2	(1.0)	68.6	(1.4)	17.9	(0.9)	0.1	(0.1)	
OECD-Durchschnitt	1.0	(0.1)	7.0	(0.1)	40.8	(0.2)	50.8	(0.2)	9.8	(0.1)	0.7	(0.0)	
Partnerländer	Albanien	0.5	(0.2)	2.6	(0.4)	54.0	(2.0)	42.9	(2.1)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Argentinien	5.9	(1.1)	15.4	(1.4)	22.7	(1.5)	52.5	(2.4)	3.5	(0.5)	0.0	c
	Aserbaidschan	0.6	(0.2)	4.7	(0.5)	47.8	(1.4)	46.5	(1.5)	0.3	(0.1)	0.0	c
	Brasilien	8.4	(0.6)	21.0	(0.9)	37.8	(0.8)	31.1	(0.9)	1.7	(0.2)	0.0	c
	Bulgarien	2.0	(0.4)	7.4	(0.9)	86.9	(1.2)	3.7	(0.6)	0.0	c	0.0	c
	Kolumbien	5.5	(0.9)	11.5	(0.9)	21.9	(1.1)	42.4	(1.4)	18.7	(1.2)	0.0	c
	Kroatien	0.0	c	0.1	(0.1)	79.1	(0.6)	20.7	(0.6)	0.0	c	0.0	c
	Dubai (VAE)	1.6	(0.2)	4.5	(0.3)	16.0	(0.6)	53.6	(0.7)	23.1	(0.6)	1.1	(0.2)
	Hongkong (China)	1.9	(0.3)	7.3	(0.6)	26.6	(0.7)	64.1	(1.0)	0.1	(0.1)	0.0	c
	Indonesien	1.8	(0.7)	8.2	(1.0)	49.3	(3.4)	36.2	(3.6)	4.0	(0.9)	0.5	(0.3)
	Jordanien	0.1	(0.1)	1.2	(0.4)	7.5	(0.8)	91.2	(0.9)	0.0	c	0.0	c
	Kasachstan	0.5	(0.1)	7.1	(0.6)	75.2	(2.2)	17.2	(2.3)	0.1	(0.0)	0.0	c
	Kirgisistan	0.2	(0.1)	8.9	(0.7)	72.9	(1.6)	17.4	(1.6)	0.5	(0.2)	0.0	c
	Lettland	3.6	(0.9)	19.9	(1.1)	74.7	(1.4)	1.6	(0.4)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)
	Liechtenstein	1.1	(0.7)	19.7	(1.6)	68.9	(1.2)	10.3	(1.2)	0.0	c	0.0	c
	Litauen	0.6	(0.2)	12.3	(1.2)	80.0	(1.2)	7.2	(0.7)	0.0	c	0.0	c
	Macau (China)	8.9	(0.2)	22.0	(0.2)	34.9	(0.2)	33.6	(0.2)	0.5	(0.1)	0.0	c
	Montenegro	0.0	c	3.0	(2.0)	85.0	(1.8)	12.0	(0.4)	0.0	c	0.0	c
	Panama	3.4	(1.1)	13.6	(2.5)	32.6	(4.4)	45.7	(5.5)	4.7	(1.8)	0.0	c
	Peru	4.9	(0.5)	11.2	(0.8)	18.8	(1.0)	42.3	(1.4)	22.9	(0.9)	0.0	c
	Katar	1.9	(0.1)	4.3	(0.2)	14.8	(0.3)	60.4	(0.3)	18.2	(0.2)	0.4	(0.1)
	Rumänien	0.0	c	6.3	(1.1)	89.9	(1.3)	3.9	(0.7)	0.0	c	0.0	c
	Russ. Föderation	1.4	(0.3)	10.4	(0.9)	61.2	(1.9)	26.3	(1.9)	0.8	(0.2)	0.0	c
	Serbien	0.3	(0.1)	2.7	(0.7)	95.6	(0.8)	1.4	(0.2)	0.0	c	0.0	c
	Shanghai (China)	1.2	(0.3)	5.1	(0.6)	38.8	(1.2)	54.7	(1.4)	0.2	(0.1)	0.0	c
	Singapur	0.8	(0.2)	2.9	(0.3)	35.7	(0.6)	60.6	(0.5)	0.0	c	0.0	c
	Chinesisch Taipeh	0.0	c	0.2	(0.1)	35.2	(1.5)	64.7	(1.5)	0.0	c	0.0	c
	Thailand	0.2	(0.1)	0.8	(0.2)	26.3	(1.4)	70.5	(1.4)	2.2	(0.5)	0.0	c
	Trinidad und Tobago	2.7	(0.3)	10.7	(0.5)	28.4	(0.6)	51.0	(0.5)	7.1	(0.4)	0.0	c
	Tunesien	8.9	(0.6)	16.8	(0.9)	24.4	(1.1)	45.3	(1.5)	4.7	(0.5)	0.0	c
	Uruguay	9.1	(1.0)	12.0	(0.8)	24.9	(0.8)	50.4	(1.3)	3.6	(0.4)	0.0	c



[Teil 2/2]

Tabelle A2.4b Prozentsatz der Schüler in den einzelnen Klassenstufen, nach Geschlecht

	Mädchen – Klassenstufe												
	7. Klasse		8. Klasse		9. Klasse		10. Klasse		11. Klasse		12. Klasse		
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	
OECD-Länder	Australien	0.0	(0.0)	0.1	(0.0)	7.9	(0.5)	72.0	(0.8)	20.0	(0.8)	0.1	(0.0)
	Österreich	0.6	(0.4)	5.0	(1.2)	42.2	(1.4)	52.1	(1.5)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Belgien	0.3	(0.1)	4.5	(0.5)	29.3	(1.1)	64.5	(1.1)	1.3	(0.2)	0.0	(0.0)
	Kanada	0.0	(0.0)	1.0	(0.2)	12.5	(0.5)	85.3	(0.5)	1.1	(0.1)	0.0	(0.0)
	Chile	0.7	(0.1)	2.9	(0.5)	17.7	(0.9)	73.0	(1.1)	5.6	(0.4)	0.0	(0.0)
	Tschech. Rep.	0.3	(0.2)	3.1	(0.4)	44.8	(1.9)	51.8	(1.9)	0.0	c	0.0	c
	Dänemark	0.1	(0.0)	10.0	(0.7)	87.3	(0.9)	2.5	(0.8)	0.0	c	0.0	c
	Estland	0.9	(0.3)	20.8	(0.9)	75.4	(1.1)	2.7	(0.5)	0.2	(0.2)	0.0	c
	Finnland	0.4	(0.1)	9.6	(0.6)	89.4	(0.6)	0.0	c	0.6	(0.2)	0.0	c
	Frankreich	1.3	(0.9)	3.2	(0.9)	29.4	(1.5)	61.6	(1.7)	4.4	(0.8)	0.1	(0.1)
	Deutschland	1.1	(0.2)	8.8	(0.6)	53.4	(1.1)	36.4	(1.1)	0.3	(0.1)	0.0	(0.0)
	Griechenland	0.2	(0.2)	0.9	(0.5)	4.9	(0.7)	94.0	(0.9)	0.0	c	0.0	c
	Ungarn	2.3	(0.7)	5.9	(1.1)	65.4	(1.6)	26.2	(1.2)	0.2	(0.1)	0.0	c
	Island	0.0	c	0.0	c	0.0	(0.1)	97.9	(0.2)	2.1	(0.2)	0.0	c
	Irland	0.1	(0.1)	2.0	(0.4)	57.3	(1.5)	25.7	(2.0)	15.1	(1.5)	0.0	c
	Israel	0.0	c	0.1	(0.1)	15.9	(1.0)	83.8	(1.1)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
	Italien	0.2	(0.1)	1.0	(0.2)	13.5	(0.6)	81.4	(0.7)	3.9	(0.3)	0.0	c
	Japan	0.0	c	0.0	c	0.0	c	100.0	(0.0)	0.0	c	0.0	c
	Korea	0.0	c	0.0	c	3.6	(1.0)	95.6	(1.0)	0.8	(0.1)	0.0	c
	Luxemburg	0.4	(0.1)	10.6	(0.3)	50.8	(0.4)	38.0	(0.3)	0.2	(0.1)	0.0	c
	Mexiko	1.5	(0.2)	6.1	(0.4)	31.5	(0.9)	60.1	(1.0)	0.8	(0.3)	0.0	(0.0)
	Niederlande	0.1	(0.1)	2.3	(0.4)	43.4	(1.4)	53.5	(1.3)	0.7	(0.2)	0.0	c
	Neuseeland	0.0	c	0.0	c	0.1	(0.1)	4.8	(0.5)	89.8	(0.6)	5.4	(0.5)
	Norwegen	0.0	c	0.0	c	0.4	(0.1)	99.4	(0.2)	0.1	(0.1)	0.0	c
	Polen	0.6	(0.2)	2.5	(0.3)	95.6	(0.7)	1.3	(0.6)	0.0	c	0.0	c
	Portugal	1.4	(0.2)	7.7	(0.8)	25.1	(1.4)	65.4	(1.9)	0.4	(0.1)	0.0	c
	Slowak. Rep.	0.7	(0.2)	1.5	(0.3)	31.4	(1.8)	62.1	(2.1)	4.3	(0.9)	0.0	(0.0)
	Slowenien	0.0	c	0.0	c	1.9	(0.7)	90.3	(0.8)	7.8	(0.5)	0.0	c
	Spanien	0.1	(0.1)	7.6	(0.4)	24.2	(0.7)	68.0	(0.8)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Schweden	0.1	(0.1)	2.3	(0.3)	95.4	(0.7)	2.2	(0.7)	0.0	c	0.0	c
	Schweiz	0.4	(0.1)	12.9	(0.9)	62.6	(1.8)	22.7	(2.0)	1.4	(0.6)	0.0	c
	Türkei	0.4	(0.2)	2.9	(0.8)	19.8	(1.3)	72.3	(1.6)	4.4	(0.4)	0.2	(0.1)
Ver. Königreich	0.0	c	0.0	c	0.0	c	1.0	(0.1)	98.1	(0.1)	0.9	(0.1)	
Ver. Staaten	0.0	c	0.2	(0.2)	8.5	(0.7)	68.4	(1.1)	22.8	(1.0)	0.1	(0.1)	
OECD-Durchschnitt	0.6	(0.1)	5.0	(0.1)	35.6	(0.2)	55.0	(0.2)	10.2	(0.1)	0.5	(0.0)	
Partnerländer	Albanien	0.2	(0.1)	1.8	(0.4)	47.6	(2.3)	50.2	(2.3)	0.2	(0.1)	0.0	c
	Argentinien	3.6	(0.9)	10.7	(1.5)	18.4	(1.2)	62.3	(2.2)	4.9	(0.6)	0.0	c
	Aserbaidschan	0.6	(0.3)	5.8	(0.6)	51.0	(1.5)	42.1	(1.4)	0.4	(0.1)	0.0	c
	Brasilien	5.4	(0.4)	15.3	(0.6)	37.1	(0.9)	39.7	(0.9)	2.5	(0.2)	0.0	c
	Bulgarien	0.9	(0.3)	4.6	(0.7)	90.6	(1.0)	3.9	(0.7)	0.0	c	0.0	c
	Kolumbien	3.3	(0.4)	9.1	(0.8)	22.4	(1.0)	42.2	(1.1)	23.0	(1.1)	0.0	c
	Kroatien	0.0	c	0.2	(0.2)	75.8	(0.6)	24.1	(0.5)	0.0	c	0.0	c
	Dubai (VAE)	0.6	(0.1)	2.2	(0.2)	13.5	(0.5)	60.4	(0.6)	22.7	(0.7)	0.6	(0.1)
	Hongkong (China)	1.5	(0.2)	7.1	(0.6)	23.5	(0.6)	67.9	(1.0)	0.0	c	0.0	c
	Indonesien	1.2	(0.3)	4.9	(0.8)	42.7	(3.7)	44.6	(3.8)	6.0	(1.1)	0.6	(0.5)
	Jordanien	0.1	(0.0)	1.3	(0.3)	6.5	(0.7)	92.1	(0.9)	0.0	c	0.0	c
	Kasachstan	0.4	(0.1)	5.7	(0.5)	71.5	(2.0)	22.3	(2.1)	0.2	(0.1)	0.0	c
	Kirgisistan	0.1	(0.1)	7.1	(0.6)	69.9	(1.5)	22.0	(1.6)	0.9	(0.2)	0.0	c
	Lettland	1.7	(0.4)	11.2	(0.6)	83.9	(0.8)	3.1	(0.4)	0.1	(0.1)	0.0	c
	Liechtenstein	0.6	(0.6)	15.0	(1.5)	74.0	(1.2)	10.4	(1.6)	0.0	c	0.0	c
	Litauen	0.3	(0.1)	8.1	(0.8)	81.9	(0.9)	9.6	(0.7)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Macau (China)	4.4	(0.1)	16.3	(0.2)	34.9	(0.2)	43.9	(0.2)	0.5	(0.1)	0.0	c
	Montenegro	0.0	c	2.0	(1.4)	80.3	(1.3)	17.8	(0.4)	0.0	c	0.0	c
	Panama	2.4	(0.6)	7.7	(1.1)	28.7	(3.0)	53.8	(4.0)	7.5	(1.6)	0.0	c
	Peru	3.2	(0.4)	6.5	(0.6)	15.4	(0.8)	47.0	(1.2)	27.9	(1.2)	0.0	c
	Katar	1.4	(0.1)	3.0	(0.1)	12.1	(0.2)	64.9	(0.2)	18.1	(0.2)	0.5	(0.1)
	Rumänien	0.0	c	8.1	(1.5)	87.3	(1.5)	4.7	(0.6)	0.0	c	0.0	c
	Russ. Föderation	0.5	(0.1)	9.7	(0.8)	59.0	(2.0)	29.8	(1.8)	1.0	(0.2)	0.0	c
	Serbien	0.1	(0.1)	1.4	(0.5)	96.4	(0.6)	2.0	(0.2)	0.0	c	0.0	c
	Shanghai (China)	0.8	(0.2)	3.0	(0.4)	36.1	(1.0)	59.5	(1.0)	0.6	(0.2)	0.0	(0.0)
	Singapur	1.2	(0.2)	2.3	(0.3)	33.7	(0.5)	62.7	(0.4)	0.0	c	0.0	(0.0)
	Chinesisch Taipeh	0.0	c	0.0	(0.0)	33.7	(1.5)	66.3	(1.5)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Thailand	0.0	c	0.3	(0.1)	20.9	(1.4)	75.8	(1.4)	3.0	(0.4)	0.0	c
	Trinidad und Tobago	1.5	(0.3)	6.9	(0.5)	22.3	(0.6)	61.0	(0.6)	8.3	(0.4)	0.0	c
	Tunesien	4.2	(0.4)	10.3	(0.5)	23.4	(1.0)	56.1	(1.4)	6.0	(0.5)	0.0	c
	Uruguay	5.4	(0.6)	9.4	(0.5)	18.5	(0.9)	61.4	(1.2)	5.4	(0.6)	0.0	c



- **Spalte 10** zeigt die *ungewichtete Zahl der teilnehmenden und nicht teilnehmenden Schulen nach Einbeziehung von Ersatzschulen*.
- **Spalte 11** zeigt die *gewichtete Schülerbeteiligungsquote nach Einbeziehung von Ersatzschulen*. Sie ergibt sich durch Division der Spalte 12 durch Spalte 13.
- **Spalte 12** zeigt die *gewichtete Zahl der getesteten Schülerinnen und Schüler*.
- **Spalte 13** zeigt die *gewichtete Zahl der Stichprobenschüler (an der Testsitzung teilnehmende und nicht teilnehmende Schülerinnen und Schüler)*.
- **Spalte 14** zeigt die *ungewichtete Zahl der getesteten Schülerinnen und Schüler*. Zu beachten ist, dass Schüler von Schulen mit einer Schülerbeteiligungsquote von weniger als 50% nicht in die (gewichteten und ungewichteten) Quoten einbezogen wurden.
- **Spalte 15** zeigt die *ungewichtete Zahl der Stichprobenschüler (an der Testsitzung teilnehmende und nicht teilnehmende Schülerinnen und Schüler)*. Zu beachten ist, dass Schülerinnen und Schüler von Schulen, in denen weniger als die Hälfte der in Betracht kommenden Schüler an der Erhebung teilgenommen hat, nicht in den (gewichteten und ungewichteten) Quoten berücksichtigt wurden.

Definition der Schulen

In einigen Ländern wurden anstelle von Schulen Untereinheiten von Schulen für die Stichprobe herangezogen, und das kann die Schätzung der Anteile der Varianz zwischen Schulen beeinflussen. In Deutschland, Japan, Österreich, Rumänien, Slowenien, der Tschechischen Republik und Ungarn wurden Schulen mit mehr als einem Bildungsgang in die den jeweiligen Bildungsgängen entsprechenden Einheiten unterteilt. In den Niederlanden wurden Schulen, die sowohl die Sekundarstufe I als auch II umfassen, in die jeweiligen Stufen unterteilt. Was Belgien betrifft, so wurden in der flämischen Gemeinschaft bei Multi-Campus-Schulen die verschiedenen Einrichtungen in die Stichprobe einbezogen, während in der französischen Gemeinschaft im Fall von Multi-Campus-Schulen die jeweils größere Verwaltungseinheit berücksichtigt wurde. In Australien wurden im Fall von Schulen mit mehr als einem Campus die einzelnen Campuseinheiten erfasst. In Argentinien, Dubai (VAE) und Kroatien wurden im Fall solcher Schulen die einzelnen Standorte berücksichtigt. In Spanien wurden die Schulen im Baskenland, die Mehrsprachenmodelle anbieten, für die Stichprobenziehung in die einzelnen Programme unterteilt.

Klassenstufen

Die in PISA 2009 getesteten Schülerinnen und Schüler besuchen unterschiedliche Klassenstufen. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in jeder Klassenstufe wird in Tabelle A2.4a nach Ländern geordnet und in Tabelle A2.4b innerhalb jedes Landes geschlechtsspezifisch dargestellt.

Schülerinnen und Schüler innerhalb und außerhalb des regulären Bildungssystems in Argentinien

Die niedrige Leistung der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in Argentinien ist zu einem gewissen Grad dadurch bedingt, dass ein recht hoher Anteil der 15-Jährigen in Bildungsgängen außerhalb des regulären Bildungssystems eingeschrieben ist. Tabelle A2.5 zeigt jeweils den Anteil der Schülerinnen und Schüler innerhalb und außerhalb des regulären Bildungssystems sowie ihre Leistungen in PISA 2009.

Prozentsatz der Schüler und Mittelwerte in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften in Tabelle A2.5 Argentinien nach Teilnahme oder Nichtteilnahme am regulären Bildungssystem

	Prozentsatz der Schüler		Mittelwerte					
			Lesekompetenz		Mathematik		Naturwissenschaften	
	%	S.E.	Punktzahl	S.E.	Punktzahl	S.E.	Punktzahl	S.E.
Schüler im regulären Bildungssystem ¹	60.9	2.2	439	5.1	421	4.8	439	4.9
Schüler außerhalb des regulären Bildungssystems ²	39.1	2.2	335	8.0	337	6.7	341	8.3

1. Schüler, die nicht die Klassenstufen 10 oder 11 besuchen und nicht in Programm 3, 4, 5, 6, 7 oder 8 eingeschrieben sind.
 2. Schüler, die die Klassenstufen 10 oder 11 besuchen und in Programm 3, 4, 5, 6, 7 oder 8 eingeschrieben sind.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343190>



ANHANG A3 STANDARDFEHLER, SIGNIFIKANZTESTS UND VERGLEICHE ZWISCHEN UNTERGRUPPEN

Die in diesem Bericht enthaltenen Statistiken stellen Schätzwerte der nationalen Leistung auf der Basis der Schülerstichproben dar, und nicht etwa aus den Antworten sämtlicher Schülerinnen und Schüler eines Landes auf sämtliche Fragen errechnete Werte. Daher ist es wichtig, die mögliche Höhe des Messfehlers dieser Schätzungen zu messen. In PISA wird bei jeder Schätzung ein Messfehler angegeben, der durch den Standardfehler (S.E.) ausgedrückt ist. Die Verwendung von Konfidenzintervallen ermöglicht es, Schlüsse in Bezug auf die Populationsdurchschnittswerte und -prozentsätze zu ziehen und dabei den an die Stichprobenschätzungen geknüpften Messfehler zu berücksichtigen. Es kann davon ausgegangen werden, dass das tatsächlich beobachtete statistische Ergebnis einer gegebenen Population in 95 von 100 Wiederholungsmessungen mit unterschiedlichen Stichproben derselben Population innerhalb des Konfidenzintervalls liegen würde.

Die Leser sind häufig in erster Linie daran interessiert, ob sich ein bestimmter Wert für ein gegebenes Land von einem zweiten Wert für dasselbe Land oder für ein anderes Land unterscheidet, z.B. ob in einem bestimmten Land Mädchen bessere Leistungen erzielen als Jungen. In den Tabellen und Abbildungen dieses Berichts werden Unterschiede als statistisch signifikant bezeichnet, wenn die betreffende kleinere oder größere Differenz in weniger als 5% der Fälle beobachtet würde, wenn die entsprechenden Populationswerte in Wirklichkeit nicht voneinander abweichen. Entsprechend wird das Risiko, eine Korrelation als signifikant zu bezeichnen, wenn effektiv keine Korrelation zwischen zwei Messgrößen besteht, auf 5% begrenzt.

Für sämtliche Teile des Berichts wurden Signifikanztests durchgeführt, um die statistische Signifikanz der vorgenommenen Vergleiche zu prüfen. Sofern nicht anders vermerkt, evaluieren die statistischen Tests, ob die Schätzung signifikant von null abweicht. In spezifischen Fällen bewerten die statistischen Tests, ob die Schätzungen für einzelne Länder sich statistisch signifikant vom OECD-Durchschnitt unterscheiden.

Genderdifferenzen

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Schülerleistungen oder anderen Indizes wurden auf ihre statistische Signifikanz hin getestet. Positive Unterschiede weisen auf höhere Punktzahlen für Jungen hin, während negative Unterschiede höhere Punktzahlen für Mädchen bezeichnen. Die in den Tabellen in diesem Band fettgedruckten Unterschiede sind im Allgemeinen bei einem Konfidenzniveau von 95% statistisch signifikant.

Leistungsdifferenzen zwischen dem obersten und dem untersten Quartil der PISA-Indizes und -Skalen

Unterschiede bei den Durchschnittsleistungen zwischen dem obersten und dem untersten Quartil auf den PISA-Indizes und -Skalen wurden auf ihre statistische Signifikanz hin getestet. Die fettgedruckten Werte zeigen an, dass zwischen der Leistung des obersten und des untersten Quartils der Schüler auf dem jeweiligen Index ein statistisch signifikanter Unterschied bei einem Konfidenzniveau von 95% besteht.

Veränderung der Leistung je Indexeinheit

Für viele Tabellen wurde die Veränderung der Leistung je Indexeinheit berechnet. Die fettgedruckten Werte zeigen an, dass die Veränderungen bei einem Konfidenzniveau von 95% statistisch signifikant von null abweichen.

Relatives Risiko oder erhöhte Wahrscheinlichkeit

Das relative Risiko ist eine Messgröße für die kausale Abhängigkeit zwischen einem Antezedens- und einem Konsequenzfaktor. Das relative Risiko ist nichts anderes als das Verhältnis zwischen zwei Risiken, d.h. dem Risiko der Beobachtung eines Ergebnisses bei Anwesenheit des Antezedens und dem Risiko der Beobachtung eines Ergebnisses bei Abwesenheit des Antezedens. Abbildung A3.1 stellt die im Folgenden verwendete Einteilung dar.

■ Abbildung A3.1 ■

Bezeichnungen in einer zweidimensionalen Tabelle

p_{11}	p_{12}	$p_{1.}$
p_{21}	p_{22}	$p_{2.}$
$p_{.1}$	$p_{.2}$	$p_{..}$

Darin ist p_{ij} gleich $\frac{n_{ij}}{n_{..}}$, wobei $n_{..}$ die Gesamtzahl der Schüler und $p_{..}$ daher gleich 1 ist, $p_{i.}, p_{.j}$ jeweils die bedingte Wahrscheinlichkeit für jede Zeile und jede Spalte darstellen. Die bedingte Wahrscheinlichkeit entspricht der bedingten Häufigkeit, dividiert durch die Gesamtzahl der Schüler. p_{ij} schließlich bezeichnet die Wahrscheinlichkeit für jede Zelle und entspricht der Zahl der Beobachtungen in einer bestimmten Zelle, dividiert durch die Gesamtzahl der Beobachtungen

Bei PISA stellen die Zeilen den Antezedensfaktor dar, wobei die erste Zeile „die Anwesenheit“ und die zweite Zeile „die Abwesenheit“ des Antezedensfaktors veranschaulicht, während die Spalten den Konsequenzfaktor darstellen, wobei die erste Spalte „die Anwesenheit“ und die zweite Spalte „die Abwesenheit“ des Konsequenzfaktors veranschaulicht. Das relative Risiko entspricht dann:

$$RR = \frac{(P_{11} / P_{1.})}{(P_{21} / P_{2.})}$$

Die fettgedruckten Werte in den Tabellen von Anhang B dieses Berichts weisen darauf hin, dass das relative Risiko bei einem Konfidenzniveau von 95% statistisch signifikant von 1 abweicht.

Unterschiede bei der Lesekompetenz zwischen öffentlichen und privaten Schulen

Leistungsdifferenzen zwischen öffentlichen und privaten Schulen wurden auf ihre statistische Signifikanz hin getestet. Zu diesem Zweck wurden vom Staat abhängige und unabhängige private Schulen gemeinsam als Privatschulen betrachtet. Positive Differenzen bezeichnen höhere Punktzahlen für öffentliche Schulen, während negative Differenzen höhere Punktzahlen für private Schulen bezeichnen. Die fettgedruckten Werte in den Tabellen von Anhang B dieses Berichts weisen auf einen statistisch signifikanten Unterschied der Punktzahlen bei einem Konfidenzniveau von 95% hin.

Unterschiede bei der Lesekompetenz zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund

Leistungsunterschiede zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund wurden auf ihre statistische Signifikanz hin getestet. Zu diesem Zweck wurden im Ausland geborene Schüler und Schüler der zweiten Generation zusammen als Schüler mit Migrationshintergrund betrachtet. Positive Differenzen deuten auf höhere Punktzahlen für Schüler ohne Migrationshintergrund hin, negative Differenzen stehen für höhere Punktzahlen für im Ausland geborene Schüler sowie Schüler der zweiten Generation. Fettgedruckte Werte in den Datentabellen dieses Bandes signalisieren statistisch signifikante Punktzahldifferenzen bei einem Konfidenzniveau von 95%.

Effektstärken

Es kann zuweilen nützlich sein, die Indexunterschiede zwischen Gruppen, z.B. zwischen Jungen und Mädchen, in den verschiedenen Ländern miteinander zu vergleichen. Ein Problem, das dabei auftreten kann, ergibt sich durch die unterschiedliche Indexverteilung in den einzelnen Gruppen oder Ländern. Eine Möglichkeit, dieses Problem zu lösen, besteht darin, eine Effektstärke zu berechnen, die den Verteilungsunterschieden Rechnung trägt. Eine Effektstärke misst z.B. den Unterschied bei der Selbstwirksamkeit im Bereich Lesekompetenz zwischen Jungen und Mädchen in einem gegebenen Land in Relation zu der Durchschnittsvarianz der Punktwerte bei der Selbstwirksamkeit im Bereich Lesekompetenz zwischen Jungen und Mädchen in demselben Land.

Eine Effektstärke ermöglicht ferner einen Vergleich der Unterschiede zwischen Messgrößen mit unterschiedlicher Metrik. Es ist z.B. möglich, Effektstärken zwischen den PISA-Indizes und den PISA-Testergebnissen miteinander zu vergleichen, was beispielsweise geschieht, wenn die geschlechtsspezifischen Leistungsunterschiede in Lesekompetenz den geschlechtsspezifischen Unterschieden bei einer Reihe von Indizes gegenübergestellt werden.

Gemäß der üblichen Praxis werden in dieser Ausgabe Effektstärken von 0,20 als gering, Effektstärken in einer Größenordnung von 0,50 als mittel und Effektstärken von über 0,80 als groß betrachtet. Bei vielen Vergleichen in diesem Bericht werden Unterschiede nur dann berücksichtigt, wenn die Effektstärken mindestens 0,20 betragen, selbst wenn kleinere Unterschiede immer noch statistisch signifikant sind; fettgedruckte Zahlen in den Datentabellen von Anhang B dieses Berichts weisen darauf hin, dass die Werte gleich oder größer als 0,20 sind. Werte von weniger als 0,20, die aber auf Grund von Rundungen in den Tabellen als 0,20 erscheinen, sind nicht hervorgehoben. Eine helle Schattierung bedeutet, dass der absolute Wert der Effektstärke gleich oder größer als 0,2 und kleiner als 0,5 ist; mitteldunkle Schattierungen kennzeichnen absolute Effektstärkenwerte, die gleich oder größer als 0,5, aber kleiner als 0,8 sind; dunkle Schattierungen weisen auf absolute Effektstärkenwerte hin, die gleich oder größer 0,8 sind.

Die Effektstärke zwischen zwei Untergruppen wird berechnet als:

$$\frac{m_1 - m_2}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2 + \sigma_2^2}{2}}}$$

dabei stehen m_1 und m_2 für die Mittelwerte der Untergruppen 1 und 2, und σ_1^2 und σ_2^2 für die Varianzwerte der Untergruppen 1 und 2. Die Effektstärke zwischen den zwei Untergruppen 1 und 2 wird errechnet, indem die mittlere Differenz zwischen den beiden Untergruppen ($m_1 - m_2$) durch die Quadratwurzel der Summe der Varianz der Untergruppen ($\sigma_1^2 + \sigma_2^2$) geteilt durch zwei, dividiert wird.

Verteilungsschiefe

Die Verteilungsschiefe ist eine Messgröße der Symmetrie einer Verteilung. In PISA 2009 wurde die Schiefe der Verteilung beim sozioökonomischen Hintergrund berechnet. Negative Werte für die Schiefe weisen auf einen längeren Ausläufer von Schülerinnen und Schülern mit benachteiligtem sozioökonomischem Hintergrund hin, während positive Werte auf einen längeren Ausläufer von Schülerinnen und Schülern mit privilegiertem sozioökonomischem Hintergrund hindeuten.



ANHANG A4 QUALITÄTSSICHERUNG

Wie bereits in allen früheren PISA-Erhebungen wurden in sämtlichen Teilen von PISA 2009 Qualitätssicherungsverfahren durchgeführt.

Die einheitliche Qualität und sprachliche Äquivalenz der in PISA 2009 verwendeten Erhebungsinstrumente wurden dadurch erleichtert, dass den Ländern äquivalente Originalfassungen der Erhebungsinstrumente in Englisch und Französisch vorgelegt und die Länder (in denen die Schülerleistungen nicht in diesen zwei Sprachen erhoben wurden) aufgefordert wurden, ausgehend von den beiden Originalversionen zwei unabhängige Übersetzungen anzufertigen und dann zusammenzufassen. Es wurden genaue Übersetzungs- und Bearbeitungsrichtlinien vorgegeben und Anweisungen hinsichtlich der Auswahl und Ausbildung der Übersetzer erteilt. Für jedes Land wurden die Übersetzung und das Format der Erhebungsinstrumente (einschließlich des Testmaterials, der Kodieranweisungen, der Fragebogen und der Handbücher) durch vom PISA-Konsortium eingesetzte erfahrene Übersetzer überprüft, bevor sie im Feldtest und in der Haupterhebung von PISA 2009 eingesetzt wurden. Die Muttersprache dieser Übersetzer war die Unterrichtssprache in dem betreffenden Land und sie verfügten über ausreichende Kenntnisse bezüglich der Bildungssysteme. Nähere Informationen über die PISA-Übersetzungsverfahren enthält *PISA 2009 Technical Report* (OECD, erscheint demnächst).

Die Erhebung wurde mit Hilfe standardisierter Verfahren durchgeführt. Das PISA-Konsortium stellte umfassende Handbücher zur Verfügung, die den Ablauf der Erhebung erklärten und u.a. präzise Anweisungen für die Arbeit der Schulkoordinatoren sowie Vorlagen für die Testleiter zum Gebrauch bei den Testsitzungen enthielten. Vorgeschlagene Anpassungen der Erhebungsmethoden oder vorgeschlagene Änderungen der Testsitzungen wurden vor der Überprüfung dem PISA-Konsortium zur Genehmigung vorgelegt. Das PISA-Konsortium überprüfte dann die nationalen Übersetzungen und die Anpassung der Handbücher.

Um die Glaubwürdigkeit von PISA im Hinblick auf Validität und Unvoreingenommenheit zu gewährleisten und einen einheitlichen Ablauf der Testsitzungen zu fördern, wurden die Testleiterinnen und Testleiter in den Teilnehmerländern nach folgenden Kriterien ausgewählt: Vorgeschrieben wurde, dass die Leiterinnen und Leiter der vorgesehenen PISA-Testsitzungen nicht zugleich die Fachlehrer der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften sein durften; empfohlen wurde, dass die Testleiterinnen und Testleiter nicht Mitglied des Kollegiums einer Schule sein sollten, an der sie die Leitung der PISA-Tests übernahmen; als wünschenswert wurde erachtet, dass die Testleiterinnen und Testleiter nicht zum Kollegium einer für die PISA-Stichprobe gezogenen Schule gehören sollten. Die Teilnehmerländer organisierten für die Testleiterinnen und Testleiter eine individuelle Schulung.

Es war Aufgabe der Teilnehmerländer sicherzustellen, dass die Testleiterinnen und Testleiter mit den Schulkoordinatoren bei der Vorbereitung der Testsitzung zusammenarbeiteten, u.a. bei der Aktualisierung der Unterlagen über den bisherigen Bildungsweg der Schülerinnen und Schüler sowie der Identifizierung ausgeschlossener Schülerinnen und Schüler, dass für die kognitiven Items keine zusätzliche Zeit eingeräumt wurde (während es erlaubt war, für die Beantwortung des Schülerfragebogens mehr Zeit zuzugestehen), dass kein Instrument vor Beginn der zwei einstündigen Teile der kognitiven Sitzung bekannt gegeben wurde, dass die Testleiterinnen und Testleiter den Stand der Schülerbeteiligung auf den Unterlagen über die Bildungswege der Schülerinnen und Schüler festhielten und ein Formular für den Sitzungsbericht ausfüllten, dass kein kognitives Instrument fotokopiert werden durfte, dass kein kognitives Instrument von dem Schulpersonal vor der Testsitzung gesehen werden durfte und die Testleiterinnen und Testleiter das Material unmittelbar nach Abschluss der Testsitzungen an das nationale Zentrum zurückgaben.

Die nationalen Projektmanager wurden dazu angehalten, eine Folgesitzung zu organisieren, wenn mehr als 15% der PISA-Stichprobe nicht an der ursprünglichen Testsitzung teilnehmen konnten.


Für das Qualitätsmonitoring zuständige nationale Vertreter des PISA-Konsortiums besuchten alle nationalen Zentren, um die Verfahren der Datenerhebung zu überprüfen. Schließlich besuchten „School Quality Monitors“ aus dem PISA-Konsortium eine Stichprobe von 15 Schulen während der Erhebung. Nähere Informationen über die Feldoperationen enthält *PISA 2009 Technical Report* (OECD, erscheint demnächst).

Um eine konsistente und genaue Anwendung der in den PISA-Handbüchern dargelegten Kodieranweisungen zu gewährleisten, wurden entsprechende Verfahren entwickelt. Die nationalen Projektleiter wurden gebeten, dem Konsortium Änderungsvorschläge zur Genehmigung vorzulegen. Es wurden Reliabilitätsuntersuchungen durchgeführt, um die Konsistenz des Kodierungsprozesses zu analysieren, worauf weiter unten noch näher eingegangen wird.

Eine speziell für PISA konzipierte Software erleichterte die Dateneingabe, deckte weitverbreitete Fehler während der Dateneingabe auf und vereinfachte den Prozess der Datenbereinigung. Durch Schulungen wurden die nationalen Projektleiter mit diesen Verfahren vertraut gemacht.

Eine Beschreibung der für PISA angewandten Verfahren zur Qualitätssicherung und deren Ergebnisse enthält *PISA 2009 Technical Report* (OECD, erscheint demnächst).

Die Ergebnisse der Datenbeurteilung zeigen, dass den technischen Standards von PISA in allen PISA-2009-Teilnehmerländern und -volkswirtschaften gänzlich entsprochen wurde, wenngleich für ein Land ernsthafte Zweifel erhoben wurden. Die Analyse der Daten für Aserbaidschan deutet aus folgenden vier Gründen darauf hin, dass die technischen Standards von PISA möglicherweise



nicht genau eingehalten wurden: *a)* Die Reihenfolge der Schwierigkeitsgrade der Aufgabenblöcke entspricht nicht den Erfahrungen und die Reihenfolge ist je nach Testheft unterschiedlich, *b)* der Anteil der richtigen Antworten ist bei manchen Items höher als in den Ländern mit den höchsten Ergebnissen, *c)* der Schwierigkeitsgrad der Aufgabenblöcke schwankt je nach Testheft stark, und *d)* die Kodierung der Items in Aserbaidschan stimmt von einem unabhängigen Kodierer zum anderen extrem überein und wurde bei manchen Items als zu nachsichtig erachtet. Allerdings ergaben sich bei näherer Untersuchung der Erhebungsinstrumente, der Testabläufe und der Kodierung der Schülerantworten auf nationaler Ebene keine ausreichenden Hinweise auf systematische Fehler oder Verstöße gegen die technischen Standards von PISA. Deshalb wurden die Daten für Aserbaidschan in die internationale Datenreihe von PISA 2009 eingefügt.

In Österreich kam es aus Anlass der PISA-Erhebung 2009 zu einem Streit zwischen den Lehrerwerkschaften und der Bildungsministerin, der zur Ankündigung eines PISA-Boykotts führte, welcher dann aber nach der ersten Testwoche zurückgenommen wurde. Auf Grund des Boykotts musste die OECD identifizierbare Fälle aus der Datenreihe entfernen. Wenngleich die österreichischen Daten nach der Entfernung dieser Fälle die technischen Standards von PISA 2009 erfüllten, hat die negative Stimmung gegenüber Bildungserhebungen die Testbedingungen belastet und könnte die Motivation der Schüler zur Beantwortung der PISA-Aufgaben ungünstig beeinflusst haben. Die Vergleichbarkeit der Erhebungsdaten des Jahres 2009 mit denen früherer PISA-Erhebungen kann dementsprechend nicht gewährleistet werden, weshalb die österreichischen Daten aus den Trendvergleichen ausgeschlossen wurden.



Anhang B

ERGEBNISTABELLEN

Alle Tabellen in Anhang B sind online verfügbar

Anhang B1: Ergebnisse für Länder und Volkswirtschaften

Anhang B2: Ergebnisse für einzelne Regionen innerhalb der Länder (nur auf Englisch verfügbar)

Regionen, deren Stichproben international überprüft wurden

Daten, bei denen die Einhaltung der PISA-Stichprobenstandards und die internationale Vergleichbarkeit international überprüft wurden.

Regionen, deren Stichproben national festgelegt und überprüft wurden

Daten, bei denen die Einhaltung der PISA-Stichprobenstandards auf den subnationalen Ebenen von den betreffenden Ländern bewertet wurde.

In diesen Ländern wurden die Einhaltung der PISA-Stichprobenstandards und die internationale Vergleichbarkeit nur für die Gesamtheit aller subnationalen Einheiten international überprüft.

Anmerkung: Sofern nicht anders spezifiziert, sind alle in den nachstehenden Tabellen enthaltenen Daten der PISA-Datenbank der OECD entnommen.


ANHANG B1 ERGEBNISSE FÜR LÄNDER UND VOLKSWIRTSCHAFTEN

[Teil 1/1]

PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS), Mittelwert und Varianz der Schülerleistungen in Lesekompetenz

Tabelle II.1.1 Mittelwert und Perzentile auf der Gesamtskala Lesekompetenz

	ESCS		Mittelwert		Perzentile													
	Index- mittel	S.E.	Punkt- zahl	S.E.	5.		10.		25.		50.		75.		90.		95.	
					Punkt- zahl	S.E.	Punkt- zahl	S.E.	Punkt- zahl	S.E.	Punkt- zahl	S.E.	Punkt- zahl	S.E.	Punkt- zahl	S.E.	Punkt- zahl	S.E.
OECD-Länder																		
Australien	0.34	(0.01)	515	(2.3)	343	(3.8)	384	(3.1)	450	(2.9)	521	(2.4)	584	(2.7)	638	(3.2)	668	(3.9)
Österreich	0.06	(0.02)	470	(2.9)	299	(5.2)	334	(6.1)	399	(4.3)	476	(3.8)	545	(3.3)	596	(3.4)	625	(4.3)
Belgien	0.20	(0.02)	506	(2.3)	326	(6.1)	368	(4.3)	436	(3.8)	516	(2.9)	583	(2.2)	631	(2.7)	657	(2.9)
Kanada	0.50	(0.02)	524	(1.5)	368	(2.9)	406	(2.7)	464	(1.9)	529	(1.8)	588	(1.7)	637	(1.9)	664	(2.1)
Chile	-0.57	(0.04)	449	(3.1)	310	(5.1)	342	(5.0)	393	(4.1)	451	(3.4)	506	(3.3)	556	(3.6)	584	(5.1)
Tschech. Rep.	-0.09	(0.01)	478	(2.9)	325	(4.8)	357	(4.9)	413	(4.2)	479	(3.3)	545	(3.3)	598	(3.2)	627	(3.6)
Dänemark	0.30	(0.02)	495	(2.1)	350	(3.8)	383	(3.7)	440	(2.9)	500	(2.3)	554	(2.8)	599	(3.0)	624	(2.9)
Estland	0.15	(0.02)	501	(2.6)	359	(5.3)	392	(4.4)	446	(3.3)	504	(2.9)	559	(2.8)	605	(3.6)	633	(4.1)
Finnland	0.37	(0.02)	536	(2.3)	382	(3.4)	419	(3.6)	481	(2.7)	542	(2.9)	597	(2.2)	642	(2.6)	666	(2.6)
Frankreich	-0.13	(0.03)	496	(3.4)	305	(8.2)	352	(7.0)	429	(4.7)	505	(3.8)	572	(4.0)	624	(3.9)	651	(4.6)
Deutschland	0.18	(0.02)	497	(2.7)	333	(4.8)	367	(5.1)	432	(4.5)	505	(3.3)	567	(2.8)	615	(3.2)	640	(3.1)
Griechenland	-0.02	(0.03)	483	(4.3)	318	(7.8)	355	(8.0)	420	(6.3)	488	(4.4)	550	(3.1)	601	(3.7)	630	(3.7)
Ungarn	-0.20	(0.03)	494	(3.2)	332	(7.4)	371	(6.9)	435	(4.3)	501	(3.5)	559	(3.6)	607	(3.5)	632	(4.0)
Island	0.72	(0.01)	500	(1.4)	331	(4.9)	371	(4.1)	439	(2.9)	507	(1.8)	567	(2.0)	619	(2.6)	648	(3.9)
Irland	0.05	(0.03)	496	(3.0)	330	(7.8)	373	(4.7)	435	(3.9)	503	(3.5)	562	(2.8)	611	(2.8)	638	(3.2)
Israel	-0.02	(0.03)	474	(3.6)	277	(8.8)	322	(7.8)	401	(4.4)	483	(3.9)	554	(3.4)	611	(4.0)	643	(4.3)
Italien	-0.12	(0.01)	486	(1.6)	320	(3.7)	358	(2.6)	422	(2.3)	493	(2.0)	556	(1.7)	604	(1.7)	631	(2.1)
Japan	-0.01	(0.01)	520	(3.5)	339	(9.8)	386	(7.1)	459	(4.8)	530	(3.2)	590	(3.0)	639	(3.6)	667	(4.6)
Korea	-0.15	(0.03)	539	(3.5)	400	(7.6)	435	(5.9)	490	(4.1)	545	(3.7)	595	(3.4)	635	(3.0)	658	(3.8)
Luxemburg	0.19	(0.01)	472	(1.3)	288	(3.6)	332	(3.5)	403	(2.4)	480	(1.8)	547	(1.7)	600	(2.0)	630	(3.7)
Mexiko	-1.22	(0.03)	425	(2.0)	281	(3.9)	314	(2.9)	370	(2.4)	429	(2.1)	485	(1.9)	531	(2.2)	557	(2.4)
Niederlande	0.27	(0.03)	508	(5.1)	365	(4.7)	390	(5.0)	442	(6.1)	510	(7.0)	575	(5.4)	625	(4.6)	650	(4.0)
Neuseeland	0.09	(0.02)	521	(2.4)	344	(5.8)	383	(4.5)	452	(3.1)	528	(3.0)	595	(2.8)	649	(2.7)	678	(3.7)
Norwegen	0.47	(0.02)	503	(2.6)	346	(4.5)	382	(4.0)	443	(3.6)	507	(3.0)	568	(2.9)	619	(3.9)	647	(4.4)
Polen	-0.28	(0.02)	500	(2.6)	346	(5.6)	382	(4.2)	441	(3.4)	504	(2.7)	565	(3.2)	613	(3.3)	640	(3.6)
Portugal	-0.32	(0.04)	489	(3.1)	338	(4.8)	373	(4.9)	432	(4.4)	493	(3.6)	551	(3.4)	599	(3.5)	624	(3.6)
Slowak. Rep.	-0.09	(0.02)	477	(2.5)	324	(6.1)	358	(5.2)	416	(4.1)	480	(3.3)	543	(2.7)	594	(3.2)	621	(4.3)
Slowenien	0.07	(0.01)	483	(1.0)	326	(2.9)	359	(2.1)	421	(1.9)	488	(1.8)	550	(1.7)	598	(2.9)	623	(3.9)
Spanien	-0.31	(0.03)	481	(2.0)	326	(4.2)	364	(3.5)	426	(3.3)	488	(2.5)	543	(2.0)	588	(2.0)	613	(2.4)
Schweden	0.33	(0.02)	497	(2.9)	326	(5.3)	368	(5.5)	437	(3.3)	502	(2.8)	565	(3.2)	620	(3.7)	651	(3.9)
Schweiz	0.08	(0.02)	501	(2.4)	337	(4.1)	374	(4.0)	437	(3.6)	506	(2.6)	569	(3.0)	617	(3.3)	645	(4.4)
Türkei	-1.16	(0.05)	464	(3.5)	325	(5.1)	356	(4.3)	409	(3.8)	466	(3.6)	522	(4.5)	569	(5.2)	596	(5.4)
Ver. Königreich	0.20	(0.02)	494	(2.3)	334	(4.1)	370	(3.1)	430	(2.8)	497	(3.0)	561	(3.2)	616	(2.6)	646	(3.7)
Ver. Staaten	0.17	(0.04)	500	(3.7)	339	(4.2)	372	(3.9)	433	(4.0)	501	(4.2)	569	(4.6)	625	(5.0)	656	(5.8)
OECD-Durchschnitt	0.00	(0.00)	493	(0.5)	332	(1.0)	369	(0.8)	432	(0.7)	499	(0.6)	560	(0.5)	610	(0.6)	637	(0.7)
Partnerländer																		
Albanien	-0.95	(0.04)	385	(4.0)	212	(6.9)	254	(5.4)	319	(4.9)	389	(4.8)	458	(4.8)	509	(4.9)	538	(5.5)
Argentinien	-0.62	(0.05)	398	(4.6)	209	(11.3)	257	(8.3)	329	(5.8)	403	(5.3)	473	(6.3)	535	(7.1)	568	(6.7)
Aserbaidschan	-0.64	(0.03)	362	(3.3)	235	(5.7)	263	(4.7)	311	(4.3)	363	(3.7)	413	(4.0)	458	(4.4)	485	(6.2)
Brasilien	-1.16	(0.03)	412	(2.7)	262	(3.0)	293	(3.2)	348	(2.7)	409	(3.2)	474	(3.9)	537	(4.2)	572	(4.6)
Bulgarien	-0.11	(0.04)	429	(6.7)	234	(8.4)	276	(7.8)	351	(8.5)	436	(8.5)	512	(6.5)	572	(7.3)	603	(6.7)
Kolumbien	-1.15	(0.05)	413	(3.7)	269	(6.4)	302	(5.2)	355	(4.4)	414	(4.3)	473	(3.9)	524	(4.1)	554	(4.0)
Kroatien	-0.18	(0.02)	476	(2.9)	327	(4.9)	359	(3.6)	416	(4.5)	481	(3.5)	539	(3.1)	586	(3.5)	611	(3.8)
Dubai (VAE)	0.42	(0.01)	459	(1.1)	277	(3.4)	317	(2.8)	386	(2.4)	463	(1.5)	536	(2.4)	596	(2.7)	628	(3.1)
Hongkong (China)	-0.80	(0.04)	533	(2.1)	380	(5.5)	418	(4.5)	482	(3.0)	541	(2.3)	592	(2.5)	634	(2.9)	659	(3.1)
Indonesien	-1.55	(0.06)	402	(3.7)	291	(5.8)	315	(5.0)	357	(4.1)	402	(3.6)	447	(4.6)	487	(5.0)	510	(5.8)
Jordanien	-0.57	(0.03)	405	(3.3)	243	(6.6)	284	(5.0)	350	(4.1)	412	(3.8)	468	(3.5)	515	(3.9)	542	(4.7)
Kasachstan	-0.51	(0.03)	390	(3.1)	245	(3.8)	275	(3.8)	327	(3.1)	387	(3.8)	452	(4.2)	513	(5.0)	545	(5.2)
Kirgisistan	-0.65	(0.03)	314	(3.2)	155	(5.6)	190	(4.7)	249	(4.1)	312	(2.9)	377	(4.2)	441	(6.4)	483	(7.5)
Lettland	-0.13	(0.03)	484	(3.0)	348	(6.3)	379	(4.2)	429	(3.8)	488	(3.7)	541	(3.3)	584	(3.2)	610	(4.3)
Liechtenstein	0.09	(0.05)	499	(2.8)	355	(12.1)	385	(10.6)	442	(6.5)	508	(5.5)	560	(4.5)	600	(8.4)	626	(11.8)
Litauen	-0.05	(0.02)	468	(2.4)	324	(4.5)	353	(4.1)	409	(3.3)	471	(2.5)	530	(3.1)	580	(3.4)	608	(4.1)
Macau (China)	-0.70	(0.01)	487	(0.9)	357	(2.7)	388	(1.8)	437	(1.4)	489	(1.2)	540	(1.4)	582	(1.8)	608	(1.8)
Montenegro	-0.24	(0.02)	408	(1.7)	254	(4.2)	288	(3.8)	345	(2.6)	409	(2.5)	473	(2.4)	526	(2.7)	558	(4.1)
Panama	-0.81	(0.08)	371	(6.5)	209	(12.0)	246	(10.0)	304	(7.4)	368	(7.2)	436	(7.7)	502	(9.3)	540	(10.0)
Peru	-1.31	(0.05)	370	(4.0)	209	(5.0)	241	(3.9)	302	(4.3)	370	(4.2)	437	(5.2)	496	(6.4)	530	(7.0)
Katar	0.51	(0.01)	372	(0.8)	196	(2.4)	228	(2.2)	288	(1.4)	365	(1.6)	450	(1.4)	529	(2.1)	573	(2.8)
Rumänien	-0.34	(0.03)	424	(4.1)	271	(6.9)	304	(5.7)	365	(6.0)	429	(4.7)	488	(4.7)	537	(4.0)	564	(4.6)
Russ. Föderation	-0.21	(0.02)	459	(3.3)	310	(5.8)	344	(5.5)	401	(3.6)	461	(3.3)	519	(3.2)	572	(4.5)	607	(5.6)
Serbien	0.07	(0.02)	442	(2.4)	299	(4.9)	331	(3.8)	388	(3.2)	446	(2.9)	501	(2.5)	547	(2.7)	572	(3.3)
Shanghai (China)	-0.49	(0.04)	556	(2.4)	417	(5.2)	450	(4.8)	504	(3.5)	562	(2.8)	613	(2.8)	654	(2.7)	679	(3.0)
Singapur	-0.43	(0.01)	526	(1.1)	357	(3.4)	394	(3.1)	460	(2.0)	532	(2.1)	597	(2.1)	648	(2.8)	676	(2.7)
Chinesisch Taipeh	-0.33	(0.02)	495	(2.6)	343	(4.6)	380	(3.9)	439	(3.2)	502	(2.7)	555	(2.9)	600	(4.6)	627	(6.3)
Thailand	-1.31	(0.04)	421	(2.6)	305	(4.9)	331	(3.8)	373	(3.2)	420	(3.0)	469	(2.6)	514	(4.0)	542	(5.5)
Trinidad und Tobago	-0.58	(0.02)	416	(1.2)	220	(5.8)	265	(3.9)	339	(2.5)	423	(2.0)	496	(2.3)	559	(2.5)	594	(3.0)
Tunesien	-1.20	(0.05)	404	(2.9)	258	(4.4)	293	(3.8)	348	(3.4)	407	(3.2)	462	(3.4)	510	(4.8)	538	(5.2)
Uruguay	-0.70	(0.03)	426	(2.6)	257	(5.2)	297	(4.2)	359	(3.4)	428	(3.2)	495	(3.1)	552	(3.3)	584	(4.5)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285>



[Teil 1/1]

Stärke des Zusammenhangs zwischen Schülerleistungen bzw. sozioökonomischem Hintergrund und Gini-Index

Tabelle II.1.2 Auf Grundlage der Schülerangaben

	Stärke des Zusammenhangs zwischen Schülerleistungen und PISA-Index des wirtschaftl., sozialen und kulturellen Status (ESCS) ¹		Gini-Index	Steigung der sozioökonomischen Gradienten ^{1,2}		Länge der Projektion der Gradienten					
	Prozentsatz der erklärten Varianz der Schülerleistungen	S.E.		1 ESCS-Einheit entspr. Punktzahlveränderung	S.E.	5. Perzentil des ESCS		95. Perzentil des ESCS		Differenz zw. dem 95. und dem 5. Perzentil des ESCS	
						S.E.	S.E.	S.E.	S.E.		
OECD-Länder											
Australien	12.7	(0.85)	0.30	46	(1.8)	-0.87	(0.02)	1.51	(0.01)	2.38	(0.02)
Österreich	16.6	(1.39)	0.27	48	(2.3)	-1.23	(0.04)	1.49	(0.04)	2.73	(0.06)
Belgien	19.3	(1.01)	0.27	47	(1.5)	-1.29	(0.03)	1.64	(0.04)	2.93	(0.06)
Kanada	8.6	(0.74)	0.32	32	(1.4)	-0.88	(0.03)	1.76	(0.02)	2.63	(0.04)
Chile	18.7	(1.56)	0.54	31	(1.5)	-2.37	(0.04)	1.36	(0.04)	3.73	(0.05)
Tschech. Rep.	12.4	(1.09)	0.27	46	(2.3)	-1.17	(0.02)	1.13	(0.02)	2.30	(0.03)
Dänemark	14.5	(1.02)	0.23	36	(1.4)	-1.14	(0.02)	1.67	(0.02)	2.81	(0.03)
Estland	7.6	(1.11)	0.36	29	(2.3)	-1.10	(0.04)	1.43	(0.03)	2.53	(0.04)
Finnland	7.8	(0.82)	0.27	31	(1.7)	-0.91	(0.04)	1.54	(0.04)	2.45	(0.05)
Frankreich	16.7	(1.97)	0.27	51	(2.9)	-1.50	(0.03)	1.25	(0.06)	2.74	(0.06)
Deutschland	17.9	(1.29)	0.30	44	(1.9)	-1.24	(0.04)	1.70	(0.03)	2.94	(0.04)
Griechenland	12.5	(1.43)	0.32	34	(2.4)	-1.63	(0.04)	1.58	(0.02)	3.21	(0.04)
Ungarn	26.0	(2.17)	0.29	48	(2.2)	-1.71	(0.06)	1.43	(0.03)	3.14	(0.06)
Island	6.2	(0.81)	0.28	27	(1.8)	-0.83	(0.03)	2.06	(0.02)	2.88	(0.04)
Irland	12.6	(1.17)	0.33	39	(2.0)	-1.28	(0.03)	1.44	(0.04)	2.72	(0.04)
Israel	12.5	(1.14)	0.39	43	(2.4)	-1.53	(0.05)	1.22	(0.03)	2.75	(0.06)
Italien	11.8	(0.74)	0.35	32	(1.3)	-1.70	(0.02)	1.62	(0.03)	3.32	(0.04)
Japan	8.6	(0.96)	0.32	40	(2.8)	-1.16	(0.02)	1.16	(0.01)	2.32	(0.02)
Korea	11.0	(1.51)	0.31	32	(2.5)	-1.53	(0.03)	1.18	(0.04)	2.71	(0.05)
Luxemburg	18.0	(1.06)	0.26	40	(1.3)	-1.82	(0.03)	1.81	(0.04)	3.63	(0.05)
Mexiko	14.5	(0.99)	0.47	25	(1.0)	-3.18	(0.03)	1.00	(0.06)	4.18	(0.06)
Niederlande	12.8	(1.20)	0.27	37	(1.9)	-1.12	(0.09)	1.54	(0.02)	2.66	(0.08)
Neuseeland	16.6	(1.08)	0.34	52	(1.9)	-1.20	(0.02)	1.33	(0.02)	2.53	(0.03)
Norwegen	8.6	(0.96)	0.28	36	(2.1)	-0.72	(0.02)	1.64	(0.02)	2.36	(0.03)
Polen	14.8	(1.38)	0.37	39	(1.9)	-1.50	(0.03)	1.35	(0.02)	2.86	(0.03)
Portugal	16.5	(1.60)	0.38	30	(1.6)	-1.98	(0.03)	1.81	(0.03)	3.79	(0.04)
Slowak. Rep. ³	14.6	(1.48)	0.26	41	(2.3)	-1.24	(0.03)	1.46	(0.04)	2.70	(0.05)
Slowenien	14.3	(1.06)	0.30	39	(1.5)	-1.25	(0.02)	1.53	(0.02)	2.78	(0.03)
Spanien	13.6	(1.30)	0.32	29	(1.5)	-2.04	(0.04)	1.54	(0.03)	3.58	(0.04)
Schweden	13.4	(1.33)	0.23	43	(2.2)	-1.01	(0.04)	1.55	(0.04)	2.57	(0.05)
Schweiz	14.1	(1.38)	0.28	40	(2.1)	-1.38	(0.03)	1.52	(0.03)	2.90	(0.03)
Türkei	19.0	(1.91)	0.43	29	(1.5)	-2.99	(0.04)	1.03	(0.07)	4.02	(0.07)
Ver. Königreich	13.7	(1.03)	0.34	44	(1.9)	-1.05	(0.04)	1.48	(0.02)	2.52	(0.04)
Ver. Staaten	16.8	(1.65)	0.38	42	(2.3)	-1.40	(0.08)	1.61	(0.03)	3.01	(0.08)
OECD-Durchschnitt	14.0	(0.22)	0.31	38	(0.3)	-1.44	(0.01)	1.48	(0.01)	2.92	(0.01)
Partnerländer											
Albanien	10.7	(1.79)	0.31	31	(2.6)	-2.61	(0.05)	0.84	(0.05)	3.44	(0.06)
Argentinien	19.6	(2.23)	0.51	40	(2.3)	-2.54	(0.06)	1.36	(0.05)	3.90	(0.08)
Aserbaidshan	7.4	(1.57)	0.27	21	(2.3)	-2.17	(0.03)	1.01	(0.04)	3.18	(0.04)
Brasilien	13.0	(1.27)	0.57	28	(1.4)	-3.05	(0.03)	0.89	(0.06)	3.94	(0.06)
Bulgarien	20.2	(2.19)	0.32	51	(2.8)	-1.59	(0.09)	1.49	(0.04)	3.08	(0.09)
Kolumbien	16.6	(1.90)	0.58	28	(1.8)	-3.21	(0.05)	0.95	(0.06)	4.15	(0.07)
Kroatien	11.0	(1.34)	0.30	32	(2.0)	-1.61	(0.04)	1.43	(0.04)	3.04	(0.06)
Dubai (VAE)	14.2	(0.80)	m	51	(1.4)	-1.11	(0.04)	1.50	(0.02)	2.61	(0.04)
Hongkong (China) ⁵	4.5	(1.08)	0.43	17	(2.2)	-2.42	(0.04)	1.00	(0.07)	3.42	(0.08)
Indonesien	7.8	(2.23)	0.38	17	(2.4)	-3.11	(0.03)	0.43	(0.06)	3.55	(0.06)
Jordanien	7.9	(1.35)	0.38	24	(2.1)	-2.23	(0.06)	1.07	(0.04)	3.30	(0.07)
Kasachstan	12.0	(1.73)	0.33	38	(2.8)	-1.79	(0.06)	0.87	(0.05)	2.66	(0.06)
Kirgisistan	14.6	(1.83)	0.33	40	(2.9)	-2.13	(0.02)	0.89	(0.05)	3.02	(0.05)
Lettland	10.3	(1.69)	0.36	29	(2.6)	-1.47	(0.03)	1.29	(0.03)	2.75	(0.03)
Liechtenstein	8.4	(2.89)	m	26	(5.0)	-1.42	(0.13)	1.51	(0.06)	2.93	(0.13)
Litauen	13.6	(1.44)	0.33	33	(1.9)	-1.52	(0.03)	1.47	(0.01)	2.99	(0.03)
Macau (China) ³	1.8	(0.35)	0.37	12	(1.2)	-2.09	(0.02)	0.83	(0.04)	2.92	(0.04)
Montenegro	10.0	(0.84)	0.37	31	(1.4)	-1.74	(0.04)	1.35	(0.03)	3.09	(0.05)
Panama	18.1	(3.86)	0.56	31	(3.6)	-3.08	(0.10)	1.16	(0.11)	4.23	(0.14)
Peru	27.4	(2.62)	0.52	41	(2.0)	-3.33	(0.05)	0.85	(0.09)	4.18	(0.10)
Katar	4.0	(0.36)	0.41	25	(1.2)	-1.28	(0.03)	1.73	(0.02)	3.00	(0.03)
Rumänien	13.6	(2.12)	0.31	36	(2.8)	-1.70	(0.08)	1.23	(0.06)	2.93	(0.09)
Russ. Föderation	11.3	(1.35)	0.39	37	(2.5)	-1.43	(0.03)	1.08	(0.03)	2.51	(0.04)
Serbien	9.8	(1.02)	0.28	27	(1.6)	-1.42	(0.03)	1.75	(0.04)	3.17	(0.05)
Shanghai (China)	12.3	(1.77)	m	27	(2.1)	-2.16	(0.03)	1.19	(0.03)	3.35	(0.04)
Singapur ⁴	15.3	(1.11)	0.43	47	(1.7)	-1.82	(0.03)	0.75	(0.00)	2.57	(0.03)
Chinesisch Taipeh	11.8	(1.34)	m	36	(2.4)	-1.73	(0.05)	1.02	(0.03)	2.74	(0.05)
Thailand	13.3	(1.94)	0.43	22	(1.8)	-2.84	(0.03)	0.88	(0.04)	3.72	(0.05)
Trinidad und Tobago ⁶	9.7	(0.86)	0.40	38	(1.7)	-2.20	(0.05)	0.92	(0.03)	3.11	(0.06)
Tunesien	8.1	(1.47)	0.41	19	(1.8)	-3.15	(0.06)	1.03	(0.05)	4.18	(0.06)
Uruguay	20.7	(1.47)	0.45	37	(1.5)	-2.49	(0.02)	1.51	(0.03)	4.00	(0.03)

Anmerkung: Der Gini-Koeffizient misst den Umfang, in dem die Einkommensverteilung unter Einzelpersonen oder privaten Haushalten innerhalb einer Volkswirtschaft von einer vollkommen gleichmäßigen Verteilung abweicht. Der Gini-Index misst den Bereich zwischen der Lorenzkurve und einer hypothetischen Linie der absoluten Gleichheit, ausgedrückt als Prozentsatz des maximalen Bereichs unter der Linie. Ein Gini-Index von 0 stellt vollkommene Gleichheit und ein Gini-Index von 1 stellt vollkommene Ungleichheit dar.

1. In diesen Spalten sind die Werte, die statistisch signifikant vom OECD-Durchschnitt abweichen, fett markiert.
2. Einstufige bivariate Regression der Leistungen in Lesekompetenz auf den ESCS, wobei die Steigung der sozioökonomischen Gradienten der ESCS-Reggressionskoeffizient ist.
3. Gini-Index des City's Statistics and Census Service (DSEC), Jahr 2007/2008.
4. Gini-Index der Weltbank 1998.
5. Gini-Index der Weltbank 1996.
6. Gini-Index der Weltbank 1992.


Quelle: Die Gini-Indizes für die OECD-Länder stammen aus der Publikation OECD, 2008: *Mehr Ungleichheit trotz Wachstum?: Einkommensverteilung und Armut in OECD-Ländern* und beziehen sich auf Mitte der 2000er Jahre. Der OECD-Durchschnitt bezieht sich auf den Durchschnitt von 24 OECD-Ländern. Die Gini-Indizes der Partnerländer und -volkswirtschaften stammen aus der Datenbank der Weltbank ebenso wie der Indexdurchschnitt zwischen den Jahren 2000 und 2007.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285>

[Teil 1/2]
Leistung auf der Gesamtskala Lesekompetenz und sozioökonomischer Hintergrund

Tabelle II.2.1 Auf Grundlage der Schülerangaben

	Kompetenzstufen im Bereich Lesekompetenz															
	Unter Stufe 1b (unter 262,04 Punkte)		Stufe 1b (262,04 bis weniger als 334,75 Punkte)		Stufe 1a (334,75 bis weniger als 407,47 Punkte)		Stufe 2 (407,47 bis weniger als 480,8 Punkte)		Stufe 3 (480,18 bis weniger als 552,89 Punkte)		Stufe 4 (552,89 bis weniger als 625,61 Punkte)		Stufe 5 (625,61 bis weniger als 698,32 Punkte)		Stufe 6 (über 698,32 Punkte)	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
OECD-Länder																
Australien	1.0	(0.1)	3.3	(0.3)	10.0	(0.4)	20.4	(0.6)	28.5	(0.7)	24.1	(0.7)	10.7	(0.5)	2.1	(0.3)
Österreich	1.9	(0.4)	8.1	(0.8)	17.5	(1.0)	24.1	(1.0)	26.0	(0.9)	17.4	(0.9)	4.5	(0.4)	0.4	(0.1)
Belgien	1.1	(0.3)	4.7	(0.5)	11.9	(0.6)	20.3	(0.7)	25.8	(0.9)	24.9	(0.7)	10.1	(0.5)	1.1	(0.2)
Kanada	0.4	(0.1)	2.0	(0.2)	7.9	(0.3)	20.2	(0.6)	30.0	(0.7)	26.8	(0.6)	11.0	(0.4)	1.8	(0.2)
Chile	1.3	(0.2)	7.4	(0.8)	21.9	(1.0)	33.2	(1.1)	25.6	(1.1)	9.3	(0.7)	1.3	(0.2)	0.0	(0.0)
Tschech. Rep.	0.8	(0.3)	5.5	(0.6)	16.8	(1.1)	27.4	(1.0)	27.0	(1.0)	17.4	(1.0)	4.7	(0.4)	0.4	(0.1)
Dänemark	0.4	(0.1)	3.1	(0.3)	11.7	(0.7)	26.0	(0.9)	33.1	(1.2)	20.9	(1.1)	4.4	(0.4)	0.3	(0.1)
Estland	0.3	(0.1)	2.4	(0.4)	10.6	(0.9)	25.6	(1.3)	33.8	(1.0)	21.2	(0.8)	5.4	(0.5)	0.6	(0.2)
Finnland	0.2	(0.1)	1.5	(0.2)	6.4	(0.4)	16.7	(0.6)	30.1	(0.8)	30.6	(0.9)	12.9	(0.7)	1.6	(0.2)
Frankreich	2.3	(0.5)	5.6	(0.5)	11.8	(0.8)	21.1	(1.0)	27.2	(1.0)	22.4	(1.1)	8.5	(0.8)	1.1	(0.3)
Deutschland	0.8	(0.2)	4.4	(0.5)	13.3	(0.8)	22.2	(0.9)	28.8	(1.1)	22.8	(0.9)	7.0	(0.6)	0.6	(0.2)
Griechenland	1.4	(0.4)	5.6	(0.9)	14.3	(1.1)	25.6	(1.1)	29.3	(1.2)	18.2	(1.0)	5.0	(0.5)	0.6	(0.2)
Ungarn	0.6	(0.2)	4.7	(0.8)	12.3	(1.0)	23.8	(1.2)	31.0	(1.3)	21.6	(1.1)	5.8	(0.7)	0.3	(0.1)
Island	1.1	(0.2)	4.2	(0.4)	11.5	(0.7)	22.2	(0.8)	30.6	(0.9)	21.9	(0.8)	7.5	(0.6)	1.0	(0.2)
Irland	1.5	(0.4)	3.9	(0.5)	11.8	(0.7)	23.3	(1.0)	30.6	(0.9)	21.9	(0.9)	6.3	(0.5)	0.7	(0.2)
Israel	3.9	(0.7)	8.0	(0.7)	14.7	(0.6)	22.5	(1.0)	25.5	(0.9)	18.1	(0.7)	6.4	(0.5)	1.0	(0.2)
Italien	1.4	(0.2)	5.2	(0.3)	14.4	(0.5)	24.0	(0.5)	28.9	(0.6)	20.2	(0.5)	5.4	(0.3)	0.4	(0.1)
Japan	1.3	(0.4)	3.4	(0.5)	8.9	(0.7)	18.0	(0.8)	28.0	(0.9)	27.0	(0.9)	11.5	(0.7)	1.9	(0.4)
Korea	0.2	(0.2)	0.9	(0.3)	4.7	(0.6)	15.4	(1.0)	33.0	(1.2)	32.9	(1.4)	11.9	(1.0)	1.0	(0.2)
Luxemburg	3.1	(0.3)	7.3	(0.4)	15.7	(0.6)	24.0	(0.7)	27.0	(0.6)	17.3	(0.6)	5.2	(0.4)	0.5	(0.2)
Mexiko	3.2	(0.3)	11.4	(0.5)	25.5	(0.6)	33.0	(0.6)	21.2	(0.6)	5.3	(0.4)	0.4	(0.1)	0.0	(0.0)
Niederlande	0.1	(0.1)	1.8	(0.3)	12.5	(1.4)	24.7	(1.5)	27.6	(1.2)	23.5	(1.7)	9.1	(1.0)	0.7	(0.2)
Neuseeland	0.9	(0.2)	3.2	(0.4)	10.2	(0.6)	19.3	(0.8)	25.8	(0.8)	24.8	(0.8)	12.9	(0.8)	2.9	(0.4)
Norwegen	0.5	(0.1)	3.4	(0.4)	11.0	(0.7)	23.6	(0.8)	30.9	(0.9)	22.1	(1.2)	7.6	(0.9)	0.8	(0.2)
Polen	0.6	(0.1)	3.1	(0.3)	11.3	(0.7)	24.5	(1.1)	31.0	(1.0)	22.3	(1.0)	6.5	(0.5)	0.7	(0.1)
Portugal	0.6	(0.1)	4.0	(0.4)	13.0	(1.0)	26.4	(1.1)	31.6	(1.1)	19.6	(0.9)	4.6	(0.5)	0.2	(0.1)
Slowak. Rep.	0.8	(0.3)	5.6	(0.6)	15.9	(0.8)	28.1	(1.0)	28.5	(1.1)	16.7	(0.8)	4.2	(0.5)	0.3	(0.1)
Slowenien	0.8	(0.1)	5.2	(0.3)	15.2	(0.5)	25.6	(0.7)	29.2	(0.9)	19.3	(0.8)	4.3	(0.5)	0.3	(0.1)
Spanien	1.2	(0.2)	4.7	(0.4)	13.6	(0.6)	26.8	(0.8)	32.6	(1.0)	17.7	(0.7)	3.2	(0.3)	0.2	(0.1)
Schweden	1.5	(0.3)	4.3	(0.4)	11.7	(0.7)	23.5	(1.0)	29.8	(1.0)	20.3	(0.9)	7.7	(0.6)	1.3	(0.3)
Schweiz	0.7	(0.2)	4.1	(0.4)	12.1	(0.6)	22.7	(0.7)	29.7	(0.8)	22.6	(0.8)	7.4	(0.7)	0.7	(0.2)
Türkei	0.8	(0.2)	5.6	(0.6)	18.1	(1.0)	32.2	(1.2)	29.1	(1.1)	12.4	(1.1)	1.8	(0.4)	0.0	(0.0)
Ver. Königreich	1.0	(0.2)	4.1	(0.4)	13.4	(0.6)	24.9	(0.7)	28.8	(0.8)	19.8	(0.8)	7.0	(0.5)	1.0	(0.2)
Ver. Staaten	0.6	(0.1)	4.0	(0.4)	13.1	(0.8)	24.4	(0.9)	27.6	(0.8)	20.6	(0.9)	8.4	(0.8)	1.5	(0.4)
OECD-Durchschnitt	1.1	(0.0)	4.6	(0.1)	13.1	(0.1)	24.0	(0.2)	28.9	(0.2)	20.7	(0.2)	6.8	(0.1)	0.8	(0.0)
Partnerländer																
Albanien	11.3	(0.9)	18.7	(1.3)	26.6	(1.2)	25.6	(1.3)	14.4	(1.2)	3.1	(0.5)	0.2	(0.1)	0.0	c
Argentinien	10.8	(1.1)	15.8	(1.3)	25.0	(1.3)	25.4	(1.2)	16.0	(1.0)	6.0	(0.8)	0.9	(0.2)	0.1	(0.1)
Aserbaidschan	9.7	(1.1)	26.1	(1.1)	36.9	(1.2)	21.5	(1.2)	5.3	(0.8)	0.5	(0.2)	0.0	(0.0)	0.0	c
Brasilien	5.0	(0.4)	16.0	(0.7)	28.6	(0.8)	27.1	(0.8)	15.9	(0.9)	6.1	(0.5)	1.2	(0.2)	0.1	(0.1)
Bulgarien	8.0	(1.1)	12.9	(1.4)	20.1	(1.4)	23.4	(1.1)	21.8	(1.4)	11.0	(1.1)	2.6	(0.5)	0.2	(0.1)
Kolumbien	4.2	(0.7)	13.9	(1.0)	29.0	(1.2)	30.6	(1.1)	17.1	(1.0)	4.6	(0.5)	0.5	(0.2)	0.0	(0.0)
Kroatien	1.0	(0.2)	5.0	(0.4)	16.5	(1.0)	27.4	(1.0)	30.6	(1.2)	16.4	(1.0)	3.1	(0.4)	0.1	(0.1)
Dubai (VAE)	3.7	(0.2)	9.4	(0.5)	17.9	(0.5)	25.4	(0.7)	23.5	(0.8)	14.8	(0.7)	4.8	(0.5)	0.5	(0.2)
Hongkong (China)	0.2	(0.1)	1.5	(0.3)	6.6	(0.6)	16.1	(0.8)	31.4	(0.9)	31.8	(0.9)	11.2	(0.7)	1.2	(0.3)
Indonesien	1.7	(0.4)	14.1	(1.3)	37.6	(1.6)	34.3	(1.4)	11.2	(1.3)	1.0	(0.3)	0.0	c	0.0	c
Jordanien	6.9	(0.6)	13.6	(0.8)	27.6	(1.0)	31.8	(1.0)	16.5	(1.0)	3.4	(0.4)	0.2	(0.1)	0.0	c
Kasachstan	7.5	(0.7)	20.4	(1.0)	30.7	(0.9)	24.1	(0.9)	13.1	(0.9)	3.7	(0.5)	0.4	(0.1)	0.0	c
Kirgisistan	29.8	(1.2)	29.7	(0.9)	23.8	(0.9)	11.5	(0.8)	4.2	(0.6)	1.0	(0.3)	0.1	(0.1)	0.0	c
Lettland	0.4	(0.2)	3.3	(0.6)	13.9	(1.0)	28.8	(1.5)	33.5	(1.2)	17.2	(1.0)	2.9	(0.4)	0.1	c
Liechtenstein	0.0	c	2.8	(1.2)	12.8	(1.8)	24.0	(2.8)	31.1	(2.8)	24.6	(2.3)	4.2	(1.4)	0.4	c
Litauen	0.9	(0.3)	5.5	(0.6)	17.9	(0.9)	30.0	(1.0)	28.6	(0.9)	14.1	(0.8)	2.8	(0.4)	0.1	(0.1)
Macau (China)	0.3	(0.1)	2.6	(0.3)	12.0	(0.4)	30.6	(0.6)	34.8	(0.7)	16.9	(0.5)	2.8	(0.2)	0.1	(0.1)
Montenegro	5.9	(0.5)	15.8	(0.8)	27.8	(0.8)	28.0	(0.9)	16.8	(0.8)	5.0	(0.5)	0.6	(0.2)	0.0	c
Panama	13.3	(1.8)	23.1	(1.8)	28.9	(1.8)	20.7	(1.4)	10.1	(1.4)	3.4	(0.7)	0.5	(0.2)	0.0	c
Peru	14.1	(0.9)	22.0	(1.0)	28.7	(1.1)	22.1	(0.9)	10.1	(0.9)	2.6	(0.5)	0.4	(0.2)	0.0	(0.0)
Katar	17.8	(0.3)	22.4	(0.5)	23.2	(0.6)	18.3	(0.4)	11.1	(0.5)	5.4	(0.3)	1.5	(0.2)	0.2	(0.1)
Rumänien	4.1	(0.7)	12.7	(1.1)	23.6	(1.2)	31.6	(1.3)	21.2	(1.3)	6.1	(0.7)	0.7	(0.2)	0.0	c
Russ. Föderation	1.6	(0.3)	6.8	(0.6)	19.0	(0.8)	31.6	(1.0)	26.8	(0.9)	11.1	(0.7)	2.8	(0.4)	0.3	(0.1)
Serbien	2.0	(0.4)	8.8	(0.7)	22.1	(0.9)	33.2	(1.0)	25.3	(1.0)	7.9	(0.6)	0.8	(0.2)	0.0	(0.0)
Shanghai (China)	0.1	(0.0)	0.6	(0.1)	3.4	(0.5)	13.3	(0.9)	28.5	(1.2)	34.7	(1.0)	17.0	(1.0)	2.4	(0.4)
Singapur	0.4	(0.1)	2.7	(0.3)	9.3	(0.5)	18.5	(0.6)	27.6	(0.8)	25.7	(0.7)	13.1	(0.5)	2.6	(0.3)
Chinesisch Taipeh	0.7	(0.2)	3.5	(0.4)	11.4	(0.6)	24.6	(0.8)	33.5	(1.1)	21.0	(1.0)	4.8	(0.8)	0.4	(0.2)
Thailand	1.2	(0.3)	9.9	(0.8)	31.7	(1.1)	36.8	(1.2)	16.7	(0.8)	3.3	(0.5)	0.3	(0.2)	0.0	c
Trinidad und Tobago	9.6	(0.5)	14.2	(0.6)	21.0	(0.8)	25.0	(0.9)	19.0	(0.9)	8.9	(0.5)	2.1	(0.3)	0.2	(0.1)
Tunesien	5.5	(0.5)	15.0	(0.8)	29.6	(1.1)	31.5	(1.2)	15.1	(1.0)	3.1	(0.5)	0.2	(0.1)	0.0	c
Uruguay	5.5	(0.6)	12.5	(0.7)	23.9	(0.7)	28.0	(0.7)	20.3	(0.7)	8.1	(0.5)	1.7	(0.3)	0.1	(0.1)

Anmerkung: Die Prozentsätze wurden nur für Schüler berechnet, für die Angaben zum PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status vorliegen.
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285>



[Teil 2/2]
Leistung auf der Gesamtskala Lesekompetenz und sozioökonomischer Hintergrund

Tabelle II.2.1 Auf Grundlage der Schülerangaben

	Prozentsatz der Schüler								Durchschnitt auf dem ESCS							
	Leistungsstärkste Schüler (Stufen 5 und 6)		Leistungsstarke Schüler (Stufe 4)		Mittelmäßige Schüler (Stufen 2 und 3)		Leistungsschwächste Schüler (unter Stufe 2)		Leistungsstärkste Schüler (Stufen 5 und 6)		Leistungsstarke Schüler (Stufe 4)		Mittelmäßige Schüler (Stufen 2 und 3)		Leistungsschwächste Schüler (unter Stufe 2)	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	Indexmittel	S.E.	Indexmittel	S.E.	Indexmittel	S.E.	Indexmittel	S.E.
OECD-Länder																
Australien	12.8	(0.8)	24.1	(0.7)	48.9	(0.8)	14.2	(0.6)	0.77	(0.02)	0.55	(0.02)	0.24	(0.02)	-0.07	(0.02)
Österreich	4.9	(0.5)	17.4	(0.9)	50.1	(1.4)	27.6	(1.3)	0.64	(0.07)	0.48	(0.04)	0.09	(0.02)	-0.38	(0.04)
Belgien	11.2	(0.6)	24.9	(0.7)	46.1	(1.0)	17.7	(0.9)	0.84	(0.03)	0.55	(0.03)	0.07	(0.02)	-0.42	(0.04)
Kanada	12.8	(0.5)	26.8	(0.6)	50.2	(0.7)	10.3	(0.5)	0.93	(0.03)	0.65	(0.02)	0.39	(0.02)	0.10	(0.04)
Chile	1.3	(0.3)	9.3	(0.7)	58.8	(1.3)	30.6	(1.5)	0.85	(0.16)	0.37	(0.06)	-0.47	(0.04)	-1.11	(0.05)
Tschech. Rep.	5.1	(0.5)	17.4	(1.0)	54.5	(1.2)	23.1	(1.3)	0.47	(0.06)	0.23	(0.02)	-0.10	(0.02)	-0.40	(0.02)
Dänemark	4.7	(0.5)	20.9	(1.1)	59.1	(1.2)	15.2	(0.9)	0.89	(0.06)	0.69	(0.03)	0.24	(0.03)	-0.22	(0.04)
Estland	6.1	(0.6)	21.2	(0.8)	59.4	(1.3)	13.3	(1.0)	0.62	(0.06)	0.38	(0.04)	0.09	(0.02)	-0.16	(0.05)
Finnland	14.5	(0.8)	30.6	(0.9)	46.8	(1.1)	8.1	(0.5)	0.70	(0.03)	0.49	(0.03)	0.26	(0.02)	-0.04	(0.06)
Frankreich	9.6	(1.0)	22.4	(1.1)	48.3	(1.5)	19.8	(1.2)	0.46	(0.06)	0.18	(0.04)	-0.20	(0.03)	-0.64	(0.04)
Deutschland	7.6	(0.6)	22.8	(0.9)	51.1	(1.3)	18.5	(1.1)	0.82	(0.05)	0.54	(0.03)	0.12	(0.03)	-0.41	(0.04)
Griechenland	5.6	(0.5)	18.2	(1.0)	54.9	(1.4)	21.3	(1.8)	0.67	(0.06)	0.36	(0.04)	-0.02	(0.03)	-0.53	(0.05)
Ungarn	6.1	(0.7)	21.6	(1.1)	54.8	(1.8)	17.6	(1.4)	0.73	(0.08)	0.32	(0.04)	-0.26	(0.02)	-0.95	(0.06)
Island	8.5	(0.6)	21.9	(0.8)	52.8	(0.9)	16.8	(0.6)	1.14	(0.05)	0.92	(0.04)	0.67	(0.02)	0.39	(0.04)
Irland	7.0	(0.5)	21.9	(0.9)	53.8	(1.1)	17.2	(1.0)	0.54	(0.06)	0.38	(0.04)	-0.02	(0.03)	-0.40	(0.04)
Israel	7.4	(0.6)	18.1	(0.7)	48.0	(1.2)	26.5	(1.2)	0.54	(0.04)	0.34	(0.04)	-0.05	(0.03)	-0.42	(0.03)
Italien	5.8	(0.3)	20.2	(0.5)	52.9	(0.7)	21.0	(0.6)	0.51	(0.03)	0.27	(0.02)	-0.15	(0.02)	-0.60	(0.02)
Japan	13.4	(0.9)	27.0	(0.9)	46.0	(1.1)	13.6	(1.1)	0.33	(0.04)	0.16	(0.02)	-0.12	(0.02)	-0.33	(0.03)
Korea	12.9	(1.1)	32.9	(1.4)	48.4	(1.7)	5.8	(0.8)	0.26	(0.06)	0.02	(0.04)	-0.31	(0.03)	-0.70	(0.05)
Luxemburg	5.7	(0.5)	17.3	(0.6)	51.0	(0.8)	26.0	(0.6)	1.03	(0.06)	0.74	(0.04)	0.21	(0.02)	-0.43	(0.03)
Mexiko	0.4	(0.1)	5.3	(0.4)	54.2	(0.9)	40.1	(1.0)	0.23	(0.14)	-0.17	(0.07)	-0.96	(0.03)	-1.72	(0.03)
Niederlande	9.8	(1.1)	23.5	(1.7)	52.3	(1.5)	14.3	(1.5)	0.84	(0.05)	0.57	(0.04)	0.13	(0.04)	-0.09	(0.04)
Neuseeland	15.7	(0.8)	24.8	(0.8)	45.1	(0.9)	14.3	(0.7)	0.57	(0.03)	0.29	(0.03)	-0.05	(0.02)	-0.42	(0.04)
Norwegen	8.4	(0.9)	22.1	(1.2)	54.5	(1.1)	15.0	(0.8)	0.88	(0.04)	0.66	(0.03)	0.42	(0.02)	0.12	(0.04)
Polen	7.2	(0.6)	22.3	(1.0)	55.5	(1.1)	15.0	(0.8)	0.41	(0.06)	0.07	(0.04)	-0.38	(0.02)	-0.76	(0.04)
Portugal	4.8	(0.5)	19.6	(0.9)	58.0	(1.2)	17.6	(1.2)	0.75	(0.11)	0.25	(0.06)	-0.41	(0.04)	-0.96	(0.05)
Slowak. Rep.	4.5	(0.5)	16.7	(0.8)	56.6	(1.3)	22.2	(1.2)	0.63	(0.10)	0.30	(0.04)	-0.11	(0.02)	-0.51	(0.04)
Slowenien	4.6	(0.5)	19.3	(0.8)	54.9	(0.9)	21.2	(0.6)	0.70	(0.08)	0.51	(0.04)	0.04	(0.02)	-0.38	(0.02)
Spanien	3.3	(0.3)	17.7	(0.7)	59.4	(0.7)	19.6	(0.9)	0.50	(0.07)	0.21	(0.05)	-0.33	(0.03)	-0.88	(0.04)
Schweden	9.0	(0.7)	20.3	(0.9)	53.2	(1.0)	17.4	(0.9)	0.82	(0.04)	0.61	(0.03)	0.28	(0.02)	-0.13	(0.04)
Schweiz	8.1	(0.7)	22.6	(0.8)	52.4	(0.9)	16.8	(0.9)	0.67	(0.07)	0.38	(0.04)	0.01	(0.02)	-0.42	(0.03)
Türkei	1.9	(0.4)	12.4	(1.1)	61.3	(1.3)	24.5	(1.4)	0.23	(0.17)	-0.30	(0.08)	-1.13	(0.04)	-1.80	(0.06)
Ver. Königreich	8.0	(0.5)	19.8	(0.8)	53.7	(0.7)	18.4	(0.8)	0.73	(0.04)	0.52	(0.03)	0.14	(0.02)	-0.20	(0.03)
Ver. Staaten	9.9	(0.9)	20.6	(0.9)	52.0	(1.1)	17.6	(1.1)	0.89	(0.06)	0.52	(0.05)	0.06	(0.04)	-0.34	(0.04)
OECD-Durchschnitt	7.6	(0.1)	20.7	(0.2)	52.9	(0.2)	18.8	(0.2)	0.66	(0.01)	0.38	(0.01)	-0.05	(0.00)	-0.48	(0.01)
Partnerländer																
Albanien	0.2	(0.1)	3.1	(0.5)	40.1	(1.7)	56.7	(1.9)	0.00	c	0.03	(0.11)	-0.66	(0.05)	-1.22	(0.04)
Argentinien	1.0	(0.2)	6.0	(0.8)	41.4	(1.6)	51.6	(1.9)	0.00	c	0.46	(0.11)	-0.26	(0.05)	-1.06	(0.04)
Aserbaidschan	0.0	(0.0)	0.5	(0.2)	26.7	(1.6)	72.8	(1.6)	0.00	c	0.03	(0.53)	-0.30	(0.06)	-0.77	(0.03)
Brasilien	1.3	(0.2)	6.1	(0.5)	43.1	(1.0)	49.6	(1.3)	0.66	(0.12)	-0.05	(0.10)	-0.98	(0.04)	-1.51	(0.03)
Bulgarien	2.8	(0.5)	11.0	(1.1)	45.3	(1.9)	41.0	(2.6)	0.75	(0.10)	0.53	(0.06)	0.08	(0.03)	-0.56	(0.05)
Kolumbien	0.6	(0.2)	4.6	(0.5)	47.7	(1.7)	47.1	(1.9)	0.00	c	0.04	(0.12)	-0.86	(0.05)	-1.59	(0.05)
Kroatien	3.2	(0.4)	16.4	(1.0)	57.9	(1.3)	22.4	(1.3)	0.50	(0.10)	0.23	(0.05)	-0.18	(0.03)	-0.57	(0.04)
Dubai (VAE)	5.3	(0.5)	14.8	(0.7)	48.9	(0.7)	31.0	(0.5)	0.93	(0.04)	0.81	(0.02)	0.48	(0.02)	0.06	(0.02)
Hongkong (China)	12.4	(0.8)	31.8	(0.9)	47.5	(1.1)	8.3	(0.7)	-0.49	(0.07)	-0.62	(0.05)	-0.94	(0.04)	-1.16	(0.10)
Indonesien	0.0	c	1.0	(0.3)	45.6	(2.1)	53.4	(2.3)	0.00	c	-0.54	(0.30)	-1.29	(0.08)	-1.79	(0.05)
Jordanien	0.2	(0.1)	3.4	(0.4)	48.3	(1.4)	48.0	(1.6)	0.00	c	0.26	(0.09)	-0.37	(0.04)	-0.83	(0.03)
Kasachstan	0.4	(0.1)	3.7	(0.5)	37.2	(1.3)	58.7	(1.5)	0.00	c	0.13	(0.08)	-0.27	(0.03)	-0.71	(0.03)
Kirgisistan	0.1	(0.1)	1.0	(0.3)	15.7	(1.1)	83.2	(1.2)	0.00	c	0.55	(0.12)	-0.01	(0.06)	-0.78	(0.02)
Lettland	2.9	(0.4)	17.2	(1.0)	62.3	(1.3)	17.6	(1.2)	0.43	(0.08)	0.27	(0.05)	-0.16	(0.03)	-0.50	(0.05)
Liechtenstein	4.6	(1.4)	24.6	(2.3)	55.1	(3.5)	15.7	(1.8)	0.00	c	0.30	(0.11)	0.07	(0.07)	-0.37	(0.15)
Litauen	2.9	(0.4)	14.1	(0.8)	58.6	(1.2)	24.4	(1.2)	0.74	(0.08)	0.50	(0.04)	-0.03	(0.03)	-0.50	(0.05)
Macau (China)	2.9	(0.2)	16.9	(0.5)	65.4	(0.6)	14.9	(0.5)	-0.26	(0.10)	-0.53	(0.04)	-0.74	(0.02)	-0.82	(0.04)
Montenegro	0.6	(0.2)	5.0	(0.5)	44.9	(1.1)	49.5	(1.0)	0.00	c	0.39	(0.08)	-0.04	(0.02)	-0.51	(0.02)
Panama	0.5	(0.2)	3.4	(0.7)	30.8	(2.3)	65.3	(2.6)	0.00	c	0.81	(0.12)	-0.30	(0.12)	-1.18	(0.06)
Peru	0.5	(0.2)	2.6	(0.5)	32.1	(1.4)	64.8	(1.7)	0.00	c	0.32	(0.14)	-0.66	(0.06)	-1.72	(0.04)
Katar	1.7	(0.2)	5.4	(0.3)	29.4	(0.5)	63.5	(0.5)	1.17	(0.07)	0.97	(0.03)	0.65	(0.01)	0.38	(0.01)
Rumänien	0.7	(0.2)	6.1	(0.7)	52.8	(1.8)	40.4	(2.0)	0.00	c	0.28	(0.09)	-0.17	(0.04)	-0.68	(0.05)
Russ. Föderation	3.2	(0.5)	11.1	(0.7)	58.3	(1.1)	27.4	(1.3)	0.52	(0.08)	0.21	(0.05)	-0.19	(0.02)	-0.52	(0.03)
Serbien	0.8	(0.2)	7.9	(0.6)	58.5	(1.1)	32.8	(1.3)	0.00	c	0.61	(0.07)	0.17	(0.03)	-0.27	(0.03)
Shanghai (China)	19.5	(1.1)	34.7	(1.0)	41.8	(1.2)	4.1	(0.5)	0.06	(0.06)	-0.35	(0.04)	-0.80	(0.04)	-1.14	(0.10)
Singapur	15.7	(0.5)	25.7	(0.7)	46.1	(0.9)	12.5	(0.5)	0.06	(0.04)	-0.22	(0.03)	-0.58	(0.01)	-0.92	(0.04)
Chinesisch Taipeh	5.2	(0.8)	21.0	(1.0)	58.2	(1.3)	15.6	(0.9)	0.30	(0.08)	-0.03	(0.03)	-0.38	(0.02)	-0.75	(0.04)
Thailand	0.3	(0.2)	3.3	(0.5)	53.5	(1.4)	42.9	(1.5)	0.00	c	0.12	(0.14)	-1.12	(0.05)	-1.67	(0.04)
Trinidad und Tobago	2.3	(0.3)	8.9	(0.5)	44.0	(0.8)	44.8	(0.7)	0.31	(0.12)	-0.03	(0.05)	-0.47	(0.03)	-0.85	(0.03)
Tunesien	0.2	(0.1)	3.1	(0.5)	46.6	(1.4)	50.2	(1.6)	0.00	c	-0.11	(0.15)	-0.93	(0.06)	-1.52	(0.05)
Uruguay	1.8	(0.3)	8.1	(0.5)	48.2	(1.0)	41.9	(1.2)	0.72	(0.14)	0.39	(0.09)	-0.48	(0.03)	-1.23	(0.03)

Anmerkung: Die Prozentsätze wurden nur für Schüler berechnet, für die Angaben zum PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status vorliegen.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285>

[Teil 1/1]
Durchschnittlicher sozioökonomischer Hintergrund und Ressourcenausstattung der Schulen
 Tabelle II.2.2 *Auf Grundlage der Angaben der Schüler und der Schulleitungen*

		Einfache Korrelation zwischen sozioökonomischem Hintergrund der Schulen und:																				
		Index des Lehrermangels		Prozentsatz der Vollzeitlehrkräfte		Prozentsatz der Lehrkräfte mit Lehrbefähigung unter den Vollzeitlehrkräften		Prozentsatz der Lehrkräfte mit Hochschulabschluss (ISCED 5A) unter den Vollzeitlehrkräften		Index der Schulautonomie: Ressourcenallokation		Index der Schulautonomie: Unterrichtsinhalte und Beurteilungen		Index der Ausstattung der Schulen mit Lehr- und Sachmitteln		Schüler/Computer-Quote		Schüler/Lehrer-Quote		Schulgröße		
		Korr.	S.E.	Korr.	S.E.	Korr.	S.E.	Korr.	S.E.	Korr.	S.E.	Korr.	S.E.	Korr.	S.E.	Korr.	S.E.	Korr.	S.E.	Korr.	S.E.	
OECD-Länder	Australien	-0.28	(0.06)	-0.21	(0.06)	-0.05	(0.02)	0.02	(0.07)	0.54	(0.03)	0.11	(0.06)	0.31	(0.05)	0.01	(0.05)	-0.07	(0.05)	0.29	(0.06)	
	Österreich	-0.01	(0.08)	-0.13	(0.06)	0.21	(0.07)	0.64	(0.03)	-0.02	(0.04)	-0.07	(0.07)	0.03	(0.07)	-0.05	(0.05)	-0.07	(0.04)	0.30	(0.05)	
	Belgien	-0.17	(0.06)	-0.18	(0.05)	0.05	(0.10)	0.58	(0.06)	0.00	(0.06)	0.05	(0.05)	0.02	(0.06)	-0.23	(0.04)	0.66	(0.03)	0.35	(0.06)	
	Kanada	-0.16	(0.04)	0.01	(0.04)	0.14	(0.04)	0.03	(0.03)	0.32	(0.05)	0.14	(0.06)	0.18	(0.05)	-0.05	(0.03)	0.09	(0.05)	0.16	(0.04)	
	Chile	-0.06	(0.08)	-0.04	(0.09)	-0.01	(0.15)	0.25	(0.05)	0.39	(0.05)	0.24	(0.08)	0.35	(0.05)	0.32	(0.07)	-0.05	(0.08)	0.21	(0.06)	
	Tschech. Rep.	-0.34	(0.06)	-0.32	(0.06)	0.29	(0.06)	0.37	(0.04)	-0.05	(0.06)	0.02	(0.05)	0.00	(0.06)	0.15	(0.10)	0.08	(0.07)	0.23	(0.07)	
	Dänemark	-0.16	(0.04)	0.01	(0.06)	-0.17	(0.09)	0.16	(0.06)	0.14	(0.08)	0.15	(0.07)	0.04	(0.07)	-0.08	(0.10)	0.27	(0.06)	0.21	(0.07)	
	Estland	-0.05	(0.06)	0.14	(0.09)	0.00	(0.03)	0.00	(0.03)	-0.04	(0.09)	-0.07	(0.07)	0.10	(0.07)	-0.09	(0.06)	0.43	(0.07)	0.52	(0.07)	
	Finnland	0.03	(0.07)	0.17	(0.06)	-0.01	(0.09)	-0.01	(0.09)	0.23	(0.11)	0.01	(0.09)	0.13	(0.08)	-0.01	(0.09)	0.08	(0.07)	0.31	(0.06)	
	Frankreich	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Deutschland	-0.09	(0.08)	-0.15	(0.06)	-0.02	(0.05)	-0.02	(0.05)	0.08	(0.05)	-0.20	(0.06)	0.06	(0.07)	-0.18	(0.07)	0.28	(0.04)	0.42	(0.08)	
	Griechenland	-0.19	(0.05)	-0.11	(0.09)	0.06	(0.08)	0.24	(0.08)	0.30	(0.06)	0.27	(0.04)	0.16	(0.08)	-0.12	(0.14)	0.25	(0.09)	0.27	(0.07)	
	Ungarn	-0.08	(0.08)	-0.33	(0.06)	0.07	(0.12)	0.07	(0.12)	-0.02	(0.07)	0.13	(0.07)	0.11	(0.08)	-0.20	(0.06)	0.02	(0.06)	0.12	(0.08)	
	Island	-0.37	(0.00)	0.20	(0.01)	0.39	(0.01)	0.30	(0.01)	-0.11	(0.01)	-0.07	(0.01)	0.06	(0.00)	-0.41	(0.00)	0.40	(0.01)	0.37	(0.01)	
	Irland	-0.16	(0.07)	0.12	(0.10)	-0.10	(0.13)	-0.08	(0.06)	0.33	(0.09)	-0.07	(0.10)	0.16	(0.10)	-0.03	(0.13)	0.49	(0.08)	0.32	(0.07)	
	Israel	-0.07	(0.08)	-0.08	(0.08)	-0.06	(0.12)	0.20	(0.06)	0.19	(0.07)	0.05	(0.06)	0.25	(0.07)	0.08	(0.07)	-0.20	(0.08)	0.27	(0.06)	
	Italien	0.02	(0.04)	-0.06	(0.04)	0.16	(0.05)	0.13	(0.04)	0.09	(0.04)	0.03	(0.03)	0.15	(0.04)	-0.19	(0.04)	0.50	(0.03)	0.21	(0.03)	
	Japan	-0.04	(0.06)	-0.14	(0.06)	0.04	(0.04)	0.20	(0.05)	0.24	(0.06)	0.05	(0.07)	0.17	(0.07)	-0.34	(0.04)	0.38	(0.04)	0.52	(0.04)	
	Korea	-0.02	(0.09)	-0.14	(0.11)	0.00	(0.14)	-0.03	(0.12)	0.07	(0.08)	0.19	(0.09)	-0.04	(0.10)	-0.53	(0.12)	0.30	(0.11)	0.27	(0.09)	
	Luxemburg	-0.33	(0.00)	-0.16	(0.00)	-0.01	(0.00)	0.39	(0.00)	0.01	(0.00)	0.35	(0.00)	0.13	(0.00)	-0.13	(0.01)	0.28	(0.00)	0.05	(0.00)	
	Mexiko	-0.26	(0.04)	-0.09	(0.05)	-0.13	(0.06)	-0.04	(0.05)	0.46	(0.04)	0.26	(0.05)	0.59	(0.03)	-0.14	(0.05)	0.03	(0.03)	0.28	(0.03)	
	Niederlande	0.05	(0.10)	-0.34	(0.08)	-0.12	(0.06)	0.62	(0.06)	0.01	(0.08)	-0.03	(0.06)	0.06	(0.09)	-0.16	(0.10)	0.38	(0.11)	0.42	(0.05)	
	Neuseeland	-0.19	(0.07)	-0.04	(0.07)	0.08	(0.05)	0.07	(0.08)	0.17	(0.06)	-0.01	(0.07)	0.16	(0.06)	-0.02	(0.08)	0.11	(0.06)	0.33	(0.03)	
	Norwegen	-0.23	(0.07)	-0.05	(0.08)	0.04	(0.06)	0.15	(0.05)	0.12	(0.08)	-0.03	(0.08)	0.14	(0.08)	-0.02	(0.08)	0.19	(0.08)	0.30	(0.06)	
	Polen	-0.05	(0.06)	-0.02	(0.07)	0.03	(0.05)	-0.05	(0.06)	0.20	(0.11)	-0.07	(0.07)	0.06	(0.07)	-0.16	(0.06)	0.01	(0.09)	0.33	(0.05)	
	Portugal	-0.09	(0.07)	0.14	(0.07)	-0.05	(0.10)	0.04	(0.10)	0.13	(0.12)	0.24	(0.05)	0.24	(0.07)	-0.02	(0.17)	0.39	(0.05)	0.40	(0.06)	
	Slowak. Rep.	-0.20	(0.08)	-0.09	(0.05)	0.28	(0.05)	-0.21	(0.05)	0.04	(0.09)	-0.10	(0.08)	-0.05	(0.06)	-0.06	(0.08)	0.00	(0.06)	0.18	(0.08)	
	Slowenien	-0.02	(0.01)	0.46	(0.02)	0.32	(0.01)	0.55	(0.01)	-0.05	(0.01)	-0.13	(0.01)	0.13	(0.01)	-0.21	(0.01)	-0.25	(0.02)	0.51	(0.01)	
	Spanien	-0.02	(0.05)	-0.29	(0.06)	m	m	m	m	0.47	(0.04)	0.17	(0.06)	0.10	(0.04)	-0.16	(0.04)	0.45	(0.04)	0.45	(0.05)	
	Schweden	-0.12	(0.08)	0.05	(0.09)	0.01	(0.07)	-0.04	(0.08)	0.30	(0.06)	-0.04	(0.07)	0.26	(0.08)	0.13	(0.06)	0.12	(0.06)	0.16	(0.08)	
	Schweiz	-0.16	(0.06)	-0.11	(0.08)	-0.07	(0.06)	0.24	(0.09)	0.09	(0.12)	0.25	(0.07)	0.10	(0.09)	0.03	(0.04)	0.06	(0.10)	0.26	(0.04)	
	Türkei	0.01	(0.07)	0.12	(0.06)	-0.04	(0.08)	0.04	(0.08)	0.30	(0.13)	0.02	(0.06)	0.04	(0.05)	-0.06	(0.06)	-0.26	(0.06)	-0.07	(0.05)	
	Ver. Königreich	-0.15	(0.06)	-0.36	(0.06)	0.05	(0.07)	-0.03	(0.04)	0.16	(0.06)	0.10	(0.05)	0.00	(0.06)	-0.01	(0.08)	-0.10	(0.06)	0.14	(0.07)	
	Ver. Staaten	-0.28	(0.08)	-0.42	(0.10)	-0.24	(0.16)	0.10	(0.07)	0.09	(0.08)	0.20	(0.08)	0.22	(0.09)	0.06	(0.09)	-0.17	(0.09)	-0.02	(0.07)	
	OECD-Durchschnitt	-0.13	(0.01)	-0.07	(0.01)	0.04	(0.01)	0.15	(0.01)	0.16	(0.01)	0.06	(0.01)	0.13	(0.01)	-0.08	(0.01)	0.15	(0.01)	0.28	(0.01)	
Partnerländer	Albanien	-0.38	(0.08)	-0.25	(0.07)	0.00	(0.06)	0.38	(0.05)	0.25	(0.05)	0.02	(0.07)	0.44	(0.06)	0.24	(0.06)	0.15	(0.07)	0.46	(0.05)	
	Argentinien	-0.22	(0.07)	0.13	(0.07)	0.13	(0.08)	0.22	(0.14)	0.45	(0.06)	0.23	(0.09)	0.51	(0.06)	0.21	(0.04)	-0.02	(0.05)	0.09	(0.06)	
	Aserbaidschan	-0.10	(0.09)	0.05	(0.10)	-0.06	(0.03)	0.44	(0.11)	-0.07	(0.07)	-0.16	(0.09)	0.19	(0.08)	0.17	(0.09)	0.23	(0.08)	0.66	(0.04)	
	Brasilien	-0.37	(0.04)	-0.03	(0.07)	0.10	(0.09)	0.03	(0.07)	0.64	(0.03)	0.41	(0.04)	0.52	(0.04)	0.25	(0.08)	-0.20	(0.04)	0.12	(0.05)	
	Bulgarien	0.19	(0.08)	-0.08	(0.06)	0.17	(0.08)	0.17	(0.08)	-0.18	(0.08)	-0.01	(0.08)	0.09	(0.06)	-0.17	(0.09)	0.21	(0.06)	0.51	(0.06)	
	Kolumbien	-0.30	(0.06)	-0.24	(0.08)	-0.16	(0.07)	-0.08	(0.07)	0.65	(0.04)	0.24	(0.07)	0.53	(0.05)	0.19	(0.10)	-0.14	(0.09)	0.00	(0.06)	
	Kroatien	-0.19	(0.08)	0.09	(0.08)	0.02	(0.03)	0.28	(0.06)	0.26	(0.12)	0.05	(0.13)	0.09	(0.07)	0.17	(0.10)	0.32	(0.09)	0.17	(0.07)	
	Dubai (VAE)	-0.20	(0.00)	0.32	(0.00)	0.61	(0.00)	-0.01	(0.00)	0.54	(0.00)	0.55	(0.00)	0.34	(0.00)	0.47	(0.00)	-0.27	(0.00)	0.07	(0.00)	
	Hongkong (China)	-0.17	(0.07)	-0.19	(0.10)	-0.06	(0.08)	0.12	(0.05)	0.13	(0.08)	0.04	(0.08)	0.06	(0.09)	0.04	(0.06)	0.02	(0.10)	0.12	(0.12)	
	Indonesien	-0.35	(0.07)	0.24	(0.07)	0.27	(0.08)	0.16	(0.09)	-0.03	(0.08)	0.09	(0.09)	0.44	(0.06)	0.14	(0.09)	-0.16	(0.07)	0.42	(0.07)	
	Jordanien	-0.24	(0.07)	-0.04	(0.09)	0.00	(0.07)	-0.02	(0.07)	0.53	(0.05)	0.32	(0.08)	0.26	(0.09)	0.05	(0.07)	0.06	(0.09)	0.32	(0.09)	
	Kasachstan	-0.07	(0.06)	0.23	(0.10)	0.04	(0.07)	0.34	(0.06)	0.17	(0.10)	-0.18	(0.07)	0.21	(0.07)	-0.12	(0.07)	0.44	(0.06)	0.38	(0.07)	
	Kirgisistan	0.07	(0.08)	0.17	(0.07)	0.08	(0.08)	0.35	(0.07)	0.41	(0.11)	-0.09	(0.08)	0.27	(0.10)	0.13	(0.05)	0.27	(0.08)	0.46	(0.07)	
	Lettland	0.07	(0.07)	0.19	(0.08)	-0.03	(0.09)	0.19	(0.07)	-0.10	(0.06)	0.07	(0.07)	0.14	(0.07)	0.00	(0.09)	0.38	(0.09)	0.60	(0.05)	
	Liechtenstein	0.58	(0.01)	-0.15	(0.01)	0.02	(0.01)	0.57	(0.01)	0.80	(0.00)	0.77	(0.00)	-0.91	(0.00)	0.79	(0.01)	0.70	(0.01)	0.87	(0.00)	
	Litauen	-0.06	(0.08)	0.21	(0.06)	0.09	(0.04)	0.19	(0.03)	-0.20	(0.04)	-0.19	(0.06)	-0.02	(0.06)	-0.49	(0.04)	0.21	(0.09)	0.49	(0.06)	
	Macau (China)	-0.01	(0.00)	0.11	(0.00)	0.05	(0.00)	-0.18	(0.00)	-0.03	(0.00)	0.34	(0.00)	0.26	(0.00)	0.22	(0.00)	0.17	(0.00)	0.04	(0.00)	
	Montenegro	-0.12	(0.04)	0.07	(0.04)	0.32	(0.02)	0.38	(0.03)	-0.01	(0.02)	-0.05	(0.01)	-0.11	(0.02)	-0.19	(0.02)	0.33	(0.04)	0.37	(0.05)	
	Panama	-0.24	(0.10)	-0.51	(0.06)	-0.47	(0.13)	-0.13	(0.09)	0.68	(0.08)	0.10	(0.11)	0.68	(0.08)	0.38	(0.10)	0.03	(0.08)	0.15	(0.08)	
	Peru	-0.35	(0.07)	-0.21	(0.08)	0.08	(0.05)	0.48	(0.06)</													



[Teil 1/2]

Merkmale von Schulen mit sozial begünstigter oder benachteiligter Schülerpopulation¹

Tabelle II.2.3 Auf Grundlage der Angaben der Schüler und der Schulleitungen

	Prozentsatz der Schüler mit Migrationshintergrund				Positive Werte stehen für günstigere Merkmale												
					Schuldurchschnitt auf dem PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status					Index der Qualität der Ausstattung mit Lehr- und Sachmitteln							
	Begünstigte Schüler		Benachteiligte Schüler		Begünstigte Schüler	Benachteiligte Schüler	Differenz	Begünstigte Schüler	Benachteiligte Schüler	Differenz							
	%	S.E.	%	S.E.	Index-mittel	S.E.	Index-mittel	S.E.	Diff.	S.E.	Index-mittel	S.E.	Index-mittel	S.E.	Diff.	S.E.	
OECD-Länder	Australien	24.3	(1.4)	24.5	(1.7)	0.71	(0.04)	-0.61	(0.05)	1.32	(0.06)	0.25	(0.06)	-0.18	(0.07)	0.42	(0.07)
	Österreich	6.2	(0.8)	31.7	(2.3)	0.71	(0.05)	-0.68	(0.07)	1.39	(0.09)	-0.04	(0.10)	-0.05	(0.08)	0.01	(0.10)
	Belgien	8.5	(1.1)	24.8	(2.2)	0.79	(0.05)	-0.66	(0.05)	1.45	(0.08)	0.00	(0.08)	-0.03	(0.08)	0.03	(0.09)
	Kanada	24.3	(1.5)	27.1	(1.8)	0.60	(0.05)	-0.59	(0.06)	1.19	(0.08)	0.12	(0.05)	-0.08	(0.05)	0.20	(0.06)
	Chile	c	c	c	c	1.04	(0.04)	-0.79	(0.05)	1.83	(0.07)	0.31	(0.09)	-0.32	(0.09)	0.63	(0.11)
	Tschech. Rep.	2.0	(0.4)	3.2	(0.6)	0.68	(0.06)	-0.61	(0.04)	1.28	(0.08)	-0.01	(0.08)	-0.02	(0.08)	0.01	(0.08)
	Dänemark	3.3	(0.4)	18.2	(1.3)	0.59	(0.09)	-0.60	(0.05)	1.18	(0.09)	0.06	(0.09)	0.00	(0.07)	0.06	(0.08)
	Estland	7.1	(1.1)	9.0	(1.1)	0.59	(0.08)	-0.58	(0.05)	1.16	(0.09)	0.08	(0.07)	-0.05	(0.10)	0.13	(0.09)
	Finnland	2.4	(0.5)	4.0	(0.8)	0.53	(0.10)	-0.45	(0.05)	0.98	(0.09)	0.08	(0.11)	-0.04	(0.08)	0.12	(0.08)
	Frankreich	6.1	(0.8)	25.1	(2.6)	0.78	(0.10)	-0.67	(0.06)	1.46	(0.13)	w	w	w	w	w	w
	Deutschland	7.2	(0.9)	37.0	(1.7)	0.72	(0.06)	-0.68	(0.05)	1.40	(0.08)	0.01	(0.10)	-0.05	(0.09)	0.06	(0.10)
	Griechenland	2.5	(0.5)	18.1	(2.1)	0.71	(0.05)	-0.71	(0.07)	1.42	(0.08)	0.17	(0.11)	-0.04	(0.09)	0.21	(0.11)
	Ungarn	1.8	(0.5)	2.0	(0.5)	0.82	(0.07)	-0.89	(0.07)	1.71	(0.10)	0.11	(0.11)	-0.07	(0.12)	0.18	(0.14)
	Island	0.4	(0.2)	5.6	(0.9)	0.52	(0.02)	-0.58	(0.03)	1.09	(0.04)	0.03	(0.03)	-0.02	(0.03)	0.05	(0.05)
	Irland	9.4	(1.2)	7.5	(1.1)	0.72	(0.11)	-0.59	(0.06)	1.31	(0.13)	0.15	(0.14)	-0.08	(0.10)	0.24	(0.14)
	Israel	14.6	(1.3)	26.3	(1.6)	0.65	(0.06)	-0.70	(0.06)	1.35	(0.08)	0.13	(0.10)	-0.18	(0.09)	0.31	(0.11)
	Italien	1.9	(0.2)	9.3	(0.7)	0.74	(0.04)	-0.68	(0.03)	1.42	(0.05)	0.12	(0.04)	-0.11	(0.04)	0.23	(0.06)
	Japan	c	c	c	c	0.60	(0.05)	-0.66	(0.05)	1.26	(0.07)	0.11	(0.09)	-0.11	(0.09)	0.23	(0.09)
	Korea	c	c	c	c	0.68	(0.11)	-0.68	(0.05)	1.37	(0.13)	-0.03	(0.11)	0.05	(0.13)	-0.08	(0.14)
	Luxemburg	27.7	(1.1)	76.8	(1.3)	0.70	(0.02)	-0.65	(0.02)	1.35	(0.03)	0.08	(0.02)	-0.07	(0.02)	0.15	(0.03)
	Mexiko	0.8	(0.1)	2.9	(0.3)	0.90	(0.06)	-0.85	(0.03)	1.75	(0.07)	0.56	(0.07)	-0.46	(0.03)	1.02	(0.07)
	Niederlande	4.4	(0.7)	25.0	(2.9)	0.67	(0.07)	-0.60	(0.10)	1.27	(0.12)	0.06	(0.11)	-0.04	(0.10)	0.10	(0.12)
	Neuseeland	27.0	(1.4)	23.4	(1.9)	0.68	(0.06)	-0.60	(0.05)	1.28	(0.08)	0.12	(0.08)	-0.06	(0.08)	0.19	(0.08)
	Norwegen	4.1	(0.6)	13.6	(1.4)	0.49	(0.09)	-0.47	(0.07)	0.96	(0.10)	0.11	(0.09)	-0.06	(0.08)	0.16	(0.08)
	Polen	c	c	c	c	0.74	(0.08)	-0.56	(0.05)	1.30	(0.10)	0.06	(0.09)	-0.06	(0.07)	0.13	(0.10)
	Portugal	4.8	(0.5)	4.9	(0.8)	0.84	(0.10)	-0.59	(0.05)	1.44	(0.12)	0.23	(0.10)	-0.11	(0.08)	0.34	(0.09)
	Slowak. Rep.	c	c	c	c	0.67	(0.08)	-0.60	(0.06)	1.27	(0.11)	-0.04	(0.10)	0.03	(0.09)	-0.07	(0.09)
	Slowenien	2.7	(0.5)	16.2	(1.2)	0.77	(0.02)	-0.68	(0.03)	1.45	(0.04)	0.13	(0.03)	-0.04	(0.03)	0.16	(0.04)
Spanien	4.5	(0.6)	12.2	(1.1)	0.83	(0.09)	-0.63	(0.04)	1.45	(0.09)	0.11	(0.08)	-0.04	(0.06)	0.15	(0.07)	
Schweden	6.4	(0.8)	21.5	(2.2)	0.58	(0.09)	-0.51	(0.07)	1.10	(0.11)	0.17	(0.10)	-0.14	(0.09)	0.32	(0.11)	
Schweiz	17.0	(1.9)	44.1	(1.6)	0.69	(0.08)	-0.53	(0.06)	1.22	(0.09)	0.05	(0.10)	-0.07	(0.09)	0.12	(0.11)	
Türkei	c	c	c	c	0.81	(0.10)	-0.70	(0.06)	1.51	(0.11)	0.00	(0.10)	-0.06	(0.08)	0.06	(0.09)	
Ver. Königreich	9.6	(1.3)	13.1	(2.3)	0.70	(0.07)	-0.59	(0.06)	1.29	(0.10)	-0.01	(0.09)	0.02	(0.08)	-0.04	(0.08)	
Ver. Staaten	9.4	(1.1)	37.1	(2.8)	0.80	(0.10)	-0.69	(0.07)	1.50	(0.12)	0.21	(0.11)	-0.14	(0.11)	0.35	(0.14)	
OECD-Durchschnitt	8.6	(0.2)	20.1	(0.3)	0.71	(0.01)	-0.64	(0.01)	1.34	(0.02)	0.11	(0.02)	-0.08	(0.01)	0.19	(0.02)	
Partnerländer	Albanien	c	c	c	c	0.73	(0.07)	-0.79	(0.07)	1.52	(0.10)	0.31	(0.10)	-0.37	(0.09)	0.68	(0.11)
	Argentinien	1.4	(0.5)	5.4	(1.0)	0.97	(0.10)	-0.73	(0.06)	1.70	(0.13)	0.50	(0.11)	-0.34	(0.09)	0.84	(0.13)
	Aserbaidshan	3.2	(0.6)	2.7	(1.1)	0.70	(0.08)	-0.72	(0.07)	1.42	(0.11)	0.18	(0.13)	-0.13	(0.08)	0.30	(0.13)
	Brasilien	0.6	(0.3)	1.1	(0.4)	0.86	(0.06)	-0.75	(0.03)	1.61	(0.07)	0.48	(0.08)	-0.33	(0.03)	0.81	(0.08)
	Bulgarien	c	c	c	c	0.72	(0.07)	-0.80	(0.09)	1.53	(0.13)	0.07	(0.11)	-0.08	(0.08)	0.15	(0.10)
	Kolumbien	0.1	(0.1)	0.8	(0.3)	0.90	(0.09)	-0.77	(0.06)	1.67	(0.11)	0.48	(0.10)	-0.40	(0.10)	0.88	(0.12)
	Kroatien	8.2	(0.9)	15.4	(1.3)	0.71	(0.10)	-0.57	(0.06)	1.29	(0.12)	0.05	(0.10)	-0.06	(0.09)	0.11	(0.10)
	Dubai (VAE)	70.4	(1.2)	57.8	(1.2)	0.67	(0.02)	-0.84	(0.02)	1.51	(0.03)	0.11	(0.02)	-0.32	(0.03)	0.43	(0.04)
	Hongkong (China)	17.8	(1.5)	58.8	(2.3)	0.92	(0.11)	-0.58	(0.04)	1.50	(0.12)	0.04	(0.11)	-0.07	(0.11)	0.10	(0.13)
	Indonesien	c	c	c	c	0.95	(0.11)	-0.70	(0.06)	1.66	(0.13)	0.42	(0.12)	-0.30	(0.10)	0.72	(0.14)
	Jordanien	18.4	(1.4)	9.4	(1.3)	0.75	(0.10)	-0.58	(0.05)	1.33	(0.11)	0.22	(0.12)	-0.11	(0.09)	0.33	(0.13)
	Kasachstan	9.4	(1.5)	14.1	(1.9)	0.69	(0.09)	-0.72	(0.08)	1.41	(0.11)	0.13	(0.11)	-0.17	(0.07)	0.30	(0.11)
	Kirgisistan	2.2	(0.5)	2.1	(0.7)	0.74	(0.09)	-0.66	(0.06)	1.39	(0.12)	0.20	(0.13)	-0.12	(0.10)	0.32	(0.14)
	Lettland	5.3	(0.8)	4.2	(1.0)	0.68	(0.08)	-0.68	(0.08)	1.36	(0.12)	0.13	(0.08)	-0.08	(0.10)	0.21	(0.09)
	Liechtenstein	27.5	(4.7)	48.0	(5.0)	0.61	(0.08)	-0.54	(0.07)	1.15	(0.12)	-0.53	(0.09)	0.56	(0.07)	-1.09	(0.13)
	Litauen	1.6	(0.5)	1.8	(0.4)	0.69	(0.06)	-0.66	(0.06)	1.35	(0.09)	-0.01	(0.07)	0.04	(0.08)	-0.05	(0.08)
	Macau (China)	54.9	(1.3)	77.8	(1.2)	0.74	(0.02)	-0.49	(0.01)	1.23	(0.03)	0.21	(0.02)	-0.09	(0.02)	0.30	(0.03)
	Montenegro	8.0	(1.0)	5.8	(0.8)	0.55	(0.02)	-0.62	(0.06)	1.17	(0.07)	-0.08	(0.02)	0.06	(0.03)	-0.15	(0.04)
	Panama	3.4	(0.9)	3.1	(1.0)	1.09	(0.13)	-0.75	(0.07)	1.84	(0.16)	0.86	(0.15)	-0.42	(0.08)	1.28	(0.15)
	Peru	c	c	c	c	0.91	(0.10)	-0.92	(0.05)	1.83	(0.13)	0.53	(0.12)	-0.41	(0.12)	0.93	(0.17)
	Katar	36.9	(0.9)	42.3	(1.1)	0.61	(0.01)	-0.78	(0.01)	1.38	(0.02)	0.13	(0.02)	-0.18	(0.02)	0.31	(0.03)
	Rumänien	c	c	c	c	0.69	(0.08)	-0.68	(0.10)	1.37	(0.13)	0.17	(0.10)	-0.11	(0.08)	0.27	(0.11)
	Russ. Föderation	9.4	(0.9)	14.5	(1.7)	0.74	(0.08)	-0.68	(0.05)	1.42	(0.10)	0.19	(0.07)	-0.14	(0.10)	0.33	(0.08)
	Serbien	8.0	(0.8)	10.6	(1.0)	0.72	(0.06)	-0.55	(0.05)	1.26	(0.07)	-0.04	(0.10)	-0.01	(0.09)	-0.03	(0.09)
	Shanghai (China)	c	c	c	c	0.80	(0.07)	-0.78	(0.07)	1.58	(0.11)	0.13	(0.11)	-0.11	(0.10)	0.24	(0.12)
	Singapur	19.2	(1.5)	11.6	(0.9)	0.65	(0.03)	-0.52	(0.02)	1.17	(0.03)	0.05	(0.03)	-0.04	(0.03)	0.10	(0.03)
	Chinesisch Taipeh	c	c	c	c	0.61	(0.09)	-0.59	(0.10)	1.20	(0.14)	0.05	(0.09)	-0.18	(0.09)	0.23	(0.10)
	Thailand	c	c	c	c	1.03	(0.08)	-0.76	(0.04)	1.79	(0.10)	0.40	(0.12)	-0.32	(0.07)	0.72	(0.13)
Trinidad und Tobago	3.9	(0.6)	2.2	(0.5)	0.75	(0.03)	-0.56	(0.02)	1.31	(0.03)	0.09	(0.02)	-0.03	(0.03)	0.12	(0.04)	
Tunesien	c	c	c	c	0.79	(0.10)	-0.74	(0.07)	1.53	(0.12)	0.07	(0.12)	-0.15	(0.09)	0.23	(0.11)	
Uruguay	c	c	c	c	0.95	(0.07)	-0.67	(0.03)	1.61	(0.08)	0.33	(0.07)	-0.20	(0.08)	0.53	(0.10)	

Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind durch Fettdruck gekennzeichnet (siehe Anhang A3).


1. Die begünstigten (benachteiligten) Schüler sind jene im oberen

[Teil 2/2]
Merkmale von Schulen mit sozial begünstigter oder benachteiligter Schülerpopulation¹
Tabelle II.2.3 Auf Grundlage der Angaben der Schüler und der Schulleitungen

		Negative Werte stehen für ungünstigere Merkmale											
		Schüler/Lehrer-Quote					Lehrermangel						
		Begünstigte Schüler		Benachteiligte Schüler		Differenz		Begünstigte Schüler		Benachteiligte Schüler		Differenz	
		Indexmittel	S.E.	Indexmittel	S.E.	Diff.	S.E.	Indexmittel	S.E.	Indexmittel	S.E.	Diff.	S.E.
OECD-Länder	Australien	-0.14	(0.06)	-0.03	(0.08)	-0.10	(0.07)	-0.23	(0.07)	0.15	(0.07)	-0.38	(0.08)
	Österreich	-0.11	(0.04)	0.02	(0.08)	-0.14	(0.07)	0.04	(0.13)	0.04	(0.07)	0.00	(0.11)
	Belgien	0.56	(0.06)	-0.45	(0.06)	1.00	(0.06)	-0.11	(0.08)	0.12	(0.06)	-0.23	(0.09)
	Kanada	0.03	(0.07)	-0.08	(0.04)	0.11	(0.07)	-0.10	(0.04)	0.10	(0.04)	-0.19	(0.04)
	Chile	-0.17	(0.12)	-0.08	(0.11)	-0.08	(0.15)	-0.02	(0.11)	0.08	(0.12)	-0.10	(0.14)
	Tschech. Rep.	0.05	(0.09)	-0.05	(0.07)	0.10	(0.09)	-0.24	(0.07)	0.20	(0.08)	-0.44	(0.08)
	Dänemark	0.14	(0.07)	-0.17	(0.07)	0.31	(0.08)	-0.16	(0.08)	0.11	(0.07)	-0.27	(0.08)
	Estland	0.22	(0.07)	-0.31	(0.10)	0.53	(0.09)	-0.01	(0.07)	0.05	(0.09)	-0.06	(0.08)
	Finnland	0.02	(0.08)	-0.05	(0.08)	0.08	(0.06)	0.02	(0.07)	0.02	(0.08)	0.00	(0.07)
	Frankreich	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Deutschland	0.18	(0.05)	-0.26	(0.07)	0.44	(0.07)	-0.07	(0.10)	0.03	(0.08)	-0.10	(0.12)
	Griechenland	0.15	(0.10)	-0.20	(0.10)	0.35	(0.13)	-0.17	(0.06)	0.10	(0.10)	-0.27	(0.08)
	Ungarn	-0.01	(0.07)	-0.05	(0.10)	0.04	(0.11)	-0.11	(0.12)	0.05	(0.11)	-0.16	(0.14)
	Island	0.21	(0.03)	-0.23	(0.03)	0.44	(0.04)	-0.23	(0.03)	0.20	(0.03)	-0.42	(0.06)
	Irland	0.35	(0.09)	-0.31	(0.11)	0.65	(0.12)	-0.14	(0.09)	0.10	(0.11)	-0.25	(0.11)
	Israel	-0.09	(0.07)	0.19	(0.13)	-0.28	(0.14)	-0.02	(0.09)	0.02	(0.10)	-0.03	(0.10)
	Italien	0.38	(0.05)	-0.33	(0.04)	0.71	(0.05)	-0.01	(0.05)	-0.03	(0.05)	0.02	(0.06)
	Japan	0.21	(0.09)	-0.27	(0.06)	0.48	(0.09)	-0.03	(0.08)	0.03	(0.09)	-0.06	(0.08)
	Korea	0.12	(0.13)	-0.30	(0.08)	0.42	(0.14)	-0.03	(0.12)	-0.02	(0.12)	-0.01	(0.13)
	Luxemburg	0.26	(0.02)	-0.12	(0.02)	0.38	(0.04)	-0.29	(0.03)	0.16	(0.02)	-0.45	(0.04)
	Mexiko	-0.01	(0.04)	-0.08	(0.02)	0.07	(0.04)	-0.27	(0.05)	0.17	(0.05)	-0.44	(0.07)
	Niederlande	0.31	(0.11)	-0.20	(0.12)	0.51	(0.11)	-0.04	(0.13)	-0.03	(0.09)	-0.01	(0.14)
	Neuseeland	0.06	(0.06)	-0.08	(0.07)	0.13	(0.08)	-0.13	(0.08)	0.09	(0.08)	-0.22	(0.09)
	Norwegen	0.10	(0.10)	-0.07	(0.07)	0.17	(0.08)	-0.16	(0.10)	0.07	(0.08)	-0.23	(0.08)
	Polen	0.02	(0.10)	-0.03	(0.10)	0.05	(0.11)	-0.06	(0.08)	-0.01	(0.09)	-0.05	(0.09)
	Portugal	0.34	(0.08)	-0.19	(0.09)	0.53	(0.07)	-0.08	(0.08)	0.05	(0.09)	-0.13	(0.11)
	Slowak. Rep.	0.00	(0.09)	0.02	(0.10)	-0.02	(0.08)	-0.14	(0.10)	0.12	(0.09)	-0.26	(0.11)
	Slowenien	-0.17	(0.02)	0.17	(0.03)	-0.34	(0.04)	-0.01	(0.03)	-0.01	(0.03)	0.00	(0.05)
	Spanien	0.35	(0.06)	-0.28	(0.04)	0.64	(0.07)	-0.02	(0.06)	0.00	(0.05)	-0.02	(0.07)
	Schweden	0.10	(0.08)	-0.08	(0.09)	0.18	(0.07)	-0.09	(0.09)	0.07	(0.08)	-0.15	(0.09)
	Schweiz	0.04	(0.16)	-0.04	(0.05)	0.08	(0.14)	-0.10	(0.07)	0.07	(0.07)	-0.17	(0.07)
Türkei	-0.23	(0.07)	0.13	(0.07)	-0.36	(0.09)	0.04	(0.11)	0.05	(0.09)	-0.01	(0.11)	
Ver. Königreich	-0.09	(0.08)	0.03	(0.06)	-0.12	(0.08)	-0.12	(0.07)	0.06	(0.08)	-0.19	(0.08)	
Ver. Staaten	-0.15	(0.08)	0.11	(0.12)	-0.26	(0.14)	-0.24	(0.10)	0.20	(0.10)	-0.44	(0.11)	
OECD-Durchschnitt	0.09	(0.01)	-0.11	(0.01)	0.20	(0.02)	-0.10	(0.01)	0.07	(0.01)	-0.17	(0.02)	
Partnerländer	Albanien	0.06	(0.10)	-0.18	(0.08)	0.23	(0.11)	-0.23	(0.08)	0.34	(0.12)	-0.56	(0.13)
	Argentinien	-0.05	(0.05)	-0.03	(0.09)	-0.03	(0.09)	-0.23	(0.10)	0.17	(0.10)	-0.41	(0.13)
	Aserbaidshjan	0.16	(0.12)	-0.14	(0.09)	0.30	(0.13)	-0.06	(0.11)	0.06	(0.13)	-0.12	(0.13)
	Brasilien	-0.18	(0.06)	0.13	(0.06)	-0.31	(0.07)	-0.35	(0.05)	0.25	(0.06)	-0.60	(0.06)
	Bulgarien	0.20	(0.08)	-0.20	(0.13)	0.40	(0.12)	0.19	(0.15)	-0.13	(0.09)	0.32	(0.14)
	Kolumbien	-0.23	(0.12)	0.00	(0.12)	-0.22	(0.15)	-0.27	(0.10)	0.24	(0.12)	-0.51	(0.13)
	Kroatien	0.20	(0.11)	-0.20	(0.08)	0.40	(0.11)	-0.09	(0.11)	0.11	(0.08)	-0.20	(0.11)
	Dubai (VAE)	-0.29	(0.01)	0.23	(0.03)	-0.52	(0.04)	-0.07	(0.02)	0.19	(0.03)	-0.26	(0.04)
	Hongkong (China)	-0.04	(0.11)	-0.13	(0.08)	0.09	(0.13)	-0.15	(0.10)	0.12	(0.11)	-0.26	(0.12)
	Indonesien	-0.13	(0.11)	0.14	(0.10)	-0.27	(0.13)	-0.36	(0.10)	0.22	(0.10)	-0.57	(0.12)
	Jordanien	0.00	(0.13)	-0.05	(0.08)	0.05	(0.14)	-0.20	(0.10)	0.13	(0.09)	-0.33	(0.10)
	Kasachstan	0.28	(0.10)	-0.35	(0.07)	0.63	(0.12)	-0.05	(0.08)	0.04	(0.10)	-0.09	(0.09)
	Kirgisistan	0.15	(0.10)	-0.22	(0.05)	0.38	(0.11)	0.05	(0.11)	-0.02	(0.10)	0.07	(0.11)
	Lettland	0.17	(0.11)	-0.34	(0.07)	0.50	(0.11)	0.01	(0.11)	-0.05	(0.09)	0.06	(0.10)
	Liechtenstein	0.44	(0.09)	-0.40	(0.06)	0.85	(0.10)	0.34	(0.10)	-0.31	(0.08)	0.64	(0.15)
	Litauen	0.08	(0.11)	-0.18	(0.06)	0.26	(0.11)	-0.06	(0.11)	0.01	(0.07)	-0.07	(0.10)
	Macau (China)	0.10	(0.02)	-0.12	(0.02)	0.22	(0.03)	-0.02	(0.02)	-0.04	(0.02)	0.02	(0.04)
	Montenegro	0.17	(0.02)	-0.23	(0.05)	0.41	(0.06)	-0.09	(0.02)	0.05	(0.05)	-0.14	(0.06)
	Panama	0.11	(0.10)	0.00	(0.11)	0.12	(0.13)	-0.28	(0.14)	0.18	(0.12)	-0.46	(0.17)
	Peru	-0.07	(0.11)	-0.04	(0.08)	-0.03	(0.13)	-0.33	(0.11)	0.27	(0.10)	-0.60	(0.14)
	Katar	-0.09	(0.01)	-0.19	(0.02)	0.10	(0.02)	0.07	(0.02)	0.00	(0.02)	0.07	(0.03)
	Rumänien	-0.03	(0.10)	-0.02	(0.10)	-0.01	(0.14)	-0.11	(0.09)	0.15	(0.10)	-0.26	(0.10)
	Russ. Föderation	0.17	(0.07)	-0.23	(0.07)	0.40	(0.07)	-0.07	(0.10)	0.08	(0.11)	-0.15	(0.12)
	Serbien	0.09	(0.06)	-0.02	(0.06)	0.11	(0.03)	-0.19	(0.06)	0.16	(0.11)	-0.35	(0.08)
	Shanghai (China)	-0.17	(0.04)	0.06	(0.09)	-0.23	(0.09)	-0.12	(0.10)	0.14	(0.08)	-0.26	(0.10)
	Singapur	-0.11	(0.04)	0.06	(0.02)	-0.17	(0.04)	-0.19	(0.02)	0.14	(0.02)	-0.33	(0.04)
	Chinesisch Taipeh	-0.06	(0.05)	0.07	(0.08)	-0.13	(0.07)	-0.05	(0.11)	0.13	(0.11)	-0.18	(0.12)
Thailand	-0.08	(0.07)	-0.06	(0.07)	-0.02	(0.10)	-0.11	(0.15)	0.04	(0.09)	-0.15	(0.17)	
Trinidad und Tobago	0.26	(0.03)	-0.27	(0.03)	0.54	(0.04)	-0.16	(0.03)	0.10	(0.03)	-0.25	(0.04)	
Tunesien	-0.07	(0.09)	-0.06	(0.12)	-0.01	(0.14)	0.00	(0.11)	-0.10	(0.10)	0.10	(0.12)	
Uruguay	0.13	(0.15)	-0.11	(0.07)	0.24	(0.15)	-0.27	(0.07)	0.13	(0.07)	-0.39	(0.08)	

Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind durch Fettdruck gekennzeichnet (siehe Anhang A3).

1. Die begünstigten (benachteiligten) Schüler sind jene im oberen (unteren) Quartil der Verteilung der sozioökonomischen Hintergrundmerkmale in ihrem Land.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285>



[Teil 1/2]

Zusammenhang zwischen schülerbezogenen Faktoren und Leistung auf der Gesamtskala Lesekompetenz

Tabelle II.2.4 Auf Grundlage der Schülerangaben

		Mit verschiedenen Faktoren verbundene Punktzahldifferenzen nach Berichtigung um den Effekt der anderen Faktoren														
		Auffangvariable	Höchste berufliche Stellung der Eltern (HISEI)	Höchster Bildungsabschluss der Eltern (in Ausbildungsjahren)	Index des Besitzes von Kulturgütern	Index der Bildungsressourcen im Elternhaus	Zahl der Bücher im Elternhaus	Wohlstand	Ein-Eltern-Familie	Schüler der 2. Generation	Schüler der 1. Generation	Die zu Hause gesprochene Sprache ist nicht identisch mit der Testsprache				
		Mittelwert	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	
OECD-Länder	Australien	351 (8.93)	1.1 (0.07)	5.5 (0.65)	9.4 (1.09)	5.6 (1.37)	13.8 (0.91)	-10.7 (1.47)	-8.5 (2.29)	21.1 (4.3)	7.6 (3.7)	-6.4 (5.7)				
	Österreich	332 (12.04)	0.9 (0.12)	2.9 (0.76)	10.1 (1.78)	0.9 (1.59)	21.9 (1.52)	-13.0 (2.32)	-1.4 (4.34)	-1.9 (10.6)	-37.7 (11.5)	-16.9 (9.1)				
	Belgien	416 (7.66)	1.4 (0.09)	0.5 (0.49)	11.6 (1.39)	14.3 (1.45)	11.3 (0.90)	-11.4 (1.66)	-11.0 (3.09)	-32.9 (6.2)	-34.9 (5.9)	-7.2 (4.0)				
	Kanada	413 (7.41)	0.9 (0.06)	1.4 (0.46)	5.6 (1.00)	6.1 (1.19)	15.8 (0.69)	-7.7 (1.32)	-7.3 (2.51)	11.8 (3.2)	7.3 (4.1)	-15.6 (3.4)				
	Chile	370 (6.72)	1.0 (0.09)	2.0 (0.48)	7.4 (1.65)	7.8 (1.66)	8.9 (1.29)	4.1 (1.82)	1.4 (2.86)	-11.5 (52.4)	c	c	c	c	c	c
	Tschech. Rep.	363 (10.84)	1.9 (0.13)	-2.0 (0.82)	7.2 (1.48)	12.3 (1.92)	17.9 (1.26)	-13.5 (2.00)	-10.5 (3.64)	8.3 (15.3)	16.6 (21.0)	4.8 (17.0)				
	Dänemark	414 (9.23)	0.9 (0.09)	1.2 (0.56)	7.8 (1.70)	16.3 (1.96)	9.8 (1.21)	-6.6 (1.43)	-6.9 (3.25)	-19.8 (5.8)	-29.7 (8.3)	-20.9 (7.0)				
	Estland	404 (11.38)	1.3 (0.11)	-0.3 (0.87)	11.0 (1.98)	7.2 (2.12)	10.2 (1.36)	-9.0 (1.86)	1.4 (2.70)	-28.1 (6.3)	-32.6 (16.0)	-17.5 (8.4)				
	Finnland	417 (9.99)	0.7 (0.09)	2.9 (0.65)	13.6 (1.41)	0.8 (1.37)	13.6 (1.14)	-13.3 (1.71)	-11.8 (3.33)	-9.2 (15.5)	-36.3 (18.2)	-41.2 (7.6)				
	Frankreich	397 (13.70)	0.8 (0.11)	2.0 (0.93)	16.3 (1.99)	5.8 (2.17)	19.0 (1.42)	-10.4 (3.16)	-6.4 (4.58)	-6.3 (8.0)	-23.8 (11.5)	-28.4 (8.7)				
	Deutschland	372 (10.08)	0.7 (0.10)	3.0 (0.62)	2.3 (1.68)	5.5 (1.72)	20.0 (1.39)	-6.1 (2.45)	-2.5 (3.80)	-7.7 (6.0)	-17.8 (7.5)	-17.7 (8.8)				
	Griechenland	388 (11.41)	1.0 (0.10)	1.3 (0.66)	14.4 (1.93)	12.2 (2.14)	8.5 (1.56)	-12.1 (2.25)	-11.6 (5.28)	-10.6 (9.3)	-12.1 (12.7)	-37.0 (12.1)				
	Ungarn	349 (8.34)	1.1 (0.11)	2.4 (0.78)	12.5 (1.45)	7.3 (1.86)	17.5 (1.28)	-6.7 (1.89)	-2.6 (3.49)	20.4 (11.9)	8.4 (9.7)	c	c			
	Island	378 (11.15)	0.7 (0.11)	2.8 (0.71)	9.6 (2.37)	3.1 (2.00)	14.4 (1.29)	-18.8 (2.00)	-16.7 (5.00)	c	c	-23.3 (17.4)	c	c		
	Irland	380 (9.71)	0.9 (0.09)	2.2 (0.76)	7.2 (1.70)	3.5 (2.09)	19.2 (1.34)	-11.2 (2.11)	-7.9 (4.40)	-5.8 (12.4)	-23.3 (7.5)	-21.4 (9.7)				
	Israel	315 (14.43)	1.4 (0.14)	5.6 (1.00)	8.8 (2.12)	-1.2 (2.06)	8.6 (1.27)	-1.0 (2.13)	1.9 (5.44)	18.7 (5.0)	21.6 (9.7)	-14.5 (9.8)				
	Italien	407 (4.93)	0.9 (0.06)	0.2 (0.29)	10.0 (1.21)	12.4 (0.79)	14.7 (0.77)	-9.8 (1.19)	0.1 (2.29)	-8.9 (6.8)	-31.2 (5.2)	-25.7 (3.0)				
	Japan	405 (14.21)	0.6 (0.10)	5.2 (0.96)	14.9 (1.48)	11.0 (1.61)	6.6 (1.21)	-12.8 (2.80)	-9.6 (4.01)	c	c	c	c	c	c	c
	Korea	427 (11.73)	0.7 (0.11)	2.3 (0.64)	2.3 (2.29)	16.2 (1.86)	12.2 (1.38)	-5.9 (2.09)	-2.6 (5.38)	c	c	c	c	c	c	c
	Luxemburg	387 (12.52)	1.1 (0.12)	0.8 (0.54)	4.9 (2.21)	5.2 (2.02)	18.0 (1.42)	-9.4 (2.26)	-8.9 (4.77)	-17.3 (5.6)	-12.5 (6.0)	-22.7 (6.0)				
	Mexiko	388 (3.77)	0.7 (0.06)	1.7 (0.27)	-0.8 (0.95)	8.9 (1.16)	8.0 (0.72)	2.7 (1.29)	-8.9 (1.84)	-71.6 (9.8)	-68.4 (7.6)	-58.3 (6.6)				
	Niederlande	404 (12.26)	1.1 (0.14)	1.0 (0.63)	4.2 (1.60)	9.3 (1.74)	15.4 (1.46)	-7.4 (2.62)	-8.3 (4.83)	-8.3 (10.1)	4.3 (12.0)	-2.3 (11.4)				
Neuseeland	349 (11.36)	1.5 (0.12)	4.0 (0.82)	2.8 (1.85)	5.0 (2.01)	17.2 (1.60)	-4.8 (2.45)	-8.2 (4.07)	6.9 (5.9)	10.4 (4.5)	-42.9 (6.0)					
Norwegen	419 (10.99)	1.1 (0.10)	-1.4 (0.84)	12.7 (1.61)	3.3 (1.91)	15.6 (1.12)	-13.9 (1.83)	-6.4 (3.41)	2.3 (8.1)	6.5 (10.6)	-38.1 (6.9)					
Polen	364 (8.59)	0.7 (0.11)	4.4 (0.76)	9.1 (1.53)	7.2 (2.17)	17.0 (1.21)	-8.0 (1.90)	-14.1 (3.59)	c	c	c	c	c	c	c	
Portugal	399 (6.61)	1.2 (0.12)	1.2 (0.49)	10.3 (1.44)	4.9 (1.43)	9.9 (1.14)	-5.5 (1.76)	2.1 (3.85)	-10.8 (7.4)	-22.6 (10.3)	-9.9 (9.6)					
Slowak. Rep.	348 (9.46)	1.4 (0.12)	-0.2 (0.64)	9.6 (1.95)	14.1 (1.94)	18.3 (1.43)	-8.1 (1.96)	-2.5 (4.00)	61.1 (22.8)	c	c	c	c	c	c	
Slowenien	360 (7.80)	1.1 (0.11)	1.9 (0.71)	11.8 (1.66)	2.6 (2.59)	16.4 (1.24)	-9.3 (1.88)	0.4 (3.71)	-4.8 (7.0)	-28.7 (12.0)	1.2 (8.5)					
Spanien	381 (5.83)	0.8 (0.09)	1.3 (0.36)	10.8 (1.62)	6.2 (1.19)	14.6 (0.89)	-8.5 (1.47)	-4.8 (2.88)	-8.6 (9.5)	-27.3 (3.5)	-1.1 (4.0)					
Schweden	366 (11.81)	1.0 (0.10)	2.5 (0.84)	9.7 (1.91)	0.7 (2.03)	15.9 (1.26)	-8.8 (2.08)	-10.3 (4.14)	-8.6 (8.5)	-26.7 (11.3)	-19.8 (8.2)					
Schweiz	386 (9.15)	1.0 (0.09)	1.5 (0.53)	6.1 (1.72)	8.3 (1.78)	17.1 (1.08)	-12.2 (1.83)	-3.0 (4.35)	1.8 (4.5)	-19.9 (5.6)	-20.7 (3.9)					
Türkei	395 (7.16)	0.5 (0.11)	2.9 (0.52)	6.0 (1.62)	10.8 (1.57)	9.8 (1.33)	-1.1 (2.13)	-0.7 (5.27)	c	c	c	c	c	c	c	
Ver. Königreich	379 (11.96)	1.1 (0.08)	0.4 (0.83)	3.0 (1.35)	7.7 (1.33)	21.3 (1.00)	-10.4 (1.40)	-3.1 (2.78)	1.7 (6.8)	-5.6 (9.1)	-27.6 (6.1)					
Ver. Staaten	370 (12.34)	1.1 (0.11)	2.4 (0.79)	6.3 (1.74)	4.3 (2.09)	17.8 (1.35)	-0.8 (2.12)	-18.4 (3.17)	13.4 (5.6)	21.0 (8.2)	-12.2 (6.2)					
OECD-Durchschnitt	382 (1.75)	1.0 (0.02)	1.9 (0.12)	8.5 (0.29)	7.2 (0.31)	14.6 (0.21)	-8.3 (0.34)	-6.1 (0.67)	-7.4 (3.0)	-7.9 (2.7)	-25.0 (2.2)					
Partnerländer	Albanien	316 (12.95)	1.1 (0.12)	-0.6 (0.73)	11.7 (2.07)	18.9 (2.22)	14.6 (2.16)	-14.6 (3.97)	-17.7 (8.37)	c	c	c	c	c	c	
	Argentinien	330 (8.98)	1.1 (0.14)	1.4 (0.47)	4.6 (2.66)	8.3 (3.00)	11.9 (2.00)	15.0 (3.28)	-2.2 (4.47)	2.8 (13.5)	8.2 (18.2)	c	c			
	Aserbaidschan	304 (11.99)	0.2 (0.10)	2.8 (0.74)	2.4 (1.85)	9.5 (1.55)	9.3 (1.40)	-1.3 (2.22)	-3.0 (7.46)	1.2 (9.5)	9.0 (14.2)	c	c			
	Brasilien	377 (6.73)	1.3 (0.10)	0.0 (0.30)	-1.2 (1.59)	19.9 (1.39)	5.9 (1.30)	9.2 (2.12)	-2.4 (2.60)	-77.5 (17.0)	-68.7 (27.1)	c	c			
	Bulgarien	304 (12.84)	1.4 (0.12)	3.1 (0.88)	21.2 (2.83)	11.9 (2.70)	11.0 (1.56)	-7.8 (2.63)	-10.0 (4.55)	c	c	c	c	c	c	
	Kolumbien	386 (8.08)	0.7 (0.11)	0.7 (0.45)	-5.6 (1.96)	6.4 (1.73)	11.9 (1.83)	14.5 (2.22)	-3.1 (3.25)	c	c	c	c	c	c	
	Kroatien	411 (9.95)	1.1 (0.10)	-0.1 (0.59)	16.1 (1.69)	4.5 (1.85)	8.7 (1.26)	-6.4 (1.63)	5.8 (4.46)	-9.4 (4.5)	-7.7 (7.5)	c	c			
	Dubai (VAE)	268 (10.89)	0.9 (0.12)	5.2 (0.73)	9.5 (1.89)	18.0 (2.13)	9.6 (1.23)	3.9 (1.77)	-19.0 (5.29)	69.3 (4.9)	87.6 (4.2)	-24.8 (3.0)				
	Hongkong (China)	459 (7.59)	0.3 (0.12)	1.4 (0.51)	1.5 (1.50)	14.5 (1.76)	14.5 (1.31)	-11.3 (1.99)	-5.9 (3.79)	15.7 (3.2)	2.9 (4.7)	-56.3 (8.5)				
	Indonesien	375 (8.62)	0.6 (0.12)	2.1 (0.57)	-6.7 (2.05)	2.6 (1.83)	2.3 (1.42)	7.8 (1.76)	-15.6 (5.17)	c	c	c	c	c	c	
	Jordanien	356 (10.53)	0.6 (0.10)	3.1 (0.70)	6.8 (1.97)	19.2 (1.82)	0.1 (1.25)	-10.0 (3.14)	-25.6 (6.25)	9.9 (4.6)	1.3 (7.4)	-29.2 (10.8)				
	Kasachstan	293 (29.23)	0.6 (0.09)	2.4 (1.99)	-1.6 (2.05)	19.4 (2.02)	14.1 (1.68)	-1.1 (2.52)	16.4 (4.37)	23.6 (11.3)	-8.5 (6.5)	10.1 (6.4)				
	Kirgisistan	263 (14.09)	0.7 (0.10)	0.2 (0.96)	3.0 (2.39)	13.5 (1.87)	17.2 (1.70)	4.8 (2.67)	8.8 (3.74)	36.3 (14.3)	17.1 (17.6)	c	c			
	Lettland	405 (10.92)	0.9 (0.12)	0.1 (0.82)	11.9 (1.92)	11.5 (1.88)	11.5 (1.31)	-3.5 (2.10)	-2.0 (2.94)	-14.2 (6.8)	c	c	-0.4 (7.6)			
	Liechtenstein	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Litauen	377 (9.87)	0.8 (0.08)	2.3 (0.73)	18.9 (1.86)	5.7 (2.03)	8.8 (1.24)	-5.3 (1.59)	-6.6 (2.96)	-10.5 (12.4)	c	c	c	c	c	
	Macau (China)	436 (6.31)	0.4 (0.10)	1.8 (0.38)	12.7 (1.33)	13.9 (1.34)	4.2 (0.99)	-10.5 (1.44)	-1.5 (2.98)	3.4 (2.7)	0.1 (3.1)	-52.8 (2.8)				
	Montenegro	329 (11.36)	1.2 (0.11)	-0.2 (0.78)	24.6 (2.04)	8.2 (3.72)	7.9 (1.35)	-10.1 (1.57)	-0.9 (5.52)	21.6 (9.5)	2.6 (7.9)	c	c			
	Panama	387 (17.60)	0.9 (0.22)	-0.1 (0.74)	-1.6 (3.18)	4.9 (3.19)	7.1 (2.77)	24.2 (4.61)	-10.1 (6.42)	48.1 (14.4)	-8.8 (26.7)	-51.0 (11.9)				
	Peru	338 (6.70)	1.0 (0.12)	1.9 (0.43)	-12.0 (1.78)	10.9 (1.58)	12.3 (1.48)	17.9 (2.06)	11.3 (2.92)	c	c	c	c	c	c	
	Katar	271 (8.48)	1.2 (0.12)	1.4 (0.53)	6.1 (1.67)	19.1 (1.67)	1.1 (0.99)	-6.4 (1.62)	-32.6 (4.71)	53.5 (3.5)	103.4 (3.6)	-11.0 (2.7)				
	Rumänien	352 (11.62)	1.1 (0.10)	-1.9 (0.78)	13.5 (1.48)	15.4 (1.86)	14.8 (1.30)	-7.9 (2.34)	-3.5 (4.34)	c	c	c	c	c	c	
	Russ. Föderation	337 (13.26)	1.0 (0.11)	2.1 (1.22)	8.3 (1.51)	15.7 (1.75)	11.2 (1.31)	-12.2 (2.02)	-2.0 (2.87)	-12.3 (6.0)	-6.6 (6.7)	-26.5 (9.0)				
	Serbien	364 (7.11)	1.2 (0.11)	-1.8 (0.64)	14.5 (1.77)	6.4 (3.34)	9.8 (0.96)	-7.0 (1.43)	-3.3 (3.70)	20.0 (6.3)	12.3 (7.6)	c	c			
	Shanghai (China)	455 (8.64)	0.6 (0.09)	2.6 (0.58)	12.7 (1.74)	8.2 (1.56)	9.8 (1.04)	-5.1 (1.70)	-1.7 (3.68)	c	c	c	c	c	c	
	Singapur	438 (10.10)	0.9 (0.11)	2.2 (0.93)	5.9 (1.57)	16.1 (1.79)	12.5 (1.28)	-1.2 (2.24)	-11.3 (4.81)	17.2 (6.6)	-7.5 (5.3)	-26.8 (2.9)				
	Chinesisch Taipeh	387 (9.12)	0.8 (0.12)	3.0 (0.63)	11.4 (1.60)	12.4 (1.52)	11.1 (1.09)	-19.4 (1.80)	-6.1 (3.66)	c	c	c	c	c	c	
	Thailand	371 (5.89)	0.6 (0.11)	1.6 (0.42)	1.6 (0.42)	18.9 (1.50)	7.8 (1.10)	-6.2 (2.02)	-3.2 (3.08)	c	c	c	c	c	c	
	Trinidad und Tobago	364 (11.24)	1.8 (0.13)	-1.2 (0.72)	10.9 (2.37)	29.4 (2.71)	2.4 (1.57)	-6.9 (3.04)	-16.9 (4.52)	-7.8 (21.0)	29.5 (21.6)	-49.4 (14.9)				
	Tunesien	344 (7.36)	1.1 (0.14)	-0.6 (0.50)												


[Teil 2/2]

Zusammenhang zwischen schülerbezogenen Faktoren und Leistung auf der Gesamtskala Lesekompetenz

Tabelle II.2.4 Auf Grundlage der Schülerangaben

		Erklärte Varianz der Schülerleistungen (Einzelfaktor, mehrere Faktoren und insgesamt)												
		Einzelfaktor:									Gemeinsame Varianz (durch mehrere Faktoren erklärt)	Erklärte Varianz, insgesamt		
		Höchste berufliche Stellung der Eltern (HISEI)	Höchster Bildungsabschluss der Eltern	Index des Besitzes von Kulturgütern	Index der Bildungsressourcen im Elternhaus	Zahl der Bücher im Elternhaus	Wohlstand	Ein-Eltern-Familie	Schüler der 2. Generation	Schüler der 1. Generation			Die zu Hause gesprochene Sprache ist nicht identisch mit der Testsprache	
		%	%	%	%	%	%	%	%	%			%	
OECD-Länder	Australien	2.6	0.7	0.72	0.23	2.95	0.72	0.1	0.5	0.0	0.0	10.9	19.4 (1.13)	
	Österreich	1.6	0.3	0.66	0.01	6.70	1.01	0.0	0.0	0.3	0.1	17.9	28.6 (1.82)	
	Belgien	4.3	0.0	0.92	1.33	2.10	0.91	0.2	0.7	0.7	0.1	16.2	27.5 (1.20)	
	Kanada	2.0	0.1	0.31	0.29	4.50	0.43	0.1	0.2	0.0	0.2	7.9	16.1 (0.82)	
	Chile	2.1	0.5	0.44	0.61	1.17	0.13	0.0	0.0	c	c	16.1	21.3 (1.51)	
	Tschech. Rep.	5.6	0.1	0.46	1.06	5.12	1.19	0.2	0.0	0.0	0.0	10.4	24.2 (1.42)	
	Dänemark	2.3	0.1	0.62	1.85	1.93	0.53	0.1	0.2	0.2	0.1	13.3	21.3 (1.19)	
	Estland	5.1	0.0	0.91	0.33	2.19	0.77	0.0	0.8	0.1	0.1	6.9	17.2 (1.67)	
	Finnland	1.2	0.5	1.80	0.01	2.97	1.26	0.3	0.0	0.2	0.5	10.1	18.8 (1.10)	
	Frankreich	1.3	0.1	1.83	0.27	4.84	0.57	0.1	0.0	0.1	0.4	18.5	28.1 (2.03)	
	Deutschland	0.9	0.6	0.05	0.23	7.11	0.23	0.0	0.0	0.1	0.2	15.2	24.7 (1.82)	
	Griechenland	2.0	0.1	1.52	1.15	1.13	0.93	0.1	0.0	0.1	0.5	12.3	19.8 (1.68)	
	Ungarn	2.1	0.3	1.50	0.49	5.19	0.31	0.0	0.1	0.0	0.3	25.6	35.8 (2.16)	
	Island	1.1	0.4	0.41	0.06	2.81	2.84	0.4	c	0.1	c	7.6	15.9 (1.21)	
	Irland	1.9	0.3	0.38	0.10	6.44	0.80	0.1	0.0	0.3	0.2	12.8	23.3 (1.55)	
	Israel	3.8	1.0	0.51	0.01	1.22	0.01	0.0	0.4	0.2	0.1	8.9	16.1 (1.61)	
	Italien	1.6	0.0	0.55	1.21	3.31	0.52	0.0	0.0	0.4	0.8	13.7	22.1 (0.80)	
	Japan	0.9	0.9	1.56	1.14	0.75	0.82	0.1	c	c	c	7.4	13.6 (1.30)	
	Korea	1.0	0.4	0.06	2.73	2.78	0.28	0.0	c	c	c	9.7	17.0 (1.55)	
	Luxemburg	2.3	0.1	0.16	0.19	4.82	0.48	0.1	0.4	0.2	0.5	17.0	26.1 (1.27)	
	Mexiko	1.1	0.4	0.01	0.74	0.91	0.08	0.2	0.5	0.7	1.1	13.0	18.7 (1.14)	
	Niederlande	2.7	0.1	0.18	0.62	4.93	0.41	0.1	0.1	0.0	0.0	10.5	19.7 (1.93)	
	Neuseeland	4.2	0.5	0.06	0.16	3.81	0.13	0.1	0.0	0.1	1.6	13.0	23.7 (1.43)	
	Norwegen	2.7	0.1	1.38	0.07	4.13	1.57	0.1	0.0	0.0	0.6	10.5	21.1 (1.29)	
	Polen	0.7	0.6	0.78	0.33	4.57	0.41	0.3	c	c	c	14.6	22.6 (1.31)	
	Portugal	2.7	0.2	0.91	0.28	1.51	0.22	0.0	0.0	0.1	0.0	15.3	21.3 (1.63)	
	Slowak. Rep.	3.2	0.0	0.68	1.50	5.01	0.49	0.0	0.1	c	c	13.8	25.4 (2.03)	
	Slowenien	2.9	0.2	1.00	0.03	4.26	0.70	0.0	0.0	0.1	0.0	13.5	22.7 (1.30)	
	Spanien	1.5	0.2	0.82	0.36	3.64	0.48	0.0	0.0	0.7	0.0	14.9	22.6 (1.34)	
	Schweden	2.4	0.3	0.85	0.00	3.89	0.55	0.1	0.0	0.1	0.1	12.2	20.6 (1.61)	
	Schweiz	2.2	0.2	0.30	0.57	4.71	0.74	0.0	0.0	0.3	0.4	14.9	24.3 (1.18)	
	Türkei	0.5	1.1	0.38	1.45	1.67	0.02	0.0	c	c	c	16.9	22.3 (2.18)	
	Ver. Königreich	3.0	0.0	0.07	0.47	8.11	0.75	0.0	0.0	0.0	0.3	12.3	25.1 (1.37)	
Ver. Staaten	2.4	0.3	0.29	0.11	5.02	0.01	0.6	0.1	0.2	0.1	14.3	23.4 (2.03)		
OECD-Durchschnitt	2.3	0.3	0.68	0.59	3.71	0.63	0.1	0.1	0.2	0.3	13.2	22.1 (0.26)		
Partnerländer	Albanien	2.8	0.0	1.21	2.70	2.42	1.01	0.2	c	c	c	11.7	22.2 (2.19)	
	Argentinien	2.7	0.3	0.12	0.42	1.51	0.99	0.0	0.0	0.0	0.4	17.1	23.4 (2.27)	
	Aserbaidschan	0.2	0.8	0.06	1.40	1.83	0.03	0.0	0.0	0.0	0.2	7.0	11.6 (1.81)	
	Brasilien	3.9	0.0	0.01	2.53	0.39	0.47	0.0	0.4	0.1	0.2	13.1	21.1 (1.57)	
	Bulgarien	3.3	0.5	2.16	0.75	1.71	0.31	0.1	c	0.0	c	20.9	31.7 (2.59)	
	Kolumbien	1.4	0.1	0.24	0.38	1.46	1.72	0.0	c	c	0.2	14.6	20.4 (2.24)	
	Kroatien	2.7	0.0	2.13	0.17	1.16	0.34	0.0	0.1	0.0	0.0	10.8	17.5 (1.55)	
	Dubai (VAE)	1.1	1.2	0.54	1.55	1.30	0.09	0.3	4.3	8.3	1.4	11.5	31.5 (1.13)	
	Hongkong (China)	0.2	0.2	0.02	1.86	3.67	0.93	0.1	0.6	0.0	2.9	5.2	15.7 (1.66)	
	Indonesien	1.0	0.7	0.67	0.10	0.14	1.20	0.4	c	c	c	6.8	11.8 (2.25)	
	Jordanien	0.9	0.7	0.38	3.52	0.00	0.89	0.8	0.1	0.0	0.4	6.6	14.3 (1.36)	
	Kasachstan	1.0	0.1	0.02	2.87	3.04	0.01	0.5	0.5	0.0	0.1	10.5	18.6 (2.08)	
	Kirgisistan	1.6	0.0	0.06	1.77	3.71	0.13	0.1	0.2	0.0	1.2	15.4	24.3 (2.44)	
	Lettland	2.5	0.0	1.61	1.31	3.01	0.10	0.0	0.1	c	0.0	10.1	18.8 (2.12)	
	Liechtenstein	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Litauen	2.0	0.3	2.78	0.27	1.35	0.22	0.1	0.0	c	0.2	13.2	20.5 (1.63)	
	Macau (China)	0.3	0.4	1.57	2.15	0.36	0.99	0.0	0.0	0.0	4.5	3.5	13.9 (0.92)	
	Montenegro	3.0	0.0	3.51	0.59	1.05	1.10	0.0	0.1	0.0	0.3	10.0	19.7 (1.32)	
	Panama	1.9	0.0	0.02	0.14	0.56	4.06	0.2	0.3	0.0	1.2	22.3	30.7 (4.53)	
	Peru	1.8	0.4	0.99	0.97	1.36	2.09	0.2	c	c	c	26.7	36.4 (2.67)	
	Katar	1.6	0.1	0.18	1.34	0.02	0.20	0.7	2.7	11.4	0.2	11.9	30.3 (1.10)	
	Rumänien	3.3	0.2	1.88	1.84	3.81	0.47	0.0	c	c	c	13.7	26.2 (2.10)	
	Russ. Föderation	2.3	0.1	0.78	2.15	2.31	0.84	0.0	0.1	0.0	0.7	10.5	19.9 (1.59)	
	Serbien	3.7	0.2	1.77	0.47	1.82	0.48	0.0	0.3	0.1	0.1	8.9	17.9 (1.34)	
	Shanghai (China)	0.9	0.6	1.44	0.75	1.73	0.32	0.0	c	c	c	11.5	17.7 (1.86)	
	Singapur	1.4	0.1	0.27	1.70	2.28	0.01	0.1	0.2	0.1	1.5	13.6	21.3 (1.14)	
	Chinesisches Taipeh	1.6	0.6	1.18	1.34	2.61	2.56	0.1	c	c	c	11.9	22.3 (1.74)	
	Thailand	1.1	0.4	0.06	4.01	1.28	0.31	0.0	c	c	c	12.3	19.4 (2.16)	
	Trinidad und Tobago	5.5	0.1	0.64	4.47	0.09	0.18	0.5	0.0	0.1	0.5	7.9	20.0 (1.22)	
	Tunesien	2.9	0.1	1.31	3.70	0.21	1.13	0.0	0.0	c	c	8.3	18.0 (2.08)	
	Uruguay	1.1	1.7	0.12	1.05	1.15	0.03	0.0	c	c	c	18.0	23.3 (1.49)	

Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind durch Fettdruck gekennzeichnet (siehe Anhang A3).

1. Die auf einen Einzelfaktor zurückgehende Varianz ist die Varianz, die dem jeweiligen Faktor nach Abzug der durch die anderen Faktoren des Modells erklärten Varianz zuzuschreiben ist. StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285>



[Teil 1/1]
Schülerleistungen im Bereich Lesekompetenz und Familienstruktur

Tabelle II.2.5 Auf Grundlage der Schülerangaben

	Schüler aus Ein-Eltern-Familien						Schüler aus anderen Familientypen						Leistungsunterschied zw. Schülern aus Ein-Eltern-Familien und aus anderen Familientypen, vor Berücksichtigung des ESCS		Leistungsunterschied zw. Schülern aus Ein-Eltern-Familien und aus anderen Familientypen, nach Berücksichtigung des ESCS		Größere Wahrscheinlichkeit für Schüler aus Ein-Eltern-Familien, im untersten Quartil der Gesamtskala Lesekompetenz zu liegen		Effektstärke (Ein-Eltern-Familien gegenüber anderen Familientypen)	
	Prozentsatz der Schüler	S.E.	PISA-Index des wirtschaftl., sozialen und kulturellen Status (ESCS)		Leistung auf der Gesamtskala Lesekompetenz		Prozentsatz der Schüler	S.E.	PISA-Index des wirtschaftl., sozialen und kulturellen Status (ESCS)		Leistung auf der Gesamtskala Lesekompetenz		Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Quotient	S.E.	Effektstärke	S.E.
			Indexmittel	S.E.	Mittelwert	S.E.			Indexmittel	S.E.	Mittelwert	S.E.								
OECD-Länder																				
Australien	19.0 (0.5)		0.0 (0.0)	498 (3.0)	81.0 (0.5)	0.4 (0.0)	523 (2.4)	25 (2.8)	5 (2.6)	1.34 (0.05)	-0.23 (0.03)									
Österreich	15.9 (0.6)		-0.1 (0.0)	471 (4.5)	84.1 (0.6)	0.1 (0.0)	477 (3.0)	6 (4.3)	-4 (3.8)	1.07 (0.08)	-0.05 (0.04)									
Belgien	17.5 (0.5)		-0.1 (0.0)	491 (3.2)	82.5 (0.5)	0.3 (0.0)	519 (2.4)	27 (3.3)	10 (2.9)	1.45 (0.08)	-0.25 (0.03)									
Kanada	16.8 (0.4)		0.2 (0.0)	510 (2.3)	83.2 (0.4)	0.6 (0.0)	530 (1.5)	20 (2.4)	6 (2.3)	1.28 (0.06)	-0.21 (0.03)									
Chile	25.0 (0.6)		-0.6 (0.0)	452 (3.7)	75.0 (0.6)	-0.5 (0.0)	460 (3.0)	8 (3.3)	0 (2.9)	1.00 (0.08)	-0.02 (0.04)									
Tschech. Rep.	18.3 (0.7)		-0.3 (0.0)	469 (4.4)	81.7 (0.7)	0.0 (0.0)	486 (2.7)	17 (3.6)	7 (3.4)	1.28 (0.09)	-0.18 (0.04)									
Dänemark	16.9 (0.6)		0.0 (0.0)	482 (3.4)	83.1 (0.6)	0.4 (0.0)	500 (2.2)	18 (3.3)	2 (3.0)	1.23 (0.09)	-0.20 (0.04)									
Estland	25.1 (0.9)		-0.1 (0.0)	501 (3.7)	74.9 (0.9)	0.2 (0.0)	504 (2.7)	3 (3.2)	-9 (3.0)	1.04 (0.07)	-0.01 (0.04)									
Finnland	20.4 (0.7)		0.1 (0.0)	522 (3.6)	79.6 (0.7)	0.4 (0.0)	542 (2.3)	20 (3.5)	9 (3.6)	1.37 (0.10)	-0.22 (0.04)									
Frankreich	19.4 (0.8)		-0.4 (0.0)	483 (5.4)	80.6 (0.8)	-0.1 (0.0)	501 (3.5)	18 (5.0)	2 (4.7)	1.25 (0.09)	-0.17 (0.05)									
Deutschland	17.4 (0.6)		0.1 (0.0)	493 (5.2)	82.6 (0.6)	0.2 (0.0)	508 (2.6)	15 (4.6)	5 (4.1)	1.32 (0.11)	-0.14 (0.05)									
Griechenland	10.6 (0.5)		-0.2 (0.1)	470 (7.8)	89.4 (0.5)	0.0 (0.0)	489 (3.9)	19 (6.4)	9 (5.7)	1.29 (0.15)	-0.17 (0.06)									
Ungarn	21.4 (0.7)		-0.4 (0.0)	485 (4.6)	78.6 (0.7)	-0.1 (0.0)	501 (3.1)	16 (4.4)	2 (3.7)	1.22 (0.09)	-0.16 (0.05)									
Island	16.9 (0.6)		0.4 (0.0)	485 (4.3)	83.1 (0.6)	0.8 (0.0)	506 (1.6)	21 (4.9)	9 (4.7)	1.34 (0.10)	-0.20 (0.05)									
Irland	15.7 (0.6)		-0.2 (0.0)	478 (5.6)	84.3 (0.6)	0.1 (0.0)	504 (2.9)	25 (5.3)	13 (5.0)	1.43 (0.12)	-0.26 (0.05)									
Israel	11.7 (0.6)		-0.2 (0.0)	464 (7.1)	88.3 (0.6)	0.0 (0.0)	492 (3.3)	28 (6.9)	7 (6.1)	1.44 (0.11)	-0.18 (0.06)									
Italien	11.2 (0.3)		-0.2 (0.0)	484 (2.9)	88.8 (0.3)	-0.1 (0.0)	488 (1.6)	4 (2.8)	1 (2.6)	1.08 (0.05)	-0.03 (0.03)									
Japan	15.1 (0.5)		-0.4 (0.0)	495 (5.4)	84.9 (0.5)	0.1 (0.0)	526 (3.2)	31 (3.9)	10 (3.8)	1.46 (0.10)	-0.30 (0.04)									
Korea	12.8 (0.9)		-0.6 (0.0)	516 (7.5)	87.2 (0.9)	-0.1 (0.0)	544 (3.2)	28 (6.8)	10 (6.2)	1.52 (0.16)	-0.34 (0.08)									
Luxemburg	16.5 (0.6)		0.1 (0.0)	462 (4.2)	83.5 (0.6)	0.2 (0.0)	477 (1.3)	16 (4.4)	10 (4.1)	1.21 (0.09)	-0.13 (0.04)									
Mexiko	21.5 (0.4)		-1.2 (0.0)	417 (3.0)	78.5 (0.4)	-1.2 (0.0)	435 (1.8)	19 (2.3)	13 (2.0)	1.33 (0.06)	-0.18 (0.03)									
Niederlande	14.6 (0.8)		0.1 (0.1)	497 (7.0)	85.4 (0.8)	0.3 (0.0)	515 (5.2)	18 (5.3)	8 (4.8)	1.29 (0.13)	-0.19 (0.06)									
Neuseeland	19.6 (0.7)		-0.2 (0.0)	501 (4.8)	80.4 (0.7)	0.2 (0.0)	531 (2.3)	30 (4.9)	4 (4.6)	1.48 (0.10)	-0.25 (0.05)									
Norwegen	15.2 (0.7)		0.2 (0.0)	493 (4.3)	84.8 (0.7)	0.5 (0.0)	508 (2.4)	15 (3.5)	0 (3.7)	1.13 (0.08)	-0.14 (0.04)									
Polen	14.5 (0.6)		-0.5 (0.0)	484 (4.7)	85.5 (0.6)	-0.2 (0.0)	508 (2.5)	24 (3.9)	13 (3.9)	1.45 (0.11)	-0.24 (0.04)									
Portugal	16.5 (0.6)		-0.4 (0.1)	491 (4.5)	83.5 (0.6)	-0.3 (0.0)	493 (3.1)	2 (4.2)	-3 (3.9)	0.98 (0.09)	0.00 (0.05)									
Slowak. Rep.	15.6 (0.6)		-0.2 (0.0)	469 (4.8)	84.4 (0.6)	-0.1 (0.0)	482 (2.5)	13 (4.2)	4 (4.1)	1.24 (0.08)	-0.13 (0.05)									
Slowenien	12.2 (0.6)		0.0 (0.0)	486 (3.7)	87.8 (0.6)	0.1 (0.0)	489 (1.3)	4 (4.3)	-3 (3.9)	1.00 (0.11)	-0.02 (0.05)									
Spanien	13.6 (0.4)		-0.5 (0.0)	472 (3.1)	86.4 (0.4)	-0.3 (0.0)	485 (2.1)	12 (2.9)	5 (2.8)	1.20 (0.07)	-0.13 (0.03)									
Schweden	15.2 (0.7)		-0.1 (0.0)	477 (4.7)	84.8 (0.7)	0.4 (0.0)	505 (2.9)	28 (4.7)	5 (4.4)	1.36 (0.10)	-0.25 (0.05)									
Schweiz	17.7 (0.6)		0.0 (0.0)	499 (3.5)	82.3 (0.6)	0.1 (0.0)	503 (2.6)	4 (3.7)	-2 (4.0)	1.03 (0.07)	-0.03 (0.04)									
Türkei	7.8 (0.4)		-1.1 (0.1)	468 (6.6)	92.2 (0.4)	-1.1 (0.0)	477 (3.4)	8 (5.6)	3 (5.2)	1.28 (0.18)	-0.04 (0.07)									
Ver. Königreich	22.3 (0.5)		-0.1 (0.0)	483 (3.1)	77.7 (0.5)	0.3 (0.0)	502 (2.4)	19 (3.0)	0 (2.9)	1.25 (0.08)	-0.18 (0.03)									
Ver. Staaten	24.3 (0.9)		-0.2 (0.0)	470 (4.1)	75.7 (0.9)	0.3 (0.0)	515 (3.8)	44 (4.4)	23 (3.2)	1.73 (0.12)	-0.43 (0.04)									
OECD-Durchschnitt	16.9 (0.1)		-0.2 (0.0)	483 (0.8)	83.1 (0.1)	0.1 (0.0)	501 (0.5)	18 (0.7)	5 (0.7)	1.28 (0.02)	-0.17 (0.01)									
Partnerländer																				
Albanien	8.6 (0.6)		-1.1 (0.1)	364 (7.6)	91.4 (0.6)	-0.9 (0.0)	394 (4.0)	30 (7.4)	22 (7.6)	1.49 (0.16)	-0.28 (0.07)									
Argentinien	24.3 (0.9)		-0.8 (0.1)	385 (6.3)	75.7 (0.9)	-0.5 (0.1)	412 (4.9)	27 (5.7)	10 (4.6)	1.32 (0.10)	-0.19 (0.05)									
Aserbaidschan	7.3 (0.7)		-0.8 (0.1)	354 (7.2)	92.7 (0.7)	-0.6 (0.0)	364 (3.3)	10 (6.6)	6 (6.3)	1.19 (0.18)	-0.11 (0.09)									
Brasilien	23.7 (0.5)		-1.2 (0.0)	407 (3.6)	76.3 (0.5)	-1.1 (0.0)	428 (2.9)	21 (2.6)	9 (2.6)	1.15 (0.06)	-0.11 (0.03)									
Bulgarien	17.7 (0.8)		-0.3 (0.1)	410 (8.6)	82.3 (0.8)	0.0 (0.0)	449 (5.9)	39 (6.1)	17 (4.8)	1.52 (0.13)	-0.27 (0.05)									
Kolumbien	29.3 (1.0)		-1.2 (0.1)	411 (4.0)	70.7 (1.0)	-1.1 (0.1)	432 (3.8)	21 (3.5)	7 (3.2)	1.17 (0.10)	-0.11 (0.04)									
Kroatische	10.8 (0.5)		-0.3 (0.0)	482 (5.4)	89.2 (0.5)	-0.2 (0.0)	477 (2.7)	-5 (4.6)	-9 (3.9)	0.88 (0.09)	0.06 (0.05)									
Dubai (VAE)	11.2 (0.5)		0.2 (0.0)	427 (4.5)	88.8 (0.5)	0.5 (0.0)	471 (1.4)	44 (4.9)	25 (4.8)	1.55 (0.11)	-0.38 (0.05)									
Hongkong (China)	12.3 (0.5)		-1.0 (0.0)	521 (4.1)	87.7 (0.5)	-0.8 (0.0)	536 (2.1)	15 (4.0)	9 (3.9)	1.23 (0.09)	-0.16 (0.05)									
Indonesien	7.9 (0.6)		-1.6 (0.1)	386 (6.4)	92.1 (0.6)	-1.5 (0.1)	416 (4.2)	30 (5.7)	18 (4.6)	1.50 (0.16)	-0.30 (0.07)									
Jordanien	10.3 (0.5)		-0.7 (0.1)	370 (5.7)	89.7 (0.5)	-0.5 (0.0)	418 (3.5)	47 (5.9)	38 (5.8)	1.88 (0.14)	-0.47 (0.06)									
Kasachstan	19.6 (0.7)		-0.7 (0.0)	401 (5.0)	80.4 (0.7)	-0.5 (0.0)	392 (3.2)	-9 (4.4)	-19 (4.3)	0.91 (0.09)	0.12 (0.05)									
Kirgisistan	22.2 (0.8)		-0.6 (0.0)	324 (4.0)	77.8 (0.8)	-0.6 (0.0)	320 (3.7)	-4 (4.0)	-9 (3.4)	0.87 (0.06)	0.09 (0.04)									
Lettland	25.3 (0.9)		-0.3 (0.0)	480 (3.9)	74.7 (0.9)	-0.1 (0.0)	490 (3.0)	10 (3.4)	-1 (3.0)	1.04 (0.09)	-0.06 (0.04)									
Liechtenstein	19.6 (2.0)		0.1 (0.1)	481 (9.3)	80.4 (2.0)	0.1 (0.1)	503 (4.2)	22 (12.1)	21 (11.3)	1.13 (0.28)	-0.27 (0.15)									
Litauen	21.7 (0.7)		-0.3 (0.0)	455 (3.5)	78.3 (0.7)	0.0 (0.0)	474 (2.4)	19 (3.1)	6 (2.6)	1.37 (0.08)	-0.20 (0.03)									
Macau (China)	14.9 (0.5)		-0.9 (0.0)	485 (2.7)	85.1 (0.5)	-0.7 (0.0)	489 (1.0)	4 (3.0)	1 (3.0)	1.09 (0.07)	-0.04 (0.04)									
Montenegro	10.1 (0.5)		-0.3 (0.1)	411 (4.8)	89.9 (0.5)	-0.2 (0.0)	412 (1.7)	1 (4.8)	-2 (4.4)	1.01 (0.11)	0.01 (0.05)									
Panama	27.5 (1.2)		-0.8 (0.1)	368 (7.5)	72.5 (1.2)	-0.7 (0.1)	402 (6.3)	35 (7.3)	16 (6.0)	1.20 (0.14)	-0.18 (0.08)									
Peru	19.7 (0.6)		-1.2 (0.1)	383 (5.2)	80.3 (0.6)	-1.3 (0.0)	369 (3.9)	-14 (3.7)	-9 (3.0)	0.79 (0.06)	0.15 (0.04)									
Katar	12.2 (0.4)		0.3 (0.0)	320 (3.6)	87.8 (0.4)	0.6 (0.0)	401 (1.2)	81 (4.0)	61 (4.0)	2.08 (0.09)	-0.62 (0.04)									
Rumänien	12.6 (0.5)		-0.5 (0.1)	416 (6.0)	87.4 (0.5)	-0.3 (0.0)	431 (4.1)	15 (5.2)	4 (4.3)	1.15 (0.10)	-0.13 (0.06)									
Russ. Föderation	25.6 (0.7)		-0.3 (0.0)	458 (3.8)	74.4 (0.7)	-0.2 (0.0)	463 (3.8)	5 (3.5)	-3 (3.0)	1.11 (0.06)	-0.04 (0.04)									
Serbien	12.8 (0.5)		0.0 (0.0)	442 (4.0)	87.2 (0.5)	0.1 (0.0)	446 (2.2)	4 (3.8)	0 (3.7)	1.11 (0.09)	-0.03 (0.04)									
Shanghai (China)	10.6 (0.4)		-0.5 (0.1)	553 (5.0)	89.4 (0.4)	-0.5 (0.0)	558 (2.2)	4 (4.4)	3 (4.2)	1.10 (0.09)	-0.05 (0.05)									
Singapur	11.2 (0.4)		-0.6 (0.0)	503 (4.5)	88.8 (0.4)	-0.4 (0.0)	532 (1.2)	29 (4.8)	15 (4.6)	1.47 (0.10)	-0.27 (0.05)									
Chinesisches Taipeh	13.6 (0.5)		-0.6 (0.0)	478 (4.9)	86.4 (0.5)	-0.3 (0.0)	501 (2.6)	22 (4.6)	9 (4.0)	1.43 (0.11)	-0.22 (0.05)									
Thailand	17.9 (0.8)		-1.3 (0.1)	422 (3.6)	82.1 (0.8)	-1.3 (0.0)	436 (2.9)	14 (3.5)	3 (2.8)	1.01 (0.11)	-0.07 (0.04)									
Trinidad und Tobago	28.4 (0.7)		-0.7 (0.0)	399 (3.5)	71.6 (0.7)	-0.5 (0.0)	446 (1.9)	46 (4.4)	28 (4.3)	1.40 (0.09)	-0.31 (0.04)									
Tunesien	7.1 (0.5)		-1.2 (0.1)	383 (8.7)	92.9 (0.5)	-1.2 (0.1)	415 (3.2)	32 (8.5)	25 (8.2)	1.49 (0.18)	-0.28 (0.09)									
Uruguay	25.4 (0.7)		-0.8 (0.0)	422 (3.3)	74.6 (0.7)	-0.6 (0.0)	435 (2.8)	13 (3.3)	3 (3.0)	1.15 (0.08)	-0.10 (0.03)									

Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind durch Fettdruck gekennzeichnet (siehe Anhang A3).
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285>

[Teil 1/3]

Schülerleistungen im Bereich Lesekompetenz und sozioökonomischer Hintergrund, nach Schulstandort

Tabelle II.2.6 Auf Grundlage der Angaben der Schüler und der Schulleitungen

	Prozentsatz der Schüler										Durchschnittliche Leistung auf der Gesamtskala Lesekompetenz											
	Schüler in Dörfern, Ortschaften oder ländl. Gemeinden (unter 3 000 Einwohner)		Schüler in Kleinstädten (3 000 bis rd. 15 000 Einwohner)		Schüler in Städten (15 000 bis rd. 100 000 Einwohner)		Schüler in mittleren Großstädten (100 000 bis rd. 1 Mio. Einwohner)		Schüler in Großstädten (über 1 Mio. Einwohner)		Schüler in Dörfern, Ortschaften oder ländl. Gemeinden (unter 3 000 Einwohner)		Schüler in Kleinstädten (3 000 bis rd. 15 000 Einwohner)		Schüler in Städten (15 000 bis rd. 100 000 Einwohner)		Schüler in mittleren Großstädten (100 000 bis rd. 1 Mio. Einwohner)		Schüler in Großstädten (über 1 Mio. Einwohner)			
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.
OECD-Länder																						
Australien	4.0	(0.8)	12.0	(1.9)	18.8	(2.1)	25.9	(2.2)	39.3	(2.6)	477	(6.3)	492	(4.6)	497	(4.8)	530	(4.6)	531	(4.7)		
Österreich	11.2	(2.3)	36.9	(3.8)	20.6	(3.5)	13.2	(2.0)	18.0	(1.7)	440	(15.4)	467	(7.8)	486	(9.6)	492	(13.6)	461	(9.0)		
Belgien	3.5	(1.2)	22.9	(2.3)	50.8	(3.3)	12.9	(2.1)	9.9	(1.8)	522	(28.4)	523	(6.7)	507	(4.6)	499	(12.9)	490	(15.9)		
Kanada	7.6	(0.8)	16.1	(1.5)	26.5	(2.1)	32.8	(2.3)	16.8	(1.9)	503	(3.6)	511	(2.8)	528	(3.2)	529	(3.0)	541	(5.9)		
Chile	1.5	(0.8)	7.9	(2.2)	27.9	(3.9)	41.5	(4.0)	21.2	(3.2)	366	(14.3)	405	(10.1)	443	(7.1)	463	(5.8)	461	(9.8)		
Tschech. Rep.	11.6	(1.7)	25.1	(3.0)	44.4	(3.0)	9.7	(2.1)	9.2	(1.2)	440	(8.1)	470	(7.3)	482	(4.9)	491	(17.6)	517	(8.3)		
Dänemark	22.5	(2.7)	27.5	(3.3)	35.1	(3.0)	10.6	(1.9)	4.3	(0.8)	482	(4.2)	500	(5.0)	503	(3.7)	498	(6.6)	489	(9.3)		
Estland	26.4	(1.9)	26.0	(2.5)	21.3	(2.4)	26.3	(1.6)	c	c	486	(4.4)	498	(4.9)	503	(6.8)	519	(5.3)	c	c		
Finnland	11.2	(1.9)	26.7	(2.9)	36.4	(3.9)	25.8	(3.1)	c	c	525	(7.2)	532	(4.3)	538	(3.3)	543	(5.2)	c	c		
Frankreich	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Deutschland	2.9	(0.8)	22.8	(3.1)	50.6	(3.3)	17.4	(2.7)	6.3	(1.2)	437	(26.9)	498	(7.7)	510	(5.5)	484	(13.1)	510	(13.4)		
Griechenland	5.9	(1.7)	25.2	(2.8)	43.3	(3.2)	11.8	(2.1)	13.8	(2.3)	472	(20.9)	483	(6.2)	479	(9.2)	493	(13.8)	493	(10.7)		
Ungarn	3.2	(1.1)	17.2	(3.1)	38.4	(4.3)	22.5	(2.9)	18.8	(2.1)	381	(18.0)	458	(15.0)	499	(7.5)	515	(9.3)	514	(10.2)		
Inseln	22.9	(0.2)	22.3	(0.2)	25.1	(0.2)	29.7	(0.2)	c	c	494	(2.9)	505	(3.4)	491	(2.9)	508	(2.7)	c	c		
Irland	21.6	(3.8)	36.0	(4.3)	16.9	(3.0)	13.7	(3.0)	11.9	(2.8)	478	(10.4)	496	(5.7)	500	(9.7)	526	(10.8)	491	(12.6)		
Israel	12.7	(2.4)	12.9	(2.6)	29.4	(3.2)	36.1	(3.7)	8.9	(2.3)	489	(12.6)	442	(14.7)	462	(8.8)	496	(7.8)	528	(12.8)		
Italien	1.4	(0.4)	15.8	(1.5)	51.4	(2.0)	23.0	(1.7)	8.4	(1.2)	422	(14.4)	473	(7.6)	488	(3.0)	495	(5.2)	493	(11.9)		
Japan	c	c	2.0	(1.0)	28.8	(2.9)	47.2	(3.4)	22.1	(2.9)	c	c	487	(13.6)	508	(9.2)	523	(5.1)	541	(12.0)		
Korea	0.9	(0.6)	6.2	(2.3)	7.0	(2.1)	40.5	(2.8)	45.4	(2.2)	615	(19.9)	478	(16.9)	550	(13.5)	547	(5.0)	537	(4.4)		
Luxemburg	0.5	(0.1)	31.5	(0.1)	64.9	(0.1)	3.1	(0.0)	c	c	514	(14.6)	459	(2.0)	474	(1.5)	564	(6.9)	c	c		
Mexiko	16.1	(1.3)	16.9	(1.4)	21.3	(1.6)	27.2	(1.5)	18.5	(1.4)	374	(7.1)	391	(4.5)	430	(4.3)	449	(3.1)	462	(5.2)		
Niederlande	0.8	(0.6)	17.4	(3.3)	54.1	(3.9)	27.6	(3.4)	c	c	483	(40.0)	486	(10.7)	512	(7.8)	521	(10.8)	c	c		
Neuseeland	4.5	(0.8)	16.0	(2.0)	23.9	(2.8)	25.9	(2.4)	29.6	(2.7)	495	(5.1)	512	(6.6)	514	(6.6)	551	(6.2)	519	(6.2)		
Norwegen	19.7	(1.9)	36.2	(3.5)	26.4	(3.0)	17.7	(2.8)	c	c	487	(5.2)	503	(3.7)	507	(3.8)	519	(6.5)	c	c		
Polen	33.4	(1.9)	21.7	(2.3)	22.4	(1.8)	19.1	(1.4)	3.3	(1.3)	483	(3.7)	499	(5.3)	514	(5.6)	516	(6.0)	537	(15.4)		
Portugal	8.8	(2.6)	27.4	(3.3)	42.2	(3.6)	16.0	(2.6)	5.6	(1.6)	447	(11.6)	474	(5.8)	492	(4.5)	523	(8.1)	526	(16.0)		
Slowak. Rep.	10.5	(1.7)	18.4	(3.7)	53.7	(3.7)	17.4	(2.5)	c	c	423	(5.5)	467	(11.8)	487	(4.7)	495	(7.1)	c	c		
Slowenien	2.1	(0.5)	13.0	(0.3)	48.0	(0.4)	25.2	(0.2)	11.6	(0.1)	428	(11.9)	492	(4.1)	477	(1.1)	501	(2.2)	475	(2.9)		
Spanien	4.1	(0.8)	26.1	(1.9)	34.2	(2.4)	26.5	(2.0)	9.1	(0.8)	459	(5.1)	464	(3.8)	480	(3.1)	493	(5.2)	516	(5.1)		
Schweden	13.9	(2.6)	26.6	(2.8)	34.3	(3.2)	25.1	(2.6)	c	c	489	(6.3)	489	(5.1)	505	(5.0)	507	(7.6)	c	c		
Schweiz	10.7	(1.9)	48.4	(3.0)	27.2	(3.0)	13.7	(1.9)	c	c	478	(4.0)	490	(5.0)	516	(9.0)	527	(10.1)	c	c		
Türkei	3.0	(0.9)	9.7	(2.0)	28.1	(3.9)	27.9	(3.7)	31.3	(3.2)	360	(13.4)	443	(11.0)	467	(8.4)	481	(8.7)	464	(7.0)		
Ver. Königreich	6.8	(1.9)	23.1	(2.7)	38.7	(3.9)	20.8	(2.8)	10.5	(2.0)	512	(11.6)	505	(4.4)	497	(4.9)	493	(8.3)	487	(10.4)		
Ver. Staaten	11.9	(1.7)	17.8	(3.2)	31.9	(3.4)	27.1	(3.3)	11.3	(2.2)	491	(9.3)	502	(9.8)	506	(5.0)	504	(10.1)	485	(15.1)		
OECD-Durchschnitt	9.9	(0.3)	21.6	(0.5)	34.1	(0.5)	23.1	(0.4)	16.0	(0.4)	467	(2.5)	482	(1.4)	495	(1.1)	509	(1.5)	503	(2.1)		
Partnerländer																						
Albanien	25.0	(1.6)	20.0	(2.9)	27.7	(3.3)	27.3	(3.3)	c	c	347	(7.7)	368	(6.2)	394	(8.9)	426	(7.6)	c	c		
Argentinien	8.3	(1.9)	16.6	(2.5)	32.5	(4.0)	26.6	(3.4)	15.9	(3.1)	340	(12.1)	359	(10.6)	399	(10.1)	418	(12.4)	447	(11.1)		
Aserbaidschan	31.9	(2.9)	17.1	(3.2)	9.6	(2.0)	12.7	(2.6)	28.7	(1.5)	344	(5.5)	342	(10.4)	377	(7.6)	351	(6.3)	395	(5.5)		
Brasilien	4.4	(0.8)	14.3	(1.9)	31.4	(2.4)	31.8	(2.6)	18.1	(2.0)	356	(8.9)	379	(6.0)	413	(6.1)	433	(5.5)	418	(7.6)		
Bulgarien	5.2	(1.6)	17.6	(2.5)	38.6	(3.6)	23.3	(2.9)	15.2	(1.9)	328	(18.9)	397	(8.9)	418	(10.9)	474	(13.1)	476	(14.8)		
Kolumbien	10.9	(2.0)	20.7	(3.8)	20.8	(3.6)	23.0	(3.5)	24.5	(2.3)	382	(9.8)	391	(9.8)	404	(7.0)	417	(9.6)	451	(4.2)		
Kroatien	1.2	(0.9)	18.0	(2.5)	44.3	(2.6)	16.6	(1.3)	19.8	(1.1)	445	(20.7)	472	(8.0)	465	(4.5)	488	(7.8)	496	(7.6)		
Dubai (VAE)	1.5	(0.0)	5.0	(0.1)	4.8	(0.1)	32.6	(0.1)	56.1	(0.1)	430	(7.0)	373	(4.1)	416	(5.0)	436	(2.0)	487	(1.7)		
Hongkong (China)	c	c	c	c	c	c	c	c	100.0	(0.0)	c	c	c	c	c	c	c	c	534	(2.1)		
Indonesien	22.2	(3.4)	43.0	(4.2)	14.7	(3.2)	13.2	(3.2)	6.7	(2.2)	376	(6.4)	397	(4.4)	412	(11.1)	442	(8.1)	416	(16.6)		
Jordanien	6.1	(1.3)	26.8	(2.7)	26.8	(3.3)	18.6	(3.0)	21.6	(2.5)	363	(14.7)	396	(6.5)	406	(6.5)	413	(8.6)	426	(7.5)		
Kasachstan	32.7	(3.1)	17.1	(2.9)	10.8	(2.7)	32.0	(2.7)	7.3	(0.3)	367	(4.8)	369	(7.9)	385	(16.2)	419	(6.9)	431	(10.2)		
Kirgisistan	52.0	(2.8)	19.9	(2.6)	13.2	(1.6)	10.0	(1.3)	4.9	(1.0)	284	(4.0)	313	(7.7)	338	(12.9)	398	(14.7)	420	(14.1)		
Lettland	32.3	(2.3)	21.8	(2.9)	18.6	(2.1)	27.2	(1.5)	c	c	462	(5.0)	489	(4.5)	490	(7.2)	503	(6.6)	c	c		
Liechtenstein	21.2	(0.4)	78.8	(0.4)	c	c	c	c	c	c	465	(7.0)	509	(3.4)	c	c	c	c	c	c		
Litauen	23.4	(1.2)	20.7	(2.7)	20.3	(2.5)	35.6	(1.0)	c	c	440	(4.2)	463	(5.9)	480	(7.9)	485	(5.0)	c	c		
Macau (China)	c	c	c	c	c	c	100.0	(0.0)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	487	(0.9)	c	c
Montenegro	1.1	(0.4)	15.3	(0.3)	53.6	(0.9)	30.0	(1.2)	c	c	371	(22.9)	403	(2.3)	405	(1.6)	417	(5.8)	c	c		
Panama	12.8	(3.6)	30.7	(4.7)	23.6	(3.7)	27.1	(4.1)	5.8	(1.9)	295	(15.5)	347	(9.8)	387	(9.0)	426	(16.1)	443	(25.9)		
Peru	17.3	(2.1)	23.5	(3.1)	21.3	(2.6)	28.6	(3.2)	9.3	(2.0)	297	(6.0)	334	(6.4)	368	(5.7)	425	(7.0)	435	(15.5)		
Katar	3.9	(0.1)	28.5	(0.1)	25.6	(0.1)	32.6	(0.1)	9.4	(0.1)	353	(4.4)	336	(1.6)	346	(1.5)	404	(1.8)	462	(3.3)		
Rumänien	9.2	(1.6)	15.5	(3.1)	38.3	(4.1)	28.0	(3.9)	9.1	(2.5)	371	(16.2)	419	(8.8)	423	(8.1)	443	(9.5)	438	(21.3)		
Russ. Föderation	20.1	(2.7)	17.4	(3.2)	16.3	(2.8)	32.7	(2.9)	13.6	(1.4)	436	(7.5)	447	(4.3)	452	(7.4)	468	(6.3)	507	(11.1)		
Serbien	0.4	(0.2)	13.9	(2.9)	37.5	(3.8)	27.0	(2.6)	21.2	(1.4)	432	(19.5)	409	(11.3)	436	(5.2)	449	(5.7)	467	(5.7)		
Shanghai (China)	c	c	c	c	c	c	c	c	100.0	(0.0)	c	c	c	c	c	c	c	c	556	(2.4)		
Singapur	c	c	c	c	c	c	c	c	100.0	(0.0)	c	c	c	c	c	c	c	c	527	(1.1)		
Chinesisches Taipeh	c	c	7.1	(1.9)	32.0	(3.6)	36.9	(3.6)	24.0	(2.7)	c	c	468	(11.3)	479	(5.2)	506	(5.8)	510	(8.7)		
Thailand	18.3	(2.3)	19.7	(3.4)	37.1	(3.8)	16.8	(2.7)	8.2	(1.9)	391	(6.2)	407	(4.3)	424	(4.5)	446	(8.4)	464	(9.5)		
Trinidad und Tobago	20.7	(0.2)	42.4	(0.3)	36.9	(0.3)	c	c	c	c	394	(2.8)	410	(2.1)	455	(2.3)	c	c	c	c		
Tunesien	6.2	(1.6)	30.																			



[Teil 2/3]

Schülerleistungen im Bereich Lesekompetenz und sozioökonomischer Hintergrund, nach Schulstandort

Tabelle II.2.6 Auf Grundlage der Angaben der Schüler und der Schulleitungen

	PISA-Index des wirtschaftl., sozialen und kulturellen Status (ESCS)										Durchschnittliche Leistung nach Berücksichtigung des ESCS											
	Schüler in Dörfern, Ortschaften oder ländl. Gemeinden (unter 3 000 Einwohner)		Schüler in Kleinstädten (3 000 bis rd. 15 000 Einwohner)		Schüler in Städten (15 000 bis rd. 100 000 Einwohner)		Schüler in mittleren Großstädten (100 000 bis rd. 1 Mio. Einwohner)		Schüler in Großstädten (über 1 Mio. Einwohner)		Schüler in Dörfern, Ortschaften oder ländl. Gemeinden (unter 3 000 Einwohner)		Schüler in Kleinstädten (3 000 bis rd. 15 000 Einwohner)		Schüler in Städten (15 000 bis rd. 100 000 Einwohner)		Schüler in mittleren Großstädten (100 000 bis rd. 1 Mio. Einwohner)		Schüler in Großstädten (über 1 Mio. Einwohner)			
	Index-mittel	S.E.	Index-mittel	S.E.	Index-mittel	S.E.	Index-mittel	S.E.	Index-mittel	S.E.	Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.		
OECD-Länder	Australien	-0.01 (0.04)	0.11 (0.03)	0.19 (0.03)	0.47 (0.03)	0.44 (0.04)	493 (5.9)	502 (4.3)	503 (3.7)	525 (3.8)	526 (3.8)	-0.02 (0.09)	-0.01 (0.04)	0.14 (0.06)	0.20 (0.10)	0.05 (0.07)	444 (12.4)	470 (6.8)	482 (7.6)	485 (10.1)	462 (7.3)	
	Österreich	0.43 (0.19)	0.24 (0.05)	0.16 (0.03)	0.14 (0.10)	0.27 (0.15)	511 (20.2)	521 (5.1)	508 (3.4)	501 (9.3)	487 (9.9)	0.24 (0.05)	0.32 (0.03)	0.52 (0.03)	0.59 (0.03)	0.60 (0.07)	511 (3.2)	517 (2.5)	528 (2.8)	526 (2.6)	538 (4.5)	
	Kanada	-1.80 (0.10)	-1.42 (0.11)	-0.72 (0.12)	-0.37 (0.08)	-0.33 (0.13)	400 (14.1)	428 (8.7)	447 (5.1)	458 (4.8)	455 (7.4)	-0.34 (0.05)	-0.21 (0.03)	-0.05 (0.02)	0.01 (0.07)	0.29 (0.04)	451 (7.0)	476 (6.4)	480 (4.3)	486 (16.5)	500 (7.0)	
	Tschech. Rep.	0.13 (0.04)	0.36 (0.06)	0.40 (0.04)	0.24 (0.06)	0.04 (0.09)	488 (3.7)	498 (3.8)	499 (3.0)	500 (5.2)	498 (7.3)	-0.15 (0.03)	0.16 (0.03)	0.17 (0.06)	0.43 (0.04)	c	494 (4.4)	498 (4.6)	503 (5.7)	511 (4.6)	c	
	Dänemark	-0.15 (0.03)	0.16 (0.03)	0.37 (0.03)	0.58 (0.05)	c	533 (7.7)	535 (4.3)	538 (2.9)	537 (4.4)	c	0.12 (0.03)	0.27 (0.03)	0.37 (0.03)	0.58 (0.05)	c	533 (7.7)	535 (4.3)	538 (2.9)	537 (4.4)	c	
	Estland	0.12 (0.03)	0.27 (0.03)	0.37 (0.03)	0.58 (0.05)	c	533 (7.7)	535 (4.3)	538 (2.9)	537 (4.4)	c	0.12 (0.03)	0.27 (0.03)	0.37 (0.03)	0.58 (0.05)	c	533 (7.7)	535 (4.3)	538 (2.9)	537 (4.4)	c	
	Frankreich	-0.16 (0.16)	0.12 (0.05)	0.24 (0.04)	0.11 (0.10)	0.27 (0.10)	452 (22.2)	501 (6.2)	508 (4.4)	488 (9.7)	506 (10.1)	0.12 (0.03)	0.27 (0.03)	0.37 (0.03)	0.58 (0.05)	c	533 (7.7)	535 (4.3)	538 (2.9)	537 (4.4)	c	
	Deutschland	-0.77 (0.15)	-0.14 (0.06)	0.03 (0.06)	0.18 (0.09)	0.15 (0.11)	498 (17.1)	488 (5.6)	477 (7.5)	486 (11.7)	487 (10.0)	-0.77 (0.15)	-0.14 (0.06)	0.03 (0.06)	0.18 (0.09)	0.15 (0.11)	498 (17.1)	488 (5.6)	477 (7.5)	486 (11.7)	487 (10.0)	
	Griechenland	-1.14 (0.15)	-0.66 (0.13)	-0.20 (0.05)	-0.07 (0.07)	0.26 (0.08)	422 (14.2)	478 (10.1)	499 (5.8)	509 (7.1)	495 (8.5)	-1.14 (0.15)	-0.66 (0.13)	-0.20 (0.05)	-0.07 (0.07)	0.26 (0.08)	422 (14.2)	478 (10.1)	499 (5.8)	509 (7.1)	495 (8.5)	
	Ungarn	0.31 (0.03)	0.78 (0.03)	0.75 (0.03)	0.94 (0.02)	c	506 (3.4)	503 (3.3)	490 (2.8)	502 (2.8)	c	0.31 (0.03)	0.78 (0.03)	0.75 (0.03)	0.94 (0.02)	c	506 (3.4)	503 (3.3)	490 (2.8)	502 (2.8)	c	
	Insel	-0.10 (0.06)	-0.04 (0.04)	0.14 (0.09)	0.31 (0.13)	0.07 (0.16)	484 (9.9)	500 (5.2)	496 (7.1)	514 (8.1)	490 (8.1)	-0.10 (0.06)	-0.04 (0.04)	0.14 (0.09)	0.31 (0.13)	0.07 (0.16)	484 (9.9)	500 (5.2)	496 (7.1)	514 (8.1)	490 (8.1)	
	Irland	0.06 (0.09)	-0.16 (0.11)	-0.09 (0.06)	0.01 (0.05)	0.27 (0.09)	486 (10.7)	446 (12.8)	464 (7.6)	495 (6.6)	518 (11.0)	0.06 (0.09)	-0.16 (0.11)	-0.09 (0.06)	0.01 (0.05)	0.27 (0.09)	486 (10.7)	446 (12.8)	464 (7.6)	495 (6.6)	518 (11.0)	
	Israel	-0.60 (0.07)	-0.34 (0.05)	-0.16 (0.02)	0.04 (0.04)	0.15 (0.09)	437 (14.3)	480 (6.4)	489 (2.7)	490 (4.4)	485 (10.0)	-0.60 (0.07)	-0.34 (0.05)	-0.16 (0.02)	0.04 (0.04)	0.15 (0.09)	437 (14.3)	480 (6.4)	489 (2.7)	490 (4.4)	485 (10.0)	
	Italien	c	-0.33 (0.15)	-0.13 (0.04)	0.02 (0.03)	0.12 (0.05)	c	500 (10.8)	512 (8.4)	522 (4.5)	536 (10.5)	c	-0.33 (0.15)	-0.13 (0.04)	0.02 (0.03)	0.12 (0.05)	c	500 (10.8)	512 (8.4)	522 (4.5)	536 (10.5)	
	Japan	0.84 (0.22)	-0.60 (0.11)	-0.17 (0.10)	-0.15 (0.05)	-0.11 (0.04)	586 (13.6)	492 (16.0)	551 (11.4)	547 (4.3)	536 (3.8)	0.84 (0.22)	-0.60 (0.11)	-0.17 (0.10)	-0.15 (0.05)	-0.11 (0.04)	586 (13.6)	492 (16.0)	551 (11.4)	547 (4.3)	536 (3.8)	
	Korea	0.23 (0.18)	-0.05 (0.03)	0.23 (0.02)	1.18 (0.05)	c	512 (16.3)	470 (2.2)	472 (1.6)	520 (7.3)	c	0.23 (0.18)	-0.05 (0.03)	0.23 (0.02)	1.18 (0.05)	c	512 (16.3)	470 (2.2)	472 (1.6)	520 (7.3)	c	
	Luxemburg	-2.25 (0.08)	-1.73 (0.05)	-1.25 (0.04)	-0.72 (0.05)	-0.53 (0.07)	392 (6.7)	400 (4.4)	431 (3.9)	441 (2.7)	450 (4.9)	-2.25 (0.08)	-1.73 (0.05)	-1.25 (0.04)	-0.72 (0.05)	-0.53 (0.07)	392 (6.7)	400 (4.4)	431 (3.9)	441 (2.7)	450 (4.9)	
	Mexiko	0.36 (0.15)	0.18 (0.06)	0.27 (0.03)	0.32 (0.08)	c	480 (33.9)	489 (9.1)	512 (6.9)	519 (8.7)	c	0.36 (0.15)	0.18 (0.06)	0.27 (0.03)	0.32 (0.08)	c	480 (33.9)	489 (9.1)	512 (6.9)	519 (8.7)	c	
	Niederlande	-0.23 (0.04)	-0.06 (0.05)	-0.01 (0.05)	0.29 (0.05)	0.12 (0.05)	511 (6.2)	519 (4.8)	519 (5.6)	541 (4.5)	517 (4.5)	-0.23 (0.04)	-0.06 (0.05)	-0.01 (0.05)	0.29 (0.05)	0.12 (0.05)	511 (6.2)	519 (4.8)	519 (5.6)	541 (4.5)	517 (4.5)	
	Neuseeland	0.28 (0.03)	0.43 (0.02)	0.53 (0.04)	0.67 (0.05)	c	494 (5.4)	505 (3.7)	505 (3.2)	512 (5.6)	c	0.28 (0.03)	0.43 (0.02)	0.53 (0.04)	0.67 (0.05)	c	494 (5.4)	505 (3.7)	505 (3.2)	512 (5.6)	c	
	Norwegen	-0.62 (0.03)	-0.41 (0.02)	-0.08 (0.04)	0.12 (0.08)	0.26 (0.18)	495 (3.3)	503 (4.8)	507 (4.8)	501 (4.4)	517 (10.2)	-0.62 (0.03)	-0.41 (0.02)	-0.08 (0.04)	0.12 (0.08)	0.26 (0.18)	495 (3.3)	503 (4.8)	507 (4.8)	501 (4.4)	517 (10.2)	
	Polen	-0.94 (0.10)	-0.57 (0.08)	-0.35 (0.05)	0.30 (0.12)	0.38 (0.23)	464 (9.7)	481 (4.8)	492 (3.9)	507 (6.1)	508 (12.3)	-0.94 (0.10)	-0.57 (0.08)	-0.35 (0.05)	0.30 (0.12)	0.38 (0.23)	464 (9.7)	481 (4.8)	492 (3.9)	507 (6.1)	508 (12.3)	
	Portugal	-0.39 (0.06)	-0.20 (0.08)	-0.07 (0.03)	0.11 (0.05)	c	435 (4.8)	471 (9.2)	486 (4.0)	488 (6.4)	c	-0.39 (0.06)	-0.20 (0.08)	-0.07 (0.03)	0.11 (0.05)	c	435 (4.8)	471 (9.2)	486 (4.0)	488 (6.4)	c	
	Slowak. Rep.	-0.35 (0.06)	0.04 (0.03)	0.01 (0.02)	0.24 (0.03)	0.10 (0.03)	444 (11.2)	493 (3.9)	480 (1.3)	495 (2.3)	474 (3.1)	-0.35 (0.06)	0.04 (0.03)	0.01 (0.02)	0.24 (0.03)	0.10 (0.03)	444 (11.2)	493 (3.9)	480 (1.3)	495 (2.3)	474 (3.1)	
	Slowenien	-0.74 (0.07)	-0.60 (0.05)	-0.29 (0.06)	-0.11 (0.07)	0.01 (0.15)	472 (4.7)	472 (3.4)	480 (3.1)	487 (4.0)	507 (3.6)	-0.74 (0.07)	-0.60 (0.05)	-0.29 (0.06)	-0.11 (0.07)	0.01 (0.15)	472 (4.7)	472 (3.4)	480 (3.1)	487 (4.0)	507 (3.6)	
	Spanien	0.18 (0.04)	0.18 (0.04)	0.39 (0.04)	0.49 (0.06)	c	496 (5.2)	496 (4.4)	503 (4.0)	500 (6.0)	c	0.18 (0.04)	0.18 (0.04)	0.39 (0.04)	0.49 (0.06)	c	496 (5.2)	496 (4.4)	503 (4.0)	500 (6.0)	c	
	Schweden	-0.12 (0.07)	0.00 (0.03)	0.14 (0.06)	0.40 (0.08)	c	485 (3.5)	493 (4.1)	514 (7.7)	516 (8.7)	c	-0.12 (0.07)	0.00 (0.03)	0.14 (0.06)	0.40 (0.08)	c	485 (3.5)	493 (4.1)	514 (7.7)	516 (8.7)	c	
	Schweiz	-2.50 (0.22)	-1.53 (0.16)	-1.19 (0.10)	-1.00 (0.10)	-1.05 (0.09)	397 (12.2)	453 (8.4)	468 (6.6)	477 (6.4)	461 (5.5)	-2.50 (0.22)	-1.53 (0.16)	-1.19 (0.10)	-1.00 (0.10)	-1.05 (0.09)	397 (12.2)	453 (8.4)	468 (6.6)	477 (6.4)	461 (5.5)	
	Türkei	0.32 (0.09)	0.24 (0.04)	0.20 (0.04)	0.19 (0.07)	0.14 (0.11)	507 (9.2)	504 (3.2)	497 (4.0)	494 (6.3)	490 (8.2)	0.32 (0.09)	0.24 (0.04)	0.20 (0.04)	0.19 (0.07)	0.14 (0.11)	507 (9.2)	504 (3.2)	497 (4.0)	494 (6.3)	490 (8.2)	
	Ver. Königreich	0.00 (0.05)	0.20 (0.09)	0.25 (0.07)	0.22 (0.11)	-0.04 (0.17)	499 (8.1)	500 (6.5)	503 (3.2)	502 (6.3)	493 (9.2)	0.00 (0.05)	0.20 (0.09)	0.25 (0.07)	0.22 (0.11)	-0.04 (0.17)	499 (8.1)	500 (6.5)	503 (3.2)	502 (6.3)	493 (9.2)	
	Ver. Staaten	-0.30 (0.02)	-0.16 (0.01)	0.01 (0.01)	0.19 (0.01)	0.1 (0.02)	477 (2.1)	487 (1.2)	495 (0.9)	502 (1.2)	497 (1.6)	-0.30 (0.02)	-0.16 (0.01)	0.01 (0.01)	0.19 (0.01)	0.1 (0.02)	477 (2.1)	487 (1.2)	495 (0.9)	502 (1.2)	497 (1.6)	
	OECD-Durchschnitt																					
	Partnerländer	Albanien	-1.60 (0.05)	-1.14 (0.06)	-0.77 (0.06)	-0.41 (0.08)	c	362 (7.2)	372 (6.5)	390 (8.0)	413 (6.5)	c	-1.60 (0.05)	-1.14 (0.06)	-0.77 (0.06)	-0.41 (0.08)	c	362 (7.2)	372 (6.5)	390 (8.0)	413 (6.5)	c
		Argentinien	-1.40 (0.14)	-0.91 (0.09)	-0.67 (0.11)	-0.38 (0.11)	-0.18 (0.15)	367 (9.5)	370 (9.1)	401 (7.7)	409 (9.6)	432 (7.7)	-1.40 (0.14)	-0.91 (0.09)	-0.67 (0.11)	-0.38 (0.11)	-0.18 (0.15)	367 (9.5)	370 (9.1)	401 (7.7)	409 (9.6)	432 (7.7)
Aserbaidschan		-1.13 (0.04)	-0.93 (0.08)	-0.44 (0.07)	-0.47 (0.06)	-0.07 (0.06)	351 (5.5)	346 (10.1)	374 (7.8)	348 (6.0)	387 (5.0)	-1.13 (0.04)	-0.93 (0.08)	-0.44 (0.07)	-0.47 (0.06)	-0.07 (0.06)	351 (5.5)	346 (10.1)	374 (7.8)	348 (6.0)	387 (5.0)	
Brasilien		-2.10 (0.09)	-1.72 (0.05)	-1.29 (0.05)	-0.85 (0.08)	-0.80 (0.06)	378 (8.8)	392 (6.1)	416 (5.3)	426 (4.2)	410 (6.6)	-2.10 (0.09)	-1.72 (0.05)	-1.29 (0.05)	-0.85 (0.08)	-0.80 (0.06)	378 (8.8)	392 (6.1)	416 (5.3)	426 (4.2)	410 (6.6)	
Bulgarien		-1.02 (0.19)	-0.40 (0.08)	-0.23 (0.06)	0.18 (0.06)	0.41 (0.09)	367 (16.7)	410 (6.1)	423 (9.1)	461 (11.3)	454 (12.3)	-1.02 (0.19)	-0.40 (0.08)	-0.23 (0.06)	0.18 (0.06)	0.41 (0.09)	367 (16.7)	410 (6.1)	423 (9.1)	461 (11.3)	454 (12.3)	
Kolumbien		-1.99 (0.13)	-1.64 (0.10)	-1.27 (0.11)	-0.89 (0.14)	-0.52 (0.06)	402 (8.2)	403 (8.6)	407 (5.4)	410 (7.1)	436 (3.5)	-1.99 (0.13)	-1.64 (0.10)	-1.27 (0.11)	-0.89 (0.14)	-0.52 (0.06)	402 (8.2)	403 (8.6)	407 (5.4)	410 (7.1)	436 (3.5)	
Kroatien		-0.54 (0.12)	-0.36 (0.06)	-0.31 (0.04)	0.01 (0.06)	0.16 (0.07)	456 (24.4)	477 (6.8)	469 (4.2)	483 (7.0)	486 (6.8)	-0.54 (0.12)	-0.36 (0.06)	-0.31 (0.04)	0.01 (0.06)	0.16 (0.07)	456 (24.4)	477 (6.8)	469 (4.2)	483 (7.0)	486 (6.8)	
Dubai (VAE)		-0.45 (0.08)	-0.01 (0.03)	-0.05 (0.05)	0.25 (0.02)	0.63 (0.01)	466 (7.2)	391 (4.5)	436 (5.2)	443 (2.1)	478 (1.8)	-0.45 (0.08)	-0.01 (0.03)	-0.05 (0.05)	0.25 (0.02)	0.63 (0.01)	466 (7.2)	391 (4.5)	436 (5.2)	443 (2.1)	478 (1.8)	
Hongkong (China)		c	c	c	c	c	-0.81 (0.04)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Indonesien		-1.90 (0.10)	-1.71 (0.07)	-1.40 (0.15)																		

[Teil 3/3]

Schülerleistungen im Bereich Lesekompetenz und sozioökonomischer Hintergrund, nach Schulstandort

Tabelle II.2.6 Auf der Grundlage der Angaben der Schüler und der Schulleitungen

	Punktzahldifferenz												
	OHNE Berücksichtigung des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS)						MIT Berücksichtigung des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS)						
	Schüler in Kleinstädten im Vergleich zu Schülern in ländlichen Gebieten		Schüler in Städten im Vergleich zu Schülern in ländlichen Gebieten		Schüler in mittleren oder Großstädten im Vergleich zu Schülern in ländlichen Gebieten		Schüler in Kleinstädten im Vergleich zu Schülern in ländlichen Gebieten		Schüler in Städten im Vergleich zu Schülern in ländlichen Gebieten		Schüler in mittleren oder Großstädten im Vergleich zu Schülern in ländlichen Gebieten		
	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	
OECD-Länder	Australien	15	(7.5)	19	(7.9)	53	(7.2)	10	(7.1)	11	(7.0)	32	(6.6)
	Österreich	28	(18.0)	47	(19.2)	35	(17.7)	26	(15.1)	39	(15.8)	27	(13.8)
	Belgien	1	(29.3)	-15	(29.3)	-27	(30.5)	10	(21.9)	-2	(20.8)	-15	(21.1)
	Kanada	9	(4.9)	26	(4.8)	30	(4.4)	6	(4.3)	19	(4.3)	18	(3.7)
	Chile	38	(17.4)	76	(15.9)	96	(15.1)	30	(14.6)	47	(13.3)	53	(13.4)
	Tschech. Rep.	30	(11.6)	42	(9.1)	63	(13.9)	25	(10.1)	29	(7.8)	43	(13.5)
	Dänemark	18	(6.9)	21	(5.3)	14	(7.2)	11	(5.6)	11	(4.5)	12	(6.0)
	Estland	12	(6.4)	18	(8.1)	33	(6.7)	5	(6.4)	11	(7.6)	20	(6.5)
	Finnland	7	(8.4)	13	(8.0)	18	(8.9)	2	(8.9)	5	(8.4)	3	(9.4)
	Frankreich	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Deutschland	61	(28.1)	73	(28.2)	54	(29.2)	50	(23.9)	57	(23.7)	40	(23.4)
	Griechenland	11	(21.9)	7	(23.1)	21	(22.5)	-6	(18.9)	-26	(18.4)	-11	(19.0)
	Ungarn	77	(25.6)	118	(18.9)	134	(19.0)	53	(17.9)	81	(16.0)	86	(16.6)
	Island	11	(4.4)	-3	(4.1)	15	(4.3)	0	(4.6)	-13	(4.4)	-4	(4.7)
	Irland	18	(13.0)	23	(14.6)	32	(13.1)	16	(12.1)	13	(12.5)	20	(11.2)
	Israel	-47	(20.6)	-28	(15.5)	13	(14.9)	-39	(17.4)	-22	(13.0)	13	(11.8)
	Italien	51	(16.7)	65	(15.1)	72	(14.2)	42	(16.2)	53	(14.9)	47	(14.5)
	Japan	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Korea	-136	(34.2)	-65	(24.1)	-73	(20.1)	-95	(26.1)	-35	(22.2)	-44	(13.8)
	Luxemburg	-55	(14.7)	-40	(14.4)	50	(15.7)	-44	(15.7)	-40	(15.6)	c	c
	Mexiko	17	(8.5)	56	(8.0)	80	(7.5)	10	(8.6)	42	(8.2)	50	(7.5)
	Niederlande	3	(43.0)	29	(40.7)	38	(41.5)	8	(38.3)	31	(35.2)	39	(35.1)
	Neuseeland	17	(7.9)	19	(8.2)	39	(6.6)	10	(7.3)	9	(8.4)	15	(7.4)
	Norwegen	17	(6.3)	20	(6.4)	32	(8.4)	12	(6.1)	13	(6.2)	18	(7.5)
	Polen	16	(6.4)	31	(6.7)	36	(7.3)	8	(5.9)	12	(5.8)	9	(6.0)
	Portugal	27	(14.0)	44	(13.4)	77	(13.6)	17	(11.6)	30	(11.7)	42	(12.1)
	Slowak. Rep.	44	(13.2)	64	(7.5)	72	(9.8)	37	(10.8)	51	(6.5)	54	(9.2)
	Slowenien	64	(12.9)	49	(11.9)	65	(11.9)	53	(12.1)	36	(11.1)	43	(11.5)
Spanien	4	(6.5)	21	(5.7)	39	(6.1)	1	(5.7)	9	(5.0)	19	(5.4)	
Schweden	0	(8.5)	16	(8.4)	18	(10.4)	0	(7.1)	8	(7.0)	4	(8.8)	
Schweiz	12	(6.7)	39	(9.9)	50	(10.9)	8	(5.6)	29	(8.5)	31	(10.2)	
Türkei	82	(17.7)	107	(16.2)	112	(14.6)	60	(16.3)	72	(14.2)	70	(13.2)	
Ver. Königreich	-6	(12.1)	-15	(13.9)	-20	(13.2)	-3	(9.1)	-9	(10.7)	-14	(9.9)	
Ver. Staaten	10	(13.9)	14	(11.6)	7	(11.7)	1	(10.1)	5	(9.4)	1	(9.4)	
OECD-Durchschnitt	14	(3.0)	28	(2.8)	40	(2.8)	10	(2.6)	18	(2.4)	23	(2.4)	
Partnerländer	Albanien	21	(9.9)	47	(11.7)	79	(10.6)	15	(9.9)	28	(10.9)	49	(9.6)
	Argentinien	20	(16.6)	59	(16.0)	89	(15.3)	9	(14.4)	37	(12.6)	47	(12.4)
	Aserbaidschan	-2	(11.5)	33	(9.3)	37	(7.1)	-4	(11.5)	25	(9.8)	20	(6.8)
	Brasilien	22	(10.8)	56	(11.0)	71	(9.8)	19	(10.4)	38	(10.1)	31	(9.9)
	Bulgarien	69	(22.1)	90	(22.4)	146	(23.1)	46	(19.4)	58	(19.4)	94	(22.4)
	Kolumbien	10	(13.6)	22	(11.8)	53	(11.0)	2	(11.9)	12	(10.4)	15	(9.4)
	Kroatien	27	(21.5)	20	(21.1)	47	(21.4)	21	(24.8)	13	(24.6)	29	(25.1)
	Dubai (VAE)	-57	(8.4)	-13	(8.8)	38	(7.2)	-69	(8.7)	-27	(9.5)	-7	(7.5)
	Hongkong (China)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Indonesien	21	(8.3)	36	(12.5)	58	(10.4)	19	(8.0)	29	(11.3)	44	(11.1)
	Jordanien	33	(16.1)	43	(16.3)	57	(15.7)	30	(15.4)	34	(15.3)	41	(14.8)
	Kasachstan	1	(10.3)	18	(16.9)	54	(7.7)	-4	(9.9)	8	(15.1)	36	(7.0)
	Kirgisistan	29	(9.1)	54	(13.4)	122	(11.2)	22	(8.5)	42	(12.0)	94	(9.6)
	Lettland	27	(7.1)	27	(8.6)	41	(8.3)	18	(6.8)	16	(7.4)	21	(7.4)
	Liechtenstein	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Litauen	24	(7.3)	41	(9.0)	45	(6.5)	12	(6.9)	27	(8.4)	18	(7.3)
	Macau (China)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Montenegro	32	(22.6)	35	(23.0)	47	(23.2)	12	(18.2)	14	(18.4)	15	(17.5)
	Panama	52	(19.8)	92	(17.6)	134	(19.8)	48	(18.2)	84	(16.9)	82	(17.8)
	Peru	37	(9.3)	71	(8.7)	131	(9.5)	27	(8.4)	49	(8.1)	76	(8.5)
	Katar	-17	(4.6)	-7	(4.6)	64	(4.8)	-18	(4.6)	-15	(4.7)	41	(5.0)
	Rumänien	48	(19.2)	52	(18.0)	70	(18.6)	36	(17.7)	28	(15.3)	46	(16.3)
	Russ. Föderation	10	(8.3)	15	(9.0)	43	(9.9)	0	(8.4)	2	(9.7)	16	(10.5)
	Serbien	-23	(23.3)	4	(20.0)	25	(20.1)	-39	(29.7)	-21	(29.5)	-9	(30.5)
	Shanghai (China)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Singapur	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Chinesisch Taipeh	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Thailand	16	(7.5)	33	(7.7)	61	(8.9)	8	(7.9)	17	(7.8)	29	(8.9)
	Trinidad und Tobago	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Tunesien	24	(14.8)	36	(15.2)	81	(16.3)	18	(13.4)	23	(14.3)	52	(17.3)
	Uruguay	24	(11.7)	35	(9.8)	65	(10.9)	16	(9.6)	17	(7.9)	26	(8.0)

Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind durch Fettdruck gekennzeichnet (siehe Anhang A3).
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285>



[Teil 1/2]
**PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status und Lesekompetenz,
 nach nationalen Indexquartilen**

Tabelle II.3.1 Auf Grundlage der Schülerangaben

	PISA-Index des wirtschaftl., sozialen und kulturellen Status (ESCS)										Leistungen auf der Gesamtskala Lesekompetenz, nach nationalen Indexquartilen									
	Alle Schüler		Unterstes Quartil		Zweites Quartil		Drittes Quartil		Oberstes Quartil		Unterstes Quartil		Zweites Quartil		Drittes Quartil		Oberstes Quartil			
	Index-	S.E.	Index-	S.E.	Index-	S.E.	Index-	S.E.	Index-	S.E.	Mittel-	S.E.	Mittel-	S.E.	Mittel-	S.E.	Mittel-	S.E.		
	wert		wert		wert		wert		wert		wert		wert		wert		wert		wert	
OECD-Länder	Australien	0.34 (0.01)	-0.63 (0.01)	0.09 (0.00)	0.63 (0.00)	1.29 (0.01)	471 (2.7)	504 (2.4)	532 (3.0)	562 (3.1)										
	Österreich	0.06 (0.02)	-0.97 (0.02)	-0.22 (0.00)	0.28 (0.00)	1.15 (0.01)	421 (4.3)	457 (4.2)	482 (3.8)	525 (3.9)										
	Belgien	0.20 (0.02)	-1.00 (0.02)	-0.13 (0.00)	0.54 (0.00)	1.37 (0.01)	452 (3.3)	489 (3.3)	525 (2.5)	567 (2.6)										
	Kanada	0.50 (0.02)	-0.59 (0.01)	0.25 (0.00)	0.83 (0.00)	1.52 (0.01)	495 (2.3)	514 (1.7)	533 (2.1)	562 (2.4)										
	Chile	-0.57 (0.04)	-2.00 (0.01)	-1.00 (0.01)	-0.22 (0.01)	0.95 (0.02)	409 (3.5)	435 (3.6)	457 (3.5)	501 (3.5)										
	Tschech. Rep.	-0.09 (0.01)	-0.95 (0.01)	-0.34 (0.00)	0.11 (0.00)	0.85 (0.01)	437 (3.3)	467 (3.7)	490 (3.4)	521 (4.1)										
	Dänemark	0.30 (0.02)	-0.83 (0.01)	0.00 (0.01)	0.62 (0.01)	1.39 (0.01)	455 (2.7)	486 (3.4)	509 (2.9)	536 (2.4)										
	Estland	0.15 (0.02)	-0.87 (0.01)	-0.16 (0.01)	0.45 (0.01)	1.19 (0.01)	476 (3.6)	490 (3.5)	505 (3.1)	534 (3.9)										
	Finnland	0.37 (0.02)	-0.64 (0.01)	0.12 (0.00)	0.69 (0.00)	1.32 (0.01)	504 (3.2)	527 (2.7)	548 (2.9)	565 (2.8)										
	Frankreich	-0.13 (0.03)	-1.19 (0.02)	-0.42 (0.00)	0.15 (0.01)	0.93 (0.02)	443 (5.2)	484 (4.6)	513 (4.4)	553 (4.8)										
	Deutschland	0.18 (0.02)	-0.93 (0.02)	-0.12 (0.00)	0.42 (0.01)	1.36 (0.01)	445 (3.9)	494 (2.9)	515 (3.5)	550 (3.3)										
	Griechenland	-0.02 (0.03)	-1.28 (0.02)	-0.40 (0.01)	0.32 (0.01)	1.27 (0.01)	437 (7.1)	475 (5.2)	493 (3.7)	528 (3.4)										
	Ungarn	-0.20 (0.03)	-1.38 (0.03)	-0.56 (0.00)	0.06 (0.01)	1.10 (0.02)	435 (5.3)	485 (3.4)	505 (4.1)	553 (4.1)										
	Island	0.72 (0.01)	-0.46 (0.02)	0.45 (0.01)	1.10 (0.01)	1.79 (0.01)	470 (3.1)	494 (3.0)	513 (3.0)	530 (2.8)										
	Irland	0.05 (0.03)	-1.01 (0.01)	-0.27 (0.01)	0.31 (0.01)	1.15 (0.02)	454 (3.8)	486 (4.0)	511 (3.9)	539 (3.5)										
	Israel	-0.02 (0.03)	-1.20 (0.02)	-0.24 (0.01)	0.33 (0.00)	1.01 (0.01)	423 (5.4)	465 (4.0)	501 (3.6)	526 (4.1)										
	Italien	-0.12 (0.01)	-1.41 (0.01)	-0.47 (0.00)	0.18 (0.00)	1.21 (0.01)	442 (3.0)	477 (2.0)	500 (2.0)	526 (2.1)										
	Japan	-0.01 (0.01)	-0.93 (0.01)	-0.28 (0.00)	0.24 (0.00)	0.93 (0.01)	483 (4.8)	510 (4.8)	536 (4.0)	558 (3.5)										
	Korea	-0.15 (0.03)	-1.22 (0.01)	-0.42 (0.01)	0.14 (0.01)	0.88 (0.02)	503 (5.1)	534 (2.8)	548 (3.9)	572 (4.6)										
	Luxemburg	0.19 (0.01)	-1.31 (0.02)	-0.09 (0.01)	0.64 (0.01)	1.51 (0.01)	411 (2.7)	460 (3.0)	497 (2.8)	526 (3.0)										
Mexiko	-1.22 (0.03)	-2.83 (0.01)	-1.79 (0.00)	-0.81 (0.01)	0.54 (0.02)	386 (2.8)	413 (2.3)	434 (2.2)	469 (2.2)											
Niederlande	0.27 (0.03)	-0.84 (0.03)	0.01 (0.01)	0.61 (0.01)	1.31 (0.01)	474 (5.5)	493 (5.8)	519 (4.7)	553 (5.9)											
Neuseeland	0.09 (0.02)	-0.93 (0.01)	-0.17 (0.00)	0.36 (0.01)	1.08 (0.01)	475 (3.9)	508 (3.1)	534 (3.3)	578 (3.6)											
Norwegen	0.47 (0.02)	-0.47 (0.01)	0.23 (0.00)	0.73 (0.00)	1.40 (0.01)	468 (3.4)	495 (3.3)	517 (2.9)	536 (3.9)											
Polen	-0.28 (0.02)	-1.29 (0.01)	-0.66 (0.00)	-0.15 (0.00)	0.97 (0.01)	461 (3.4)	488 (3.1)	507 (2.9)	550 (3.8)											
Portugal	-0.32 (0.04)	-1.70 (0.01)	-0.87 (0.01)	-0.05 (0.01)	1.35 (0.03)	451 (4.2)	472 (3.4)	499 (3.4)	537 (3.7)											
Slowak. Rep.	-0.09 (0.02)	-1.04 (0.02)	-0.44 (0.00)	0.04 (0.01)	1.07 (0.02)	435 (5.0)	468 (3.4)	488 (3.3)	521 (3.6)											
Slowenien	0.07 (0.01)	-1.01 (0.01)	-0.31 (0.01)	0.37 (0.01)	1.25 (0.01)	444 (2.6)	468 (2.5)	493 (2.7)	532 (2.6)											
Spanien	-0.31 (0.03)	-1.68 (0.02)	-0.74 (0.00)	0.03 (0.01)	1.14 (0.01)	443 (3.3)	468 (2.3)	491 (2.2)	525 (3.3)											
Schweden	0.33 (0.02)	-0.72 (0.02)	0.08 (0.00)	0.63 (0.01)	1.33 (0.01)	452 (4.0)	488 (3.3)	515 (3.3)	543 (4.1)											
Schweiz	0.08 (0.02)	-1.04 (0.01)	-0.22 (0.00)	0.35 (0.00)	1.22 (0.01)	457 (3.9)	492 (2.7)	506 (3.0)	550 (3.7)											
Türkei	-1.16 (0.05)	-2.63 (0.02)	-1.69 (0.01)	-0.82 (0.01)	0.49 (0.03)	422 (3.8)	454 (3.5)	469 (3.9)	514 (4.6)											
Ver. Königreich	0.20 (0.02)	-0.80 (0.02)	-0.06 (0.00)	0.47 (0.01)	1.21 (0.01)	451 (2.9)	483 (3.1)	508 (2.7)	544 (3.2)											
Ver. Staaten	0.17 (0.04)	-1.05 (0.02)	-0.11 (0.01)	0.52 (0.01)	1.32 (0.02)	451 (3.6)	481 (3.6)	512 (3.6)	558 (4.7)											
OECD-Durchschnitt	0.00 (0.00)	-1.14 (0.00)	-0.32 (0.00)	0.30 (0.00)	1.17 (0.00)	451 (0.7)	483 (0.6)	506 (0.6)	540 (0.6)											
Partnerländer	Albanien	-0.95 (0.04)	-2.26 (0.02)	-1.34 (0.01)	-0.64 (0.01)	0.92 (0.02)	350 (6.1)	373 (4.3)	391 (4.9)	430 (5.5)										
	Argentinien	-0.62 (0.05)	-2.17 (0.03)	-1.02 (0.01)	-0.19 (0.01)	0.92 (0.03)	345 (4.9)	377 (4.6)	410 (5.5)	468 (6.2)										
	Aserbaidschan	-0.64 (0.03)	-1.88 (0.01)	-1.03 (0.01)	-0.32 (0.01)	0.67 (0.02)	338 (5.6)	353 (3.4)	366 (3.7)	391 (4.7)										
	Brasilien	-1.16 (0.03)	-2.69 (0.01)	-1.64 (0.01)	-0.76 (0.01)	0.44 (0.02)	376 (2.5)	401 (3.0)	413 (3.9)	460 (4.1)										
	Bulgarien	-0.11 (0.04)	-1.31 (0.03)	-0.48 (0.01)	0.20 (0.01)	1.16 (0.01)	368 (5.8)	418 (6.6)	442 (7.7)	498 (6.2)										
	Kolumbien	-1.15 (0.05)	-2.82 (0.02)	-1.60 (0.01)	-0.67 (0.01)	0.47 (0.03)	371 (4.7)	398 (4.4)	422 (3.9)	462 (4.7)										
	Kroatien	-0.18 (0.02)	-1.28 (0.02)	-0.51 (0.00)	0.04 (0.01)	1.04 (0.02)	440 (3.9)	467 (3.9)	484 (4.0)	513 (3.9)										
	Dubai (VAE)	0.42 (0.01)	-0.64 (0.02)	0.31 (0.00)	0.74 (0.00)	1.29 (0.01)	401 (2.5)	453 (2.8)	482 (2.8)	504 (2.8)										
	Hongkong (China)	-0.80 (0.04)	-2.07 (0.01)	-1.19 (0.01)	-0.51 (0.01)	0.56 (0.03)	509 (3.9)	527 (2.8)	542 (2.9)	557 (3.4)										
	Indonesien	-1.55 (0.06)	-2.86 (0.01)	-2.05 (0.01)	-1.26 (0.01)	-0.04 (0.03)	386 (3.8)	389 (3.6)	402 (4.5)	430 (6.0)										
	Jordanien	-0.57 (0.03)	-1.90 (0.02)	-0.94 (0.01)	-0.18 (0.01)	0.77 (0.02)	375 (3.8)	400 (3.4)	410 (4.2)	441 (5.2)										
	Kasachstan	-0.51 (0.03)	-1.53 (0.02)	-0.83 (0.01)	-0.24 (0.01)	0.57 (0.02)	348 (4.0)	384 (3.1)	399 (3.6)	432 (5.2)										
	Kirgisistan	-0.65 (0.03)	-1.83 (0.01)	-1.01 (0.01)	-0.32 (0.01)	0.56 (0.02)	274 (4.1)	295 (4.0)	321 (4.2)	369 (6.0)										
	Lettland	-0.13 (0.03)	-1.24 (0.01)	-0.49 (0.01)	0.21 (0.01)	1.01 (0.02)	456 (4.8)	470 (3.6)	492 (3.6)	519 (3.6)										
	Liechtenstein	0.09 (0.05)	-1.11 (0.05)	-0.22 (0.02)	0.41 (0.02)	1.28 (0.06)	463 (7.9)	502 (7.9)	505 (9.3)	529 (8.2)										
	Litauen	-0.05 (0.02)	-1.27 (0.02)	-0.46 (0.01)	0.33 (0.01)	1.21 (0.01)	430 (3.4)	455 (3.8)	477 (3.3)	514 (3.2)										
	Macao (China)	-0.70 (0.01)	-1.77 (0.01)	-1.01 (0.00)	-0.48 (0.00)	0.44 (0.01)	473 (2.1)	485 (2.0)	491 (2.1)	498 (2.1)										
	Montenegro	-0.24 (0.02)	-1.43 (0.01)	-0.60 (0.01)	0.04 (0.01)	1.01 (0.01)	369 (3.1)	402 (3.2)	415 (2.9)	447 (2.5)										
	Panama	-0.81 (0.08)	-2.60 (0.04)	-1.24 (0.01)	-0.26 (0.01)	0.85 (0.05)	336 (7.1)	351 (6.6)	375 (6.3)	445 (10.9)										
	Peru	-1.31 (0.05)	-2.90 (0.02)	-1.77 (0.01)	-0.94 (0.01)	0.35 (0.04)	303 (3.3)	354 (3.1)	390 (3.7)	434 (7.3)										
	Katar	0.51 (0.01)	-0.74 (0.01)	0.37 (0.00)	0.89 (0.00)	1.50 (0.01)	337 (1.8)	365 (2.3)	396 (2.7)	394 (2.3)										
	Rumänien	-0.34 (0.03)	-1.45 (0.04)	-0.65 (0.00)	-0.13 (0.01)	0.84 (0.02)	381 (5.5)	420 (4.2)	432 (4.7)	466 (5.3)										
	Russ. Föderation	-0.21 (0.02)	-1.20 (0.01)	-0.56 (0.00)	0.06 (0.00)	0.85 (0.01)														

[Teil 2/2]
PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status und Lesekompetenz,
 nach nationalen Indexquartilen

Tabelle II.3.1 Auf Grundlage der Schülerangaben

	Leistung auf der Gesamtskala Lesekompetenz		Punktzahlveränderung auf der Gesamtskala Lesekompetenz je Indexeinheit		Größere Wahrscheinlichkeit für Schüler im untersten Quartil des ESCS im untersten Quartil der Gesamtskala Lesekompetenz zu liegen		Erklärte Varianz der Schülerleistungen (R ² x 100)	
	Mittelwert	S.E.	Effektstärke	S.E.	Quotient	S.E.	%	S.E.
OECD-Länder								
Australien	515	(2.3)	46	(1.77)	2.1	(0.08)	12.7	(0.8)
Österreich	470	(2.9)	48	(2.28)	2.4	(0.13)	16.6	(1.4)
Belgien	506	(2.3)	47	(1.48)	2.4	(0.12)	19.3	(1.0)
Kanada	524	(1.5)	32	(1.44)	1.7	(0.08)	8.6	(0.7)
Chile	449	(3.1)	31	(1.51)	2.3	(0.15)	18.7	(1.6)
Tschech. Rep.	478	(2.9)	46	(2.34)	2.0	(0.12)	12.4	(1.1)
Dänemark	495	(2.1)	36	(1.42)	2.1	(0.14)	14.5	(1.0)
Estland	501	(2.6)	29	(2.26)	1.6	(0.11)	7.6	(1.1)
Finnland	536	(2.3)	31	(1.66)	1.8	(0.10)	7.8	(0.8)
Frankreich	496	(3.4)	51	(2.94)	2.4	(0.17)	16.7	(2.0)
Deutschland	497	(2.7)	44	(1.92)	2.6	(0.15)	17.9	(1.3)
Griechenland	483	(4.3)	34	(2.42)	2.2	(0.15)	12.5	(1.4)
Ungarn	494	(3.2)	48	(2.17)	3.0	(0.23)	26.0	(2.2)
Island	500	(1.4)	27	(1.79)	1.7	(0.10)	6.2	(0.8)
Irland	496	(3.0)	39	(2.05)	2.2	(0.16)	12.6	(1.2)
Israel	474	(3.6)	43	(2.45)	2.2	(0.13)	12.5	(1.1)
Italien	486	(1.6)	32	(1.27)	2.1	(0.08)	11.8	(0.7)
Japan	520	(3.5)	40	(2.83)	1.8	(0.10)	8.6	(1.0)
Korea	539	(3.5)	32	(2.46)	2.2	(0.16)	11.0	(1.5)
Luxemburg	472	(1.3)	40	(1.31)	2.6	(0.17)	18.0	(1.1)
Mexiko	425	(2.0)	25	(0.96)	2.1	(0.10)	14.5	(1.0)
Niederlande	508	(5.1)	37	(1.90)	1.8	(0.12)	12.8	(1.2)
Neuseeland	521	(2.4)	52	(1.94)	2.2	(0.12)	16.6	(1.1)
Norwegen	503	(2.6)	36	(2.14)	2.0	(0.11)	8.6	(1.0)
Polen	500	(2.6)	39	(1.94)	2.0	(0.12)	14.8	(1.4)
Portugal	489	(3.1)	30	(1.57)	2.0	(0.15)	16.5	(1.6)
Slowak. Rep.	477	(2.5)	41	(2.30)	2.1	(0.16)	14.6	(1.5)
Slowenien	483	(1.0)	39	(1.53)	2.0	(0.14)	14.3	(1.1)
Spanien	481	(2.0)	29	(1.49)	2.0	(0.10)	13.6	(1.3)
Schweden	497	(2.9)	43	(2.17)	2.2	(0.13)	13.4	(1.3)
Schweiz	501	(2.4)	40	(2.09)	2.1	(0.13)	14.1	(1.4)
Türkei	464	(3.5)	29	(1.53)	2.3	(0.19)	19.0	(1.9)
Ver. Königreich	494	(2.3)	44	(1.86)	2.1	(0.11)	13.7	(1.0)
Ver. Staaten	500	(3.7)	42	(2.27)	2.2	(0.14)	16.8	(1.7)
OECD-Durchschnitt	493	(0.5)	38	(0.34)	2.1	(0.02)	14.0	(0.2)
Partnerländer								
Albanien	385	(4.0)	31	(2.59)	1.7	(0.17)	10.7	(1.8)
Argentinien	398	(4.6)	40	(2.26)	2.2	(0.18)	19.6	(2.2)
Aserbaidshan	362	(3.3)	21	(2.25)	1.7	(0.15)	7.4	(1.6)
Brasilien	412	(2.7)	28	(1.36)	1.7	(0.09)	13.0	(1.3)
Bulgarien	429	(6.7)	51	(2.83)	2.4	(0.22)	20.2	(2.2)
Kolumbien	413	(3.7)	28	(1.77)	2.1	(0.17)	16.6	(1.9)
Kroatien	476	(2.9)	32	(2.04)	1.9	(0.15)	11.0	(1.3)
Dubai (VAE)	459	(1.1)	51	(1.44)	2.4	(0.13)	14.2	(0.8)
Hongkong (China)	533	(2.1)	17	(2.15)	1.7	(0.12)	4.5	(1.1)
Indonesien	402	(3.7)	17	(2.44)	1.4	(0.13)	7.8	(2.2)
Jordanien	405	(3.3)	24	(2.13)	1.7	(0.12)	7.9	(1.4)
Kasachstan	390	(3.1)	38	(2.85)	2.1	(0.14)	12.0	(1.7)
Kirgisistan	314	(3.2)	40	(2.86)	1.8	(0.14)	14.6	(1.8)
Lettland	484	(3.0)	29	(2.57)	1.7	(0.17)	10.3	(1.7)
Liechtenstein	499	(2.8)	26	(5.05)	2.1	(0.36)	8.4	(2.9)
Litauen	468	(2.4)	33	(1.92)	2.0	(0.14)	13.6	(1.4)
Macau (China)	487	(0.9)	12	(1.16)	1.3	(0.08)	1.8	(0.4)
Montenegro	408	(1.7)	31	(1.38)	1.9	(0.10)	10.0	(0.8)
Panama	371	(6.5)	31	(3.60)	1.7	(0.24)	18.1	(3.9)
Peru	370	(4.0)	41	(2.04)	3.0	(0.20)	27.4	(2.6)
Katar	372	(0.8)	25	(1.18)	1.4	(0.06)	4.0	(0.4)
Rumänien	424	(4.1)	36	(2.81)	2.2	(0.19)	13.6	(2.1)
Russ. Föderation	459	(3.3)	37	(2.54)	1.9	(0.11)	11.3	(1.4)
Serbien	442	(2.4)	27	(1.59)	1.8	(0.11)	9.8	(1.0)
Shanghai (China)	556	(2.4)	27	(2.09)	2.1	(0.14)	12.3	(1.8)
Singapur	526	(1.1)	47	(1.74)	2.3	(0.11)	15.3	(1.1)
Chinesisch Taipeh	495	(2.6)	36	(2.45)	2.0	(0.12)	11.8	(1.3)
Thailand	421	(2.6)	22	(1.81)	1.5	(0.11)	13.3	(1.9)
Trinidad und Tobago	416	(1.2)	38	(1.73)	1.8	(0.14)	9.7	(0.9)
Tunesien	404	(2.9)	19	(1.79)	1.7	(0.13)	8.1	(1.5)
Uruguay	426	(2.6)	37	(1.50)	2.2	(0.14)	20.7	(1.5)

Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind durch Fettdruck gekennzeichnet (siehe Anhang A3).
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285>



[Teil 1/2]

Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und sozioökonomischem Hintergrund

Tabelle II.3.2 Auf Grundlage der Schülerangaben

	Unbereinigter Mittelwert		Mittelwert, wenn der ESCS-Mittelwert in allen OECD-Ländern gleich wäre		Stärke des Zusammenhangs zwischen Schülerleistungen und ESCS ¹		Steigung der sozioökonomischen Gradienten ^{1,2}		Länge der Projektion der Gradienten						
	Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.	Erklärte Varianz der Schülerleistungen, in %	S.E.	1 ESCS-Einheit entspr. Punktzahlveränderung		5. Perzentil des ESCS		95. Perzentil des ESCS		Differenz zw. dem 95. und d. 5. Perzentil des ESCS		
							Index	S.E.	Index	S.E.	Diff.	S.E.			
OECD-Länder															
Australien	515	(2.3)	502	(2.0)	12.7	(0.85)	46	(1.8)	-0.87	(0.02)	1.51	(0.01)	2.38	(0.02)	
Österreich	470	(2.9)	468	(2.6)	16.6	(1.39)	48	(2.3)	-1.23	(0.04)	1.49	(0.04)	2.73	(0.06)	
Belgien	506	(2.3)	499	(2.0)	19.3	(1.01)	47	(1.5)	-1.29	(0.03)	1.64	(0.04)	2.93	(0.06)	
Kanada	524	(1.5)	510	(1.4)	8.6	(0.74)	32	(1.4)	-0.88	(0.03)	1.76	(0.02)	2.63	(0.04)	
Chile	449	(3.1)	468	(2.6)	18.7	(1.56)	31	(1.5)	-2.37	(0.04)	1.36	(0.04)	3.73	(0.05)	
Tschech. Rep.	478	(2.9)	483	(2.7)	12.4	(1.09)	46	(2.3)	-1.17	(0.02)	1.13	(0.02)	2.30	(0.03)	
Dänemark	495	(2.1)	485	(1.8)	14.5	(1.02)	36	(1.4)	-1.14	(0.02)	1.67	(0.02)	2.81	(0.03)	
Estland	501	(2.6)	497	(2.4)	7.6	(1.11)	29	(2.3)	-1.10	(0.04)	1.43	(0.03)	2.53	(0.04)	
Finnland	536	(2.3)	525	(2.2)	7.8	(0.82)	31	(1.7)	-0.91	(0.04)	1.54	(0.04)	2.45	(0.05)	
Frankreich	496	(3.4)	505	(2.9)	16.7	(1.97)	51	(2.9)	-1.50	(0.03)	1.25	(0.06)	2.74	(0.06)	
Deutschland	497	(2.7)	493	(2.2)	17.9	(1.29)	44	(1.9)	-1.24	(0.04)	1.70	(0.03)	2.94	(0.04)	
Griechenland	483	(4.3)	484	(3.7)	12.5	(1.43)	34	(2.4)	-1.63	(0.04)	1.58	(0.02)	3.21	(0.04)	
Ungarn	494	(3.2)	504	(2.5)	26.0	(2.17)	48	(2.2)	-1.71	(0.06)	1.43	(0.03)	3.14	(0.06)	
Island	500	(1.4)	483	(2.0)	6.2	(0.81)	27	(1.8)	-0.83	(0.03)	2.06	(0.02)	2.88	(0.04)	
Irland	496	(3.0)	496	(2.6)	12.6	(1.17)	39	(2.0)	-1.28	(0.03)	1.44	(0.04)	2.72	(0.04)	
Israel	474	(3.6)	480	(2.8)	12.5	(1.14)	43	(2.4)	-1.53	(0.05)	1.22	(0.03)	2.75	(0.06)	
Italien	486	(1.6)	490	(1.4)	11.8	(0.74)	32	(1.3)	-1.70	(0.02)	1.62	(0.03)	3.32	(0.04)	
Japan	520	(3.5)	522	(3.0)	8.6	(0.96)	40	(2.8)	-1.16	(0.02)	1.16	(0.01)	2.32	(0.02)	
Korea	539	(3.5)	544	(3.0)	11.0	(1.51)	32	(2.5)	-1.53	(0.03)	1.18	(0.04)	2.71	(0.05)	
Luxemburg	472	(1.3)	466	(1.3)	18.0	(1.06)	40	(1.3)	-1.82	(0.03)	1.81	(0.04)	3.63	(0.05)	
Mexiko	425	(2.0)	456	(1.8)	14.5	(0.99)	25	(1.0)	-3.18	(0.03)	1.00	(0.06)	4.18	(0.06)	
Niederlande	508	(5.1)	499	(4.6)	12.8	(1.20)	37	(1.9)	-1.12	(0.09)	1.54	(0.02)	2.66	(0.08)	
Neuseeland	521	(2.4)	519	(2.0)	16.6	(1.08)	52	(1.9)	-1.20	(0.02)	1.33	(0.02)	2.53	(0.03)	
Norwegen	503	(2.6)	487	(2.4)	8.6	(0.96)	36	(2.1)	-0.72	(0.02)	1.64	(0.02)	2.36	(0.03)	
Polen	500	(2.6)	512	(2.2)	14.8	(1.38)	39	(1.9)	-1.50	(0.03)	1.35	(0.02)	2.86	(0.03)	
Portugal	489	(3.1)	499	(2.3)	16.5	(1.60)	30	(1.6)	-1.98	(0.03)	1.81	(0.03)	3.79	(0.04)	
Slowak. Rep.	477	(2.5)	482	(2.1)	14.6	(1.48)	41	(2.3)	-1.24	(0.03)	1.46	(0.04)	2.70	(0.05)	
Slowenien	483	(1.0)	481	(1.1)	14.3	(1.06)	39	(1.5)	-1.25	(0.02)	1.53	(0.02)	2.78	(0.03)	
Spanien	481	(2.0)	491	(1.8)	13.6	(1.30)	29	(1.5)	-2.04	(0.04)	1.54	(0.03)	3.58	(0.04)	
Schweden	497	(2.9)	485	(2.4)	13.4	(1.33)	43	(2.2)	-1.01	(0.04)	1.55	(0.04)	2.57	(0.05)	
Schweiz	501	(2.4)	498	(2.1)	14.1	(1.38)	40	(2.1)	-1.38	(0.03)	1.52	(0.03)	2.90	(0.03)	
Türkei	464	(3.5)	499	(3.5)	19.0	(1.91)	29	(1.5)	-2.99	(0.04)	1.03	(0.07)	4.02	(0.07)	
Ver. Königreich	494	(2.3)	488	(1.8)	13.7	(1.03)	44	(1.9)	-1.05	(0.04)	1.48	(0.02)	2.52	(0.04)	
Ver. Staaten	500	(3.7)	493	(2.4)	16.8	(1.65)	42	(2.3)	-1.40	(0.08)	1.61	(0.03)	3.01	(0.08)	
OECD-Durchschnitt	493	(0.5)	494	(0.4)	14.0	(0.2)	38	(0.3)	-1.44	(0.01)	1.48	(0.01)	2.92	(0.01)	
Partnerländer															
Albanien	385	(4.0)	416	(4.3)	10.7	(1.79)	31	(2.6)	-2.61	(0.05)	0.84	(0.05)	3.44	(0.06)	
Argentinien	398	(4.6)	424	(3.7)	19.6	(2.23)	40	(2.3)	-2.54	(0.06)	1.36	(0.05)	3.90	(0.08)	
Aserbaidschan	362	(3.3)	376	(3.2)	7.4	(1.57)	21	(2.3)	-2.17	(0.03)	1.01	(0.04)	3.18	(0.04)	
Brasilien	412	(2.7)	445	(2.9)	13.0	(1.27)	28	(1.4)	-3.05	(0.03)	0.89	(0.06)	3.94	(0.06)	
Bulgarien	429	(6.7)	437	(5.0)	20.2	(2.19)	51	(2.8)	-1.59	(0.09)	1.49	(0.04)	3.08	(0.09)	
Kolumbien	413	(3.7)	445	(3.3)	16.6	(1.90)	28	(1.8)	-3.21	(0.05)	0.95	(0.06)	4.15	(0.07)	
Kroatien	476	(2.9)	482	(2.7)	11.0	(1.34)	32	(2.0)	-1.61	(0.04)	1.43	(0.04)	3.04	(0.06)	
Dubai (VAE)	459	(1.1)	439	(1.3)	14.0	(0.80)	51	(1.4)	-1.11	(0.04)	1.50	(0.02)	2.61	(0.04)	
Hongkong (China)	533	(2.1)	548	(2.5)	4.5	(1.08)	17	(2.2)	-2.42	(0.04)	1.00	(0.07)	3.42	(0.08)	
Indonesien	402	(3.7)	428	(5.9)	7.8	(2.23)	17	(2.4)	-3.11	(0.03)	0.43	(0.06)	3.55	(0.06)	
Jordanien	405	(3.3)	420	(3.3)	7.9	(1.35)	24	(2.1)	-2.23	(0.06)	1.07	(0.04)	3.30	(0.07)	
Kasachstan	390	(3.1)	410	(3.2)	12.0	(1.73)	38	(2.8)	-1.79	(0.06)	0.87	(0.05)	2.66	(0.06)	
Kirgisistan	314	(3.2)	341	(3.6)	14.6	(1.83)	40	(2.9)	-2.13	(0.02)	0.89	(0.05)	3.02	(0.05)	
Lettland	484	(3.0)	488	(2.5)	10.3	(1.69)	29	(2.6)	-1.47	(0.03)	1.29	(0.03)	2.75	(0.03)	
Liechtenstein	499	(2.8)	497	(3.1)	8.4	(2.89)	26	(5.0)	-1.42	(0.13)	1.51	(0.06)	2.93	(0.13)	
Litauen	468	(2.4)	471	(2.2)	13.6	(1.44)	33	(1.9)	-1.52	(0.03)	1.47	(0.01)	2.99	(0.03)	
Macau (China)	487	(0.9)	495	(1.1)	1.8	(0.35)	12	(1.2)	-2.09	(0.02)	0.83	(0.04)	2.92	(0.04)	
Montenegro	408	(1.7)	416	(1.4)	10.0	(0.84)	31	(1.4)	-1.74	(0.04)	1.35	(0.03)	3.09	(0.05)	
Panama	371	(6.5)	402	(6.3)	18.1	(3.86)	31	(3.6)	-3.08	(0.10)	1.16	(0.11)	4.23	(0.14)	
Peru	370	(4.0)	424	(4.4)	27.4	(2.62)	41	(2.0)	-3.33	(0.05)	0.85	(0.09)	4.18	(0.10)	
Katar	372	(0.8)	360	(0.9)	4.0	(0.36)	25	(1.2)	-1.28	(0.03)	1.73	(0.02)	3.00	(0.03)	
Rumänien	424	(4.1)	437	(3.7)	13.6	(2.12)	36	(2.8)	-1.70	(0.08)	1.23	(0.06)	2.93	(0.09)	
Russ. Föderation	459	(3.3)	468	(3.0)	11.3	(1.35)	37	(2.5)	-1.43	(0.03)	1.08	(0.03)	2.51	(0.04)	
Serbien	442	(2.4)	440	(2.2)	9.8	(1.02)	27	(1.6)	-1.42	(0.03)	1.75	(0.04)	3.17	(0.05)	
Shanghai (China)	556	(2.4)	569	(1.9)	12.3	(1.77)	27	(2.1)	-2.16	(0.03)	1.19	(0.03)	3.35	(0.04)	
Singapur	526	(1.1)	547	(1.3)	15.3	(1.11)	47	(1.7)	-1.82	(0.03)	0.75	(0.00)	2.57	(0.03)	
Chinesisch Taipeh	495	(2.6)	507	(2.4)	11.8	(1.34)	36	(2.4)	-1.73	(0.05)	1.02	(0.03)	2.74	(0.05)	
Thailand	421	(2.6)	450	(3.4)	13.3	(1.94)	22	(1.8)	-2.84	(0.03)	0.88	(0.04)	3.72	(0.05)	
Trinidad und Tobago	416	(1.2)	441	(1.7)	9.7	(0.86)	38	(1.7)	-2.20	(0.05)	0.92	(0.03)	3.11	(0.06)	
Tunesien	404	(2.9)	426	(3.6)	8.1	(1.47)	19	(1.8)	-3.15	(0.06)	1.03	(0.05)	4.18	(0.06)	
Uruguay	426	(2.6)	453	(2.4)	20.7	(1.47)	37	(1.5)	-2.49	(0.02)	1.51	(0.03)	4.00	(0.03)	

Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind durch Fettdruck gekennzeichnet (siehe Anhang A3).

1. Werte, die in diesen Spalten signifikant vom OECD-Durchschnitt abweichen, sind durch Fettdruck gekennzeichnet.

2. Einstufige bivariate Regression der Lesekompetenz auf den ESCS, wobei die Steigung dem ESCS-Reggressionskoeffizienten entspricht.

3. Regression der Mathematikleistungen auf den ESCS und den quadrierten ESCS-Term, der Index der Kurvilinearität ist der Regressionskoeffizient des quadrierten Terms.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285>

[Teil 2/2]

Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und sozioökonomischem Hintergrund

Tabelle II.3.2 Auf Grundlage der Schülerangaben


	PISA-Index des wirtschaftl., sozialen und kulturellen Status (ESCS)		Variabilität des ESCS		Index der Kurvilinearität ¹		Verteilungsasymmetrie des ESCS		Prozentsatz der Schüler mit niedrigem ESCS-Wert	
	Indexmittel	S.E.	Standardabweichung	S.E.	1 quadrierten ESCS-Einheit entspr. Punktzahlveränderung	S.E.	Asymmetrie	S.E.	Erfasst durch % der Schüler mit einem ESCS-Wert von weniger als -1	S.E.
OECD-Länder	Australien	0.34 (0.01)	0.75 (0.01)		-2.58 (1.42)		-0.13 (0.03)		3.4 (0.2)	
	Österreich	0.06 (0.02)	0.84 (0.01)		-1.29 (1.68)		-0.06 (0.09)		8.4 (0.6)	
	Belgien	0.20 (0.02)	0.93 (0.01)		1.87 (0.96)		-0.23 (0.05)		9.0 (0.5)	
	Kanada	0.50 (0.02)	0.83 (0.01)		2.79 (1.10)		-0.30 (0.03)		3.7 (0.3)	
	Chile	-0.57 (0.04)	1.14 (0.02)		3.53 (0.80)		0.09 (0.04)		37.2 (1.4)	
	Tschech. Rep.	-0.09 (0.01)	0.71 (0.01)		-1.98 (2.01)		0.18 (0.04)		9.2 (0.5)	
	Dänemark	0.30 (0.02)	0.87 (0.01)		-2.67 (1.23)		-0.16 (0.04)		7.2 (0.4)	
	Estland	0.15 (0.02)	0.80 (0.01)		1.61 (1.93)		0.03 (0.04)		6.7 (0.4)	
	Finnland	0.37 (0.02)	0.78 (0.01)		-3.60 (1.41)		-0.35 (0.05)		3.9 (0.3)	
	Frankreich	-0.13 (0.03)	0.84 (0.02)		-1.50 (1.86)		-0.14 (0.05)		13.9 (0.8)	
	Deutschland	0.18 (0.02)	0.90 (0.01)		-2.95 (1.57)		-0.10 (0.06)		8.2 (0.5)	
	Griechenland	-0.02 (0.03)	0.99 (0.01)		-0.29 (1.59)		-0.01 (0.05)		17.7 (1.0)	
	Ungarn	-0.20 (0.03)	0.97 (0.02)		-4.71 (1.32)		0.06 (0.05)		19.1 (1.0)	
	Island	0.72 (0.01)	0.89 (0.01)		-4.85 (1.62)		-0.31 (0.04)		3.5 (0.3)	
	Irland	0.05 (0.03)	0.85 (0.01)		-3.50 (1.39)		0.03 (0.04)		10.4 (0.6)	
	Israel	-0.02 (0.03)	0.89 (0.02)		2.14 (1.85)		-0.74 (0.07)		12.7 (0.8)	
	Italien	-0.12 (0.01)	1.02 (0.01)		-3.09 (0.79)		0.11 (0.03)		21.4 (0.4)	
	Japan	-0.01 (0.01)	0.72 (0.01)		-4.91 (2.15)		0.00 (0.03)		7.9 (0.4)	
	Korea	-0.15 (0.03)	0.82 (0.01)		-0.06 (1.39)		-0.14 (0.04)		15.8 (0.8)	
	Luxemburg	0.19 (0.01)	1.10 (0.01)		-0.13 (1.06)		-0.37 (0.04)		16.1 (0.6)	
	Mexiko	-1.22 (0.03)	1.30 (0.01)		0.23 (0.69)		0.18 (0.02)		58.2 (0.9)	
	Niederlande	0.27 (0.03)	0.86 (0.02)		4.55 (1.65)		-0.38 (0.05)		6.5 (0.8)	
	Neuseeland	0.09 (0.02)	0.79 (0.01)		-0.15 (1.70)		-0.13 (0.04)		8.6 (0.5)	
	Norwegen	0.47 (0.02)	0.74 (0.01)		-5.03 (1.80)		-0.20 (0.05)		2.4 (0.3)	
	Polen	-0.28 (0.02)	0.88 (0.01)		-3.10 (1.49)		0.47 (0.04)		20.7 (0.8)	
	Portugal	-0.32 (0.04)	1.18 (0.02)		-0.03 (0.94)		0.42 (0.04)		33.5 (1.1)	
Slowak. Rep.	-0.09 (0.02)	0.84 (0.01)		-5.48 (1.70)		0.39 (0.06)		10.4 (0.7)		
Slowenien	0.07 (0.01)	0.88 (0.01)		-0.75 (1.66)		0.13 (0.03)		10.2 (0.4)		
Spanien	-0.31 (0.03)	1.09 (0.01)		-0.58 (0.90)		0.11 (0.03)		29.0 (1.0)		
Schweden	0.33 (0.02)	0.81 (0.01)		-2.45 (1.18)		-0.39 (0.10)		5.1 (0.4)		
Schweiz	0.08 (0.02)	0.88 (0.01)		-0.57 (1.29)		-0.03 (0.03)		11.1 (0.6)		
Türkei	-1.16 (0.05)	1.22 (0.02)		-0.27 (0.89)		0.31 (0.05)		58.0 (1.6)		
Ver. Königreich	0.20 (0.02)	0.79 (0.01)		0.84 (1.40)		-0.12 (0.05)		5.6 (0.5)		
Ver. Staaten	0.17 (0.04)	0.93 (0.02)		6.61 (1.35)		-0.25 (0.05)		10.4 (0.8)		
OECD-Durchschnitt	0.00 (0.00)	0.91 (0.00)		-0.95 (0.25)		-0.06 (0.01)		14.8 (0.1)		
Partnerländer	Albanien	-0.95 (0.04)	1.04 (0.02)		2.71 (1.70)		0.06 (0.04)		49.7 (1.5)	
	Argentinien	-0.62 (0.05)	1.19 (0.03)		5.01 (1.51)		-0.03 (0.05)		37.7 (1.6)	
	Aserbaidshan	-0.64 (0.03)	0.99 (0.02)		2.26 (1.28)		0.09 (0.04)		38.3 (1.3)	
	Brasilien	-1.16 (0.03)	1.21 (0.01)		6.51 (1.20)		0.14 (0.03)		55.7 (1.0)	
	Bulgarien	-0.11 (0.04)	0.98 (0.02)		-2.79 (1.83)		-0.12 (0.07)		17.3 (1.2)	
	Kolumbien	-1.15 (0.05)	1.27 (0.02)		3.23 (0.94)		-0.03 (0.05)		53.4 (1.8)	
	Kroatien	-0.18 (0.02)	0.91 (0.01)		-1.88 (1.26)		0.15 (0.04)		16.9 (0.7)	
	Dubai (VAE)	0.42 (0.01)	0.79 (0.01)		-1.35 (1.62)		-0.87 (0.03)		5.8 (0.3)	
	Hongkong (China)	-0.80 (0.04)	1.02 (0.02)		-3.22 (1.19)		0.16 (0.03)		44.6 (1.4)	
	Indonesien	-1.55 (0.06)	1.10 (0.02)		2.74 (1.34)		0.35 (0.05)		69.5 (2.1)	
	Jordanien	-0.57 (0.03)	1.05 (0.02)		0.31 (1.27)		-0.19 (0.05)		35.8 (1.2)	
	Kasachstan	-0.51 (0.03)	0.83 (0.01)		-0.65 (1.76)		-0.05 (0.08)		30.0 (1.5)	
	Kirgisistan	-0.65 (0.03)	0.93 (0.01)		7.02 (1.88)		0.05 (0.04)		37.9 (1.2)	
	Lettland	-0.13 (0.03)	0.88 (0.01)		0.28 (1.92)		0.03 (0.04)		18.3 (0.9)	
	Liechtenstein	0.09 (0.05)	0.94 (0.03)		-4.38 (4.29)		-0.07 (0.14)		13.4 (1.7)	
	Litauen	-0.05 (0.02)	0.97 (0.01)		0.39 (1.16)		-0.01 (0.05)		18.8 (0.8)	
	Macau (China)	-0.70 (0.01)	0.87 (0.01)		-0.92 (0.97)		0.27 (0.03)		38.0 (0.7)	
	Montenegro	-0.24 (0.02)	0.95 (0.01)		-1.62 (1.35)		0.06 (0.03)		21.6 (0.9)	
	Panama	-0.81 (0.08)	1.33 (0.04)		8.20 (1.28)		-0.20 (0.06)		43.5 (2.2)	
	Peru	-1.31 (0.05)	1.25 (0.03)		0.45 (1.20)		0.11 (0.04)		61.2 (1.6)	
	Katar	0.51 (0.01)	0.91 (0.01)		-0.97 (1.04)		-0.80 (0.02)		7.3 (0.3)	
	Rumänien	-0.34 (0.03)	0.92 (0.03)		-0.67 (1.12)		-0.20 (0.17)		21.1 (1.2)	
	Russ. Föderation	-0.21 (0.02)	0.80 (0.01)		0.23 (1.83)		0.12 (0.04)		17.0 (0.9)	
	Serbien	0.07 (0.02)	0.97 (0.01)		0.63 (1.11)		0.13 (0.05)		12.1 (0.6)	
	Shanghai (China)	-0.49 (0.04)	1.04 (0.02)		0.79 (1.32)		-0.07 (0.04)		33.1 (1.3)	
	Singapur	-0.43 (0.01)	0.80 (0.01)		2.71 (1.43)		-0.34 (0.03)		23.7 (0.5)	
Chinesisch Taipeh	-0.33 (0.02)	0.83 (0.01)		1.37 (1.63)		-0.15 (0.05)		21.1 (0.9)		
Thailand	-1.31 (0.04)	1.19 (0.02)		4.41 (1.28)		0.54 (0.04)		64.8 (1.4)		
Trinidad und Tobago	-0.58 (0.02)	0.93 (0.01)		6.87 (1.19)		-0.17 (0.04)		31.4 (0.7)		
Tunesien	-1.20 (0.05)	1.31 (0.02)		2.38 (0.82)		0.16 (0.04)		56.5 (1.7)		
Uruguay	-0.70 (0.03)	1.22 (0.02)		1.15 (0.97)		0.34 (0.03)		45.6 (1.0)		

Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind durch Fettdruck gekennzeichnet (siehe Anhang A3).

1. Werte, die in diesen Spalten signifikant vom OECD-Durchschnitt abweichen, sind durch Fettdruck gekennzeichnet.

2. Einstufige bivariate Regression der Lesekompetenz auf den ESCS, wobei die Steigung dem ESCS-Regressionskoeffizienten entspricht.

3. Regression der Mathematikleistungen auf Schülerebene auf den ESCS und den quadrierten ESCS-Term, der Index der Kurvilinearität ist der Regressionskoeffizient des quadrierten Terms.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285>



[Teil 1/1]

Anteil der resilienten Schüler und der benachteiligten leistungsschwachen Schüler unter allen Schülern, nach Geschlecht

Tabelle II.3.3 Auf Grundlage der Schülerangaben

	Resiliente und benachteiligte leistungsschwache Schüler												
	Resiliente Schüler ¹						Benachteiligte leistungsschwache Schüler ²						
	Alle Schüler		Mädchen		Jungen		Alle Schüler		Mädchen		Jungen		
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	
OECD-Länder	Australien	7.7	(0.3)	9.5	(0.5)	5.8	(0.4)	4.4	(0.3)	2.9	(0.3)	6.0	(0.4)
	Österreich	4.9	(0.4)	6.3	(0.5)	3.5	(0.5)	8.2	(0.6)	6.1	(0.8)	10.4	(0.7)
	Belgien	7.6	(0.3)	9.6	(0.5)	5.7	(0.4)	5.1	(0.4)	4.1	(0.5)	6.0	(0.6)
	Kanada	9.8	(0.5)	11.6	(0.7)	8.0	(0.5)	2.9	(0.2)	1.8	(0.2)	3.9	(0.3)
	Chile	6.0	(0.5)	7.3	(0.8)	4.7	(0.5)	3.9	(0.5)	2.9	(0.5)	4.9	(0.7)
	Tschech. Rep.	5.3	(0.4)	7.4	(0.6)	3.5	(0.4)	5.8	(0.5)	4.0	(0.5)	7.4	(0.7)
	Dänemark	6.0	(0.5)	7.5	(0.8)	4.4	(0.5)	4.2	(0.4)	3.5	(0.4)	4.9	(0.5)
	Estland	8.5	(0.5)	11.4	(1.0)	5.9	(0.6)	2.9	(0.4)	1.5	(0.4)	4.1	(0.7)
	Finnland	11.4	(0.6)	14.4	(0.7)	8.4	(0.8)	2.2	(0.3)	1.0	(0.2)	3.5	(0.4)
	Frankreich	7.6	(0.6)	10.1	(0.9)	5.1	(0.7)	5.2	(0.5)	3.6	(0.5)	6.9	(0.8)
	Deutschland	5.7	(0.4)	7.2	(0.6)	4.2	(0.5)	5.1	(0.5)	3.7	(0.5)	6.5	(0.7)
	Griechenland	6.9	(0.5)	9.6	(0.9)	4.2	(0.5)	5.2	(0.9)	3.2	(0.6)	7.3	(1.3)
	Ungarn	6.4	(0.5)	9.2	(0.9)	3.7	(0.5)	4.2	(0.7)	2.6	(0.8)	5.7	(0.8)
	Island	7.4	(0.5)	9.7	(0.7)	5.1	(0.6)	5.1	(0.4)	3.6	(0.5)	6.7	(0.6)
	Irland	7.4	(0.6)	9.4	(0.8)	5.5	(0.8)	4.1	(0.4)	2.4	(0.4)	5.9	(0.7)
	Israel	6.0	(0.5)	8.4	(0.7)	3.4	(0.5)	6.9	(0.6)	5.6	(0.7)	8.3	(0.7)
	Italien	8.0	(0.3)	10.8	(0.4)	5.3	(0.3)	4.4	(0.3)	2.5	(0.3)	6.1	(0.5)
	Japan	10.5	(0.6)	12.2	(0.8)	9.0	(0.7)	3.3	(0.4)	1.9	(0.4)	4.7	(0.7)
	Korea	14.0	(0.8)	16.3	(1.3)	12.1	(0.9)	1.3	(0.4)	0.5	(0.2)	2.0	(0.6)
	Luxemburg	5.1	(0.4)	7.0	(0.6)	3.2	(0.5)	7.4	(0.4)	5.7	(0.6)	9.1	(0.6)
	Mexiko	7.3	(0.4)	9.2	(0.5)	5.3	(0.4)	3.5	(0.3)	2.7	(0.3)	4.2	(0.4)
	Niederlande	8.0	(0.8)	9.2	(1.1)	6.8	(0.8)	2.8	(0.4)	2.1	(0.5)	3.5	(0.6)
	Neuseeland	9.2	(0.5)	11.7	(0.7)	6.8	(0.7)	3.6	(0.4)	1.8	(0.4)	5.4	(0.6)
	Norwegen	6.5	(0.4)	9.3	(0.7)	3.8	(0.5)	5.1	(0.4)	3.6	(0.4)	6.6	(0.7)
	Polen	9.2	(0.5)	12.7	(0.8)	5.7	(0.6)	3.0	(0.4)	1.4	(0.3)	4.6	(0.6)
	Portugal	9.8	(0.5)	12.9	(0.8)	6.6	(0.5)	2.8	(0.3)	1.5	(0.4)	4.2	(0.5)
	Slowak. Rep.	5.3	(0.4)	7.0	(0.6)	3.5	(0.5)	5.6	(0.6)	3.6	(0.6)	7.7	(0.9)
	Slowenien	6.1	(0.5)	9.4	(0.8)	3.0	(0.4)	5.1	(0.3)	2.8	(0.3)	7.2	(0.5)
	Spanien	9.0	(0.6)	10.5	(1.0)	7.6	(0.6)	3.3	(0.4)	2.3	(0.3)	4.3	(0.5)
	Schweden	6.4	(0.5)	8.1	(0.7)	4.6	(0.6)	5.8	(0.5)	3.4	(0.6)	8.1	(0.7)
Schweiz	7.9	(0.5)	10.4	(0.9)	5.6	(0.4)	4.5	(0.4)	3.0	(0.4)	5.9	(0.6)	
Türkei	10.5	(0.6)	11.5	(0.8)	9.5	(0.8)	1.6	(0.3)	0.7	(0.3)	2.5	(0.5)	
Ver. Königreich	6.0	(0.4)	7.1	(0.6)	4.8	(0.5)	5.0	(0.4)	4.1	(0.4)	5.9	(0.6)	
Ver. Staaten	7.2	(0.6)	8.6	(0.9)	5.7	(0.5)	4.6	(0.4)	3.0	(0.4)	6.1	(0.6)	
OECD-Durchschnitt	7.7	(0.3)	9.8	(0.6)	5.6	(0.3)	4.4	(0.2)	2.9	(0.2)	5.8	(0.5)	
Partnerländer	Albanien	2.8	(0.4)	4.0	(0.7)	1.8	(0.6)	9.2	(0.9)	6.0	(0.9)	12.2	(1.2)
	Argentinien	2.7	(0.3)	3.8	(0.5)	1.6	(0.4)	9.9	(0.9)	8.3	(0.8)	11.7	(1.1)
	Aserbaidschan	1.2	(0.3)	1.4	(0.4)	1.0	(0.4)	12.4	(1.0)	11.8	(1.2)	13.1	(1.2)
	Brasilien	5.5	(0.4)	7.4	(0.6)	3.4	(0.3)	4.6	(0.3)	3.9	(0.4)	5.3	(0.5)
	Bulgarien	2.3	(0.3)	3.5	(0.6)	1.3	(0.3)	11.7	(1.2)	8.2	(1.0)	15.0	(1.5)
	Kolumbien	5.8	(0.5)	6.6	(0.7)	4.9	(0.6)	4.5	(0.6)	4.5	(0.7)	4.4	(0.7)
	Kroatien	6.7	(0.5)	9.2	(0.8)	4.4	(0.5)	4.4	(0.4)	2.4	(0.4)	6.2	(0.7)
	Dubai (VAE)	2.5	(0.3)	3.1	(0.4)	2.0	(0.3)	10.9	(0.4)	7.3	(0.5)	14.4	(0.6)
	Hongkong (China)	18.1	(0.9)	19.5	(1.3)	16.8	(1.0)	0.7	(0.2)	0.2	(0.1)	1.1	(0.3)
	Indonesien	6.0	(0.7)	8.3	(0.9)	3.7	(0.7)	2.0	(0.4)	1.3	(0.4)	2.8	(0.5)
	Jordanien	3.1	(0.3)	4.9	(0.6)	1.3	(0.2)	7.4	(0.6)	4.7	(0.6)	10.0	(1.0)
	Kasachstan	1.4	(0.3)	1.8	(0.4)	1.1	(0.3)	13.1	(1.0)	9.7	(1.1)	16.5	(1.3)
	Kirgisistan	0.2	(0.1)	0.3	(0.2)	0.1	(0.1)	19.7	(0.9)	17.9	(1.1)	21.6	(1.2)
	Lettland	7.7	(0.7)	10.9	(1.0)	4.5	(0.7)	2.6	(0.4)	1.4	(0.4)	3.9	(0.7)
	Liechtenstein	8.8	(1.4)	12.0	(2.7)	6.0	(1.8)	3.5	(1.1)	3.5	(1.3)	3.5	(1.8)
	Litauen	4.9	(0.4)	7.4	(0.6)	2.5	(0.4)	4.8	(0.5)	2.6	(0.4)	7.1	(0.9)
	Macau (China)	12.5	(0.5)	13.2	(0.6)	11.8	(0.7)	1.1	(0.2)	0.5	(0.2)	1.6	(0.2)
	Montenegro	2.1	(0.3)	3.0	(0.5)	1.1	(0.2)	11.0	(0.6)	8.2	(0.6)	13.7	(0.9)
	Panama	2.1	(0.5)	2.3	(0.6)	1.8	(0.8)	8.4	(1.1)	7.5	(1.1)	9.3	(1.5)
	Peru	1.2	(0.2)	1.5	(0.3)	1.0	(0.2)	11.6	(0.8)	10.7	(1.0)	12.6	(1.0)
	Katar	0.7	(0.1)	1.0	(0.2)	0.5	(0.1)	17.0	(0.4)	15.9	(0.5)	18.0	(0.5)
	Rumänien	2.5	(0.4)	3.5	(0.5)	1.4	(0.4)	9.5	(1.0)	7.0	(0.9)	12.1	(1.4)
	Russ. Föderation	4.7	(0.5)	6.2	(0.7)	3.2	(0.4)	6.0	(0.6)	3.9	(0.6)	8.1	(1.0)
	Serbien	3.6	(0.4)	5.1	(0.7)	2.2	(0.4)	7.1	(0.6)	4.8	(0.6)	9.3	(0.8)
	Shanghai (China)	18.9	(1.0)	20.6	(1.2)	17.2	(1.1)	0.3	(0.1)	0.1	(0.1)	0.5	(0.2)
	Singapur	11.9	(0.4)	12.9	(0.6)	11.0	(0.7)	2.1	(0.2)	1.1	(0.2)	3.1	(0.4)
	Chinesisch Taipeh	9.7	(0.6)	11.9	(0.9)	7.6	(0.7)	3.0	(0.4)	1.5	(0.3)	4.4	(0.6)
	Thailand	6.7	(0.6)	8.9	(0.8)	3.8	(0.5)	1.9	(0.4)	0.9	(0.3)	3.2	(0.7)
	Trinidad und Tobago	4.7	(0.4)	6.1	(0.6)	3.2	(0.5)	8.8	(0.5)	6.6	(0.5)	11.1	(0.9)
	Tunesien	6.5	(0.5)	7.4	(0.7)	5.6	(0.6)	4.1	(0.4)	3.3	(0.5)	4.9	(0.6)
Uruguay	4.0	(0.3)	5.3	(0.5)	2.6	(0.4)	6.9	(0.5)	5.5	(0.6)	8.5	(0.7)	


1. Ein benachteiligter Schüler wird als resilient eingestuft, wenn er im Erhebungsland im untersten Quartil des PISA-Index des wirtschaftl., sozialen und kulturellen Status liegt und nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds unter den Schülern aus allen Ländern im obersten Quartil abschneidet.
 2. Ein Schüler wird als benachteiligter leistungsschwacher Schüler eingestuft, wenn er im Erhebungsland im untersten Quartil des PISA-Index des wirtschaftl., sozialen und kulturellen Status liegt und nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds unter den Schülern aus allen Ländern im untersten Quartil abschneidet.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285>

[Teil 1/2]
Schülerleistungen im Bereich Lesekompetenz, nach Migrationsstatus

Tabelle II.4.1 Auf Grundlage der Schülerangaben

	Schüler ohne Migrationshintergrund				Schüler der 2. Generation				Schüler der 1. Generation				Schüler mit Migrationshintergrund (erste und zweite Generation)			
	Prozentsatz der Schüler		Leistung auf der Gesamtskala Lesekompetenz		Prozentsatz der Schüler		Leistung auf der Gesamtskala Lesekompetenz		Prozentsatz der Schüler		Leistung auf der Gesamtskala Lesekompetenz		Prozentsatz der Schüler		Leistung auf der Gesamtskala Lesekompetenz	
	S.E.	Mittelwert	S.E.		S.E.	Mittelwert	S.E.		S.E.	Mittelwert	S.E.		S.E.	Mittelwert	S.E.	
OECD-Länder																
Australien	80.7 (1.0)	515 (2.1)	9.9 (0.6)	541 (6.7)	9.5 (0.6)	527 (6.9)	19.3 (1.0)	534 (6.4)								
Österreich	84.8 (1.2)	482 (2.9)	10.5 (0.9)	428 (6.0)	4.8 (0.6)	385 (10.0)	15.2 (1.2)	414 (6.0)								
Belgien	85.2 (1.1)	519 (2.2)	7.8 (0.7)	453 (6.8)	6.9 (0.7)	449 (7.8)	14.8 (1.1)	451 (6.1)								
Kanada	75.6 (1.3)	528 (1.5)	13.7 (0.8)	522 (3.6)	10.7 (0.7)	520 (4.6)	24.4 (1.3)	521 (3.4)								
Chile	99.5 (0.1)	452 (3.0)	0.1 (0.0)	427 (46.1)	0.4 (0.1)	c c	0.5 (0.1)	c c								
Tschech. Rep.	97.7 (0.2)	479 (2.8)	1.4 (0.2)	448 (17.9)	0.8 (0.1)	472 (17.5)	2.3 (0.2)	457 (13.7)								
Dänemark	91.4 (0.4)	502 (2.2)	5.9 (0.3)	446 (4.3)	2.8 (0.2)	422 (6.2)	8.6 (0.4)	438 (3.8)								
Estland	92.0 (0.6)	505 (2.7)	7.4 (0.6)	470 (6.6)	0.6 (0.1)	470 (17.4)	8.0 (0.6)	470 (6.5)								
Finnland	97.4 (0.3)	538 (2.2)	1.1 (0.2)	493 (13.9)	1.4 (0.2)	449 (17.7)	2.6 (0.3)	468 (12.8)								
Frankreich	86.9 (1.4)	505 (3.7)	10.0 (1.0)	450 (8.9)	3.2 (0.5)	426 (15.0)	13.1 (1.4)	444 (8.4)								
Deutschland	82.4 (1.0)	511 (2.6)	11.7 (0.8)	457 (6.1)	5.9 (0.4)	450 (5.7)	17.6 (1.0)	455 (4.7)								
Griechenland	91.0 (0.8)	489 (4.2)	2.9 (0.3)	456 (10.4)	6.1 (0.7)	420 (15.5)	9.0 (0.8)	432 (11.5)								
Ungarn	97.9 (0.3)	495 (3.1)	0.9 (0.1)	527 (12.4)	1.2 (0.2)	493 (11.6)	2.1 (0.3)	507 (8.3)								
Island	97.6 (0.2)	504 (1.4)	0.4 (0.1)	c c	1.9 (0.2)	418 (12.5)	2.4 (0.2)	423 (12.4)								
Irland	91.7 (0.6)	502 (3.0)	1.4 (0.2)	508 (12.8)	6.8 (0.5)	466 (7.6)	8.3 (0.6)	473 (7.1)								
Israel	80.3 (1.1)	480 (3.3)	12.6 (0.7)	487 (6.5)	7.1 (0.7)	462 (9.2)	19.7 (1.1)	478 (6.4)								
Italien	94.5 (0.3)	491 (1.6)	1.3 (0.1)	446 (9.4)	4.2 (0.2)	410 (4.5)	5.5 (0.3)	418 (4.2)								
Japan	99.7 (0.1)	521 (3.4)	0.1 (0.0)	c c	0.1 (0.0)	c c	0.3 (0.1)	c c								
Korea	100.0 (0.0)	540 (3.4)	0.0 c	c c	0.0 c	c c	0.0 (0.0)	c c								
Luxemburg	59.8 (0.7)	495 (1.9)	24.0 (0.6)	439 (2.9)	16.1 (0.5)	448 (4.5)	40.2 (0.7)	442 (2.1)								
Mexiko	98.1 (0.2)	430 (1.8)	0.7 (0.1)	340 (9.9)	1.1 (0.1)	324 (9.9)	1.9 (0.2)	331 (7.9)								
Niederlande	87.9 (1.4)	515 (5.2)	8.9 (1.1)	469 (8.2)	3.2 (0.5)	471 (12.5)	12.1 (1.4)	470 (7.8)								
Neuseeland	75.3 (1.0)	526 (2.6)	8.0 (0.6)	498 (8.3)	16.7 (0.7)	520 (4.5)	24.7 (1.0)	513 (4.7)								
Norwegen	93.2 (0.6)	508 (2.6)	3.6 (0.4)	463 (8.0)	3.2 (0.3)	447 (7.8)	6.8 (0.6)	456 (5.9)								
Polen	100.0 (0.0)	502 (2.6)	0.0 c	c c	0.0 (0.0)	c c	0.0 (0.0)	c c								
Portugal	94.5 (0.5)	492 (3.1)	2.7 (0.3)	476 (9.4)	2.8 (0.3)	456 (8.8)	5.5 (0.5)	466 (6.9)								
Slowak. Rep.	99.5 (0.1)	478 (2.5)	0.3 (0.1)	528 (28.5)	0.3 (0.1)	c c	0.5 (0.1)	c c								
Slowenien	92.2 (0.4)	488 (1.1)	6.4 (0.4)	447 (5.5)	1.4 (0.2)	414 (8.7)	7.8 (0.4)	441 (4.8)								
Spanien	90.5 (0.5)	488 (2.0)	1.1 (0.1)	464 (8.4)	8.4 (0.5)	428 (3.9)	9.5 (0.5)	432 (3.8)								
Schweden	88.3 (1.2)	507 (2.7)	8.0 (0.8)	454 (7.5)	3.7 (0.5)	416 (11.3)	11.7 (1.2)	442 (6.9)								
Schweiz	76.5 (0.9)	513 (2.2)	15.1 (0.7)	471 (4.5)	8.4 (0.5)	455 (6.7)	23.5 (0.9)	465 (4.1)								
Türkei	99.5 (0.1)	466 (3.5)	0.4 (0.1)	c c	0.1 (0.1)	c c	0.5 (0.1)	c c								
Ver. Königreich	89.4 (1.0)	499 (2.2)	5.8 (0.7)	492 (8.5)	4.8 (0.4)	458 (9.5)	10.6 (1.0)	476 (7.5)								
Ver. Staaten	80.5 (1.3)	506 (3.8)	13.0 (1.1)	483 (6.2)	6.4 (0.5)	485 (7.9)	19.5 (1.3)	484 (5.8)								
OECD-Durchschnitt	89.7 (0.1)	499 (0.5)	5.8 (0.1)	468 (2.4)	4.5 (0.1)	449 (2.0)	10.3 (0.1)	457 (1.4)								
Partnerländer																
Albanien	99.4 (0.2)	389 (4.0)	0.5 (0.2)	c c	0.1 (0.1)	c c	0.6 (0.2)	c c								
Argentinien	96.4 (0.5)	401 (4.6)	2.2 (0.3)	366 (12.6)	1.5 (0.3)	356 (26.5)	3.6 (0.5)	362 (15.2)								
Aserbaidshchan	96.9 (0.6)	363 (3.4)	2.3 (0.5)	359 (9.6)	0.8 (0.1)	381 (12.6)	3.1 (0.6)	365 (8.8)								
Brasilien	99.2 (0.1)	416 (2.7)	0.5 (0.1)	321 (18.7)	0.3 (0.1)	310 (18.6)	0.8 (0.1)	317 (13.5)								
Bulgarien	99.5 (0.1)	433 (6.7)	0.2 (0.1)	c c	0.3 (0.1)	c c	0.5 (0.1)	c c								
Kolumbien	99.7 (0.1)	415 (3.6)	0.3 (0.1)	c c	0.0 (0.0)	c c	0.3 (0.1)	313 (24.8)								
Kroatien	89.3 (0.6)	479 (2.9)	7.2 (0.5)	465 (5.5)	3.5 (0.3)	452 (8.4)	10.7 (0.6)	461 (5.3)								
Dubai (VAE)	28.6 (0.4)	395 (2.1)	26.4 (0.6)	467 (3.2)	45.0 (0.6)	503 (2.0)	71.4 (0.4)	490 (1.4)								
Hongkong (China)	60.6 (1.5)	535 (2.7)	23.9 (0.8)	543 (3.2)	15.5 (1.0)	512 (5.5)	39.4 (1.5)	531 (3.4)								
Indonesien	99.7 (0.1)	403 (3.7)	0.0 c	c c	0.3 (0.1)	c c	0.3 (0.1)	c c								
Jordanien	86.2 (0.9)	407 (3.1)	10.5 (0.7)	420 (6.5)	3.3 (0.3)	412 (8.6)	13.8 (0.9)	418 (5.7)								
Kasachstan	88.4 (1.1)	390 (3.2)	7.2 (0.8)	415 (12.1)	4.4 (0.6)	366 (8.9)	11.6 (1.1)	396 (9.7)								
Kirgisistan	98.1 (0.3)	317 (3.1)	1.1 (0.2)	359 (19.9)	0.8 (0.2)	332 (18.7)	1.9 (0.3)	348 (14.4)								
Lettland	95.5 (0.5)	485 (2.9)	4.1 (0.5)	472 (9.7)	0.4 (0.1)	c c	4.5 (0.5)	474 (9.0)								
Liechtenstein	69.7 (2.5)	510 (4.3)	13.7 (1.8)	486 (10.0)	16.7 (1.9)	474 (11.2)	30.3 (2.5)	479 (7.4)								
Litauen	98.3 (0.3)	471 (2.4)	1.6 (0.3)	447 (11.0)	0.2 (0.1)	c c	1.7 (0.3)	448 (10.5)								
Macau (China)	29.6 (0.6)	482 (2.0)	54.9 (0.6)	489 (1.3)	15.5 (0.4)	491 (2.2)	70.4 (0.6)	489 (1.0)								
Montenegro	93.4 (0.4)	408 (1.7)	2.5 (0.3)	433 (10.1)	4.1 (0.3)	404 (8.9)	6.6 (0.4)	415 (6.8)								
Panama	96.1 (0.8)	382 (5.6)	1.4 (0.3)	398 (28.8)	2.5 (0.7)	324 (32.6)	3.9 (0.8)	350 (26.8)								
Peru	99.6 (0.1)	374 (3.9)	0.3 (0.1)	c c	0.2 (0.1)	c c	0.4 (0.1)	c c								
Katar	53.6 (0.4)	331 (1.3)	20.0 (0.4)	392 (2.3)	26.4 (0.4)	457 (2.1)	46.4 (0.4)	429 (1.4)								
Rumänien	99.7 (0.1)	426 (4.0)	0.1 (0.0)	c c	0.2 (0.1)	c c	0.3 (0.1)	c c								
Russ. Föderation	87.9 (0.7)	464 (3.2)	7.2 (0.7)	435 (9.4)	4.9 (0.4)	444 (7.1)	12.1 (0.7)	439 (7.0)								
Serbien	90.5 (0.6)	442 (2.4)	5.2 (0.4)	464 (6.5)	4.3 (0.4)	446 (7.8)	9.5 (0.6)	456 (4.9)								
Shanghai (China)	99.5 (0.1)	557 (2.3)	0.1 (0.0)	c c	0.5 (0.1)	c c	0.5 (0.1)	c c								
Singapur	85.6 (0.7)	526 (1.2)	4.8 (0.4)	544 (6.4)	9.6 (0.5)	521 (4.9)	14.4 (0.7)	529 (4.3)								
Chinesisches Taipeh	99.6 (0.1)	497 (2.5)	0.2 (0.1)	c c	0.2 (0.1)	c c	0.4 (0.1)	c c								
Thailand	100.0 (0.0)	421 (2.6)	0.0 c	c c	0.0 c	c c	0.0 c	c c								
Trinidad und Tobago	97.7 (0.2)	422 (1.2)	1.2 (0.2)	418 (19.7)	1.0 (0.1)	432 (18.0)	2.3 (0.2)	424 (13.3)								
Tunesien	99.7 (0.1)	404 (2.9)	0.2 (0.1)	365 (30.4)	0.1 (0.1)	c c	0.3 (0.1)	c c								
Uruguay	99.4 (0.1)	427 (2.6)	0.3 (0.1)	c c	0.3 (0.1)	c c	0.6 (0.1)	c c								

Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind durch Fettdruck gekennzeichnet (siehe Anhang A3).
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285>



[Teil 2/2]
Schülerleistungen im Bereich Lesekompetenz, nach Migrationsstatus

Tabelle II.4.1 Auf Grundlage der Schülerangaben

	Leistungsunterschied zwischen Schülern ohne Migrationshintergrund und Schülern der 2. Generation		Leistungsunterschied zwischen Schülern ohne Migrationshintergrund und Schülern der 1. Generation		Leistungsunterschied zwischen Schülern der 2. und der 1. Generation		Leistungsunterschied zwischen Schülern ohne und mit Migrationshintergrund		Leistungsunterschied zw. Schülern ohne und mit Migrationshintergrund nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds		Gesamtkorrelationen innerhalb der Länder zwischen dem sozio-ökonomischen und dem Migrationsstatus der Schüler		Gesamtkorrelationen innerhalb der Länder zwischen dem sozio-ökonomischen und dem Migrationsstatus der Schüler		Unterschied auf dem PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Hintergrunds zwischen Schülern ohne und mit Migrationshintergrund		Erhöhte Wahrscheinlichkeit für Schüler der 1. Generation, im untersten Quartil der Leistungsverteilung zu liegen		
	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Korr.	S.E.	Korr.	S.E.	Diff.	S.E.	Quotient	S.E.	
OECD-Länder																			
Australien	-26	(7.0)	-12	(6.9)	14	(5.0)	-19	(6.5)	-11	(5.1)	0.01	(0.01)	0.00	(0.07)	0.01	(0.03)	0.89	(0.07)	
Österreich	54	(6.8)	97	(10.2)	43	(10.6)	67	(6.7)	37	(6.7)	-0.30	(0.02)	-0.41	(0.06)	0.73	(0.05)	2.69	(0.27)	
Belgien	66	(7.1)	70	(7.4)	5	(8.0)	68	(6.0)	41	(5.3)	-0.19	(0.02)	-0.39	(0.05)	0.56	(0.06)	2.18	(0.17)	
Kanada	5	(3.8)	8	(4.7)	3	(4.4)	7	(3.6)	3	(3.1)	-0.02	(0.02)	0.02	(0.05)	0.08	(0.04)	1.27	(0.09)	
Chile	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Tschech. Rep.	31	(17.7)	7	(16.8)	-24	(23.7)	22	(13.2)	17	(11.4)	-0.01	(0.02)	0.08	(0.10)	0.13	(0.10)	1.29	(0.42)	
Dänemark	56	(4.3)	79	(6.5)	24	(7.0)	63	(3.9)	36	(3.7)	-0.22	(0.02)	-0.42	(0.04)	0.75	(0.04)	2.51	(0.19)	
Estland	35	(6.5)	35	(17.1)	0	(17.1)	33	(6.3)	34	(5.8)	-0.02	(0.02)	0.01	(0.04)	0.06	(0.06)	1.49	(0.34)	
Finnland	45	(13.9)	89	(17.6)	44	(21.8)	70	(12.7)	60	(11.2)	-0.07	(0.03)	0.30	(0.04)	0.32	(0.12)	2.44	(0.31)	
Frankreich	55	(9.5)	79	(15.3)	23	(15.9)	61	(9.0)	30	(8.4)	-0.23	(0.03)	-0.50	(0.06)	0.60	(0.05)	2.11	(0.28)	
Deutschland	54	(6.2)	61	(6.0)	7	(7.9)	56	(4.8)	27	(4.3)	-0.27	(0.02)	-0.44	(0.04)	0.72	(0.04)	1.98	(0.16)	
Griechenland	33	(10.3)	69	(15.2)	36	(18.0)	57	(11.1)	35	(10.9)	-0.20	(0.02)	-0.36	(0.05)	0.68	(0.06)	2.08	(0.28)	
Ungarn	-32	(12.4)	2	(11.7)	34	(17.5)	-12	(8.4)	-11	(7.3)	0.00	(0.02)	-0.20	(0.09)	-0.03	(0.11)	1.10	(0.31)	
Island	c	c	86	(12.6)	c	c	81	(12.5)	61	(11.9)	-0.14	(0.02)	-0.16	(0.01)	0.81	(0.11)	2.39	(0.31)	
Irland	-6	(13.4)	36	(7.7)	42	(14.6)	29	(7.3)	33	(6.5)	0.03	(0.02)	0.04	(0.08)	-0.09	(0.06)	1.80	(0.19)	
Israel	-7	(6.1)	18	(8.9)	25	(8.5)	2	(6.1)	-17	(4.7)	-0.15	(0.02)	-0.10	(0.05)	0.32	(0.06)	1.26	(0.15)	
Italien	45	(9.4)	81	(4.7)	36	(10.3)	72	(4.4)	53	(4.4)	-0.14	(0.01)	-0.51	(0.02)	0.63	(0.05)	2.44	(0.14)	
Japan	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Korea	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Luxemburg	56	(3.7)	47	(4.9)	-9	(6.0)	52	(3.0)	19	(3.1)	-0.34	(0.01)	-0.44	(0.00)	0.91	(0.03)	1.69	(0.11)	
Mexiko	89	(9.7)	105	(9.5)	16	(12.3)	99	(7.5)	85	(7.4)	-0.06	(0.01)	-0.28	(0.03)	0.57	(0.08)	3.15	(0.17)	
Niederlande	46	(9.3)	44	(10.9)	-2	(12.3)	46	(8.0)	14	(8.0)	-0.29	(0.03)	-0.47	(0.09)	0.83	(0.07)	1.68	(0.22)	
Neuseeland	28	(9.0)	6	(5.0)	-22	(8.5)	13	(5.3)	14	(4.1)	0.05	(0.02)	-0.15	(0.06)	-0.03	(0.03)	1.11	(0.09)	
Norwegen	45	(8.1)	60	(7.5)	15	(10.5)	52	(5.7)	33	(5.5)	-0.19	(0.02)	-0.12	(0.09)	0.54	(0.06)	2.11	(0.19)	
Polen	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Portugal	16	(9.4)	36	(8.9)	20	(11.6)	26	(7.0)	24	(6.0)	-0.01	(0.01)	-0.12	(0.05)	0.06	(0.08)	1.74	(0.21)	
Slowak. Rep.	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Slowenien	41	(5.6)	74	(8.9)	33	(10.4)	47	(4.9)	24	(4.9)	-0.18	(0.01)	-0.29	(0.01)	0.62	(0.05)	2.06	(0.29)	
Spanien	24	(8.3)	60	(3.8)	36	(9.0)	56	(3.6)	44	(3.4)	-0.13	(0.02)	0.02	(0.06)	0.47	(0.05)	2.17	(0.11)	
Schweden	53	(7.7)	91	(11.6)	38	(12.2)	66	(7.2)	40	(6.2)	-0.23	(0.03)	-0.31	(0.08)	0.55	(0.05)	2.47	(0.25)	
Schweiz	42	(3.9)	58	(6.5)	16	(7.2)	48	(3.5)	28	(3.0)	-0.24	(0.02)	-0.34	(0.06)	0.56	(0.04)	1.98	(0.12)	
Türkei	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Ver. Königreich	7	(8.6)	41	(9.7)	34	(10.7)	23	(7.6)	14	(5.4)	-0.08	(0.03)	-0.19	(0.09)	0.18	(0.09)	1.66	(0.20)	
Ver. Staaten	22	(6.1)	21	(7.2)	-2	(7.6)	22	(5.5)	-9	(4.1)	-0.28	(0.03)	-0.49	(0.06)	0.70	(0.07)	1.30	(0.13)	
OECD-Durchschnitt	33	(1.7)	52	(1.9)	18	(2.4)	43	(1.4)	27	(1.3)	-0.14	(0.00)	-0.22	(0.01)	0.44	(0.01)	1.89	(0.04)	
Partnerländer																			
Albanien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Argentinien	35	(13.3)	46	(26.6)	10	(24.7)	40	(15.6)	16	(15.3)	-0.08	(0.02)	-0.09	(0.09)	0.58	(0.10)	1.54	(0.42)	
Aserbaidshchan	4	(9.7)	-18	(13.0)	-22	(14.4)	-2	(9.0)	1	(8.5)	0.03	(0.02)	0.27	(0.12)	-0.08	(0.16)	0.54	(0.33)	
Brasilien	95	(19.0)	106	(18.8)	11	(27.2)	99	(13.8)	94	(13.3)	-0.02	(0.02)	-0.02	(0.03)	0.18	(0.24)	3.07	(0.51)	
Bulgarien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Kolumbien	c	c	c	c	c	c	102	(24.7)	81	(24.0)	-0.03	(0.01)	0.01	(0.08)	0.77	(0.26)	c	c	
Kroatien	13	(5.3)	27	(8.2)	13	(8.1)	18	(5.1)	10	(4.5)	-0.10	(0.02)	-0.06	(0.07)	0.26	(0.05)	1.42	(0.23)	
Dubai (VAE)	-73	(3.9)	-109	(3.0)	-36	(4.3)	-95	(2.6)	-84	(2.8)	0.20	(0.01)	0.31	(0.00)	-0.24	(0.03)	0.36	(0.03)	
Hongkong (China)	-8	(3.8)	23	(6.2)	31	(5.6)	4	(4.3)	-9	(3.8)	-0.33	(0.02)	0.17	(0.14)	0.69	(0.05)	1.43	(0.13)	
Indonesien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Jordanien	-13	(5.8)	-5	(8.4)	8	(9.7)	-11	(5.1)	-4	(4.6)	0.11	(0.02)	0.34	(0.04)	-0.30	(0.06)	1.01	(0.16)	
Kasachstan	-25	(12.4)	24	(9.1)	49	(13.3)	-6	(10.1)	-12	(8.8)	-0.07	(0.03)	0.19	(0.07)	0.14	(0.07)	1.47	(0.19)	
Kirgisistan	-42	(19.6)	-16	(18.7)	26	(26.6)	-31	(14.2)	-28	(12.1)	0.01	(0.03)	0.56	(0.04)	-0.06	(0.18)	0.81	(0.38)	
Lettland	13	(9.2)	c	c	c	c	11	(8.4)	13	(6.9)	0.02	(0.02)	-0.14	(0.07)	-0.06	(0.10)	c	c	
Liechtenstein	24	(12.0)	36	(13.5)	11	(15.2)	31	(10.3)	18	(10.9)	-0.24	(0.05)	-0.76	(0.00)	0.53	(0.10)	1.66	(0.41)	
Litauen	24	(11.4)	c	c	c	c	23	(10.8)	21	(10.9)	-0.01	(0.01)	-0.04	(0.04)	0.07	(0.12)	c	c	
Macau (China)	-7	(2.4)	-9	(3.0)	-2	(2.8)	-7	(2.3)	-12	(2.6)	-0.15	(0.01)	0.58	(0.00)	0.38	(0.03)	0.96	(0.07)	
Montenegro	-24	(10.3)	4	(8.4)	28	(13.2)	-7	(6.5)	-2	(6.0)	0.02	(0.02)	-0.29	(0.07)	-0.14	(0.07)	0.99	(0.19)	
Panama	-15	(27.4)	58	(31.4)	73	(42.5)	32	(25.4)	34	(23.0)	0.00	(0.03)	-0.19	(0.09)	-0.08	(0.18)	2.58	(0.54)	
Peru	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Katar	-61	(2.7)	-125	(2.8)	-65	(3.5)	-97	(2.2)	-97	(2.2)	0.05	(0.01)	0.38	(0.00)	0.00	(0.02)	0.24	(0.02)	
Rumänien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	-0.31	(0.15)	c	c	c	c	
Russ. Föderation	29	(9.4)	20	(6.6)	-9	(10.1)	25	(6.8)	20	(5.7)	-0.05	(0.02)	-0.27	(0.05)	0.13	(0.04)	1.27	(0.20)	
Serbien	-22	(6.6)	-4	(8.0)	17	(10.1)	-14	(5.2)	-18	(5.0)	-0.04	(0.01)	-0.14	(0.07)	0.11	(0.05)	0.96	(0.17)	
Shanghai (China)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Singapur	-17	(6.7)	5	(5.5)	23	(7.1)	-2	(4.8)	7	(4.6)	0.10	(0.01)	-0.80	(0.01)	-0.20	(0.03)	1.13	(0.09)	
Chinesisches Taipeh	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Thailand	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Trinidad und Tobago	4	(19.7)	-9	(18.3)	-14	(27.1)	-2	(13.6)	7	(13.0)	0.07	(0.02)	-0.08	(0.01)	-0.38	(0.11)	1.36	(0.30)	
Tunesien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Uruguay	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	

Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind durch Fettdruck gekennzeichnet (siehe Anhang A3).
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285>

[Teil 1/3]

Prozentsatz der Schüler auf den jeweiligen Stufen der Gesamtskala Lesekompetenz, nach Migrationsstatus

Tabelle II.4.2 Auf Grundlage der Schülerangaben

		Schüler ohne Migrationshintergrund – Kompetenzstufen															
		Unter Stufe 1b (unter 262,04 Punkte)		Stufe 1b (262,04 bis 334,75 Punkte)		Stufe 1a (334,75 bis weniger als 407,47 Punkte)		Stufe 2 (407,47 bis weniger als 480,8 Punkte)		Stufe 3 (480,18 bis weniger als 552,89 Punkte)		Stufe 4 (552,89 bis weniger als 625,61 Punkte)		Stufe 5 (625,61 bis weniger als 698,32 Punkte)		Stufe 6 (über 698,32 Punkte)	
		%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
OECD-Länder	Australien	0.7	(0.1)	3.1	(0.3)	9.9	(0.4)	20.8	(0.6)	29.2	(0.7)	24.1	(0.6)	10.3	(0.5)	1.8	(0.2)
	Österreich	1.3	(0.3)	6.2	(0.7)	15.5	(0.9)	24.0	(1.0)	27.8	(1.0)	19.5	(1.0)	5.3	(0.5)	0.4	(0.2)
	Belgien	0.6	(0.2)	3.2	(0.4)	9.8	(0.8)	19.2	(0.8)	27.0	(0.9)	27.6	(0.9)	11.4	(0.6)	1.2	(0.2)
	Kanada	0.3	(0.1)	1.6	(0.2)	7.3	(0.4)	19.7	(0.6)	30.5	(0.6)	27.8	(0.6)	11.2	(0.5)	1.8	(0.2)
	Chile	1.1	(0.2)	6.8	(0.7)	21.6	(1.0)	33.5	(1.1)	26.1	(1.1)	9.6	(0.7)	1.3	(0.3)	0.0	(0.0)
	Tschech. Rep.	0.7	(0.3)	5.3	(0.6)	16.5	(1.1)	27.5	(1.0)	27.4	(1.0)	17.4	(1.0)	4.7	(0.4)	0.4	(0.1)
	Dänemark	0.2	(0.1)	2.4	(0.3)	10.2	(0.8)	25.2	(1.0)	34.4	(1.3)	22.4	(1.2)	4.8	(0.5)	0.3	(0.1)
	Estland	0.1	(0.1)	2.2	(0.4)	9.9	(0.9)	25.1	(1.3)	34.1	(1.0)	22.2	(0.9)	5.8	(0.5)	0.7	(0.2)
	Finnland	0.1	(0.1)	1.3	(0.2)	6.0	(0.4)	16.4	(0.6)	30.3	(0.8)	31.1	(0.8)	13.1	(0.8)	1.6	(0.3)
	Frankreich	1.8	(0.5)	4.7	(0.6)	10.3	(0.8)	20.3	(1.1)	28.2	(1.1)	24.1	(1.2)	9.3	(0.9)	1.2	(0.3)
	Deutschland	0.5	(0.2)	3.1	(0.4)	10.4	(0.7)	20.6	(1.0)	30.0	(1.1)	26.0	(1.1)	8.6	(0.7)	0.8	(0.2)
	Griechenland	1.0	(0.3)	4.8	(0.8)	13.3	(1.1)	25.3	(1.0)	30.3	(1.3)	19.3	(1.1)	5.4	(0.6)	0.7	(0.2)
	Ungarn	0.4	(0.2)	4.7	(0.8)	12.2	(1.0)	23.7	(1.3)	31.2	(1.2)	21.7	(1.1)	5.8	(0.7)	0.3	(0.1)
	Island	0.8	(0.2)	3.8	(0.4)	11.0	(0.7)	21.9	(0.8)	31.3	(1.0)	22.4	(0.9)	7.7	(0.7)	1.0	(0.2)
	Irland	1.3	(0.3)	3.0	(0.4)	10.4	(0.7)	23.0	(1.1)	31.9	(1.0)	23.0	(1.0)	6.7	(0.5)	0.7	(0.2)
	Israel	3.0	(0.5)	7.4	(0.7)	14.3	(0.7)	22.3	(1.1)	26.2	(1.2)	18.9	(0.8)	6.7	(0.6)	1.1	(0.2)
	Italien	1.1	(0.2)	4.6	(0.3)	13.5	(0.4)	23.9	(0.6)	29.6	(0.6)	21.1	(0.5)	5.6	(0.3)	0.5	(0.1)
	Japan	1.2	(0.4)	3.2	(0.5)	8.8	(0.7)	18.0	(0.8)	28.1	(0.9)	27.2	(1.0)	11.5	(0.7)	1.9	(0.4)
	Korea	0.1	(0.1)	0.8	(0.3)	4.6	(0.6)	15.3	(1.0)	33.0	(1.2)	33.1	(1.4)	12.0	(1.0)	1.1	(0.2)
	Luxemburg	1.2	(0.3)	4.2	(0.6)	12.0	(0.7)	23.8	(0.9)	30.5	(1.0)	21.6	(1.0)	6.3	(0.6)	0.4	(0.2)
	Mexiko	2.4	(0.2)	10.5	(0.5)	25.3	(0.6)	33.8	(0.6)	22.1	(0.6)	5.5	(0.4)	0.4	(0.1)	0.0	(0.0)
	Niederlande	0.0	(0.0)	1.4	(0.3)	11.2	(1.4)	23.1	(1.5)	28.1	(1.3)	25.5	(1.7)	9.9	(1.1)	0.8	(0.3)
	Neuseeland	0.8	(0.3)	2.5	(0.4)	9.2	(0.6)	18.7	(0.9)	26.8	(0.9)	25.9	(1.0)	13.1	(0.9)	2.9	(0.4)
	Norwegen	0.4	(0.1)	2.9	(0.4)	10.2	(0.6)	23.2	(0.8)	31.5	(0.9)	23.0	(1.2)	8.0	(0.9)	0.8	(0.2)
	Polen	0.5	(0.1)	2.9	(0.3)	10.9	(0.6)	24.5	(1.1)	31.3	(1.0)	22.6	(1.0)	6.6	(0.6)	0.7	(0.1)
	Portugal	0.5	(0.1)	3.8	(0.4)	12.4	(1.0)	25.9	(1.1)	32.2	(1.1)	20.2	(0.9)	4.8	(0.5)	0.2	(0.1)
	Slowak. Rep.	0.7	(0.3)	5.3	(0.6)	15.8	(0.8)	28.3	(1.0)	28.7	(1.1)	16.8	(0.8)	4.3	(0.5)	0.2	(0.1)
	Slowenien	0.6	(0.1)	4.5	(0.3)	14.4	(0.6)	25.3	(0.7)	29.8	(0.9)	20.5	(0.8)	4.7	(0.6)	0.3	(0.1)
Spanien	0.9	(0.2)	4.0	(0.3)	12.2	(0.6)	26.1	(0.9)	34.1	(1.0)	19.1	(0.8)	3.5	(0.3)	0.2	(0.1)	
Schweden	0.8	(0.2)	3.2	(0.4)	10.3	(0.7)	22.9	(1.0)	31.0	(1.0)	21.8	(0.9)	8.5	(0.6)	1.5	(0.3)	
Schweiz	0.3	(0.1)	2.6	(0.3)	9.7	(0.6)	21.3	(0.8)	31.5	(0.9)	25.3	(0.8)	8.4	(0.7)	0.8	(0.2)	
Türkei	0.7	(0.2)	5.3	(0.6)	17.8	(1.0)	32.2	(1.2)	29.5	(1.1)	12.6	(1.1)	1.9	(0.4)	0.0	(0.0)	
Ver. Königreich	0.6	(0.2)	3.5	(0.3)	12.6	(0.6)	24.8	(0.7)	29.3	(0.9)	20.6	(0.8)	7.5	(0.5)	1.0	(0.2)	
Ver. Staaten	0.4	(0.1)	3.5	(0.4)	12.1	(0.8)	23.4	(1.0)	27.9	(0.8)	22.2	(1.0)	8.9	(0.9)	1.6	(0.5)	
OECD-Durchschnitt	0.8	(0.0)	3.9	(0.1)	12.1	(0.1)	23.6	(0.2)	29.7	(0.2)	21.8	(0.2)	7.2	(0.1)	0.9	(0.0)	
Partnerländer	Albanien	10.1	(0.9)	18.5	(1.5)	27.0	(1.3)	26.2	(1.3)	14.8	(1.2)	3.2	(0.5)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
	Argentinien	10.1	(1.0)	15.5	(1.2)	24.9	(1.3)	25.9	(1.3)	16.3	(1.1)	6.3	(0.9)	0.9	(0.2)	0.1	(0.0)
	Aserbaidschan	9.4	(1.1)	26.0	(1.2)	37.0	(1.3)	21.8	(1.2)	5.4	(0.8)	0.5	(0.2)	0.0	(0.0)	c	c
	Brasilien	4.2	(0.3)	15.1	(0.6)	28.7	(0.9)	27.8	(0.8)	16.5	(0.9)	6.3	(0.6)	1.3	(0.2)	0.1	(0.1)
	Bulgarien	7.0	(1.0)	12.4	(1.3)	20.1	(1.4)	23.8	(1.1)	22.4	(1.4)	11.3	(1.2)	2.7	(0.5)	0.2	(0.1)
	Kolumbien	3.8	(0.7)	13.3	(1.0)	28.9	(1.2)	31.2	(1.1)	17.5	(1.0)	4.7	(0.5)	0.5	(0.2)	0.0	(0.0)
	Kroatien	0.7	(0.2)	4.9	(0.5)	15.9	(1.0)	26.8	(1.1)	31.5	(1.3)	16.9	(1.1)	3.2	(0.4)	0.1	(0.1)
	Dubai (VAE)	8.2	(0.7)	17.9	(1.0)	28.3	(1.2)	27.7	(1.5)	14.3	(1.1)	3.2	(0.5)	0.3	(0.1)	0.0	(0.0)
	Hongkong (China)	0.3	(0.1)	1.3	(0.4)	6.5	(0.8)	15.6	(0.9)	30.2	(1.2)	33.5	(1.3)	11.4	(0.8)	1.2	(0.3)
	Indonesien	1.6	(0.4)	13.8	(1.3)	37.6	(1.7)	34.7	(1.4)	11.3	(1.4)	1.0	(0.3)	0.0	(0.0)	c	c
	Jordanien	5.7	(0.6)	13.4	(0.8)	28.4	(1.0)	32.5	(1.0)	16.4	(1.0)	3.2	(0.4)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
	Kasachstan	7.4	(0.7)	20.3	(1.0)	31.2	(1.0)	24.4	(1.0)	12.8	(0.9)	3.5	(0.5)	0.3	(0.1)	0.0	(0.0)
	Kirgisistan	28.6	(1.3)	30.1	(1.0)	24.3	(1.0)	11.7	(0.9)	4.2	(0.6)	1.0	(0.3)	0.1	(0.1)	c	c
	Lettland	0.4	(0.2)	3.1	(0.6)	13.5	(1.0)	28.9	(1.4)	33.8	(1.2)	17.4	(1.0)	2.9	(0.5)	0.1	(0.1)
	Liechtenstein	0.0	c	2.5	(1.3)	10.0	(1.8)	22.0	(2.6)	31.5	(3.9)	28.0	(3.2)	5.4	(1.9)	0.6	(0.7)
	Litauen	0.8	(0.2)	5.1	(0.6)	17.3	(0.9)	30.2	(1.1)	29.0	(1.0)	14.5	(0.9)	2.9	(0.4)	0.2	(0.1)
	Macau (China)	0.4	(0.2)	3.2	(0.5)	13.4	(1.1)	31.4	(1.3)	32.7	(1.3)	16.2	(1.1)	2.7	(0.5)	0.0	(0.1)
	Montenegro	5.7	(0.6)	15.8	(0.8)	27.7	(0.8)	28.1	(0.8)	17.1	(0.9)	5.0	(0.5)	0.6	(0.2)	0.0	(0.0)
	Panama	9.8	(1.3)	21.2	(1.6)	30.7	(1.8)	22.8	(1.4)	11.3	(1.5)	3.6	(0.8)	0.6	(0.3)	0.0	(0.0)
	Peru	12.8	(0.9)	21.3	(1.0)	29.2	(1.1)	22.9	(0.9)	10.5	(0.9)	2.7	(0.5)	0.5	(0.2)	0.0	(0.0)
	Katar	24.0	(0.6)	29.9	(0.8)	25.4	(0.8)	14.1	(0.6)	5.2	(0.4)	1.2	(0.2)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
	Rumänien	3.8	(0.7)	12.5	(1.0)	23.8	(1.2)	31.8	(1.3)	21.2	(1.3)	6.2	(0.7)	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)
	Russ. Föderation	1.2	(0.3)	6.1	(0.6)	18.3	(0.9)	31.7	(1.0)	27.8	(0.9)	11.7	(0.7)	3.0	(0.5)	0.4	(0.1)
	Serbien	1.8	(0.3)	8.7	(0.7)	22.3	(0.9)	33.5	(1.0)	25.2	(1.1)	7.7	(0.6)	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)
	Shanghai (China)	0.1	(0.0)	0.5	(0.1)	3.2	(0.5)	13.1	(0.9)	28.6	(1.2)	34.9	(1.0)	17.2	(1.0)	2.5	(0.4)
	Singapur	0.4	(0.1)	2.6	(0.3)	9.2	(0.5)	18.6	(0.7)	27.9	(0.9)	26.0	(0.8)	12.8	(0.6)	2.6	(0.4)
	Chinesisch Taipeh	0.6	(0.2)	3.3	(0.3)	11.2	(0.6)	24.6	(0.8)	33.9	(1.1)	21.2	(1.0)	4.8	(0.8)	0.4	(0.2)
	Thailand	1.2	(0.3)	9.9	(0.8)	31.7	(1.1)	36.8	(1.1)	16.7	(0.8)	3.3	(0.5)	0.3	(0.2)	0.0	(0.0)
Trinidad und Tobago	8.2	(0.5)	13.5	(0.6)	21.2	(0.8)	25.7	(1.0)	19.9	(0.9)	9.2	(0.5)	2.1	(0.3)	0.2	(0.1)	
Tunesien	5.4	(0.5)	15.0	(0.8)	29.6	(1.1)	31.6	(1.2)	15.1	(1.0)	3.1	(0.5)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)	
Uruguay	5.1	(0.5)	12.3	(0.7)	24.0	(0.7)	28.2	(0.7)	20.5	(0.8)	8.2	(0.5)	1.7	(0.3)	0.1	(0.1)	



[Teil 2/3]

Prozentsatz der Schüler auf den jeweiligen Stufen der Gesamtskala Lesekompetenz, nach Migrationsstatus
Auf Grundlage der Schülerangaben

Tabelle II.4.2

		Schüler der 2. Generation – Kompetenzstufen															
		Untere Stufe 1b (unter 262,04 Punkte)		Stufe 1b (262,04 bis weniger als 334,75 Punkte)		Stufe 1a (334,75 bis weniger als 407,47 Punkte)		Stufe 2 (407,47 bis weniger als 480,8 Punkte)		Stufe 3 (480,18 bis weniger als 552,89 Punkte)		Stufe 4 (552,89 bis weniger als 625,61 Punkte)		Stufe 5 (625,61 bis weniger als 698,32 Punkte)		Stufe 6 (über 698,32 Punkte)	
		%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
OECD-Länder	Australien	0.5	(0.2)	2.4	(0.7)	8.0	(0.9)	18.6	(1.5)	27.2	(2.1)	26.8	(2.2)	13.3	(2.0)	3.2	(1.2)
	Österreich	2.1	(1.1)	14.6	(2.2)	26.4	(3.3)	27.4	(3.0)	20.2	(2.5)	8.3	(1.3)	0.9	(0.5)	0.0	c
	Belgien	3.1	(1.3)	9.1	(1.6)	20.3	(2.5)	26.9	(2.7)	23.0	(2.3)	13.7	(2.2)	3.6	(1.2)	0.3	(0.3)
	Kanada	0.2	(0.2)	2.0	(0.5)	7.6	(1.1)	21.1	(1.5)	31.9	(1.9)	25.2	(1.6)	10.3	(1.1)	1.7	(0.5)
	Chile	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Tschech. Rep.	5.5	(4.2)	13.4	(6.7)	15.1	(6.4)	24.2	(5.7)	19.8	(7.5)	18.0	(7.9)	3.9	(3.3)	0.0	(0.1)
	Dänemark	1.8	(0.6)	7.3	(1.1)	22.6	(2.2)	34.6	(2.4)	23.2	(2.5)	9.6	(1.9)	0.9	(0.4)	0.0	(0.1)
	Estland	1.5	(1.2)	4.0	(1.7)	16.5	(2.8)	31.9	(3.8)	31.5	(3.6)	12.8	(2.3)	1.6	(1.3)	0.2	(0.8)
	Finnland	0.0	c	3.6	(5.1)	13.9	(6.8)	30.1	(9.5)	26.7	(9.2)	17.9	(7.2)	7.0	(4.2)	0.7	(1.6)
	Frankreich	3.5	(1.0)	10.6	(2.1)	21.0	(2.9)	25.3	(2.8)	22.4	(2.9)	13.3	(2.5)	3.3	(1.3)	0.5	(0.4)
	Deutschland	2.3	(0.8)	7.6	(1.6)	19.9	(2.0)	28.9	(2.8)	24.8	(2.3)	13.9	(2.0)	2.5	(0.9)	0.2	(0.3)
	Griechenland	2.5	(1.7)	9.2	(3.5)	19.5	(4.7)	29.7	(5.5)	21.2	(6.1)	13.9	(3.2)	3.7	(1.9)	0.3	(0.6)
	Ungarn	0.0	c	0.7	(1.5)	6.7	(5.4)	19.1	(8.8)	37.2	(9.0)	25.2	(7.2)	11.3	(4.7)	0.0	c
	Island	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Irland	0.0	c	2.1	(2.7)	9.3	(6.9)	26.2	(8.3)	34.2	(7.7)	17.7	(8.5)	9.5	(5.7)	1.0	(1.6)
	Israel	1.4	(0.8)	5.3	(1.3)	14.5	(1.7)	26.2	(2.3)	25.8	(1.9)	18.2	(2.4)	7.4	(1.6)	1.1	(0.5)
	Italien	5.3	(2.6)	9.7	(2.8)	19.1	(3.4)	26.1	(3.7)	25.9	(3.9)	11.5	(2.7)	2.3	(1.5)	0.1	(0.3)
	Japan	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Korea	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Luxemburg	4.6	(0.8)	11.1	(1.3)	21.6	(1.6)	26.6	(1.6)	23.9	(1.3)	10.0	(1.2)	2.1	(0.4)	0.2	(0.1)
	Mexiko	15.5	(4.9)	31.8	(6.2)	29.7	(6.7)	19.4	(5.5)	3.3	(2.2)	0.4	(0.4)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Niederlande	0.1	(0.2)	2.9	(0.9)	17.1	(3.3)	38.9	(3.7)	26.6	(3.3)	11.3	(2.4)	2.9	(1.2)	0.2	(0.3)
	Neuseeland	0.7	(0.8)	5.5	(2.1)	15.3	(2.2)	22.7	(3.3)	22.4	(2.7)	21.2	(2.8)	10.4	(2.3)	1.7	(0.9)
	Norwegen	1.3	(1.5)	7.2	(2.7)	17.3	(4.0)	33.3	(6.0)	23.7	(3.9)	12.7	(2.9)	4.3	(1.8)	0.3	(0.5)
	Polen	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Portugal	0.5	(0.8)	4.2	(1.9)	13.3	(4.0)	39.3	(5.0)	25.5	(4.8)	13.1	(3.5)	3.7	(2.8)	0.5	(0.9)
	Slowak. Rep.	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Slowenien	1.3	(0.6)	9.3	(2.0)	22.2	(3.0)	31.0	(4.3)	26.0	(3.5)	8.5	(2.0)	1.3	(1.2)	0.4	(0.6)
	Spanien	1.7	(1.5)	5.0	(2.1)	18.9	(5.3)	34.4	(8.6)	24.9	(6.5)	12.8	(3.9)	2.1	(1.4)	0.1	(0.2)
	Schweden	3.2	(1.2)	9.1	(2.4)	18.1	(2.1)	28.7	(3.0)	25.2	(2.9)	12.6	(3.1)	3.0	(1.2)	0.1	(0.2)
	Schweiz	1.2	(0.5)	6.7	(1.2)	18.4	(1.8)	26.9	(1.8)	26.3	(2.0)	15.9	(1.9)	4.3	(0.9)	0.2	(0.2)
	Türkei	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Ver. Königreich	0.7	(0.7)	5.2	(1.6)	13.8	(3.0)	22.0	(3.2)	31.4	(3.2)	20.7	(3.5)	5.3	(1.9)	0.8	(0.7)
Ver. Staaten	0.6	(0.4)	3.7	(0.9)	15.2	(1.9)	31.8	(2.2)	26.7	(2.2)	15.0	(2.1)	5.8	(1.5)	1.3	(0.7)	
OECD-Durchschnitt	2.3	(0.3)	7.5	(0.5)	17.1	(0.7)	27.8	(0.9)	25.2	(0.9)	14.8	(0.7)	4.7	(0.4)	0.6	(0.1)	
Partnerländer	Albanien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Argentinien	13.7	(4.9)	22.0	(6.8)	31.1	(6.8)	18.6	(4.8)	13.6	(5.1)	0.9	(1.3)	0.2	(0.6)	c	c
	Aserbaidschan	9.4	(4.0)	25.3	(5.2)	40.7	(6.1)	19.5	(5.8)	5.0	(3.8)	c	c	c	c	c	c
	Brasilien	21.0	(12.6)	44.8	(12.5)	22.2	(8.9)	5.8	(5.0)	6.0	(5.7)	0.2	(0.3)	0.1	(0.2)	c	c
	Bulgarien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Kolumbien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Kroatien	1.6	(0.8)	5.0	(1.7)	18.2	(3.1)	33.0	(3.1)	25.7	(3.0)	14.5	(2.3)	2.0	(1.0)	0.0	(0.2)
	Dubai (VAE)	2.0	(0.5)	7.2	(1.1)	17.1	(1.4)	27.4	(1.8)	26.4	(1.5)	15.4	(1.4)	4.1	(0.8)	0.2	(0.2)
	Hongkong (China)	0.1	(0.1)	1.1	(0.3)	4.9	(0.8)	14.0	(1.4)	32.0	(1.7)	33.1	(1.7)	13.3	(1.3)	1.5	(0.5)
	Indonesien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Jordanien	4.9	(1.6)	10.9	(2.0)	25.8	(2.5)	32.0	(2.5)	20.8	(2.4)	5.3	(1.6)	0.3	(0.3)	0.0	c
	Kasachstan	4.6	(1.9)	17.4	(3.3)	27.1	(3.6)	22.7	(2.9)	20.1	(3.3)	7.3	(2.8)	0.8	(0.9)	c	c
	Kirgisistan	25.9	(6.6)	16.5	(7.0)	17.8	(8.7)	19.7	(6.1)	15.8	(6.2)	4.0	(3.4)	0.3	(1.0)	0.0	c
	Lettland	0.2	(0.5)	4.6	(2.6)	19.2	(5.7)	27.8	(4.8)	30.7	(4.6)	14.0	(3.5)	3.4	(1.2)	c	c
	Liechtenstein	c	c	2.9	(3.2)	14.7	(7.6)	29.2	(8.1)	31.7	(7.4)	20.0	(7.2)	1.5	(3.0)	0.0	c
	Litauen	0.8	(1.9)	8.6	(4.7)	23.4	(7.5)	28.5	(5.0)	29.0	(6.0)	8.8	(3.7)	0.9	(1.4)	0.0	c
	Macau (China)	0.2	(0.1)	2.4	(0.4)	11.1	(0.6)	30.1	(0.8)	36.3	(0.9)	17.2	(0.7)	2.8	(0.3)	0.1	(0.1)
	Montenegro	2.9	(2.1)	11.2	(3.6)	26.2	(5.5)	29.5	(5.8)	20.2	(5.9)	9.5	(3.5)	0.5	(1.2)	c	c
	Panama	12.0	(7.9)	24.2	(12.1)	16.4	(6.4)	20.0	(8.4)	16.3	(6.4)	10.6	(4.7)	0.6	(1.1)	c	c
	Peru	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Katar	11.1	(0.8)	18.4	(1.4)	26.3	(1.3)	23.8	(1.0)	13.7	(0.9)	5.5	(0.6)	0.9	(0.3)	0.1	(0.1)
	Rumänien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Russ. Föderation	3.2	(1.9)	9.7	(2.2)	23.5	(3.3)	33.2	(3.7)	21.2	(2.6)	7.8	(1.6)	1.3	(0.9)	c	c
	Serbien	0.8	(0.9)	5.9	(1.7)	18.7	(3.6)	29.4	(4.5)	30.7	(4.7)	12.2	(2.7)	2.4	(1.7)	c	c
	Shanghai (China)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Singapur	0.2	(0.4)	2.0	(1.3)	7.4	(1.7)	15.7	(2.9)	27.3	(3.8)	24.7	(5.5)	18.7	(3.8)	4.1	(1.6)
	Chinesisch Taipeh	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Thailand	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Trinidad und Tobago	10.6	(7.3)	19.7	(8.8)	16.6	(7.5)	19.9	(8.1)	17.1	(8.9)	9.5	(5.9)	5.7	(4.3)	0.9	(2.0)
	Tunesien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Uruguay	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	

[Teil 3/3]

Prozentsatz der Schüler auf den jeweiligen Stufen der Gesamtskala Lesekompetenz, nach Migrationsstatus

Tabelle II.4.2 Auf Grundlage der Schülerangaben

		Schüler der 1. Generation – Kompetenzstufen															
		Unter Stufe 1b (unter 262,04 Punkte)		Stufe 1b (262,04 bis weniger als 334,75 Punkte)		Stufe 1a (334,75 bis weniger als 407,47 Punkte)		Stufe 2 (407,47 bis weniger als 480,8 Punkte)		Stufe 3 (480,18 bis weniger als 552,89 Punkte)		Stufe 4 (552,89 bis weniger als 625,61 Punkte)		Stufe 5 (625,61 bis weniger als 698,32 Punkte)		Stufe 6 (über 698,32 Punkte)	
		%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
OECD-Länder	Australien	1.2	(0.4)	3.2	(0.6)	10.7	(1.3)	19.7	(1.6)	26.9	(1.9)	23.5	(2.3)	11.6	(1.8)	3.3	(1.2)
	Österreich	9.5	(2.5)	23.6	(5.3)	31.0	(5.5)	18.4	(4.8)	11.1	(2.6)	5.4	(2.2)	1.0	(0.7)	0.1	(0.3)
	Belgien	2.7	(1.1)	11.1	(2.7)	22.4	(2.3)	27.0	(3.0)	20.1	(2.3)	11.8	(2.2)	4.3	(1.1)	0.6	(0.4)
	Kanada	0.6	(0.3)	3.0	(0.8)	9.8	(1.3)	21.0	(1.9)	25.5	(2.2)	25.3	(1.7)	12.4	(1.6)	2.3	(0.8)
	Chile	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Tschech. Rep.	1.1	(2.5)	7.4	(5.8)	20.9	(7.7)	23.7	(8.1)	20.1	(6.6)	19.7	(7.8)	6.9	(4.5)	0.3	(0.8)
	Dänemark	2.3	(1.3)	13.2	(2.6)	27.3	(3.6)	32.5	(4.4)	18.5	(3.1)	5.4	(1.7)	0.6	(0.8)	0.1	(0.3)
	Estland	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Finnland	5.4	(3.4)	10.3	(5.8)	23.1	(6.0)	20.7	(5.6)	20.7	(7.6)	13.3	(6.7)	5.7	(3.9)	0.8	(1.7)
	Frankreich	8.9	(3.4)	13.7	(4.8)	19.6	(4.3)	25.5	(5.3)	18.7	(4.3)	8.5	(3.2)	4.2	(2.1)	0.9	(1.0)
	Deutschland	1.8	(1.0)	8.0	(2.0)	24.8	(2.7)	28.1	(3.1)	23.8	(3.1)	11.1	(2.7)	2.3	(1.5)	0.2	(0.3)
	Griechenland	5.8	(3.7)	11.6	(3.7)	25.7	(4.1)	30.1	(5.2)	19.7	(3.5)	6.7	(2.6)	0.5	(0.4)	c	c
	Ungarn	0.0	c	0.4	(1.4)	15.0	(5.3)	27.8	(9.4)	31.9	(11.5)	22.6	(6.9)	2.3	(2.7)	c	c
	Island	7.7	(4.4)	12.3	(4.9)	24.1	(6.8)	32.4	(7.2)	15.6	(4.6)	5.3	(3.5)	2.2	(2.8)	0.4	(1.3)
	Irland	1.6	(1.1)	8.5	(2.3)	20.7	(3.2)	24.5	(3.6)	22.9	(3.1)	17.4	(3.0)	3.8	(1.3)	0.7	(0.6)
	Israel	4.1	(1.4)	9.0	(1.9)	17.0	(2.4)	23.0	(2.4)	24.9	(2.7)	17.0	(2.7)	4.3	(1.3)	0.6	(0.6)
	Italien	5.2	(1.2)	15.8	(2.7)	29.5	(3.8)	26.5	(2.1)	16.2	(1.6)	6.0	(1.3)	0.8	(0.5)	0.0	(0.1)
	Japan	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Korea	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Luxemburg	6.3	(1.2)	12.5	(1.5)	19.3	(1.8)	20.7	(1.8)	20.2	(1.6)	13.6	(1.3)	6.3	(0.9)	1.1	(0.6)
	Mexiko	19.8	(4.6)	36.8	(4.8)	29.1	(5.1)	9.6	(2.7)	2.8	(1.5)	1.9	(1.7)			c	c
	Niederlande	0.0	c	5.0	(3.0)	23.6	(6.4)	27.4	(8.0)	24.5	(5.2)	13.8	(4.4)	5.6	(3.9)	0.1	(0.3)
	Neuseeland	0.9	(0.4)	3.5	(0.8)	10.9	(1.4)	20.4	(1.7)	23.9	(2.1)	22.7	(1.8)	14.3	(1.7)	3.4	(0.9)
	Norwegen	1.5	(1.3)	9.0	(2.9)	25.4	(4.7)	27.3	(5.2)	24.5	(4.0)	9.7	(3.3)	2.4	(1.8)	0.4	(0.7)
	Polen	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Portugal	0.2	(0.4)	4.7	(2.3)	26.7	(4.7)	27.9	(5.2)	27.0	(5.2)	11.9	(3.3)	1.6	(1.0)	0.0	c
	Slowak. Rep.	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Slowenien	3.8	(2.1)	14.7	(4.1)	26.5	(6.7)	32.1	(8.0)	18.6	(6.8)	4.4	(2.4)	c	c	c	c
	Spanien	2.9	(1.1)	11.7	(1.8)	25.5	(2.4)	33.0	(2.2)	20.5	(2.4)	5.4	(1.0)	0.8	(0.5)	0.2	(0.2)
	Schweden	7.8	(2.3)	13.9	(3.3)	26.0	(4.3)	25.3	(3.9)	16.5	(4.2)	7.8	(3.7)	2.4	(1.6)	0.4	(0.6)
	Schweiz	2.4	(0.8)	11.1	(1.7)	20.4	(2.0)	25.7	(2.1)	21.7	(2.6)	14.0	(2.8)	4.1	(1.4)	0.7	(0.7)
Türkei	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Ver. Königreich	2.4	(1.2)	8.2	(2.5)	18.1	(4.4)	30.1	(3.8)	25.5	(3.4)	11.2	(2.9)	3.6	(1.6)	0.9	(0.9)	
Ver. Staaten	1.2	(0.6)	6.0	(1.5)	16.0	(2.8)	24.1	(3.5)	27.0	(4.0)	16.2	(2.8)	8.4	(2.1)	1.1	(0.9)	
OECD-Durchschnitt	4.0	(0.4)	10.7	(0.6)	21.8	(0.8)	25.3	(0.9)	21.1	(0.9)	12.3	(0.7)	4.5	(0.4)	0.8	(0.2)	
Partnerländer	Albanien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Argentinien	19.9	(10.0)	18.7	(6.7)	26.8	(7.4)	20.3	(6.0)	11.6	(5.3)	2.3	(3.2)	0.4	(1.4)	c	c
	Aserbaidschan	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Brasilien	24.7	(10.5)	41.2	(14.3)	25.5	(12.9)	6.2	(8.8)	1.7	(2.8)	0.6	(1.8)	c	c	c	c
	Bulgarien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Kolumbien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Kroatien	1.7	(1.5)	7.0	(2.3)	22.8	(4.2)	32.7	(4.8)	20.9	(3.4)	12.3	(2.5)	2.7	(1.7)	c	c
	Dubai (VAE)	1.1	(0.2)	4.0	(0.4)	11.1	(0.7)	22.9	(1.2)	28.6	(1.3)	22.7	(1.2)	8.5	(0.9)	1.0	(0.4)
	Hongkong (China)	0.2	(0.2)	2.3	(0.7)	9.2	(1.6)	21.1	(1.8)	35.2	(2.0)	24.1	(1.9)	7.3	(1.1)	0.7	(0.4)
	Indonesien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Jordanien	7.1	(2.8)	12.6	(3.3)	24.7	(4.5)	33.8	(4.8)	15.2	(3.2)	6.1	(1.5)	0.6	(0.9)	0.0	c
	Kasachstan	12.5	(3.0)	26.5	(3.8)	29.7	(3.3)	21.0	(4.2)	7.1	(1.9)	2.9	(1.3)	0.4	(0.7)	c	c
	Kirgisistan	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Lettland	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Liechtenstein	0.0	c	3.3	(3.1)	21.2	(6.4)	28.3	(10.7)	28.5	(9.2)	16.6	(5.2)	2.0	(2.5)	c	c
	Litauen	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Macau (China)	0.1	(0.1)	1.8	(0.6)	11.4	(1.1)	31.0	(1.7)	34.4	(2.0)	17.8	(1.5)	3.3	(0.8)	0.1	(0.2)
	Montenegro	5.8	(3.7)	15.3	(4.6)	29.8	(4.3)	29.9	(4.8)	14.4	(4.2)	3.8	(2.1)	0.9	(0.7)	c	c
	Panama	42.0	(11.2)	16.0	(5.9)	16.0	(6.1)	8.7	(4.8)	9.6	(4.8)	6.0	(3.0)	1.3	(2.1)	0.4	(1.4)
	Peru	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Katar	4.4	(0.5)	9.7	(0.7)	18.2	(0.9)	24.9	(1.0)	22.6	(1.3)	14.6	(0.8)	4.8	(0.7)	0.7	(0.3)
	Rumänien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Russ. Föderation	2.0	(1.0)	10.7	(2.3)	21.1	(4.2)	32.8	(5.1)	22.4	(3.7)	9.0	(2.2)	1.9	(1.0)	0.2	(0.3)
	Serbien	0.5	(0.7)	8.0	(2.6)	21.2	(4.6)	35.7	(3.3)	25.9	(3.7)	8.2	(2.4)	0.3	(0.8)	0.0	c
	Shanghai (China)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Singapur	0.4	(0.3)	2.9	(0.8)	10.2	(1.6)	19.6	(2.4)	26.7	(2.9)	25.1	(2.7)	12.8	(2.3)	2.3	(1.1)
	Chinesisch Taipeh	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Thailand	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Trinidad und Tobago	12.8	(6.3)	16.3	(7.8)	12.8	(6.2)	16.8	(5.4)	14.5	(4.7)	19.9	(6.2)	6.4	(2.6)	0.5	(0.8)
	Tunesien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Uruguay	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c



[Teil 1/2]
Leistungen der Schüler der ersten Generation auf der Gesamtskala Lesekompetenz, nach Alter bei der Einreise ins Aufnahmeland

Tabelle II.4.3 Auf Grundlage der Schülerangaben

	Schüler der 1. Generation, die bei ihrer Einreise 5 Jahre oder jünger waren				Schüler der 1. Generation, die bei ihrer Einreise zwischen 6 und 12 Jahre alt waren				Schüler der 1. Generation, die bei ihrer Einreise über 12 Jahre alt waren										
	Prozentsatz der Schüler		Leistung auf der Gesamtskala Lesekompetenz		PISA-Index des wirtschaftl., sozialen und kulturellen Status (ESCS)		Prozentsatz der Schüler		Leistung auf der Gesamtskala Lesekompetenz		PISA-Index des wirtschaftl., sozialen und kulturellen Status (ESCS)		Prozentsatz der Schüler		Leistung auf der Gesamtskala Lesekompetenz		PISA-Index des wirtschaftl., sozialen und kulturellen Status (ESCS)		
	S.E.	Mittelwert	S.E.	Indexmittel	S.E.	S.E.	Mittelwert	S.E.	Indexmittel	S.E.	S.E.	Mittelwert	S.E.	Indexmittel	S.E.	S.E.	Mittelwert	S.E.	Indexmittel
OECD-Länder	Australien	35.7 (1.7)	532 (8.1)	0.45 (0.04)	39.4 (1.8)	521 (8.2)	0.46 (0.04)	24.9 (1.3)	504 (5.6)	0.39 (0.05)									
	Österreich	31.8 (3.2)	429 (14.3)	-0.24 (0.13)	54.3 (3.8)	392 (10.9)	-0.66 (0.16)	13.9 (3.1)	386 (29.8)	-0.32 (0.33)									
	Belgien	40.4 (2.8)	496 (7.3)	0.11 (0.09)	43.2 (2.3)	449 (9.3)	-0.10 (0.08)	16.4 (2.9)	408 (20.8)	-0.33 (0.19)									
	Kanada	43.4 (2.0)	518 (6.1)	0.56 (0.05)	39.0 (1.7)	529 (6.0)	0.66 (0.05)	17.6 (1.4)	480 (7.8)	0.43 (0.08)									
	Chile	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c									
	Tschech. Rep.	51.4 (6.5)	505 (18.6)	-0.01 (0.10)	33.9 (6.4)	c c	c c	14.7 (5.1)	c c	c c									
	Dänemark	60.9 (2.8)	479 (8.1)	0.26 (0.07)	33.2 (2.6)	422 (8.5)	-0.29 (0.09)	5.9 (1.9)	c c	c c									
	Estland	73.2 (7.2)	488 (12.6)	0.31 (0.13)	24.5 (6.5)	c c	c c	2.4 (1.5)	c c	c c									
	Finnland	61.4 (5.1)	506 (14.4)	0.17 (0.11)	31.8 (4.2)	476 (17.4)	0.11 (0.22)	6.7 (2.1)	c c	c c									
	Frankreich	55.4 (4.7)	487 (12.9)	-0.18 (0.12)	35.0 (4.3)	416 (19.5)	-0.69 (0.14)	9.6 (2.5)	c c	c c									
	Deutschland	60.3 (2.3)	477 (7.3)	-0.13 (0.08)	35.4 (2.5)	435 (9.5)	-0.16 (0.10)	4.2 (1.1)	c c	c c									
	Griechenland	69.2 (4.7)	460 (8.3)	-0.48 (0.06)	25.4 (3.7)	423 (20.5)	-0.72 (0.15)	5.3 (2.3)	c c	c c									
	Ungarn	40.9 (5.8)	510 (17.3)	0.01 (0.25)	39.3 (6.4)	523 (14.6)	0.11 (0.17)	19.9 (5.0)	c c	c c									
	Island	60.8 (3.3)	510 (9.4)	1.07 (0.09)	34.8 (3.2)	474 (11.5)	0.45 (0.12)	4.4 (1.1)	c c	c c									
	Irland	45.0 (2.7)	507 (7.9)	0.26 (0.07)	44.4 (2.6)	486 (7.6)	0.10 (0.05)	10.5 (1.6)	453 (13.3)	0.18 (0.20)									
	Israel	55.4 (2.6)	497 (7.4)	-0.07 (0.07)	38.8 (2.5)	444 (12.8)	-0.54 (0.10)	5.9 (1.6)	c c	c c									
	Italien	34.2 (2.2)	456 (6.5)	-0.28 (0.07)	49.7 (2.0)	428 (5.1)	-0.67 (0.07)	16.1 (1.9)	374 (7.9)	-0.62 (0.08)									
	Japan	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c									
	Korea	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c									
	Luxemburg	51.3 (1.6)	460 (5.6)	0.01 (0.06)	35.8 (1.6)	455 (7.5)	-0.10 (0.08)	12.9 (1.1)	450 (12.7)	-0.04 (0.11)									
	Mexiko	74.8 (2.7)	388 (5.8)	-1.24 (0.08)	18.9 (2.3)	357 (22.0)	-0.85 (0.26)	6.3 (1.2)	364 (38.5)	-0.81 (0.38)									
	Niederlande	59.2 (5.3)	493 (11.3)	0.00 (0.13)	37.5 (5.3)	461 (14.7)	-0.23 (0.18)	3.3 (1.8)	c c	c c									
	Neuseeland	33.2 (1.9)	545 (7.2)	0.31 (0.05)	44.4 (1.9)	531 (5.4)	0.27 (0.04)	22.5 (1.7)	491 (8.0)	0.11 (0.05)									
	Norwegen	53.9 (3.4)	489 (9.0)	0.34 (0.10)	40.3 (3.0)	445 (9.7)	-0.02 (0.10)	5.8 (1.6)	c c	c c									
	Polen	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c									
	Portugal	45.3 (2.8)	483 (7.1)	-0.45 (0.08)	44.3 (2.7)	472 (7.6)	-0.44 (0.07)	10.4 (1.5)	439 (12.9)	-0.87 (0.18)									
	Slowak. Rep.	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c									
	Slowenien	55.8 (5.5)	445 (13.0)	-0.30 (0.14)	24.2 (4.2)	434 (15.2)	-0.47 (0.17)	20.0 (3.7)	376 (15.8)	-0.93 (0.13)									
	Spanien	16.3 (1.0)	458 (6.1)	-0.60 (0.09)	59.8 (1.6)	439 (4.6)	-0.70 (0.05)	23.9 (1.4)	406 (7.4)	-0.73 (0.07)									
	Schweden	48.5 (3.5)	480 (10.5)	0.18 (0.12)	37.9 (3.1)	431 (15.2)	-0.17 (0.15)	13.7 (2.4)	384 (29.0)	-0.63 (0.32)									
	Schweiz	51.5 (2.8)	469 (6.6)	-0.20 (0.07)	36.5 (1.9)	453 (10.1)	-0.15 (0.10)	12.0 (2.1)	471 (19.6)	0.26 (0.19)									
	Türkei	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c									
Ver. Königreich	31.1 (2.5)	500 (12.6)	0.28 (0.10)	49.3 (3.2)	476 (8.7)	-0.06 (0.10)	19.5 (3.1)	438 (13.9)	-0.06 (0.18)										
Ver. Staaten	45.3 (2.6)	503 (8.2)	-0.13 (0.12)	44.2 (2.8)	484 (9.1)	-0.45 (0.12)	10.5 (1.6)	473 (19.8)	-0.02 (0.25)										
OECD-Durchschnitt	49.5 (0.7)	485 (1.9)	0.00 (0.02)	38.4 (0.7)	456 (2.4)	-0.20 (0.02)	12.1 (0.4)	431 (4.7)	-0.25 (0.05)										
Partnerländer	Albanien	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c										
	Argentinien	60.8 (7.7)	408 (19.7)	-0.49 (0.20)	28.6 (6.3)	c c	c c	10.6 (4.2)	c c	c c									
	Aserbaidschan	36.2 (5.6)	c c	c c	48.5 (6.5)	391 (9.6)	-0.15 (0.17)	15.3 (4.2)	c c	c c									
	Brasilien	61.9 (10.2)	350 (25.5)	-1.17 (0.32)	30.9 (8.5)	c c	c c	7.2 (5.6)	c c	c c									
	Bulgarien	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c									
	Kolumbien	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c									
	Kroatien	72.0 (2.6)	465 (6.3)	-0.47 (0.07)	17.5 (2.1)	461 (10.9)	-0.17 (0.12)	10.5 (2.2)	453 (18.1)	-0.39 (0.15)									
	Dubai (VAE)	42.7 (1.2)	508 (3.6)	0.63 (0.02)	37.8 (1.2)	512 (3.3)	0.68 (0.02)	19.5 (0.9)	513 (5.6)	0.71 (0.03)									
	Hongkong (China)	45.5 (2.2)	535 (5.3)	-0.83 (0.07)	39.7 (1.7)	506 (5.7)	-1.38 (0.05)	14.8 (2.0)	487 (6.2)	-1.44 (0.07)									
	Indonesien	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c									
	Jordanien	58.0 (3.4)	428 (8.1)	-0.13 (0.09)	30.4 (3.4)	410 (13.9)	0.13 (0.14)	11.6 (1.9)	430 (20.5)	0.21 (0.15)									
	Kasachstan	26.1 (3.4)	394 (15.1)	-0.40 (0.13)	50.1 (3.4)	377 (8.3)	-0.67 (0.09)	23.8 (3.6)	354 (14.0)	-1.03 (0.14)									
	Kirgisistan	75.4 (4.8)	351 (17.1)	-0.41 (0.15)	17.7 (4.0)	c c	c c	6.8 (2.8)	c c	c c									
	Lettland	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c									
	Liechtenstein	72.4 (8.2)	c c	c c	27.6 (8.2)	c c	c c	c c	c c	c c									
	Litauen	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c									
	Macau (China)	30.6 (1.4)	490 (5.1)	-0.59 (0.06)	56.0 (1.3)	490 (2.9)	-0.88 (0.04)	13.5 (1.0)	498 (6.5)	-0.61 (0.08)									
	Montenegro	64.5 (2.8)	420 (7.9)	-0.16 (0.08)	28.2 (2.6)	422 (11.8)	-0.16 (0.10)	7.2 (1.3)	c c	c c									
	Panama	46.0 (6.2)	432 (25.5)	0.07 (0.27)	32.4 (4.8)	321 (46.2)	-0.54 (0.33)	21.6 (4.7)	c c	c c									
	Peru	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c									
	Katar	43.0 (1.0)	440 (3.5)	0.60 (0.02)	38.0 (1.0)	466 (3.9)	0.73 (0.02)	19.0 (0.8)	486 (5.1)	0.79 (0.03)									
	Rumänien	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c									
	Russ. Föderation	67.9 (3.3)	455 (7.0)	-0.18 (0.06)	28.5 (3.4)	455 (10.7)	-0.38 (0.11)	3.6 (1.0)	c c	c c									
	Serbien	78.0 (3.4)	448 (7.6)	-0.07 (0.11)	16.4 (2.9)	439 (18.5)	-0.15 (0.14)	5.5 (1.8)	c c	c c									
	Shanghai (China)	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c									
	Singapur	42.9 (1.9)	535 (7.4)	-0.32 (0.05)	29.5 (1.6)	515 (6.6)	-0.23 (0.05)	27.7 (1.8)	513 (8.7)	-0.09 (0.05)									
	Chinesisches Taipeh	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c									
	Thailand	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c									
	Trinidad und Tobago	64.7 (4.3)	471 (12.2)	0.31 (0.09)	24.7 (3.7)	490 (19.2)	0.09 (0.18)	10.6 (2.5)	474 (23.8)	-0.03 (0.16)									
	Tunesien	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c									
	Uruguay	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c									

Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind durch Fettdruck gekennzeichnet (siehe Anhang A3).
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285>

[Teil 2/2]

Leistungen der Schüler der ersten Generation auf der Gesamtskala Lesekompetenz, nach Alter bei der Einreise ins Aufnahmeland

Tabelle II.4.3 Auf Grundlage der Schülerangaben

		Leistungsunterschiede zwischen den verschiedenen Schülergruppen nach Einreisealter:											
		5 Jahre oder jünger/ 6-12 Jahre		5 Jahre oder jünger/ über 12 Jahre		6-12 Jahre/ über 12 Jahre		5 Jahre oder jünger/ 6-12 Jahre, nach Bereinigung um ESCS		5 Jahre oder jünger/ über 12 Jahre, nach Bereinigung um ESCS		6-12 Jahre/über 12 Jahre, nach Bereinigung um ESCS	
		Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.
OECD	Australien	11	(9.2)	28	(8.7)	17	(8.2)	9	(7.8)	24	(7.2)	15	(6.8)
	Österreich	38	(16.8)	44	(28.9)	6	(28.9)	19	(15.0)	39	(21.7)	20	(19.4)
	Belgien	47	(11.1)	88	(21.9)	41	(19.6)	36	(9.8)	66	(14.6)	32	(12.3)
	Kanada	-11	(7.5)	37	(9.6)	49	(9.5)	-1	(7.3)	40	(9.7)	42	(9.5)
	Chile	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Tschech. Rep.	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Dänemark	57	(12.3)	c	c	c	c	35	(11.7)	c	c	c	c
	Estland	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Finnland	30	(20.7)	c	c	c	c	29	(20.4)	c	c	c	c
	Frankreich	71	(20.7)	c	c	c	c	37	(19.2)	c	c	c	c
	Deutschland	42	(11.3)	c	c	c	c	42	(11.6)	c	c	c	c
	Griechenland	36	(18.7)	c	c	c	c	30	(18.7)	c	c	c	c
	Ungarn	-12	(23.9)	c	c	c	c	-8	(20.2)	c	c	c	c
	Island	37	(14.9)	c	c	c	c	10	(14.4)	c	c	c	c
	Irland	21	(10.0)	54	(13.7)	33	(15.7)	14	(8.6)	50	(16.4)	36	(16.4)
	Israel	53	(13.9)	c	c	c	c	38	(11.9)	c	c	c	c
	Italien	28	(8.0)	81	(11.0)	53	(9.7)	15	(7.2)	68	(12.2)	54	(10.2)
	Japan	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Korea	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Luxemburg	6	(9.2)	11	(14.1)	5	(15.9)	-1	(8.1)	8	(12.1)	10	(13.0)
	Mexiko	31	(22.7)	24	(37.4)	-7	(40.3)	41	(20.5)	37	(28.7)	-4	(36.2)
	Niederlande	32	(19.0)	c	c	c	c	27	(17.5)	c	c	c	c
	Neuseeland	15	(8.4)	54	(10.5)	40	(9.8)	11	(6.8)	44	(9.7)	33	(9.2)
	Norwegen	44	(13.8)	c	c	c	c	31	(12.1)	c	c	c	c
	Polen	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Portugal	11	(8.7)	44	(14.4)	33	(12.8)	11	(8.1)	34	(13.5)	24	(13.0)
	Slowak. Rep.	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Slowenien	11	(19.2)	70	(21.1)	59	(21.0)	1	(19.0)	47	(21.7)	52	(21.2)
	Spanien	19	(6.6)	52	(9.0)	33	(8.4)	19	(6.4)	49	(8.4)	31	(7.7)
	Schweden	49	(16.4)	96	(29.7)	47	(28.1)	26	(14.5)	60	(29.1)	32	(27.9)
	Schweiz	16	(11.8)	-2	(20.3)	-17	(17.1)	18	(8.6)	18	(14.0)	3	(11.7)
	Türkei	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Ver. Königreich	24	(13.7)	63	(14.9)	39	(15.0)	14	(13.0)	49	(12.2)	37	(15.3)
Ver. Staaten	19	(9.9)	30	(18.9)	11	(19.9)	6	(9.3)	30	(14.2)	28	(14.8)	
OECD-Durchschnitt	28	(2.9)	48	(4.9)	28	(4.9)	20	(2.6)	42	(4.2)	28	(4.3)	
Partnerländer	Albanien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Argentinien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Aserbajdschan	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Brasilien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Bulgarien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Kolumbien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Kroatien	4	(12.3)	12	(19.6)	8	(17.9)	14	(11.9)	14	(18.8)	0	(16.2)
	Dubai (VAE)	-4	(4.8)	-5	(7.0)	-1	(6.4)	-1	(4.4)	-1	(6.3)	0	(5.8)
	Hongkong (China)	29	(6.3)	48	(7.0)	19	(6.7)	22	(6.4)	41	(7.7)	18	(6.8)
	Indonesien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Jordanien	19	(15.7)	-2	(21.7)	-21	(21.3)	25	(15.5)	7	(20.6)	-19	(21.7)
	Kasachstan	17	(16.8)	40	(21.3)	23	(14.0)	6	(14.2)	9	(17.3)	12	(12.8)
	Kirgisistan	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Lettland	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Liechtenstein	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Litauen	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Macau (China)	0	(6.1)	-8	(8.6)	-7	(6.8)	-5	(6.0)	-8	(8.2)	-2	(6.8)
	Montenegro	-2	(14.0)	c	c	c	c	-2	(12.6)	c	c	c	c
	Panama	111	(45.0)	c	c	c	c	64	(30.0)	c	c	c	c
	Peru	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Katar	-26	(5.6)	-46	(6.3)	-20	(6.2)	-20	(5.5)	-38	(6.0)	-17	(5.9)
	Rumänien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Russ. Föderation	-1	(12.3)	c	c	c	c	-8	(11.8)	c	c	c	c
	Serbien	10	(20.7)	c	c	c	c	4	(19.0)	c	c	c	c
	Shanghai (China)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Singapur	20	(10.9)	22	(10.7)	2	(11.0)	26	(10.3)	33	(10.6)	7	(10.8)
	Chinesisch Taipeh	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Thailand	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Trinidad und Tobago	-19	(22.2)	-3	(27.9)	16	(31.6)	-26	(20.9)	-15	(25.0)	9	(27.7)	
Tunesien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Uruguay	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	

Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind durch Fettdruck gekennzeichnet (siehe Anhang A3).
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285>



[Teil 1/5]

Schülerleistungen im Bereich Lesekompetenz, nach Migrationsstatus und im Elternhaus gesprochener Sprache

Tabelle II.4.4 Auf Grundlage der Schülerangaben

	Schüler ohne Migrationshintergrund, die zu Hause die Testsprache sprechen				Schüler ohne Migrationshintergrund, die zu Hause eine andere Sprache sprechen				Schüler der 2. Generation, die zu Hause die Testsprache sprechen						
	Prozentsatz der Schüler	Leistung auf der Gesamtskala Lesekompetenz		PISA-Index des wirtschaftl., sozialen und kulturellen Status (ESCS)		Prozentsatz der Schüler	Leistung auf der Gesamtskala Lesekompetenz		PISA-Index des wirtschaftl., sozialen und kulturellen Status (ESCS)		Prozentsatz der Schüler	Leistung auf der Gesamtskala Lesekompetenz		PISA-Index des wirtschaftl., sozialen und kulturellen Status (ESCS)	
		S.E.	Mittelwert	S.E.	Indexmittel		S.E.	S.E.	Mittelwert	S.E.		Indexmittel	S.E.	S.E.	Mittelwert
OECD	Australien	76.3 (1.1)	516 (2.0)	0.35 (0.01)	0.8 (0.1)	461 (12.2)	0.12 (0.07)	36.3 (1.2)	534 (6.0)	0.37 (0.0)					
	Österreich	86.2 (1.1)	485 (3.0)	0.18 (0.02)	1.3 (0.2)	431 (19.1)	-0.05 (0.15)	18.3 (1.8)	441 (11.6)	-0.32 (0.1)					
	Belgien	71.8 (1.4)	524 (2.4)	0.34 (0.02)	14.4 (0.7)	505 (5.2)	0.06 (0.03)	24.2 (1.8)	480 (8.3)	-0.04 (0.1)					
	Kanada	73.7 (1.3)	530 (1.5)	0.53 (0.01)	2.6 (0.2)	495 (5.3)	0.45 (0.08)	36.1 (1.6)	530 (3.9)	0.43 (0.0)					
	Chile	99.1 (0.1)	452 (3.0)	-0.56 (0.04)	0.4 (0.1)	c c	c c	9.8 (4.9)	c c	c c					
	Tschech. Rep.	97.6 (0.2)	481 (2.8)	-0.08 (0.01)	0.5 (0.1)	c c	c c	46.5 (5.8)	459 (17.1)	-0.38 (0.1)					
	Dänemark	92.1 (0.4)	503 (2.2)	0.37 (0.03)	0.5 (0.1)	456 (20.7)	0.05 (0.24)	38.2 (1.8)	464 (6.3)	-0.27 (0.1)					
	Estland	90.2 (0.7)	506 (2.7)	0.17 (0.02)	1.9 (0.3)	470 (9.2)	-0.03 (0.07)	82.9 (2.4)	472 (6.9)	0.13 (0.1)					
	Finnland	95.6 (0.4)	539 (2.2)	0.37 (0.02)	1.8 (0.1)	499 (8.0)	0.60 (0.05)	15.9 (3.6)	c c	c c					
	Frankreich	85.7 (1.3)	509 (3.8)	-0.03 (0.03)	2.3 (0.4)	436 (14.9)	-0.44 (0.12)	50.9 (2.5)	470 (9.6)	-0.50 (0.1)					
	Deutschland	83.4 (1.0)	513 (2.5)	0.33 (0.02)	1.4 (0.2)	493 (13.4)	0.19 (0.10)	33.3 (2.4)	483 (8.0)	-0.28 (0.1)					
	Griechenland	90.0 (0.9)	490 (4.4)	0.05 (0.03)	1.3 (0.3)	412 (16.7)	-0.51 (0.17)	29.5 (3.2)	457 (9.9)	-0.33 (0.1)					
	Ungarn	97.1 (0.4)	496 (3.0)	-0.18 (0.03)	0.7 (0.3)	c c	c c	41.0 (4.8)	527 (12.8)	0.01 (0.2)					
	Island	96.4 (0.3)	505 (1.4)	0.74 (0.01)	1.3 (0.2)	451 (16.0)	0.84 (0.10)	c c	c c	c c					
	Irland	89.8 (1.0)	503 (3.0)	0.04 (0.03)	2.2 (0.9)	507 (14.2)	0.15 (0.18)	16.5 (2.2)	511 (13.3)	0.09 (0.2)					
	Israel	77.4 (1.3)	484 (3.4)	0.04 (0.02)	4.2 (0.7)	444 (20.0)	0.04 (0.08)	50.7 (2.5)	486 (6.6)	-0.24 (0.1)					
	Italien	84.0 (0.4)	504 (1.4)	0.03 (0.01)	10.7 (0.4)	452 (3.7)	-0.66 (0.03)	14.2 (1.3)	471 (10.3)	-0.43 (0.1)					
	Japan	99.6 (0.1)	522 (3.4)	0.00 (0.01)	0.1 (0.0)	c c	c c	c c	c c	c c					
	Korea	99.9 (0.0)	541 (3.4)	-0.15 (0.03)	0.1 (0.0)	c c	c c	c c	c c	c c					
	Luxemburg	2.6 (0.3)	517 (11.7)	0.79 (0.10)	60.6 (0.7)	500 (2.0)	0.56 (0.02)	11.5 (0.6)	501 (6.9)	0.47 (0.1)					
	Mexiko	96.1 (0.3)	432 (1.8)	-1.17 (0.03)	2.2 (0.2)	354 (7.4)	-2.26 (0.10)	37.7 (3.8)	347 (10.2)	-1.74 (0.1)					
	Niederlande	87.6 (1.4)	517 (5.2)	0.38 (0.02)	1.5 (0.5)	510 (23.1)	0.22 (0.12)	48.4 (3.1)	477 (10.6)	-0.29 (0.1)					
	Neuseeland	72.5 (1.1)	530 (2.5)	0.10 (0.02)	2.8 (0.2)	432 (9.4)	-0.33 (0.07)	20.4 (1.5)	516 (8.9)	-0.05 (0.1)					
	Norwegen	91.2 (0.6)	509 (2.5)	0.51 (0.02)	2.0 (0.2)	466 (10.9)	0.52 (0.07)	18.1 (1.8)	484 (13.4)	0.26 (0.2)					
	Polen	99.4 (0.1)	503 (2.6)	-0.28 (0.02)	0.6 (0.1)	c c	c c	c c	c c	c c					
	Portugal	94.2 (0.4)	493 (3.1)	-0.31 (0.04)	0.6 (0.1)	493 (14.9)	-0.07 (0.22)	47.8 (3.5)	486 (9.1)	-0.33 (0.1)					
	Slowak. Rep.	94.3 (0.8)	483 (2.6)	-0.06 (0.02)	5.2 (0.8)	413 (12.3)	-0.62 (0.12)	34.6 (10.1)	c c	c c					
	Slowenien	91.6 (0.4)	489 (1.1)	0.13 (0.01)	1.2 (0.2)	464 (14.4)	-0.04 (0.12)	40.3 (3.0)	466 (8.5)	-0.29 (0.1)					
	Spanien	76.6 (1.0)	488 (2.0)	-0.26 (0.04)	13.9 (0.9)	489 (4.1)	-0.27 (0.07)	6.0 (0.7)	466 (11.9)	-0.48 (0.2)					
	Schweden	88.5 (1.1)	509 (2.7)	0.40 (0.02)	1.2 (0.2)	454 (19.4)	0.18 (0.10)	28.4 (2.4)	473 (10.2)	0.09 (0.1)					
	Schweiz	75.6 (0.9)	516 (2.1)	0.22 (0.02)	3.1 (0.3)	490 (7.9)	0.17 (0.06)	28.9 (2.3)	498 (5.6)	-0.17 (0.1)					
	Türkei	95.8 (0.6)	468 (3.6)	-1.12 (0.05)	3.7 (0.5)	409 (11.1)	-2.15 (0.12)	c c	c c	c c					
	Ver. Königreich	88.3 (1.0)	501 (2.3)	0.23 (0.02)	1.3 (0.2)	433 (11.5)	0.05 (0.11)	38.3 (3.4)	504 (8.9)	0.26 (0.1)					
	Ver. Staaten	79.3 (1.4)	507 (3.7)	0.33 (0.04)	1.4 (0.2)	453 (14.5)	-0.27 (0.14)	31.2 (1.8)	496 (8.1)	-0.02 (0.1)					
	OECD-Durchschnitt	85.9 (0.1)	502 (0.6)	0.07 (0.01)	4.4 (0.1)	460 (2.5)	-0.13 (0.02)	32.3 (0.6)	481 (1.9)	-0.16 (0.0)					
Partnerländer	Albanien	98.4 (0.3)	389 (4.0)	-0.95 (0.04)	1.0 (0.2)	367 (19.9)	-0.99 (0.31)	c c	c c	c c					
	Argentinien	95.9 (0.5)	404 (4.6)	-0.60 (0.05)	0.7 (0.1)	c c	c c	53.5 (5.7)	376 (13.1)	-1.27 (0.1)					
	Aserbaidschan	90.0 (1.2)	361 (3.4)	-0.67 (0.03)	6.9 (1.0)	385 (10.7)	-0.21 (0.16)	64.2 (6.6)	359 (10.3)	-0.67 (0.2)					
	Brasilien	98.6 (0.2)	416 (2.7)	-1.15 (0.03)	0.6 (0.1)	362 (12.4)	-0.76 (0.16)	64.6 (7.9)	322 (18.9)	-1.27 (0.3)					
	Bulgarien	89.0 (1.8)	446 (6.5)	-0.01 (0.04)	10.5 (1.7)	343 (10.0)	-0.91 (0.08)	c c	c c	c c					
	Kolumbien	99.3 (0.1)	416 (3.6)	-1.15 (0.05)	0.4 (0.1)	371 (25.8)	-0.33 (0.22)	c c	c c	c c					
	Kroatien	88.0 (0.7)	479 (2.9)	-0.15 (0.02)	1.3 (0.4)	470 (21.5)	-0.25 (0.19)	65.8 (2.2)	466 (5.4)	-0.32 (0.1)					
	Dubai (VAE)	16.1 (0.4)	386 (2.9)	0.02 (0.03)	9.4 (0.4)	415 (4.4)	0.75 (0.03)	17.1 (0.7)	480 (5.0)	0.31 (0.0)					
	Hongkong (China)	57.8 (1.6)	540 (2.8)	-0.56 (0.04)	2.8 (0.8)	466 (8.8)	0.18 (0.24)	57.8 (1.6)	546 (3.2)	-1.13 (0.0)					
	Indonesien	35.5 (2.1)	409 (6.4)	-1.00 (0.09)	64.3 (2.1)	400 (3.6)	-1.85 (0.05)	c c	c c	c c					
	Jordanien	84.0 (0.9)	408 (3.1)	-0.62 (0.03)	2.2 (0.3)	388 (12.9)	-0.25 (0.14)	72.4 (1.7)	423 (6.6)	-0.38 (0.1)					
	Kasachstan	79.4 (1.3)	388 (3.2)	-0.51 (0.03)	9.0 (0.7)	405 (8.3)	-0.31 (0.07)	57.1 (3.9)	418 (12.9)	-0.54 (0.1)					
	Kirgisistan	79.6 (1.6)	308 (3.2)	-0.76 (0.02)	18.6 (1.6)	359 (6.6)	-0.19 (0.04)	51.6 (5.7)	373 (24.1)	-0.53 (0.2)					
	Lettland	87.1 (1.3)	488 (3.0)	-0.12 (0.03)	8.6 (1.2)	472 (9.2)	-0.32 (0.07)	75.1 (4.9)	484 (9.6)	0.00 (0.1)					
	Liechtenstein	69.5 (3.0)	513 (4.5)	0.24 (0.05)	0.7 (0.5)	c c	c c	27.1 (4.4)	c c	c c					
	Litauen	94.7 (0.8)	473 (2.5)	-0.03 (0.02)	3.6 (0.7)	433 (7.5)	-0.29 (0.07)	56.7 (7.8)	435 (13.3)	-0.20 (0.2)					
	Macau (China)	24.0 (0.6)	492 (2.3)	-0.57 (0.02)	5.5 (0.2)	450 (3.5)	0.13 (0.04)	71.9 (0.7)	494 (1.3)	-0.89 (0.0)					
	Montenegro	92.4 (0.4)	411 (1.7)	-0.24 (0.02)	1.0 (0.2)	362 (14.5)	-0.66 (0.14)	35.7 (3.0)	439 (10.0)	0.15 (0.1)					
	Panama	92.4 (1.4)	385 (5.5)	-0.79 (0.08)	3.9 (0.9)	317 (20.3)	-1.22 (0.34)	20.7 (5.3)	413 (35.5)	-0.30 (0.2)					
	Peru	94.7 (0.8)	381 (4.0)	-1.24 (0.05)	4.9 (0.8)	272 (7.6)	-2.45 (0.09)	c c	c c	c c					
	Katar	34.2 (0.4)	336 (1.6)	0.32 (0.02)	19.4 (0.3)	326 (2.3)	0.80 (0.02)	28.1 (0.7)	394 (2.7)	0.25 (0.0)					
	Rumänien	96.6 (0.6)	428 (4.0)	-0.34 (0.03)	3.1 (0.6)	361 (13.1)	-0.89 (0.34)	c c	c c	c c					
	Russ. Föderation	80.9 (1.4)	468 (3.3)	-0.16 (0.03)	7.0 (1.1)	421 (9.1)	-0.57 (0.09)	49.0 (4.3)	446 (6.0)	-0.29 (0.1)					
	Serbien	89.0 (0.6)	443 (2.4)	0.09 (0.02)	1.6 (0.3)	406 (12.4)	-0.56 (0.15)	53.5 (2.7)	466 (6.9)	0.10 (0.1)					
	Shanghai (China)	98.1 (0.3)	558 (2.3)	-0.47 (0.03)	1.3 (0.2)	493 (12.1)	-1.40 (0.15)	c c	c c	c c					
	Singapur	37.8 (0.8)	561 (2.0)	-0.03 (0.01)	48.0 (1.0)	503 (1.9)	-0.79 (0.02)	9.7 (1.1)	591 (13.4)	0.23 (0.1)					
	Chinesisch Taipeh	77.9 (1.2)	510 (2.6)	-0.19 (0.02)	21.7 (1.2)	472 (4.1)	-0.71 (0.04)	c c	c c	c c					
	Thailand	51.4 (1.7)	431 (3.3)	-0.86 (0.05)	48.6 (1.7)	413 (3.5)	-1.78 (0.04)	c c	c c	c c					
	Trinidad und Tobago	95.4 (0.3)	425 (1.3)	-0.57 (0.02)	2.3 (0.2)	351 (14.6)	-0.73 (0.10)	49.9 (5.4)	418 (19.8)	-0.45 (0.1)					
	Tunesien	99.6 (0.1)	404 (2.9)	-1.20 (0.05)	0.1 (0.0)	c c	c c	52.2 (12.8)	c c	c c					
	Uruguay	97.3 (0.2)	430 (2.5)	-0.68 (0.03)	2.2 (0.2)	383 (9.0)	-1.28 (0.11)	c c	c c	c c					

Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind durch Fettdruck gekennzeichnet (siehe Anhang A3). Die Prozentsätze der Schüler ohne Migrationshintergrund und der Schüler mit Migrationshintergrund, die zu Hause die Testsprache sprechen bzw. zu Hause nicht die Testsprache sprechen, werden für die gesamte Schülerpopulation berechnet. Die Prozentsätze der Schüler der ersten und der zweiten Generation, die zu Hause die Testsprache sprechen bzw. nicht die Testsprache sprechen, werden für die gesamte Schülerpopulation mit Migrationshintergrund berechnet.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285>



[Teil 3/5]

Schülerleistungen im Bereich Lesekompetenz, nach Migrationsstatus und im Elternhaus gesprochener Sprache

Tabelle II.4.4 Auf Grundlage der Schülerangaben

	Schüler mit Migrationshintergrund (erste und zweite Generation), die zu Hause die Testsprache sprechen						Schüler mit Migrationshintergrund (erste und zweite Generation), die zu Hause eine andere Sprache sprechen						Erhöhte Wahrscheinlichkeit für Schüler mit Migrationshintergrund, die zu Hause eine andere Sprache sprechen, im untersten Quartil der Leistungsverteilung zu liegen	
	Prozentsatz der Schüler		Leistung auf der Gesamtskala Lesekompetenz		PISA-Index des wirtschaftl., sozialen und kulturellen Status (ESCS)		Prozentsatz der Schüler		Leistung auf der Gesamtskala Lesekompetenz		PISA-Index des wirtschaftl., sozialen und kulturellen Status (ESCS)		Quotient	S.E.
	Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.	Indexmittel	S.E.	Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.	Indexmittel	S.E.		
OECD-Länder	14.7 (0.6)	532 (4.5)	0.43 (0.03)	8.3 (0.7)	515 (9.7)	0.19 (0.04)	1.13	(0.10)						
Australien	3.3 (0.5)	433 (14.0)	-0.25 (0.08)	9.2 (0.8)	415 (6.8)	-0.69 (0.06)	2.19	(0.22)						
Österreich	6.8 (0.7)	471 (8.5)	-0.04 (0.08)	7.0 (0.7)	439 (8.8)	-0.41 (0.07)	2.31	(0.17)						
Belgien	12.1 (0.7)	532 (3.8)	0.52 (0.04)	11.6 (0.8)	517 (4.8)	0.39 (0.05)	1.29	(0.10)						
Kanada	c	c	c	c	c	c	c	c						
Chile	1.0 (0.2)	463 (14.9)	-0.39 (0.10)	0.9 (0.1)	491 (18.1)	0.05 (0.15)	0.98	(0.39)						
Tschech. Rep.	3.6 (0.2)	460 (5.7)	-0.25 (0.06)	3.9 (0.2)	432 (5.3)	-0.48 (0.06)	2.47	(0.16)						
Dänemark	7.1 (0.6)	473 (6.7)	0.13 (0.07)	0.9 (0.2)	451 (13.2)	-0.01 (0.10)	1.94	(0.42)						
Estland	0.7 (0.1)	500 (18.0)	0.31 (0.18)	1.9 (0.3)	457 (14.1)	-0.03 (0.14)	2.34	(0.27)						
Finnland	7.2 (0.8)	467 (9.1)	-0.49 (0.07)	4.7 (0.6)	432 (10.8)	-0.90 (0.09)	2.25	(0.25)						
Frankreich	6.4 (0.5)	482 (7.0)	-0.28 (0.05)	8.9 (0.7)	449 (6.6)	-0.42 (0.06)	2.12	(0.20)						
Deutschland	5.3 (0.5)	449 (9.4)	-0.55 (0.07)	3.5 (0.5)	410 (19.5)	-0.78 (0.11)	2.19	(0.35)						
Griechenland	2.0 (0.2)	509 (8.2)	-0.17 (0.10)	0.1 (0.1)	c	c	c	c						
Ungarn	0.5 (0.1)	c	c	1.8 (0.2)	426 (14.8)	-0.17 (0.11)	2.25	(0.34)						
Island	4.4 (0.4)	500 (8.5)	0.25 (0.08)	3.6 (0.4)	445 (11.2)	0.00 (0.10)	2.23	(0.26)						
Irland	11.1 (0.6)	482 (6.4)	-0.29 (0.06)	7.3 (0.8)	493 (8.1)	-0.24 (0.08)	0.86	(0.13)						
Israel	1.7 (0.1)	448 (8.1)	-0.46 (0.07)	3.6 (0.2)	414 (4.5)	-0.81 (0.04)	2.64	(0.15)						
Italien	c	c	c	c	c	c	c	c						
Japan	c	c	c	c	c	c	c	c						
Korea	8.6 (0.4)	521 (5.1)	0.64 (0.05)	28.2 (0.6)	437 (3.1)	-0.61 (0.03)	2.58	(0.22)						
Luxemburg	1.5 (0.1)	349 (6.9)	-1.70 (0.10)	0.3 (0.1)	278 (13.9)	-2.24 (0.16)	3.73	(0.28)						
Mexiko	6.3 (0.9)	478 (10.8)	-0.28 (0.08)	4.7 (0.6)	467 (10.0)	-0.64 (0.10)	1.89	(0.22)						
Niederlande	13.0 (0.6)	538 (5.2)	0.23 (0.04)	11.7 (0.6)	486 (6.4)	-0.03 (0.03)	1.72	(0.14)						
Neuseeland	1.6 (0.2)	489 (12.6)	0.25 (0.14)	5.3 (0.5)	446 (6.5)	-0.12 (0.06)	2.19	(0.17)						
Norwegen	c	c	c	c	c	c	c	c						
Polen	4.2 (0.4)	476 (7.6)	-0.33 (0.08)	1.0 (0.2)	448 (10.5)	-0.42 (0.16)	1.90	(0.39)						
Portugal	c	c	c	c	c	c	c	c						
Slowak. Rep.	3.2 (0.3)	462 (8.0)	-0.27 (0.07)	4.0 (0.3)	433 (5.6)	-0.63 (0.05)	1.86	(0.22)						
Slowenien	5.5 (0.4)	439 (4.5)	-0.73 (0.06)	4.0 (0.4)	419 (6.0)	-0.75 (0.08)	2.30	(0.18)						
Spanien	3.5 (0.3)	469 (9.2)	0.07 (0.08)	6.8 (0.8)	433 (7.8)	-0.24 (0.06)	2.28	(0.20)						
Schweden	9.2 (0.7)	501 (5.1)	0.00 (0.12)	12.2 (0.6)	454 (4.4)	-0.57 (0.04)	2.26	(0.14)						
Schweiz	c	c	c	c	c	c	c	c						
Türkei	5.5 (0.7)	495 (7.6)	0.22 (0.08)	4.9 (0.5)	462 (8.3)	-0.14 (0.11)	1.66	(0.22)						
Ver. Königreich	7.8 (0.6)	500 (7.8)	-0.01 (0.09)	11.5 (0.9)	475 (6.2)	-0.64 (0.08)	1.41	(0.13)						
Ver. Staaten	5.6 (0.1)	478 (1.7)	-0.13 (0.02)	6.1 (0.1)	445 (1.9)	-0.42 (0.02)	2.04	(0.05)						
OECD-Durchschnitt														
Partnerländer	c	c	c	c	c	c	c	c						
Albanien	2.8 (0.4)	376 (14.9)	-1.19 (0.07)	0.6 (0.2)	c	c	c	c						
Argentinien	2.6 (0.5)	364 (9.1)	-0.55 (0.19)	0.5 (0.2)	c	c	c	c						
Aserbaidschan	0.8 (0.1)	317 (14.4)	-1.41 (0.24)	0.0 (0.0)	c	c	c	c						
Brasilien	c	c	c	c	c	c	c	c						
Bulgarien	0.3 (0.1)	309 (25.9)	-1.96 (0.27)	c	c	c	c	c						
Kolumbien	10.4 (0.6)	462 (5.3)	-0.41 (0.05)	0.3 (0.1)	c	c	c	c						
Kroatien	33.3 (0.7)	510 (2.3)	0.57 (0.02)	41.3 (0.6)	479 (2.2)	0.44 (0.01)	0.60	(0.05)						
Dubai (VAE)	35.0 (1.2)	537 (2.9)	-1.21 (0.03)	4.5 (0.6)	488 (11.5)	-1.24 (0.11)	1.91	(0.26)						
Hongkong (China)	c	c	c	c	c	c	c	c						
Indonesien	12.9 (0.9)	422 (6.2)	-0.33 (0.07)	0.9 (0.1)	380 (15.1)	-0.12 (0.15)	1.68	(0.43)						
Jordanien	10.5 (1.1)	397 (10.3)	-0.64 (0.07)	1.1 (0.2)	395 (13.8)	-0.62 (0.17)	0.84	(0.27)						
Kasachstan	1.5 (0.3)	360 (18.2)	-0.63 (0.19)	0.3 (0.1)	c	c	c	c						
Kirgisistan	3.5 (0.4)	486 (9.0)	0.04 (0.11)	0.8 (0.2)	442 (20.3)	-0.45 (0.24)	2.15	(0.60)						
Lettland	15.7 (2.1)	505 (10.9)	0.18 (0.14)	14.1 (2.1)	456 (11.8)	-0.82 (0.13)	2.28	(0.60)						
Liechtenstein	1.1 (0.2)	438 (13.4)	-0.19 (0.19)	0.7 (0.2)	c	c	c	c						
Litauen	64.9 (0.6)	494 (1.0)	-0.87 (0.01)	5.6 (0.2)	450 (4.2)	-0.23 (0.05)	1.91	(0.17)						
Macau (China)	5.9 (0.4)	425 (6.2)	-0.04 (0.07)	0.7 (0.2)	c	c	c	c						
Montenegro	2.1 (0.4)	386 (30.6)	-0.41 (0.19)	1.6 (0.4)	307 (28.7)	-1.16 (0.23)	2.66	(0.49)						
Panama	c	c	c	c	c	c	c	c						
Peru	27.0 (0.4)	423 (2.0)	0.46 (0.02)	19.4 (0.4)	442 (3.0)	0.56 (0.02)	0.47	(0.03)						
Katar	c	c	c	c	c	c	c	c						
Rumänien	9.8 (0.6)	451 (5.1)	-0.26 (0.04)	2.3 (0.8)	390 (15.9)	-0.57 (0.09)	2.34	(0.41)						
Russ. Föderation	9.2 (0.6)	457 (4.8)	-0.03 (0.05)	0.3 (0.1)	c	c	c	c						
Serbien	c	c	c	c	c	c	c	c						
Shanghai (China)	3.0 (0.3)	574 (7.6)	0.16 (0.05)	11.3 (0.5)	519 (4.9)	-0.37 (0.03)	1.22	(0.10)						
Singapur	c	c	c	c	c	c	c	c						
Chinesisch Taipeh	c	c	c	c	c	c	c	c						
Thailand	1.8 (0.2)	420 (16.8)	-0.31 (0.12)	0.5 (0.1)	436 (34.1)	0.14 (0.21)	1.64	(0.54)						
Trinidad und Tobago	c	c	c	c	c	c	c	c						
Tunesien	c	c	c	c	c	c	c	c						
Uruguay	c	c	c	c	c	c	c	c						


Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind durch Fettdruck gekennzeichnet (siehe Anhang A3). Die Prozentsätze der Schüler ohne Migrationshintergrund und der Schüler mit Migrationshintergrund, die zu Hause die Testsprache sprechen bzw. zu Hause nicht die Testsprache sprechen, werden für die gesamte Schülerpopulation berechnet. Die Prozentsätze der Schüler der ersten und der zweiten Generation, die zu Hause die Testsprache sprechen bzw. nicht die Testsprache sprechen, werden für die gesamte Schülerpopulation mit Migrationshintergrund berechnet.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285>

[Teil 4/5]
Schülerleistungen im Bereich Lesekompetenz, nach Migrationsstatus und im Elternhaus gesprochener Sprache

Tabelle II.4.4 Auf Grundlage der Schülerangaben

	Gesamtkorrelationen innerhalb der Länder zwischen Migrationsstatus der Schulen und der zu Hause gesprochenen Sprache	Leistungsunterschied im Bereich Lesekompetenz zwischen:								
		Schülern ohne Migrationshintergrund und Schülern mit Migrationshintergrund, die zu Hause eine andere Sprache sprechen		Schülern ohne Migrationshintergrund und Schülern mit Migrationshintergrund, die zu Hause eine andere Sprache sprechen, nach Berücksichtigung des ESCS		Schülern ohne Migrationshintergrund, die zu Hause die Testsprache sprechen, und Schülern ohne Migrationshintergrund, die zu Hause eine andere Sprache sprechen		Schülern ohne Migrationshintergrund, die zu Hause die Testsprache sprechen, und Schülern ohne Migrationshintergrund, die zu Hause eine andere Sprache sprechen, nach Berücksichtigung des ESCS		
		Korrelation	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	
OECD	0.87 (0.02)		1	(9.6)	-8	(8.5)	55	(12.2)	45	(12.2)
Australien	0.90 (0.02)		69	(7.5)	31	(7.3)	54	(18.9)	38	(15.6)
Österreich	0.39 (0.07)		82	(8.7)	48	(7.6)	19	(5.5)	7	(5.0)
Kanada	0.73 (0.02)		12	(5.1)	7	(4.6)	35	(5.3)	33	(4.8)
Chile	0.04 (0.05)		c	c	c	c	c	c	c	c
Tschech. Rep.	0.55 (0.07)		-10	(17.6)	-4	(15.4)	c	c	c	c
Dänemark	0.88 (0.01)		70	(5.4)	39	(4.9)	47	(20.5)	36	(19.9)
Estland	0.08 (0.07)		55	(13.5)	50	(13.3)	36	(9.5)	31	(9.5)
Finnland	0.43 (0.05)		81	(13.9)	69	(12.6)	40	(8.0)	47	(7.8)
Frankreich	0.73 (0.07)		75	(11.3)	29	(12.4)	73	(15.4)	55	(12.5)
Deutschland	0.83 (0.02)		64	(6.7)	33	(6.7)	21	(13.3)	16	(12.6)
Griechenland	0.73 (0.10)		79	(19.3)	50	(20.6)	78	(17.4)	60	(15.4)
Ungarn	0.04 (0.10)		c	c	c	c	c	c	c	c
Island	0.83 (0.01)		78	(14.9)	56	(15.2)	54	(16.1)	57	(15.8)
Irland	0.27 (0.13)		57	(11.2)	56	(10.8)	-5	(14.1)	0	(12.0)
Israel	0.54 (0.12)		-11	(8.2)	-30	(7.4)	40	(20.3)	37	(17.3)
Italien	0.41 (0.05)		85	(4.9)	62	(4.8)	53	(3.8)	34	(3.4)
Japan	0.27 (0.10)		c	c	c	c	c	c	c	c
Korea	-0.01 (0.01)		c	c	c	c	c	c	c	c
Luxemburg	-0.55 (0.00)		63	(4.0)	26	(4.6)	17	(11.6)	9	(12.0)
Mexiko	0.49 (0.06)		152	(13.5)	128	(12.0)	79	(7.6)	54	(7.4)
Niederlande	0.72 (0.10)		50	(8.8)	12	(9.3)	6	(23.7)	1	(22.0)
Neuseeland	0.84 (0.02)		40	(7.1)	34	(5.9)	98	(9.4)	76	(9.8)
Norwegen	0.89 (0.03)		62	(6.7)	40	(6.4)	44	(10.0)	44	(9.0)
Polen	-0.03 (0.01)		c	c	c	c	c	c	c	c
Portugal	0.49 (0.11)		45	(10.8)	41	(9.8)	-1	(14.6)	6	(13.3)
Slowak. Rep.	0.04 (0.04)		c	c	c	c	71	(12.3)	49	(9.5)
Slowenien	0.78 (0.03)		56	(5.8)	27	(6.2)	24	(14.7)	18	(14.4)
Spanien	0.11 (0.05)		69	(5.8)	55	(5.7)	0	(4.0)	0	(4.6)
Schweden	0.92 (0.02)		75	(8.1)	46	(7.2)	55	(19.1)	43	(16.9)
Schweiz	0.66 (0.05)		62	(4.1)	34	(4.2)	26	(7.7)	25	(6.6)
Türkei	0.08 (0.11)		c	c	c	c	59	(12.1)	29	(12.1)
Ver. Königreich	0.75 (0.06)		37	(8.5)	20	(6.2)	68	(11.5)	62	(11.1)
Ver. Staaten	0.93 (0.02)		32	(6.5)	-10	(5.0)	55	(14.5)	26	(12.9)
OECD-Durchschnitt	0.49 (0.01)		57	(1.9)	35	(1.8)	43	(2.6)	33	(2.4)
Partnerländer										
Albanien	0.11 (0.13)		c	c	c	c	22	(19.9)	22	(15.2)
Argentinien	0.34 (0.10)		c	c	c	c	c	c	c	c
Aserbaidschan	0.12 (0.09)		c	c	c	c	-24	(11.0)	-15	(8.5)
Brasilien	0.04 (0.05)		c	c	c	c	54	(12.4)	65	(12.7)
Bulgarien	0.00 (0.05)		c	c	c	c	103	(10.5)	61	(10.4)
Kolumbien	0.01 (0.05)		c	c	c	c	45	(25.8)	67	(23.7)
Kroatien	0.05 (0.05)		c	c	c	c	9	(21.6)	6	(17.4)
Dubai (VAE)	0.39 (0.00)		-83	(3.3)	-76	(3.2)	-29	(5.5)	-9	(5.8)
Hongkong (China)	0.11 (0.12)		49	(11.7)	35	(11.1)	73	(9.2)	90	(8.2)
Indonesien	-0.01 (0.04)		c	c	c	c	9	(6.4)	-6	(4.7)
Jordanien	0.10 (0.08)		28	(15.5)	40	(16.2)	20	(12.7)	25	(14.3)
Kasachstan	0.00 (0.05)		-4	(14.1)	-9	(13.1)	-17	(8.0)	-9	(6.7)
Kirgisistan	0.15 (0.07)		c	c	c	c	-52	(6.5)	-30	(5.4)
Lettland	0.08 (0.08)		45	(19.5)	36	(18.5)	16	(9.6)	8	(8.1)
Liechtenstein	0.56 (0.01)		57	(13.7)	34	(14.7)	c	c	c	c
Litauen	0.36 (0.10)		c	c	c	c	41	(7.9)	32	(7.2)
Macau (China)	-0.52 (0.00)		34	(4.6)	36	(4.5)	42	(4.3)	56	(4.5)
Montenegro	0.27 (0.16)		c	c	c	c	48	(14.6)	36	(15.5)
Panama	0.65 (0.07)		75	(28.2)	64	(25.3)	68	(21.1)	56	(12.7)
Peru	0.06 (0.08)		c	c	c	c	109	(8.3)	61	(8.7)
Katar	0.13 (0.00)		-109	(3.7)	-108	(3.6)	10	(2.8)	17	(2.7)
Rumänien	0.06 (0.10)		c	c	c	c	67	(13.2)	48	(10.9)
Russ. Föderation	0.04 (0.16)		74	(15.6)	58	(14.1)	47	(9.6)	31	(7.6)
Serbien	0.12 (0.10)		c	c	c	c	37	(12.3)	20	(12.1)
Shanghai (China)	0.40 (0.10)		c	c	c	c	65	(12.1)	41	(10.4)
Singapur	-0.08 (0.04)		10	(5.4)	14	(5.2)	58	(3.0)	28	(3.4)
Chinesisch Taipeh	-0.09 (0.06)		c	c	c	c	38	(4.5)	22	(4.3)
Thailand	c	c	c	c	c	c	18	(4.4)	-2	(3.6)
Trinidad und Tobago	0.42 (0.01)		-12	(34.1)	16	(35.0)	74	(14.9)	70	(15.0)
Tunesien	0.55 (0.17)		c	c	c	c	c	c	c	c
Uruguay	0.06 (0.05)		c	c	c	c	47	(9.0)	25	(8.4)

Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind durch Fettdruck gekennzeichnet (siehe Anhang A3). Die Prozentsätze der Schüler ohne Migrationshintergrund und der Schüler mit Migrationshintergrund, die zu Hause die Testsprache sprechen bzw. zu Hause nicht die Testsprache sprechen, werden für die gesamte Schülerpopulation berechnet. Die Prozentsätze der Schüler der ersten und der zweiten Generation, die zu Hause die Testsprache sprechen bzw. nicht die Testsprache sprechen, werden für die gesamte Schülerpopulation mit Migrationshintergrund berechnet.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285>



[Teil 5/5]

Schülerleistungen im Bereich Lesekompetenz, nach Migrationsstatus und im Elternhaus gesprochener Sprache
Auf Grundlage der Schülerangaben

Tabelle II.4.4

		Leistungsunterschied im Bereich Lesekompetenz zwischen:							
		Schülern mit Migrationshintergrund, die zu Hause die Testsprache sprechen, und Schülern mit Migrationshintergrund, die zu Hause eine andere Sprache sprechen		Schülern mit Migrationshintergrund, die zu Hause die Testsprache sprechen, und Schülern mit Migrationshintergrund, die zu Hause eine andere Sprache sprechen, nach Berücksichtigung des ESCS		Schülern ohne Migrationshintergrund, die zu Hause eine andere Sprache sprechen, und Schülern mit Migrationshintergrund, die zu Hause eine andere Sprache sprechen		Schülern ohne Migrationshintergrund, die zu Hause eine andere Sprache sprechen, und Schülern mit Migrationshintergrund, die zu Hause eine andere Sprache sprechen, nach Berücksichtigung des ESCS	
		Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.
OECD	Australien	18	(7.0)	6	(6.8)	-54	(16.8)	-53	(16.1)
	Österreich	18	(14.1)	3	(12.8)	16	(20.1)	-3	(17.5)
	Belgien	32	(9.6)	19	(9.2)	66	(9.3)	46	(8.4)
	Kanada	15	(5.0)	11	(4.8)	-22	(7.3)	-25	(6.5)
	Chile	c	c	c	c	c	c	c	c
	Tschech. Rep.	-28	(22.9)	-6	(21.2)	c	c	c	c
	Dänemark	27	(7.2)	20	(6.7)	24	(20.9)	7	(20.4)
	Estland	23	(14.4)	20	(14.5)	19	(15.6)	19	(15.6)
	Finnland	42	(19.7)	30	(19.2)	42	(17.5)	20	(16.8)
	Frankreich	35	(10.4)	17	(11.0)	3	(17.4)	-17	(16.6)
	Deutschland	34	(8.8)	28	(8.7)	44	(14.1)	24	(14.3)
	Griechenland	39	(16.0)	31	(16.0)	2	(24.7)	-6	(23.6)
	Ungarn	c	c	c	c	c	c	c	c
	Island	c	c	c	c	25	(21.9)	-3	(28.3)
	Irland	54	(14.1)	46	(14.1)	62	(16.9)	56	(16.3)
	Israel	-10	(8.2)	-12	(7.9)	-49	(18.6)	-61	(16.3)
	Italien	34	(9.7)	24	(8.5)	38	(5.9)	34	(5.7)
	Japan	c	c	c	c	c	c	c	c
	Korea	c	c	c	c	c	c	c	c
	Luxemburg	84	(6.1)	43	(6.6)	62	(3.9)	26	(4.6)
	Mexiko	71	(15.5)	62	(14.0)	76	(14.3)	76	(13.1)
	Niederlande	11	(11.6)	4	(11.0)	44	(23.5)	20	(23.8)
	Neuseeland	53	(7.3)	39	(7.0)	-54	(11.6)	-37	(11.9)
	Norwegen	43	(14.2)	29	(12.2)	20	(12.7)	-8	(11.8)
	Polen	c	c	c	c	c	c	c	c
	Portugal	28	(10.6)	25	(10.7)	45	(17.9)	32	(17.7)
Slowak. Rep.	c	c	c	c	c	c	c	c	
Slowenien	29	(9.9)	24	(10.5)	32	(15.7)	17	(16.0)	
Spanien	20	(7.2)	19	(7.5)	69	(6.8)	61	(6.4)	
Schweden	36	(10.1)	20	(9.6)	21	(20.1)	2	(17.4)	
Schweiz	47	(6.0)	29	(7.6)	37	(9.4)	13	(9.2)	
Türkei	c	c	c	c	c	c	c	c	
Ver. Königreich	32	(8.4)	19	(8.3)	-30	(12.4)	-39	(11.7)	
Ver. Staaten	26	(8.1)	5	(7.0)	-22	(14.9)	-31	(14.1)	
OECD-Durchschnitt	31	(2.3)	22	(2.2)	20	(3.1)	7	(3.1)	
Partnerländer	Albanien	c	c	c	c	c	c	c	c
	Argentinien	c	c	c	c	c	c	c	c
	Aserbaidshjan	c	c	c	c	c	c	c	c
	Brasilien	c	c	c	c	c	c	c	c
	Bulgarien	c	c	c	c	c	c	c	c
	Kolumbien	c	c	c	c	c	c	c	c
	Kroatien	c	c	c	c	c	c	c	c
	Dubai (VAE)	30	(3.3)	23	(3.3)	-64	(4.9)	-78	(4.8)
	Hongkong (China)	49	(11.4)	50	(10.9)	-21	(11.5)	-52	(14.0)
	Indonesien	c	c	c	c	c	c	c	c
	Jordanien	42	(16.9)	48	(17.6)	9	(20.5)	12	(20.7)
	Kasachstan	2	(14.5)	3	(12.9)	11	(14.0)	-3	(13.5)
	Kirgisistan	c	c	c	c	c	c	c	c
	Lettland	44	(21.3)	26	(19.1)	30	(19.0)	30	(18.7)
	Liechtenstein	49	(17.0)	43	(20.5)	c	c	c	c
	Litauen	c	c	c	c	c	c	c	c
	Macau (China)	44	(4.2)	55	(4.1)	0	(6.0)	-5	(6.1)
	Montenegro	c	c	c	c	c	c	c	c
	Panama	79	(25.0)	33	(21.9)	10	(29.6)	11	(25.5)
	Peru	c	c	c	c	c	c	c	c
	Katar	-19	(3.9)	-14	(3.6)	-115	(4.5)	-127	(4.1)
	Rumänien	c	c	c	c	c	c	c	c
	Russ. Föderation	60	(16.7)	54	(16.9)	30	(18.4)	30	(17.1)
	Serbien	c	c	c	c	c	c	c	c
	Shanghai (China)	c	c	c	c	c	c	c	c
	Singapur	55	(9.1)	36	(9.0)	-16	(5.7)	0	(5.7)
Chinesisch Taipeh	c	c	c	c	c	c	c	c	
Thailand	c	c	c	c	c	c	c	c	
Trinidad und Tobago	-16	(41.7)	11	(39.2)	-85	(35.9)	-74	(39.9)	
Tunesien	c	c	c	c	c	c	c	c	
Uruguay	c	c	c	c	c	c	c	c	

Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind durch Fettdruck gekennzeichnet (siehe Anhang A3). Die Prozentsätze der Schüler ohne Migrationshintergrund und der Schüler mit Migrationshintergrund, die zu Hause die Testsprache sprechen bzw. zu Hause nicht die Testsprache sprechen, werden für die gesamte Schülerpopulation berechnet. Die Prozentsätze der Schüler der ersten und der zweiten Generation, die zu Hause die Testsprache sprechen bzw. nicht die Testsprache sprechen, werden für die gesamte Schülerpopulation mit Migrationshintergrund berechnet.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285>

[Teil 1/1]

Leistungen der Schüler mit Migrationshintergrund im Aufnahmeland, nach Herkunftsland

Tabelle II.4.5 Auf Grundlage der Schülerangaben

Aufnahmeland	Herkunftsland	Leistung auf der Gesamtskala Lesekompetenz		Leistung nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds der Schülergruppe mit Migrationshintergrund		Leistung nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds des Aufnahmelands		
		Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.	
OECD-Länder	Australien							
	China	566	(17.1)	561	(14.9)	563	(14.8)	
	Korea	529	(18.8)	528	(16.5)	524	(16.4)	
	Philippinen	513	(8.5)	518	(7.5)	524	(7.4)	
	Südafrika	531	(8.5)	520	(8.8)	510	(8.2)	
	Ver. Königreich	528	(3.4)	532	(3.2)	522	(3.2)	
	Ver. Staaten	550	(10.8)	546	(11.1)	548	(11.0)	
	Österreich							
	Ehem. Jugoslawien	418	(7.3)	423	(7.0)	444	(6.9)	
	Deutschland	483	(10.5)	482	(9.3)	473	(9.1)	
	Polen	489	(20.4)	491	(20.5)	496	(21.1)	
	Türkei	375	(6.4)	379	(6.3)	422	(6.7)	
	Belgien							
	Frankreich	479	(15.2)	495	(11.8)	488	(12.1)	
	Deutschland	487	(10.4)	491	(9.6)	489	(9.5)	
	Türkei	413	(10.2)	413	(10.4)	457	(10.9)	
	Afrikan. Länder	469	(6.9)	480	(5.6)	486	(5.6)	
	Tschech. Rep.	Russ. Föderation	461	(13.7)	463	(15.0)	462	(16.1)
	Dänemark							
	Ehem. Jugoslawien	454	(9.5)	453	(9.1)	475	(9.2)	
Pakistan	430	(9.3)	437	(11.5)	463	(12.1)		
Türkei	416	(5.9)	417	(5.7)	455	(5.9)		
Finnland								
Russ. Föderation	505	(13.4)	494	(14.1)	507	(13.7)		
Schweden	505	(8.1)	511	(7.6)	509	(7.7)		
Deutschland								
Ehem. Jugoslawien	448	(13.9)	446	(12.6)	466	(11.7)		
Italien	465	(13.8)	470	(13.2)	480	(13.1)		
Polen	481	(7.7)	481	(7.6)	489	(7.8)		
Russ. Föderation	483	(6.3)	487	(6.2)	500	(6.3)		
Türkei	426	(6.5)	424	(6.5)	462	(6.7)		
Griechenland								
Albanien	439	(11.9)	440	(11.9)	464	(11.7)		
Russ. Föderation	431	(17.0)	442	(14.9)	444	(14.6)		
Irland	Ver. Königreich	504	(4.7)	524	(4.2)	501	(4.1)	
Israel								
Frankreich	498	(9.0)	497	(9.6)	481	(9.5)		
Russ. Föderation	504	(6.2)	505	(5.8)	505	(5.9)		
Ver. Staaten	539	(11.5)	532	(10.6)	520	(10.7)		
Luxemburg								
Ehem. Jugoslawien	412	(7.3)	413	(7.1)	433	(7.2)		
Frankreich	499	(4.9)	492	(4.6)	487	(4.6)		
Deutschland	500	(6.6)	484	(6.4)	483	(6.3)		
Italien	443	(7.1)	440	(7.1)	443	(7.0)		
Portugal	413	(3.1)	427	(4.0)	451	(4.2)		
Ver. Königreich	545	(13.7)	516	(14.4)	503	(13.5)		
Mexiko	Ver. Staaten	415	(7.6)	434	(8.6)	401	(7.9)	
Niederlande								
Deutschland	529	(16.6)	528	(14.3)	529	(14.4)		
Türkei	446	(11.1)	448	(10.2)	484	(11.2)		
Neuseeland								
China	564	(10.5)	572	(10.1)	563	(9.5)		
Korea	508	(11.1)	510	(11.2)	494	(11.4)		
Südafrika	545	(10.5)	555	(9.0)	527	(9.1)		
Ver. Königreich	559	(4.4)	566	(4.1)	542	(4.0)		
Norwegen	Schweden	492	(12.6)	485	(10.8)	490	(11.3)	
Portugal								
Brasilien	499	(7.1)	486	(8.0)	488	(6.6)		
Afrikan. Länder	496	(5.5)	498	(4.0)	485	(4.2)		
Schweiz								
Albanien	384	(14.1)	382	(13.7)	413	(13.7)		
Österreich	506	(10.8)	510	(10.1)	505	(9.9)		
Ehem. Jugoslawien	450	(4.9)	454	(4.6)	471	(4.7)		
Frankreich	538	(8.4)	530	(6.2)	521	(6.1)		
Deutschland	538	(6.4)	528	(6.2)	522	(6.1)		
Italien	476	(5.8)	477	(5.5)	480	(5.3)		
Portugal	482	(9.7)	492	(10.1)	517	(10.0)		
Schweiz	Türkei	425	(9.8)	424	(9.6)	455	(10.2)	
Türkei	Deutschland	478	(16.5)	508	(12.4)	458	(13.1)	
Ver. Königreich								
Pakistan	507	(16.7)	500	(16.3)	509	(16.3)		
Afrikan. Länder	487	(15.3)	480	(14.0)	483	(13.7)		
Partnerländer	Argentinien	Brasilien	349	(31.6)	356	(33.0)	349	(32.7)
	Kroatien	Italien	471	(18.0)	469	(19.9)	460	(22.9)
	Liechtenstein	Österreich	519	(11.4)	513	(10.3)	511	(10.3)
	Macau (China)	Philippinen	444	(12.6)	444	(12.0)	433	(12.4)
		Portugal	486	(11.5)	463	(11.6)	472	(11.4)
	Montenegro	Albanien	373	(14.3)	376	(13.1)	392	(13.1)
Uruguay	Brasilien	413	(12.9)	425	(13.5)	417	(13.0)	



[Teil 1/2]
Merkmale der von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund besuchten Schulen
 (Punktzahlen in jeder Länderstichprobe standardisiert)

Tabelle II.4.6 Auf Grundlage der Angaben der Schüler und der Schulleitungen

	Prozentsatz der Schüler, die Schulen besuchen, in denen der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund 25% übersteigt		Prozentsatz der Schüler, die Schulen besuchen, in denen der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund 50% übersteigt		Ein positiver Indexmittelwert bedeutet günstigere Merkmale											
					Durchschnittliche Position der Schulen auf dem PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS)						Index der Ausstattung der Schulen mit Lehr- und Sachmitteln					
					Schüler ohne Migrationshintergrund		Schüler mit Migrationshintergrund		Differenz		Schüler ohne Migrationshintergrund		Schüler mit Migrationshintergrund		Differenz	
					Indexmittel	S.E.	Indexmittel	S.E.	Diff.	S.E.	Indexmittel	S.E.	Indexmittel	S.E.	Diff.	S.E.
	%	S.E.	%	S.E.	Indexmittel	S.E.	Indexmittel	S.E.	Diff.	S.E.	Indexmittel	S.E.	Indexmittel	S.E.	Diff.	S.E.
OECD-Länder																
Australien	38.2	(2.7)	11.2	(2.0)	-0.02	(0.03)	0.11	(0.08)	-0.13	(0.07)	-0.01	(0.06)	0.05	(0.08)	-0.06	(0.08)
Österreich	20.7	(2.9)	7.0	(1.6)	0.10	(0.04)	-0.52	(0.11)	0.62	(0.11)	0.03	(0.07)	-0.16	(0.10)	0.19	(0.10)
Belgien	18.5	(2.3)	8.2	(1.9)	0.10	(0.03)	-0.46	(0.11)	0.56	(0.11)	0.05	(0.06)	-0.24	(0.11)	0.29	(0.09)
Kanada	36.7	(2.1)	19.2	(2.2)	-0.02	(0.03)	0.11	(0.09)	-0.13	(0.08)	-0.02	(0.04)	0.07	(0.08)	-0.10	(0.07)
Chile	0.0	(0.0)	0.0	c	0.01	(0.04)	c	c	c	c	0.01	(0.07)	c	c	c	c
Tschech. Rep.	0.4	(0.2)	0.0	c	0.00	(0.04)	0.03	(0.14)	-0.03	(0.13)	0.00	(0.07)	0.16	(0.12)	-0.16	(0.10)
Dänemark	7.2	(0.7)	2.6	(0.3)	0.06	(0.06)	-0.62	(0.07)	0.68	(0.07)	0.00	(0.08)	0.03	(0.06)	-0.04	(0.07)
Estland	12.4	(1.5)	1.8	(1.0)	0.01	(0.05)	-0.15	(0.09)	0.16	(0.08)	0.00	(0.07)	0.01	(0.10)	-0.02	(0.11)
Finnland	0.0	c	0.0	c	-0.01	(0.07)	0.18	(0.14)	-0.19	(0.11)	-0.01	(0.08)	0.31	(0.20)	-0.32	(0.16)
Frankreich	16.6	(3.0)	5.3	(1.9)	0.09	(0.06)	-0.52	(0.12)	0.61	(0.12)	w	w	w	w	w	w
Deutschland	27.2	(2.8)	5.5	(1.4)	0.12	(0.05)	-0.47	(0.07)	0.59	(0.07)	0.03	(0.08)	-0.17	(0.08)	0.20	(0.07)
Griechenland	7.9	(1.3)	3.8	(1.1)	0.06	(0.06)	-0.61	(0.10)	0.67	(0.11)	0.02	(0.08)	-0.19	(0.17)	0.21	(0.16)
Ungarn	0.0	c	0.0	c	0.00	(0.04)	0.26	(0.13)	-0.26	(0.13)	0.00	(0.08)	0.09	(0.15)	-0.09	(0.12)
Island	0.6	(0.0)	0.0	c	0.02	(0.01)	-0.38	(0.12)	0.40	(0.12)	0.00	(0.01)	-0.19	(0.09)	0.19	(0.09)
Irland	4.7	(1.7)	0.0	c	0.02	(0.06)	-0.02	(0.10)	0.03	(0.09)	0.00	(0.09)	-0.05	(0.12)	0.05	(0.08)
Israel	32.5	(3.4)	7.0	(2.0)	0.07	(0.06)	-0.18	(0.09)	0.25	(0.08)	-0.01	(0.08)	0.09	(0.08)	-0.10	(0.08)
Italien	3.0	(0.5)	0.9	(0.2)	0.03	(0.02)	-0.49	(0.09)	0.52	(0.09)	0.00	(0.03)	-0.02	(0.06)	0.02	(0.05)
Japan	0.0	c	0.0	c	0.00	(0.04)	c	c	c	c	0.00	(0.08)	c	c	c	c
Korea	0.0	c	0.0	c	0.00	(0.07)	c	c	c	c	0.00	(0.09)	c	c	c	c
Luxemburg	72.4	(0.1)	23.9	(0.1)	0.11	(0.01)	-0.15	(0.02)	0.26	(0.03)	0.05	(0.01)	-0.07	(0.01)	0.12	(0.02)
Mexiko	0.6	(0.2)	0.2	(0.1)	0.03	(0.03)	-0.48	(0.08)	0.51	(0.07)	0.02	(0.03)	-0.40	(0.08)	0.42	(0.08)
Niederlande	12.2	(2.3)	4.7	(1.7)	0.13	(0.05)	-0.89	(0.21)	1.02	(0.19)	0.00	(0.09)	-0.02	(0.17)	0.02	(0.18)
Neuseeland	37.6	(3.0)	13.8	(1.8)	0.00	(0.04)	0.04	(0.07)	-0.04	(0.08)	-0.03	(0.06)	0.11	(0.07)	-0.14	(0.06)
Norwegen	3.0	(1.0)	1.0	(0.7)	0.02	(0.07)	-0.18	(0.16)	0.19	(0.13)	-0.02	(0.07)	0.27	(0.12)	-0.29	(0.10)
Polen	0.0	c	0.0	c	0.00	(0.05)	c	c	c	c	0.00	(0.07)	c	c	c	c
Portugal	2.1	(0.9)	0.7	(0.4)	0.00	(0.06)	0.01	(0.09)	-0.01	(0.09)	0.01	(0.08)	-0.08	(0.08)	0.08	(0.09)
Slowak. Rep.	0.0	c	0.0	c	0.00	(0.05)	c	c	c	c	0.00	(0.08)	c	c	c	c
Slowenien	7.5	(0.3)	0.4	(0.2)	0.04	(0.01)	-0.45	(0.04)	0.49	(0.05)	0.00	(0.01)	0.02	(0.06)	-0.01	(0.06)
Spanien	10.5	(1.5)	0.6	(0.3)	0.03	(0.05)	-0.24	(0.06)	0.27	(0.05)	0.01	(0.06)	-0.06	(0.07)	0.07	(0.06)
Schweden	12.4	(2.7)	3.1	(1.4)	0.06	(0.06)	-0.40	(0.16)	0.46	(0.15)	0.02	(0.07)	-0.15	(0.17)	0.18	(0.17)
Schweiz	40.1	(3.5)	8.7	(1.6)	0.06	(0.06)	-0.17	(0.08)	0.23	(0.07)	0.02	(0.08)	-0.08	(0.09)	0.11	(0.05)
Türkei	0.0	c	0.0	c	0.01	(0.06)	c	c	c	c	0.00	(0.08)	c	c	c	c
Ver. Königreich	12.6	(2.0)	5.5	(1.4)	0.05	(0.04)	-0.27	(0.19)	0.31	(0.19)	0.02	(0.07)	-0.16	(0.10)	0.18	(0.10)
Ver. Staaten	30.7	(3.1)	12.7	(2.2)	0.13	(0.07)	-0.50	(0.12)	0.63	(0.11)	0.01	(0.08)	-0.04	(0.13)	0.05	(0.12)
OECD-Durchschnitt	13.8	(0.4)	4.3	(0.3)	0.04	(0.01)	-0.26	(0.02)	0.31	(0.02)	0.01	(0.01)	-0.03	(0.02)	0.04	(0.02)
Partnerländer																
Albanien	0.3	(0.3)	0.0	c	0.01	(0.06)	c	c	c	c	0.01	(0.08)	c	c	c	c
Argentinien	1.5	(0.9)	0.3	(0.3)	0.01	(0.07)	-0.36	(0.11)	0.37	(0.11)	0.01	(0.08)	-0.13	(0.13)	0.14	(0.11)
Aserbaidschan	2.0	(1.0)	0.4	(0.4)	0.00	(0.06)	0.14	(0.29)	-0.14	(0.30)	-0.01	(0.09)	0.12	(0.25)	-0.12	(0.22)
Brasilien	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	0.02	(0.04)	-0.31	(0.10)	0.33	(0.10)	0.01	(0.04)	-0.19	(0.14)	0.21	(0.13)
Bulgarien	0.0	c	0.0	c	0.02	(0.07)	c	c	c	c	0.00	(0.09)	c	c	c	c
Kolumbien	0.0	c	0.0	c	0.01	(0.06)	-0.24	(0.18)	0.25	(0.18)	0.00	(0.09)	-0.07	(0.18)	0.07	(0.20)
Kroatien	8.1	(2.0)	0.0	c	0.01	(0.05)	-0.04	(0.08)	0.05	(0.06)	0.00	(0.08)	-0.03	(0.11)	0.03	(0.07)
Dubai (VAE)	81.7	(0.1)	68.3	(0.2)	-0.39	(0.02)	0.17	(0.01)	-0.57	(0.02)	-0.39	(0.02)	0.16	(0.01)	-0.56	(0.02)
Hongkong (China)	81.2	(3.0)	26.0	(3.7)	0.19	(0.08)	-0.29	(0.05)	0.49	(0.07)	0.04	(0.09)	-0.06	(0.09)	0.11	(0.06)
Indonesien	0.0	c	0.0	c	0.00	(0.08)	c	c	c	c	0.00	(0.09)	c	c	c	c
Jordanien	19.9	(2.7)	1.1	(1.1)	-0.05	(0.05)	0.38	(0.10)	-0.44	(0.08)	0.00	(0.07)	0.03	(0.13)	-0.03	(0.11)
Kasachstan	12.7	(2.4)	5.4	(1.3)	0.01	(0.07)	-0.08	(0.13)	0.09	(0.12)	0.01	(0.07)	-0.10	(0.12)	0.12	(0.11)
Kirgisistan	0.4	(0.4)	0.4	(0.4)	0.00	(0.05)	0.33	(0.30)	-0.33	(0.29)	0.00	(0.08)	0.12	(0.30)	-0.12	(0.29)
Lettland	3.7	(1.1)	0.0	c	0.00	(0.06)	0.04	(0.15)	-0.04	(0.14)	0.00	(0.07)	0.02	(0.09)	-0.02	(0.09)
Litauen	59.4	(0.5)	2.5	(0.2)	0.06	(0.03)	-0.18	(0.07)	0.24	(0.10)	-0.05	(0.03)	0.17	(0.07)	-0.23	(0.10)
Litauen	0.6	(0.6)	0.0	c	0.01	(0.04)	-0.10	(0.11)	0.11	(0.10)	0.00	(0.07)	0.31	(0.20)	-0.32	(0.19)
Macau (China)	100.0	(0.0)	85.2	(0.1)	0.39	(0.02)	-0.16	(0.01)	0.55	(0.03)	0.08	(0.02)	-0.03	(0.01)	0.12	(0.03)
Montenegro	4.3	(0.3)	0.3	(0.3)	-0.01	(0.03)	0.29	(0.09)	-0.31	(0.07)	0.00	(0.01)	-0.08	(0.06)	0.08	(0.06)
Panama	3.5	(1.6)	1.0	(0.3)	0.02	(0.09)	0.24	(0.25)	-0.22	(0.26)	0.02	(0.10)	0.28	(0.29)	-0.26	(0.28)
Peru	0.0	c	0.0	c	0.02	(0.05)	c	c	c	c	0.01	(0.06)	c	c	c	c
Katar	68.0	(0.1)	40.5	(0.1)	-0.07	(0.01)	0.10	(0.01)	-0.17	(0.02)	0.02	(0.01)	-0.03	(0.01)	0.05	(0.02)
Rumänien	0.0	c	0.0	c	-0.01	(0.06)	c	c	c	c	0.00	(0.07)	c	c	c	c
Russ. Föderation	8.1	(2.4)	1.5	(1.3)	0.02	(0.05)	-0.11	(0.10)	0.13	(0.10)	-0.01	(0.08)	0.06	(0.10)	-0.07	(0.06)
Serbien	6.3	(2.0)	0.0	c	-0.01	(0.04)	0.11	(0.08)	-0.12	(0.07)	-0.01	(0.08)	0.02	(0.12)	-0.03	(0.09)
Shanghai (China)	0.0	c	0.0	c	0.01	(0.06)	c	c	c	c	0.00	(0.08)	c	c	c	c
Singapur	10.0	(0.3)	0.3	(0.2)	-0.03	(0.01)	0.20	(0.04)	-0.23	(0.04)	0.00	(0.02)	0.01	(0.04)	-0.01	(0.04)
Chinesisch Taipeh	0.0	c	0.0	c	0.01	(0.06)	c	c	c	c	0.00	(0.07)	c	c	c	c
Thailand	0.0	c	0.0	c	0.00	(0.05)	c	c	c	c	0.00	(0.07)	c	c	c	c
Trinidad und Tobago	0.7	(0.0)	0.3	(0.0)	0.01	(0.01)	0.49	(0.12)	-0.49	(0.12)	0.01	(0.01)	0.07	(0.13)	-0.06	(0.13)
Tunesien	0.0	c	0.0	c	0.00	(0.07)	c	c	c	c	0.00	(0.09)	c	c	c	c
Uruguay	0.0	c	0.0	c	0.01	(0.03)	c	c	c	c	0.00	(0.06)	c	c	c	c


Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind durch Fettdruck gekennzeichnet (siehe Anhang A3).
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285>

[Teil 2/2]

Merkmale der von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund besuchten Schulen
(Punktzahlen in jeder Länderstichprobe standardisiert)

Tabelle II.4.6 Auf der Grundlage der Angaben der Schüler und der Schulleitungen


		Ein negativer Indexmittelwert bedeutet günstigere Merkmale											
		Schüler/Lehrer-Quote					Lehrermangel						
		Schüler ohne Migrationshintergrund		Schüler mit Migrationshintergrund		Differenz		Schüler ohne Migrationshintergrund		Schüler mit Migrationshintergrund		Differenz	
		Indexmittel	S.E.	Indexmittel	S.E.	Diff.	S.E.	Indexmittel	S.E.	Indexmittel	S.E.	Diff.	S.E.
OECD-Länder	Australien	-0.01	(0.05)	0.03	(0.10)	-0.04	(0.08)	0.03	(0.06)	-0.12	(0.08)	0.15	(0.07)
	Österreich	0.03	(0.06)	-0.15	(0.08)	0.18	(0.08)	-0.01	(0.08)	0.07	(0.11)	-0.08	(0.10)
	Belgien	0.03	(0.04)	-0.11	(0.11)	0.14	(0.10)	-0.04	(0.06)	0.20	(0.08)	-0.24	(0.08)
	Kanada	0.01	(0.04)	-0.03	(0.07)	0.04	(0.06)	0.05	(0.03)	-0.18	(0.06)	0.22	(0.06)
	Chile	0.01	(0.09)	c	c	c	c	0.00	(0.09)	c	c	c	c
	Tschech. Rep.	0.00	(0.06)	0.28	(0.19)	-0.28	(0.17)	0.00	(0.06)	0.08	(0.11)	-0.08	(0.10)
	Dänemark	0.02	(0.06)	-0.19	(0.06)	0.20	(0.07)	-0.01	(0.07)	0.10	(0.07)	-0.11	(0.06)
	Estland	0.01	(0.07)	-0.08	(0.14)	0.09	(0.12)	0.01	(0.07)	-0.09	(0.10)	0.09	(0.09)
	Finnland	0.00	(0.08)	0.11	(0.14)	-0.11	(0.10)	0.00	(0.07)	-0.08	(0.15)	0.08	(0.14)
	Frankreich	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Deutschland	0.00	(0.06)	-0.01	(0.09)	0.01	(0.07)	-0.03	(0.07)	0.15	(0.09)	-0.18	(0.06)
	Griechenland	0.01	(0.08)	-0.11	(0.10)	0.12	(0.10)	0.00	(0.08)	0.02	(0.10)	-0.03	(0.10)
	Ungarn	0.00	(0.09)	-0.17	(0.11)	0.17	(0.10)	0.00	(0.09)	-0.12	(0.12)	0.12	(0.10)
	Island	0.01	(0.01)	-0.39	(0.10)	0.40	(0.11)	-0.01	(0.01)	0.29	(0.10)	-0.30	(0.10)
	Irland	0.03	(0.08)	-0.14	(0.11)	0.17	(0.08)	0.00	(0.09)	0.08	(0.12)	-0.08	(0.08)
	Israel	0.06	(0.08)	-0.29	(0.08)	0.35	(0.09)	0.01	(0.08)	-0.02	(0.10)	0.03	(0.08)
	Italien	0.01	(0.03)	-0.09	(0.07)	0.10	(0.06)	0.00	(0.04)	-0.05	(0.08)	0.06	(0.07)
	Japan	0.00	(0.06)	c	c	c	c	0.00	(0.07)	c	c	c	c
	Korea	0.00	(0.06)	c	c	c	c	0.00	(0.10)	c	c	c	c
	Luxemburg	0.00	(0.01)	0.00	(0.02)	0.00	(0.03)	0.03	(0.01)	-0.05	(0.02)	0.08	(0.03)
	Mexiko	0.00	(0.03)	-0.06	(0.04)	0.06	(0.05)	0.00	(0.03)	0.02	(0.09)	-0.02	(0.08)
	Niederlande	0.03	(0.10)	-0.19	(0.10)	0.22	(0.11)	0.04	(0.08)	-0.23	(0.15)	0.28	(0.16)
	Neuseeland	-0.04	(0.06)	0.16	(0.07)	-0.20	(0.07)	0.00	(0.07)	-0.01	(0.07)	0.00	(0.07)
	Norwegen	-0.01	(0.07)	0.13	(0.13)	-0.14	(0.09)	0.00	(0.08)	-0.09	(0.20)	0.10	(0.18)
	Polen	0.00	(0.07)	c	c	c	c	0.00	(0.08)	c	c	c	c
	Portugal	0.02	(0.08)	-0.25	(0.09)	0.27	(0.11)	0.00	(0.07)	0.05	(0.14)	-0.06	(0.12)
	Slowak. Rep.	0.00	(0.08)	c	c	c	c	0.00	(0.07)	c	c	c	c
	Slowenien	-0.01	(0.01)	0.12	(0.06)	-0.13	(0.06)	0.00	(0.01)	0.03	(0.05)	-0.04	(0.05)
	Spanien	0.03	(0.04)	-0.23	(0.04)	0.26	(0.05)	0.00	(0.04)	-0.02	(0.06)	0.02	(0.05)
	Schweden	0.02	(0.07)	-0.11	(0.12)	0.13	(0.10)	-0.01	(0.08)	0.08	(0.12)	-0.09	(0.11)
	Schweiz	0.01	(0.08)	-0.04	(0.09)	0.05	(0.04)	0.00	(0.06)	-0.01	(0.07)	0.01	(0.05)
	Türkei	-0.01	(0.06)	c	c	c	c	0.00	(0.09)	c	c	c	c
Ver. Königreich	0.04	(0.06)	-0.35	(0.14)	0.39	(0.13)	-0.03	(0.06)	0.24	(0.13)	-0.27	(0.14)	
Ver. Staaten	-0.07	(0.07)	0.29	(0.15)	-0.36	(0.13)	-0.04	(0.08)	0.14	(0.11)	-0.17	(0.11)	
OECD-Durchschnitt	0.01	(0.01)	-0.07	(0.02)	0.08	(0.02)	0.00	(0.01)	0.02	(0.02)	-0.02	(0.02)	
Partnerländer	Albanien	0.00	(0.07)	c	c	c	c	0.00	(0.06)	c	c	c	c
	Argentinien	0.00	(0.07)	0.00	(0.15)	0.00	(0.10)	0.00	(0.07)	-0.11	(0.12)	0.11	(0.12)
	Aserbaidschan	-0.01	(0.08)	0.24	(0.17)	-0.25	(0.15)	-0.01	(0.10)	0.14	(0.24)	-0.15	(0.23)
	Brasilien	-0.01	(0.05)	0.07	(0.22)	-0.08	(0.20)	-0.01	(0.05)	0.31	(0.18)	-0.33	(0.17)
	Bulgarien	0.01	(0.10)	c	c	c	c	0.00	(0.10)	c	c	c	c
	Kolumbien	-0.01	(0.08)	0.39	(0.28)	-0.40	(0.27)	0.00	(0.09)	0.51	(0.23)	-0.51	(0.22)
	Kroatien	0.01	(0.08)	-0.03	(0.09)	0.04	(0.07)	-0.01	(0.07)	0.10	(0.12)	-0.12	(0.09)
	Dubai (VAE)	-0.39	(0.01)	0.15	(0.01)	-0.54	(0.02)	0.36	(0.02)	-0.13	(0.01)	0.49	(0.02)
	Hongkong (China)	-0.04	(0.06)	0.07	(0.07)	-0.11	(0.06)	-0.03	(0.09)	0.04	(0.09)	-0.06	(0.05)
	Indonesien	0.00	(0.08)	c	c	c	c	0.00	(0.08)	c	c	c	c
	Jordanien	-0.07	(0.07)	0.40	(0.13)	-0.47	(0.09)	-0.01	(0.08)	0.05	(0.12)	-0.06	(0.09)
	Kasachstan	-0.01	(0.06)	0.07	(0.13)	-0.09	(0.13)	-0.02	(0.08)	0.13	(0.15)	-0.15	(0.14)
	Kirgisistan	-0.01	(0.06)	0.52	(0.16)	-0.53	(0.15)	0.00	(0.09)	0.14	(0.13)	-0.14	(0.13)
	Lettland	-0.01	(0.07)	0.18	(0.15)	-0.19	(0.14)	0.00	(0.08)	0.13	(0.19)	-0.13	(0.17)
	Liechtenstein	-0.01	(0.04)	0.02	(0.08)	-0.03	(0.12)	0.05	(0.04)	-0.11	(0.08)	0.17	(0.12)
	Litauen	0.00	(0.06)	-0.20	(0.15)	0.20	(0.14)	0.00	(0.08)	-0.19	(0.16)	0.19	(0.15)
	Macau (China)	-0.02	(0.02)	0.01	(0.01)	-0.04	(0.03)	0.06	(0.02)	-0.03	(0.01)	0.09	(0.03)
	Montenegro	-0.02	(0.02)	0.37	(0.05)	-0.38	(0.06)	-0.01	(0.02)	0.09	(0.08)	-0.10	(0.08)
	Panama	0.01	(0.07)	0.11	(0.17)	-0.10	(0.14)	0.03	(0.10)	0.12	(0.17)	-0.10	(0.19)
	Peru	0.01	(0.07)	c	c	c	c	-0.01	(0.07)	c	c	c	c
	Katar	-0.28	(0.01)	0.33	(0.01)	-0.61	(0.02)	0.14	(0.01)	-0.15	(0.01)	0.29	(0.02)
	Rumänien	0.00	(0.06)	c	c	c	c	0.01	(0.08)	c	c	c	c
	Russ. Föderation	0.01	(0.06)	-0.09	(0.09)	0.10	(0.06)	0.00	(0.08)	-0.03	(0.12)	0.03	(0.08)
	Serbien	0.01	(0.06)	-0.01	(0.04)	0.02	(0.07)	0.00	(0.08)	0.00	(0.10)	-0.01	(0.07)
	Shanghai (China)	0.00	(0.06)	c	c	c	c	0.00	(0.08)	c	c	c	c
	Singapur	0.02	(0.02)	-0.15	(0.04)	0.17	(0.04)	0.02	(0.01)	-0.08	(0.05)	0.10	(0.06)
	Chinesisch Taipeh	0.00	(0.06)	c	c	c	c	0.00	(0.08)	c	c	c	c
	Thailand	0.00	(0.05)	c	c	c	c	0.00	(0.08)	c	c	c	c
Trinidad und Tobago	0.02	(0.01)	-0.39	(0.09)	0.42	(0.09)	-0.01	(0.01)	-0.10	(0.10)	0.10	(0.10)	
Tunesien	0.00	(0.08)	c	c	c	c	0.00	(0.08)	c	c	c	c	
Uruguay	0.00	(0.06)	c	c	c	c	0.00	(0.05)	c	c	c	c	

Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind durch Fettdruck gekennzeichnet (siehe Anhang A3).
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285>

[Teil 1/2]
Zerlegung der Gradienten des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS) in die zwischen- und innerschulischen Komponenten¹
Auf Grundlage der Schülerangaben

Tabelle II.5.2

	Globaler ESCS-Effekt ²		Innerschulischer ESCS-Effekt ³			Varianz der Schüler bei der ESCS-Verteilung						
	1 ESCS-Einheit entsprech. Punktzahl- veränderung	S.E.	1 ESCS-Einheit entsprech. Punktzahl- veränderung auf Schülerebene	S.E.	Erklärte Varianz innerhalb der Schulen	25. Perzentil der ESCS- Verteilung der Schüler	S.E.	75. Perzentil der ESCS- Verteilung der Schüler	S.E.	Interquartil- bereich der ESCS- Verteilung der Schüler	S.E.	
OECD-Länder												
Australien	46	(1.8)	30	(1.9)	6.1	-0.19	(0.01)	0.90	(0.02)	1.09	(0.01)	
Österreich	48	(2.3)	10	(2.0)	2.3	-0.49	(0.02)	0.58	(0.02)	1.08	(0.02)	
Belgien	47	(1.5)	13	(1.4)	3.4	-0.46	(0.02)	0.92	(0.03)	1.38	(0.03)	
Kanada	32	(1.4)	21	(1.4)	4.3	-0.05	(0.02)	1.12	(0.01)	1.17	(0.02)	
Chile	31	(1.5)	8	(1.8)	1.1	-1.38	(0.04)	0.26	(0.05)	1.64	(0.04)	
Tschech. Rep.	46	(2.3)	14	(2.0)	1.4	-0.58	(0.02)	0.38	(0.02)	0.96	(0.02)	
Dänemark	36	(1.4)	28	(1.7)	9.7	-0.31	(0.02)	0.94	(0.02)	1.25	(0.02)	
Estland	29	(2.3)	16	(2.1)	2.3	-0.46	(0.02)	0.76	(0.03)	1.22	(0.03)	
Finnland	31	(1.7)	28	(2.0)	6.8	-0.16	(0.02)	0.98	(0.02)	1.14	(0.02)	
Frankreich	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	
Deutschland	44	(1.9)	10	(1.6)	0.1	-0.41	(0.02)	0.79	(0.03)	1.20	(0.02)	
Griechenland	34	(2.4)	14	(1.8)	2.6	-0.73	(0.03)	0.74	(0.05)	1.48	(0.03)	
Ungarn	48	(2.2)	7	(1.7)	0.5	-0.85	(0.02)	0.49	(0.04)	1.34	(0.04)	
Island	27	(1.8)	24	(1.8)	5.8	0.09	(0.02)	1.40	(0.02)	1.31	(0.03)	
Irland	39	(2.0)	27	(2.2)	5.2	-0.55	(0.02)	0.66	(0.04)	1.21	(0.03)	
Israel	43	(2.4)	18	(2.3)	5.8	-0.56	(0.03)	0.63	(0.03)	1.19	(0.03)	
Italien	32	(1.3)	5	(0.8)	0.7	-0.86	(0.01)	0.55	(0.02)	1.41	(0.01)	
Japan	40	(2.8)	5	(2.7)	1.1	-0.55	(0.02)	0.53	(0.02)	1.08	(0.02)	
Korea	32	(2.5)	20	(2.9)	3.6	-0.72	(0.03)	0.44	(0.03)	1.16	(0.02)	
Luxemburg	40	(1.3)	21	(3.0)	5.2	-0.52	(0.02)	1.01	(0.02)	1.53	(0.02)	
Mexiko	25	(1.0)	3	(0.9)	0.0	-2.23	(0.02)	-0.23	(0.05)	2.00	(0.04)	
Niederlande	37	(1.9)	5	(1.5)	2.2	-0.31	(0.03)	0.93	(0.03)	1.24	(0.03)	
Neuseeland	52	(1.9)	36	(2.9)	9.7	-0.44	(0.01)	0.65	(0.02)	1.09	(0.02)	
Norwegen	36	(2.1)	28	(2.8)	6.1	-0.03	(0.02)	1.00	(0.02)	1.02	(0.02)	
Polen	39	(1.9)	31	(2.2)	9.9	-0.90	(0.01)	0.22	(0.05)	1.12	(0.05)	
Portugal	30	(1.6)	17	(1.3)	5.9	-1.24	(0.03)	0.45	(0.08)	1.69	(0.06)	
Slowak. Rep.	41	(2.3)	17	(2.1)	3.4	-0.67	(0.02)	0.38	(0.05)	1.05	(0.04)	
Slowenien	39	(1.5)	2	(1.1)	1.7	-0.59	(0.01)	0.77	(0.03)	1.36	(0.03)	
Spanien	29	(1.5)	21	(1.0)	7.2	-1.14	(0.03)	0.50	(0.05)	1.64	(0.04)	
Schweden	43	(2.2)	34	(2.2)	11.1	-0.21	(0.03)	0.93	(0.02)	1.14	(0.03)	
Schweiz	40	(2.1)	20	(1.6)	4.6	-0.53	(0.03)	0.71	(0.04)	1.24	(0.03)	
Türkei	29	(1.5)	8	(1.5)	2.2	-2.09	(0.04)	-0.31	(0.06)	1.78	(0.04)	
Ver. Königreich	44	(1.9)	27	(2.0)	6.0	-0.35	(0.02)	0.76	(0.02)	1.11	(0.02)	
Ver. Staaten	42	(2.3)	23	(2.9)	3.8	-0.45	(0.05)	0.86	(0.05)	1.31	(0.04)	
OECD-Durchschnitt	38	(0.3)	18	(0.3)	4.3	-0.64	(0.00)	0.65	(0.01)	1.29	(0.01)	
Partnerländer												
Albanien	31	(2.6)	13	(2.6)	2.8	-1.68	(0.04)	-0.24	(0.05)	1.45	(0.04)	
Argentinien	40	(2.3)	9	(1.7)	0.9	-1.50	(0.06)	0.25	(0.07)	1.74	(0.05)	
Aserbaidschan	21	(2.3)	8	(1.7)	1.3	-1.39	(0.03)	0.09	(0.05)	1.48	(0.05)	
Brasilien	28	(1.4)	3	(1.2)	-0.2	-2.10	(0.04)	-0.30	(0.04)	1.80	(0.03)	
Bulgarien	51	(2.8)	11	(2.3)	3.1	-0.77	(0.04)	0.61	(0.06)	1.38	(0.04)	
Kolumbien	28	(1.8)	9	(1.5)	1.1	-2.11	(0.07)	-0.20	(0.05)	1.91	(0.06)	
Kroatien	32	(2.0)	10	(2.0)	1.3	-0.78	(0.02)	0.40	(0.04)	1.18	(0.03)	
Dubai (VAE)	51	(1.4)	19	(2.0)	4.0	0.06	(0.01)	0.95	(0.01)	0.89	(0.01)	
Hongkong (China)	17	(2.2)	3	(1.5)	0.4	-1.51	(0.03)	-0.12	(0.05)	1.39	(0.03)	
Indonesien	17	(2.4)	1	(1.1)	0.1	-2.39	(0.06)	-0.77	(0.08)	1.62	(0.06)	
Jordanien	24	(2.1)	18	(1.7)	6.7	-1.29	(0.03)	0.25	(0.05)	1.54	(0.04)	
Kasachstan	38	(2.8)	19	(2.4)	3.6	-1.11	(0.03)	0.09	(0.04)	1.20	(0.03)	
Kirgisistan	40	(2.9)	16	(1.8)	3.5	-1.33	(0.03)	0.06	(0.04)	1.39	(0.03)	
Lettland	29	(2.6)	19	(2.6)	3.6	-0.83	(0.02)	0.56	(0.04)	1.38	(0.03)	
Liechtenstein	26	(5.0)	3	(2.9)	2.1	-0.57	(0.09)	0.81	(0.09)	1.38	(0.13)	
Litauen	33	(1.9)	16	(1.8)	4.0	-0.82	(0.04)	0.76	(0.02)	1.58	(0.03)	
Macau (China)	12	(1.2)	6	(2.0)	0.3	-1.29	(0.01)	-0.14	(0.01)	1.15	(0.01)	
Montenegro	31	(1.4)	11	(1.6)	2.0	-0.91	(0.02)	0.43	(0.03)	1.34	(0.03)	
Panama	31	(3.6)	3	(2.5)	1.0	-1.81	(0.11)	0.26	(0.13)	2.07	(0.11)	
Peru	41	(2.0)	8	(1.6)	1.2	-2.21	(0.06)	-0.44	(0.07)	1.77	(0.07)	
Katar	25	(1.2)	7	(1.5)	1.6	0.01	(0.01)	1.12	(0.00)	1.11	(0.01)	
Rumänien	36	(2.8)	10	(2.0)	2.5	-0.91	(0.03)	0.21	(0.05)	1.12	(0.04)	
Russ. Föderation	37	(2.5)	21	(2.2)	3.3	-0.83	(0.02)	0.42	(0.04)	1.25	(0.02)	
Serbien	27	(1.6)	6	(1.9)	0.8	-0.61	(0.02)	0.74	(0.03)	1.35	(0.03)	
Shanghai (China)	27	(2.1)	4	(1.6)	0.1	-1.27	(0.05)	0.35	(0.05)	1.61	(0.05)	
Singapur	47	(1.7)	26	(2.0)	6.4	-0.97	(0.02)	0.16	(0.01)	1.12	(0.02)	
Chinesisch Taipeh	36	(2.4)	21	(2.1)	5.6	-0.89	(0.03)	0.23	(0.02)	1.12	(0.03)	
Thailand	22	(1.8)	2	(1.6)	0.2	-2.29	(0.02)	-0.44	(0.07)	1.85	(0.06)	
Trinidad und Tobago	38	(1.7)	2	(1.6)	2.2	-1.17	(0.02)	0.05	(0.02)	1.21	(0.02)	
Tunesien	19	(1.8)	2	(1.6)	-0.2	-2.26	(0.05)	-0.24	(0.05)	2.01	(0.04)	
Uruguay	37	(1.5)	15	(1.5)	3.3	-1.64	(0.02)	0.20	(0.06)	1.84	(0.05)	

1. In einigen Ländern wurden Untereinheiten von Schulen anstelle von Schulen als Verwaltungseinheiten für die Stichprobe herangezogen, was die Schätzungen der Effekte auf Schulebene beeinflussen kann (vgl. Anhang A2).
 2. Einstufige bivariate Regression der Leseleistungen auf dem ESCS, wobei die Steigung der sozioökonomischen Gradienten der ESCS-Reggressionskoeffizient ist.
 3. Zweistufige Regression der Leseleistungen in Bezug auf den ESCS der Schüler und den ESCS-Mittelwert der Schulen: innerschulische Steigung des ESCS und erklärte Varianz auf Schülerebene nach dem Modell.
 4. Zweistufige Regression der Leseleistungen in Bezug auf den ESCS der Schüler und den ESCS-Mittelwert der Schulen: zwischenschulische Steigung des ESCS und erklärte Varianz auf Schulebene nach dem Modell.
 5. Verteilung des ESCS-Mittelwerts der Schulen, Perzentile berechnet auf Schülerebene.
 6. Der Index der sozialen Inklusion wird berechnet als 100*(1-rho), wo rho für die Intra-Class-Korrelation des sozioökonomischen Hintergrunds steht, d.h. die Varianz des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status der Schüler zwischen Schulen, dividiert durch die Summe der Varianz des sozioökonomischen Hintergrunds zwischen Schulen und die Varianz des sozioökonomischen Hintergrunds innerhalb von Schulen.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285>



[Teil 2/2]
Zerlegung der Gradienten des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS) in die zwischen- und innerschulischen Komponenten'

Tabelle II.5.2 Auf Grundlage der Schülerangaben

	Zwischenschulische ESCS-Effekte ⁴		Disparitäten zwischen den Schulen bei der ESCS-Verteilung ⁵						Index der sozialen Inklusion ⁶	
	1 ESCS-Einheit entspr. Punktzahlveränderung auf Schulebene	S.E.	Erklärte Varianz zwischen den Schulen	25. Perzentil der Verteilung des ESCS-Mittelwerts der Schulen	S.E.	75. Perzentil der Verteilung des ESCS-Mittelwerts der Schulen	S.E.	Interquartilbereich der Verteilung des ESCS-Mittelwerts der Schulen	S.E.	Anteil der innerschulischen ESCS-Varianz
OECD-Länder										
Australien	66	(6.2)	67.6	0.04	(0.03)	0.58	(0.02)	0.55	(0.03)	76.4
Österreich	80	(13.2)	50.9	-0.22	(0.03)	0.38	(0.04)	0.61	(0.05)	69.2
Belgien	111	(6.1)	65.5	-0.19	(0.02)	0.63	(0.04)	0.82	(0.04)	69.8
Kanada	32	(6.7)	44.2	0.26	(0.01)	0.76	(0.02)	0.50	(0.02)	82.4
Chile	50	(4.3)	69.0	-1.10	(0.04)	-0.04	(0.06)	1.06	(0.07)	48.6
Tschech. Rep.	123	(7.7)	66.5	-0.33	(0.02)	0.12	(0.06)	0.45	(0.07)	75.1
Dänemark	42	(5.9)	69.1	0.02	(0.04)	0.57	(0.03)	0.55	(0.04)	83.6
Estland	41	(12.5)	45.6	-0.11	(0.02)	0.38	(0.04)	0.50	(0.04)	81.5
Finnland	19	(10.3)	23.2	0.15	(0.01)	0.58	(0.05)	0.43	(0.05)	89.2
Frankreich	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Deutschland	122	(8.4)	67.2	-0.16	(0.04)	0.55	(0.05)	0.71	(0.06)	76.0
Griechenland	44	(10.7)	39.8	-0.34	(0.05)	0.31	(0.08)	0.66	(0.08)	68.0
Ungarn	76	(7.3)	65.0	-0.62	(0.04)	0.23	(0.02)	0.85	(0.05)	54.2
Island	11	(11.3)	23.6	0.47	(0.00)	1.03	(0.00)	0.55	(0.00)	82.8
Irland	53	(7.7)	58.5	-0.25	(0.05)	0.25	(0.04)	0.50	(0.06)	76.7
Israel	102	(14.1)	42.9	-0.35	(0.06)	0.33	(0.03)	0.68	(0.06)	76.7
Italien	67	(11.1)	43.5	-0.56	(0.02)	0.30	(0.02)	0.85	(0.03)	73.9
Japan	137	(15.5)	51.9	-0.30	(0.02)	0.28	(0.04)	0.58	(0.05)	78.2
Korea	62	(8.7)	53.2	-0.49	(0.06)	0.09	(0.04)	0.58	(0.06)	74.1
Luxemburg	65	(9.6)	82.0	-0.18	(0.00)	0.64	(0.00)	0.82	(0.00)	73.3
Mexiko	30	(3.3)	36.7	-1.83	(0.04)	-0.68	(0.04)	1.15	(0.05)	56.2
Niederlande	93	(16.2)	45.2	0.04	(0.05)	0.54	(0.02)	0.50	(0.05)	76.2
Neuseeland	61	(9.3)	72.1	-0.19	(0.04)	0.37	(0.02)	0.56	(0.04)	78.9
Norwegen	31	(14.7)	26.6	0.31	(0.03)	0.62	(0.03)	0.31	(0.04)	91.2
Polen	29	(5.7)	65.4	-0.61	(0.05)	-0.07	(0.03)	0.54	(0.05)	73.3
Portugal	40	(5.7)	58.9	-0.81	(0.05)	-0.01	(0.05)	0.80	(0.06)	73.2
Slowak. Rep.	72	(12.0)	56.2	-0.40	(0.03)	0.18	(0.04)	0.58	(0.05)	76.6
Slowenien	77	(11.3)	41.8	-0.29	(0.00)	0.41	(0.00)	0.70	(0.00)	75.0
Spanien	25	(3.9)	48.4	-0.76	(0.03)	0.02	(0.04)	0.78	(0.04)	77.1
Schweden	52	(10.1)	67.9	0.10	(0.04)	0.52	(0.02)	0.42	(0.04)	85.7
Schweiz	66	(11.6)	48.6	-0.21	(0.02)	0.37	(0.06)	0.58	(0.05)	85.4
Türkei	60	(7.4)	68.5	-1.65	(0.09)	-0.71	(0.07)	0.94	(0.10)	63.5
Ver. Königreich	69	(7.0)	77.1	-0.07	(0.03)	0.45	(0.03)	0.53	(0.04)	81.6
Ver. Staaten	63	(12.1)	75.7	-0.23	(0.04)	0.51	(0.06)	0.73	(0.05)	70.7
OECD-Durchschnitt	63	(1.7)	55.1	-0.33	(0.01)	0.31	(0.01)	0.65	(0.01)	74.8
Partnerländer										
Albanien	39	(7.4)	54.0	-1.34	(0.07)	-0.59	(0.07)	0.75	(0.09)	67.7
Argentinien	69	(5.5)	59.1	-1.18	(0.05)	-0.04	(0.05)	1.14	(0.07)	59.8
Aserbaidshchan	25	(7.5)	13.2	-1.08	(0.04)	-0.20	(0.05)	0.88	(0.07)	72.0
Brasilien	53	(3.8)	54.2	-1.70	(0.06)	-0.82	(0.05)	0.88	(0.07)	64.7
Bulgarien	81	(7.7)	65.2	-0.46	(0.11)	0.26	(0.08)	0.72	(0.12)	57.9
Kolumbien	41	(3.7)	76.7	-1.76	(0.06)	-0.63	(0.08)	1.14	(0.10)	60.2
Kroatien	69	(14.4)	49.4	-0.50	(0.03)	0.06	(0.03)	0.57	(0.04)	77.2
Dubai (VAE)	80	(9.2)	34.5	0.05	(0.00)	0.81	(0.00)	0.77	(0.00)	62.4
Hongkong (China)	33	(15.0)	19.4	-1.20	(0.02)	-0.55	(0.06)	0.65	(0.05)	69.9
Indonesien	25	(5.2)	20.8	-2.12	(0.07)	-1.06	(0.23)	1.06	(0.23)	61.3
Jordanien	18	(11.2)	21.2	-0.93	(0.02)	-0.34	(0.07)	0.59	(0.07)	76.4
Kasachstan	50	(7.8)	37.4	-0.79	(0.03)	-0.25	(0.05)	0.55	(0.05)	71.7
Kirgisistan	62	(8.6)	51.2	-1.02	(0.02)	-0.37	(0.02)	0.65	(0.03)	72.0
Lettland	30	(8.5)	50.6	-0.47	(0.03)	0.15	(0.04)	0.61	(0.04)	75.4
Liechtenstein	121	(22.0)	68.3	-0.20	(0.00)	0.65	(0.00)	0.84	(0.00)	88.2
Litauen	43	(6.7)	48.2	-0.38	(0.02)	0.29	(0.03)	0.67	(0.04)	73.7
Macau (China)	19	(10.3)	35.3	-0.99	(0.00)	-0.46	(0.00)	0.53	(0.00)	65.2
Montenegro	67	(14.8)	70.4	-0.58	(0.01)	0.14	(0.00)	0.72	(0.01)	77.2
Panama	57	(10.5)	48.7	-1.41	(0.13)	-0.17	(0.17)	1.23	(0.18)	57.7
Peru	59	(4.0)	72.9	-1.96	(0.06)	-0.79	(0.07)	1.17	(0.09)	50.7
Katar	80	(11.0)	17.0	0.21	(0.00)	0.86	(0.00)	0.65	(0.00)	70.6
Rumänien	40	(10.0)	37.4	-0.66	(0.03)	-0.02	(0.07)	0.64	(0.07)	65.3
Russ. Föderation	38	(7.6)	41.5	-0.52	(0.02)	0.05	(0.03)	0.57	(0.03)	71.5
Serbien	53	(21.2)	50.5	-0.28	(0.02)	0.31	(0.06)	0.58	(0.06)	76.6
Shanghai (China)	58	(5.1)	69.0	-0.95	(0.07)	-0.05	(0.06)	0.90	(0.09)	66.3
Singapur	86	(12.8)	60.3	-0.68	(0.00)	-0.23	(0.01)	0.46	(0.01)	81.7
Chinesisch Taipeh	52	(21.6)	50.8	-0.63	(0.05)	-0.07	(0.04)	0.55	(0.06)	80.1
Thailand	18	(7.3)	23.3	-1.97	(0.05)	-0.75	(0.09)	1.23	(0.11)	48.9
Trinidad und Tobago	145	(9.6)	58.7	-0.94	(0.00)	-0.28	(0.00)	0.66	(0.01)	77.3
Tunesien	26	(7.6)	18.7	-1.71	(0.09)	-0.75	(0.08)	0.96	(0.10)	67.2
Uruguay	48	(4.8)	74.7	-1.29	(0.04)	-0.36	(0.03)	0.93	(0.05)	59.8

1. In einigen Ländern wurden Untereinheiten von Schulen anstelle von Schulen als Verwaltungseinheiten für die Stichprobe herangezogen, was die Schätzungen der Effekte auf Schulebene beeinflussen kann (vgl. Anhang A2).
 2. Einstufige bivariate Regression der Leseleistungen auf dem ESCS, wobei die Steigung der sozioökonomischen Gradienten der ESCS-Reggressionskoeffizient ist.
 3. Zweistufige Regression der Leseleistungen in Bezug auf den ESCS der Schüler und den ESCS-Mittelwert der Schulen: innerschulische Steigung des ESCS und erklärte Varianz auf Schulebene nach dem Modell.
 4. Zweistufige Regression der Leseleistungen in Bezug auf den ESCS der Schüler und den ESCS-Mittelwert der Schulen: zwischenschulische Steigung des ESCS und erklärte Varianz auf Schulebene nach dem Modell.
 5. Verteilung des ESCS-Mittelwerts der Schulen, Perzentile berechnet auf Schulebene.
 6. Der Index der sozialen Inklusion wird berechnet als 100*(1-rho), wo rho für die Intra-Class-Korrelation des sozioökonomischen Hintergrunds steht, d.h. die Varianz des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status der Schüler zwischen Schulen, dividiert durch die Summe der Varianz des sozioökonomischen Hintergrunds zwischen Schulen und die Varianz des sozioökonomischen Hintergrunds innerhalb von Schulen.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285>

[Teil 1/1]
Lernförderung im Elternhaus zu Beginn der Grundschule und Schülerleistungen, vor und nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds


Tabelle II.5.3 *Auf Grundlage der Angaben der Schülereltern*

		Punktzahldifferenz zwischen Schülern, deren Eltern oft (wöchentlich oder täglich) die folgenden Aktivitäten mit ihnen unternommen haben, als sie die erste Grundschulklasse besuchten, und Schülern, deren Eltern dies nicht getan haben																			
		Bücher lesen		Geschichten erzählen		Lieder singen		Mit Buchstaben-Spielzeug spielen		Über Dinge reden, die die Eltern gemacht haben											
		Vor Berücksichtigung des ESCS ¹		Nach Berücksichtigung des ESCS		Vor Berücksichtigung des ESCS		Nach Berücksichtigung des ESCS		Vor Berücksichtigung des ESCS		Nach Berücksichtigung des ESCS		Vor Berücksichtigung des ESCS		Nach Berücksichtigung des ESCS					
		Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.				
OECD-Länder	Chile	18	(2.5)	12	(2.4)	28	(3.1)	15	(2.9)	25	(3.8)	12	(3.4)	19	(3.1)	9	(3.1)	22	(3.1)	11	(3.0)
	Dänemark	30	(5.4)	17	(5.6)	1	(3.6)	-1	(3.5)	14	(3.6)	8	(3.6)	-10	(3.2)	-9	(3.2)	48	(8.2)	32	(9.7)
	Deutschland	51	(5.2)	29	(4.8)	7	(4.1)	-1	(3.8)	20	(4.0)	10	(3.4)	-11	(3.8)	-8	(3.4)	46	(6.9)	22	(6.4)
	Ungarn	33	(5.5)	19	(4.8)	29	(5.1)	10	(3.6)	10	(3.4)	2	(2.9)	-2	(3.7)	-5	(2.6)	15	(4.6)	-3	(4.2)
	Italien	21	(1.9)	11	(1.8)	29	(2.1)	17	(1.9)	16	(1.8)	9	(1.7)	6	(2.0)	1	(1.9)	45	(4.0)	32	(3.8)
	Korea	25	(3.6)	13	(3.3)	13	(3.2)	4	(3.0)	11	(2.5)	4	(2.3)	2	(2.6)	-2	(2.5)	9	(2.7)	3	(2.6)
	Neuseeland	63	(8.7)	44	(8.4)	22	(5.2)	12	(4.6)	20	(4.6)	11	(4.6)	9	(4.5)	4	(4.2)	44	(8.1)	28	(7.2)
Portugal	23	(3.4)	6	(3.0)	28	(3.4)	10	(3.1)	22	(3.2)	9	(2.9)	17	(3.2)	3	(2.8)	16	(4.2)	1	(4.0)	
Partnerländer	Kroatien	9	(3.5)	2	(3.2)	12	(3.3)	3	(3.1)	5	(3.2)	0	(3.0)	-7	(3.5)	-10	(3.3)	9	(4.0)	2	(4.0)
	Hongkong (China)	11	(3.1)	1	(3.0)	14	(3.3)	3	(3.1)	7	(2.6)	-1	(2.4)	6	(2.8)	-1	(2.6)	9	(2.6)	3	(2.6)
	Litauen	4	(3.7)	0	(3.5)	6	(3.3)	-2	(3.5)	0	(2.8)	-2	(2.5)	-12	(3.6)	-10	(3.1)	13	(4.4)	5	(4.0)
	Macau (China)	5	(2.0)	2	(2.0)	9	(2.3)	5	(2.4)	5	(2.0)	2	(2.2)	3	(2.1)	-1	(2.2)	9	(2.3)	6	(2.3)
	Panama	22	(8.7)	12	(8.0)	33	(7.6)	20	(7.1)	18	(6.9)	2	(5.5)	34	(8.1)	16	(6.4)	58	(10.2)	35	(8.3)
	Katar	36	(2.9)	27	(2.9)	49	(2.8)	37	(2.9)	45	(2.7)	36	(2.7)	35	(3.1)	25	(3.1)	30	(3.7)	21	(3.7)

		Punktzahldifferenz zwischen Schülern, deren Eltern oft (wöchentlich oder täglich) die folgenden Aktivitäten mit ihnen unternommen haben, als sie die erste Grundschulklasse besuchten, und Schülern, deren Eltern dies nicht getan haben															
		Über etwas reden, das die Eltern gelesen haben		Wortspiele machen		Buchstaben oder Wörter schreiben		Schilder oder Etiketten laut vorlesen									
		Vor Berücksichtigung des ESCS		Nach Berücksichtigung des ESCS		Vor Berücksichtigung des ESCS		Nach Berücksichtigung des ESCS		Vor Berücksichtigung des ESCS		Nach Berücksichtigung des ESCS					
		Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.				
OECD	Chile	16	(2.4)	4	(2.3)	14	(2.6)	5	(2.4)	19	(3.4)	11	(3.2)	22	(2.7)	13	(2.6)
	Dänemark	11	(4.5)	7	(4.5)	10	(3.5)	6	(3.3)	5	(4.0)	1	(3.7)	9	(4.1)	3	(3.8)
	Deutschland	17	(3.8)	6	(3.2)	7	(3.7)	-1	(3.5)	3	(6.6)	-3	(5.4)	22	(4.3)	10	(4.1)
	Ungarn	18	(4.2)	8	(3.7)	8	(3.7)	3	(2.8)	-2	(5.7)	-1	(4.9)	11	(4.5)	2	(3.2)
	Italien	20	(1.8)	11	(1.7)	20	(2.1)	12	(1.9)	23	(2.2)	14	(2.0)	22	(2.1)	14	(1.9)
	Korea	12	(2.7)	4	(2.6)	10	(2.8)	3	(2.6)	15	(3.3)	7	(3.0)	8	(2.7)	1	(2.5)
	Neuseeland	22	(4.1)	16	(3.8)	22	(4.1)	12	(3.7)	37	(6.1)	23	(5.8)	39	(4.5)	22	(4.1)
Portugal	16	(2.9)	4	(2.7)	15	(2.6)	3	(2.5)	19	(3.4)	6	(3.2)	14	(3.5)	3	(3.2)	
Partnerländer	Kroatien	5	(3.5)	-1	(3.3)	10	(3.1)	1	(2.9)	-7	(6.5)	-10	(5.6)	6	(3.8)	-1	(3.3)
	Hongkong (China)	-1	(3.5)	-6	(3.5)	3	(3.0)	-5	(2.8)	13	(2.8)	5	(2.6)	8	(2.9)	0	(2.9)
	Litauen	3	(3.2)	1	(3.0)	-2	(3.0)	-3	(2.7)	-12	(4.9)	-11	(4.1)	-1	(3.6)	-5	(3.3)
	Macau (China)	2	(2.7)	-1	(2.7)	3	(2.6)	0	(2.7)	6	(2.5)	2	(2.6)	0	(2.0)	-3	(2.1)
	Panama	29	(9.7)	16	(8.5)	14	(6.3)	7	(6.4)	13	(9.2)	7	(8.8)	21	(7.4)	11	(6.7)
	Katar	21	(3.2)	14	(3.1)	24	(3.3)	16	(3.2)	42	(3.5)	32	(3.6)	37	(3.4)	26	(3.5)

Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind durch Fettdruck gekennzeichnet (siehe Anhang A3).

1. ESCS: PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285>



[Teil 1/1]

Leseförderung im Elternhaus im Alter von 15 Jahren, vor und nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds

Tabelle II.5.4 Auf Grundlage der Angaben der Schülereltern

		Punktzahldifferenz zwischen Schülern, deren Eltern oft (wöchentlich oder täglich) die folgenden Dinge mit ihnen machen und Schülern, deren Eltern dies nicht tun															
		Über politische oder soziale Themen diskutieren				Über Bücher, Filme oder Fernsehsendungen diskutieren				Darüber sprechen, wie gut ihr Kind in der Schule ist				Die Hauptmahlzeit gemeinsam mit ihrem Kind an einem Tisch einnehmen			
		Vor Berücksichtigung des ESCS ¹		Nach Berücksichtigung des ESCS		Vor Berücksichtigung des ESCS		Nach Berücksichtigung des ESCS		Vor Berücksichtigung des ESCS		Nach Berücksichtigung des ESCS		Vor Berücksichtigung des ESCS		Nach Berücksichtigung des ESCS	
		Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.
OECD-Länder	Chile	38	(2.3)	21	(2.0)	23	(3.1)	15	(2.6)	20	(4.6)	6	(5.0)	10	(5.2)	-2	(4.6)
	Dänemark	26	(4.1)	15	(3.9)	22	(3.9)	15	(3.9)	3	(6.4)	1	(6.5)	2	(9.1)	-14	(8.8)
	Deutschland	31	(3.5)	13	(3.1)	17	(3.9)	8	(3.4)	-4	(5.6)	-5	(5.1)	36	(10.4)	18	(9.2)
	Ungarn	21	(4.1)	6	(3.4)	7	(5.7)	6	(4.5)	-1	(11.6)	-5	(9.9)	-2	(6.7)	-6	(5.8)
	Italien	42	(2.1)	27	(2.0)	27	(2.5)	20	(2.4)	29	(4.8)	16	(4.6)	30	(6.9)	21	(6.1)
	Korea	22	(3.6)	15	(3.2)	9	(2.5)	6	(2.4)	17	(3.0)	9	(2.6)	27	(7.4)	19	(6.5)
	Neuseeland	32	(3.9)	17	(3.2)	27	(5.0)	16	(4.1)	2	(5.3)	-2	(5.0)	1	(4.9)	-6	(4.4)
	Portugal	37	(3.5)	17	(2.9)	27	(3.6)	13	(3.3)	-2	(5.9)	-11	(5.5)	38	(11.1)	26	(10.1)
Partnerländer	Kroatien	26	(2.9)	15	(2.7)	18	(3.5)	10	(3.3)	9	(7.9)	3	(7.6)	-23	(6.0)	-18	(5.9)
	Hongkong (China)	15	(3.1)	9	(2.9)	10	(2.9)	6	(2.8)	14	(3.3)	5	(2.9)	27	(7.1)	21	(7.1)
	Litauen	22	(2.6)	12	(2.4)	4	(3.3)	0	(3.1)	26	(8.4)	9	(7.9)	5	(7.1)	-4	(6.1)
	Macau (China)	14	(2.1)	11	(2.0)	9	(2.0)	6	(2.1)	3	(2.5)	-1	(2.5)	28	(3.9)	26	(4.0)
	Panama	38	(6.8)	18	(4.7)	23	(10.4)	5	(8.1)	26	(10.3)	14	(8.9)	7	(7.6)	7	(7.9)
	Katar	32	(3.1)	24	(3.1)	29	(3.6)	23	(3.4)	37	(3.9)	26	(3.9)	53	(5.4)	43	(4.9)

		Punktzahldifferenz zwischen Schülern, deren Eltern oft (wöchentlich oder täglich) die folgenden Dinge mit ihnen machen und Schülern, deren Eltern dies nicht tun															
		Sich einfach mit ihrem Kind unterhalten				Mit ihrem Kind in eine Buchhandlung oder in eine Bücherei gehen				Mit ihrem Kind darüber reden, was es liest				Ihrem Kind bei den Hausaufgaben helfen			
		Vor Berücksichtigung des ESCS		Nach Berücksichtigung des ESCS		Vor Berücksichtigung des ESCS		Nach Berücksichtigung des ESCS		Vor Berücksichtigung des ESCS		Nach Berücksichtigung des ESCS		Vor Berücksichtigung des ESCS		Nach Berücksichtigung des ESCS	
		Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.
OECD	Chile	11	(3.6)	-1	(3.1)	-4	(5.5)	-4	(4.7)	4	(2.9)	4	(2.5)	-17	(2.8)	-18	(2.4)
	Dänemark	18	(12.7)	3	(12.6)	-3	(9.0)	1	(8.4)	6	(3.2)	4	(3.0)	-13	(2.9)	-15	(2.7)
	Deutschland	61	(15.4)	28	(15.7)	1	(6.8)	5	(6.1)	13	(3.6)	7	(2.9)	-48	(4.3)	-42	(3.5)
	Ungarn	24	(8.4)	9	(7.4)	-4	(7.7)	-4	(5.7)	-2	(4.0)	-1	(2.9)	-45	(3.8)	-37	(2.8)
	Italien	16	(4.0)	7	(3.6)	3	(2.9)	-1	(2.6)	18	(1.9)	10	(1.7)	-29	(1.9)	-38	(1.8)
	Korea	24	(4.6)	16	(4.2)	17	(5.9)	10	(5.1)	16	(3.6)	8	(3.2)	-7	(4.8)	-11	(4.5)
	Neuseeland	24	(9.7)	7	(9.1)	8	(5.2)	11	(4.8)	8	(3.6)	4	(3.0)	-15	(4.0)	-18	(3.5)
	Portugal	14	(5.7)	5	(5.7)	0	(3.7)	-6	(3.6)	7	(3.2)	1	(3.0)	-28	(2.9)	-31	(2.6)
Partnerländer	Kroatien	2	(6.2)	-5	(6.1)	-1	(6.2)	-5	(5.9)	-5	(2.7)	-8	(2.7)	-42	(3.4)	-40	(3.0)
	Hongkong (China)	24	(4.5)	16	(4.2)	7	(4.4)	3	(4.4)	2	(2.9)	-3	(2.8)	-14	(3.0)	-19	(2.9)
	Litauen	19	(5.3)	10	(4.5)	-3	(4.3)	-4	(4.0)	5	(2.8)	2	(2.5)	-33	(3.1)	-29	(2.8)
	Macau (China)	8	(2.4)	4	(2.4)	0	(3.8)	-4	(3.8)	-5	(2.2)	-7	(2.2)	-14	(2.3)	-16	(2.3)
	Panama	27	(9.1)	12	(7.2)	-25	(6.6)	-17	(7.3)	-14	(6.6)	-6	(5.6)	-30	(9.1)	-25	(8.0)
	Katar	37	(4.7)	25	(4.4)	-31	(3.3)	-30	(3.1)	4	(3.5)	2	(3.4)	-17	(2.8)	-20	(2.8)

Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind durch Fettdruck gekennzeichnet (siehe Anhang A3).
 1. ESCS: PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285>

[Teil 1/2]
Vorschulbesuch, Leistung im Bereich Lesekompetenz und sozioökonomischer Hintergrund der Schüler

Tabelle II.5.5 Auf Grundlage der Schülerangaben

	Prozentsatz der Schüler:						Durchschnittliche Leistung auf der Gesamtskala Lesekompetenz bei Schülern:						PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status der Schüler:						
	Ohne Vorschulbesuch		Mit Vorschulbesuch von einem Jahr oder weniger		Mit Vorschulbesuch von über einem Jahr		Ohne Vorschulbesuch		Mit Vorschulbesuch von einem Jahr oder weniger		Mit Vorschulbesuch von über einem Jahr		Ohne Vorschulbesuch		Mit Vorschulbesuch von einem Jahr oder weniger		Mit Vorschulbesuch von über einem Jahr		
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.	Indexmittel	S.E.	Indexmittel	S.E.	Indexmittel	S.E.	
OECD-Länder																			
Australien	4.4	(0.3)	45.3	(0.6)	50.3	(0.7)	465	(5.4)	512	(2.5)	525	(2.7)	0.05	(0.04)	0.25	(0.02)	0.46	(0.01)	
Österreich	2.3	(0.3)	12.5	(0.7)	85.2	(0.7)	438	(10.7)	447	(5.2)	480	(3.0)	-0.30	(0.13)	-0.17	(0.03)	0.14	(0.02)	
Belgien	2.5	(0.3)	3.8	(0.3)	93.6	(0.4)	417	(8.8)	435	(6.6)	520	(2.1)	-0.34	(0.10)	-0.02	(0.06)	0.26	(0.02)	
Kanada	9.5	(0.4)	42.3	(0.7)	48.2	(0.7)	491	(3.8)	520	(1.6)	539	(2.0)	0.20	(0.03)	0.43	(0.02)	0.64	(0.02)	
Chile	15.0	(0.8)	52.8	(0.8)	32.2	(0.9)	419	(3.8)	452	(3.4)	465	(3.7)	-1.19	(0.06)	-0.59	(0.04)	-0.22	(0.04)	
Tschech. Rep.	3.9	(0.3)	9.5	(0.5)	86.6	(0.6)	452	(9.0)	481	(5.1)	484	(2.8)	-0.22	(0.06)	-0.16	(0.03)	-0.05	(0.01)	
Dänemark	2.2	(0.2)	28.1	(0.8)	69.8	(0.8)	421	(7.4)	479	(2.9)	505	(2.2)	-0.31	(0.07)	0.18	(0.03)	0.36	(0.02)	
Estland	10.3	(0.6)	10.0	(0.5)	79.7	(0.7)	498	(3.9)	489	(5.3)	504	(2.8)	-0.06	(0.04)	-0.07	(0.05)	0.21	(0.02)	
Finnland	5.0	(0.5)	28.9	(0.9)	66.1	(1.0)	525	(8.8)	524	(2.7)	543	(2.4)	0.07	(0.06)	0.19	(0.03)	0.47	(0.02)	
Frankreich	1.7	(0.2)	5.2	(0.4)	93.1	(0.4)	395	(18.2)	446	(9.3)	503	(3.4)	-0.78	(0.06)	-0.42	(0.06)	-0.10	(0.03)	
Deutschland	4.9	(0.4)	10.4	(0.6)	84.7	(0.7)	452	(7.5)	463	(5.5)	513	(2.7)	-0.22	(0.07)	-0.10	(0.05)	0.27	(0.02)	
Griechenland	5.4	(0.4)	28.5	(1.0)	66.1	(1.1)	424	(10.3)	472	(5.0)	493	(4.4)	-0.62	(0.06)	-0.09	(0.04)	0.06	(0.04)	
Ungarn	1.4	(0.2)	4.1	(0.4)	94.5	(0.5)	452	(17.3)	461	(12.0)	498	(3.0)	-0.35	(0.16)	-0.44	(0.13)	-0.18	(0.03)	
Island	3.0	(0.3)	3.6	(0.3)	93.4	(0.4)	460	(11.4)	480	(9.6)	504	(1.5)	0.13	(0.10)	0.41	(0.09)	0.75	(0.01)	
Irland	17.4	(0.7)	41.5	(1.0)	41.2	(1.1)	475	(4.1)	506	(3.6)	500	(3.7)	-0.22	(0.04)	0.02	(0.03)	0.19	(0.03)	
Israel	5.5	(0.4)	20.1	(0.8)	74.5	(0.9)	374	(8.4)	444	(4.9)	497	(3.3)	-0.69	(0.07)	-0.14	(0.04)	0.07	(0.03)	
Italien	5.2	(0.2)	8.7	(0.3)	86.1	(0.4)	416	(5.4)	460	(3.6)	494	(1.6)	-0.50	(0.05)	-0.19	(0.04)	-0.09	(0.01)	
Japan	0.9	(0.1)	2.2	(0.2)	96.9	(0.3)	483	(15.6)	467	(10.9)	522	(3.3)	-0.23	(0.10)	-0.31	(0.08)	0.00	(0.01)	
Korea	5.9	(0.5)	15.9	(0.7)	78.1	(1.0)	526	(7.7)	532	(5.5)	542	(3.4)	-0.55	(0.06)	-0.27	(0.04)	-0.10	(0.03)	
Luxemburg	4.5	(0.3)	10.4	(0.5)	85.0	(0.5)	415	(7.4)	446	(4.8)	479	(1.4)	-0.43	(0.07)	-0.03	(0.06)	0.25	(0.01)	
Mexiko	10.3	(0.4)	19.5	(0.4)	70.2	(0.5)	378	(3.6)	424	(2.5)	434	(1.9)	-1.88	(0.04)	-1.45	(0.03)	-1.05	(0.03)	
Niederlande	3.5	(0.6)	1.9	(0.2)	94.6	(0.6)	487	(16.8)	511	(13.0)	513	(5.2)	0.00	(0.18)	0.26	(0.10)	0.31	(0.03)	
Neuseeland	9.3	(0.5)	21.9	(0.7)	68.8	(0.8)	472	(6.1)	517	(4.5)	532	(2.2)	-0.24	(0.05)	0.00	(0.03)	0.16	(0.02)	
Norwegen	9.3	(0.5)	6.4	(0.4)	84.3	(0.7)	477	(5.2)	489	(5.8)	508	(2.7)	0.16	(0.04)	0.26	(0.04)	0.52	(0.02)	
Polen	2.3	(0.3)	47.8	(1.4)	49.9	(1.5)	463	(10.6)	489	(3.1)	514	(3.0)	-0.52	(0.12)	-0.59	(0.02)	0.03	(0.03)	
Portugal	19.1	(0.9)	20.7	(0.8)	60.2	(1.1)	467	(4.7)	478	(4.1)	502	(3.1)	-0.81	(0.04)	-0.54	(0.04)	-0.08	(0.04)	
Slowak. Rep.	5.0	(0.4)	12.2	(0.7)	82.8	(0.9)	423	(9.9)	475	(4.6)	483	(2.4)	-0.56	(0.07)	-0.20	(0.04)	-0.04	(0.02)	
Slowenien	17.3	(0.7)	14.3	(0.6)	68.4	(0.8)	469	(3.7)	466	(4.6)	494	(1.3)	-0.30	(0.04)	-0.06	(0.04)	0.21	(0.02)	
Spanien	4.6	(0.3)	8.5	(0.4)	86.8	(0.5)	435	(5.7)	452	(4.0)	489	(2.0)	-0.74	(0.05)	-0.54	(0.07)	-0.26	(0.03)	
Schweden	9.8	(0.4)	24.1	(0.9)	66.1	(1.0)	451	(6.3)	495	(4.0)	509	(2.9)	0.02	(0.05)	0.27	(0.04)	0.40	(0.02)	
Schweiz	2.3	(0.2)	26.5	(1.8)	71.3	(1.8)	421	(9.1)	502	(5.0)	504	(2.7)	-0.47	(0.08)	0.02	(0.03)	0.12	(0.03)	
Türkei	71.6	(1.3)	20.2	(0.9)	8.2	(0.7)	452	(3.1)	496	(5.5)	510	(7.3)	-1.53	(0.03)	-0.37	(0.06)	0.21	(0.08)	
Ver. Königreich	5.8	(0.5)	28.2	(0.7)	66.0	(0.8)	430	(7.3)	487	(2.9)	507	(2.3)	-0.14	(0.06)	0.12	(0.03)	0.27	(0.02)	
Ver. Staaten	1.8	(0.2)	27.7	(0.9)	70.6	(1.0)	459	(16.8)	492	(3.7)	505	(3.9)	-0.33	(0.16)	-0.11	(0.03)	0.30	(0.04)	
OECD-Durchschnitt	8.3	(0.2)	19.5	(0.1)	72.2	(0.1)	449	(1.6)	479	(1.0)	503	(0.5)	-0.41	(0.01)	-0.13	(0.01)	0.13	(0.01)	
Partnerländer																			
Albanien	24.5	(1.3)	22.7	(1.0)	52.7	(1.3)	371	(5.4)	385	(5.7)	404	(4.6)	-1.27	(0.06)	-0.95	(0.07)	-0.78	(0.04)	
Argentinien	4.7	(0.6)	29.1	(1.4)	66.2	(1.4)	331	(12.5)	379	(4.6)	416	(5.4)	-1.33	(0.10)	-1.00	(0.05)	-0.39	(0.06)	
Aserbaidschan	68.7	(1.5)	14.6	(0.9)	16.7	(1.0)	356	(3.6)	371	(5.6)	384	(5.3)	-0.80	(0.03)	-0.35	(0.06)	-0.20	(0.05)	
Brasilien	21.3	(0.7)	33.4	(0.8)	45.3	(1.1)	379	(2.9)	414	(3.6)	439	(3.2)	-1.68	(0.03)	-1.24	(0.04)	-0.84	(0.04)	
Bulgarien	11.4	(0.6)	14.8	(0.7)	73.8	(1.0)	399	(8.9)	412	(7.8)	441	(7.0)	-0.40	(0.08)	-0.16	(0.05)	-0.05	(0.04)	
Kolumbien	18.5	(1.2)	53.3	(1.3)	28.2	(1.2)	380	(5.1)	419	(3.5)	429	(5.0)	-1.92	(0.06)	-1.09	(0.05)	-0.74	(0.06)	
Kroatien	26.8	(1.2)	21.2	(0.7)	52.1	(1.1)	461	(4.9)	465	(3.6)	490	(3.5)	-0.63	(0.03)	-0.38	(0.04)	0.14	(0.03)	
Dubai (VAE)	12.9	(0.4)	27.8	(0.7)	59.2	(0.7)	404	(3.9)	460	(3.1)	478	(1.7)	-0.01	(0.03)	0.45	(0.02)	0.52	(0.01)	
Hongkong (China)	2.8	(0.4)	4.9	(0.3)	92.3	(0.5)	462	(13.3)	486	(7.0)	538	(2.1)	-1.66	(0.08)	-1.23	(0.10)	-0.75	(0.04)	
Indonesien	46.0	(2.1)	29.9	(1.4)	24.1	(1.5)	382	(3.4)	416	(4.8)	422	(5.8)	-1.95	(0.05)	-1.25	(0.07)	-1.14	(0.07)	
Jordanien	28.0	(1.2)	45.3	(1.0)	26.7	(0.9)	389	(3.9)	415	(3.4)	426	(4.8)	-0.96	(0.04)	-0.52	(0.04)	-0.19	(0.05)	
Kasachstan	58.1	(1.5)	14.9	(0.7)	27.0	(1.3)	375	(2.9)	400	(5.1)	420	(5.2)	-0.75	(0.03)	-0.28	(0.04)	-0.11	(0.04)	
Kirgisistan	62.7	(1.6)	17.8	(1.2)	19.5	(1.0)	299	(3.2)	326	(4.7)	371	(5.7)	-0.86	(0.03)	-0.48	(0.05)	-0.10	(0.05)	
Lettland	21.5	(1.2)	12.8	(0.7)	65.7	(1.3)	475	(3.7)	480	(4.7)	489	(3.2)	-0.39	(0.04)	-0.31	(0.05)	0.00	(0.03)	
Liechtenstein	1.2	(0.6)	6.1	(1.4)	92.7	(1.5)	423	(41.6)	479	(19.5)	502	(3.1)	-0.84	(0.51)	0.09	(0.20)	0.10	(0.05)	
Litauen	37.6	(1.0)	11.8	(0.5)	50.6	(0.9)	452	(3.0)	467	(5.3)	483	(2.7)	-0.40	(0.03)	-0.01	(0.05)	0.22	(0.03)	
Macau (China)	3.2	(0.2)	9.9	(0.4)	86.9	(0.4)	426	(6.0)	464	(3.5)	492	(1.1)	-0.61	(0.07)	-0.73	(0.04)	-0.70	(0.01)	
Montenegro	35.8	(0.6)	22.3	(0.8)	41.9	(0.8)	394	(2.3)	412	(4.3)	424	(2.4)	-0.64	(0.04)	-0.21	(0.03)	0.11	(0.02)	
Panama	22.0	(1.4)	45.3	(1.6)	32.7	(1.4)	345	(5.9)	385	(6.4)	402	(9.1)	-1.51	(0.09)	-0.75	(0.08)	-0.35	(0.12)	
Peru	15.1	(0.7)	26.3	(0.8)	58.6	(1.1)	337	(5.3)	368	(4.1)	392	(4.6)	-1.89	(0.07)	-1.39	(0.05)	-1.07	(0.06)	
Katar	38.3	(0.5)	38.7	(0.5)	23.0	(0.4)	342	(1.5)	382	(1.7)	422	(2.5)	0.08	(0.02)	0.74	(0.02)	0.82	(0.02)	
Rumänien	4.8	(0.4)	7.6	(0.6)	87.6	(0.9)	384	(10.7)	403	(8.9)	429	(4.0)	-0.85	(0.17)	-0.52	(0.07)	-0.30	(0.03)	
Russ. Föderation	21.4	(1.1)	11.2	(0.6)	67.4	(1.3)	439	(4.2)	451	(5.2)	468	(3.6)	-0.50	(0.04)	-0.27	(0.03)	-0.11	(0.02)	
Serbien	13.0	(0.7)	50.1	(0.9)	36.9	(0.9)	426	(6.1)	442	(2.6)	450	(3.1)	-0.25	(0.06)	0.03	(0.02)	0.26	(0.03)	
Shanghai (China)	2.5	(0.5)	10.7	(0.7)	86.8	(1.0)	495	(14.1)	524	(5.8)	561	(2.1)	-1.37	(0.17)	-1.01	(0.07)	-0.40	(0.03)	
Singapur	2.3	(0.2)	6.6	(0.4)	91.1	(0.4)	438	(10.0)	487	(7.1)	532	(1.3)	-0.76	(0.06)	-0.54	(0.05)	-0.41	(0.01)	
Chinesisch Taipeh	1.6	(0.2)	13.7	(0.5)	84.7	(0.5)	458	(11.2)	483	(4.4)	498	(2.6)	-0.56	(0.13)	-0.49	(0.04)	-0.30	(0.02)	
Thailand	2.1	(0.2)	9.2	(0.5)	88.7	(0.6)	384	(6.5)	387	(4.1)	427	(2.6)	-1.64	(0.14)	-1.71	(0.06)	-1.26	(0.04)	
Trinidad und Tobago	9.6	(0.5)	28.8	(0.7)	61.6	(0.8)	372	(5.5)	422	(3.3)	428	(1.9)	-1.08	(0.06)	-0.56	(0.03)	-0.50	(0.02)	
Tunesien	48.1	(2.0)	31.3	(1.4)	20.6	(1.0)	389	(3.5)	415	(3.7)	430	(4.6)	-1.76	(0.06)	-0.76	(0.05)	-0.55	(0.06)	
Uruguay	12.8	(0.7)	15.9	(0.6)	71.3	(0.													



[Teil 2/2]
Vorschulbesuch, Leistung im Bereich Lesekompetenz und sozioökonomischer Hintergrund der Schüler
Tabelle II.5.5 Auf Grundlage der Schülerangaben

	Unterschied zwischen der Leistung im Bereich Lesekompetenz von Schülern, die nach eigenen Angaben ein Jahr lang oder weniger eine Vorschule (ISCED 0) besucht haben, und solchen, die nicht am Vorschulunterricht teilgenommen haben				Unterschied zwischen der Leistung im Bereich Lesekompetenz von Schülern, die nach eigenen Angaben über ein Jahr lang eine Vorschule (ISCED 0) besucht haben, und solchen, die nicht am Vorschulunterricht teilgenommen haben				Größere Wahrscheinlichkeit für Schüler, die nicht am Vorschulunterricht teilgenommen haben, im untersten nationalen Quartil der Gesamtskala Lesekompetenz zu liegen		
	Vor Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler		Nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler		Vor Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler		Nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler		Quotient	S.E.	
	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.	Diff.	S.E.			
OECD-Länder											
Australien	47	(5.2)	36	(4.9)	60	(5.4)	39	(4.6)	1.82	(0.11)	
Österreich	9	(11.0)	2	(10.6)	42	(10.6)	21	(10.3)	1.78	(0.24)	
Belgien	18	(10.7)	7	(11.5)	103	(8.6)	76	(8.2)	2.91	(0.22)	
Kanada	29	(4.1)	23	(3.9)	48	(4.0)	33	(4.1)	1.65	(0.12)	
Chile	34	(3.8)	18	(3.2)	47	(3.8)	14	(3.5)	1.74	(0.11)	
Tschech. Rep.	29	(9.6)	27	(8.9)	32	(8.6)	25	(7.9)	1.69	(0.20)	
Dänemark	58	(7.7)	38	(7.8)	84	(7.6)	58	(7.8)	2.60	(0.25)	
Estland	-9	(6.3)	-9	(6.5)	5	(4.1)	-2	(4.1)	1.05	(0.12)	
Finnland	-1	(8.7)	-5	(8.1)	18	(8.6)	5	(7.9)	1.19	(0.17)	
Frankreich	51	(18.0)	27	(15.0)	108	(18.1)	65	(13.0)	2.69	(0.35)	
Deutschland	11	(8.7)	6	(8.7)	61	(7.0)	40	(7.4)	2.01	(0.19)	
Griechenland	48	(9.8)	31	(9.6)	69	(9.1)	49	(8.6)	2.19	(0.20)	
Ungarn	9	(20.0)	13	(19.1)	45	(16.8)	36	(16.7)	1.64	(0.35)	
Island	20	(14.3)	13	(13.3)	44	(11.6)	28	(11.5)	1.44	(0.24)	
Irland	31	(4.8)	21	(4.7)	24	(4.7)	8	(4.5)	1.47	(0.11)	
Israel	70	(7.4)	52	(7.3)	123	(8.7)	91	(8.5)	3.05	(0.19)	
Italien	44	(6.1)	34	(5.5)	79	(5.5)	65	(5.2)	2.32	(0.11)	
Japan	-16	(16.6)	-20	(16.4)	39	(14.8)	24	(12.8)	1.41	(0.27)	
Korea	6	(6.4)	-4	(6.4)	16	(7.1)	2	(6.8)	1.22	(0.17)	
Luxemburg	31	(9.3)	11	(8.8)	64	(7.9)	36	(8.0)	2.13	(0.17)	
Mexiko	46	(3.8)	39	(3.7)	56	(3.3)	36	(3.2)	2.06	(0.10)	
Niederlande	25	(18.1)	14	(15.2)	26	(15.9)	8	(9.2)	1.64	(0.33)	
Neuseeland	45	(6.8)	32	(6.4)	60	(6.3)	39	(5.8)	1.91	(0.13)	
Norwegen	11	(6.4)	8	(6.5)	31	(5.2)	18	(5.0)	1.41	(0.12)	
Polen	26	(10.7)	30	(10.1)	51	(10.8)	30	(10.6)	1.61	(0.24)	
Portugal	11	(5.1)	4	(5.1)	35	(4.6)	15	(4.2)	1.47	(0.12)	
Slowak. Rep.	52	(10.3)	34	(8.9)	60	(9.6)	38	(8.2)	2.06	(0.20)	
Slowenien	-3	(5.9)	-12	(5.4)	26	(4.2)	7	(3.9)	1.43	(0.10)	
Spanien	17	(6.6)	11	(6.4)	53	(5.4)	39	(5.7)	1.93	(0.13)	
Schweden	44	(6.5)	30	(6.0)	58	(6.6)	38	(6.0)	1.90	(0.14)	
Schweiz	81	(9.8)	62	(8.2)	84	(10.0)	59	(8.5)	2.58	(0.24)	
Türkei	44	(4.8)	13	(3.9)	58	(7.1)	11	(5.9)	2.06	(0.22)	
Ver. Königreich	56	(7.3)	45	(6.6)	76	(7.9)	57	(6.2)	2.15	(0.18)	
Ver. Staaten	33	(16.0)	18	(12.7)	46	(15.0)	12	(12.0)	1.64	(0.25)	
OECD-Durchschnitt	30	(1.72)	19	(1.58)	54	(1.58)	33	(1.40)	1.88	(0.03)	
Partnerländer											
Albanien	14	(6.5)	4	(6.0)	32	(5.8)	18	(5.0)	1.43	(0.12)	
Argentinien	48	(12.8)	39	(11.8)	84	(12.8)	46	(11.1)	2.04	(0.24)	
Aserbaidschan	15	(5.6)	6	(5.3)	28	(5.6)	16	(5.2)	1.48	(0.19)	
Brasilien	35	(4.0)	28	(4.2)	60	(3.6)	38	(3.5)	1.87	(0.11)	
Bulgarien	13	(8.3)	-4	(7.4)	42	(8.0)	19	(5.8)	1.56	(0.17)	
Kolumbien	39	(4.1)	21	(4.2)	49	(5.3)	15	(4.4)	1.75	(0.13)	
Kroatien	4	(5.6)	-4	(5.1)	29	(5.5)	5	(5.3)	1.35	(0.12)	
Dubai (VAE)	56	(5.0)	35	(4.9)	74	(4.6)	51	(4.7)	2.22	(0.12)	
Hongkong (China)	24	(14.9)	18	(14.7)	76	(13.5)	62	(13.7)	2.22	(0.27)	
Indonesien	34	(4.8)	27	(4.5)	40	(6.2)	30	(5.6)	1.98	(0.23)	
Jordanien	26	(3.6)	16	(3.2)	38	(5.3)	20	(4.8)	1.55	(0.11)	
Kasachstan	26	(5.0)	10	(4.2)	46	(5.6)	25	(4.6)	1.54	(0.13)	
Kirgisistan	27	(4.6)	16	(4.2)	72	(6.3)	47	(5.0)	1.77	(0.17)	
Lettland	5	(5.1)	3	(4.8)	14	(3.7)	2	(3.6)	1.38	(0.10)	
Liechtenstein	56	(47.1)	40	(55.3)	79	(41.2)	56	(49.9)	2.29	(1.21)	
Litauen	15	(5.6)	2	(5.2)	31	(3.4)	11	(3.2)	1.55	(0.11)	
Macau (China)	37	(6.8)	37	(6.6)	65	(6.1)	66	(5.9)	2.38	(0.19)	
Montenegro	18	(4.5)	6	(5.2)	30	(3.7)	9	(4.1)	1.38	(0.11)	
Panama	41	(6.3)	23	(5.5)	57	(7.8)	25	(6.5)	1.72	(0.19)	
Peru	31	(5.5)	13	(4.9)	55	(5.6)	23	(4.6)	1.84	(0.15)	
Katar	40	(2.6)	30	(2.7)	80	(3.1)	70	(3.4)	1.51	(0.06)	
Rumänien	18	(11.1)	8	(8.8)	45	(10.5)	25	(8.7)	1.67	(0.25)	
Russ. Föderation	11	(5.1)	3	(5.3)	29	(4.2)	15	(3.8)	1.48	(0.13)	
Serbien	16	(5.9)	10	(5.2)	24	(6.2)	10	(5.6)	1.40	(0.13)	
Shanghai (China)	29	(12.3)	20	(10.1)	66	(14.1)	42	(11.0)	2.42	(0.33)	
Singapur	49	(12.2)	38	(11.5)	94	(10.2)	78	(9.9)	2.46	(0.24)	
Chinesisch Taipeh	26	(10.9)	23	(9.8)	41	(11.3)	32	(10.1)	1.79	(0.25)	
Thailand	3	(7.4)	5	(7.2)	43	(6.9)	35	(6.6)	1.93	(0.26)	
Trinidad und Tobago	50	(6.8)	31	(6.5)	55	(5.9)	34	(5.8)	1.93	(0.17)	
Tunesien	26	(4.6)	10	(4.3)	41	(5.4)	23	(5.1)	1.66	(0.14)	
Uruguay	36	(5.0)	31	(5.2)	76	(5.0)	46	(4.9)	2.13	(0.13)	

Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind durch Fettdruck gekennzeichnet (siehe Anhang A3).
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285>

[Teil 1/1]

Tabelle II.5.6 Zusammenhang zwischen Vorschulbesuch und Leistung, nach Qualität der Vorschulbildung

	Regressionskoeffizienten							
	Regressionskoeffizienten		Vorschulbesuch		Sozioökonomischer Hintergrund der Schüler		Sozioökonomischer Hintergrund der Schulen	
	Koeffizient	S.E.	Koeffizient	S.E.	Koeffizient	S.E.	Koeffizient	S.E.
Prozentsatz der Schüler, die eine Vorschule besucht haben	4.73	(0.62)	-27.13	(5.52)	17.82	(0.26)	59.04	(0.98)
Durchschnittliche Dauer des Vorschulbesuchs	9.93	(1.53)	-9.13	(3.56)	17.81	(0.27)	59.34	(1.01)
Durchschnittliche Schüler/Lehrer-Quote in den Vorschulen	-1.13	(0.19)	29.98	(3.09)	17.27	(0.29)	58.48	(1.01)
Öffentliche Ausgaben für die Vorschulbildung je Schüler (KKP)	1.27	(0.56)	7.91	(2.97)	17.76	(0.28)	59.87	(1.09)

Anmerkungen: Statistisch signifikante Werte sind durch Fettdruck gekennzeichnet (vgl. Anhang A3).

Das Modell wurde nur für die OECD-Länder durchgerechnet, für die Daten verfügbar sind.

Es handelt sich hierbei um ein Regressionsmodell mit länderspezifischen Konstanten und Wechselwirkungen zwischen dem individuellen Vorschulbesuch und einem der Qualitätsindikatoren auf Systemebene.

Das Modell umfasst die folgenden Variablen: escs, xescs, Vorschulbesuch, Vorschulbesuch*Qualitätsindikator, länderspezifische Konstante.

escs = PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (Variable auf Schülerebene)

xescs = Schuldurchschnitt auf dem ESCS (Variable auf Schulebene)

immig: 0 = Schüler ohne Migrationshintergrund, 1 = Schüler mit Migrationshintergrund (Variable auf Schülerebene)

Vorschulbesuch: 0 = ohne Vorschulbesuch, 1 = mit Vorschulbesuch (Variable auf Schülerebene)


Die Qualitätsindikatoren sind:

Prozentsatz der Schüler, die eine Vorschule besucht haben (Variable auf Systemebene)

Durchschnittliche Dauer des Vorschulbesuchs (Variable auf Systemebene)

Schüler/Lehrer-Quote in den Vorschulen (Variable auf Systemebene)

Öffentliche Ausgaben für die Vorschulbildung je Schüler (KKP) (Variable auf Systemebene)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285>



[Teil 1/1]


 Tabelle II.5.7 Zusammenhang zwischen Leistung, Vorschulbesuch und sozioökonomischem Hintergrund¹

	Leistungsabstand bei Schülern, die eine Vorschule besucht haben		Leistungsabstand bei Schülern mit höherem sozioökonomischem Hintergrund ²		Zusätzlicher Leistungsabstand bei Schülern mit höherem sozioökonomischem Hintergrund ² , die eine Vorschule besucht haben	
	Punktzahlveränderung	S.E.	Punktzahlveränderung	S.E.	Punktzahlveränderung	S.E.
OECD-Länder						
Australien	30	(4,8)	32	(4,7)	-2	(5,2)
Österreich	6	(9,3)	19	(8,6)	-9	(9,2)
Belgien	45	(8,2)	13	(7,5)	0	(7,7)
Kanada	21	(3,8)	12	(4,0)	7	(3,8)
Chile	9	(3,9)	12	(3,0)	-2	(2,9)
Tschech. Rep.	21	(6,1)	17	(8,9)	-2	(9,1)
Dänemark	32	(10,1)	24	(8,5)	3	(8,8)
Estland	-10	(4,1)	18	(4,4)	-2	(4,8)
Finnland	1	(7,3)	33	(7,2)	-5	(7,6)
Frankreich	w	w	w	w	w	w
Deutschland	22	(6,1)	1	(8,0)	11	(8,4)
Griechenland	26	(7,4)	3	(7,7)	13	(7,7)
Ungarn	11	(10,7)	7	(9,0)	3	(8,8)
Island	14	(12,8)	23	(11,9)	6	(11,7)
Irland	10	(4,3)	23	(4,6)	8	(5,5)
Israel	60	(8,9)	15	(7,9)	9	(8,1)
Italien	34	(3,9)	-5	(6,1)	11	(6,3)
Japan	-2	(10,6)	27	(18,4)	-24	(18,6)
Korea	-9	(6,8)	17	(7,5)	-5	(7,4)
Luxemburg	5	(7,8)	18	(5,8)	-2	(5,9)
Mexiko	33	(3,8)	5	(2,4)	5	(1,9)
Niederlande	0	(8,2)	5	(6,6)	0	(6,8)
Neuseeland	25	(4,9)	34	(6,1)	3	(6,6)
Norwegen	9	(5,2)	13	(5,4)	23	(6,2)
Polen	23	(10,7)	31	(8,9)	2	(8,9)
Portugal	9	(4,4)	14	(2,6)	4	(3,0)
Slowak. Rep.	12	(7,1)	25	(5,9)	-10	(6,3)
Slowenien	-1	(3,3)	5	(3,2)	0	(3,3)
Spanien	25	(7,4)	16	(6,2)	3	(6,1)
Schweden	22	(4,7)	31	(5,1)	0	(5,2)
Schweiz	36	(8,8)	24	(6,6)	-7	(7,0)
Türkei	1	(3,5)	10	(2,7)	0	(2,6)
Ver. Königreich	36	(5,8)	26	(6,7)	0	(6,5)
Ver. Staaten	3	(11,0)	50	(9,2)	-24	(9,4)
OECD-Durchschnitt	17	(1,3)	18	(1,3)	1	(1,3)
Partnerländer						
Albanien	-4	(5,7)	26	(4,8)	-5	(4,3)
Argentinien	27	(11,0)	15	(7,4)	0	(6,7)
Aserbaidschan	1	(4,2)	15	(3,1)	-5	(4,9)
Brasilien	33	(5,7)	7	(2,9)	6	(2,4)
Bulgarien	0	(6,9)	13	(4,5)	3	(4,6)
Kolumbien	21	(6,2)	6	(4,1)	5	(3,1)
Kroatien	-3	(3,5)	12	(2,5)	-1	(3,2)
Dubai (VAE)	20	(4,6)	14	(5,2)	6	(4,9)
Hongkong (China)	35	(13,8)	1	(7,5)	-1	(7,6)
Indonesien	24	(4,9)	4	(3,1)	4	(2,5)
Jordanien	17	(3,6)	16	(3,2)	4	(3,0)
Kasachstan	8	(3,6)	14	(2,6)	5	(3,4)
Kirgisistan	14	(3,9)	18	(3,1)	7	(4,1)
Lettland	-5	(3,6)	23	(4,0)	-5	(4,1)
Liechtenstein	47	(17,2)	-73	(17,6)	74	(19,8)
Litauen	-1	(3,1)	23	(2,3)	-6	(2,6)
Macau (China)	41	(6,4)	8	(6,2)	1	(6,1)
Montenegro	-3	(3,3)	12	(2,9)	0	(3,5)
Panama	15	(7,0)	2	(5,0)	8	(4,3)
Peru	14	(7,2)	8	(4,8)	4	(3,4)
Katar	1	(2,6)	0	(1,7)	19	(2,5)
Rumänien	27	(10,5)	-4	(6,7)	19	(7,7)
Russ. Föderation	8	(4,1)	17	(3,8)	6	(3,8)
Serbien	5	(3,9)	7	(3,2)	2	(3,6)
Shanghai (China)	24	(10,7)	4	(5,9)	1	(5,8)
Singapur	47	(11,7)	26	(10,6)	-10	(10,7)
Chinesisch Taipeh	9	(10,6)	28	(13,2)	-13	(13,2)
Thailand	40	(11,6)	5	(6,7)	10	(6,2)
Trinidad und Tobago	8	(7,7)	7	(5,8)	-3	(5,8)
Tunesien	0	(4,5)	7	(2,8)	3	(2,4)
Uruguay	45	(6,2)	3	(3,8)	13	(3,5)

Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind durch Fettdruck gekennzeichnet (vgl. Anhang A3).

1. Die Regression der Leseleistungen erfolgt anhand folgender Variablen: Schüler mit Vorschulbesuch, sozioökonomischer Hintergrund der Schüler, (Schüler mit Vorschulbesuch)* (sozioökonomischer Hintergrund der Schüler), Quadrat des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler, sozioökonomischer Hintergrund der Schule, Geschlecht, Schüler mit Migrationshintergrund, Schule im ländlichen Raum, Schule in einer Großstadt, Schulgröße, Quadrat der Schulgröße sowie Privatschule.

2. Schüler mit höherem sozioökonomischem Hintergrund entsprechen Schülern, deren PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status um eine Einheit über dem OECD-Durchschnitt liegt.

 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285>

[Teil 1/1]

Tabelle II.5.8 Zusammenhang zwischen Leistung, Vorschulbesuch und Migrationsstatus¹

	Leistungsabstand bei Schülern, die eine Vorschule besucht haben		Leistungsabstand bei Schülern mit Migrationshintergrund		Zusätzlicher Leistungsabstand bei Schülern mit Migrationshintergrund, die eine Vorschule besucht haben	
	Punktzahlveränderung	S.E.	Punktzahlveränderung	S.E.	Punktzahlveränderung	S.E.
OECD						
Australien	27	(4.7)	4	(9.0)	6	(10.1)
Österreich	7	(10.9)	-22	(22.1)	2	(21.2)
Belgien	60	(12.6)	11	(18.5)	-30	(19.1)
Kanada	16	(3.5)	-23	(7.3)	27	(7.9)
Chile	c	c	c	c	c	c
Tschech. Rep.	21	(6.1)	-9	(33.1)	7	(32.9)
Dänemark	29	(13.1)	-24	(14.9)	5	(15.2)
Estland	-10	(4.2)	-24	(16.3)	-4	(16.5)
Finnland	-4	(7.1)	-96	(27.5)	76	(27.3)
Frankreich	w	w	w	w	w	w
Deutschland	20	(8.0)	-8	(15.6)	1	(14.8)
Griechenland	24	(8.4)	3	(23.9)	-18	(22.1)
Ungarn	9	(9.3)	-11	(25.5)	11	(26.4)
Island	15	(12.7)	-39	(26.9)	7	(29.2)
Irland	4	(4.4)	-57	(15.7)	57	(16.0)
Israel	56	(8.5)	29	(20.3)	-10	(19.4)
Italien	31	(4.5)	-20	(8.7)	-9	(9.9)
Japan	c	c	c	c	c	c
Korea	c	c	c	c	c	c
Luxemburg	4	(28.1)	-24	(28.8)	1	(29.2)
Mexiko	25	(2.9)	-55	(10.6)	-19	(12.7)
Niederlande	-8	(8.7)	-2	(19.8)	18	(19.0)
Neuseeland	17	(7.6)	-6	(11.4)	15	(11.8)
Norwegen	10	(5.1)	-30	(13.2)	26	(13.6)
Polen	c	c	c	c	c	c
Portugal	7	(3.5)	-23	(7.6)	1	(8.4)
Slowak. Rep.	c	c	c	c	c	c
Slowenien	-1	(3.3)	-13	(10.1)	2	(9.8)
Spanien	24	(6.2)	-37	(9.0)	-7	(9.0)
Schweden	19	(5.3)	-29	(15.1)	15	(15.0)
Schweiz	36	(14.9)	-17	(16.7)	4	(18.0)
Türkei	c	c	c	c	c	c
Ver. Königreich	43	(6.4)	31	(14.3)	-25	(14.5)
Ver. Staaten	-3	(13.5)	-26	(22.1)	37	(21.2)
OECD-Durchschnitt	18	(1.9)	-19	(3.6)	7	(3.6)
Partnerländer						
Albanien	c	c	c	c	c	c
Argentinien	29	(8.7)	7	(36.4)	-13	(32.9)
Aserbajdschan	3	(4.8)	-1	(11.6)	-7	(14.4)
Brasilien	23	(3.2)	-93	(17.7)	4	(22.3)
Bulgarien	c	c	c	c	c	c
Kolumbien	13	(3.6)	-25	(25.9)	-71	(29.0)
Kroatien	-2	(3.6)	-2	(7.0)	-8	(7.9)
Dubai (VAE)	11	(8.1)	54	(9.3)	14	(9.8)
Hongkong (China)	50	(17.8)	32	(19.9)	-19	(19.7)
Indonesien	c	c	c	c	c	c
Jordanien	15	(2.7)	5	(8.1)	-6	(9.2)
Kasachstan	5	(3.5)	5	(6.9)	12	(7.3)
Kirgisistan	10	(3.4)	41	(17.0)	-27	(25.0)
Lettland	-3	(3.9)	-5	(17.2)	-7	(17.6)
Liechtenstein	6	(47.9)	0	(10.2)	0	(0.0)
Litauen	0	(3.1)	-32	(15.5)	34	(20.0)
Macau (China)	41	(8.0)	15	(9.5)	-2	(9.7)
Montenegro	-3	(3.5)	-1	(8.0)	-5	(10.8)
Panama	4	(5.1)	-36	(17.8)	22	(22.3)
Peru	c	c	c	c	c	c
Katar	1	(2.7)	40	(2.9)	20	(4.0)
Rumänien	c	c	c	c	c	c
Russ. Föderation	6	(3.9)	-14	(8.7)	4	(9.4)
Serbien	5	(3.9)	13	(8.9)	-4	(9.4)
Shanghai (China)	c	c	c	c	c	c
Singapur	53	(11.2)	-5	(17.1)	5	(17.4)
Chinesisch Taipeh	c	c	c	c	c	c
Thailand	c	c	c	c	c	c
Trinidad und Tobago	11	(5.8)	-11	(46.5)	0	(46.0)
Tunesien	c	c	c	c	c	c
Uruguay	c	c	c	c	c	c

Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind durch Fettdruck gekennzeichnet (siehe Anhang A3).

1. Die Regression der Leseleistungen erfolgt anhand folgender Variablen: Schüler mit Vorschulbesuch, Schüler mit Migrationshintergrund, (Schüler mit Vorschulbesuch)*(Schüler mit Migrationshintergrund), sozioökonomischer Hintergrund der Schüler, Quadrat des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler, sozioökonomischer Hintergrund der Schule, Geschlecht, Schule im ländlichen Raum, Schule in einer Großstadt, Schulgröße, Quadrat der Schulgröße sowie Privatschule.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285>



[Teil 1/1]

Tabelle II.5.9 Zusammenhang zwischen Vorschulbesuch und Leistung, nach Migrationsstatus und Qualität der Vorschulbildung

Qualitätsindikatoren	Regressionskoeffizienten											
	Vorschulbesuch* Migrant* Qualitätsindikator		Vorschulbesuch* Migrant		Migrant		Vorschulbesuch		Sozioökonomischer Hintergrund der Schüler		Sozioökonomischer Hintergrund der Schulen	
	Koeff.	S.E.	Koeff.	S.E.	Koeff.	S.E.	Koeff.	S.E.	Koeff.	S.E.	Koeff.	S.E.
Prozentsatz der Schüler, die eine Vorschule besucht haben	1.67	(2.28)	7.51	(21.37)	-31.06	(3.03)	8.94	(0.94)	17.70	(0.26)	58.88	(0.99)
Durchschnittliche Dauer des Vorschulbesuchs	-14.83	(2.00)	55.63	(5.00)	-31.76	(3.02)	7.82	(0.99)	17.71	(0.27)	59.25	(1.00)
Durchschnittliche Schüler/ Lehrer-Quote in den Vorschulen	-0.44	(0.32)	26.97	(5.21)	-34.65	(3.44)	8.74	(1.09)	17.25	(0.29)	58.39	(1.02)
Öffentliche Ausgaben für die Vorschulbildung je Schüler (KKP)	2.81	(0.78)	6.62	(5.48)	-28.82	(3.18)	10.91	(1.03)	17.78	(0.28)	60.05	(1.09)

Anmerkungen: Statistisch signifikante Werte sind durch Fettdruck gekennzeichnet (vgl. Anhang A3).

Das Modell wurde nur für die OECD-Länder durchgerechnet, für die Daten verfügbar sind.

Es handelt sich hierbei um ein Regressionsmodell mit länderspezifischen Konstanten und Wechselwirkungen zwischen dem individuellen Vorschulbesuch und einem der Qualitätsindikatoren auf Systemebene.

Das Modell umfasst die folgenden Variablen: escs, xescs, immig, Vorschulbesuch, Vorschulbesuch*immig, Vorschulbesuch*immig*Qualitätsindikator, länderspezifische Konstante.

escs = PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (Variable auf Schülerebene)

xescs = Schuldurchschnitt auf dem ESCS (Variable auf Schulebene)

immig: 0 = Schüler ohne Migrationshintergrund, 1 = Schüler mit Migrationshintergrund (Variable auf Schülerebene)

Vorschulbesuch: 0 = ohne Vorschulbesuch, 1 = mit Vorschulbesuch (Variable auf Schülerebene)


Die Qualitätsindikatoren sind:

Prozentsatz der Schüler, die eine Vorschule besucht haben (Variable auf Systemebene)

Durchschnittliche Dauer des Vorschulbesuchs (Variable auf Systemebene)

Schüler/Lehrer-Quote in den Vorschulen (Variable auf Systemebene)

Öffentliche Ausgaben für die Vorschulbildung je Schüler (KKP) (Variable auf Systemebene)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285>

[Teil 1/2]


Leistungsresiduen für das unterste und das oberste Quartil auf dem PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS), nach dem sozioökonomischen Hintergrund der Schulen¹

Tabelle II.5.10 Auf Grundlage der Schülerangaben

	Schulen mit sozioökonomisch benachteiligter Schülerschaft								Schulen mit sozioökonomisch durchschnittlicher oder gemischter Schülerschaft							
	Schüler im untersten Quartil des ESCS				Schüler im obersten Quartil des ESCS				Schüler im untersten Quartil des ESCS				Schüler im obersten Quartil des ESCS			
	Prozentsatz der Schüler	S.E.	Prozentsatz der Schüler	S.E.	Differenz zwischen beobachteter und erwarteter Lesekompetenz	S.E.	Prozentsatz der Schüler	S.E.	Differenz zwischen beobachteter und erwarteter Lesekompetenz	S.E.	Prozentsatz der Schüler	S.E.	Prozentsatz der Schüler	S.E.	Differenz zwischen beobachteter und erwarteter Lesekompetenz	S.E.
OECD-Länder	Australien	33.0 (2.1)	57.8 (2.7)	-15 (3.7)	10.6 (1.0)	-32 (7.1)	38.3 (2.4)	34.5 (2.6)	11 (3.8)	33.9 (2.6)	-19 (3.8)					
	Österreich	29.7 (2.5)	54.6 (3.4)	-35 (4.8)	6.8 (1.1)	-77 (9.7)	42.6 (3.5)	37.2 (3.6)	28 (7.2)	37.8 (4.0)	-24 (6.3)					
	Belgien	32.1 (2.5)	58.7 (3.2)	-26 (4.9)	8.1 (1.1)	-80 (8.1)	36.3 (3.1)	33.8 (3.3)	27 (5.2)	27.5 (2.8)	-22 (5.4)					
	Kanada	19.0 (1.7)	37.3 (2.8)	-9 (4.2)	5.3 (0.8)	-38 (5.4)	59.6 (2.1)	56.4 (2.8)	9 (2.6)	54.4 (2.6)	-4 (3.0)					
	Chile	45.5 (3.1)	80.8 (3.1)	-1 (4.1)	10.1 (1.4)	-46 (7.8)	21.5 (3.0)	15.4 (2.9)	17 (6.6)	14.0 (2.2)	-41 (7.2)					
	Tschech. Rep.	22.0 (3.0)	41.4 (4.4)	-28 (5.7)	6.9 (1.3)	-73 (9.4)	56.3 (3.8)	54.0 (4.5)	10 (4.4)	48.1 (3.8)	-31 (5.5)					
	Dänemark	18.6 (2.3)	35.9 (3.6)	-13 (4.2)	5.6 (0.9)	-7 (8.8)	60.1 (3.3)	58.5 (3.8)	5 (3.4)	53.4 (4.3)	-6 (3.1)					
	Estland	20.1 (2.7)	37.0 (4.4)	-6 (7.2)	7.2 (1.1)	-25 (12.1)	54.9 (3.2)	55.4 (4.4)	5 (4.3)	48.4 (3.5)	-11 (4.5)					
	Finnland	15.9 (2.2)	26.1 (3.5)	1 (7.2)	6.0 (1.1)	17 (12.1)	62.5 (3.8)	65.0 (4.0)	0 (3.8)	54.0 (4.7)	-5 (3.8)					
	Frankreich	29.7 (2.7)	56.8 (3.7)	-39 (7.4)	6.4 (1.2)	-108 (16.4)	44.2 (4.0)	37.1 (3.8)	43 (7.8)	37.9 (4.7)	-15 (8.7)					
	Deutschland	24.9 (2.4)	49.6 (3.5)	-42 (5.2)	4.8 (0.9)	-113 (12.3)	48.0 (3.1)	43.8 (3.4)	17 (5.4)	40.4 (3.8)	-34 (5.5)					
	Griechenland	24.6 (3.0)	49.8 (4.2)	-37 (10.9)	5.3 (1.1)	-78 (21.2)	48.9 (3.8)	43.0 (4.1)	24 (5.7)	41.1 (3.9)	2 (4.7)					
	Ungarn	33.0 (2.7)	68.8 (3.3)	-23 (5.7)	5.9 (1.1)	-73 (13.7)	32.7 (3.7)	24.8 (3.3)	27 (8.1)	24.8 (3.2)	-39 (6.6)					
	Island	20.4 (0.2)	39.1 (1.4)	-3 (5.4)	7.2 (0.7)	-10 (11.8)	47.3 (0.2)	48.2 (1.5)	-1 (4.6)	40.4 (1.4)	-12 (4.5)					
	Irland	24.6 (3.3)	45.6 (4.9)	-20 (7.5)	6.1 (1.2)	-21 (14.1)	55.3 (3.9)	50.6 (4.8)	12 (4.5)	50.0 (4.6)	-4 (4.4)					
	Israel	27.0 (3.4)	52.1 (4.9)	-11 (8.9)	7.9 (1.4)	-88 (19.0)	39.4 (3.7)	39.9 (4.8)	-8 (7.2)	31.8 (3.7)	-40 (8.4)					
	Italien	32.2 (1.3)	59.3 (1.8)	-33 (4.4)	8.8 (0.6)	-85 (5.9)	37.4 (1.7)	33.0 (1.9)	32 (4.1)	31.0 (1.6)	-29 (4.0)					
	Japan	30.1 (2.4)	56.6 (3.4)	-33 (7.4)	11.2 (1.3)	-96 (9.7)	39.2 (3.2)	35.6 (3.3)	28 (7.1)	34.2 (3.3)	-23 (6.7)					
	Korea	29.4 (3.1)	57.9 (3.7)	-23 (7.2)	8.4 (1.9)	-60 (12.6)	45.8 (3.9)	35.8 (3.7)	25 (4.4)	42.1 (4.9)	-5 (4.2)					
	Luxemburg	46.0 (0.2)	73.9 (1.2)	-17 (3.0)	19.1 (1.1)	-70 (7.6)	22.2 (0.1)	17.7 (1.0)	17 (6.3)	20.2 (1.0)	-14 (5.6)					
	Mexiko	33.3 (1.6)	68.8 (1.7)	-11 (3.7)	6.0 (0.6)	-52 (4.9)	37.8 (1.8)	27.6 (1.7)	20 (4.0)	30.0 (2.1)	-25 (3.1)					
	Niederlande	21.5 (3.3)	40.9 (4.9)	-20 (5.8)	4.8 (1.0)	-94 (10.5)	54.7 (3.5)	51.9 (4.6)	13 (9.7)	47.4 (3.9)	-23 (10.7)					
	Neuseeland	24.1 (2.5)	45.1 (3.9)	-13 (6.5)	6.2 (1.1)	-31 (15.1)	49.8 (2.9)	48.5 (3.8)	14 (4.5)	44.1 (2.9)	-6 (4.9)					
	Norwegen	12.4 (3.4)	22.3 (3.9)	0 (7.5)	3.9 (0.8)	-24 (11.8)	71.6 (3.7)	72.6 (4.0)	-4 (3.4)	65.5 (4.7)	-7 (4.6)					
	Polen	20.0 (2.2)	50.8 (4.5)	-8 (4.5)	9.1 (1.5)	-8 (8.2)	50.7 (4.0)	44.4 (4.5)	5 (4.4)	47.0 (4.6)	-4 (4.5)					
	Portugal	32.2 (3.1)	56.4 (3.8)	-17 (6.0)	7.6 (1.1)	-56 (7.3)	44.6 (3.3)	38.2 (3.7)	21 (4.4)	40.2 (3.5)	-10 (3.6)					
	Slowak. Rep.	25.3 (2.8)	45.8 (4.3)	-26 (7.1)	7.7 (1.3)	-74 (8.3)	51.2 (3.9)	48.1 (4.3)	5 (5.4)	44.8 (4.5)	-35 (5.3)					
	Slowenien	29.6 (0.4)	54.4 (1.3)	-25 (2.7)	6.8 (0.6)	-92 (7.8)	42.0 (0.4)	38.5 (1.3)	23 (3.7)	35.8 (1.3)	-31 (4.4)					
Spanien	31.9 (2.8)	57.1 (3.7)	-7 (4.4)	9.9 (1.6)	-15 (5.5)	43.7 (2.6)	38.5 (3.5)	11 (4.1)	34.6 (2.4)	-10 (3.6)						
Schweden	19.8 (2.7)	34.1 (4.4)	-9 (7.7)	6.4 (1.2)	-18 (13.6)	60.7 (3.5)	60.4 (4.5)	-2 (4.5)	55.6 (4.1)	-13 (4.8)						
Schweiz	26.0 (3.1)	43.7 (4.0)	-17 (7.9)	9.3 (1.5)	-42 (6.8)	48.4 (3.2)	48.3 (3.8)	2 (4.2)	39.0 (3.4)	-25 (4.9)						
Türkei	35.1 (3.5)	63.6 (4.1)	-14 (4.0)	8.9 (1.5)	-47 (6.6)	34.2 (3.3)	29.0 (3.7)	10 (5.7)	27.4 (3.3)	-28 (5.5)						
Ver. Königreich	24.2 (2.6)	48.3 (3.6)	-16 (5.0)	7.7 (1.1)	-61 (11.0)	50.2 (3.4)	45.4 (3.6)	10 (3.8)	44.2 (3.7)	-12 (4.1)						
Ver. Staaten	32.2 (3.5)	60.6 (4.0)	-6 (4.9)	9.1 (1.6)	-43 (7.9)	38.0 (3.5)	32.9 (3.8)	13 (5.3)	29.7 (3.8)	2 (5.1)						
OECD-Durchschnitt	27.6 (0.4)	50.9 (0.6)	-18 (1.0)	7.7 (0.2)	-54 (1.9)	46.2 (0.5)	42.5 (0.6)	14 (0.9)	39.7 (0.6)	-18 (0.9)						
Partnerländer	Albanien	26.4 (2.6)	55.2 (3.7)	-5 (9.2)	5.6 (1.1)	-79 (15.8)	45.5 (3.6)	40.3 (3.8)	14 (5.9)	38.1 (4.0)	-31 (6.2)					
	Argentinien	33.1 (3.5)	62.1 (4.4)	-8 (6.8)	5.6 (1.2)	-85 (21.2)	36.1 (3.5)	34.2 (4.0)	25 (8.6)	24.1 (3.5)	-44 (10.8)					
	Aserbaidshjan	32.1 (3.3)	61.4 (4.4)	-3 (8.3)	9.3 (1.6)	-30 (10.9)	36.3 (4.1)	31.4 (4.2)	6 (5.9)	31.3 (4.1)	-23 (4.8)					
	Brasilien	33.4 (2.7)	65.1 (2.8)	-2 (3.4)	9.6 (1.2)	-66 (7.7)	41.7 (2.6)	31.7 (2.6)	20 (4.6)	33.9 (2.3)	-40 (4.8)					
	Bulgarien	27.4 (3.6)	58.2 (5.2)	-26 (5.0)	5.4 (1.0)	-120 (14.0)	41.4 (3.9)	35.3 (4.8)	21 (10.5)	33.5 (4.1)	-41 (7.0)					
	Kolumbien	37.3 (3.6)	70.5 (4.2)	-3 (5.7)	11.4 (2.0)	-50 (9.6)	31.1 (3.8)	26.7 (4.2)	18 (5.5)	21.3 (3.0)	-31 (7.2)					
	Kroatien	30.5 (3.2)	52.0 (4.2)	-24 (5.2)	10.1 (1.6)	-50 (11.2)	45.8 (4.0)	42.7 (4.2)	17 (5.5)	40.8 (4.4)	-28 (6.3)					
	Dubai (VAE)	31.0 (0.1)	66.2 (1.3)	-18 (2.4)	9.7 (0.8)	-73 (8.6)	26.2 (0.2)	22.3 (1.1)	21 (5.5)	16.4 (1.0)	-31 (7.2)					
	Hongkong (China)	41.1 (3.5)	64.6 (4.0)	-16 (5.6)	12.0 (1.8)	-43 (8.0)	37.0 (3.7)	32.1 (3.9)	14 (7.3)	31.4 (4.2)	-8 (7.3)					
	Indonesien	38.9 (3.8)	69.8 (4.0)	0 (4.7)	9.3 (1.6)	-36 (8.7)	34.2 (3.8)	25.9 (3.8)	17 (6.9)	24.9 (4.0)	-28 (6.7)					
	Jordanien	28.8 (3.3)	50.0 (4.3)	4 (5.8)	9.6 (1.4)	-5 (9.7)	48.4 (3.5)	46.6 (4.2)	-6 (5.7)	40.8 (3.5)	-8 (4.8)					
	Kasachstan	23.7 (3.0)	49.6 (4.3)	-11 (6.4)	6.9 (1.3)	-54 (9.8)	49.9 (3.3)	44.8 (4.0)	1 (5.1)	41.3 (3.7)	-20 (5.3)					
	Kirgisistan	29.4 (3.3)	55.4 (4.3)	0 (6.2)	11.0 (1.6)	-53 (7.9)	44.6 (3.6)	39.4 (4.2)	9 (5.8)	36.6 (3.1)	-37 (6.5)					
	Lettland	24.6 (3.4)	47.4 (4.9)	-3 (8.3)	5.9 (1.3)	-19 (10.0)	49.5 (4.1)	45.8 (4.8)	5 (5.1)	44.0 (4.6)	-13 (4.6)					
	Liechtenstein	27.1 (0.5)	40.9 (3.6)	-23 (12.0)	9.7 (2.8)	-46 (25.3)	46.9 (0.6)	51.7 (3.8)	-5 (9.7)	38.6 (4.9)	-51 (11.8)					
	Litauen	24.3 (2.4)	45.7 (3.6)	-19 (5.0)	5.7 (0.9)	-38 (11.4)	49.5 (3.3)	48.3 (3.7)	15 (4.0)	42.6 (3.7)	-20 (5.0)					
	Macau (China)	60.1 (0.0)	81.3 (0.9)	-6 (2.0)	32.3 (1.0)	-13 (4.1)	13.5 (0.0)	11.0 (0.7)	16 (4.9)	12.1 (0.7)	-10 (5.9)					
	Montenegro	37.3 (1.1)	63.4 (2.0)	-21 (3.1)	16.7 (1.0)	-52 (6.7)	24.4 (0.5)	21.3 (1.5)	-1 (5.5)	21.6 (1.1)	-38 (6.6)					
	Panama	38.0 (4.6)	70.5 (5.4)	17 (10.1)	7.6 (2.2)	-42 (16.0)	33.2 (4.7)	27.7 (5.3)	8 (9.7)	19.0 (4.6)	-53 (13.7)					
	Peru	38.7 (2.6)	78.5 (2.5)	-10 (4.0)	8.8 (1.3)	-92 (8.6)	26.7 (2.9)	18.3 (2.4)	19 (7.3)	19.1 (3.0)	-45 (5.8)					
	Katar	30.4 (0.1)	59.7 (0.7)	0 (2.2)	10.7 (0.5)	-35 (6.4)	29.6 (0.2)	27.4 (0.8)	-20 (4.2)	22.3 (0.8)	-55 (5.4)					
	Rumänien	28.0 (3.0)	53.2 (4.1)	-31 (8.3)	7.4 (1.3)	-78 (13.4)	41.3 (3.9)	37.3 (4.0)	21 (6.0)	32.1 (4.3)	-25 (6.6)					
	Russ. Föderation	27.0 (2.9)	50.5 (4.0)	-2 (5.5)	7.5 (1.3)	-29 (17.1)	45.9 (3.6)	42.7 (4.0)	0 (4.4)	37.2 (3.5)	-26 (4.9)					
	Serbien	33.3 (3.5)	52.9 (4.4)	-20 (5.3)	12.7 (1.9)	-62 (8.6)	43.7 (3.5)	41.0 (4.1)	20 (5.4)	38.0 (3.8)	-18 (6.4)					
	Shanghai (China)	35.8 (3.1)	68.8 (3.8)	-15 (5.3)	8.3 (1.3)	-57 (9.1)	30.5 (3.7)	25.0 (3.8)	31 (6.6)	24.9 (3.9)	-19 (6.2)					
	Singapur	23.7 (0.3)	38.7 (1.1)	-16 (3.5)	9.5 (0.7)	-55 (9.1)	54.6 (0.7)	56.8 (1.1)	5 (3.0)	45.7 (1.3)	-22 (3.7)					
	Chinesisch Taipeh	28.2 (3.0)	50.9 (4.3)	-16 (5.1)	10.4 (1.8)	-56 (9.1)	45.0 (3.9)	40.3 (4.4)	15 (4.7)	40.9 (4.2)	-13 (4.5)					
	Thailand	43.0 (2.8)	77.0 (3.1)	2 (4.3)	6.6 (1.1)	-51 (10.5)	23.7 (3.0)	17.7 (3.0)	10 (6.7)	17.4 (2.7)	-43 (7.1)					
	Trinidad und Tobago	29.2 (0.3)	50.7 (1.4)	-38 (4.6)	9.3 (1.0)	-123 (12.7)	44.1 (0.4)	43.0 (1.3)	30 (4.8)	34.8 (1.3)	-50 (4.9)					
	Tunesien	31.2 (3.3)	62.2 (4.1)	-6 (5.3)	7.6 (1.4)	-56 (12.2)	39.7 (3.8)	31.6 (3.9)	14 (5.2)	34.7 (4.3)	-12 (6.9)					
	Uruguay	37.7 (2.2)	65.8 (2.8)	-15 (4.1)	8.8 (1.1)	-66 (9.7)	37.0 (2.4)	30.7 (2.8)	25 (5.0)	31.1 (2.4)	-19 (5.7)					

Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind durch Fettdruck gekennzeichnet (siehe Anhang A3).

1. Bei Schülern mit sozioökonomisch durchschnittlicher/gemischter Schülerschaft besteht kein statistisch signifikanter Unterschied zum Landesdurchschnitt. Schulen mit sozioökonomisch begünstigter (benachteiligter) Schülerschaft liegen über (unter) dem Landesdurchschnitt.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285>



[Teil 2/2]

Leistungsresiduen für das unterste und das oberste Quartil auf dem PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS), nach dem sozioökonomischen Hintergrund der Schulen¹

Tabelle II.5.10 Auf Grundlage der Schülerangaben

	Schulen mit sozioökonomisch begünstigter Schülerschaft										
			Schüler im untersten Quartil des ESCS				Schüler im obersten Quartil des ESCS				
			Prozentsatz der Schüler	S.E.	Prozentsatz der Schüler	S.E.	Differenz zwischen beobachteter und erwarteter Lesekompetenz		Prozentsatz der Schüler	S.E.	Differenz zwischen beobachteter und erwarteter Lesekompetenz
	Diff.	S.E.					Diff.	S.E.			
OECD-Länder	Australien	28.7	(1.8)	7.7	(0.9)	49	(8.4)	55.5	(2.5)	19	(4.6)
	Österreich	27.7	(2.8)	8.2	(1.1)	97	(9.9)	55.4	(4.0)	29	(6.4)
	Belgien	31.7	(1.8)	7.5	(0.9)	88	(7.0)	64.4	(2.6)	25	(3.3)
	Kanada	21.4	(1.6)	6.2	(0.8)	27	(7.7)	40.3	(2.7)	18	(3.8)
	Chile	32.9	(2.5)	3.7	(0.8)	58	(13.0)	76.0	(2.5)	18	(3.3)
	Tschech. Rep.	21.7	(2.1)	4.6	(0.8)	92	(14.5)	45.1	(3.4)	44	(6.1)
	Dänemark	21.4	(2.7)	5.6	(1.1)	20	(10.2)	41.1	(4.4)	7	(4.6)
	Estland	24.9	(2.4)	7.6	(1.2)	35	(7.7)	44.5	(3.5)	23	(6.7)
	Finnland	21.6	(3.2)	8.8	(1.7)	-10	(9.5)	40.0	(4.8)	1	(3.8)
	Frankreich	26.2	(3.1)	6.2	(1.2)	79	(11.4)	55.7	(4.8)	24	(6.0)
	Deutschland	27.1	(2.4)	6.6	(1.0)	103	(9.7)	54.8	(3.9)	29	(3.7)
	Griechenland	26.5	(3.3)	7.2	(1.3)	49	(6.1)	53.6	(4.0)	8	(4.9)
	Ungarn	34.3	(2.8)	6.4	(1.0)	104	(7.7)	69.3	(3.1)	16	(3.6)
	Island	32.3	(0.2)	12.8	(1.1)	10	(8.8)	52.4	(1.5)	9	(3.6)
	Irland	20.1	(2.5)	3.8	(0.6)	31	(17.5)	43.8	(4.6)	3	(5.5)
	Israel	33.6	(2.8)	8.0	(1.2)	49	(10.7)	60.2	(3.5)	38	(4.7)
	Italien	30.4	(1.2)	7.8	(0.6)	78	(3.8)	60.2	(1.7)	21	(2.6)
	Japan	30.7	(2.5)	7.8	(1.2)	84	(8.0)	54.6	(3.2)	30	(5.1)
	Korea	24.8	(3.6)	6.3	(1.3)	40	(10.5)	49.5	(5.3)	14	(6.7)
	Luxemburg	31.8	(0.1)	8.3	(0.8)	78	(8.3)	60.7	(1.3)	26	(2.9)
	Mexiko	28.9	(1.5)	3.6	(0.3)	54	(5.6)	64.0	(2.2)	17	(3.0)
Niederlande	23.7	(2.5)	7.2	(1.3)	95	(7.9)	47.7	(3.9)	43	(5.1)	
Neuseeland	26.0	(1.9)	6.5	(1.0)	51	(10.3)	49.6	(2.9)	15	(4.5)	
Norwegen	16.1	(2.9)	5.1	(1.1)	5	(9.0)	30.7	(4.6)	12	(6.2)	
Polen	19.3	(2.7)	4.8	(0.9)	24	(14.3)	44.0	(4.6)	6	(6.2)	
Portugal	23.2	(2.6)	5.5	(1.2)	58	(12.1)	52.2	(3.7)	12	(4.6)	
Slowak. Rep.	23.5	(2.7)	6.1	(1.3)	91	(12.0)	47.5	(4.4)	36	(5.1)	
Slowenien	28.4	(0.3)	7.1	(1.0)	105	(7.2)	57.4	(1.2)	34	(2.8)	
Spanien	24.4	(1.8)	4.4	(0.6)	27	(8.3)	55.5	(2.8)	10	(4.7)	
Schweden	19.6	(2.6)	5.5	(1.3)	34	(9.8)	37.9	(4.1)	22	(6.7)	
Schweiz	25.6	(2.7)	8.0	(1.3)	81	(11.3)	51.6	(3.7)	33	(5.4)	
Türkei	30.6	(3.1)	7.4	(1.3)	86	(8.9)	63.6	(3.5)	20	(5.7)	
Ver. Königreich	23.3	(2.3)	6.4	(0.9)	38	(9.0)	48.1	(3.7)	25	(4.3)	
Ver. Staaten	29.9	(3.6)	6.4	(1.4)	28	(11.1)	61.2	(4.5)	20	(6.0)	
OECD-Durchschnitt	26.2	(0.4)	6.6	(0.2)	57	(1.7)	52.6	(0.6)	21	(0.8)	
Partnerländer	Albanien	28.1	(3.3)	4.5	(1.0)	50	(13.2)	56.3	(4.2)	30	(6.1)
	Argentinien	30.8	(3.3)	3.7	(0.9)	97	(10.2)	70.2	(3.8)	33	(4.8)
	Aserbaidshjan	31.6	(3.2)	7.2	(1.4)	27	(7.8)	59.3	(4.2)	19	(5.9)
	Brasilien	24.9	(2.1)	3.2	(0.6)	46	(13.3)	56.5	(2.5)	40	(5.4)
	Bulgarien	31.2	(3.4)	6.5	(1.3)	97	(12.6)	61.2	(4.4)	35	(7.3)
	Kolumbien	31.6	(3.3)	2.8	(0.6)	64	(12.6)	67.3	(3.5)	23	(5.0)
	Kroatien	23.7	(3.0)	5.2	(1.2)	79	(10.2)	49.2	(4.5)	30	(5.5)
	Dubai (VAE)	42.8	(0.1)	11.6	(0.9)	27	(8.3)	73.9	(1.2)	17	(3.0)
	Hongkong (China)	21.9	(2.9)	3.2	(0.8)	93	(13.1)	56.6	(4.7)	13	(6.5)
	Indonesien	26.9	(3.8)	4.3	(1.1)	41	(15.0)	65.8	(4.7)	20	(6.9)
	Jordanien	22.8	(2.5)	3.5	(0.8)	32	(11.5)	49.5	(3.6)	13	(8.9)
	Kasachstan	26.4	(3.0)	5.6	(1.2)	36	(10.1)	51.8	(3.9)	24	(8.2)
	Kirgisistan	25.9	(2.2)	5.2	(1.0)	52	(11.7)	52.4	(3.0)	47	(7.7)
	Lettland	25.8	(3.2)	6.8	(1.3)	43	(9.6)	50.1	(4.7)	17	(4.8)
	Liechtenstein	25.9	(0.4)	7.4	(3.0)	83	(17.9)	51.6	(4.9)	45	(9.4)
	Litauen	26.3	(2.5)	6.0	(1.1)	55	(9.3)	51.7	(3.6)	28	(4.8)
	Macau (China)	26.4	(0.0)	7.7	(0.8)	12	(7.3)	55.6	(1.0)	5	(2.5)
	Montenegro	38.4	(0.7)	15.2	(1.0)	65	(6.7)	61.6	(1.0)	28	(3.0)
	Panama	28.8	(4.2)	1.8	(0.8)	33	(23.3)	73.4	(5.4)	41	(11.9)
	Peru	34.7	(2.9)	3.2	(0.7)	62	(16.7)	72.1	(3.4)	17	(6.5)
	Katar	39.9	(0.2)	12.9	(0.7)	6	(6.6)	67.0	(0.8)	18	(2.8)
	Rumänien	30.7	(3.6)	9.5	(1.6)	52	(12.2)	60.5	(4.6)	21	(6.9)
	Russ. Föderation	27.1	(2.7)	6.8	(1.2)	37	(9.4)	55.3	(3.4)	25	(7.0)
	Serbien	23.0	(2.5)	6.2	(1.3)	72	(9.6)	49.2	(3.6)	32	(4.2)
	Shanghai (China)	33.7	(3.1)	6.2	(1.0)	59	(7.1)	66.8	(4.0)	17	(4.2)
	Singapur	21.7	(0.5)	4.5	(0.6)	98	(13.1)	44.9	(1.2)	41	(3.7)
	Chinesisch Taipeh	26.9	(2.8)	8.7	(1.5)	43	(11.0)	48.7	(4.0)	28	(7.0)
Thailand	33.3	(2.6)	5.3	(1.0)	48	(12.3)	76.1	(2.9)	18	(5.3)	
Trinidad und Tobago	26.6	(0.2)	6.4	(0.6)	123	(11.3)	55.9	(1.4)	62	(3.1)	
Tunesien	29.1	(3.6)	6.2	(1.6)	46	(13.8)	57.7	(4.5)	22	(6.8)	
Uruguay	25.3	(1.4)	3.4	(0.7)	68	(9.5)	60.1	(2.3)	20	(4.4)	

Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind durch Fettdruck gekennzeichnet (siehe Anhang A3).

1. Bei Schulen mit sozioökonomisch durchschnittlicher/gemischter Schülerschaft besteht kein statistisch signifikanter Unterschied zum Landesdurchschnitt. Schulen mit sozioökonomisch begünstigter (benachteiligter) Schülerschaft liegen über (unter) dem Landesdurchschnitt.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285>



Anhang C

**ENTWICKLUNG UND UMSETZUNG VON PISA –
EIN KOOPERATIONSPROJEKT**

EINFÜHRUNG

PISA ist ein Kooperationsprojekt, das wissenschaftliches Fachwissen der Teilnehmerländer zusammenführt und in dem Entscheidungen gemeinschaftlich auf der Basis politischer Interessen der teilnehmenden Länder getroffen werden.

Der PISA-Verwaltungsrat, in dem jedes Land vertreten ist, definiert im Rahmen der OECD-Zielsetzungen die Politikprioritäten für PISA und überwacht die Einhaltung dieser Prioritäten während der Programmumsetzung. Diese Aufgabe umfasst die Festlegung von Prioritäten für die Ausarbeitung der Indikatoren, die Erstellung der Instrumente zur Leistungsmessung und die Berichterstattung über die Ergebnisse.

Es wurden Arbeitsgruppen mit Experten aus den Teilnehmerstaaten gebildet, die gewährleisten sollen, dass die politischen Zielsetzungen mit der größtmöglichen international verfügbaren verfahrenstechnischen Kompetenz verknüpft werden. Durch ihre Beteiligung an diesen Expertengruppen stellen die Länder sicher, dass die eingesetzten Instrumente international valide sind und zugleich dem kulturellen und curricularen Kontext der OECD-Mitgliedsländer Rechnung tragen, die eingesetzten Beurteilungsinstrumente über sehr gute messtechnische Eigenschaften verfügen und diese Instrumente sowohl authentisch als auch bildungspolitisch relevant sind.

Über die nationalen Projektmanager setzen die Teilnehmer das PISA-Programm gemäß den vereinbarten administrativen Verfahren auf nationaler Ebene um. Die nationalen Projektmanager spielen eine entscheidende Rolle, indem sie gewährleisten, dass die Umsetzung hohen qualitativen Ansprüchen genügt, und indem sie die Ergebnisse, Analysen, Berichte und Veröffentlichungen überprüfen und evaluieren.

Zuständig für Design und Implementierung der Erhebungen innerhalb des vom PISA-Verwaltungsrat festgelegten Rahmens sind externe Vertragspartner. Für PISA 2009 wurde der Fragebogen von einem Konsortium unter der Leitung von Cito International in Partnerschaft mit der Universität Twente ausgearbeitet. Die Ausarbeitung und Umsetzung der kognitiven Beurteilung und der internationalen Optionen wurde von einem Konsortium unter der Leitung des Australian Council for Educational Research (ACER) durchgeführt. Zu den weiteren Partnern in diesem Konsortium zählen: cApStAn Linguistic Quality Control in Belgien, das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Deutschland, das National Institute for Educational Policy Research (NIER) in Japan, die Unité d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement (aSPe) in Belgien und WESTAT in den Vereinigten Staaten.

Das OECD-Sekretariat hat die Gesamtmanagementverantwortung für das Programm, verfolgt dessen praktische Umsetzung, fungiert als Sekretariat für den PISA-Verwaltungsrat, bemüht sich um Konsensbildung zwischen den Ländern und dient als Ansprechpartner zwischen dem PISA-Verwaltungsrat und dem internationalen Konsortium, das mit der Implementierung der Aktivitäten beauftragt ist. Das OECD-Sekretariat erstellt auch die Indikatoren, analysiert und arbeitet die internationalen Berichte und Veröffentlichungen in Zusammenarbeit mit dem PISA-Konsortium und in enger Konsultation mit den Mitgliedsländern sowohl auf politischer Ebene (PISA-Verwaltungsrat) als auch auf Implementierungsebene (nationale Projektmanager) aus.

Nachstehend sind die Mitglieder der verschiedenen PISA-Organe wie auch die einzelnen Fachleute und Consultants, die an PISA mitgewirkt haben, aufgeführt.

Mitglieder des PISA-Verwaltungsrats

Vorsitzende: Lorna Bertrand

OECD-Länder

Australien: Tony Zanderigo

Belgien: Christiane Blondin, Isabelle Erauw und Micheline Scheyns

Chile: Leonor Cariola

Dänemark: Tine Bak

Deutschland: Annemarie Klemm, Maximilian Müller-Härlin und Elfriede Ohrnberger

Estland: Maie Kitsing

Finnland: Jari Rajanen

Frankreich: Bruno Trosseille

Griechenland: Panagiotis Kazantzis (01.07.05 – 31.03.10), Vassilia Hatzinikita (ab 31.03.10)

Irland: Jude Cosgrove

Island: Júlíus K. Björnsson

Israel: Michal Beller

Italien: Piero Cipollone

Japan: Ryo Watanabe

Kanada: Pierre Brochu, Patrick Bussière und Tomasz Gluszynski

Korea: Whan Sik Kim

Luxemburg: Michel Lanners

Mexiko: Francisco Ciscomani

Neuseeland: Lynne Whitney

Niederlande: Paul van Oijen

Norwegen: Anne-Berit Kavli

Österreich: Mark Németh

Polen: Stanislaw Drzazdzewski

Portugal: Carlos Pinto Ferreira

Schweden: Anita Wester

Schweiz: Ariane Baechler Söderström und Heinz Rhyh

Slowakische Republik: Julius Hauser, Romana Kanovska und Paulina Korsnakova

Slowenien: Andreja Barle Lakota

Spanien: Carme Amorós Basté und Enrique Roca Cobo

Tschechische Republik: Jana Strakova

Türkei: Meral Alkan

Ungarn: Benő Csapó

Vereinigtes Königreich: Lorna Bertrand und Mal Cooke

Vereinigte Staaten: Daniel McGrath und Eugene Owen



Beobachter

Albanien: Ndricim Mehmeti
Argentinien: Liliana Pascual
Aserbaidschan: Talib Sharifov
Brasilien: Joaquim José Soares Neto
Bulgarien: Neda Kristanova
Chinesisch Taipeh: Chih-Wei Hue und Fou-Lai Lin
Dubai (VAE): Mariam Al Ali
Hongkong (China): Esther Sui-chu Ho
Indonesien: Mansyur Ramli
Jordanien: Khattab Mohammad Abulibdeh
Kasachstan: Yermekov Nurmukhammed Turlynovich
Katar: Adel Sayed
Kirgisistan: Inna Valkova
Kolumbien: Margarita Peña
Kroatien: Michelle Braš-Roth
Lettland: Andris Kangro
Liechtenstein: Christian Nidegger
Litauen: Rita Dukynaite
Macau (China): Kwok-cheung Cheung
Montenegro: Zeljko Jacimovic
Panama: Arturo Rivera
Peru: Liliana Miranda Molina
Rumänien: Roxana Mihail
Russische Föderation: Galina Kovalyova
Serbien: Dragica Pavlovic Babic
Shanghai (China): Minxuan Zhang
Singapur: Low Khah Gek
Thailand: Precham Dechsi
Trinidad und Tobago: Harrilal Seecharan
Tunisien: Kameleddine Gaha
Uruguay: Andrés Peri

Nationale Projektmanager für PISA 2009

Albanien: Alfonso Harizaj
Argentinien: Antonio Gutiérrez
Aserbaidschan: Emin Meherremov
Australien: Sue Thomson
Belgien: Ariane Baye und Inge De Meyer
Brasilien: Sheyla Carvalho Lira
Bulgarien: Svetla Petrova
Chile: Ema Lagos
Chinesisch Taipeh: Pi-Hsia Hung
Dänemark: Niels Egelund
Deutschland: Nina Jude und Eckhard Klieme
Dubai (VAE): Mariam Al Ali
Estland: Gunda Tire
Finnland: Jouni Välijärvi
Frankreich: Sylvie Fumel
Griechenland: Panagiotis Kazantzis (vom 01.07.05 bis 18.11.08), Chryssa Sofianopoulou (ab 18.11.08)
Hongkong (China): Esther Sui-chu Ho

Indonesien: Burhanuddin Tola
Irland: Rachel Perkins
Island: Almar Midvik Halldorsson
Israel: Inbal Ron Kaplan und Joel Rapp
Italien: Laura Palmerio
Japan: Ryo Watanabe
Jordanien: Khattab Mohammad Abulibdeh
Kanada: Pierre Brochu und Tamara Knighton
Kasachstan: Damitov Bazar Kabdoshevich
Katar: Asaad Tounakti
Kirgisistan: Inna Valkova
Kolumbien: Francisco Ernesto Reyes
Korea: Kyung-Hee Kim
Kroatien: Michelle Braš Roth
Lettland: Andris Kangro
Liechtenstein: Christian Nidegger
Litauen: Jolita Dudaitė
Luxemburg: Bettina Boehm
Macau (China): Kwok-cheung Cheung
Mexiko: María-Antonieta Díaz-Gutiérrez
Montenegro: Verica Ivanovic
Neuseeland: Maree Telford
Niederlande: Erna Gille
Norwegen: Marit Kjaernsli
Österreich: Ursula Schwantner
Panama: Zoila Castillo
Peru: Liliana Miranda Molina
Polen: Michal Federowicz
Portugal: Anabela Serrão
Rumänien: Silviu Cristian Mirescu
Russische Föderation: Galina Kovalyova
Schweden: Karl-Göran Karlsson
Schweiz: Christian Nidegger
Serbien: Dragica Pavlovic Babic
Shanghai (China): Jing Lu und MinXuan Zhang
Singapur: Chia Siang Hwa und Poon Chew Leng
Slowakische Republik: Paulina Korsnakova
Slowenien: Mojca Straus
Spanien: Lis Cercadillo
Thailand: Sunee Klainin
Trinidad und Tobago: Harrilal Seecharan
Tschechische Republik: Jana Paleckova
Tunisien: Kameleddine Gaha
Türkei: Müfide Çaliskan
Ungarn: Ildikó Balázs
Uruguay: María Sánchez
Vereinigtes Königreich: Jenny Bradshaw und Mal Cooke
Vereinigte Staaten: Dana Kelly und Holly Xie

OECD-Sekretariat

Andreas Schleicher (PISA-Gesamtkoordination und Kontakte zu den Partnerländern/-volkswirtschaften)



Marilyn Achiron (Redaktionelle Unterstützung)
 Marika Boiron (Redaktionelle Unterstützung)
 Simone Bloem (Analytische Unterstützung)
 Francesca Borgonovi (Analytische Unterstützung)
 Niccolina Clements (Redaktionelle Unterstützung)
 Michael Davidson (Projektmanagement und analytische Unterstützung)
 Juliet Evans (Administrative Unterstützung und Kontakte zu den Partnerländern/-volkswirtschaften)
 Miyako Ikeda (Analytische Unterstützung)
 Maciej Jakubowski (Analytische Unterstützung)
 Guillermo Montt (Analytische Unterstützung)
 Diana Morales (Administrative Unterstützung)
 Soojin Park (Analytische Unterstützung)
 Mebrak Tareke (Redaktionelle Unterstützung)
 Sophie Vayssettes (Analytische Unterstützung)
 Elisabeth Villoutreix (Redaktionelle Unterstützung)
 Karin Zimmer (Projektmanagement)
 Pablo Zoido (Analytische Unterstützung)

Deutsche Übersetzung

Thomas Krischer (Revision)
 Ira Haugk (Revision)
 Martina Dzierzawski (Übersetzung)
 Susanne Hägele (Übersetzung)
 Daniela Herzog (Übersetzung)
 Carola Noubani (Übersetzung)
 Bettina Peche (Übersetzung)
 Susanne Gniech (Terminologische Unterstützung)
 Geert Gruben (Terminologische Unterstützung)
 Gabriele Gwinner (Redaktionelle Unterstützung, Layout)
 Gabriele Speer (Administrative Unterstützung)
 Ilse Ferrario (Administrative Unterstützung)

PISA-Expertengruppen für PISA 2009

Expertengruppe Lesen

Irwin Kirsch (Education Testing Service, New Jersey, USA)
 Sachiko Adachi (Nigata University, Japan)
 Charles Alderson (Lancaster University, Vereinigtes Königreich)
 John de Jong (Language Testing Services, Niederlande)
 John Guthrie (University of Maryland, USA)
 Dominique Lafontaine (Université de Liège, Belgien)
 Minwoo Nam (Korea Institute of Curriculum and Evaluation)
 Jean-François Rouet (Université de Poitiers, Frankreich)
 Wolfgang Schnotz (Universität Koblenz-Landau, Deutschland)
 Eduardo Vidal-Abarca (Universität Valencia, Spanien)

Expertengruppe Mathematik

Jan de Lange (Vorsitzender) (Utrecht University, Niederlande)
 Werner Blum (Universität Kassel, Deutschland)
 John Dossey (Illinois State University, USA)
 Zbigniew Marciniak (Universität Warschau, Polen)
 Mogens Niss (Universität Roskilde, Dänemark)

Yoshinori Shimizu (University of Tsukuba, Japan)

Expertengruppe Naturwissenschaften

Rodger Bybee (Vorsitzender) (BSCS, Colorado Springs, USA)
 Peter Fensham (Queensland University of Technology, Australien)
 Svein Lie (Universität Oslo, Norwegen)
 Yasushi Ogura (National Institute for Educational Policy Research, Japan)
 Manfred Prenzel (Universität Kiel, Deutschland)
 Andrée Tiberghien (Université de Lyon, Frankreich)

Expertengruppe Fragebogen

Jaap Scheerens (Vorsitzender) (Universität Twente, Niederlande)
 Pascal Bressoux (Université Pierre Mendès, Frankreich)
 Yin Cheong Cheng (Hong Kong Institute of Education, Hongkong-China)
 David Kaplan (University of Wisconsin – Madison, USA)
 Eckhard Klieme (DIPF, Deutschland)
 Henry Levin (Columbia University, USA)
 Pirjo Linnakylä (Universität Jyväskylä, Finnland)
 Ludger Wößmann (Universität München, Deutschland)

PISA Technische Beratergruppe

Keith Rust (Vorsitzender) (Westat, USA)
 Ray Adams (ACER)
 John de Jong (Language Testing Services, Niederlande)
 Cees Glas (Universität Twente, Niederlande)
 Aletta Grisay (Consultant, Saint-Maurice, Frankreich)
 David Kaplan (University of Wisconsin – Madison, USA)
 Christian Monseur (Université de Liège, Belgien)
 Sophia Rabe-Hesketh (University of California – Berkeley, USA)
 Thierry Rocher (Ministère de l'éducation nationale, Frankreich)
 Norman Verhelst (CITO, Niederlande)
 Kentaro Yamamoto (ETS, New Jersey, USA)
 Rebecca Zwick (University of California – Santa Barbara, USA)

PISA-Konsortium 2009 Fragebogenausarbeitung

Cito International

Johanna Kordes
 Hans Kuhlemeier
 Astrid Mols
 Henk Moelands
 José Noijons

Universität Twente

Cees Glas
 Khurrem Jehangir
 Jaap Scheerens

PISA-Konsortium 2009 Entwicklung und Umsetzung der kognitiven Beurteilung und der internationalen Optionen

Australian Council for Educational Research

Ray Adams (Direktor des PISA-Konsortiums 2009)
 Susan Bates (Projektverwaltung)
 Alla Berezner (Datenmanagement und -analyse)



Yan Bibby (Datenverarbeitung und -analyse)
 Esther Brakey (Administrative Unterstützung)
 Wei Buttress (Projektverwaltung, Qualitätskontrolle)
 Renee Chow (Datenverarbeitung und -analyse)
 Judith Cosgrove (Datenverarbeitung und -analyse, Unterstützung der nationalen Zentren)
 John Cresswell (Berichterstattung und Verbreitung)
 Alex Daraganov (Datenverarbeitung und -analyse)
 Daniel Duckworth (Erhebungsinstrumente Lesekompetenz und Testausarbeitung)
 Kate Fitzgerald (Datenverarbeitung und Stichprobenauswahl)
 Daniel Fullarton (IT-Dienste)
 Eveline Gebhardt (Datenmanagement und -analyse)
 Mee-Young Handayani (Datenmanagement und -analyse)
 Elizabeth Hersbach (Qualitätssicherung)
 Sam Haldane (IT-Dienste und computergestützte Evaluierung)
 Karin Hohlfield (Erhebungsinstrumente Lesekompetenz und Testausarbeitung)
 Jennifer Hong (Datenverarbeitung und Stichprobenauswahl)
 Tony Huang (Projektverwaltung und IT-Dienste)
 Madelaine Imber (Erhebungsinstrumente Lesekompetenz und administrative Unterstützung)
 Nora Kovarcikova (Erhebungsverfahren)
 Winson Lam (IT-Dienste)
 Tom Lumley (Erhebungsinstrumente Lesekompetenz gedruckter und elektronischer Texte und Testausarbeitung)
 Greg Macaskill (Datenmanagement und -verarbeitung, Stichprobenauswahl)
 Ron Martin (Erhebungsinstrumente Naturwissenschaften und Testausarbeitung)
 Barry McCrae (Manager Beurteilung Lesekompetenz elektronischer Texte, Erhebungsinstrumente Naturwissenschaften und Testausarbeitung)
 Juliette Mendelovits (Erhebungsinstrumente Lesekompetenz gedruckter und elektronischer Texte und Testausarbeitung)
 Martin Murphy (Feldoperationen und Stichprobenauswahl)
 Thoa Nguyen (Datenmanagement und -analyse)
 Penny Pearson (Administrative Unterstützung)
 Anna Plotka (Grafische Gestaltung)
 Alla Routitsky (Datenmanagement und -verarbeitung)
 Wolfram Schulz (Datenmanagement und -verarbeitung)
 Dara Searle (Erhebungsinstrumente Lesekompetenz gedruckter und elektronischer Texte und Testausarbeitung)
 Naoko Tabata (Erhebungsverfahren)
 Ross Turner (Management, Erhebungsinstrumente Mathematik und Testausarbeitung)
 Daniel Urbach (Datenmanagement und -analyse)
 Eva Van de gaer (Datenanalyse)
 Charlotte Waters (Projektverwaltung, Datenverarbeitung und -analyse)
 Maurice Walker (Beurteilung Lesekompetenz elektronischer Texte und Stichprobenauswahl)
 Wahyu Wardono (Projektverwaltung und IT-Dienste)
 Louise Wenn (Datenmanagement und -analyse)

Yan Wiwecka (IT-Dienste)

Westat

Eugene Brown (Gewichtung)
 Fran Cohen (Gewichtung)
 Susan Fuss (Stichprobenauswahl und Gewichtung)
 Amita Gopinath (Gewichtung)
 Sheila Krawchuk (Stichprobenauswahl, Gewichtung und Qualitätskontrolle)
 Thanh Le (Stichprobenauswahl, Gewichtung und Qualitätskontrolle)
 Jane Li (Stichprobenauswahl und Gewichtung)
 John Lopdell (Stichprobenauswahl und Gewichtung)
 Shawn Lu (Gewichtung)
 Keith Rust (Leiter des PISA-Konsortiums für Stichprobenauswahl und Gewichtung)
 William Wall (Gewichtung)
 Erin Wilson (Stichprobenauswahl und Gewichtung)
 Marianne Winglee (Gewichtung)
 Sergey Yagodin (Gewichtung)

The National Institute for Educational Research in Japan

Hidefumi Arimoto (Erhebungsinstrumente Lesekompetenz und Testausarbeitung)
 Hisashi Kawai (Erhebungsinstrumente Lesekompetenz und Testausarbeitung)

cApStAn Linguistic Quality Control


Steve Dept (Übersetzungs- und Überprüfungsdienste)
 Andrea Ferrari (Übersetzungs- und Überprüfungsmethoden)
 Laura Wäyrynen (Überprüfungsmanagement)

Unité d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement (aSPe)

Ariane Baye (Erhebungsinstrumente Lesekompetenz gedruckter und elektronischer Texte und Testausarbeitung)
 Casto Grana-Monteirin (Übersetzungs- und Überprüfungsdienste)
 Dominique Lafontaine (Mitglied der Expertengruppe Lesen)
 Christian Monseur (Datenanalyse und Mitglied der technischen Beratergruppe)
 Anne Matoul (Übersetzungs- und Überprüfungsdienste)
 Patricia Schillings (Erhebungsinstrumente Lesekompetenz gedruckter und elektronischer Texte und Testausarbeitung)

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Cordula Artelt (Universität Bamberg) (Erhebungsinstrumente Lesekompetenz und Rahmenkonzept)
 Michel Dorochevsky (Softcon) (Softwareentwicklung)
 Frank Goldhammer (Erhebungsinstrumente Lesekompetenz elektronischer Texte und Testausarbeitung)
 Dieter Heyer (Softcon) (Softwareentwicklung)
 Nina Jude (Projektkoordinatorin am DIPF)
 Eckhard Klieme (Projektleiter am DIPF)
 Holger Martin (Softcon) (Softwareentwicklung)
 Johannes Naumann (Erhebungsinstrumente Lesekompetenz elektronischer Texte und Testausarbeitung)



Jean-Paul Reef (Selbstständiger Berater)
 Heiko Rölke (Technischer Projektleiter am DIPF)
 Wolfgang Schneider (Universität Würzburg)
 (Erhebungsinstrumente Lesekompetenz und Rahmenkonzept)
 Petra Stanat (Humboldt Universität, Berlin)
 (Erhebungsinstrumente Lesekompetenz und Testausarbeitung)
 Britta Upsing (Erhebungsinstrumente Lesekompetenz
 elektronischer Texte und Testausarbeitung)

Sonstige Experten

Tobias Dörfler (Universität Bamberg) (Ausarbeitung
 Erhebungsinstrumente Lesekompetenz)
 Tove Stjern Frønes (ILS, Universität Oslo) (Ausarbeitung
 Erhebungsinstrumente Lesekompetenz)
 Béatrice Halleux (Consultant, HallStat SPRL) (Übersetzung/
 Überprüfung, Ausarbeitung französische Quellen)
 Øystein Jetne (ILS, Universität Oslo) (Erhebungsinstrumente
 Lesekompetenz gedruckter und elektronischer Texte und
 Testausarbeitung)
 Kees Lagerwaard (Institute for Educational Measurement
 of Netherlands) (Ausarbeitung Erhebungsinstrumente
 Mathematik)
 Pirjo Linnakylä (Universität Jyväskylä) (Ausarbeitung
 Erhebungsinstrumente Lesekompetenz)
 Anne-Laure Monnier (Consultant, Frankreich) (Ausarbeitung
 französische Quellen)
 Jan Mejdning (Danish Schoool of Education, Universität
 Aarhus) (Ausarbeitung Erhebungsinstrumente Lesekompetenz
 gedruckter und elektronischer Texte)
 Eva Kristin Narvhus (ILS, Universität Oslo)
 (Erhebungsinstrumente Lesekompetenz gedruckter und
 elektronischer Texte, Testinstrumente und Testausarbeitung)
 Rolf V. Olsen (ILS, Universität Oslo) (Ausarbeitung
 Erhebungsinstrumente Naturwissenschaften)
 Robert Laurie (New Brunswick Department of
 Education, Kanada) (Ausarbeitung Erhebungsinstrumente
 Naturwissenschaften)
 Astrid Roe (ILS, Universität Oslo) (Erhebungsinstrumente
 Lesekompetenz gedruckter und elektronischer Texte und
 Testausarbeitung)
 Hanako Senuma (Universität Tamagawa, Japan) (Ausarbeitung
 Erhebungsinstrumente Mathematik)

Sonstige Beiträge zur Publikation

Fung-Kwan Tam (Layout)

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, Estland, 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.