



3

Wie die Schule organisiert ist

Dieses Kapitel enthält detaillierte Beschreibungen und eingehende Analysen ausgewählter organisatorischer Merkmale der Schulen und Systeme, die Einfluss auf die Schülerleistungen haben. Dazu zählen die Modalitäten der Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf Klassenstufen, Schulen und Bildungsgänge, die Schulautonomie der Wettbewerb unter den Schulen, die Modalitäten des Einsatzes von Schülerbeurteilungen auf der Ebene der Schulen und Schulsysteme sowie die in Bildung investierten Ressourcen.

Mit einer eingehenderen Analyse der Erkenntnisse aus den Kapiteln 1 und 2 wird in diesem Kapitel beschrieben, wie PISA verschiedene Aspekte der Schulorganisation definiert, die mit den Schülerleistungen in Zusammenhang stehen, und zeigt, wo die Länder in Bezug auf die einschlägigen Regelungen und Praktiken stehen.

AUSWAHL UND GRUPPIERUNG DER SCHÜLER

Wie in Kapitel 2 erläutert wurde, nehmen die Schulsysteme vertikale und horizontale Differenzierungen vor, um ihr Angebot an Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Bedürfnissen und Interessen auszurichten.

In Kapitel 2 wird festgestellt, dass in Schulsystemen, die die Schülerinnen und Schüler bereits in jungem Alter aufteilen, der Einfluss des sozioökonomischen Umfelds auf die Lernergebnisse tendenziell stärker ausgeprägt ist, was auf größere sozioökonomische Disparitäten hindeutet. Schulsysteme mit höheren Wiederholer- und Abschlusssquoten weisen in der Regel niedrigere Schülerleistungen und einen stärkeren Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Lernergebnisse auf. Die Gruppierung nach Leistungsfähigkeit innerhalb der Schulen geht auf der Systemebene tendenziell mit einem niedrigeren Leistungsniveau einher. Selektive Schulen weisen ein höheres Leistungsniveau auf als nichtselektive Schulen, dem gesamten Bildungssystem eines Landes kommt die höhere Zahl an selektiven Schulen aber nicht zugute.

Vertikale Differenzierung

Einklassenschulen, in denen alle Schülerinnen und Schüler ungeachtet ihres Alters dasselbe Klassenzimmer teilen und von derselben Lehrkraft unterrichtet wurden, waren zu Beginn des 19. Jahrhunderts in vielen Ländern gang und gäbe. Mit zunehmender Größe und Vielfalt der Schülerpopulationen wurden die Schulen immer stärker vertikal differenziert: die jüngeren Schülerinnen und Schüler konzentrierten sich zunächst auf den Erwerb grundlegender Qualifikationen und gingen dann, nachdem sie Fortschritte erzielt hatten, in Bildungsgänge mit komplexeren und differenzierteren Lerninhalten über. Diese vertikale Differenzierung mündete in die Einführung unterschiedlicher Klassenstufen und Bildungsniveaus (Sorensen, 1970; Tyack, 1974). In diesem Abschnitt werden zwei wesentliche Aspekte der Varianz bei den von 15-Jährigen besuchten Klassenstufen beschrieben: ihr Einschulungsalter und das Phänomen der Klassenwiederholung. Im weiteren Verlauf wird untersucht, inwiefern sich die Schulsysteme bei der Aufteilung der 15-Jährigen auf Klassenstufen und Bildungsniveaus unterscheiden (Abb. IV.3.1).

Einschulungsalter

Viele Schulsysteme sehen ein gesetzliches Einschulungsalter vor, das in der Regel bei fünf oder sechs Jahren liegt. Gleichwohl nimmt die Entwicklung gleichaltriger Kinder häufig einen unterschiedlichen Verlauf. Einige Eltern vertreten die Auffassung, dass es für ihre Kinder von Vorteil wäre, mit der Einschulung ein weiteres Jahr zu warten, und die Bildungssysteme ermöglichen es ihnen in manchen Fällen, die Einschulung um ein Jahr hinauszuschieben (Graue und DiPerna, 2000). Daher ist die vertikale Differenzierung in derartigen Schulsystemen weniger altersbezogen als in anderen Schulsystemen.

Infolge der unterschiedlichen Regelungen und Praktiken hinsichtlich des Einschulungsalters sowie der Differenzen bei den Wiederholungsraten verteilen sich die in PISA getesteten 15-Jährigen möglicherweise auf unterschiedliche Klassenstufen. In PISA 2009 wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, mit welchem Alter sie in die Grundschule kamen. Die meisten Schülerinnen und Schüler waren höchstens ein Jahr jünger oder älter als das gesetzliche Einschulungsalter; in Ländern aber, in denen die Eltern freier entscheiden können, in welchem Alter ihr Kind in die Schule kommt, liegt das Alter der Erstklässler häufig mindestens zwei Jahre über oder unter dem üblichen Einschulungsalter. In Irland und dem Vereinigten Königreich liegt das Einschulungsalter im Durchschnitt bei oder unter 5 Jahren, in acht anderen Ländern hingegen bei über sechseinhalb Jahren (Abb. IV.3.1). Keine großen Unterschiede beim Einschulungsalter gibt es in Japan, Polen, Korea, der Slowakischen Republik und Finnland, wo über 98% der Schülerinnen und Schüler innerhalb eines Zeitfensters von zwei Jahren eingeschult werden¹. In Kanada, den Vereinigten Staaten, dem Vereinigten Königreich und Australien lag der Anteil der an PISA teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, deren Einschulung außerhalb des Zeitfensters der üblichen 2 Jahre erfolgte, bei 15%. Unter den Partnerländern und -volkswirtschaften liegt das durchschnittliche Einschulungsalter in keinem Bildungssystem bei unter fünf Jahren. In 16 der 31 Partnerländer und -volkswirtschaften überschreitet das durchschnittliche Einschulungsalter der an PISA teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sechseinhalb Jahre. Nur in Montenegro werden nahezu alle Schülerinnen und Schüler (über 98%) innerhalb des Zweijahresfensters eingeschult. In 13 Partnerländern und -volkswirtschaften übersteigt der Anteil der an PISA teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, die außerhalb des Zweijahresfensters eingeschult wurden, 15%, und in Brasilien, Katar, Trinidad und Tobago, Kolumbien, Macau (China) und Dubai (VAE) war mindestens jeder fünfte 15-Jährige außerhalb der üblichen zwei Einschulungsjahre eingeschult worden.



■ Abbildung IV.3.1 ■

Einschulungsalter und weitere Schullaufbahn

	Durchschnittsalter	Einschulungsalter			Klassenwiederholung	15-Jährige in unterschiedl. Klassenstufen und Bildungsniveaus				
		Prozentsatz der Schüler, die eingeschult wurden mit:				Prozentsatz der Schüler in:				
		5 Jahren oder weniger	6 Jahren	7 Jahren oder mehr	Prozentsatz der Schüler, die eine oder mehrere Klassen wiederholt haben	1 Stufe unter der Regelklassenstufe der Regelklassenstufe	der Regelklassenstufe	1 Stufe über der Regelklassenstufe	Sekundarstufe I (%)	Sekundarstufe II (%)
OECD-Länder										
Australien	5.2				8.4				81	19
Österreich	6.2				12.6				7	93
Belgien	5.9				34.9				9	91
Kanada	5.2				8.4				15	85
Chile	6.0				23.4				5	95
Tschech. Rep.	6.4				4.0				54	46
Dänemark	6.6				4.4				99	1
Estland	6.9				5.6				98	2
Finnland	6.7				2.8				100	0
Frankreich	5.9				36.9				37	63
Deutschland	6.3				21.4				97	3
Griechenland	6.3				5.7				7	93
Ungarn	6.8				11.1				10	90
Island	5.8				0.9				98	2
Irland	4.5				12.0				62	38
Israel	6.3				7.5				14	86
Italien	5.9				16.0				1	99
Japan	6.0				0.0				0	100
Korea	6.0				0.0				4	96
Luxemburg	6.2				36.5				62	38
Mexiko	6.2				21.5				44	56
Niederlande	6.0				26.7				74	26
Neuseeland	5.1				5.1				6	94
Norwegen	5.8				0.0				100	0
Polen	7.0				5.3				99	1
Portugal	6.0				35.0				44	56
Slowak. Rep.	6.3				3.8				39	61
Slowenien	6.7				1.5				3	97
Spanien	5.9				35.3				100	0
Schweden	6.6				4.6				98	2
Schweiz	6.5				22.8				79	21
Türkei	6.9				13.0				4	96
Ver. Königreich	5.0				2.2				0	100
Ver. Staaten	5.9				14.2				11	89
OECD-Durchschnitt	6.1				13.0				46	54
Partnerländer										
Albanien	6.6				4.7				53	47
Argentinien	6.0				33.8				39	61
Aserbaidschan	6.6				1.7				55	45
Brasilien	7.4				40.1				25	75
Bulgarien	6.9				5.6				7	93
Chinesisch Taipeh	6.9				1.6				35	65
Kolumbien	6.0				33.9				37	63
Kroatien	6.7				2.8				0	100
Dubai (VAE)	5.8				12.6				19	81
Hong Kong-China	6.1				15.6				34	66
Indonesien	6.3				18.0				54	46
Jordanien	6.1				6.6				100	0
Kasachstan	6.6				1.7				80	20
Kirgisistan	6.8				4.3				79	21
Lettland	6.8				11.1				97	3
Liechtenstein	6.5				21.5				94	6
Litauen	6.8				3.9				100	0
Macau (China)	6.1				43.7				61	39
Montenegro	6.7				1.8				2	98
Panama	5.7				31.8				44	56
Peru	6.0				28.1				30	70
Katar	6.2				14.8				19	81
Rumänien	6.9				4.2				100	0
Russ. Föderation	6.7				3.2				71	29
Serbien	6.9				2.0				2	98
Shanghai (China)	6.8				7.5				42	58
Singapur	6.7				5.4				4	96
Thailand	6.4				3.5				24	76
Trinidad und Tobago	5.2				28.8				36	64
Tunesien	5.9				43.2				44	56
Uruguay	5.9				38.0				39	61

Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle IV.3.1.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343399>



Klassenwiederholung

Die Klassenwiederholung ist insofern ebenfalls eine Form der vertikalen Differenzierung, als damit versucht wird, den Schülern einen an ihre Fähigkeiten angepassten Lehrplan zu bieten und durch die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Klassenstufen ein homogenes Lernumfeld zu schaffen. Wenngleich manche Forschungsergebnisse den Schluss nahelegen, dass eine Klassenwiederholung generell keine Verbesserungen der Lernergebnisse zur Folge hat und mit hohen wirtschaftlichen und sozialen Kosten verbunden ist (Alexander, Entwisle und Dauber, 2003; Hauser, 2004), wird in vielen Ländern weiterhin häufig auf das Instrument der Klassenwiederholung zurückgegriffen, um homogenere Lernumfelder zu schaffen. In den meisten Ländern folgt die Aufforderung zur Wiederholung eines Schuljahrs im Allgemeinen einer formellen oder informellen Beurteilung der Schülerleistungen durch die Lehrkräfte oder Schule gegen Ende des Schuljahrs.

Im Rahmen von PISA wurden 15-jährige Schülerinnen und Schüler gefragt, ob sie in der Grundschule oder nach der Grundschule (Sekundarstufe I oder Sekundarstufe II) schon einmal eine Klasse wiederholt hatten. Unter den OECD-Ländern gaben im Durchschnitt 13% der Schülerinnen und Schüler an, mindestens ein Mal eine Klasse wiederholt zu haben: 7% der Schülerinnen und Schüler hatten in der Grundschule eine Klasse wiederholt, 6% in der Sekundarstufe I und 2% in der Sekundarstufe II (Abb. IV.3.1 und Tabelle IV.3.1). Nicht anzutreffen sind Klassenwiederholungen in Korea, Japan und Norwegen. Über 95% der Schülerinnen und Schüler in acht OECD-Ländern und 12 Partnerländern und -volkswirtschaften gaben an, nie eine Klasse wiederholt zu haben. Dagegen gaben über 25% der Schülerinnen und Schüler in Frankreich, Luxemburg, Spanien, Portugal, Belgien und den Niederlanden sowie den Partnerländern und -volkswirtschaften Macau (China), Tunesien, Brasilien, Uruguay, Kolumbien, Argentinien, Panama, Trinidad und Tobago sowie Peru an, ein Schuljahr wiederholt zu haben.

Differenzierung nach Klassenstufen und Bildungsniveau

Die Regelklassenstufe sowie der Anteil der Schülerinnen und Schüler in Sekundarstufe-I- und Sekundarstufe-II-Schulen sind in den PISA-Teilnehmerländern je nach Einschulungspolitik, Stichdaten für die Einschulung² und Klassenwiederholungsregelungen unterschiedlich.

In den OECD-Ländern besucht die Mehrzahl der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler die Regelklassenstufe. Im Durchschnitt der OECD-Länder besuchen 26% der 15-Jährigen Klassenstufen, die über oder unter der Regelklassenstufe in ihrem Land liegen, doch schwankt dieser Anteil zwischen den OECD-Ländern (Tabelle IV.3.1). Während in einigen Schulsystemen nahezu alle 15-Jährigen in dieselbe Klassenstufe gehen (z.B. Japan, Norwegen, Island und Vereinigtes Königreich), sind die 15-Jährigen in anderen Ländern auf mehrere Klassenstufen verteilt. In der Tschechischen Republik, den Niederlanden, Österreich, Luxemburg und Deutschland sowie den Partnerländern und -volkswirtschaften Brasilien, Macau (China), Kolumbien, Peru, Indonesien, Aserbaidschan, Panama, Albanien und Tunesien besucht über die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler eine von der Regelklassenstufe abweichende Klassenstufe.

Im Durchschnitt der OECD-Länder besuchen 54% der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler die Sekundarstufe II, und in 19 der 34 OECD-Länder gilt dies für die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler. In 15 dieser Länder gehen über 80% der 15-Jährigen in die Sekundarstufe II, in Japan und im Vereinigten Königreich ist es praktisch die Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler. Dagegen besuchen in 10 OECD-Ländern weniger als 20% der 15-Jährigen die Sekundarstufe II. In Spanien, Norwegen, Finnland, Polen und Dänemark sind praktisch keine 15-Jährigen in der Sekundarstufe II eingeschrieben. In der Tschechischen Republik, Portugal und Mexiko besucht nahezu die Hälfte der Schülerinnen und Schüler die Sekundarstufe I, die andere Hälfte die Sekundarstufe II. In sechs Partnerländern und -volkswirtschaften sind weniger als 20% der 15-Jährigen in der Sekundarstufe II, während in sieben anderen Partnerländern und -volkswirtschaften über 80% der 15-Jährigen die Sekundarstufe II besuchen (Abb. IV.3.1).

Horizontale Differenzierung auf Systemebene

Lehrprogramme und Selektionsalter

Schulsysteme passen ihre Lehrpläne häufig an, um den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler besser gerecht zu werden. In integrativen Schulsystemen gilt für alle 15-jährigen Schülerinnen und Schüler dasselbe Lehrprogramm, während in gegliederten Schulsystemen die Schülerinnen und Schüler in unterschiedliche Bildungsgänge aufgeteilt sind. Einige dieser Bildungsgänge können strikt allgemeinbildend sein, andere enthalten starke berufsorientierte Komponenten und wiederum andere bieten eine Kombination aus allgemein- und berufsbildenden Programmen (Kerckhoff, 2000; LeTendre, Hofer und Shimizu, 2003).



Unter den 34 OECD-Ländern sind die Schulsysteme in 14 Ländern insofern integrativ, als sie allen 15-Jährigen ein einheitliches Lehrprogramm bieten. Selbst im Rahmen integrativer Bildungssysteme haben die Schülerinnen und Schüler jedoch häufig die Möglichkeit, sich in unterschiedlichen Programmen und Kursen einzuschreiben, die ihre verschiedenartigen Interessen und schulischen Ziele widerspiegeln (vgl. den Abschnitt über die horizontale Differenzierung auf Schulebene weiter unten). In den übrigen 19 OECD-Ländern mit gegliederten Schulsystemen werden die 15-Jährigen auf mindestens zwei unterschiedliche Bildungsgänge verteilt. Diese Gliederung findet durchschnittlich im Alter von 14 Jahren statt, wird in Deutschland und Österreich aber bereits mit 10 Jahren und in der Tschechischen Republik, Ungarn, der Slowakischen Republik und der Türkei mit 11 Jahren vorgenommen (Tabelle IV.3.2a).

Sieben Partnerländer und -volkswirtschaften bieten 15-Jährigen ein einheitliches Lehrprogramm an, während in 19 Ländern und Volkswirtschaften die Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Bildungsgänge verteilt werden. In Liechtenstein sowie in Trinidad und Tobago erfolgt die Selektion der Schülerinnen und Schüler vor dem Alter von 12 Jahren, wohingegen die meisten anderen Partnerländer und -volkswirtschaften mit gegliederten Systemen mit der Aufteilung warten, bis die Schülerinnen und Schüler 15 Jahre alt sind (Tabelle IV.3.2a).

Diesen organisatorischen Regelungen muss auch beim Vergleich anderer Merkmale der Schulsysteme Rechnung getragen werden, wie Leistungsniveau, Chancengerechtigkeit und Schulklima, da sie auf unterschiedliche Bildungserfahrungen und Entwicklungspfade der Schülerinnen und Schüler hindeuten. Wie in Kapitel 2 dargelegt wurde, besteht zwischen dem Ausmaß der Gliederung sowie dem Alter, in dem diese stattfindet auf der einen und dem Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Lernergebnisse auf der anderen Seite ein enger Zusammenhang.

Aufnahmeregelungen der Schulen

Aufnahmeregelungen und -prüfungen bilden Rahmenstrukturen für die Selektion von Schülerinnen und Schülern für Unterrichtsprogramme und ihre Einteilung in Leistungsgruppen. In Ländern, in denen große Leistungsdisparitäten zwischen einzelnen Bildungsgängen und Schulen bestehen oder die sozioökonomische Segregation in Form einer Trennung in besser und schlechter gestellte Wohngebiete tief verwurzelt ist, können Aufnahmeregelungen und Mechanismen zur Einteilung der Schüler in Gruppen einen großen Effekt auf Eltern und Schüler haben. Einige Schulen sind wahrscheinlich besser in der Lage, motivierte Schülerinnen und Schüler anzuwerben und den Verbleib qualifizierter Lehrkräfte zu sichern, während in anderen Schulen bei einer Abwanderung guter Schüler und Lehrkräfte die Gefahr besteht, dass sich das Niveau weiter verschlechtert. Wie in Band II, *Potenziale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern*, dargelegt wird, hat der sozioökonomische Hintergrund der von den Schülerinnen und Schülern besuchten Schule einen sehr viel stärkeren Einfluss auf die Schülerleistungen als der sozioökonomische Hintergrund der einzelnen Schüler.

Zur Beurteilung der Selektivität von Bildungssystemen wurden die Schulleitungen gefragt, wie häufig bei der Aufnahme von Schülerinnen und Schülern von ihrer Schule folgende Kriterien berücksichtigt werden: Wohnsitz, bisherige Schulleistungen (einschließlich Zeugnisse, Aufnahmeprüfungen), Empfehlung der letzten Schule, elterliche Unterstützung der Schulphilosophie (pädagogisch oder religiös), Bedürfnisse oder Interessen von Schülerinnen/Schülern bezüglich eines besonderen Schultyps/Unterrichtsangebots sowie die Frage, ob andere Familienmitglieder diese Schule besuchen oder bereits besucht haben. Schulsysteme, die aus stark selektiven Schulen bestehen, haben mit größerer Wahrscheinlichkeit eine homogene Schülerpopulation innerhalb der Schulen, da für Schülerinnen und Schüler mit ähnlichen akademischen Fähigkeiten und/oder Herkunftsmilieus dieselben Schulen gewählt werden. Schulen mit homogener Schülerpopulation können zwar ein höheres Leistungsniveau erreichen, doch ist die Wahrscheinlichkeit, dass leistungsschwache Schülerinnen und Schüler von ihren leistungstarken Mitschülern profitieren, geringer.

Im OECD-Durchschnitt besuchen 36% der Schülerinnen und Schüler Schulen, die nach Angaben der Schulleitung eine starke Selektion vornehmen (Tabelle IV.3.2b)³. In 10 der 34 OECD-Länder besucht über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler Schulen, die bei Aufnahmeentscheidungen immer die Empfehlung der letzten Schule oder die bisherigen Schulleistungen berücksichtigen. Von diesen Ländern werden in den Niederlanden, Japan und Ungarn über 85% der Schülerinnen und Schüler auf der Basis ihrer Zeugnisse oder Empfehlungen für die Schulen ausgewählt. Dagegen besuchen mehr Schülerinnen und Schüler nichtselektive Schulen – d.h. Schulen, die ihre Schülerpopulation auf der Grundlage des Wohnorts oder einer Übereinstimmung mit der pädagogischen Philosophie der Schule auswählen oder eine „Politik der offenen Tür“ verfolgen – in Portugal, Spanien, Island, Schweden, Finnland, Dänemark, Norwegen und Griechenland, wo weniger als 10% der Schülerinnen und Schüler Schulen besuchen, die eine akademische Selektion vornehmen.

In keinem Partnerland oder keiner Partnervolkswirtschaft besuchen weniger als 10% der Schülerinnen und Schüler selektive Schulen, und mit Ausnahme von Uruguay, Brasilien und Litauen besuchen in keinem Partnerland oder keiner Partnervolkswirtschaft weniger als 20% derartige Schulen. Dagegen sind in Kroatien, Serbien, Singapur, Hongkong (China) und Liechtenstein über 80% der Schülerinnen und Schüler in Schulen eingeschrieben, deren Schulleitungen angaben, dass sie bei Aufnahmeentscheidungen immer die bisherigen Schulleistungen oder Empfehlungen der letzten Schule berücksichtigen.

Horizontale Differenzierung auf Schulebene

In einigen Bildungssystemen ist es den einzelnen Schulen überlassen, ob sie die Schülerschaft innerhalb der Schule horizontal differenzieren oder entscheiden, Schüler auf Grund von schlechten Schulleistungen, speziellen Lernbedürfnissen oder Verhaltensproblemen zum Schulwechsel zu veranlassen. Diese auf der Ebene der Schule geltenden Regelungen sind in Systemen mit einem hohen Niveau an vertikaler und/oder horizontaler Differenzierung auf der Ebene des Schulsystems weniger relevant, da diese Systeme die Schülerinnen und Schüler bereits in großem Maße differenziert haben.

Abschulungspolitiken

Der Schulwechsel von Schülerinnen und Schülern zu anderen Schulen auf Grund von schwachen schulischen Leistungen, Verhaltensproblemen oder speziellen Lernbedürfnissen stellt für die Schulen eine Möglichkeit dar, die Heterogenität des Lernumfelds zu reduzieren und den Unterricht zu erleichtern. Schüler können aus mehreren Gründen zum Schulwechsel veranlasst werden, doch sind diese Wechsel für die Schüler unabhängig vom Beweggrund generell mit Schwierigkeiten verbunden. Ein Schulwechsel kann einen Verlust an Sozialkapital bedeuten, da die Schülerinnen und Schüler aus sozialen Netzen gerissen werden. Sind die Schulwechsel durch Verhaltensprobleme, schwache schulische Leistungen und spezielle Lernbedürfnisse bedingt, ist die Wahrscheinlichkeit auch größer, dass Schülerinnen und Schüler, die die Schule wechseln müssen, von Schulen aufgenommen werden, in denen der Anteil dieser Kategorie von Schülern größer ist. Schüler, die aus einem dieser Gründe die Schule wechseln müssen, zahlen hierfür nicht nur in Form von Sozialkapital, für sie ist die Wahrscheinlichkeit auch geringer, dass sie von leistungsstärkeren Mitschülern und einem geregelten schulischen Umfeld profitieren. Hinzu kommt, dass Schülerinnen und Schüler, die die Schule wechseln mussten, in den neuen Schulen negativ angesehen werden könnten, was wiederum ihre Motivation und Lerneinstellung beeinträchtigen könnte.

In PISA 2009 wurden die Schulleitungen nach den Grundsätzen gefragt, die Schulwechselentscheidungen bestimmen, namentlich die Wahrscheinlichkeit, dass ein Schüler auf Grund von schlechten Schulleistungen, guten Schulleistungen, Verhaltensproblemen, speziellen Lernbedürfnissen, Wunsch der Eltern/Erziehungsberechtigten oder sonstigen Gründen die Schule wechseln muss (Tabelle IV.3.3a).

Im Durchschnitt der OECD-Länder besuchen 18% der Schülerinnen und Schüler eine Schule, in der es nach Angaben der Schulleitung wahrscheinlich ist, dass ein Schüler bei schlechten Schulleistungen, Verhaltensproblemen oder speziellen Lernbedürfnissen die Schule wechseln muss. Dabei gibt es bei den Abschulungspolitiken zwischen den Ländern große Unterschiede: In Island, Irland, Portugal, Norwegen, Finnland, dem Vereinigten Königreich, Neuseeland, Australien und Schweden besuchen weniger als 5% der Schülerinnen und Schüler Schulen, in denen nach Angaben der Schulleitung die Wahrscheinlichkeit groß ist, dass sie die Schule aus diesen Gründen wechseln müssen. Dagegen besucht in Luxemburg, Österreich, Belgien, Griechenland und der Türkei etwa ein Drittel der Schülerinnen und Schüler eine Schule, deren Schulleitung angab, dass Schüler bei schlechten Schulleistungen, Verhaltensproblemen oder speziellen Lernbedürfnissen „sehr wahrscheinlich“ die Schule wechseln müssen.

Unter den Partnerländern und -volkswirtschaften befinden sich die Schülerinnen und Schüler in Liechtenstein und Singapur selten in Schulen, deren Schulleitung angab, dass die Schüler bei schlechten Schulleistungen, Verhaltensproblemen oder speziellen Lernbedürfnissen die Schule verlassen müssen. Demgegenüber ist diese Praxis in den Schulen in Macau (China), Jordanien, Katar, Kolumbien, Indonesien, Rumänien, Kirgisistan, Chinesisch Taipeh und Bulgarien gang und gäbe, wo etwa mindestens ein Drittel der Schülerinnen und Schüler Schulen besuchen, in denen es „sehr wahrscheinlich“ ist, dass ein Schüler bei schlechten Schulleistungen, Verhaltensproblemen oder speziellen Lernbedürfnissen die Schule wechseln muss.

Gruppierung nach Leistungsfähigkeit innerhalb der Schulen

In einigen Schulsystemen werden die Schülerinnen und Schüler innerhalb der von ihnen besuchten Schulen auch nach Leistungsfähigkeit gruppiert. Bei dieser Form der Gliederung geht es um dasselbe Grundprinzip wie bei



anderen Formen der Differenzierung, nämlich den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler durch die Schaffung eines homogeneren Umfelds besser gerecht werden zu können und den Lehrkräften das Unterrichten zu erleichtern. Da die einzelnen Schulen in einer globaleren Struktur zusammengefasst sind, wird die Praxis der Gliederung der Schülerinnen und Schüler nach ihrer Leistungsfähigkeit z.T. dadurch bestimmt, ob es zwischen und innerhalb der Schulen andere Formen der Differenzierung gibt oder nicht, darunter die Zahl der den Schülerinnen und Schülern angebotenen Bildungsgänge, die Wiederholungs- oder Abschulungspolitik.

Im Rahmen von PISA wurden die Schulleitungen gebeten anzugeben, ob die Schülerinnen und Schüler nach ihrer Leistungsfähigkeit in verschiedene Klassen eingeteilt oder innerhalb einer Klasse gruppiert werden und ob diese Einteilungen in allen Fächern oder nur in ausgewählten Fächern vorgenommen werden. Wenn die Gruppierung nach Leistungsfähigkeit innerhalb der Schulen auf alle Fächer ausgedehnt wird, führt dies zu einem völlig anderen Lernumfeld, als wenn sie nur für einige Fächer vorgenommen wird, da es zwischen den Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen Gruppen nur wenig Interaktion gibt, und leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler werden wohl kaum auf dieselbe Art von ihren leistungsstärkeren Mitschülern profitieren, wie dies der Fall gewesen wäre, wenn sie die Klasse mit ihnen geteilt hätten (Tabelle IV.3.4).

Im Durchschnitt der OECD-Länder befinden sich 13% der Schülerinnen und Schüler in Schulen, deren Schulleitung angibt, dass die Schüler in allen Fächern entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit gruppiert werden. In Luxemburg, den Niederlanden und der Schweiz besucht mehr als ein Drittel der Schülerinnen und Schüler Schulen, in denen die Schüler in allen Fächern entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit gruppiert werden, während in 19 anderen Ländern weniger als 10% der Schülerinnen und Schüler derartige Schulen besuchen.

Unter den Partnerländern und -volkswirtschaften ist die Einteilung der Schüler entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit geläufiger als im OECD-Raum. In nur vier Partnerländern und -volkswirtschaften besuchen weniger als 10% der Schülerinnen und Schüler Schulen, die die Schüler in allen Fächern gruppieren. Die Einteilung nach Leistungsfähigkeit in allen Fächern ist vor allem in Jordanien, der Russischen Föderation, Katar, Dubai (VAE) und Kasachstan üblich, wo etwa mindestens ein Drittel der Schüler derartige Schulen besucht.

Länderprofile für die Selektion und Gruppierung von Schülern

Die organisatorischen Regelungen, die für die Selektion und Zuordnung der Schülerinnen und Schüler in Klassen und Schulen maßgeblich sind, gehen häufig Hand in Hand. Einige Schulsysteme sind stark differenziert und kombinieren verschiedene Selektionsmöglichkeiten – darunter die vertikale und horizontale Differenzierung sowohl auf der Schulsystem- und als auch der Schulebene. Andere Schulsysteme zeichnen sich durch ein niedriges Niveau der Differenzierung aus und sind bemüht, das Problem der Heterogenität innerhalb des Klassenverbands mit Hilfe von Lehrmethoden in den Griff zu bekommen, wie individualisierte Betreuung der betroffenen Schüler durch die Lehrkräfte während des regulären Unterrichts oder Nachhilfeunterrichts, entweder während der Unterrichtszeit oder nach der Schule mit dem Ziel, alle Schülerinnen und Schüler auf derselben Bildungsstufe zu halten. Unter Verwendung der Informationen zu den von den einzelnen Schulsystemen eingeführten Differenzierungsmodalitäten werden in einer latenten Profilanalyse Kategorien von Schulsystemen gemäß den von ihnen eingeführten Formen der vertikalen und horizontalen Differenzierung identifiziert (vgl. Anhang A5 wegen technischer Einzelheiten). Die Analyse basiert auf drei Dimensionen der Schülerselektion in Schulen und identifiziert mehrere Kategorien: zwei Kategorien (d.h. niedriges oder hohes Differenzierungsniveau) in der vertikalen Differenzierung, drei Kategorien (niedriges, mittleres oder hohes Differenzierungsniveau) in der horizontalen Differenzierung auf der Ebene des Bildungssystems und zwei Kategorien (d.h. niedriges oder hohes Differenzierungsniveau) in der horizontalen Differenzierung auf Schulebene. Die Länder und Volkswirtschaften werden derart gruppiert, dass alle Schulsysteme in jeder Kategorie gemeinsame Differenzierungsregelungen und -praktiken aufweisen (Abb. IV.3.2).

Unter allen OECD-Ländern zeichnen sich Australien, Kanada, Dänemark, Estland, Finnland, Griechenland, Island, Neuseeland, Norwegen, Polen, Schweden, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten durch ein niedriges Differenzierungsniveau bei der Schülerselektion und -gruppierung aus. In diesen Schulsystemen werden die Schülerinnen und Schüler nicht systematisch differenziert, sind die Schulen in ihren Aufnahmeverfahren nicht selektiv und sind Klassenwiederholungen und Abschulungen nicht üblich. Aus diesem Grund sind die Klassen in der Regel heterogen. Vier Partnerländer – Kasachstan, Lettland, Litauen und die Russische Föderation – fallen ebenfalls in diese Kategorie.

In den Schulsystemen von sechs OECD-Ländern – Irland, Israel, Italien, Japan, Korea und Slowenien – erfolgt die anhand der schulischen Leistungen vorgenommene Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Bildungsprogramme, bevor sie 15 Jahre alt sind (d.h. horizontale Differenzierung auf der Ebene des Schulsystems).

■ Abbildung IV.3.2 ■

Wie Schulsysteme Schüler für Schulen, Klassenstufen und Bildungsgänge auswählen und gruppieren

		Geringe vertikale Differenzierung		Hohe vertikale Differenzierung	
		Eine oder mehrere Klassenwiederholungen: 7% Schüler außerhalb des normalen Einschulungsalters: 7%		Eine oder mehrere Klassenwiederholungen: 29% Schüler außerhalb des normalen Einschulungsalters: 11%	
		Geringe horizontale Differenzierung auf Schulebene	Hohe horizontale Differenzierung auf Schulebene	Geringe horizontale Differenzierung auf Schulebene	Hohe horizontale Differenzierung auf Schulebene
		Schulen, die Schüler auf Grund von schlechten Schulleistungen, Verhaltensproblemen oder speziellen Lernbedürfnissen abschulen: 15%	Schulen, die Schüler auf Grund von schlechten Schulleistungen, Verhaltensproblemen oder speziellen Lernbedürfnissen abschulen: 33%	Schulen, die Schüler auf Grund von schlechten Schulleistungen, Verhaltensproblemen oder speziellen Lernbedürfnissen abschulen: 15%	Schulen, die Schüler auf Grund von schlechten Schulleistungen, Verhaltensproblemen oder speziellen Lernbedürfnissen abschulen: 33%
		Schulen, in denen die Schüler in allen Fächern nach Leistungsfähigkeit gruppiert sind: 8%	Schulen, in denen die Schüler in allen Fächern nach Leistungsfähigkeit gruppiert sind: 38%	Schulen, in denen die Schüler in allen Fächern nach Leistungsfähigkeit gruppiert sind: 8%	Schulen, in denen die Schüler in allen Fächern nach Leistungsfähigkeit gruppiert sind: 38%
Geringe horizontale Differenzierung auf Systemebene	Anzahl der Schultypen oder unterschiedlichen Bildungsgänge: 1.1 Alter der ersten Selektion: 15.8 Selektive Schulen: 17%	Australien, ¹ Kanada, ² Dänemark, Estland, ² Finnland, ² Griechenland, Island, ² Neuseeland, ¹ Norwegen, ² Polen, ¹ Schweden, Ver. Staaten, Ver. Königreich, Kasachstan, Lettland, Litauen, Russ. Föderation	Jordanien	Spanien, Argentinien, Brasilien, Tunesien, Uruguay	Chile, Kolumbien, Peru
Mittlere horizontale Differenzierung auf Systemebene	Anzahl der Schultypen oder unterschiedlichen Bildungsgänge: 3.0 Alter der ersten Selektion: 14.5 Selektive Schulen: 42%	Irland, Israel, Italien, Japan, ² Korea, ² Slowenien, Albanien, Aserbaidschan, Dubai (VAE), Hongkong (China), ² Montenegro, Shanghai (China), Thailand	Indonesien, Kirgisistan, Katar, Rumänien, Chinesisch Taipeh	Mexiko, Portugal	Luxemburg, Macau (China), Panama
Hohe horizontale Differenzierung auf Systemebene	Anzahl der Schultypen oder unterschiedlichen Bildungsgänge: 4.3 Alter der ersten Selektion: 11.2 Selektive Schulen: 61%	Österreich, Tschech. Rep., Ungarn, Slowak. Rep., Kroatien, Liechtenstein, Singapur ¹	Türkei, Bulgarien, Serbien	Belgien, ¹ Deutschland, Trinidad und Tobago	Niederlande, ¹ Schweiz ¹

Anmerkung: Die Schätzungen in den grau unterlegten Zellen geben den durchschnittlichen Wert der in den latenten Profilanalysen für jede Gruppe verwendeten Variablen an. Vgl. Anhang A5 wegen technischer Einzelheiten.

1. Die Leistungen dieser Länder im Bereich Lesekompetenz liegen über dem OECD-Durchschnitt.

2. Die Leistungen dieser Länder im Bereich Lesekompetenz liegen über dem OECD-Durchschnitt, und der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und der Lesekompetenz ist schwächer als im OECD-Durchschnitt.

Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343399>

Klassenwiederholungen sind in diesen Schulsystemen nicht üblich, ebenso wenig die horizontale Differenzierung auf Schulebene. Sieben Partnerländer und -volkswirtschaften – Albanien, Aserbaidschan, Dubai (VAE), Hongkong (China), Montenegro, Shanghai (China) und Thailand – gehören ebenfalls zu dieser Kategorie.

In vier OECD-Ländern – Österreich, Tschechische Republik, Ungarn und Slowakische Republik – nehmen die Schulsysteme die horizontale Differenzierung auch auf der Ebene des Schulsystems vor. Diese Schulsysteme zeichnen sich durch Gliederung und eine frühe Selektion der Schülerinnen und Schüler für diese Bildungsgänge auf der Basis der Schülerleistungen aus, nehmen im Allgemeinen aber keine Klassenwiederholungen oder Differenzierungen auf Schulebene vor. Drei Partnerländer – Kroatien, Liechtenstein und Singapur – gehören ebenfalls zu dieser Kategorie.

Die Türkei und die Partnerländer Bulgarien und Serbien weisen ein hohes Niveau an horizontaler Differenzierung auf Schul- und Systemebene auf. Diese Systeme wenden keine vertikale Differenzierung an, schaffen aber häufig homogene Klassen, indem sie die Schülerinnen und Schüler nach ihren Fähigkeiten gruppieren, Abschlüssen vornehmen oder die Schülerinnen und Schüler durch frühe Gliederung oder selektive Aufnahme in Leistungsgruppen einteilen.

Unter den Ländern, deren Schulsysteme die vertikale Differenzierung einsetzen, um homogene Lernumfelder zu schaffen, wenden die Niederlande und die Schweiz auch auf der Ebene der Schule und des Schulsystems ein hohes Niveau an horizontaler Differenzierung an. Dagegen erfolgt die Schülerselektion und -gliederung in Spanien und vier Partnerländern – Argentinien, Brasilien, Tunesien und Uruguay – primär und fast ausschließlich über die vertikale Differenzierung. Die OECD-Länder Belgien, Chile, Mexiko, Portugal, Luxemburg, Deutschland und die Partnerländer und -volkswirtschaften Peru, Kolumbien, Macau (China), Panama sowie Trinidad und Tobago wenden die vertikale Differenzierung an und nehmen die horizontale Differenzierung entweder auf Schul- oder auf Schulsystemebene vor.



Zur Untersuchung der Frage, wie sich diese Politiken und Praktiken in den schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler niederschlagen, kann die Leistungsvarianz zwischen den Schulen unter den OECD-Ländern in den verschiedenen Kategorien mit hohem, mittlerem und niedrigem Differenzierungsgrad verglichen werden. So weisen z.B. die Niederlande und die Schweiz auf der Ebene des Schulsystems ein hohes Niveau an vertikaler und horizontaler Differenzierung und auf der Ebene der Schulen ein hohes Niveau an horizontaler Differenzierung auf. Chile, die Türkei und Luxemburg verzeichnen in zwei der drei Dimensionen ein hohes Differenzierungsniveau. Es ist daher nicht überraschend, dass im Durchschnitt der OECD-Länder 53% der Varianz der Schülerleistungen den zwischen Schulen bestehenden Unterschieden zuzuschreiben ist⁴. Dagegen sind im Durchschnitt der 13 OECD-Länder, die als Länder mit Schulsystemen kategorisiert wurden, in denen das Differenzierungsniveau bei allen drei Dimensionen niedrig ist, nur 23% der Varianz der Schülerleistungen den Unterschieden zwischen den Schulen zuzuschreiben.

Wie in den Kapiteln 1 und 2 erörtert wurde, hängen diese organisatorischen Merkmale auch mit der Durchschnittsleistung der Schulsysteme und dem Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Lernergebnisse zusammen. Schulsysteme mit überdurchschnittlichen Schülerleistungen und unterdurchschnittlichem Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Lernergebnisse verzeichnen mit größerer Wahrscheinlichkeit in allen drei Kategorien ein niedriges Differenzierungsniveau. Die 13 OECD-Länder mit einem niedrigen Niveau der vertikalen Differenzierung, der horizontalen Differenzierung auf Schulsystemebene sowie der horizontalen Differenzierung auf Schulebene weisen eine durchschnittliche Schülerleistung von 505 Punkten auf, wobei sich 12% der Varianz bei den Leistungen durch den sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler erklären; unter den OECD-Ländern liegt die durchschnittliche Schülerleistung bei 403 Punkten, wobei 14% der Varianz durch den sozioökonomischen Hintergrund bedingt sind. Schulsysteme, die entweder vertikal oder horizontal differenzieren, verzeichnen entweder ein niedrigeres Maß an Chancengerechtigkeit oder ein niedrigeres Leistungsniveau (Tabellen IV.1.1a, IV.1.1b und IV.1.1c).

VERWALTUNG DER SCHULSYSTEME

Ein weiteres, wichtiges organisatorisches Merkmal der Schulsysteme ist die Frage, wie sie verwaltet sind. Diese Idee der Schulverwaltung umfasst zwei Elemente: das Ausmaß, in dem die Schulen als autonome Einheiten betrachtet werden, die unabhängig von regionalen oder nationalen Einheiten Entscheidungen treffen (Schulautonomie), und die Frage, ob Schulen mit anderen um Schüler konkurrieren dürfen, sowie das Ausmaß, in dem Schüler und Eltern Schulen wählen können. Kapitel 2 zeigt, dass der Zusammenhang zwischen Schulverwaltung, Schülerleistungen und Chancengerechtigkeit komplex ist. Autonomie bei der Gestaltung der Lehrpläne und Beurteilungsmethoden scheint dem gesamten Schulsystem zugute zu kommen. Der Einfluss auf die Schülerleistungen entsteht hauptsächlich über ihre Interaktion mit dem sozioökonomischen Profil der Schule.

Schulautonomie

Seit Beginn der 1980er Jahre haben sich die Schulreformen darauf konzentriert, die Autonomie der Schulen in einem breiten Spektrum von Aspekten des Schulbetriebs zu erhöhen, um das Leistungsniveau zu heben (Whitty, 1997; Carnoy, 2000). Den Schulleiterinnen und Schulleitern wurde mehr Entscheidungsverantwortung und Rechenschaftspflicht und den Lehrkräften und Fachbereichsleitern in manchen Fällen mehr Verantwortung in Verwaltungsangelegenheiten übertragen. Um den Umfang des Mitspracherechts des Lehrerkollegiums und der Schulleitung in Fragen der schulischen Politik und Verwaltung beurteilen zu können, wurden die Schulleitungen im Rahmen von PISA 2009 gebeten anzugeben, ob die Lehrkräfte, die Schulleitung, der Schulverwaltungsrat, die regionalen und lokalen Bildungsbehörden oder die nationale Bildungsbehörde in folgenden Bereichen erhebliche Verantwortung tragen: Allokation von Ressourcen an Schulen (Einstellung und Entlassung von Lehrkräften, Festlegung der Anfangsgehälter und Gehaltserhöhungen der Lehrkräfte, Festlegung des Schulbudgets, Entscheidung über die Verwendung des Budgets innerhalb der Schulen), Verantwortung für die Lehrplangestaltung und Schülerbeurteilungen innerhalb der Schule (Festlegung von Kriterien für die Schülerbeurteilung, Wahl der verwendeten Schulbücher, Festlegung des Lehrstoffs und Entscheidung über das Kursangebot und die Unterrichtsinhalte). Diese Informationen wurden kombiniert, um zwei Gesamtindizes zu erstellen: einen *Index der Schulautonomie bei der Ressourcenallokation* und einen *Index der Schulautonomie: Unterrichtsinhalte und Beurteilungen*, die derart beschaffen sind, dass sie in den OECD-Ländern einen Mittelwert von null und eine Standardabweichung von eins aufweisen. Höhere Werte verweisen auf mehr Autonomie der Schulleitung und Lehrkräfte.

In den meisten Ländern haben wenige Schulen einen starken Einfluss auf die Lehrergehälter. Im OECD-Raum besuchen etwa drei Viertel der Schülerinnen und Schüler Schulen, in denen laut Angaben der Schulleitung nur die nationalen und/oder regionalen Bildungsbehörden maßgebliche Verantwortung für die Festlegung der Anfangsgehälter und Gehaltserhöhungen der Lehrkräfte tragen (Abb. IV.3.3a). Rund 95% oder mehr der Schülerinnen

und Schüler in Österreich, Belgien, Griechenland, Italien, Irland, Spanien, der Türkei und den Partnerländern Albanien, Argentinien, Kroatien, Jordanien, Rumänien, Tunesien und Uruguay sind in Schulen, in denen nach Angaben der Schulleitung nur regionale und/oder nationale Bildungsbehörden maßgebliche Verantwortung für diese beiden Bereiche tragen. Dagegen tragen die Schulleitungen und/oder Lehrkräfte mehr Verantwortung bei ressourcenbezogenen Aufgaben, wie die Auswahl und Einstellung von Lehrkräften, die Entlassung von Lehrkräften, die Festlegung des Schulbudgets und Entscheidungen über die Verwendung des Budgets innerhalb der Schule. Rund 80% oder mehr der Schülerinnen und Schüler in Dänemark, Estland, Ungarn, den Niederlanden, Neuseeland und den Partnerländern/-volkswirtschaften Bulgarien, Hongkong (China), Lettland, Macau (China) und Shanghai (China) besuchen Schulen, in denen die Schulleitung und die Schule nach eigenen Angaben maßgebliche Verantwortung für mindestens drei dieser vier Bereiche tragen.

Die anhand des *Index der Schulautonomie: Ressourcenallokation* gemessene Schulautonomie ist nach Aussagen der Schulleitungen in den Niederlanden, der Tschechischen Republik und den Partnerländern/-volkswirtschaften Macau (China) und Bulgarien am größten. In all diesen Ländern sind die meisten Schulen für die Einstellung und Entlassung der Lehrkräfte sowie die Festlegung und Verwendung des Schulbudgets verantwortlich. Dagegen ist die Verantwortung für die Ressourcenallokation unter den Schulen in Griechenland, der Türkei, Italien und den Partnerländern Rumänien und Tunesien am geringsten.

Innerhalb eines Landes weisen die Schulen bei der Ressourcenallokation ein unterschiedliches Maß an Autonomie auf. Die Schulleitungen in Griechenland, der Türkei, Irland und dem Partnerland Rumänien gaben einen ähnlichen Grad an Autonomie bei der Ressourcenallokation an, wohingegen in Chile, Ungarn, der Tschechischen Republik sowie den Partnerländern und -volkswirtschaften Peru, Dubai (VAE) und Katar einige Schulen zur Ressourcenallokation berechtigt sind, während in anderen Schulen diese Entscheidungen auf der Ebene der nationalen oder regionalen Bildungsbehörden getroffen werden (Tabelle IV.3.5). In einigen Ländern haben Sekundarstufe-II-Schulen in der Regel mehr Autonomie in der Ressourcenallokation als Sekundarstufe-I-Schulen, während in einigen wenigen Ländern das Gegenteil zutrifft. Privatschulen weisen in der Regel in nahezu allen Ländern ein höheres Maß an Autonomie auf.

Generell sind Schulen, denen Verantwortung für die Ressourcenallokation übertragen wurde, nicht notwendigerweise auch befugt, Lehrplanentscheidungen zu treffen. Griechenland, die Türkei und die Partnerländer Tunesien, Jordanien und Serbien zählen zu den Ländern, die, gemessen anhand des *Index der Schulautonomie: Unterrichtsinhalte und Beurteilungen*, den Schulen in diesen beiden Bereichen die geringste Verantwortung übertragen (Abb. IV.3.3b). Ein vergleichsweise höheres Maß an schulischer Autonomie bei der Festlegung der Lehrpläne und Beurteilungsmethoden wird in Japan, den Niederlanden, der Tschechischen Republik, dem Vereinigten Königreich, Neuseeland und den Partnerländern Hongkong (China) und Macau (China) beobachtet, wo die Indexwerte um mindestens vier Fünftel einer Standardabweichung über dem OECD-Durchschnitt liegen.

Eine eingehende Untersuchung der Antworten der Schulleitenden und Schulleiter auf einzelne Indexelemente des Fragebogens ergibt, dass rd. 80% oder mehr der Schülerinnen und Schüler in der Tschechischen Republik, Japan, Korea, den Niederlanden, Neuseeland, dem Vereinigten Königreich sowie den Partnerländern und -volkswirtschaften Hongkong (China), Macau (China) und Thailand Schulen besuchen, in denen nach Angaben der Schulleitung nur die Schulleiter/-innen und Lehrkräfte bei der Festlegung von Kriterien für die Schulbeurteilung, der Wahl der verwendeten Schulbücher, Festlegung des Lehrstoffs und Entscheidungen über das Kursangebot maßgebliche Verantwortung tragen. Unterdessen stehen diese Bereiche in Griechenland sowie den Partnerländern Jordanien und Tunesien hauptsächlich unter der Verantwortung regionaler und/oder nationaler Bildungsbehörden.

Nicht alle Schulen innerhalb desselben Systems haben im Bereich der Lehrplan- und Beurteilungsgestaltung denselben Handlungsspielraum. Beispielsweise können in der Slowakischen Republik, Chile, Israel, Schweden und den Partnerländern/-volkswirtschaften Dubai (VAE), Liechtenstein, Shanghai (China), Peru, Kirgisistan und Indonesien einige Schulen ihre eigenen Curricula und Beurteilungsmethoden aufstellen, während andere Schulen den Entscheidungen folgen müssen, die vom Schulverwaltungsrat oder von nationalen/regionalen Bildungsbehörden getroffen wurden (Tabelle IV.3.6). Das Gegenteil ist in Griechenland, Portugal, der Türkei und den Partnerländern Tunesien, Serbien, Kroatien und Bulgarien der Fall, wo alle Schulen in etwa ein ähnliches Niveau an Autonomie bei der Gestaltung der Curricula haben. In einigen Ländern besteht im Ausmaß der Schulautonomie bei der Gestaltung der Lehrpläne und Beurteilungsmethoden zwischen Sekundarstufe-I- und Sekundarstufe-II-Schulen ein Unterschied, doch ergibt sich diesbezüglich kein kohärentes Bild: So haben in einigen Ländern die Sekundarstufe-II-Schulen in diesem Bereich eher mehr Autonomie als die Sekundarstufe-I-Schulen, während in anderen Ländern genau das Gegenteil beobachtet wird. In den meisten Ländern verfügen die Privatschulen in der Regel über ein höheres Maß an Autonomie bei Entscheidungen über Lehrpläne und Beurteilungsmethoden.

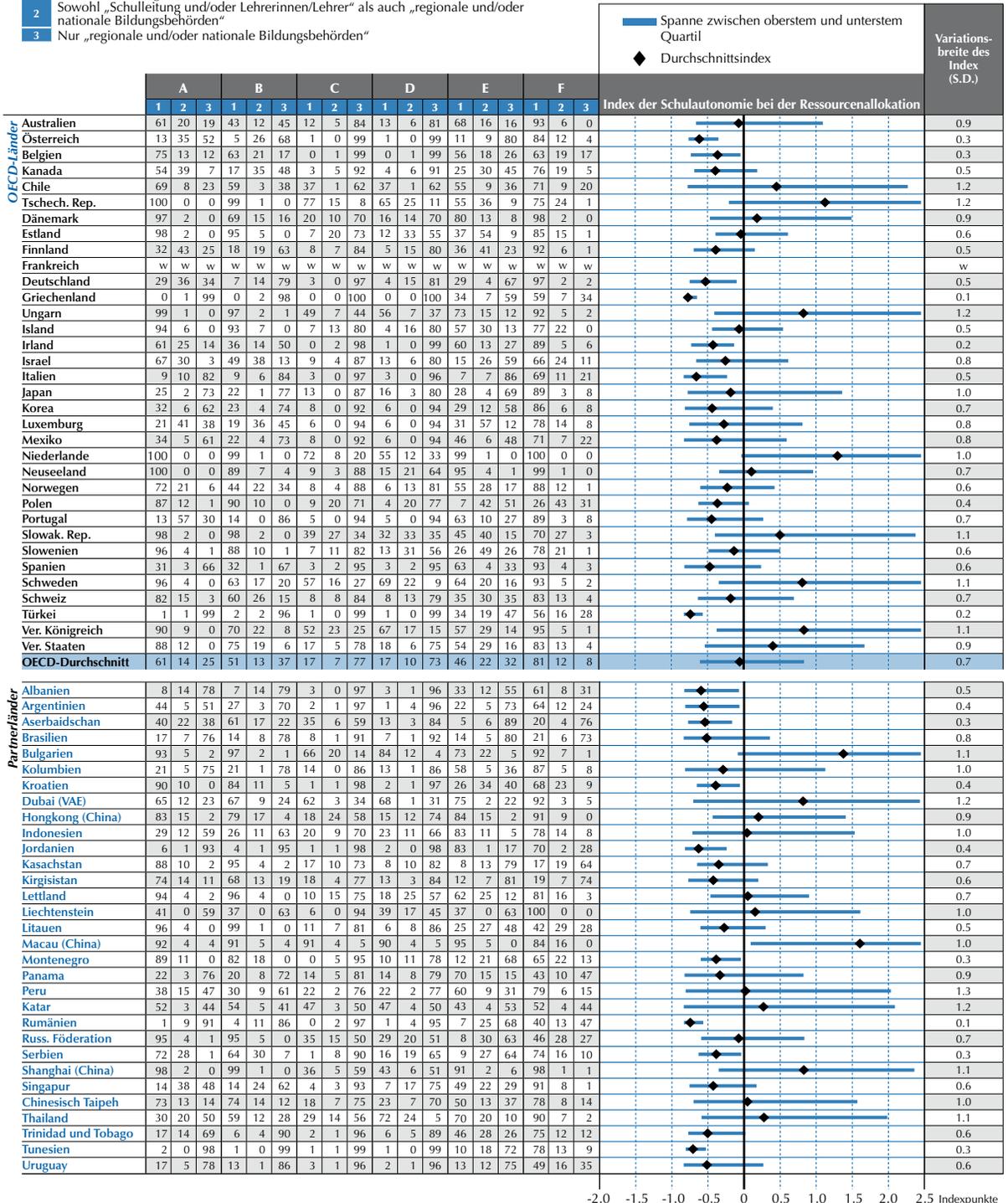


Abbildung IV.3.3a

Wie viel Autonomie haben einzelne Schulen bei der Ressourcenallokation?

Prozentsatz der Schüler in Schulen, deren Leitung angab, dass nur die „Schulleitung und/oder Lehrerinnen/Lehrer“, nur „regionale und/oder nationale Bildungsbehörden“ maßgebliche Verantwortung für die folgenden Bereiche haben:

- 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
 - F Entscheidungen über die Verwendung des Budgets innerhalb der Schule
- 1 Nur „Schulleitung und/oder Lehrerinnen/Lehrer“
 2 Sowohl „Schulleitung und/oder Lehrerinnen/Lehrer“ als auch „regionale und/oder nationale Bildungsbehörden“
 3 Nur „regionale und/oder nationale Bildungsbehörden“



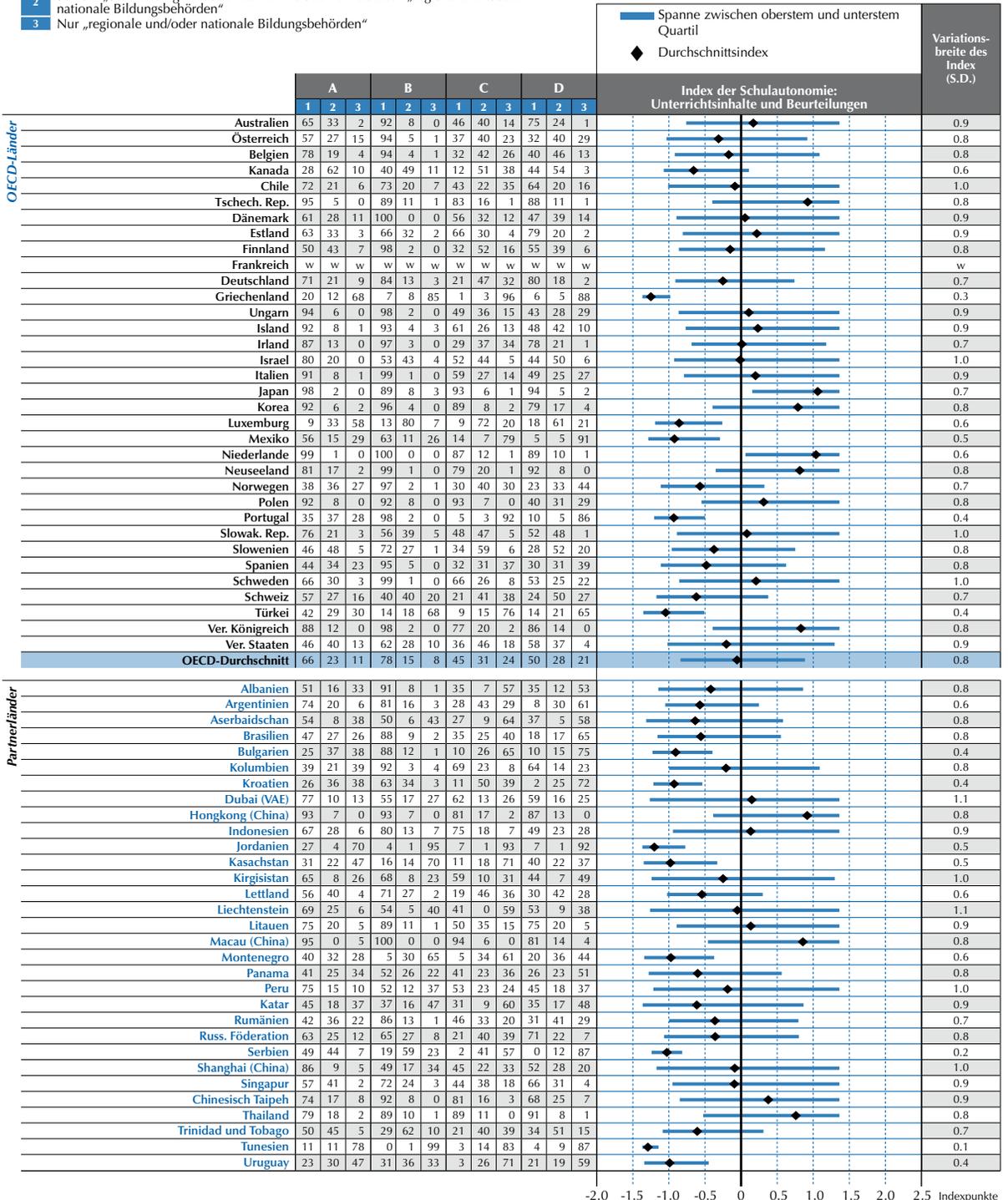
Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle IV.3.5.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343399>

Abbildung IV.3.3b

Wie viel Autonomie haben einzelne Schulen bei der Gestaltung der Lehrpläne und Beurteilungsmethoden?

Prozentsatz der Schüler in Schulen, deren Leitung angab, dass nur die „Schulleitung und/oder Lehrerinnen/Lehrer“, nur „regionale und/oder nationale Bildungsbehörden“ maßgebliche Verantwortung für die folgenden Bereiche haben:

- A Festlegung von Kriterien für die Schülerbeurteilung
 - B Wahl der verwendeten Schulbücher
 - C Festlegung des Lehrstoffs
 - D Entscheidung über das Kursangebot
- 1 Nur „Schulleitung und/oder Lehrerinnen/Lehrer“
 - 2 Sowohl „Schulleitung und/oder Lehrerinnen/Lehrer“ als auch „regionale und/oder nationale Bildungsbehörden“
 - 3 Nur „regionale und/oder nationale Bildungsbehörden“



Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle IV.3.6.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343399>



Bei der Interpretation des Grads an Verantwortung der Schulen im Bereich der Ressourcenallokation, Festlegung der Lehrpläne und Nutzung von Schülerbeurteilungen ist gewisse Vorsicht geboten. Die Entscheidungsprozesse sind in den Ländern recht unterschiedlich, so dass die den Schulleitungen gestellten Fragen allgemein gehalten wurden. So können die Antworten davon abhängen, wie die Schulleitungen die Fragestellung interpretiert haben. Wenn die Schulleitungen beispielsweise gefragt wurden, wer bei der Festlegung des Schulbudgets ein erhebliches Maß an Verantwortung trägt, so könnten einige von ihnen diese Frage auf das reguläre Schulbudget bezogen haben, wohingegen andere, die an der Feststellung des regulären Schulbudgets möglicherweise nicht beteiligt waren, diese Frage daher möglicherweise auf zusätzliche Mittel bezogen haben, d.h. auf Beiträge seitens der Eltern oder der Gemeinde.

Da der Grad der von den einzelnen Gremien wahrgenommenen Autonomie nicht identifiziert wurde, wurden die Antworten, unabhängig von dem tatsächlichen Einfluss der Gremien auf die verschiedenen Aspekte des Entscheidungsprozesses, gleich gewichtet. Hingegen ergibt ein Vergleich der Antworten der Schulleitungen mit Daten der nationalen Behörden eine recht enge Entsprechung⁵, was darauf hindeutet, dass die Antworten der Schulleitungen nicht durch kulturell und kontextuell bedingte Schief lagen verzerrt sind (OECD, 2010b). Dabei ist anzumerken, dass sich die Varianz innerhalb der Länder insbesondere in den Bildungssystemen von Bundesstaaten z.T. durch regionale Unterschiede erklären lässt (vgl. Tabelle S.IV.d)

Schulwahl

In einigen Schulsystemen werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert oder sogar verpflichtet, die nächstgelegene Schule zu besuchen. Dennoch wurde mit den Reformen der vergangenen 10 Jahre generell versucht, Eltern und Schülern bei der Wahl der Schulen, die ihren Bildungsbedürfnissen oder Präferenzen am besten entsprechen, mehr Befugnisse zu übertragen (Heynemann, 2009). In den OECD-Ländern meldete über die Hälfte der Länder eine Reduzierung der Einschränkungen bei der Schulwahl unter den öffentlich verwalteten und finanzierten Schulen. Zwölf OECD-Länder berichteten über die Gründung neuer autonomer öffentlicher Schulen und zehn gaben an, dass neue Finanzierungsmechanismen eingerichtet wurden, um die Schulwahl zu fördern (OECD, 2010a).

Wenn Schüler und Eltern Schulen nach akademischen Kriterien wählen können, konkurrieren die Schulen entsprechend um Schüler, was wiederum Schulen dazu veranlassen kann, ihr Lehrprogramm und ihr Unterrichtsangebot besser auf die vielfältigen Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler abzustimmen und so die Kosten von schulischem Versagen und bedarfsfremden Lehrangeboten zu reduzieren (Berends, 2009). In einigen Schulsystemen konkurrieren die Schulen nicht nur um die Schülerzahl, sondern auch um Finanzmittel. Ein mögliches Modell ist die direkte Finanzierung unabhängig verwalteter schulischer Einrichtungen durch den Staat auf der Grundlage der Zahl der angemeldeten Schülerinnen und Schüler oder der von diesen besuchten Unterrichtseinheiten. Eine andere Methode besteht darin, den Schülern bzw. ihren Familien (in Form von Stipendien oder Bildungsgutscheinen) Geld zukommen zu lassen, mit dem sie die Ausbildung an öffentlichen oder privaten Bildungseinrichtungen ihrer Wahl finanzieren können.

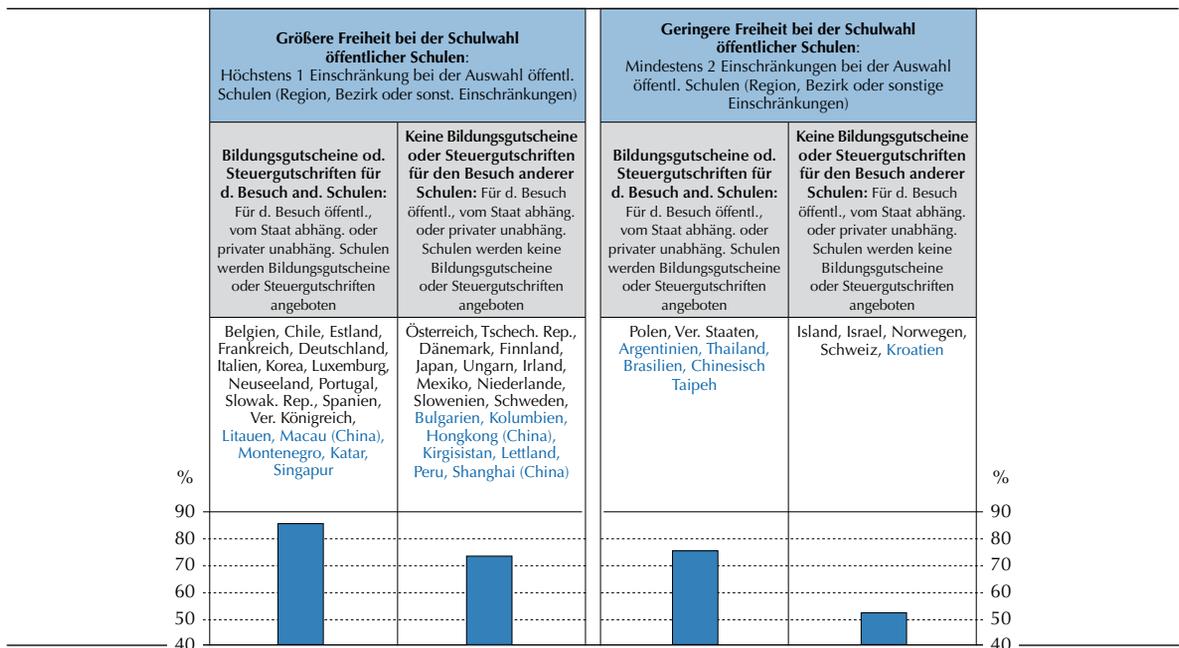
Den Antworten der Schulleitungen zufolge besuchen in den OECD-Ländern durchschnittlich 76% der in PISA getesteten Schülerinnen und Schüler Schulen, die zumindest mit einer anderen Schule um Schüler konkurrieren. Nur in der Schweiz, in Norwegen und in Slowenien besuchen weniger als 50% der Schülerinnen und Schüler Schulen, die mit anderen Schulen auf diese Weise im Wettbewerb stehen. Dagegen befinden sich in den Niederlanden, Australien, Belgien, der Slowakischen Republik und Japan über 90% der Schülerinnen und Schüler in Schulen, die mit anderen um Schüler konkurrieren (Tabelle IV.3.8a). In einigen Ländern ist der Wettbewerb unter Schulen auf Sekundarstufe II stärker verbreitet als auf Sekundarstufe I, während in anderen Ländern das Gegenteil zutrifft (Tabelle IV.3.8b).

13 OECD-Länder sowie fünf Partnerländer und -volkswirtschaften ermöglichen Eltern und Schülern die Auswahl der öffentlichen Schule und sehen in ihrer Schulwahlpolitik auch den Einsatz von Bildungsgutscheinen oder Steuergutschriften vor⁶. Elf OECD-Länder und sieben Partnerländer und -volkswirtschaften bieten eine Wahlmöglichkeit unter den öffentlichen Schulen, aber keine Bildungsgutscheine oder Steuergutschriften; zwei OECD-Länder und vier Partnerländer und -volkswirtschaften schränken Eltern und Schülern die Auswahlmöglichkeiten unter öffentlichen Schulen ein, sehen aber Steuergutschriften oder Bildungsgutscheine für den Besuch anderer Schulen vor, und in vier OECD-Ländern sowie einem Partnerland müssen Eltern und Schüler die nächstgelegene Schule besuchen und erhalten keine Form von Beihilfen für den Besuch anderer Schulen (Abb. IV.3.4).

■ Abbildung IV.3.4 ■

Länder, in denen die Eltern die Schulen ihrer Kinder auswählen können

Prävalenz von Wettbewerb zwischen den Schulen, nach Schulwahlregelungen



Anmerkung: Die Säulen stellen den durchschnittlichen Prozentsatz des Wettbewerbs zwischen den Schulen in den OECD-Ländern dar, nach vier Kategorien unterschiedlicher Regelungen hinsichtlich der Schulwahlpolitik.

Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabellen IV.3.7 und IV.3.8a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343399>

Den Angaben der Schulleitungen zufolge steht der Wettbewerb unter Schulen mit dieser Schulwahlpolitik auf der Ebene des Schulsystems im Einklang und ist in jenen Schulsystemen am stärksten, die Eltern und Schülern die Freiheit einräumen, unter den öffentlichen Schulen zu wählen, und die Beihilfen in Form von Bildungsgutscheinen und Steuergutschriften für den Besuch anderer Schulen gewähren. In Ländern mit diesen Merkmalen besuchen 85% der Schülerinnen und Schüler Schulen, deren Leitung den eigenen Angaben zufolge mit mindestens einer anderen Schule um Schüler konkurriert. Am geringsten ist der Wettbewerb unter Schulen in Ländern, die den Besuch öffentlicher Schulen begrenzen und keine Beihilfen für den Besuch anderer Schulen bieten. Im Durchschnittsland in dieser Kategorie besuchen 52% der Schülerinnen und Schüler Schulen, die nach Angaben der Schulleitung mit mindestens einer anderen Schule um Schüler konkurrieren (Abb. IV.3.4). Ähnlich ist der Wettbewerb unter Schulen in Ländern, die den Zugang zu öffentlichen Schulen beschränken und Beihilfen bieten, und in Ländern, die den Zugang zu öffentlichen Schulen nicht beschränken, aber auch keine Beihilfen bieten. In diesen Ländern besuchen etwa 75% der Schülerinnen und Schüler Schulen, die nach Angaben der Schulleitung mit anderen Schulen um Schüler konkurrieren. Indessen ist der Wettbewerb unter Schulen in entfernt gelegenen und ländlichen Gebieten weniger üblich, wo die öffentlichen Schulen in der Regel weiter auseinanderliegen, was es Eltern und Schülern erschwert, eine andere Schule als die nächstgelegene zu wählen (Tabelle IV.2.6).

Unter den Partnerländern und -volkswirtschaften ist der Wettbewerb um Schüler unter den Schulen ähnlich ausgeprägt wie unter den OECD-Ländern. Am stärksten ist die Konkurrenz unter Schulen in Macau (China), Hongkong (China), Indonesien, Singapur und Chinesisch Taipeh, wo über 95% der Schülerinnen und Schüler Schulen besuchen, die nach Angaben der Schulleitung mit mindestens einer anderen Schule um Schüler konkurrieren. Dagegen sind in Montenegro nur 37% der Schülerinnen und Schüler in derartigen Schulen eingeschrieben, und in Liechtenstein und Uruguay sind es weniger als 60% (Tabelle IV.3.8a).

Öffentliche und private Trägerschaft

Die Schulausbildung findet größtenteils in öffentlichen Schulen statt, die in PISA als Schulen definiert sind, die direkt oder indirekt der Verwaltung einer Behörde für das Bildungswesen, einer Regierungsbehörde oder einem Verwaltungsrat unterstehen, dessen Mitglieder zumeist von einer öffentlichen Stelle ernannt oder öffentlich gewählt wurden. Unter dem Einfluss einer wachsenden Vielfalt an Bildungsmöglichkeiten, -programmen und -anbietern



gehen die staatlichen Stellen gleichwohl neue Partnerschaften ein, um Mittel für das Bildungswesen zu mobilisieren und innovative Politiken für eine stärkere Einbindung aller Akteure und eine gerechtere Verteilung der Kosten und Nutzeffekte auszuarbeiten. Das private Schulwesen ist nicht nur ein Mittel, um ein breiteres Spektrum von Finanzierungsquellen zu erschließen, sondern wird gelegentlich auch als eine Möglichkeit für eine kosteneffizientere Erfüllung von Bildungsaufgaben angesehen. Öffentlich finanzierte Schulen müssen nicht zwangsläufig auch von öffentlichen Stellen verwaltet werden. Der Staat kann öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen auch über verschiedene Allokationsmechanismen Mittel zukommen lassen (vgl. den obenstehenden Abschnitt zur Schulwahl) (OECD, 2007).

In den OECD-Ländern besuchen 15% der Schülerinnen und Schüler Schulen, die unter privater Leitung stehen, d.h. direkt oder indirekt von einer Nichtregierungsorganisation, wie z.B. einer Kirche, einer Gewerkschaft, einem Unternehmen oder einer sonstigen privaten Einrichtung verwaltet werden (Tabelle IV.3.9). Über 50% der Schülerinnen und Schüler in den Niederlanden, in Irland und in Chile sind in privat verwalteten Schulen eingeschrieben. Dagegen besuchen in der Türkei, Island und Norwegen über 98% der Schülerinnen und Schüler von öffentlichen Stellen verwaltete Schulen.

Von öffentlichen Stellen verwaltete Schulen sind unter den Partnerländern und -volkswirtschaften am geläufigsten. Insbesondere in der Russischen Föderation, in Aserbajdschan, Litauen, Rumänien, Montenegro, Lettland, Serbien, Singapur, Tunesien, Kroatien und Bulgarien besuchen weniger als 2% der Schülerinnen und Schüler privat verwaltete Schulen. Dagegen besuchen in Macau (China) und Hongkong (China) über 90% der Schülerinnen und Schüler privat verwaltete Schulen, und in Dubai (VAE), Indonesien, Argentinien und Chinesisch Taipeh geht mehr als ein Drittel der Schülerinnen und Schüler in privat verwaltete Schulen.

Länderprofile in der Verwaltung der Schulsysteme

Die vorstehenden Vergleiche lassen sich in einer latenten Profilanalyse zusammenfassen. Im Rahmen dieser Analyse werden Schulsysteme in Gruppen untergliedert, die in Bezug auf die Entscheidungsmöglichkeiten der Schulen und Eltern in Angelegenheiten, die die Ausbildung ihrer Kinder betreffen, ein gemeinsames Profil teilen. Die Gruppierungen basieren auf der Autonomie der Schulen und dem Wettbewerb unter Schulen. Für jedes Merkmal werden zwei Kategorien identifiziert, und das Zusammenspiel zwischen diesen Merkmalen ergibt vier Gruppen: Schulsysteme, die den Schulen ein hohes Niveau an Autonomie bei der Gestaltung und Nutzung der Lehrpläne und Beurteilungen einräumen⁷ und zu mehr Wettbewerb unter den Schulen ermutigen, Schulsysteme, die den Schulen ein niedriges Niveau an Autonomie bieten und den Wettbewerb unter Schulen in Grenzen halten, Schulsysteme, die den Schulen ein hohes Niveau an Autonomie bieten, den Wettbewerb unter Schulen aber in Grenzen halten, und Schulsysteme, die den Schulen ein geringes Niveau an Autonomie bieten, aber zu mehr Wettbewerb unter den Schulen ermutigen (Abb. IV.3.5).

Am geläufigsten ist unter den OECD-Ländern die Konfiguration, bei der den Schulen bei Entscheidungen über die Lehrplangestaltung und Beurteilungen diskretionärer Spielraum eingeräumt und die Konkurrenz um Schüler unter Schulen beschränkt wird. In diesen Schulsystemen ist der Wettbewerb um Schüler unter den Schulen verhältnismäßig gering, und Privatschulen sind in diesen Ländern nicht so weit verbreitet. 23 OECD-Länder und 15 Partnerländer und -volkswirtschaften weisen diese Konfiguration auf.

Die Konfiguration, die den Schulen ein vergleichsweise geringes Niveau an Autonomie bietet und in der der Wettbewerb unter Schulen gering ist, existiert in vier OECD-Ländern und elf Partnerländern.

Sechs OECD-Länder und fünf Partnerländer und -volkswirtschaften gaben Konfigurationen an, die ein hohes Niveau an Autonomie und Wettbewerb bieten, entweder in Form einer hohen Prävalenz von Privatschulen oder einer stärkeren Konkurrenz um Schüler unter den Schulen. In diesen Schulsystemen ist es den Schulen gestattet, die Unterrichtsinhalte festzulegen, und die Eltern und Schüler können unter einer Vielzahl von Schulen für ihre Kinder wählen.

Bei der Untersuchung dieser Ergebnisse ist es wichtig, die Tatsache nicht außer Acht zu lassen, dass sich 15-Jährige in den verschiedenen Ländern in unterschiedlichen Klassenstufen befinden können. Jedoch zeigen die Ergebnisse der PISA-Erhebung, dass zwischen den grundlegenden Ansätzen und Praktiken hinsichtlich der Schulautonomie und des Wettbewerbs unter den Schulen auf diesen Stufen in der Regel ein enger Zusammenhang besteht⁸.

Kapitel 1 zeigt, dass die Schulsysteme mit überdurchschnittlichem Leistungsniveau und einem unterdurchschnittlichen Einfluss des sozioökonomischen Umfelds auf die Lernergebnisse Schulen bei der Gestaltung und Nutzung der Lehrpläne und Beurteilungen in der Regel mehr Autonomie einräumen und weniger Wettbewerb unter den Schulen zulassen. Allerdings weisen nicht alle OECD-Länder mit dieser Konfiguration überdurchschnittliche Leistungen

■ Abbildung IV.3.5 ■

Wie werden die Schulsysteme verwaltet?

		Weniger Wettbewerb unter den Schulen	Mehr Wettbewerb unter den Schulen
		Schulen, die im gleichen Einzugsgebiet mit and. Schulen um Schüler konkurrieren: 73%	Schulen, die im gleichen Einzugsgebiet mit and. Schulen um Schüler konkurrieren: 89%
		Privatschulen: 8%	Privatschulen: 52%
Weniger Schulautonomie bei der Gestaltung der Lehrpläne und Beurteilungsmethoden	Festlegung von Kriterien für die Schülerbeurteilung: 61% Wahl der verwendeten Schulbücher: 55% Festlegung des Lehrstoffs: 14% Entscheidung über das Kursangebot: 18%	Griechenland, Mexiko, Portugal, Türkei, Albanien, Aserbaidschan, Bulgarien, Kroatien, Kasachstan, Jordanien, Montenegro, Katar, Serbien, Tunesien, Uruguay,	–
Mehr Schulautonomie bei der Gestaltung der Lehrpläne und Beurteilungsmethoden	Festlegung von Kriterien für die Schülerbeurteilung: 92% Wahl der verwendeten Schulbücher: 97% Festlegung des Lehrstoffs: 85% Entscheidung über das Kursangebot: 87%	Österreich, Kanada, ² Tschech. Rep., Dänemark, Estland, ² Finnland, ² Deutschland, Ungarn, Island, ² Israel, Italien, Japan, ² Luxemburg, Neuseeland, ¹ Norwegen, ² Polen, ¹ Slowak. Rep., Slowenien, Spanien, Schweden, Schweiz, ¹ Ver. Königreich, Ver. Staaten, Panama, Argentinien, Brasilien, Kolumbien, Kirgisistan, Lettland, Liechtenstein, Litauen, Peru, Rumänien, Russ. Föderation, Shanghai (China), ¹ Singapur, ¹ Thailand, Trinidad und Tobago	Australien, ¹ Belgien, ¹ Chile, Irland, Korea, ² Niederlande, ¹ Dubai (VAE), Hongkong (China), ² Indonesien, Macau (China), Chinesisch Taipeh

Anmerkung: Die Schätzungen in den grau unterlegten Zellen geben den durchschnittlichen Wert der in den latenten Profilanalysen für jede Gruppe verwendeten Variablen an. Vgl. Anhang A5 wegen technischer Einzelheiten.

1. Die Leistungen dieser Länder im Bereich Lesekompetenz liegen über dem OECD-Durchschnitt.

2. Die Leistungen dieser Länder im Bereich Lesekompetenz liegen über dem OECD-Durchschnitt, und der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und der Lesekompetenz ist schwächer als im OECD-Durchschnitt.

Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343399>

auf (Tabelle IV.1.1). Das legte den Schluss nahe, dass ein hohes Niveau an Schulautonomie bei Entscheidungen hinsichtlich der Unterrichtsinhalte und Beurteilungen sowie ein geringer Wettbewerb unter den Schulen zwar Elemente sind, die zu erfolgreichen Schulsystemen führen können, zugleich aber noch andere Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit diese Konfiguration Leistungsniveau und Chancengerechtigkeit effektiv erhöhen kann.

REGELUNGEN FÜR BEURTEILUNGEN UND RECHENSCHAFTSLEGUNG

Um einen effektiven Unterricht zu gewährleisten, evaluieren die meisten Schulen den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler in der Regel anhand von Beurteilungen durch die Lehrer, obligatorische Hausaufgaben oder Tests. Standardisierte Tests kommen häufig zum Einsatz, wenn es darum geht, Schülerpopulationen und Schulen auf nationaler oder regionaler Ebene zu vergleichen. Die Evaluierung der Schülerleistungen kann auch genutzt werden, um Schulen und andere Akteure im Bildungswesen stärker für die Wissensvermittlung verantwortlich zu machen, die eine der Hauptfunktionen des Schulwesens darstellt.

Die länderübergreifende Analyse in Kapitel 2 ergibt, dass zwischen dem Einsatz externer Prüfungen auf der Basis vorgegebener Leistungsstandards und der Gesamtleistung eines Schulsystems eine positive Korrelation existiert, während zwischen der Verwendung standardisierter Tests oder Beurteilungsdaten zum Zweck von Leistungsvergleichen oder zur Entscheidungsfindung und den Lernergebnissen kein konsistenter Zusammenhang besteht. In einigen Ländern ist es aber so, dass Schulen, die Leistungsdaten öffentlich machen, eher besser abschneiden; der Einsatz standardisierter Tests wird ferner in der Regel mit einem geringeren Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Schülerleistungen assoziiert.

Beurteilungsmethoden und -zwecke

Unter den OECD-Ländern setzen die Tschechische Republik, Dänemark, Estland, Finnland, Ungarn, Island, Irland, Israel, Italien, Japan, Korea, Luxemburg, die Niederlande, Neuseeland, Norwegen, Polen, die Slowakische Republik, Slowenien, die Türkei und das Vereinigte Königreich im gesamten System für Schüler der Sekundarstufe II externe Prüfungen auf der Basis vorgegebener Leistungsstandards ein. Während in einigen Ländern die externen Prüfungen auf der Basis vorgegebener Leistungsstandards im Verlauf oder am Ende der Sekundarschule für alle Schüler gleich sind, haben die Schülerinnen und Schüler in anderen Ländern, wie dem Vereinigten Königreich, die Wahl zwischen unterschiedlichen Prüfungsniveaus in einem gegebenen Fach. Unter den Partnerländern und -volkswirtschaften gibt es in Aserbaidschan, Bulgarien, Kolumbien, Kroatien, Dubai (VAE), Hongkong (China), Indonesien, Jordanien, Kirgisistan, Lettland, Liechtenstein, Litauen, Montenegro, der Russischen Föderation, Shanghai (China), Singapur, Chinesisch Taipeh sowie Trinidad und Tobago ebenfalls systemweite Prüfungen (Tabelle IV.3.11).



Zusätzlich zu den nationalen Prüfungen können Schulen autonom entscheiden, standardisierte Tests zu verwenden, um die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer Metrik zu beurteilen, die Vergleiche mit nationalen oder regionalen Normen ermöglicht. In PISA 2009 wurden die Schulleitungen gebeten, Art und Frequenz der verwendeten Beurteilungen anzugeben: standardisierte Tests, von Lehrkräften selbst zusammengestellte Tests/Klassenarbeiten, Beurteilungen durch die Lehrkräfte, Schülerarbeiten/Schülermappen/Portfolios oder Hausaufgaben. Ferner wurden sie aufgefordert, anzugeben, zu welchen Zwecken die Informationen über die Leistungen der Schülerinnen und Schüler genutzt werden. Zu den Antwortmöglichkeiten zählen: um die Eltern über die Lernfortschritte ihrer Kinder zu informieren, Entscheidungen über Höher- oder Rückstufungen der Schülerinnen und Schüler zu treffen, Schülerinnen und Schüler in leistungsdifferenzierte Gruppen einzuteilen, um das Leistungsniveau der Schule zu beobachten und zu vergleichen, die Effektivität der Lehrkräfte zu beurteilen und/oder herauszufinden, was am Lehrplan oder Unterricht verbessert werden kann.

Im Durchschnitt sind 76% der Schülerinnen und Schüler in OECD-Ländern in Schulen eingeschrieben, deren Leitungenangaben, standardisierte Tests für 15-jährige Schülerinnen und Schüler einzusetzen. Indessen sind standardisierte Tests in Slowenien, Belgien, Spanien, Österreich und Deutschland relativ ungewöhnlich, wo weniger als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler Schulen besuchen, in denen die Schüler anhand standardisierter Tests beurteilt werden. Dagegen ist der Einsatz standardisierter Tests nach Angaben der Schulleitungen in Luxemburg, Finnland, Korea, den Vereinigten Staaten, Polen, Dänemark, Schweden und Norwegen quasi universell, wo über 95% der Schülerinnen und Schüler Schulen besuchen, in denen diese Form der Beurteilung mindestens einmal im Jahr zum Einsatz kommt. In den Partnerländern und -volkswirtschaften Katar, Singapur, Hongkong (China), Aserbaidschan, Kirgisistan, Lettland, Indonesien und Tunesien ist der Einsatz standardisierter Tests laut Angaben der Schulleitungen ebenfalls nahezu universell, während in Uruguay und Serbien weniger als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler Schulen besuchen, in denen dieses Tests verwendet werden (Tabelle IV.3.10).

Die Beurteilungen (standardisierte Tests oder andere Formen) dienen unterschiedlichen Zwecken. Auf Schulebene können diese Beurteilungen von Schulen verwendet werden, um die Schule mit anderen Schulen zu vergleichen, die Entwicklung des Leistungsniveaus der Schule zu beobachten oder Entscheidungen über Unterrichtsinhalte zu treffen. Etwa 59% der Schülerinnen und Schüler in OECD-Ländern besuchen Schulen, deren Leitungen den eigenen Angaben zufolge Leistungsdaten verwenden, um das Leistungsniveau ihrer Schule entweder mit dem anderer Schulen oder mit nationalen bzw. regionalen Leistungsstandards zu vergleichen. Diese Praxis ist in den Vereinigten Staaten, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich am geläufigsten, wo über 90% der Schülerinnen und Schüler Schulen besuchen, die Leistungsdaten für Vergleichszwecke verwenden. In Belgien, Japan, Österreich, Spanien und Griechenland befindet sich weniger als ein Drittel der Schülerinnen und Schüler in Schulen, die Leistungsdaten auf diese Weise nutzen (letzte Spalte in Tabelle IV.3.12).

Es kommt häufiger vor, dass Schulen Leistungsdaten verwenden, um die Entwicklung des Leistungsniveaus der Schule von Jahr zu Jahr zu beobachten: Durchschnittlich 77% der Schülerinnen und Schüler besuchen Schulen, in denen dies der Fall ist. In 21 OECD-Ländern befinden sich über 80% der Schülerinnen und Schüler in Schulen, die Leistungsdaten auf diese Weise verwenden. Nur in Dänemark, Luxemburg, der Schweiz und Österreich besuchen weniger als 50% der Schülerinnen und Schüler Schulen, die die Entwicklung des Leistungsniveaus der Schule anhand von Leistungsdaten beobachten.

Daten zu Schülerleistungen können auch verwendet werden, um herauszufinden, was am Unterricht oder Lehrplan verbessert werden kann. Im OECD-Raum befinden sich 77% der Schülerinnen und Schüler in Schulen, dieangaben, so vorzugehen, und in Neuseeland, den Vereinigten Staaten, dem Vereinigten Königreich, Island, Polen, Mexiko, Chile, Spanien und Israel besuchen über 90% der Schülerinnen und Schüler Schulen, die Leistungsdaten verwenden, um Bereiche des Unterrichts oder des Lehrplans zu finden, in denen Verbesserungsbedarf besteht. Die Verwendung von Leistungsdaten zu diesem Zweck ist in Griechenland und der Schweiz weniger üblich, wo unter 50% der Schülerinnen und Schüler Schulen besuchen, die Leistungsdaten auf diese Weise einsetzen.

Auch unter den Partnerländern und -volkswirtschaften variiert der Verwendungszweck dieser Leistungsdaten: Über 90% der Schülerinnen und Schüler in der Russischen Föderation, in Kasachstan, Singapur, Kirgisistan, Aserbaidschan, Lettland, Rumänien, Indonesien und Tunesien besuchen Schulen, die Leistungsdaten zum Vergleich mit anderen Schulen oder mit nationalen oder regionalen Ergebnissen einsetzen, und in Uruguay und in Macau (China) besuchen weniger als 25% der Schülerinnen und Schüler Schulen, die Leistungsdaten auf diese Weise verwenden. Wie im OECD-Raum werden die Leistungsdaten auch in den Partnerländern und -volkswirtschaften häufig verwendet, um die Entwicklung des Leistungsniveaus der Schule zu beobachten: In 26 der 31 Partnerländer und -volkswirtschaften besuchen über 80% der Schülerinnen und Schüler Schulen, die Leistungsdaten zur Beobachtung

von Leistungsfortschritten einsetzen. Es kommt auch häufig vor, dass die Schulen in den Partnerländern und -volkswirtschaften Leistungsdaten verwenden, um herauszufinden, was am Unterricht oder Lehrplan verbessert werden kann: In 19 Partnerländern und -volkswirtschaften besuchen über 90% der Schülerinnen und Schüler Schulen, die Leistungsdaten auf diese Weise verwenden.

Regelungen zur Rechenschaftslegung

Die Verlagerung des Interesses der Öffentlichkeit und der staatlichen Stellen weg von der reinen Kontrolle der Bildungsressourcen und der Bildungsinhalte hin zu einer größeren Fokussierung auf die Bildungsergebnisse hat zur Aufstellung von Qualitätsstandards für die Arbeit von Bildungseinrichtungen geführt. Die Aufstellung von Leistungsstandards erstreckt sich in den einzelnen Ländern von der Definition allgemeiner Bildungsziele bis hin zur Ausarbeitung präziser Leistungsvorgaben in klar definierten Fachbereichen.

Leistungsstandards werden gewöhnlich mit Systemen der Rechenschaftslegung assoziiert. Im vergangenen Jahrzehnt sind Systeme der Rechenschaftslegung, die auf Schülerleistungsdaten basieren, in vielen OECD-Ländern verstärkt eingerichtet worden, und die Ergebnisse werden häufig weiten Kreisen zur Kenntnis gebracht und sind Gegenstand öffentlicher Debatten, um Eltern über die Möglichkeiten der Schulwahl zu informieren und in den Schulen Verbesserungen zu bewirken. Hinsichtlich der Beweggründe für die Einrichtung und Art der Rechenschaftslegungssysteme bestehen jedoch große Unterschiede sowohl innerhalb der einzelnen Länder als auch zwischen ihnen. Die OECD-Länder wenden verschiedene Formen der externen Bewertung, der externen Evaluierung oder Inspektion ebenso wie die von den Schulen selbst unternommenen Anstrengungen zur Qualitätssicherung und Selbstevaluierung an.

Angesichts der Bedeutung der Rechenschaftssysteme in der politischen und der öffentlichen Debatte und der Vielfalt der Rechenschaftslegungssysteme in den OECD-Ländern (OECD, 2007) wurden im Rahmen von PISA 2009 Daten über die Natur der Rechenschaftslegungssysteme sowie die Art und Weise erhoben, in der die daraus resultierenden Informationen verwendet und den verschiedenen interessierten Parteien sowie der breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

Einige Schulsysteme machen Leistungsdaten der Öffentlichkeit zugänglich, um die verschiedenen Akteure über die Ergebnisse der Leistungsvergleiche unter Schulen zu informieren und die Eltern in den Fällen, in denen Möglichkeiten der Schulwahl bestehen, über diese in Kenntnis zu setzen. In den OECD-Ländern besuchen durchschnittlich 37% der Schülerinnen und Schüler Schulen, deren Leitungen angaben, Leistungsdaten der Öffentlichkeit zugänglich zu machen, während in Belgien, Finnland, der Schweiz, Japan, Österreich und Spanien weniger als 10% der Schülerinnen und Schüler in Schulen sind, die ihre Daten der Öffentlichkeit zugänglich machen. Dagegen besuchen in den Vereinigten Staaten und im Vereinigten Königreich über 80% der Schülerinnen und Schüler Schulen, die Schülerleistungsdaten öffentlich machen (Tabelle IV.3.13).

Auch die Leistungsdaten auf Schulebene können fortlaufend von der Schulaufsicht beobachtet werden. In den OECD-Ländern besuchen durchschnittlich 66% der Schülerinnen und Schüler Schulen, deren Schulleitungen angaben, dass die Leistungsdaten fortlaufend von der Schulbehörde beobachtet werden. In 25 OECD-Ländern befinden sich über 50% der Schülerinnen und Schüler in Schulen, deren Leistungsdaten fortlaufend beobachtet werden. In den Vereinigten Staaten, dem Vereinigten Königreich und Neuseeland besuchen über 90% der Schülerinnen und Schüler Schulen, die auf diese Weise fortlaufend beobachtet werden.

Leistungsdaten können auch verwendet werden, um zu bestimmen, wie die Ressourcen verteilt werden. Im OECD-Raum besuchen durchschnittlich 33% der Schülerinnen und Schüler Schulen, deren Leitungen angeben, Leistungsdaten hierfür einzusetzen. In Israel, Chile und den Vereinigten Staaten befinden sich über 70% der Schülerinnen und Schüler in Schulen, in denen nach Angaben der Schulleitung Leistungsdaten für Entscheidungen über die Zuordnung von Unterrichtsressourcen verwendet werden. Selten ist diese Praxis in Island, Griechenland, Japan, der Tschechischen Republik und Finnland, wo weniger als 10% der Schülerinnen und Schüler Schulen besuchen, die Leistungsdaten auf diese Weise verwenden.

In den Partnerländern und -volkswirtschaften existieren ähnliche Regelungen zur Rechenschaftslegung. In Aserbaidschan und Kasachstan ist es üblich, dass Schülerleistungsdaten öffentlich gemacht werden. In diesen Ländern besuchen über 80% der Schülerinnen und Schüler Schulen, in denen die Schulleitung angab, dass Schülerleistungsdaten öffentlich gemacht werden. Ungewöhnlich ist die Veröffentlichung von Leistungsdaten in Shanghai (China), Argentinien, Panama, Tunesien und Uruguay, wo weniger als 10% der Schülerinnen und Schüler Schulen besuchen, die ihre Leistungsdaten veröffentlichen (Tabelle IV.3.13). Leistungsdaten werden in fast allen



Schulen in der Russischen Föderation, Kasachstan, Montenegro, Kirgisistan und Singapur von der Schulaufsicht beobachtet. Weniger als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler in Chinesisch Taipeh, Liechtenstein und Macau (China) besuchen Schulen, deren Leistungsdaten von der Schulaufsicht beobachtet werden. In Indonesien, Singapur, Kirgisistan und Kasachstan werden Leistungsdaten in hohem Maß für Entscheidungen über die Zuordnung von Unterrichtsressourcen für die Schule verwendet. Dies ist in der Mehrzahl der Schulen in Kroatien, Litauen und Serbien nicht der Fall, wo weniger als 20% der Schülerinnen und Schüler Schulen besuchen, die Leistungsdaten auf diese Weise verwenden.

Die meisten Schulsysteme machen den Eltern die Schulleistungen ihres Kindes im Vergleich zu anderen Schülern in der Schule zugänglich. Das kann in Form von Zeugnissen oder Lehrerbeurteilungen erfolgen, die nach Hause geschickt werden. Andere Schulen liefern ebenfalls Informationen über die schulischen Leistungen der Schüler im Vergleich zu anderen Schülern auf Landes- oder regionaler Ebene oder innerhalb der Schule (Tabelle IV.3.14). In den OECD-Ländern besuchen durchschnittlich 52% der Schülerinnen und Schüler Schulen, deren Leitungen angaben, dass die Schule die Eltern darüber informiert, wie gut oder schlecht ihre Kinder im Vergleich zur nationalen/regionalen Schülerpopulation oder anderen Schülerinnen und Schülern in der Schule abschneiden. Hingegen besuchen in Österreich, Italien und den Niederlanden sowie den Partnerländern und -volkswirtschaften Macau (China), Hongkong (China), Uruguay und Litauen über 80% der Schülerinnen und Schüler Schulen, die keine Informationen über die Schülerleistungen im Vergleich zur nationalen/regionalen Schülerpopulation oder anderen Schülerinnen und Schülern in der Schule liefern (letzte Spalte in Tabelle IV.3.14). Demgegenüber besuchen in Schweden, den Vereinigten Staaten, Korea, Chile, Norwegen und der Türkei sowie den Partnerländern und -volkswirtschaften Aserbaidschan, Kirgisistan, Kolumbien, Kasachstan, Russische Föderation, Katar und Rumänien über 80% der Schülerinnen und Schüler Schulen, die Eltern diese Art von Informationen liefern.

Schülerleistungsdaten können auch herangezogen werden, um die Unterrichtspraxis der Lehrer zu erfassen, und durchschnittlich 59% der Schülerinnen und Schüler in den OECD-Ländern besuchen Schulen, die nach Angaben der Leitung Leistungsdaten auf diese Weise verwenden. Über 80% der Schülerinnen und Schüler in Polen, Israel, dem Vereinigten Königreich, der Türkei, Mexiko, Österreich und den Vereinigten Staaten besuchen Schulen, die Leistungsdaten zur Beobachtung der Unterrichtspraxis der Lehrkräfte verwenden. Viele Schulen in den OECD-Ländern ergänzen diese Informationen durch qualitative Beurteilungen, wie Kollegenbeurteilungen, Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung oder Fachleitung oder Unterrichtsbesuche durch die Schulaufsicht/Schulinspektion oder andere externe Personen. Die Schulleitungen in Finnland greifen zur Erfassung von Lehreraktivitäten aber selten auf Leistungsdaten, Beurteilungen und Unterrichtsbesuche zurück. Etwa 18% der Schülerinnen und Schüler in Finnland besuchen Schulen, die Leistungsdaten für die Erfassung der Unterrichtspraxis der Lehrkräfte verwenden; etwa 20% der Schülerinnen und Schüler besuchen Schulen, die zur Erfassung der Unterrichtspraxis der Lehrkräfte eher qualitative und direkte Methoden verwenden, und nur 2% sind in Schulen eingeschrieben, die die Unterrichtspraxis der Lehrkräfte anhand von Unterrichtsbesuchen durch die Schulaufsicht/Schulinspektion oder andere externe Personen erfassen (Tabelle IV.3.15). Unter den Partnerländern und -volkswirtschaften verwenden die meisten Schulen in Singapur, der Russischen Föderation, Aserbaidschan, Kasachstan, Kirgisistan und Albanien Schülerleistungsdaten zur Beobachtung der Unterrichtspraxis der Lehrkräfte.

Länderprofile in der Beurteilungs- und Rechenschaftspolitik

Um die Ergebnisse und Evaluierungsmuster sowie Regelungen zur Rechenschaftslegung in den einzelnen Ländern zusammenzufassen, werden in diesem Abschnitt die Ergebnisse einer latenten Profilanalyse vorgestellt. In dieser Analyse werden die OECD-Länder in vier Gruppen unterteilt, die auf der Basis von 2 Merkmalen ein gemeinsames Profil aufweisen (Abb. IV.3.6). Das erste Merkmal betrifft die Frage, ob Leistungsdaten für diverse Leistungstests und Informationszwecke verwendet werden. Das zweite bezieht sich auf die Frage, ob Leistungsdaten verwendet werden, um Entscheidungen zu treffen, die sich auf die Schule auswirken. Dabei wird davon ausgegangen, dass Schulsysteme, die Leistungsdaten für Leistungsvergleiche und zu Informationszwecken verwenden, diese Daten auch mit größerer Wahrscheinlichkeit einsetzen, um die Leistungen zwischen ihrer und anderen Schulen zu vergleichen, die Leistungsentwicklung fortlaufend zu beobachten, die Fortschritte von der Schulaufsicht verfolgen zu lassen, ihre Leistungsdaten öffentlich zu machen und die Eltern über die Leistungen ihrer Kinder im Vergleich zu nationalen oder regionalen Schülerpopulationen zu informieren. Schulsysteme, die Leistungsdaten zur Entscheidungsfindung verwenden, setzen diese auch mit größerer Wahrscheinlichkeit ein, um über die Ressourcenallokation zu bestimmen, Lehrplanentscheidungen zu treffen und die Unterrichtspraxis der Lehrkräfte zu evaluieren.

Die Kreuzklassifikation dieser zwei Kategorien für jedes Merkmal ergibt vier Gruppen. Die meisten OECD-Länder (16) sowie Partnerländer und -volkswirtschaften (24) sind in Gruppen eingeteilt, die Leistungsdaten für Leistungsvergleichs- und Informationszwecke sowie Entscheidungen verwenden, die die Schule betreffen: Drei

■ Abbildung IV.3.6 ■

Wie werden Schülerbeurteilungen in den Schulsystemen verwendet?

		Sporadische Verwendung von Leistungsdaten für die nachstehend identifizierten Leistungsvergleichs- und Informationszwecke	Häufige Verwendung von Leistungsdaten für die nachstehend identifizierten Leistungsvergleichs- und Informationszwecke
		Bereitstellung vergleich. Informationen für die Eltern (über die Lernfortschritte ihres Kindes): 32%	Bereitstellung vergleich. Informationen für die Eltern (über die Lernfortschritte ihres Kindes): 64%
		Vergleich der Schule mit anderen Schulen: 38%	Vergleich der Schule mit anderen Schulen: 73%
		Beobachtung d. Entwickl. d. Leistungsniveaus: 57%	Beobachtung d. Entwickl. d. Leistungsniveaus: 89%
		Öffentl. Bekanntgabe der Leistungsdaten: 20%	Öffentl. Bekanntgabe der Leistungsdaten: 47%
		Fortlaufende Beobachtung der Leistungsdaten durch die Schulaufsicht: 46%	Fortlaufende Beobachtung der Leistungsdaten durch die Schulaufsicht: 79%
Sporadische Verwendung von Leistungsdaten zur Entscheidungsfindung	Lehrplanentscheidungen: 60% Zuordnung von Ressourcen: 21% Evaluierung der Lehrkräfte: 50%	Österreich, Belgien, ¹ Finnland, ² Deutschland, Griechenland, Irland, Luxemburg, Niederlande, ¹ Schweiz, ¹ Liechtenstein	Ungarn, Norwegen, ² Türkei, Montenegro , Tunesien , Slowenien
Häufige Verwendung von Leistungsdaten zur Entscheidungsfindung	Lehrplanentscheidungen: 88% Zuordnung von Ressourcen: 40% Evaluierung der Lehrkräfte: 65%	Dänemark, Italien, Japan, ² Spanien, Argentinien , Macau (China) , Chinesisch Taipeh , Uruguay	Australien, ¹ Kanada, ² Chile, Tschech. Rep., Estland, ² Island, ² Israel, Korea, ² Mexiko, Neuseeland, ¹ Polen, ¹ Portugal, Slowak. Rep., Schweden, Ver. Königreich, Ver. Staaten, Albanien, Aserbaidschan, Brasilien, Bulgarien, Kolumbien, Kroatien, Dubai (VAE), Hongkong (China) , ² Indonesien, Jordanien, Kasachstan, Kirgisistan, Lettland, Litauen, Panama, Peru, Katar, Rumänien, Russ. Föderation, Shanghai (China), ¹ Singapur, ¹ Thailand, Trinidad und Tobago, Serbien

Anmerkung: Die Schätzungen in den grau unterlegten Zellen geben den durchschnittlichen Wert der in den latenten Profilanalysen für jede Gruppe verwendeten Variablen an. Vgl. Anhang A5 wegen technischer Einzelheiten.

1. Die Leistungen dieser Länder im Bereich Lesekompetenz liegen über dem OECD-Durchschnitt.

2. Die Leistungen dieser Länder im Bereich Lesekompetenz liegen über dem OECD-Durchschnitt, und der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und der Lesekompetenz ist schwächer als im OECD-Durchschnitt.

Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343399>

OECD-Länder und drei Partnerländer verwenden Leistungsdaten zu Vergleichs- und Informationszwecken, nicht aber für Entscheidungen, die die Schule betreffen. Eine dritte Gruppe, die sich aus drei OECD-Ländern sowie fünf Partnerländern und -volkswirtschaften zusammensetzt, verwendet Leistungsdaten für Entscheidungen, die die Schule betreffen, nicht aber für Leistungsvergleiche und Informationszwecke. In der vierten Gruppe, die aus neun OECD-Ländern und einem Partnerland besteht, gibt es wahrscheinlich weniger Schulen, die Leistungsdaten für Vergleichs- und Informationszwecke oder zur Entscheidungsfindung verwenden.

Kapitel 2 zufolge ist die Existenz externer Prüfungen auf der Basis vorgegebener Leistungsstandards mit einem höheren Leistungsniveau verbunden, obwohl zwischen den Leistungen und verschiedenen Verwendungszwecken von Beurteilungen zur Rechenschaftslegung kein klarer Zusammenhang besteht. Jedoch ist der Einsatz von Leistungsdaten für Lehrplanentscheidungen und die fortlaufende Beobachtung von Leistungsdaten mit einem höheren Niveau an sozioökonomischer Gerechtigkeit in den Schulsystemen verbunden (Tabelle IV.2.1a). Wenn die Länder aber in Anlehnung an verschiedene Aspekte der Regelungen für Beurteilungen und Rechenschaftslegung gruppiert werden, lässt sich kein klarer Zusammenhang zum Leistungsniveau erkennen (Tabelle IV.1.1).

IN BILDUNG INVESTIERTE RESSOURCEN

Effektive Schulsysteme benötigen die richtige Kombination aus entsprechend ausgebildeten und qualifizierten Lehrkräften, einer adäquaten Ausstattung mit Lehr- und Sachmitteln und Einrichtungen sowie motivierten und lernwilligen Schülerinnen und Schülern. In der öffentlichen Debatte werden Faktoren wie die Klassen- und Schulgröße, die Qualität der materiellen Ausstattung der Schule, ein subjektiv festgestellter Lehrermangel und die Qualität der Lehrkräfte häufig mit den Schülerleistungen in Zusammenhang gebracht.

Kapitel 2 zufolge räumen einige leistungsstarke Schulsysteme höheren Lehrergehältern eine größere Priorität ein als kleineren Klassen. Auf Einzelschulebene werden höhere Schülerpunktzahlen überwiegend mit längeren Lernzeiten in Mathematik und Naturwissenschaften, einem höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern, die länger als ein Jahr eine Vorschule besucht hatten und besseren Bildungsressourcen in Verbindung gebracht. Kapitel 2 zeigt ferner, dass der Zusammenhang zwischen Schulressourcen und Leistungsniveau der Schule größtenteils auch durch den sozioökonomischen Hintergrund der Schule bedingt ist. Mit anderen Worten sind die Schulressourcen der wichtigste Kanal, über den der Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler sowie Schulen auf die Leistungen zum Tragen kommt.



Ressourcenfaktor Zeit

Zeitaufwand der Schüler für das Lernen

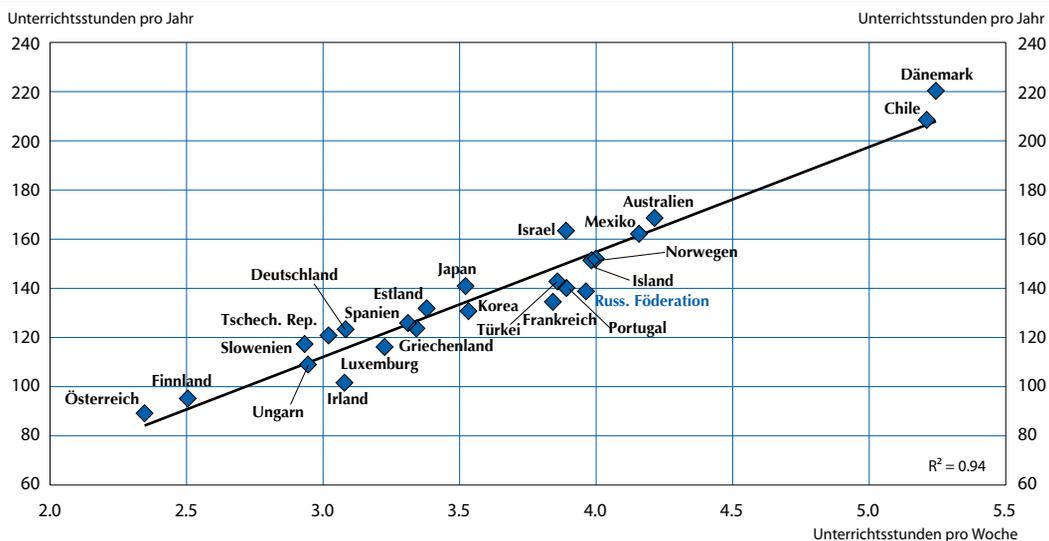
Da es sich bei der PISA-Zielpopulation um 15-Jährige handelt, besuchen die Schülerinnen und Schüler in vielen Ländern unterschiedliche Klassenstufen und stammen sowohl aus Sekundarstufe-I- als auch aus Sekundarstufe-II-Schulen. Es ist wichtig, dies beim Vergleich der Zeit, die Schülerinnen und Schüler im Testsprachenunterricht verbringen, im Blick zu behalten, da dieser Unterricht auf der einen Stufe Pflicht sein kann, auf der anderen hingegen nicht.

Kasten IV.3.1 Interpretation von Daten zum Zeitaufwand der Schüler für das Lernen

Die in diesem Bericht verwendeten Daten zum Zeitaufwand der Schüler für das Lernen basieren auf Eigenangaben der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer „typischen“ wöchentlichen Zeiteinteilung zum Zeitpunkt der PISA-Erhebung. Dabei kann die Lernzeit für die einzelnen Fächer von Woche zu Woche variieren. Auch die Zahl der Unterrichtswochen kann in den verschiedenen Bildungssystemen je nach Länge des Schuljahrs und der Ferien unterschiedlich sein. Das nachstehende Streubild veranschaulicht den Zusammenhang zwischen der Zahl der Wochenstunden und der Zahl der Stunden, die die Schüler pro Jahr im regulären Testsprachenunterricht verbringen. Die Systemdaten zur Anzahl der Unterrichtswochen als Teil der Arbeitszeit der Lehrkräfte (OECD, 2009c) werden in jedem Bildungssystem als Proxy für die Zahl der Unterrichtswochen pro Jahr herangezogen. Dieser Wert wird dann mit der Zahl der Unterrichtsstunden pro Woche multipliziert, die Schülerangaben entnommen sind. Dieser lineare Zusammenhang zwischen zwei Indikatoren, wie er im Streubild veranschaulicht wird, bestätigt, dass die Zahl der Wochenstunden, die im regulären Unterricht verbracht wird, eine gute Proxy-Variablen für die Zahl der Stunden ist, die pro Jahr im normalen Schulunterricht verbracht werden.

■ Abbildung IV.3a ■

Zusammenhang zwischen den Unterrichtsstunden pro Woche und den Unterrichtsstunden pro Jahr in der Testsprache



Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank; OECD (2009c), Tabelle D4.2.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343399>

Aus mehreren Gründen ist bei der Interpretation dieser Daten Vorsicht geboten. Die Lernzeit, die von den Schülerinnen und Schülern im Rahmen von PISA als im regulären Unterricht verbrachte Zeit angegeben wurde, lässt möglicherweise nur bedingt Schlüsse über die effektive Lernzeit der Schülerinnen und Schüler zu, die ihre Lernerfahrungen prägt. Frühere Schulerfahrungen sollten berücksichtigt werden, damit ein vollständiges Bild der Lernzeit eines Schülers erstellt werden kann. Außerdem kann es sein, dass die Schülerinnen und Schüler in Jahren, in denen eine Eintritts- oder Abschlussprüfung ansteht, mehr Lernzeit in außerschulischem Unterricht nach der Schule oder mit eigenständigem Lernen verbringen.

Im Durchschnitt der OECD-Länder verbringen die Schülerinnen und Schüler nach eigenen Angaben etwa 3 Stunden und 40 Minuten im Testsprachenunterricht. In Kanada, Chile und Dänemark sind es über 5 Stunden pro Woche, in Österreich, Finnland, den Niederlanden, Ungarn, Slowenien, der Slowakischen Republik und Irland hingegen weniger als drei Stunden. Neben der großen Varianz, die innerhalb des OECD-Raums bei der im Testsprachenunterricht verbrachten Zeit beobachtet wurde, gibt es auch innerhalb der Länder nennenswerte Unterschiede. Während in Norwegen, Polen, Irland, Slowenien und Finnland alle Schülerinnen und Schüler im gesamten Schulsystem dieselbe Lernzeit in der Testsprache verbringen, gibt es in Chile, Israel und Kanada in Bezug auf die Lernzeit in der Testsprache große Unterschiede (Tabelle IV.3.16a).

Unterschiede bei der in das Lernen der Testsprache investierten Zeit werden sowohl zwischen als auch innerhalb der Schulen beobachtet. Ein hohes Maß an Varianz zwischen den Schulen deutet darauf hin, dass manche Schulen mehr Unterricht in der Testsprache anbieten als andere, was zur Folge hat, dass Schülerinnen und Schüler, die unterschiedliche Schulen besuchen, eine stark abweichende Stundenzahl in der Testsprache haben können. Ein hohes Maß an schulinterner Varianz weist darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler, die dieselbe Schule besuchen, unterschiedlich viel Unterricht in der Testsprache haben können. Die zwischen den Schulen bei der Lernzeit in der Testsprache bestehende Varianz ist in Korea, der Slowakischen Republik, Polen und Japan am größten, wohingegen die Varianz beim Zeitaufwand für den Testsprachenunterricht innerhalb der Schulen in Ungarn, Frankreich und Portugal am größten ist. Auch hier lässt sich eine derartige Varianz zwischen Schulen durch die Tatsache erklären, dass 15-Jährige unterschiedliche Schulen im Schulsystem besuchen.

Unter den Partnerländern und -volkswirtschaften geht die durchschnittliche Lernzeit im Testsprachenunterricht nicht über fünf Stunden pro Woche hinaus. Sie liegt bei weniger als drei Wochenstunden in Bulgarien, Serbien, Thailand, Montenegro, Lettland, Kroatien und Aserbaidschan. Am geringsten sind die Unterschiede bei der Lernzeit in der Testsprache in Tunesien, Montenegro, Serbien und Macau (China), was darauf hindeutet, dass 15-jährige Schülerinnen und Schüler in den Schulsystemen dieser Länder dieselbe Anzahl von Unterrichtsstunden in der Testsprache erhalten. Am größten sind die Unterschiede in Argentinien, Peru, Indonesien und Singapur.

Obleich die Lesekompetenz der Schwerpunktbereich der PISA-Erhebung 2009 war, lohnt es sich in diesem Kontext auch, den Zeitaufwand für das Lernen des mathematischen und naturwissenschaftlichen Lehrstoffs zu untersuchen, da zwischen Lernzeit und Leistungen in verschiedenen Fächern ein unterschiedlicher Zusammenhang besteht (OECD, 2010b). Der Zeitaufwand für das Lernen des mathematischen und naturwissenschaftlichen Lehrstoffs weicht unter den OECD-Ländern ab, wobei der OECD-Durchschnitt für beide Fächer zusammengenommen bei wöchentlich 6 Stunden und 40 Minuten liegt. Die Lernzeit für beide Fächer beträgt in Kanada und Chile rund 10 Wochenstunden oder mehr, in Norwegen, Ungarn, Irland, der Türkei, den Niederlanden, Österreich und Slowenien aber weniger als 6 Stunden pro Woche. Ähnliche Unterschiede sind bei den Unterrichtszeiten in Mathematik und Naturwissenschaften unter den Partnerländern und -volkswirtschaften zu beobachten. Die durchschnittlich den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften gewidmete Lernzeit ist in Singapur am höchsten, wo der durchschnittliche Schüler jede Woche mehr als 11 Stunden Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaften hat. Demgegenüber beschränkt sich der Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaften in Rumänien, Montenegro und Kroatien auf weniger als 5 Stunden. Generell verbringen die Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I im Durchschnitt der OECD-Länder mehr Zeit im Testsprachenunterricht als die Schüler in der Sekundarstufe II, während Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II eine höhere Stundenzahl an naturwissenschaftlichen Fächern haben als Schüler der Sekundarstufe I (Tabelle IV.3.16b).

Formaler Unterricht kann innerhalb und außerhalb der Schule stattfinden. Schülerinnen und Schüler können außerhalb der normalen Unterrichtszeiten Zusatzunterricht oder Förderunterricht/Nachhilfeunterricht mit einem Einzellehrer oder in der Gruppe mit einem Lehrer der Schule oder auch andere unabhängige Kurse besuchen und in diesen unterschiedlich viel Zeit verbringen (Tabelle IV.3.17b). Dieser Unterricht kann aus öffentlichen Mitteln finanziert und bedürftigen Schülerinnen und Schülern kostenlos angeboten oder von den Schülern und ihren Familien bezahlt werden. Im Durchschnitt der OECD-Länder besuchen 28% der Schülerinnen und Schüler mindestens einen Zusatzunterricht und 26% mindestens einen Förderunterricht. In zehn OECD-Ländern besucht über ein Drittel der Schülerinnen und Schüler mindestens einen Zusatzunterricht; in Griechenland, Israel und Polen ist es über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler. Förder- und Nachhilfeunterricht sind in Korea, Griechenland, dem Vereinigten Königreich und Japan sehr geläufig. Dagegen sind Förderunterricht und Zusatzunterricht in Dänemark und Norwegen generell ungewöhnlich (Tabelle IV.3.17a).



Unter den Partnerländern und -volkswirtschaften ist der Zusatzunterricht in Kasachstan, Indonesien, Aserbaidschan sowie Trinidad und Tobago sehr geläufig, wo über zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler angaben, derartige Kurse zu besuchen. Mehr als zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler in Kasachstan und der Russischen Föderation nehmen an dieser Form von Förderunterricht teil. Nachhilfeunterricht außerhalb der normalen Schulzeit ist in Lettland, Uruguay, Liechtenstein, Brasilien und Montenegro vergleichsweise ungewöhnlich.

Einrichtungen des Elementarbereichs

Ob und wie lange Schülerinnen und Schüler eine Vorschule besuchen, fließt mit in die insgesamt in Bildung investierte Zeit ein. Viele der innerhalb der Schulsysteme existierenden Ungleichheiten sind bereits in dem Moment, in dem die Schülerinnen und Schüler mit der formalen Bildung beginnen, d.h. zum Zeitpunkt der Einschulung, vorhanden und bestehen im weiteren Verlauf der Schullaufbahn fort (Entwisle, Alexander und Olson, 1997; Downey, Von Hippel und Broh, 2004). Da die Ungleichheiten bei den Bildungschancen in der Regel zunehmen, sobald zusätzliche Unterrichtsstunden angeboten werden, kann ein früherer Eintritt ins Schulsystem Bildungsungleichheiten reduzieren helfen. Zudem sind Schülerinnen und Schüler, die eine Vorschule besucht haben, besser auf den Eintritt in die formale Schulbildung und die erfolgreiche Absolvierung derselben vorbereitet (Hart und Risley, 1995; Heckman, 2000).

Wie in Kapitel 2 erörtert wurde, schneiden in den meisten Ländern Schülerinnen und Schüler, die Vorschulen besucht haben, selbst nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds in der Regel besser ab, als Kinder ohne Vorschulerfahrung.

Im Durchschnitt der OECD-Länder gaben 72% der Schülerinnen und Schüler an, länger als ein Jahr eine Vorschule besucht zu haben. Der Besuch einer Vorschule ist in Japan, den Niederlanden, Ungarn, Belgien, Island und Frankreich quasi universell, wo über 90% der 15-Jährigen angaben, länger als ein Jahr eine Vorschule besucht zu haben. Über 90% der Schülerinnen und Schüler in 27 OECD-Ländern waren zumindest für einige Zeit in einer Vorschule, und 98% der Schülerinnen und Schüler in Japan, Ungarn, Frankreich und den Vereinigten Staaten gaben an, eine Vorschule besucht zu haben. Der Besuch einer Vorschule ist in der Türkei eine Seltenheit, wo weniger als 30% der 15-Jährigen mindestens ein Jahr in eine Vorschule gingen. Ein mehr als einjähriger Besuch einer Vorschule ist in Chile, Irland, Kanada und Polen ungewöhnlich, wo weniger als 50% der Schülerinnen und Schüler über einen so langen Zeitraum eine Vorschule besuchten (Tabelle IV.3.18).

Unter den Partnerländern und -volkswirtschaften besuchten in Liechtenstein, Hongkong (China) und Singapur mehr als 90% der Schülerinnen und Schüler länger als ein Jahr eine Vorschule. In 10 der 34 Partnerländer und -volkswirtschaften besuchten über 90% der Schülerinnen und Schüler eine gewisse Zeitlang eine Vorschule. Nur in Liechtenstein und Chinesisch Taipeh gaben mehr als 98% der Schülerinnen und Schüler an, eine gewisse Zeitlang eine Vorschule besucht zu haben. Dagegen waren in Aserbaidschan, Kirgisistan und Kasachstan weniger als 50% der Schülerinnen und Schüler in einer Vorschule, und in Aserbaidschan, Kirgisistan, Tunesien, Katar und Indonesien waren weniger als 25% der Schülerinnen und Schüler länger als ein Jahr in einer Vorschule eingeschrieben.

Außercurriculare Aktivitäten

Außercurriculare Aktivitäten nehmen vielerlei Formen an, wie sportliche Aktivitäten, schulische Aktivitäten sowie Kurse in Kunst und Kultur und können auch die nichtkognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler verbessern. Fähigkeiten, wie Beharrlichkeit bei der Lösung von Aufgaben, Autonomie, Befolgung von Anweisungen, gute Gruppenzusammenarbeit, angemessener Umgang mit Autoritätspersonen und Mitschülern stehen wiederum mit dem Erfolg in der Schule und danach in Zusammenhang (Farkas, 2003; Carneiro und Heckman, 2005; Covay und Carbonaro, 2009).

In PISA 2009 wurden die Schulleitungen gebeten, anzugeben, ob folgende außercurriculare Aktivitäten an ihrer Schule angeboten werden: Band, Orchester oder Chor; Schultheater oder Musical; Schuljahrbuch, Schüler- oder Klassenzeitung; freiwillige Mitarbeit bei verschiedenen Aktivitäten; Buch- oder Leseklub; Debattierklub/Diskussions-AG; Wissenschafts-AG/Wissenschafts-Klub; Kunst-AG/Künstlerische Aktivitäten; Sport-AG/Sportmannschaft oder andere sportliche Aktivitäten; Vorträge und/oder Seminare; Zusammenarbeit/Projekte mit örtlichen Bibliotheken; Zusammenarbeit/Projekte mit lokalen Zeitungen. Ein *Index der außercurricularen Aktivitäten* erfasst das breite Spektrum der von der Schule angebotenen außercurricularen Aktivitäten. Hohe Indexwerte weisen auf ein größeres Vorhandensein außercurricularer Aktivitäten hin (Tabelle IV.3.19).

Das Angebot an außercurricularen Aktivitäten ist in Neuseeland, den Vereinigten Staaten, Korea und dem Vereinigten Königreich am umfangreichsten. In diesen Ländern besucht der durchschnittliche Schüler eine Schule, in der das

Angebot an außercurricularen Aktivitäten um mehr als eine Standardabweichung über dem Durchschnittsangebot im OECD-Raum insgesamt liegt. Dagegen schneiden Dänemark, Norwegen und die Schweiz bei diesem Index der außercurricularen Aktivitäten am schlechtesten ab, so dass der durchschnittliche Schüler eine Schule besucht, in der das Angebot außercurricularer Aktivitäten um weniger als eine halbe Standardabweichung unter dem im OECD-Raum insgesamt liegt. Innerhalb der Länder gibt es unter den Schulen in Bezug auf die Gesamtzahl der angebotenen außercurricularen Aktivitäten Unterschiede. Am größten ist diese Varianz in Griechenland, Mexiko, Österreich und Chile, relativ moderat ist sie hingegen in Japan, Estland, der Tschechischen Republik, der Schweiz und den Niederlanden.

Unter den Partnerländern und -volkswirtschaften bieten Kasachstan, Hongkong (China), Katar, Singapur, Rumänien und Thailand ein hohes Maß an außercurricularen Aktivitäten an: In diesen sechs Ländern und Volkswirtschaften besucht der durchschnittliche Schüler eine Schule, die in Bezug auf außercurriculare Aktivitäten um über eine Standardabweichung über dem OECD-Durchschnitt liegt. Dagegen weisen Argentinien, Uruguay, Brasilien und Indonesien das niedrigste Niveau an außercurricularen Aktivitäten auf. Am größten ist die Varianz unter Schulen in Tunesien, Shanghai (China), Brasilien, Albanien, Jordanien, Montenegro, Aserbaidschan, Indonesien und Thailand, wohingegen in Liechtenstein, Litauen, Lettland und Serbien allen Schülerinnen und Schülern ein ähnliches Maß an außercurricularen Aktivitäten angeboten wird.

Humanressourcen

Lehrermangel und Lehrergehälter

Es wird weitgehend die Auffassung vertreten, dass die Lehrkräfte die wichtigste Lernressource darstellen (Greenwald, Hedges und Laine, 1996; Gamoran, Secada und Marrett, 2000; Rivkin, Hanushek und Kain, 2005). Ein Mangel an Lehrkräften hat zur Folge, dass das Lehrpersonal häufig mit Unterrichtsverpflichtungen und Verwaltungsaufgaben überlastet und nicht in der Lage ist, auf die vielfältigen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einzugehen, und zudem oft auch für die Unterrichtung von Fächern eingesetzt wird, die außerhalb seines Kompetenzbereichs liegen. Manchmal werden geringer qualifizierte Lehrkräfte eingestellt, wodurch die Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler reduziert und gewisse Kurse möglicherweise aus dem Lehrplan gestrichen werden.

Die im Rahmen von PISA befragten Schulleiterinnen und Schulleiter gaben an, inwieweit ihrer Meinung nach der Unterricht an ihrer Schule durch einen Mangel an qualifizierten Lehrkräften und Personal in wichtigen Fächern beeinträchtigt wird. Diese Information wurde mit anderen so zu einem *Gesamtindex des Lehrermangels* kombiniert, dass der Index für die OECD-Länder einen Mittelwert von null und eine Standardabweichung von eins aufweist. Höhere Indexwerte weisen darauf hin, dass der Lehrkräftemangel nach Ansicht der Schulleitungen stärkere Unterrichtsprobleme verursacht. Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist Vorsicht geboten: Die Schulleiterinnen und Schulleiter in den verschiedenen Ländern und Volkswirtschaften, ja sogar innerhalb einzelner Länder und Volkswirtschaften, haben möglicherweise unterschiedliche Erwartungen und Kriterien, um festzustellen, ob ein Mangel an qualifizierten Lehrkräften besteht. Dennoch liefern diese Angaben der Schulleitungen wertvolle Informationen, die verwendet werden können, um zu beurteilen, ob die schulischen Führungskräfte in der Lage sind, ihre Schülerinnen und Schüler mit angemessenen Humanressourcen auszustatten (Tabelle IV.3.20).

Die Schulleiterinnen und Schulleiter in der Türkei und Luxemburg tendieren vergleichsweise eher dazu, anzugeben, dass der Unterricht an ihren Schulen durch einen Mangel an adäquaten Humanressourcen beeinträchtigt wird. In Portugal, Spanien, Polen und Slowenien war dies wahrscheinlich weniger häufig der Fall. So unterscheiden sich die Schulsysteme nicht nur in Bezug auf das Ausmaß, in dem ein Mangel an Humanressourcen als ein Faktor betrachtet wird, der den Unterricht beeinträchtigt, sondern auch in der Art und Weise, wie sie einen Mangel an Humanressourcen interpretieren. Die Schulleiterinnen und Schulleiter in Portugal, Polen, Slowenien und Spanien sind hinsichtlich der Beeinträchtigung des Unterrichts durch fehlende Humanressourcen einer Meinung. Dagegen weichen die Angaben der Schulleitungen in der Türkei und in Chile stark voneinander ab: Nach Auffassung einiger Schulleitungen stellt ein Mangel an qualifizierten Humanressourcen in ihren Schulen ein Hindernis dar, während andere diese Ansicht nicht teilten.

Die Lehrergehälter auf der Sekundarstufe I betragen im Durchschnitt der OECD-Länder 118% des Pro-Kopf-BIP, bereinigt um Unterschiede bei den Kaufkraftparitäten. Im Vergleich zum Nationaleinkommen des Landes verdienen die Sekundarstufe-I-Lehrer in Korea, Mexiko, Deutschland, Portugal und der Schweiz am meisten. Das Jahreserwerbseinkommen der Lehrer der Sekundarstufe I in Korea beläuft sich beispielsweise auf nahezu das Doppelte des Nationaleinkommens, während es in Mexiko, Deutschland, Portugal und der Schweiz immer noch



150% des Pro-Kopf-BIP überschreitet. Dagegen verdienen die Lehrkräfte in Estland, Norwegen, Island, Ungarn, Israel, der Tschechischen Republik, Schweden, den Vereinigten Staaten und Polen weniger als das nationale Pro-Kopf-Einkommen. Das Verhältnis zwischen Gehalt und Nationaleinkommen bietet einen groben Indikator für die Attraktivität der Lehrerstellen. In absoluter Rechnung und unter Bereinigung von Differenzen bei den Kaufkraftparitäten, verdienen die Lehrkräfte der Sekundarstufe I mit 15-jähriger Berufserfahrung in Luxemburg, der Schweiz, Deutschland, Irland und Korea jährlich über 50 000 US-\$ und in Estland, Ungarn, Polen, Israel, der Tschechischen Republik, Mexiko und Island weniger als 30 000 US-\$. Die Verteilung der Lehrergehälter auf Sekundarstufe-II-Ebene gleicht der für Sekundarstufe-I-Lehrer (Tabellen IV.3.21a und IV.3.21c).

Unter den Partnerländern und -volkswirtschaften gaben die Schulleitungen in Kirgisistan, Thailand und Jordanien häufiger an, dass ein Mangel an angemessenen Humanressourcen den Unterricht an ihren Schulen beeinträchtigt. Dieser Eindruck ist in Rumänien, Bulgarien und Serbien weniger geläufig. Und auch innerhalb der Länder gibt es bei den Angaben der Schulleitungen zur Frage nach dem Ausmaß, in dem ein Mangel an Humanressourcen den Unterricht in ihren Schulen beeinträchtigt, Unterschiede. Am größten ist die Varianz in Shanghai (China), Jordanien, Macau (China), Chinesisch Taipeh, Kasachstan und Kolumbien sowie relativ geringfügig in Rumänien, Bulgarien, Tunesien, Montenegro und Serbien.

Klassengröße

Die Klassengröße kann Einfluss darauf haben, wie viel Zeit und Aufmerksamkeit eine Lehrkraft einzelnen Schülern widmen kann, ebenso wie auf die soziale Dynamik unter den Schülern. Allerdings haben entsprechende Forschungsarbeiten ergeben, dass zwischen der Klassengröße und den Schülerleistungen generell ein schwacher Zusammenhang besteht (Ehrenberg et al., 2001; Picketty, 2006). Ferner scheint die Klassengröße in den ersten Schuljahren von größerer Bedeutung zu sein als unter den 15-Jährigen (Finn, 1998).

In den OECD-Ländern beträgt die Klassenstärke laut Angaben der Schülerinnen und Schüler im Testsprachenunterricht durchschnittlich 24,6 Schüler. Die Länderdurchschnitte reichen von weniger als 20 Schülern je Klasse in Belgien, der Schweiz, Island, Finnland und Dänemark bis zu über 30 Schülerinnen und Schülern je Klasse in Japan, Chile, Korea und Mexiko. Die Klassengrößen sind auch innerhalb der Länder unterschiedlich. Die meisten Schülerinnen und Schüler in Finnland, Dänemark, der Schweiz, Polen und Griechenland besuchen beispielsweise ähnlich große Klassen, während die Klassenstärke in Mexiko, der Türkei, Israel und den Vereinigten Staaten stärker variiert. In vielen Ländern schwankt die Klassengröße stärker zwischen den Schulen als innerhalb. In Korea, Japan, Griechenland und Slowenien werden die Unterschiede in der Klassengröße zu über 80% zwischen den Schulen beobachtet, innerhalb einer Schule ist die Varianz gering. In der Türkei, in Irland und den Vereinigten Staaten bezieht sich die Varianz der Klassengröße zu über 65% auf Unterschiede innerhalb einer Schule, was darauf schließen lässt, dass Schülerinnen und Schüler, die dieselbe Schule besuchen, möglicherweise ganz unterschiedlich große Klassen besuchen können (Tabelle IV.3.22).

Die Verteilung der Klassengröße in den Partnerländern und -volkswirtschaften folgt einem ähnlichen Muster wie die der OECD-Länder. In Liechtenstein, Aserbaidschan und Lettland sind weniger als 20 Schülerinnen und Schüler in einer Klasse, in zehn anderen Partnerländern und -volkswirtschaften hingegen sind es über 30 Schüler pro Klasse. In Chinesisch Taipeh, Shanghai (China), Macau (China), Thailand, Hongkong (China) und Kolumbien liegt die durchschnittliche Klassengröße bei über 35 Schülern. Die Unterschiede in der Klassenstärke innerhalb eines Landes scheinen unter den Partnerländern und -volkswirtschaften größer zu sein als im OECD-Raum.

Materielle Ressourcen

Zwar sind eine geeignete räumliche Infrastruktur und moderne Lehrbücher keine Garantie für gute Lernergebnisse, ihr Fehlen dürfte aber negative Auswirkungen auf den Lernprozess haben. Die Schulleitungen wurden aufgefordert, Angaben über den Grad zu machen, in dem der Unterricht an den Schulen durch verschiedene Arten fehlender oder unzulänglicher Lehr- und Sachmittel beeinträchtigt würde – z.B. Laboreinrichtung für naturwissenschaftlichen Unterricht, Unterrichtsmaterial wie Lehrbücher, Computer für Unterrichtszwecke, Internetanschlüsse, Computersoftware für Unterrichtszwecke, Büchereimaterialien und audiovisuelle Ressourcen.

Diese Informationen wurden mit anderen so zu einem *Gesamtindex der Materialressourcen* kombiniert, dass der Index für die OECD-Länder einen Mittelwert von null und eine Standardabweichung von eins aufweist. Höhere Indexwerte deuten auf eine geringe Beeinträchtigung des Unterrichts durch Ressourcenmangel hin. Bei der Analyse dieser Ergebnisse ist Vorsicht geboten: Die Schulleitungen innerhalb und zwischen den Ländern haben möglicherweise unterschiedliche Kriterien für die Beurteilung des Mangels an Unterrichtsressourcen in ihren

Schulen. Dennoch liefern diese Antworten wertvolle Informationen über die Kapazität der Schulleitungen, einen ihrer Auffassung nach qualitativ hochwertigen Unterricht anzubieten.

Die Schulleitungen in der Schweiz, den Vereinigten Staaten, Japan, Slowenien, dem Vereinigten Königreich, Australien und Island gaben in der Regel weniger häufig an, dass der Unterricht in ihren Schulen durch einen Mangel an materiellen Ressourcen beeinträchtigt wird, wohingegen die Schulleitungen in der Türkei und Mexiko eher zu diesem Urteil tendierten. Unter den Schulsystemen gibt es sicherlich Unterschiede in Bezug auf das Ausmaß, in dem der Unterricht durch einen Mangel an materiellen Ressourcen beeinträchtigt wird, doch gilt das auch für das Ausmaß, in dem dies als Problem betrachtet wird. So sind die Schulleitungen, bezogen auf das gesamte Schulsystem, in Norwegen, der Tschechischen Republik, Estland, der Türkei und Dänemark im Wesentlichen ähnlicher Auffassung hinsichtlich des Ausmaßes, in dem ein Mangel an materiellen Ressourcen den Unterricht in ihren Schulen beeinträchtigt. Dagegen weichen die diesbezüglichen Meinungen in Mexiko, Chile, Australien, Irland und Israel stark ab (Tabelle IV.3.23).

Unter den Partnerländern und -volkswirtschaften gaben die Schulleitungen in Singapur, Liechtenstein, Dubai (VAE) und Hongkong (China) seltener an, dass ein Mangel an angemessenen materiellen Ressourcen den Unterricht in ihren Schulen beeinträchtigt. Diese Ansicht wurde häufiger in Kirgisistan, Indonesien, Kolumbien und Peru vertreten. Doch auch hier gibt es zwischen den Schulen Unterschiede in Bezug darauf, inwieweit die Schulleitungen dieses Problem ansprechen. Am größten sind die Unterschiede in Panama, Argentinien und Peru und vergleichsweise geringfügig in Montenegro, Litauen, Lettland und Bulgarien.

Bildungsausgaben

Ausgaben für die Ausstattung mit Lehr- und Sachmitteln lassen sich, wie oben erörtert, in den Gesamtausgaben je Schüler zusammenfassen. Je nachdem, wie die Ressourcen zugeteilt werden, kann diese finanzielle Investition für Gebäude und Infrastruktur, die Gehälter von Lehrkräften, Leitungs- und sonstigem Personal sowie Verkehrsmittel und Mahlzeiten für die Schüler verwendet werden. Schülern werden diese Ressourcen im Rahmen ihrer Bildungslaufbahn zugeteilt, und die Länder wenden unterschiedliche Beträge je Schüler auf. Die Gesamtausgaben der Bildungseinrichtungen je Schüler zwischen 6 und 15 Jahren übersteigen in Luxemburg, den Vereinigten Staaten, der Schweiz und Norwegen 100 000 US-\$ (KKP-bereinigt). In Luxemburg überschreiten die Gesamtausgaben je Schüler 150 000 US-\$. Dagegen betragen die gesamten Bildungsausgaben je Schüler in diesem Altersspektrum in der Türkei, in Mexiko, Chile, der Slowakischen Republik und Polen weniger als 40 000 US-\$. In Mexiko und Chile liegen die Gesamtausgaben bei weniger als 25 000 US-\$ je Schüler, und in der Türkei bei weniger als 13 000 US-\$ je Schüler (Tabelle IV.3.21b).

Länderprofile bei den in Bildung investierten Ressourcen

Um die Ergebnisse und Muster der Bildungsausgaben in den Ländern zusammenzufassen, werden in diesem Abschnitt die Ergebnisse einer latenten Profilanalyse vorgestellt. Bei dieser Analyse werden die Länder entsprechend dem von ihnen in Bildung investierten Betrag, gemessen an den Gesamtausgaben, in Gruppen eingeteilt. Eine weitere Unterteilung erfolgt anhand der Investitionsmodalitäten, d.h. je nachdem ob den Lehrergehältern oder der Bildung kleinerer Klassen und einer besseren Infrastruktur Priorität eingeräumt wird. Während andere Bildungsressourcen, wie Zeitaufwand und außercurriculare Aktivitäten, für das Verständnis des Schulwesens als wichtig gelten, deuten OECD-Daten darauf hin, dass die meisten Ausgaben entweder in Gehaltserhöhungen für die Lehrkräfte oder Maßnahmen zur Reduzierung der Klassengröße fließen (OECD, 2010a).

Die OECD-Länder lassen sich je nach Höhe ihrer Bildungsinvestitionen und Investitionsentscheidungen in vier Kategorien unterteilen (Abb. IV.3.7). Die Länder können relativ kleine oder große Beträge in die Bildung investieren, und jedes Land kann selbst entscheiden, ob es in die Lehrergehälter oder kleinere Klassen investieren möchte. Die meisten OECD-Länder geben kleineren Klassengrößen die Priorität: die Tschechische Republik, Estland, Griechenland, Ungarn, Israel, Neuseeland, Polen, Portugal, die Slowakische Republik und die Türkei geben weniger für die Bildung aus und investieren die begrenzten Mittel in Maßnahmen zur Verkleinerung der Klassen; Australien, Österreich, Belgien, Kanada, Dänemark, Finnland, Frankreich, Deutschland, Island, Irland, Italien, Luxemburg, die Niederlande, Norwegen, Slowenien, Spanien, Schweden, die Schweiz, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten geben mehr für die Bildung aus und konzentrieren ihre Ressourcen außerdem auf kleinere Klassen. Nur vier OECD-Länder räumen den Lehrergehältern Priorität ein: zwei dieser Länder, Mexiko und Chile, geben relativ geringe Beträge für die Bildung aus und zwei andere, Japan und Korea, investieren relativ hohe Summen in die Bildung.

Alle Partnerländer und -volkswirtschaften werden den Gruppen zugeordnet, die vergleichsweise wenig für die Bildung ausgeben. Unter den Partnerländern und -volkswirtschaften gibt es größere Unterschiede bei den Investitions-



Kasten IV.3.2 **Verfügbarkeit und Einsatz von Ressourcen: Schulbibliotheken**

Forschungsarbeiten zum Einfluss der Ressourcenausstattung der Schulen haben vor allem in den Industrieländern generell nur einen schwachen, unabhängigen Zusammenhang zum Lernprozess der Schülerinnen und Schüler ergeben (Coleman, 1966; Heyneman und Loxley, 1983; Fuller, 1987; Buchmann und Hannum, 2001). Eine Erklärung für diese schwachen Effekte liefert die „Black-Box-Annahme in Bezug auf die Bildungsproduktion“. Bei dieser Annahme werden die Schulressourcen als Bildungsinputs für die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler betrachtet und der Zusammenhang zwischen dem Lernprozess der Schülerinnen und Schüler und dem Vorhandensein verschiedener Ressourcen in der Schule oder zu Hause gemessen. Die Analysen haben ergeben, dass die Ressourcenausstattung für die Schülerleistungen und Bildungsergebnisse nicht unbedingt ausschlaggebend ist. Was zählt, ist die Qualität der Ressourcen, das Vorhandensein und der Einsatz dieser Ressourcen sowie die Qualität ihrer Nutzung (Gamoran, Secada und Marrett, 2000).

Um die Wechselwirkungen zwischen der Verfügbarkeit von Bildungsressourcen, ihrer Qualität und der Qualität ihrer Nutzung sowie den möglichen Bildungseffekten ihrer Nutzung besser zu verstehen, wurden die Schülerinnen und Schüler sowie Schulleitungen im Rahmen von PISA gefragt, ob eine Schulbibliothek vorhanden ist, wie diese qualitativ ausgestattet ist und wie die Schülerinnen und Schüler Bibliotheken benutzen, konkret die Schulbibliothek oder andere Arten von Büchereien, wie beispielsweise eine öffentliche Bibliothek (Tabelle IV.3.24).

Generell gab die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler im OECD-Raum an, Zugang zu einer Schulbibliothek zu haben: Im Durchschnitt waren es 90%. Allerdings hat über ein Viertel der Schülerinnen und Schüler keinen Zugang zu einer qualitativ hochwertigen Bibliothek: 29% der Schülerinnen und Schüler besuchen Schulen, in denen der Unterricht nach Angaben der Schulleitung „etwas“ oder „sehr“ durch fehlendes oder unzulängliches Büchereimaterial beeinträchtigt wird. Selbst das Vorhandensein einer guten Bücherei ist keine Garantie für ihre Nutzung: Nur 64% der Schülerinnen und Schüler leihen ein paar Mal im Jahr oder häufiger Bücher für schulbezogene Aktivitäten aus, und nur 52% leihen ein paar Mal im Jahr Bücher aus, um sie zum Vergnügen zu lesen.

Die Existenz einer Schulbibliothek scheint die Büchereinutzung der Schüler nicht stark zu beeinflussen: Die Schülerinnen und Schüler gaben an, Büchereien unabhängig vom Vorhandensein einer Schulbibliothek gleich viel zu nutzen. Im Vergleich zu 66% der Schülerinnen und Schüler, die Zugang zu einer qualitativ gut ausgestatteten Schulbibliothek haben und angaben, ein oder mehrere Male im Jahr Bücher für schulbezogene Aktivitäten auszuleihen, gaben 56% der Schülerinnen und Schüler ohne Zugang zu einer Schulbibliothek an, ein oder mehrere Male im Jahr Bücher für schulbezogene Aktivitäten auszuleihen, was einer Differenz von 9 Prozentpunkten entspricht. Im Vergleich zu 54% der Schülerinnen und Schüler, die eine qualitativ hochwertige Schulbibliothek zur Verfügung haben und Bücher ausleihen, um sie zum Vergnügen zu lesen, leihen 47% der Schüler selbst dann Bücher zum Vergnügen aus, wenn sie keinen Zugang zu einer Schulbibliothek haben – was einer Differenz von nur etwas mehr als 6 Prozentpunkten entspricht.

Ferner scheint die Qualität der Ressourcen ihre Nutzung nicht zu beeinflussen: Ob die Bücherei von guter oder schlechter Qualität ist, scheint die Frequenz, mit der Schülerinnen und Schüler Bücher zum Vergnügen oder für die Schule ausleihen, nicht zu verändern. Im Vergleich zu einer Ausleihquote von 54% bei Büchern, die zum Vergnügen gelesen werden, wenn die Schülerinnen und Schüler Zugang zu einer guten Bücherei haben, leihen 52% der Schülerinnen und Schüler Bücher für die Schule aus, wenn sie nur Zugang zu einer unzureichenden Bibliothek haben. Im Vergleich zu den 66% der Schülerinnen und Schüler, die Bücher für die Schule ausleihen, wenn ihnen eine gute Bibliothek zur Verfügung steht, leihen 62% der Schülerinnen und Schüler, deren Schulbibliothek schlecht ausgestattet ist, Bücher für die Schule aus.

Insgesamt scheint zwischen dem Vorhandensein von Schulressourcen und der Büchereinutzung der Schülerinnen und Schüler, wenn überhaupt, nur ein schwacher Zusammenhang zu bestehen. Schülerinnen und Schüler, die Bücher ausleihen, um sie zum Vergnügen oder für schulbezogene Aktivitäten zu lesen, werden jede ihnen zur Verfügung stehende Bücherei nutzen, wohingegen Schülerinnen und Schüler, die keine Bücher ausleihen möchten, mit etwas größerer Wahrscheinlichkeit Bücher ausleihen, wenn eine Schulbibliothek vorhanden ist.

	Schulen ohne Bibliothek	Schulen mit Bibliothek		Insgesamt
		Fehlendes oder unzulängliches Büchereimaterial beeinträchtigt den Unterricht „etwas“ oder „sehr“	Fehlendes oder unzulängliches Büchereimaterial beeinträchtigt den Unterricht „kaum“ oder „gar nicht“	
Bücherausleihe zum Vergnügen	47%	52%	54%	52%
Bücherausleihe für schulbezogene Aktivitäten	56%	62%	66%	64%

Anmerkung: Bei den Angaben handelt es sich um OECD-Durchschnittswerte. Für die Ergebnisse einzelner Länder, vgl. Tabelle IV.3.24.



modalitäten: 21 Partnerländer und -volkswirtschaften konzentrieren ihre Investitionen auf kleinere Klassengrößen, 10 Partnerländer und -volkswirtschaften hingegen auf höhere Lehrergehälter.

Die durchschnittliche Schülerpunktzahl der beiden OECD-Länder, die stark in die Bildung investieren und Ausgaben für die Lehrergehälter Priorität einräumen, beträgt 530 Punkte, wobei sich nur 10% der Leistungsvarianz durch den sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler erklären lassen (Tabelle IV.1.1a, Tabelle IV.1.1b und Tabelle IV.1.1c).

■ Abbildung IV.3.7 ■

Wie ordnen die Schulsysteme Bildungsressourcen zu?

		Kleine Klassengröße und/oder niedrige Lehrergehälter	Große Klassengröße und hohe Lehrergehälter
		Klassengröße im Testsprachenunterricht: 23	Klassengröße im Testsprachenunterricht: 36
		Lehrergehälter/Pro-Kopf-BIP ¹ : 118	Lehrergehälter/Pro-Kopf-BIP ¹ : 172
Geringe kumulative Bildungsausgaben	Kumulative Ausgaben der Bildungseinrichtungen je Schüler zwischen 6 und 15 Jahren: 39 463 US-\$	Tschech. Rep., Estland, ³ Ungarn, Griechenland, Israel, Neuseeland, ² Polen, ² Portugal, Slowak. Rep., Türkei, Albanien, Argentinien, Aserbaidschan, Bulgarien, Kroatien, Dubai (VAE), Kasachstan, Kirgisistan, Lettland, Liechtenstein, Litauen, Montenegro, Panama, Peru, Katar, Rumänien, Russ. Föderation, Serbien, Tunesien, Trinidad und Tobago, Uruguay	Chile, Mexiko, Brasilien, Kolumbien, Hongkong (China), ³ Jordanien, Indonesien, Macau (China), Shanghai (China), ² Singapur, ² Chinesisch Taipeh, Thailand
Hohe kumulative Bildungsausgaben	Kumulative Ausgaben der Bildungseinrichtungen je Schüler zwischen 6 und 15 Jahren: 81 238 US-\$	Australien, ² Österreich, Belgien, ² Kanada, ³ Dänemark, Finnland, ³ Frankreich, Deutschland, Island, ³ Irland, Italien, Luxemburg, Norwegen, ³ Niederlande, ² Slowenien, Spanien, Schweden, Schweiz, ² Ver. Königreich, Ver. Staaten	Japan, ³ Korea ³

Anmerkung: Die Schätzungen in den grau unterlegten Zellen geben den durchschnittlichen Wert der in den latenten Profilanalysen für jede Gruppe verwendeten Variablen an. Vgl. Anhang A5 wegen technischer Einzelheiten.

1. Hierbei handelt es sich um das gewichtete Durchschnittsgehalt der Sekundarstufe-I- und Sekundarstufe-II-Lehrer. Berechnet wird der Durchschnitt anhand einer Gewichtung der Lehrergehälter für die Sekundarstufe I und Sekundarstufe II gemäß den jeweiligen Schulbesuchszahlen 15-Jähriger (für Länder mit gültigen Informationen über den Anteil der 15-Jährigen in der Sekundarstufe I und Sekundarstufe II).

2. Die Leistungen dieser Länder im Bereich Lesekompetenz liegen über dem OECD-Durchschnitt

3. Die Leistungen dieser Länder im Bereich Lesekompetenz liegen über dem OECD-Durchschnitt, und der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und der Lesekompetenz ist schwächer als im OECD-Durchschnitt.

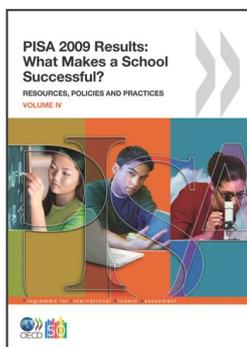
Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343399>



Anmerkungen

1. Bei diesem Zeitfenster von 2 Jahren handelt es sich um die beiden Alter, in denen die Schülerinnen und Schüler in jedem Land am häufigsten eingeschult wurden.
2. In einigen Ländern verteilen sich die 15-jährigen Schülerinnen und Schüler auf zwei Klassenstufen, was einfach auf den Zusammenhang zwischen dem Stichtag für die Schuleinschreibung und dem Beginn des PISA-Tests zurückzuführen ist. Die PISA-Zielpopulation ist definiert als die Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler, die zu Beginn der Testperiode zwischen 15 Jahren und 3 (abgeschlossenen) Monaten und 16 Jahren und 2 (abgeschlossenen) Monaten alt waren.
3. Schulen, die eine starke Selektion vornehmen, sind definiert als Schulen, an denen laut Angaben der Schulleitung bei der Zulassung mindestens einer der nachstehenden Faktoren „immer“ berücksichtigt wird: „bisherige Schulleistungen“ oder „Empfehlung der letzten Schule“.
4. Gemessen wird dies anhand der Leistungsvarianz zwischen Schulen, die auf der Basis der Durchschnittsvarianz der Schülerleistungen in Lesekompetenz in den OECD-Ländern als Prozentsatz ausgedrückt wird (Tabelle IV.2.2a).
5. Um die Antworten der Schulleitungen zu validieren, werden diese Antworten mit den Daten auf Systemebene verglichen, die von den nationalen Behörden in jedem Teilnehmerland/jeder Teilnehmervolkswirtschaft hinsichtlich des Einflussniveaus der Schule bei der Festlegung der Lehrpläne, Beurteilungsmethoden und Ressourcenallokation vorgelegt wurden. Wenngleich die Fragen nicht mit denen übereinstimmen, die den Schulleitungen im PISA-Fragebogen gestellt wurden, besteht zwischen den von den Angaben der Schulleitung abgeleiteten Werten für die Verantwortung im Index Ressourcenallokation und den Antworten der nationalen Behörden hinsichtlich des Einflusses der Schule bei der Personalverwaltung in den 35 Ländern mit vergleichbaren Daten eine Korrelation von 0,730 bzw. 0,674 mit den Antworten nationaler Behörden hinsichtlich des Einflusses der Schulen bei Planung und Struktur.
6. Das bedeutet nicht, dass Bildungsgutscheine oder Steuergutschriften in diesen Ländern universell verfügbar sind. In einigen Ländern werden Bildungsgutscheine und Steuergutschriften in den Bildungssystemen angeboten, doch macht nur ein begrenzter Anteil der Schülerinnen und Schüler von ihnen Gebrauch. Wegen weiterer Informationen, vgl. Bildung auf einen Blick (OECD, 2010a), Anhang 3, verfügbar unter: www.oecd.org/edu/eag2010.
7. Nur die Schulautonomie in Bezug auf die Unterrichtsinhalte und Beurteilungen wird in dieser Analyse berücksichtigt, da zwischen der Autonomie in diesem Bereich und der Autonomie bei der Ressourcenallokation nicht unbedingt ein Zusammenhang besteht. Kein Zusammenhang besteht ferner zwischen Schulautonomie und Schülerleistungen auf Systemebene.
8. Auf Länderebene beträgt die Korrelation zwischen der Autonomie bei der Ressourcenallokation, die sowohl für die Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler als auch getrennt für Schüler in der Sekundarstufe I und Schüler in der Sekundarstufe II gemessen wurde, 0,891 bzw. 0,800. Die Korrelation zwischen der für die Gesamtheit der Schüler und nur die Sekundarstufe-I- bzw. Sekundarstufe-II-Schüler gemessenen Lehrplanautonomie beträgt 0,916 bzw. 0,872. Die Korrelation zwischen dem Wettbewerb um Schüler für die gesamte Schülerschaft und getrennt für die Sekundarstufe-I- und Sekundarstufe-II-Schüler gemessen liegt bei 0,576 bzw. 0,326. Die Korrelation zwischen dem für alle Schülerinnen und Schüler berechneten Anteil an Privatschulen und dem für die Sekundarstufe-I- und Sekundarstufe-II-Schüler getrennt berechneten Anteil beträgt 0,713 bzw. 0,625.



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

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

Please cite this chapter as:

OECD (2011), "Wie die Schule organisiert ist", in *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful?: Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, OECD Publishing, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264095410-7-de>

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

This document, as well as any data and map included herein, are without prejudice to the status of or sovereignty over any territory, to the delimitation of international frontiers and boundaries and to the name of any territory, city or area. Extracts from publications may be subject to additional disclaimers, which are set out in the complete version of the publication, available at the link provided.

The use of this work, whether digital or print, is governed by the Terms and Conditions to be found at <http://www.oecd.org/termsandconditions>.