

7. Der Einfluss des Bildungssystems und der Schule

In diesem Kapitel wird dargestellt, welche Faktoren auf der Ebene der Schulsysteme und der Schulen die Schülerleistungen beeinflussen. Untersucht werden in erster Linie die Auswirkungen der Bestimmungen und Kriterien, wie die Schüler und Schülerinnen auf die Schulen und Klassen verteilt werden, der Autonomie der Schulen, der Rechenschaftspflicht der Schulen, der Regelungen für Schülerbeurteilungen und der Ressourcen, welche in das Bildungssystem investiert werden.

7.1 Merkmale des Bildungssystems

Im vorhergehenden Kapitel wurde der Einfluss des sozio-ökonomischen und kulturellen Hintergrundes der Familien auf die Schülerleistungen und damit auf die Verteilung von Bildungschancen untersucht. Viele der Faktoren, die für die Bildungsbenachteiligung ausschlaggebend sind, können nicht direkt durch die Bildungspolitik beeinflusst werden, zumindest nicht auf kurze Sicht. Diese kann beispielsweise nur ganz allmählich auf das Bildungsniveau der Eltern einwirken.

Etwas anders sieht es bei den Merkmalen des Schul- und Bildungssystems aus. **Diese können durch die Schul- und Bildungspolitik stärker beeinflusst werden**, wobei zu berücksichtigen ist, dass auch hier Eingriffe nicht zu kurzfristigen Verbesserungen führen, sondern häufig mehrere Jahre brauchen, bis sie ihre Wirksamkeit entfalten. Für die Bildungspolitik stellt sich deshalb immer wieder die Frage: Welche Maßnahmen können auf der Ebene der Schulen und der Schulpolitik getroffen werden, um das Leistungsniveau insgesamt anzuheben? Welche Maßnahmen können ergriffen werden, um die Auswirkungen des sozio-ökonomischen Hintergrundes auf die Schülerleistungen gering zu halten und damit mehr Chancengleichheit zu garantieren?

Einige Ansätze zur Beantwortung dieser Fragen bietet die PISA-Studie. Diese Ansätze werden in diesem Kapitel, das sich schwerpunktmäßig mit folgenden **Merkmalen des Schul- und Bildungssystems** befasst, dargestellt:

- Auswahl und Gruppierung der Schüler: Aufnahme- und Selektionsmechanismen sowie Zuordnung der Schüler und Schülerinnen auf die einzelnen Klassen
- Verwaltung der Schulsysteme: Autonomie der Schulen bei der Ausarbeitung der Curricula und der Auswahl der Lehrpersonen, Schulwahl und Konkurrenz unter den Schulen um Schüler und Schülerinnen, öffentliche und private Schulen
- Regelungen für Beurteilungen und Rechenschaftslegung: standardisierte externe Prüfungen und Leistungstests, Rechenschaftslegung der Schulen,
- In Bildung investierte Ressourcen: Ressource Zeit, Vorhandensein von personellen Ressourcen; Vorhandensein von materiellen Ressourcen

Die in diesem Kapitel dargestellten Aspekte werden im Kapitel 10 wieder aufgegriffen und durch eine Mehrebenen-Analyse miteinander verknüpft und vertieft.

7.2 Methodische Fragen

7.2.1 Methodische Fragen im Allgemeinen

Die Daten zu den Merkmalen des Schul- und Bildungssystems wurden den **Fragebögen** entnommen, die die Schülerinnen und Schüler, die Schulführungskräfte und die Eltern ausgefüllt haben. Wie schon

bei den früheren PISA-Erhebungen wurde auch bei PISA 2009 kein Fragebogen für die Lehrkräfte eingesetzt. In der PISA-Studie werden nämlich nicht einzelne Klassen getestet, sondern Schüler und Schülerinnen, die aus verschiedenen Klassen kommen und folglich von verschiedenen Lehrkräften unterrichtet werden. Außerdem will die PISA-Studie den kumulativen Lernprozess erfassen, d. h. die in allen Schulstufen erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten, und nicht die einzelnen Kenntnisse und Fähigkeiten des Lehrplans der jeweiligen Klasse. Deshalb können die Aussagen der Lehrkräfte, die zum Zeitpunkt des Tests die Schüler unterrichten, in der Regel wenig über die Lernprozesse während der vergangenen Schuljahre aussagen. Bisher konnte für die PISA-Studien keine Methodik entwickelt werden, um Beziehungen zwischen Schülern und Lehrkräften herzustellen, die aussagekräftige Schlussfolgerungen hinsichtlich des Einflusses der Lehrmerkmale und des Lehrerverhaltens auf die Lernerträge zulassen.

Aus den Angaben der Schülerinnen und Schüler sowie der Schulführungskräfte in den Fragebögen wurden Indizes gebildet, die eine Reihe von Antworten auf miteinander zusammenhängenden Fragen bündeln (OECD 2010d, 116-125).

Bei der Interpretation des Zusammenhanges zwischen den Merkmalen der Schulen und des Bildungssystems mit den Schülerleistungen muss man generell sehr vorsichtig sein. Im internationalen PISA-Bericht wird deshalb eine Reihe von Einschränkungen angeführt:

- die Anzahl der befragten Schulführungskräfte ist gering,
- der Einfluss der Schulführungskräfte auf den Unterricht und auf die Lehrkräfte und damit auf das Lernumfeld der Schülerinnen und Schüler ist gering,
- wenn die 15-Jährigen die Schule gewechselt haben, gelten die Aussagen der Schulführungskräfte zu den Merkmalen der Schule nur für einen kleinen Zeitraum, d. h. nur für die zuletzt besuchte Schule,
- die Definition von Schule bei PISA (siehe Kapitel 2) bereitet manchmal Schwierigkeiten, weil in einigen Ländern Schulführungskräfte Schuldirektionen leiten, die unterschiedliche Schulzweige umfassen, so dass ihre Aussagen, dann nicht unbedingt auf alle Schulzweige zutreffen,
- beim Ausfüllen des Fragebogens könnten die Schulführungskräfte nicht genügend Zeit gehabt haben, um spezielle Daten zu sammeln. (OECD 2010d, 30).

7.2.2 Methodische Fragen für die Untersuchung in Südtirol

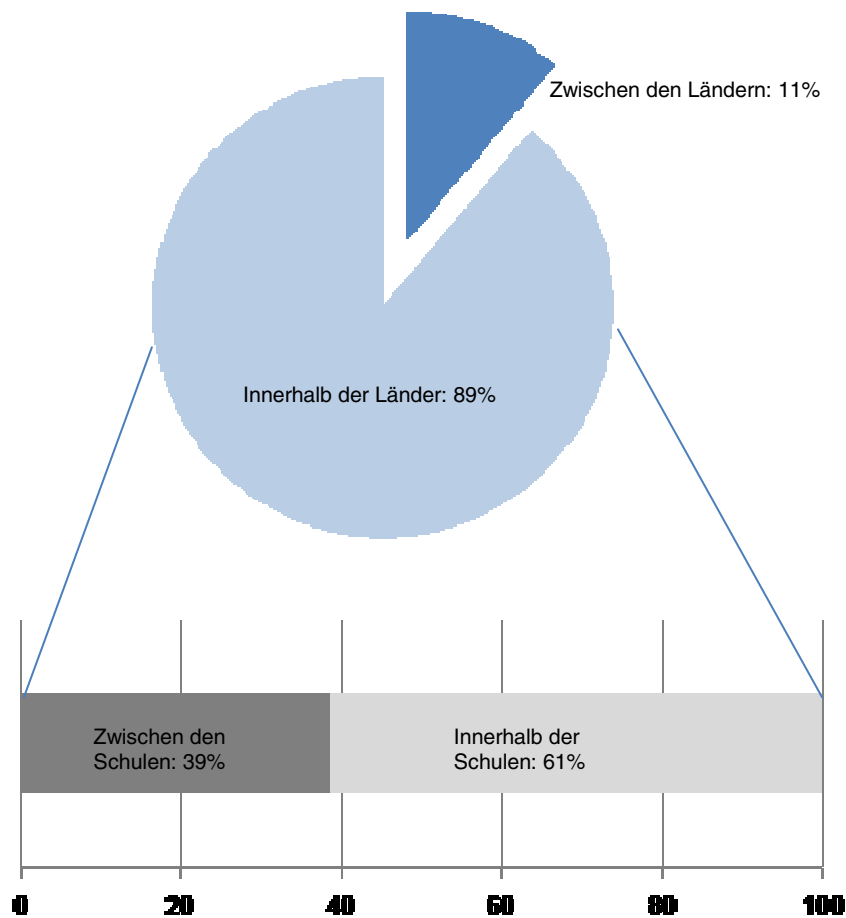
Diese **Einschränkungen** treffen selbstverständlich auch für die PISA-Studie in Südtirol zu. Aber im Vergleich zu den meisten anderen Ländern wirkt sich die Tatsache, dass in Südtirol beinahe alle Schülerinnen und Schüler nach der Klasse 8, also dem Abschluss der Mittelschule, die Schule wechseln, besonders einschränkend aus. Die Merkmale der Schule, wie sie sich aus den Antworten in den Schulfragebögen ergeben, gelten folglich nur für die Schule, die die Schülerinnen und Schüler in den letzten zwei Jahren oder im letzten Jahr besucht haben.

In Südtirol haben wie im übrigen italienischen Staatsgebiet die Schülerinnen und Schüler beim Wechsel in die Sekundarstufe II die Wahl zwischen verschiedenen Schulformen: Gymnasien, Fachoberschulen, Lehranstalten, Berufsschulen – die wiederum verschiedene Fachrichtungen aufweisen können. Es stellt sich also die berechnete Frage, in welche Richtung die statistisch festgestellten Zusammenhänge interpretiert werden müssen: Erreichen die Schülerinnen und Schüler der Gymnasien deshalb bessere Leistungen, weil ihnen diese Schulen eine gute Lernumgebung bieten? Oder ist der Zusammenhang darin begründet, dass die Schülerinnen und Schüler, die in der Grund- und Mittelschule gute Leistungen erreicht haben, sich vornehmlich in Gymnasien einschreiben? Erreichen die Schülerinnen und Schüler in den Schulen, die vielfältige lesefördernden Aktivitäten anbieten, wegen dieser Lernangebote bessere Leistungen? Oder wählen Schülerinnen und Schüler, welche gerne lesen und eine hohe Lesekompetenz haben, beim Wechsel in die Sekundarschule vor allem jene Schulen aus, die einen literarischen Schwerpunkt haben und deshalb mehr Lernangebote in diesem Bereich zur Verfügung stellen?

7.3 Leistungsunterschiede zwischen Bildungssystemen, Schulen und Schülern

Durch verschiedene komplexe Analysen verteilen die Wissenschaftler, welche den internationalen Bericht zu den Ergebnissen von PISA 2009 erstellt haben, den Anteil der verschiedenen Faktoren auf die Schülerleistungen im Lesen wie folgt: Innerhalb der OECD-Staaten erklären sich 11% der Unterschiede in den Schülerleistungen durch Faktoren, die auf der Ebene des Schulsystems angesiedelt sind. 35% der Unterschiede durch Faktoren, die die Einzelschule betreffen und 54% durch individuelle Eigenschaften der Schüler und Schülerinnen (OECD, 2010d, 26).

Abbildung 7.1 – Anteil der Unterschiede in der Lesekompetenz in den OECD-Staaten für Faktoren



Anteil der Unterschiede in der Lesekompetenz der OECD-Staaten welche auf Faktoren innerhalb der Schulsysteme bezogen werden können:

Quelle: OECD 2010d, 26

61 % der Unterschiede in den Leseleistungen betreffen die Ebene der Schüler und Schülerinnen und sind im vorhergehenden Beitrag in diesem Band dargestellt worden.

11% der Leistungsunterschiede in der Lesekompetenz lassen sich in den OECD-Staaten durch **Merkmale des Bildungsystems** erklären. Der Anteil steigt auf 25 %, wenn man auch die an PISA 2009 beteiligten Partnerländer dazu nimmt.

Zur Analyse der Schulsysteme sind vier Faktorenbündel herangezogen worden:

- a) Selektion der Schüler und Schülerinnen
- b) Autonomie der Schulen bei der Erstellung der Curricula und der Auswahl der Lehrer und Lehrerinnen

- c) Rechenschaftslegung und zentrale Prüfungen und Tests
- d) Einsatz von personellen und materiellen Ressourcen

Die Faktoren wurden nicht nur in Hinblick auf die Schülerleistungen im Lesen, sondern auch in Hinblick auf die Chancengerechtigkeit eines Schulsystems untersucht (OECD, 2010d, 27).

Die internationalen Erkenntnisse werden so zusammengefasst.

- "ein niedriges Niveau der Schülerdifferenzierung,
- ein hohes Niveau der Schulautonomie bei der Festlegung von Unterrichtsinhalten und beim Einsatz von Beurteilungen
- wenig Wettbewerb zwischen den Schulen
- Bildungsausgaben, bei denen den Lehrergehältern gegenüber kleineren Klassengrößen Vorrang gilt." (OECD 2010d, 29).

Die genannten Faktorenbündel eignen sich auch für die Analyse der Wirksamkeit der Strategien der einzelnen Schulen. Wie oben dargestellt können 39% der Unterschiede der Schülerleistungen, welche nicht auf Faktoren des Schulsystems zurückzuführen sind, mit Faktoren auf der Ebene der Einzelschule, also der **Merkmale der Schule**, durch die sie sich von anderen Schulen unterscheidet, erklärt werden.

Bei der Analyse der Faktoren auf der Ebene der Einzelschule ist es ebenso wichtig, dass die Faktoren nicht nur in Hinblick auf die Schülerleistungen, sondern auch in Hinblick auf die Chancengerechtigkeit untersucht werden.

Im Folgenden werden die einzelnen Faktorenbündel genauer dargestellt, wobei gleichzeitig die Ergebnisse der Schule in Südtirol eingearbeitet werden.

7.4 Die Auswahl und Gruppierung der Schüler und Schülerinnen

Der Herausforderung, dass Schüler und Schülerinnen unterschiedliche Voraussetzungen, Leistungspotenziale und Interessen haben, begegnen manche Schulsysteme mit nichtselektiven und integrativen Schulsystemen, die allen Schülerinnen und Schülern zunächst dieselben Möglichkeiten bieten. Hier haben die Lehrkräfte und die Schulen die Aufgabe, der Verschiedenheit der Schüler Rechnung zu tragen und sie möglichst individuell zu fördern. Andere Schulsysteme versuchen den Unterschiede in den Voraussetzungen, Fähigkeiten und Interessen gerecht zu werden, indem sie die Schülerinnen und Schüler in Gruppen mit ähnlichen Merkmalen einteilen (OECD, 2010, 34).

Die Gruppierung der Schüler und Schülerinnen kann durch horizontale (Kriterien für die Schulwahl, Selektivität, Abschulungspolitik und Bildung von Leistungsgruppen) oder durch vertikale Differenzierung (Einschulungsalter, Klassenwiederholungen) erfolgen.

7.4.1 Auswahlkriterien und Selektivität

Die horizontale Differenzierung auf der Ebene des Schulsystems zeigt sich

- in der Anzahl der unterschiedlichen Studienrichtungen, welche den 15-Jährigen angeboten werden,
- im Alter, mit welchem die Schüler und Schülerinnen auf unterschiedliche Schulformen mit unterschiedlichen Anspruchsniveaus aufgeteilt werden und
- dem Anteil der Schulen, welche ihre Schüler aufgrund von Schülerleistungen oder Schullempfehlungen der Vorgängerschulen auswählen (Grad der Selektivität).

In den OECD-Staaten zeigt sich, dass die horizontale Differenzierung **keinen nachweisbaren Einfluss auf die Schülerleistungen** hat, dass sie aber eine größere Streuung der Leistungen und damit eine **geringere Chancengerechtigkeit** zur Folge hat. Dies ist besonders ausgeprägt für das Alter, in dem die Selektion auf unterschiedliche Schulformen erfolgt. Schulsysteme, in denen diese Selektion sehr früh erfolgt, zeigen ein niedriges Niveau an Chancengerechtigkeit (OECD, 2010d, 35).

In der Schule in Italien und damit auch in Südtirol gibt es bis einschließlich Klasse 8 keine nennenswerten Selektionsmechanismen, da für alle Schülerinnen und Schüler mit der Grund- und Mittelschule

nur eine Schulform angeboten wird. In den Klassen 1 bis 8 sind also alle Schülerinnen und Schüler vereint, von den Kindern mit speziellem Förderbedarf aufgrund von Beeinträchtigungen bis hin zu den Hochbegabten. Im Vergleich zu den anderen deutschsprachigen Ländern und Belgien erfolgt die Selektion später, im Vergleich zu den meisten skandinavischen und englischsprachigen Ländern etwas früher.

Nach der Mittelschule können die Schülerinnen und Schüler zwischen 4 Schulformen wählen (Gymnasien, Fachoberschulen, Lehranstalten und Berufsbildung), wobei die Schulform wiederum verschiedene Fachrichtungen aufweisen kann. In der Regel besteht größte Freiheit bei der Wahl der Schule, da jede Schule verpflichtet ist, jede Schülerin, jeden Schüler, der die Mittelschule abgeschlossen hat und sich in der Schule einschreiben will, aufzunehmen.

Zur Feststellung der **Selektivität der Schulsysteme** wurden die Schulführungskräfte gefragt, wie stark bei der Aufnahme von Schülerinnen und Schülern von ihrer Schule folgende Kriterien berücksichtigt werden: Wohnsitz, bisherige Schulleistungen (einschließlich Zeugnisse, Aufnahmeprüfungen), Empfehlungen der letzten Schule, elterliche Unterstützung der Schulphilosophie (pädagogisch oder religiös), Bedürfnisse oder Interessen von Schülerinnen/Schülern bezüglich eines besonderen Schultyps/Unterrichtsangebotes, Besuch der Schule durch andere Familienmitglieder.

Im Durchschnitt der OECD-Länder wurde der Wohnsitz als Kriterium für die Aufnahme am häufigsten genannt: 42,6 % der Schülerinnen und Schüler besuchen eine Schule, in der nach Angabe der Schulleitung der Wohnsitz der Schülerinnen und Schüler für die Aufnahme in die Schule eine Voraussetzung ist oder hohe Priorität besitzt. Das zweithäufigste Kriterium ist nach Angaben der Schulleitung die bisherige Schulleistung der Schülerinnen und Schüler – 30,2 % im Durchschnitt der OECD-Länder. An dritter Stelle folgen mit 22,1 % die Bedürfnisse oder Interessen der Schülerinnen und Schüler.

Abbildung 7.2 – Aufnahmekriterien

Prozentsatz der Schülerinnen/er, die Schulen besuchen, in denen nach Angaben der Schulleitung folgende Kriterien für die Aufnahme an der Schule immer berücksichtigt werden:				
	Südtirol deutsch	Südtirol ital.	Italien	OECD
Wohnsitz (Schulsprengel)	12,1	10,6	29,3	42,6
Bisherige Schulleistungen (inklusive Zeugnisse, Aufnahmeprüfungen)	6,9	30,8	31,8	30,2
Empfehlung der letzten Schule	0,8	24,0	26,7	16,1
Elterliches Einverständnis mit der didaktischen oder religiösen Ausrichtung der Schule	6,1	21,6	35,4	14,5
Bedürfnisse oder Interessen von Schülerinnen/er bzgl. eines besonderen Schultyps/Unterrichtsangebotes	35,4	29,7	50,5	22,1
Besuch der Schule von anderen Familienmitgliedern	2,3	20,2	27,7	16,3

Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hölzl)

Die Angaben für die deutschen Schulen in Südtirol zeigen, dass die Prozentzahlen bei fast allen Aufnahmekriterien sehr niedrig sind. Nur für die Antwort „Bedürfnisse oder Interessen von Schülerinnen/er bzgl. eines besonderen Schultyps oder Unterrichtsangebotes“ entschieden sich etwas mehr als ein Drittel der Schulführungskräfte. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich bei dieser Antwort eigentlich nicht um ein Aufnahmekriterium von Seiten der Schule, sondern um ein Kriterium für die Schulwahl von Seiten der Schüler und Eltern handelt.

Die Angaben für die italienische Schule in Südtirol weichen von denen der deutschen Schule deutlich ab, obwohl die rechtlichen Grundlagen dieselben sind.

Aus den Antworten „bisherige Schulleistungen“ und „Empfehlungen der letzten Schule“ ist der Grad der Selektivität gebildet worden. Dieser Indexwert beträgt für die deutsche Schule in Südtirol 0,07, für die italienische Schule 0,34, für Italien 0,42, für Österreich 0,62, für Deutschland 0,72, für Finnland 0,04 für den OECD-Raum 0,34. In Schulsystemen mit einem hohen Grad an Selektivität ist die Lese-

kompetenz zwar in den Schulen, welche ihre Schüler und Schülerinnen immer aufgrund der bisherigen Schülerleistungen oder der Empfehlungen der letzten Schule auswählen, besser als in den anderen Schulen. Aber die hohe Selektivität wirkt sich nicht positiv auf das allgemeine Leistungsniveau des Bildungssystems aus. Sie korreliert zudem mit einer höheren Varianz der Leistungen zwischen den Schulen (OECD 2010d, 36). Schüler und Schülerinnen aus sozio-ökonomisch benachteiligtem Milieu haben es schwerer, Schulen mit höherem Leistungsniveau zu besuchen. Deshalb wirkt sich der sozio-ökonomische Hintergrund in diesen Schulsystemen stärker auf die Leistungen aus. Leistungsschwache Schüler und Schülerinnen haben eine geringere Wahrscheinlichkeit, von ihren leistungsstärkeren Mitschülern und Mitschülerinnen zu profitieren (OECD, 2010d, 65).

7.4.2 Abschulungspolitik und Gruppierung in Leistungsgruppen

Die horizontale Differenzierung auf der Ebene der Schule zeigt sich

- dadurch, dass Schüler und Schülerinnen aufgrund schlechter Leistungen, aufgrund von Verhaltensproblemen oder von speziellen Lernbedürfnisse gezwungen sind, die Schule zu verlassen (Abschulungspolitik) und
- dadurch, dass Schüler in Leistungsgruppen eingeteilt werden.

Manche Schulen versuchen, die Heterogenität in der Klasse zu verringern, indem Schüler und Schülerinnen aufgrund schlechter Leistungen, aufgrund von Verhaltensproblemen oder von speziellen Lernbedürfnissen gezwungen werden die Schule zu verlassen.

Abbildung 7.3 – Prozentsatz der Schüler, welche die Schule wechseln muss

Länder	Prozentsatz der Schüler in Schulen, deren Leitung angab, dass ein Schüler in der Regelklassenstufe (2. Klasse Oberschule) aus einem der folgenden Gründe „wahrscheinlich“ oder „sehr wahrscheinlich“ die Schule wechseln muss						Prozentsatz der Schüler in Schulen, deren Leitung angab, dass ein Schüler in der Regelklassenstufe aus einem der folgenden Gründe „sehr wahrscheinlich“ die Schule wechseln muss: „schlechte Schulleistungen“, „Verhaltensprobleme“ oder „spezielle Lernbedürfnisse“	
	Schlechte Schulleistungen	Gute Schulleistungen	Verhaltensprobleme	Spezielle Lernbedürfnisse	Wunsch der Eltern	Sonstige Gründe	%	S:E:
	%	%	%	%	%	%	%	
Provinz								
Südtirol gesamt	69,4	2,4	34,7	29,0	61,1	48,4	17,8	0,2
Südtirol deutsch	68,1	2,5	37,8	30,5	65,0	48,7	20,6	0,2
Südtirol italienisch	71,7	2,1	26,0	22,1	45,3	19,0	7,5	0,3
Trentino	75,9	7,1	26,0	41,1	82,5	14,6	19,8	2,1
OECD-Länder								
Österreich	68,1	9,8	57,8	33,1	56,5	34,4	52,2	3,8
Kanada	13,6	1,7	41,2	33,4	61,8	29,7	12,6	1,4
Esland	19,2	12,9	44,4	65,5	91,1	52,4	9,9	2,3
Finnland	6,2	1,3	20,7	21,7	54,3	22,9	1,7	1,1
Deutschland	40,2	5,8	34,8	27,0	46,0	22,6	24,0	3,4
Griechenland	38,8	10,4	88,0	67,9	90,1	81,2	42,2	4,2
Italien	69,3	5,3	41,0	31,9	88,7	41,7	20,1	2,0
Japan	66,5	1,4	53,4	25,5	49,0	65,3	8,4	2,1
Niederlande	30,4	17,1	57,0	61,2	55,1	25,6	15,2	2,8
Slowenien	88,8	21,9	75,9	29,1	68,3	53,4	21,8	0,2
Spanien	8,8	2,7	38,5	38,3	59,0	33,2	7,3	1,6
Schweiz	33,9	32,0	59,4	50,5	50,8	34,1	21,3	2,5
Großbritannien	4,1	4,8	31,3	16,0	43,1	11,2	2,2	0,9
USA	12,3	2,2	42,3	18,5	44,3	14,7	12,6	2,9
OECD-Durchschnitt	30,5	11,0	51,4	37,4	68,6	38,8	17,6	0,4

Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hölzl)

Der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler in Schulen, deren Leitung angab, dass ein Schüler in der 2. Klasse Oberschule oder der entsprechenden Klasse in der Berufsschule aus einem der folgenden Gründe „sehr wahrscheinlich“ die **Schule wechseln** muss: „schlechte Schulleistungen“, „Verhaltensprobleme“ oder „spezielle Lernbedürfnisse“ beträgt in Südtirol 17,8. Er ist damit fast gleich hoch wie im OECD-Durchschnitt. In der deutschen Schule ist dieser Prozentsatz mit 20,6 % deutlich höher als in der italienischen Schule (7,5 %).

Der häufigste Grund für Schulwechsel ist in Südtirol der der **schlechten Schulleistungen** (69,4 %), während der Grund „Verhaltensprobleme“ weniger häufig angegeben wird (34,7 %). Im OECD-Durchschnitt werden Verhaltensprobleme mit 51,4 % häufiger angegeben als schlechte Schulleistungen (30,5 %).

Einen ähnlichen Zweck wie die Abschulungspolitik verfolgt die **Gliederung nach Leistungsgruppen**, wobei die sozialen Folgen in der Regel abgemildert sind. Dabei macht es einen Unterschied, ob die Gliederung in Leistungsgruppen in allen Fächern geschieht oder nur in einzelnen Fächern.

In Südtirol geben einige Schulen, mehrheitlich italienische Schulen, an, dass sie in allen Fächern Leistungsgruppen bilden. Die Schüler und Schülerinnen in diesen Schulen erzielen deutlich höhere Ergebnisse (541) als die Schüler und Schülerinnen in den Schulen, in der die Leitung angegeben hat, dass keine Leistungsgruppen oder Leistungsgruppen in einigen Fächern gebildet werden (494). Dies

steht im Gegensatz zu den Ergebnissen der meisten anderen Länder. Im OECD-Durchschnitt erreichen die Schüler und Schülerinnen in Schulen ohne Leistungsgruppen oder mit Leistungsgruppen in einigen Fächern um 8 Punkte bessere Ergebnisse als in Schulen mit Leistungsgruppen in allen Fächern (OECD 2010d, 212, 272).¹

7.4.3 Einschulungsalter und Klassenwiederholungen

Der Versuch, möglichst homogene Schülergruppen zu bilden, hat dazu geführt, dass in vielen Schulsystemen Jahrgangsklassen gebildet werden. Der unterschiedlichen Reife, dem unterschiedlichen Leistungsvermögen und andere Unterschiedlichkeiten versuchen manche Schulsysteme durch differenzierte Regelungen beim **Schuleintrittsalter** und durch Klassenwiederholungen zu begegnen (vertikale Differenzierung).

74,5 % der Schülerinnen und Schüler der Schule in Südtirol geben an, dass sie mit 6 Jahren eingeschult wurden, 14,3 % mit 5 Jahren und 9,3 % mit 7 oder mehr Jahren. Dies entspricht der Daten der Mehrzahl der OECD-Länder. Eine deutliche frühere Einschulung haben: Australien, Neuseeland, Kanada, Irland und Großbritannien. Später eingeschult werden die Kinder in Dänemark, Estland, Finnland, Island, Polen, Slowenien und der Türkei. Es konnte kein Zusammenhang zwischen dem Einschulungsalter und den Schülerleistungen mit 15 Jahren hergestellt werden (OECD 2010d, 35, 62).

Einen **deutlichen Zusammenhang** gibt es hingegen bei den **Klassenwiederholungen**. In 24 OECD-Staaten erreichen die Schüler und Schülerinnen in Schulen, in denen mehr Schüler die Klasse wiederholen müssen, schlechtere Ergebnisse als die Schüler und Schülerinnen in Schulen, in denen weniger Schüler und Schülerinnen sitzenbleiben. Dieser Zusammenhang bleibt in 22 OECD-Staaten auch noch bestehen, wenn man den sozio-ökonomischen Hintergrund berücksichtigt (OECD 2010d, 35).

In Südtirol geben 3,2 % der Schülerinnen und Schüler an, dass sie in der Grundschule eine Klasse wiederholt haben. 9,7 % haben eine oder mehrere Klassen in der Mittelschule wiederholt; in der Oberschule sind es 13,8 %. 23,1 % der Schüler haben irgendwann in ihrer Schulkarriere eine Klasse wiederholt. Im OECD-Durchschnitt sind dies 13 %. Hohe Prozentsätze weisen Belgien, Frankreich, Luxemburg, Niederlande, Portugal und Spanien auf. Wenige Klassenwiederholungen gibt es in Dänemark, Finnland, Tschechien, in der Slowakei, Slowenien, Schweden, Island und Großbritannien. Keine Klassenwiederholungen gibt es in Japan, Korea, und Norwegen.

Abbildung 7.4 – Lesekompetenz und Klassenwiederholungen

	Nie wiederholt	Eine Klasse wiederholt	Zwei oder mehr Klassen wiederholt
Südtirol gesamt			
Punktezahl im Lesen	510	427	276

Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hölzl)

Schüler und Schülerinnen, welche in ihrer Schullaufbahn eine oder mehrere Klassen wiederholt haben, erzielen deutlich schlechtere Leistungen als Schüler und Schülerinnen, die jede Klasse positiv abgeschlossen haben. Eine oder mehrere Klassenwiederholungen erklären 17 % der Unterschiede in der Lesekompetenz. Zusammen mit dem sozio-ökonomischen Hintergrund können beim Lesen 22% der Leistungsunterschiede erklärt werden. Mit 18% in der Mathematik und 16% in den Naturwissenschaften sind diese Zahlen in diesen Kompetenzbereichen etwas geringer als beim Lesen.

„In zahlreichen anderen Studien sind die Ergebnisse von Klassenwiederholern mit denen von Mitschülern verglichen worden, die trotz schlechter Leistungen in die nächsthöhere Klasse versetzt wurden, mit dem Ergebnis, dass eine Klassenwiederholung kaum Vorteile bietet und häufig eine Stigmatisierung des Schülers zur Folge hat. Zu beachten ist, dass sich die Gesamtkosten einer

¹ Es ist zu vermuten, dass auch dann geantwortet wurde, dass Leistungsgruppen gebildet werden, wenn dies nur zeitweise oder nur für bestimmte Vorhaben der Fall ist.

Klassenwiederholung ... im Durchschnitt auf 20.000 US-\$ je Schüler pro wiederholtem Jahr belaufen.“ (OECD 2007a, 222).

7.5 Verwaltung der Schulsysteme

Im Folgenden wird dargestellt, ob und in welcher Hinsicht es einen Zusammenhang zwischen den Schülerleistungen und der Verwaltung der Schulsysteme gibt. Dabei werden in erster Linie folgende Bereiche betrachtet:

- Autonomie der Schulen bei der Ausgestaltung der Curricula, bei der Festlegung von Kriterien für die Schülerbewertung und bei der Auswahl der Lehrpersonen,
- Wahlmöglichkeit der Eltern bei der Auswahl der Schule und Konkurrenz unter den Schulen,
- Öffentliche und private Schulen.

7.5.1 Autonomie der Schulen

Im Schulfragebogen wurden die Schulführungskräfte gefragt, wer die Verantwortung trägt bei der Einstellung von Lehrkräften, Entlassung von Lehrkräften, Festlegung des Anfangsgehaltes, Gehaltserhöhungen für Lehrpersonen, Festlegung des Schulhaushaltes, Verwendung der Haushaltsmittel, Festlegung von Disziplinarmaßnahmen für Schüler und Schülerinnen, Kriterien für die Schülerbeurteilung, Aufnahme von Schülern und Schülerinnen, Wahl der Schulbücher, Festlegung des Lehrstoffes, Festlegung des Angebots an Fächern. Aus den Aussagen wurden zwei Indizes gebildet: der Index „Schulautonomie: Ressourcenallokation“ und der Index „Schulautonomie: Unterrichtsinhalte und Beurteilungen“.

Wenn man als Autonomie der Schule versteht, dass die Verantwortung bei der Schulleitung, den Lehrerinnen und Lehrern der Schule oder dem Schulrat², nicht aber beim Schulamt, der Landesregierung oder dem Unterrichtsministerium liegt, dann gibt es in der Schule in Südtirol eine **hohe Schulautonomie** in folgenden Bereichen:

- Entscheidungen über die Verwendung des Budgets
- Festlegung der Disziplinarmaßnahmen für Schüler und Schülerinnen
- Festlegung der Kriterien für die Schülerbeurteilung
- Aufnahme der Schülerinnen und Schüler in die Schule
- Wahl der verwendeten Schulbücher

Keine oder **eine sehr eingeschränkte** Schulautonomie gibt es in folgenden Bereichen:

- Entlassung von Lehrkräften
- Festlegung des Anfangsgehaltes von Lehrkräften
- Entscheidung über Gehaltserhöhungen der Lehrpersonen
- Festlegung des Budgets der Schule

Eine **teilweise Autonomie** gibt es bei

- Einstellung von Lehrkräften
- Festlegung des Lehrstoffes
- Entscheidung, welche Fächer angeboten werden

Interessant ist, dass die Direktoren und Direktorinnen der deutschen Schulen ihre eigene Verantwortung sowie die ihrer Lehrerkollegien und Schulräte in fast allen Bereichen höher einschätzen als die Direktoren und Direktorinnen der italienischen Schulen. Weiters ist interessant, dass die Direktoren und Direktorinnen der deutschen Schulen dem Unterrichtsministerium weniger oft Verantwortung zuschreiben als die Direktoren und Direktorinnen der italienischen Schulen. Einen Unterschied gibt es auch in der Sichtweise, wie groß die Einflussmöglichkeit der Schüler und Schülerinnen ist, während die Einflussmöglichkeiten der Eltern nahezu gleich eingeschätzt werden.

² Der Schulrat ist in den Schulen in Südtirol das Verwaltungsgremium der Schule. Dieser Verwaltungsrat besteht aus dem Schuldirektor/der Schuldirektorin, dem Sekretär/der Sekretärin, 6 gewählten Lehrervertretern und 6 gewählten Elternvertretern (in der Oberschule 3 gewählten Elternvertretern und 3 gewählten Schülervertretern)

Bei der Analyse des Zusammenhangs zwischen dem Grad der Schulautonomie und den Schülerleistungen kommen die Verfasser des internationalen Berichtes zu folgenden Schlussfolgerungen: „**Schulsysteme, die den Schulen größere Wahlmöglichkeiten bei der Entscheidung über die Kriterien für die Schülerbeurteilung, das Fächer- und Kursangebot, die Festlegung der Unterrichtsinhalte und die Schulbücher einräumen, erzielen auch höhere Leistungen bei der Lesekompetenz.**“ (OECD 2010d, 41).

Auch innerhalb der einzelnen Länder erzielen die Schüler und Schülerinnen in jenen Schulen höhere Ergebnisse, in denen die Schulführungskräfte einen höheren Grad der **Autonomie bei der Festlegung der Curricula und der Bewertungskriterien** sehen. Allerdings gilt dies nicht für Italien und Luxemburg. (OECD 2010d, 41). Hier ist es genau umgekehrt: ein höherer Grad an Autonomie bei der Festlegung der Curricula und der Bewertungskriterien geht mit niedrigeren Leistungen im Lesen einher. Diese unterschiedliche Lesekompetenz je nach Grad der Autonomie der Schulen in Italien kann nicht durch die Unterschiede zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen erklärt werden. Ein Unterschied ist allerdings zwischen den einzelnen Regionen festzustellen. Den geringsten Grad an Autonomie in Fragen der Schülerbeurteilung und Festlegung der Unterrichtsinhalte geben die Schulführungskräfte der Autonomen Provinzen Bozen und Trient, der Regionen Friaul-Julisch-Venetien, Aosta und Emilia-Romagna an. Dies ist wahrscheinlich nur durch kulturelle Unterschiede erklärbar: in diesen Regionen und Autonomen Provinzen ist die Erwartung an die Autonomie der Schulen höher als anderswo. Da die Schüler und Schülerinnen in diesen Regionen eher höhere Schülerleistungen aufweisen, erklärt sich die negative Korrelation zwischen Lesekompetenz und Grad der Autonomie in Fragen der Schülerbeurteilung und Festlegung der Unterrichtsinhalte.

Abbildung 7.5 – Index der Schulautonomie

Länder	Index der Schulautonomie: Ressourcenallokation		Index der Schulautonomie: Unterrichtsinhalte und Beurteilungen	
	Index	S.E.	Index	S:E.
Provinz				
Südtirol gesamt	-0,63	0	-0,34	0,02
Südtirol deutsch	-0,63	0	-0,36	0,01
Südtirol italienisch	-0,64	0,02	-0,22	0,13
OECD-Länder				
Österreich	-0,61	0,02	-0,31	0,06
Kanada	-0,39	0,02	-0,66	0,03
Estland	-0,04	0,05	0,22	0,07
Finnland	-0,39	0,03	-0,15	0,06
Deutschland	-0,53	0,03	-0,25	0,05
Griechenland	-0,77	0,01	-1,25	0,02
Italien	-0,65	0,02	0,2	0,04
Japan	-0,18	0,06	1,06	0,05
Niederlande	1,30	0,1	1,04	0,05
Slowenien	-0,13	0,01	-0,38	0,01
Spanien	-0,47	0,03	-0,48	0,04
Schweiz	-0,18	0,06	-0,62	0,05
Großbritannien	0,83	0,07	0,83	0,05
USA	0,40	0,06	-0,2	0,06
OECD-Durchschnitt	-0,06	0,01	-0,06	0,01

Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hözl)

Der zweite Index der Schulautonomie bezieht sich auf die **Ressourcenallokation** und wurde mit den Angaben Einstellung von Lehrkräften, Entlassung von Lehrkräften, Festlegung des Anfangsgehaltes der Lehrer und Lehrerinnen, Entscheidungen über Gehaltserhöhungen, Festlegung des Schulbudgets und Entscheidungen über die Verwendung des Schulbudgets gebildet.

Mehr Verantwortung bei der Verwaltung der Ressourcen scheint „nicht mit den allgemeinem Leistungsniveau der Schüler innerhalb eines Schulsystems zusammenzuhängen“. „Das Fehlen eines eindeutigen Zusammenhanges kann dadurch bedingt sein, dass die Autonomie bei der Ressourcenallokation die Verteilung dieser Ressourcen beeinflusst, was wiederum manchen Schulen dienen mag, aber nicht unbedingt die Gesamtleistung des Systems verbessert“. „Innerhalb der Länder steht die Korrelation zwischen Schulautonomie bei der Ressourcenallokation in starkem Zusammenhang mit Vorgaben des Systems hinsichtlich der Rechenschaftspflicht.“ (OECD 2010d, 41-42).

7.5.2 Wettbewerb unter Schulen

Die Schulführungskräfte wurden gefragt, ob es in ihrem Einzugsgebiet weitere Schulen mit einem ähnlichen Unterrichtsangebot gibt. Man nimmt an, dass dies zu einem Wettbewerb zwischen Schulen führt, der Anreize zu Innovation schafft. Die Ergebnisse zeigen, dass Schulsysteme mit einem hohen Anteil von Schulen, die in Wettbewerb zueinander stehen, **nicht bessere Gesamtleistungen** erbringen als Schulsysteme mit einem niedrigen Anteil an solchen Schulen.

Auch innerhalb der Länder weisen Schulen, die mit anderen im Wettbewerb stehen, keine besseren Schülerleistungen auf als die Schulen, die keine Konkurrenz im Einzugsgebiet haben, sobald man den sozio-ökonomischen Status mit berücksichtigt.

In den OECD-Ländern besuchen 61,2 % der Schüler und Schülerinnen eine Schule, von der die Schulführungskraft angibt, dass es zwei oder mehr weitere Schulen mit einem ähnlichen Unterrichtsangebot im Einzugsgebiet gibt. 14,7 % der Schüler und Schülerinnen besuchen eine Schule mit einer weiteren ähnlichen Schule im Einzugsgebiet. In Italien sind es 78,2 % und 9,9 %. In Südtirol gibt es einen großen Unterschied zwischen der deutschen und der italienischen Schule. 18,1 % der Schüler und Schülerinnen der deutschen Schule besuchen eine Schule, von der die Schulführungskraft aussagt, dass sie in Konkurrenz mit zwei oder mehr Schulen steht, während es in der italienischen Schule 82,7 % sind.

7.5.3 Öffentliche Schulen und Privatschulen

Das Phänomen der Privatschulen ist in den einzelnen Staaten sehr unterschiedlich, so dass generelle Aussagen und Vergleiche mit großer Sorgfalt gemacht werden müssen. Zunächst gilt festzuhalten, dass die Privatschulen sehr unterschiedliche Zielsetzungen haben können. Es gibt eine Reihe von Privatschulen, die sich vor allem an überdurchschnittlich talentierte Jugendliche richten und also den Status von Eliteschulen anstreben. Diese Schüler und Schülerinnen können im kognitiven Bereich überdurchschnittlich talentiert sein, im Sport, in der Kunst oder in einem anderen Gebiet. Weiters gibt es eine Reihe von Privatschulen, die vor allem Jugendliche aufnehmen, die in anderen Schulsystemen gescheitert sind und hier eine neue Chance erhalten. Ein Vergleich zwischen diesen beiden Typen von Privatschulen und den öffentlichen Schulen ist nur dann gerechtfertigt, wenn der sozio-ökonomische Status der Schülerinnen und Schüler und der der Schule mit berücksichtigt werden.

Im OECD-Durchschnitt beträgt in der Lesekompetenz der Vorsprung der Privatschulen auf die öffentlichen Schulen 30 Punkte. Dieser Vorsprung reduziert sich auf 7 Punkte, wenn der sozio-ökonomische Status der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt wird, und ist statistisch gesehen nicht signifikant.

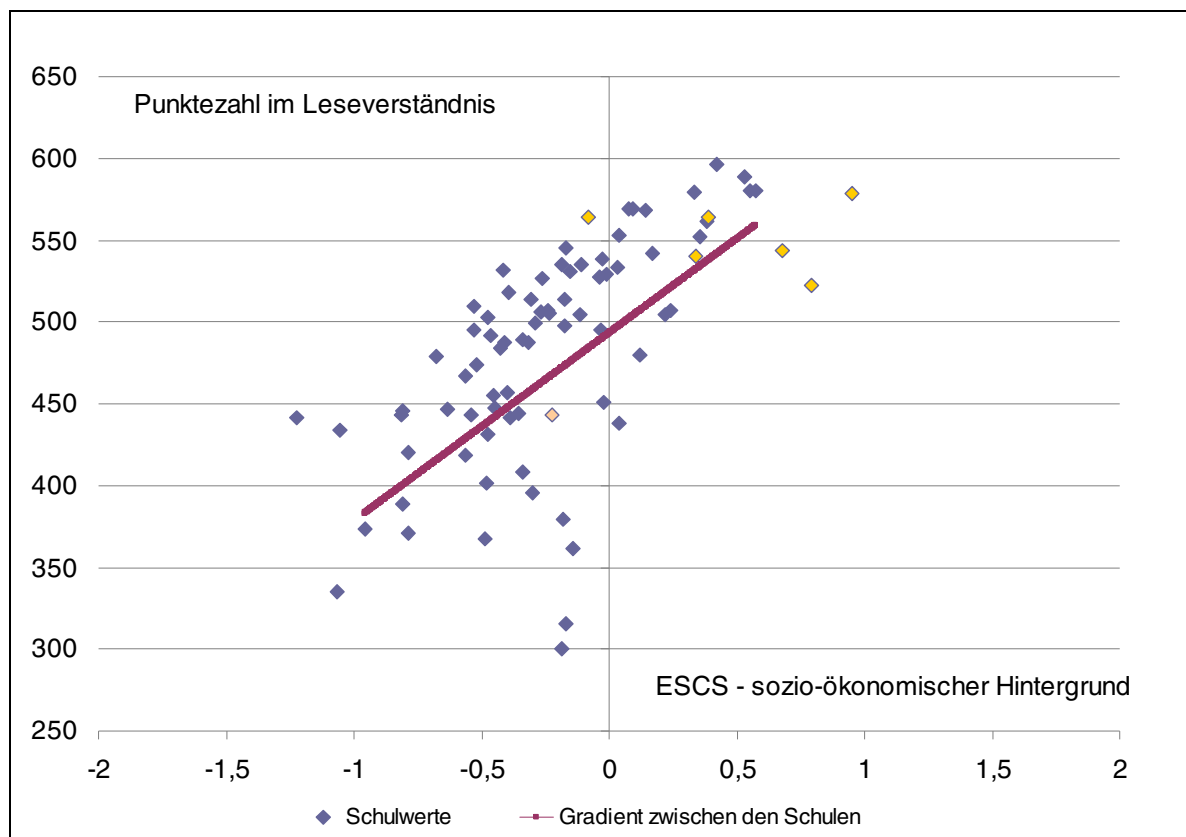
Die Situation der Privatschulen Südtirols ist vergleichbar mit jener in den meisten europäischen Staaten, Belgien und Niederlande ausgenommen. Alle Privatschulen in Südtirol, die bei PISA 2009 einbezogen wurden, sind staatlich anerkannte Schulen, die in der Regel zu einem hohen Anteil durch öffentliche Gelder finanziert werden. Der Anteil der 15-Jährigen, die eine Privatschule besuchen, liegt bei 3 Prozent, und zwar 1,8 % in der deutschen und 10,9 % in der italienischen Schule.

Die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler der Privatschulen in Südtirol liegt mit 511 Punkten um 21 Punkte über dem Durchschnitt der Schülerleistungen an den öffentlichen Schulen³. Wenn man allerdings den sozio-ökonomischen Hintergrund mit berücksichtigt, sind die Leistungen der Privatschulen – statistisch gesehen nicht signifikant – um 6 Punkte niedriger als die der öffentlichen Schulen.

³ Naturwissenschaften: Öffentliche Schulen: 513 Punkte, Privatschulen: 532 Punkte; Mathematik: Öffentliche Schulen: 507 Punkte, Privatschulen: 519 Punkte

Die Abbildung 7.6 zeigt, dass bei den einzelnen Schulen **deutliche Abweichungen** festzustellen sind. Die meisten gleichgestellten Schulen Südtirols (in der Abbildung mit gelber Farbe markiert) weisen einen hohen Index des sozio-ökonomischen Hintergrundes auf. Die Leistungen liegen in einigen Fällen unter den Leistungen, die aufgrund des sozio-ökonomischen Hintergrundes zu erwarten sind.

Abbildung 7.6 – Privatschulen: Zusammenhang zwischen Schülerleistungen und sozio-ökonomischem Index



Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hölzl)

7.5. Rechenschaftslegung der Schulen

In vielen Staaten fand oder findet eine Veränderung der Steuerungsmechanismen im Bildungssystem statt, die im Allgemeinen als eine Abnahme der reinen Kontrolle der Ressourcen und Bildungsinhalte und als eine Aufwertung der Rechenschaftspflicht, vor allem der Zunahme der Analyse und Bewertung der Bildungsergebnisse, gekennzeichnet werden kann. In vielen Staaten hat dies zur Aufstellung von Leistungsstandards und der Überprüfung dieser Standards durch Tests geführt. Auch wenn gemeinsame Trends feststellbar sind, sind in den einzelnen Staaten die Formen der externen Evaluation sowie der von den Schulen selbst gestalteten und verantworteten Anstrengungen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung unterschiedlich (OECD 2010d, 46).

Da die Rechenschaftssysteme in der politischen und öffentlichen Diskussion eine große Rolle spielen, sind bei PISA 2009 in den Schulfragebögen einige Fragen zur Rechenschaftslegung eingefügt worden. Aufgrund dieser Angaben wurde versucht, den Zusammenhang zwischen den Maßnahmen und Praktiken der Rechenschaftslegung und den Schülerleistungen in den Naturwissenschaften in den OECD-Staaten zu untersuchen. Aufgrund der Unterschiede in Inhalt und Anwendung in den einzelnen Ländern beschränken sich die Ergebnisse auf einige Bereiche.

Am deutlichsten sind bisher Auswirkungen von **externen Prüfungen** zu messen. „Im OECD-Vergleich erreichen Länder, die externe Prüfungen auf der Basis vorgegebener Leistungsstandards verwenden, in der Regel höhere Leistungen, selbst wenn das Nationaleinkommen berücksichtigt wird. Schülerinnen und Schüler in Schulsystemen, die externe Prüfungen auf der Basis vorgegebener Leistungsstandards verwenden, schneiden im Durchschnitt der OECD-Länder um 16 Punkte besser ab als diejenigen in Schulsystemen, die keine solchen Prüfungen einsetzen.“ (OECD 2010d, 46).

Es konnte hingegen weder auf Systemebene noch auf Schulebene ein messbarer Zusammenhang zwischen dem **Verwenden von standardisierten Tests** und den Schülerleistungen festgestellt werden. Aber es besteht ein Zusammenhang mit dem Maß an Chancengerechtigkeit eines Schulsystems (OECD 2010d, 46).

Im Durchschnitt sind 75,6 % der Schülerinnen und Schüler in den OECD-Ländern in Schulen eingeschrieben, deren Leitungenangaben, standardisierte Tests für die 15-jährigen Schüler und Schülerinnen einzusetzen. Nicht berücksichtigt ist dabei, dass manche Schulsysteme standardisierte Tests nur für niedrigere Klassenstufen, nicht aber für die 15-Jährigen eingeführt haben. Auch aus diesem Grund ergibt sich folgendes Bild: Standardisierte Tests werden mindestens ein Mal im Jahr in fast allen Schulen in Dänemark, Finnland, Korea, Luxemburg, Norwegen, Polen, Schweden und den USA eingesetzt. Sie sind hingegen selten in Österreich, Belgien, Deutschland, Spanien und Slowenien. Für Südtirol besuchen laut Aussagen der Schulführungskräfte 38,2 % der Schülerinnen und Schüler der deutschen Schulen und 67,7 % der Schülerinnen und Schüler der italienischen Schulen eine Schule, in der standardisierte Test mindestens einmal im Jahr durchgeführt werden. Im OECD-Durchschnitt sind es 76,4%, in Italien 70,8 %, im Trentino 76 %. (OECD, 2010d, 227, 279).

Im Fragebogen für die Schulführungskräfte wurde auch nach dem **Verwendungszweck der Leistungsdaten** gefragt. Auch wenn kein messbarer Zusammenhang zwischen dem Verwendungszweck der erhobenen Leistungsdaten und der Lesekompetenz festgestellt werden konnte, ist es interessant, sich die Daten genauer anzusehen. 45,9 % bzw. 53,5 % der Schülerinnen und Schüler besuchen in der OECD Schulen, in denen die Leitung angab, dass sie die Leistungen nutzen, um die Schule mit anderen Schulen oder die Leistungen der Schule mit regionalen oder nationalen Leistungsstandards zu vergleichen. In Südtirol sind dies für die Schulen der 15-Jährigen 15 % bzw. 21,1 %. Häufiger verbreitet ist in Südtirol die Beobachtung der Leistungen von Jahr zu Jahr: 44 % (im Vergleich: im OECD-Durchschnitt sind es 76,7 %).

Abbildung 7.7 – Zweck, zu dem die Informationen über die Leistungen der Schülerinnen und Schüler verwendet werden

Prozentsatz der Schülerinnen/er, die Schulen besuchen, in denen Folgendes zutrifft:				
	Südtirol deutsch	Südtirol ital.	Italien	OECD
Um die Eltern über die Lernfortschritte des Kindes zu informieren	99,9	100	99,1	98,1
Um Entscheidungen über Aufsteigen oder Wiederholen zu treffen	99,9	96,3	87,0	77,8
Um Schülerinnen und Schüler für didaktische Zwecke in Gruppen einzuteilen	60,7	78,5	64,0	50,5
Um die Schule mit lokalen oder nationalen Leistungsstandards zu vergleichen	20,2	27,6	34,0	53,5
Um die Entwicklung des Leistungsniveaus der Schule von Jahr zu Jahr zu beurteilen	43,2	47,2	72,1	76,7
Um die Effektivität der Lehrkräfte zu beurteilen	9,9	17,2	20,3	47,5
Um herauszufinden, was im Unterricht oder Lehrplan verbessert werden kann	51,0	100	88,8	77,4
Um die Schule mit anderen Schulen zu vergleichen	11,0	34,3	23,2	45,9

Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hölzl)

Die wichtigsten Verwendungszwecke in Südtirol sind: a) um Eltern über die Lernfortschritte ihres Kindes zu informieren und b) um Entscheidungen über Aufsteigen oder Wiederholen zu treffen. Alle Schülerinnen und Schüler in Südtirol besuchen Schulen, in denen dies als Zweck angegeben wird (zum Vergleich: im OECD-Durchschnitt sind es 98,1 % und 77,8 %). Selten kommt hingegen die Verwendung der Leistungsdaten für die Beurteilung der Lehrkräfte vor: 9,9 % in der deutschen Schule, 17,2 % in der italienischen Schule, 47,5 % im OECD-Durchschnitt.

Es wurde auch nach dem **externen Gebrauch der Leistungsdaten** gefragt. Die Tabelle 7.4 zeigt, dass in den Südtiroler Schulen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler selten öffentlich gemacht werden und dass sie kaum zur Bewertung der Lehrkräfte verwendet werden. Sie werden zum Teil für die Bewertung der Schulführungskräfte verwendet und von der Schulaufsicht verfolgt.

Abbildung 7.8 – Umgang mit Evaluationsergebnissen

Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die Schulen besuchen, in denen Folgendes zutrifft:				
	Südtirol deutsch	Südtirol ital.	Italien	OECD
Leistungsdaten werden öffentlich gemacht	2,7	13,2	30,3	36,6
Leistungsdaten werden verwendet, um die Schulleitung zu evaluieren	20,6	25,1	16,1	36,1
Leistungsdaten werden verwendet, um die Lehrkräfte zu evaluieren	14,0	15,5	24,0	44,8
Leistungsdaten werden für Entscheidungen über die Zuordnung von Unterrichtsressourcen für die Schule verwendet	33,3	16,3	38,8	32,7
Leistungsdaten werden langfristig von der Schulaufsicht verfolgt	43,9	63,5	25,7	66,2

Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hölzl)

7.6 Zusammenhang zwischen den für Bildung aufgewendeten Ressourcen und den Schülerleistungen

Für die Bildungspolitik ist es von grundlegender Bedeutung zu wissen, wie sich das Vorhandensein der Ressourcen, die für das Bildungssystem zur Verfügung gestellt werden, auf die Schülerleistungen auswirken. Die Forschungsergebnisse zeigen einen schwachen Zusammenhang zwischen den Ressourcen und den Leistungen der Schülerinnen und Schüler, wobei der Unterschied eher durch die Humanressourcen, also durch die zur Verfügung gestellten Lehrkräfte, als durch die materiellen Ressourcen bestimmt wird (OECD 2010d, 50).

Der schwache Zusammenhang zwischen der Ressourcenausstattung und den Schülerleistungen heißt nicht, dass die Ressourcen keine Rolle spielen. Aber die Ressourcenausstattung der bei PISA erfassten Länder überschreitet das grundlegende Niveau an Ressourcen und ab einer bestimmten Höhe wirkt sich der Zuwachs an Ressourcen kaum mehr aus (OECD 2010d, 51).

Auf der Ebene der Bildungssysteme ist, wenn man das unterschiedliche Pro-Kopf-Bruttoinlandsprodukt mit berücksichtigt, das **Lehrergehalt** der einzige Faktor, der deutlich mit den Schülerleistungen korreliert. Jene Länder erzielen bessere Schülerleistungen, welche sich für höhere Lehrergelälter entscheiden und dafür größere Klassen in Kauf nehmen (OECD 2010d, 50).

Bei der Frage, welche Schulen höhere Leistungen erzielen, ist der sozio-ökonomische Faktor der Schule zu berücksichtigen, denn „sozio-ökonomisch begünstigte Schulen sind tendenziell auch besser mit Lehr- und Sachmitteln ausgestattet. Im OECD-Vergleich, und unter Berücksichtigung der Aspekte der Klassengröße, der Schulunterrichtszeit, der Teilnahme an Nachmittagsbetreuung, der Verfügbarkeit von außercurricularen Aktivitäten und der Einschätzung der Schulleitung hinsichtlich des Mangels an Lehrkräften sowie des sich negativ auf den Unterricht auswirkenden Mangels an materiellen Ressourcen, lassen sich nur 5% der Varianz der Schülerleistungen allein auf die den Schulen zur Verfügung stehenden Bildungsressourcen zurückführen. Hingegen erklären sich 18% der Varianz der Schülerleistungen durch eine Kombination aus Bildungsausgaben und sozio-ökonomischem und demografischem Hintergrund der Schülerinnen und Schüler sowie der Schulen. Eine Verbesserung der Chancengerechtigkeit erfordert deshalb eine Berücksichtigung der Ressourcendisparitäten zwischen den Schulen.“ (OECD 2010d, 50). Die Ressourcenausstattung ist also „der wichtigste Kanal, über den der Einfluss des sozio-ökonomischen Hintergrunds der Schüler und Schülerinnen sowie der Schulen auf die Leistungen zum Tragen kommt“ (OECD 2010d, 78). Besonders deutlich ist dies in Italien. Hier sind sozio-ökonomisch besser gestellte Schulen besser mit Lehr- und Sachmitteln ausgestattet und erreichen in der Regel auch höhere Leistungen.

Im Folgenden soll dargestellt werden, wie sich die verschiedenen Ressourcen – Lernzeiten in und außerhalb der Schule, Anzahl der Lehrpersonen und Klassengrößen, Ausstattung an Lehrmitteln und der Besuch des Kindergartens – auf die Leistungen der Schüler und Schülerinnen auswirken.

7.6.1 Unterrichtszeit und Zeit für eigenständiges Lernen

Im Schülerfragebogen wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, wie viele Stunden sie durchschnittlich in der Woche mit Unterricht in der Unterrichtssprache⁴ in der Schule, mit Nachhilfe und Förderunterricht und mit eigenständigem Lernen und Hausübungen in der Unterrichtssprache verbringen.

⁴ Mit diesem Begriff werden der Deutsch-Unterricht an den deutschen Schulen und der Italienisch-Unterricht an den italienischen Schulen zusammengefasst. Die ladinischen Schulen bleiben unberücksichtigt.

Abbildung 7.9 – Lernzeit

Länder	Unterrichtsstunden in der Woche in Minuten angegeben		
	Unterrichtssprache	Mathematik	Naturwissenschaften
Provinz			
Südtirol gesamt	220,3	192,1	168,4
Trentino	249,6	209,0	159,4
OECD-Länder			
Österreich	140,8	154,8	194,6
Kanada	326,4	322,6	317,5
Estland	201,9	225,8	193,5
Finnland	150,3	171,7	194,4
Frankreich	229,9	210,8	198,6
Deutschland	184,4	191,5	239,3
Griechenland	195,5	196,5	214,6
Italien	284,5	228,4	158,4
Japan	211,3	234,5	148,0
Niederlande	161,6	165,7	217,2
Slowenien	175,6	163,3	200,1
Spanien	200,5	206,5	216,8
Schweiz	201,3	207,0	181,5
Großbritannien	219,4	212,5	280,4
USA	257,7	258,5	258,3
OECD-Durchschnitt	217,2	214,1	202,4

Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hölzl)

Die Tabelle 7.5. zeigt, dass die Unterrichtsstunden in den OECD-Ländern etwa gleich stark auf die Fächer Unterrichtssprache, Mathematik und Naturwissenschaften aufgeteilt sind (217, 214 und 202 Minuten). In Südtirol sind es im Durchschnitt 220 Minuten in der Unterrichtssprache, 192 Minuten in der Mathematik und 168 Minuten in den Naturwissenschaften. Während die Lernzeit **in der Unterrichtssprache** ziemlich genau dem **OECD-Durchschnitt** entspricht, liegt sie in Mathematik leicht und in den Naturwissenschaften deutlich unter dem OECD-Durchschnitt.

In Finnland, Österreich, und Ungarn sind die Unterrichtsstunden in der Schule der 15-Jährigen deutlich niedriger als im OECD-Durchschnitt, in Kanada, Neuseeland, Polen, Großbritannien und in den USA sind sie wesentlich höher. In den meisten Staaten gibt es in den Schulen der 15-Jährigen wie im OECD-Durchschnitt ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen den Unterrichtsstunden der drei Fächer, die bei PISA getestet werden. Mehr Unterrichtsstunden in den Naturwissenschaften als in der Unterrichtssprache gibt es in Österreich, der Tschechischen Republik, Finnland, Deutschland, den Niederlanden der Slowakei und Großbritannien.

Ein Vergleich zwischen den Schülerleistungen in den drei Domänen und der Anzahl der Unterrichtsstunden bei den 15-Jährigen zeigt, dass es keine Entsprechungen gibt. Auch in Südtirol sind die Leistungen in dem Fach mit den geringsten Unterrichtsstunden, nämlich den Naturwissenschaften, im Vergleich zum OECD-Durchschnitt am höchsten.

7.6.2 Aktivitäten der Schulen zur Förderung des Lesens

Aktivitäten außerhalb des Klassenverbandes können die Qualität des Lernens der Schülerinnen und Schüler verbessern, weil sie dazu beitragen, die Motivation der Schüler und Schülerinnen zu steigern, indem sie einen Bezug zwischen dem Unterricht und realitätsnahen Lebenssituationen herstellen. Im

Rahmen von PISA 2009 wurden die Schulführungskräfte über die von ihrer Schule angebotenen Aktivitäten dieser Art befragt.

Das Angebot an außercurricularen Angeboten ist in Neuseeland, den USA, Korea und Großbritannien am größten. Ein geringeres Angebot gibt es in Dänemark, Norwegen, der Schweiz und Schweden. Mit einem Wert von 0,13 liegt Südtirol ziemlich nahe am OECD-Durchschnitt 0,17.

Von fast allen Schulen in Südtirol werden folgende extracurriculare Aktivitäten angeboten: **Gastvorträge und Seminare, Zusammenarbeit mit öffentlichen Bibliotheken.** Etwas weniger als die Hälfte der Schulen bieten den Schülerinnen und Schülern die Mitarbeit an Schultheatern, Schülerzeitungen oder Schuljahrbüchern oder die Zusammenarbeit mit lokalen Zeitungen an.

Sowohl im OECD-Durchschnitt als auch in den meisten Ländern gibt es einen **deutlichen Zusammenhang** zwischen der Anzahl der extracurricularen Angebote und den Leseleistungen. Auf OECD-Ebene steigt die Punktezahl in den Leseleistungen um 18 Punkte je Indexeinheit der extracurricularen Aktivitäten. In Südtirol sind es 23,4 Punkte. Italien erreicht mit 32,7 Punkten einen der höchsten Werte.

7.6.3 Vorhandensein von personellen Ressourcen

Die Daten zu den personellen Ressourcen beziehen sich auf drei Datenquellen im Schulfragebogen. Die Schulführungskräfte wurden befragt,

- wie viele Lehrpersonen an der Schule insgesamt unterrichten, wie viele mit Lehrbefähigung, wie viele mit abgeschlossenem Universitätsstudium,
- ob der Mangel an qualifizierten Lehrkräften in der Unterrichtssprache, in den naturwissenschaftlichen Fächern, in Mathematik und, in anderen Fächern, der Mangel an Personal für die Schulbibliothek und anderem unterstützendem Schulpersonal an ihrer Schule die Möglichkeiten der Unterrichtserteilung beeinträchtigt
- wie viele Schüler und Schülerinnen die Schule insgesamt hat und wie viele Schüler und Schülerinnen die 2. Klasse der Oberschule oder Berufsschule besuchen.

Während die Angaben zu den Stellen in den verschiedenen Fächern objektive Daten liefern, die weltweit vergleichbar sind, handelt es sich bei der Angabe über den Mangel an Lehrkräften um Einschätzungen der Schulführungskräfte, die weitgehend kulturbedingt sind. Ob ein Mangel empfunden wird, wird wesentlich von den Erwartungen bestimmt, den man an eine gute Versorgung stellt.

Anzahl der Schüler und Schülerinnen je Lehrperson

Die durchschnittliche Schülerzahl pro Lehrkraft wurde ausgehend von den Angaben der Schulführungskräfte über die Anzahl der Schülerinnen und Schüler und die Anzahl der Vollzeit- und Teilzeitlehrkräfte ermittelt, wobei letztere in Vollzeitäquivalente umgerechnet wurden.

Abbildung 7.10 – Anzahl der Schüler und Schülerinnen je Lehrperson (Vollzeitäquivalent)

Länder	Anzahl der Schüler/innen je Lehrperson	S.E.
Provinz		
Südtirol gesamt	8,24	0,01
Südtirol deutsche Schule	8,60	0,02
Südtirol italienische Schule	6,94	0,02
OECD-Länder		
Österreich	11,17	0,39
Kanada	15,72	0,16
Estland	11,89	0,21
Finnland	11,22	0,15
Deutschland	15,91	0,26
Griechenland	8,28	0,17
Italien	9,35	0,10
Japan	12,23	0,26
Niederlande	15,63	0,48
Slowenien	19,63	0,07
Spanien	11,87	0,16
Schweiz	13,23	0,58
Großbritannien	14,51	0,19
USA	16,05	0,38
OECD-Durchschnitt	16,12	0,13

Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hölzl)

In der Schule in Südtirol kommt bei den 15-Jährigen eine Lehrperson auf durchschnittlich **8,24 Schülerinnen und Schüler**. In der deutschen Schule sind es 8,6, in der italienischen Schule sind es 6,94 Schüler und Schülerinnen. Der OECD-Durchschnitt ist fast doppelt so hoch, nämlich fast 16,12 Schüler und Schülerinnen pro Lehrperson.

Klassengröße bei den 15-Jährigen

Die personellen Ressourcen der Schulen können eingesetzt werden, um Schüler und Schülerinnen bei besonderen Bedürfnissen zu unterstützen oder um die Klassengrößen zu verringern. In der öffentlichen Diskussion wird häufig die Klassengröße als ein entscheidender Faktor für Unterrichtsqualität genannt.

Die folgende Tabelle zeigt, wie groß im Durchschnitt die Klassen in Südtirol und in den ausgewählten Ländern sind.

Abbildung 7.11 – Klassengröße

Länder	Klassengröße		Streuung der Klassengröße	
	Mittelwert	S.E.	Standardabweichung	S.E.
Provinz				
Südtirol gesamt	19,1	(0,1)	4,1	(0,1)
Südtirol deutsch	19,5	(0,1)	4,0	(0,1)
Südtirol italienisch	17,8	(0,2)	4,3	(0,1)
OECD-Länder				
Österreich	20,8	(0,2)	6,3	(0,1)
Kanada	25,1	(0,1)	6	(0,1)
Estland	22,5	(0,3)	7,3	(0,2)
Finnland	19,2	(0,2)	4,1	(0,1)
Frankreich	26,9	(0,3)	6,6	(0,2)
Deutschland	24,8	(0,2)	5,1	(0,1)
Griechenland	22,6	(0,3)	4,5	(0,2)
Italien	20,9	(0,1)	4,6	(0,1)
Japan	37,1	(0,2)	5,9	(0,3)
Niederlande	23,7	(0,3)	5,3	(0,1)
Slowenien	28,2	(0,1)	5,1	(0,1)
Spanien	21,8	(0,2)	6,6	(0,1)
Schweiz	18,6	(0,1)	4,3	(0,1)
Großbritannien	25	(0,1)	5,9	(0,1)
USA	24,4	(0,3)	7,4	(0,2)
OECD-Durchschnitt	24,6	(0,0)	6	(0,0)

Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hölzl)

Die Klassengröße bei den 15-Jährigen ist nur in der Schweiz geringer als in Südtirol (19,1 Schüler und Schülerinnen je Klasse). Im OECD-Durchschnitt sind die Klassen mit 24,6 Schülern und Schülerinnen um mehr als 5 größer als in Südtirol. Die italienische Schule hat kleinere Klassen (17,8 Schüler und Schülerinnen) als die deutsche Schule (19,5) und weist auch eine größere Varianz auf. Der Durchschnitt wird also vor allem durch einige sehr kleine Klassen niedrig gehalten.

Die Klassengröße hat keinen Einfluss auf die Schülerleistungen (OECD 2010c, 87). Die folgende Abbildung zeigt die Werte für die deutsche Schule⁵. Die höchste Lesekompetenz weisen die Schüler und Schülerinnen des zweiten und dritten Quartils auf. Die geringste Lesekompetenz haben also die Schüler und Schülerinnen in den kleinsten und in den größten Klassen.

Abbildung 7.12 – Lesekompetenz und Klassengröße

	Quartilsbereich_1		Quartilsbereich_2		Quartilsbereich_3		Quartilsbereich_4	
	Lese-kompetenz	S.E.	Lese-kompetenz	S.E.	Lese-kompetenz	S.E.	Lese-kompetenz	S.E.
Deutsche Schule	476	4,8	503	7,2	511	5,2	492	4,8

Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hölzl)

Mangel an Personalressourcen

Aufgrund der Angaben der Schulführungskräfte, ob der Mangel an qualifizierten Lehrkräften in der Unterrichtssprache, in den naturwissenschaftlichen Fächern, in Mathematik, und, in anderen Fächern,

⁵ Aufgrund des großen Standardfehlers sind die Daten der italienischen Schule wenig aussagekräftig.

der Mangel an Personal für die Schulbibliotheken und anderem unterstützendem Schulpersonal an ihrer Schule die Möglichkeiten der Unterrichterteilung beeinträchtigt, wurde ein Index gebildet. Wie üblich stimmt der Wert 0 mit dem OECD-Durchschnitt überein, Werte mit positivem Vorzeichen bedeuten, dass die Schulleitungen öfters angaben, dass dieser Mangel den Unterricht beeinträchtigt, während negative Werte das Gegenteil bedeuten.

Bei der Interpretation der folgenden Zahlen muss man berücksichtigen, dass die Schulführungskräfte kein objektives Urteil über das Fehlen von qualifizierten Lehrkräften abgaben, sondern ihre **subjektive Ansicht**, ob das Fehlen von qualifizierten Lehrkräften den Unterricht an ihren Schulen beeinträchtigt.

Abbildung 7.13 – Mangel an Personalressourcen

Länder	Index	
	Alle Schüler	
	Index Mittelwert	S.E.
Südtirol gesamt	0,44	(0,02)
Südtirol deutsch	0,58	(0,02)
Südtirol italienisch	-0,12	(0,07)
OECD-Länder		
Österreich	-0,35	(0,06)
Kanada	-0,23	(0,03)
Estland	-0,11	(0,05)
Finnland	-0,42	(0,04)
Deutschland	0,53	(0,06)
Griechenland	-0,47	(0,07)
Italien	0,13	(0,03)
Japan	-0,53	(0,05)
Niederlande	0,51	(0,06)
Slowenien	-0,72	(0)
Spanien	-0,78	(0,02)
Schweiz	-0,09	(0,05)
Großbritannien	-0,08	(0,06)
USA	-0,45	(0,069)
OECD-Durchschnitt	-0,04	(0,01)

Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hölzl)

Für die Schule in Südtirol beträgt dieser Index 0,44, wobei ein großer Unterschied zwischen der deutschen (Index 0,58) und der italienischen Schule (Index -0,12) festzustellen ist. Zum Teil ist dieser Unterschied durch den Anteil der Lehrpersonen mit Lehrbefähigung zu erklären: Nach Angaben der Schulführungskräfte haben 68 % der Lehrpersonen der deutschen Schule eine Lehrbefähigung, in der italienischen Schule ist dieser Anteil 76 %. Die folgende Tabelle zeigt, bei welchen Lehrkräften der Mangel am deutlichsten gespürt wird.

Abbildung 7.14 – Mangel an Personalressourcen

Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die Schulen besuchen, in denen nach Einschätzung der Schulführungskräfte das Fehlen folgender Ressourcen zu einer Beeinträchtigung der Schülerleistungen führt:		
	Südtirol deutsche Schule	Südtirol italienische Schule
Lehrer/innen für die Unterrichtssprache	29,3	8,2
Lehrer/innen für die Naturwissenschaften	19,2	5,0
Mathematiklehrer/innen	35,0	13,4
Lehrer/innen für andere Fächer	42,4	32,3
Bibliothekspersonal	38,2	29,3
Anderes Schulpersonal	30,5	45,1

Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hölzl)

Einen ähnlichen Grad an Mangel an qualifizierten Lehrern und Lehrerinnen gibt es außer in Ländern wie Kirgisistan, Türkei und Thailand nur in Deutschland, in den Niederlanden und in Luxemburg.

Zwischen dem Mangel an qualifizierten Lehrern und Lehrerinnen und den Schülerleistungen gibt es im OECD-Durchschnitt einen leichten Zusammenhang. Etwa 1% der Varianz der Schülerleistungen können damit erklärt werden. In Südtirol konnte kein Zusammenhang zwischen Mangel an qualifizierten Lehrkräften und den Schülerleistungen festgestellt werden.

Abbildung 7.15 – Lesekompetenz und Mangel an qualifizierten Lehrpersonen

	Quartilsbereich_1		Quartilsbereich_2		Quartilsbereich_3		Quartilsbereich_4	
	Lese- kompetenz	S.E.	Lese- kompetenz	S.E.	Lese- kompetenz	S.E.	Lese- kompetenz	S.E.
Südtirol gesamt	489	7,4	498	6,3	481	9,2	492	5,0

Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hölzl)

Die Tabelle zeigt, dass die Lesekompetenz in dem Viertel der Schulen, in welcher die Schulführungskräfte den geringsten Mangel an qualifizierten Lehrkräften angeben und in dem Viertel, in welchen die Schulführungskräfte den größten Mangel an qualifizierten Lehrkräften angeben, etwa gleich hoch sind. Auch die anderen beiden Viertel unterscheiden sich nicht signifikant von den anderen.

7.6.4 Vorhandensein von materiellen Ressourcen

In der PISA-Studie wurde nicht nur nach den personellen Ressourcen gefragt, sondern auch nach den materiellen Ressourcen. Die Schulführungskräfte wurden gebeten:

- anzugeben, wie viele Computer die Schule besitzt, wie viele für Unterrichtszwecke verwendet werden, wie viele Internetzugang haben,
- einzuschätzen, ob die Schülerleistungen an ihrer Schule durch das Fehlen von Computern, von Computersoftware, von Internetzugängen, von Büchern, von audiovisuellen Medien, von Unterrichtsmaterialien und Schulbüchern und von naturwissenschaftlichen Labors beeinträchtigt werde.

Im Gegensatz zu den personellen Ressourcen sehen die Schulführungskräfte bei den materiellen Ressourcen keine oder nur eine geringe Beeinträchtigung der didaktischen Tätigkeiten.

Abbildung 7.15 – Mangel an materiellen Ressourcen

Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die Schulen besuchen, in denen nach Einschätzung der Schulführungskräfte das Fehlen folgender Ressourcen zu Beeinträchtigung der Schülerleistungen führt:		
	Südtirol deutsche Schule	Südtirol italienische Schule
Computer	14,5	0
Computersoftware	10,1	5
Internetzugänge	1,5	0
Bücher in der Bibliothek	28,5	9,9
Audiovisuelle Medien	10,2	3,1
Unterrichtsmaterialien und Schulbücher	9,8	0
Naturwissenschaftliche Labors	28,2	20,8

Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hölzl)

Mit den Angaben der Schulführungskräfte zur Ausstattung mit materiellen Ressourcen wurde ein Index gebildet.

Abbildung 7.16 – Materielle Ressourcen

Länder	Index	
	Alle Schüler	
	Index Mittelwert	S.E.
Südtirol gesamt	0,67	(0,01)
Südtirol deutsch	0,60	(0,01)
Südtirol italienisch	0,98	(0,02)
OECD-Länder		
Österreich	0,26	(0,06)
Kanada	0,39	(0,04)
Estland	0,04	(0,05)
Finnland	-0,18	(0,07)
Deutschland	-0,01	(0,07)
Griechenland	-0,09	(0,07)
Italien	-0,09	(0,03)
Japan	0,50	(0,08)
Niederlande	0,32	(0,07)
Slowenien	0,48	(0,01)
Spanien	0,01	(0,05)
Schweiz	0,53	(0,07)
Großbritannien	0,45	(0,07)
USA	0,51	(0,08)
OECD-Durchschnitt	0,04	(0,01)

Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hölzl)

Eine bessere Ausstattung an Lehr- und Sachmitteln geben nur die Schulführungskräfte in Singapur, Liechtenstein, Dubai und Hongkong an.

In allen europäischen und den anderen hochentwickelten Ländern ist **kein oder nur ein sehr geringer Zusammenhang** zwischen dem Vorhandensein von materiellen Ressourcen und der Lesekompetenz festzustellen. In den mittel- und südamerikanischen Staaten erklärt die unterschiedliche

Ausstattung der Schulen einen nicht unbeträchtlichen Teil der Varianz der Schülerleistungen (OECD 2010d, 259). Damit bestätigt sich wiederum die Erkenntnis, dass über einer bestimmten Schwelle an Ausstattung eine weitere Steigerung kaum Auswirkungen auf die Schülerleistungen hat.

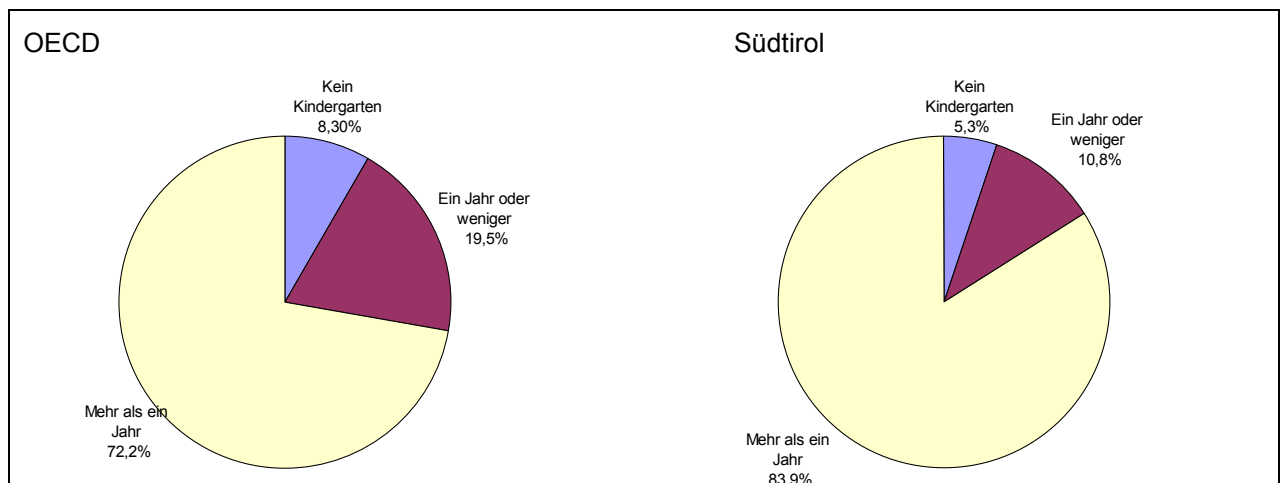
In Südtirol weist das Viertel der Schüler und Schülerinnen mit der umfangreichsten Ausstattung eine um 19 Punkte höhere Leseleistung auf als der Rest. Damit weicht das Ergebnis Südtirols leicht vom Trend der vergleichbaren Länder ab. Dies kann aber auch davon abhängen, dass der Schultyp mehr die Schülerleistungen beeinflusst als die materiellen Ressourcen.

7.6.5 Kindergartenbesuch

Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 72 % der 15-Jährigen mehr als ein Jahr lang den Kindergarten besucht. Die höchsten Raten an Kindergartenbesuch erreichen Belgien, Frankreich, Ungarn, Island, Japan und die Niederlande.

In Südtirol haben 83,9 % der bei der PISA-Studie 2009 erfassten 15-Jährigen angegeben, dass sie mehr als ein Jahr lang den Kindergarten besucht haben. 10,8 % gaben an, ihn ein Jahr oder kürzer besucht zu haben, 5,3 % sagen, dass sie keinen Kindergarten besucht haben.

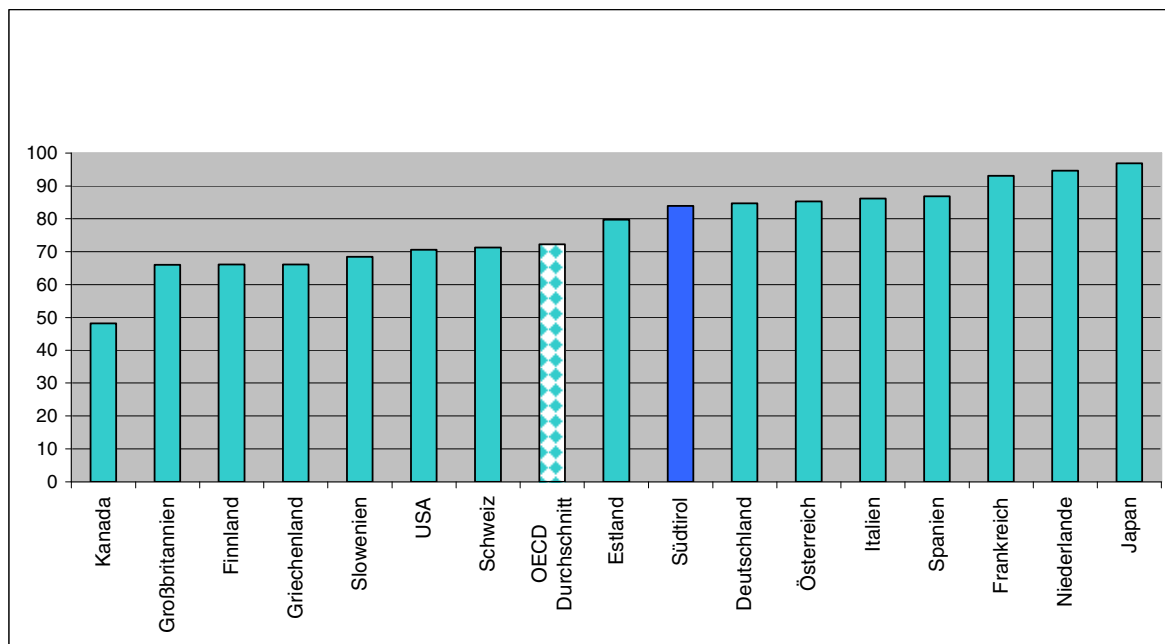
Abbildung 7.17 – Kindergartenbesuch in der OECD und in Südtirol



Quelle: OECD PISA 2009 Results, Vol. I-V, Paris: OECD 2010 und Auswertung durch die Evaluationsstelle Südtirol (F. Hilpold)

Die **Quote des Kindergartenbesuchs** in Südtirol liegt über dem OECD-Durchschnitt und ist vergleichbar mit der Italiens und der meisten Nachbarländer.

Abbildung 7.18 – Anteil der 15-Jährigen mit mehr als ein Jahr Kindergarten



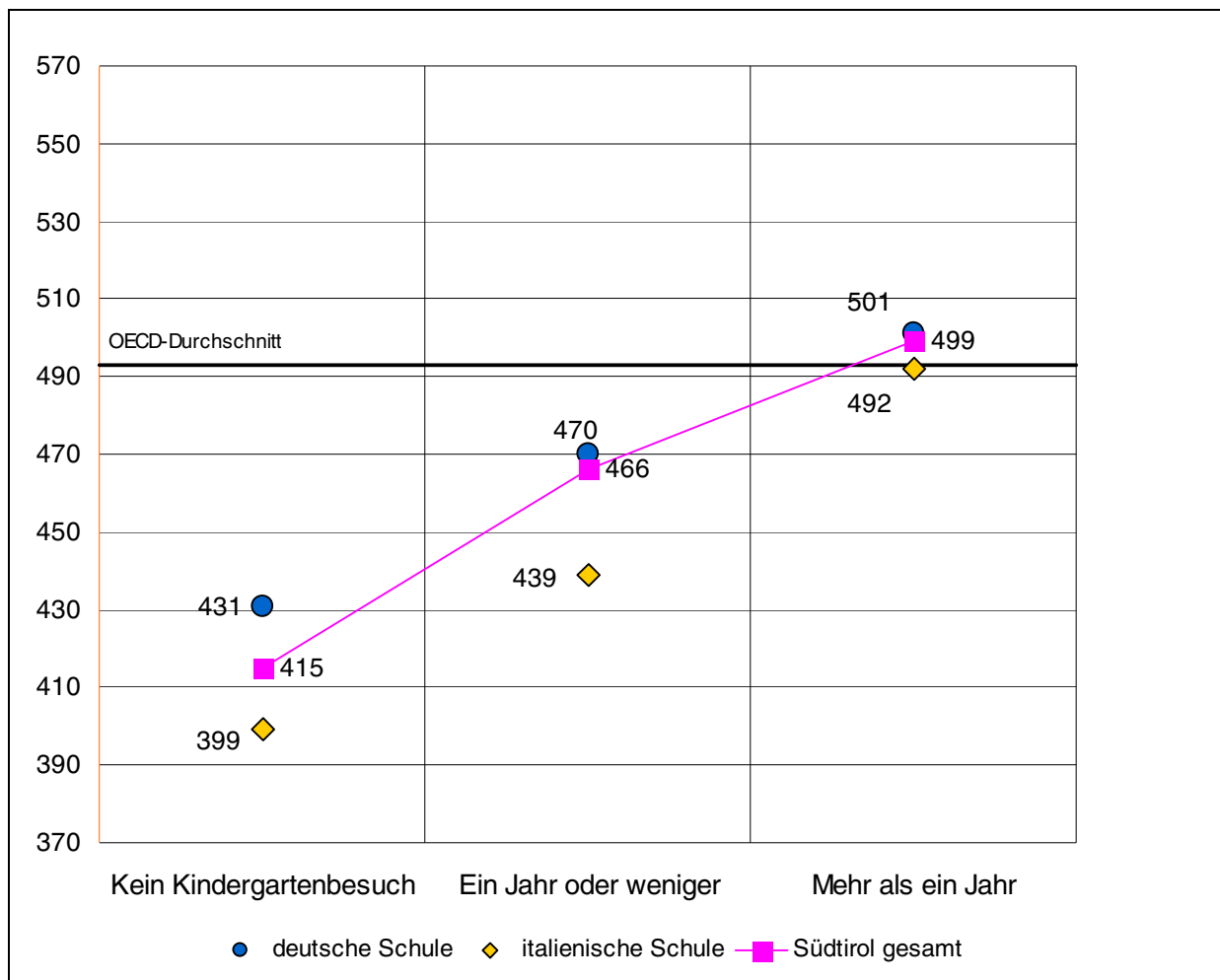
Quelle: OECD PISA 2009 Results, Vol. I-V, Paris: OECD 2010 und Auswertung durch die Evaluationsstelle Südtirol (F. Hilpold); Grafik: Barbara Daverda

Im OECD-Durchschnitt beträgt der Unterschied zwischen den 15-Jährigen, welche mehr als ein Jahr lang den Kindergarten besucht haben, und den 15-Jährigen, welche den Kindergarten nicht besucht haben, 54 Punkte. Die Differenz bleibt bestehen, wenn man den sozio-ökonomischen und kulturellen Status der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Dann sind es noch 33 Punkte.

Auch in Südtirol gibt es einen **Zusammenhang zwischen den Schülerleistungen und der Dauer des Besuchs des Kindergartens.**

Im Textverständnis beträgt der Unterschied 84 Punkte zwischen jenen Schülerinnen und Schülern, welche mehr als ein Jahr lang den Kindergarten besucht haben und jenen, welchen den Kindergarten nicht besucht haben. Der Unterschied beträgt noch 33 Punkte zu jenen Schülerinnen und Schülern, welche den Kindergarten ein Jahr oder kürzer besucht haben.

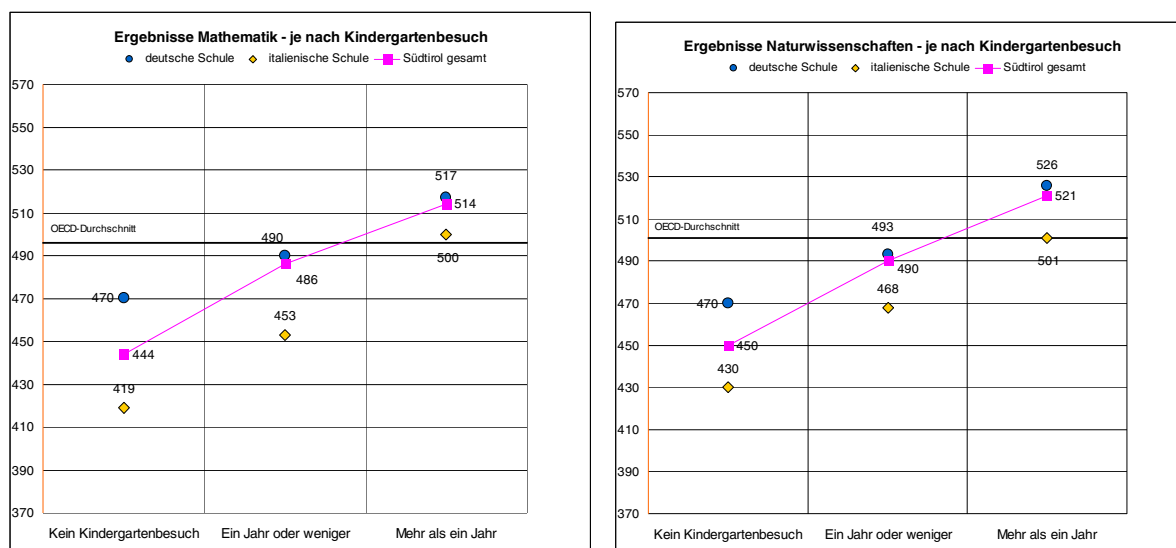
Abbildung 7.19 – Lesekompetenz je nach Dauer des Kindergartenbesuchs



Quelle: Quelle: OECD PISA 2009 Results, Vol. I-V, Paris: OECD 2010 und Auswertung durch die Evaluationsstelle Südtirol (F. Hilpold); Grafik: Rudolf Meraner

Einen ähnlichen Unterschied gibt es in der mathematischen und der naturwissenschaftlichen Grundbildung.

Abbildung 7.20 – Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz nach Dauer des Kindergartenbesuchs



Quelle: Quelle: OECD PISA 2009 Results, Vol. I-V, Paris: OECD 2010 und Auswertung durch die Evaluationsstelle Südtirol (F. Hilpold); Grafik: Rudolf Meraner

Die Daten legen nahe, dass es sich bei den 15-Jährigen, welche nicht den Kindergarten besucht haben, zu einem größeren Teil um Jugendliche mit Migrationshintergrund handelt.

Wenn man nur die in der PISA-Studie erfassten Südtiroler Jugendlichen berücksichtigt, welche in Italien geboren wurden⁶, reduziert sich der Anteil jener, welche den Kindergarten nicht oder nur ein Jahr oder weniger besucht haben, von 16,1 % auf 13,8 %. Dieser Prozentsatz ist für die deutsche und italienische Schule nahezu identisch. Während sich aber die in Italien geborenen italienischsprachigen Jugendlichen fast gleichmäßig auf die beiden Gruppen – kein Kindergartenbesuch und ein Jahr oder weniger – aufteilen, ist der Prozentsatz der in Italien geborenen deutschsprachigen Jugendlichen, welche keinen Kindergarten besucht haben mit 2,9 % sehr gering.

Abbildung 7.21 – Kindergartenbesuch der in Italien geborenen Jugendlichen

	Kein Kindergarten	Ein Jahr oder weniger	Mehr als ein Jahr
Südtirol deutsch	2,9 %	11,0 %	86,1 %
Südtirol italienisch	7,4 %	6,4 %	86,1 %

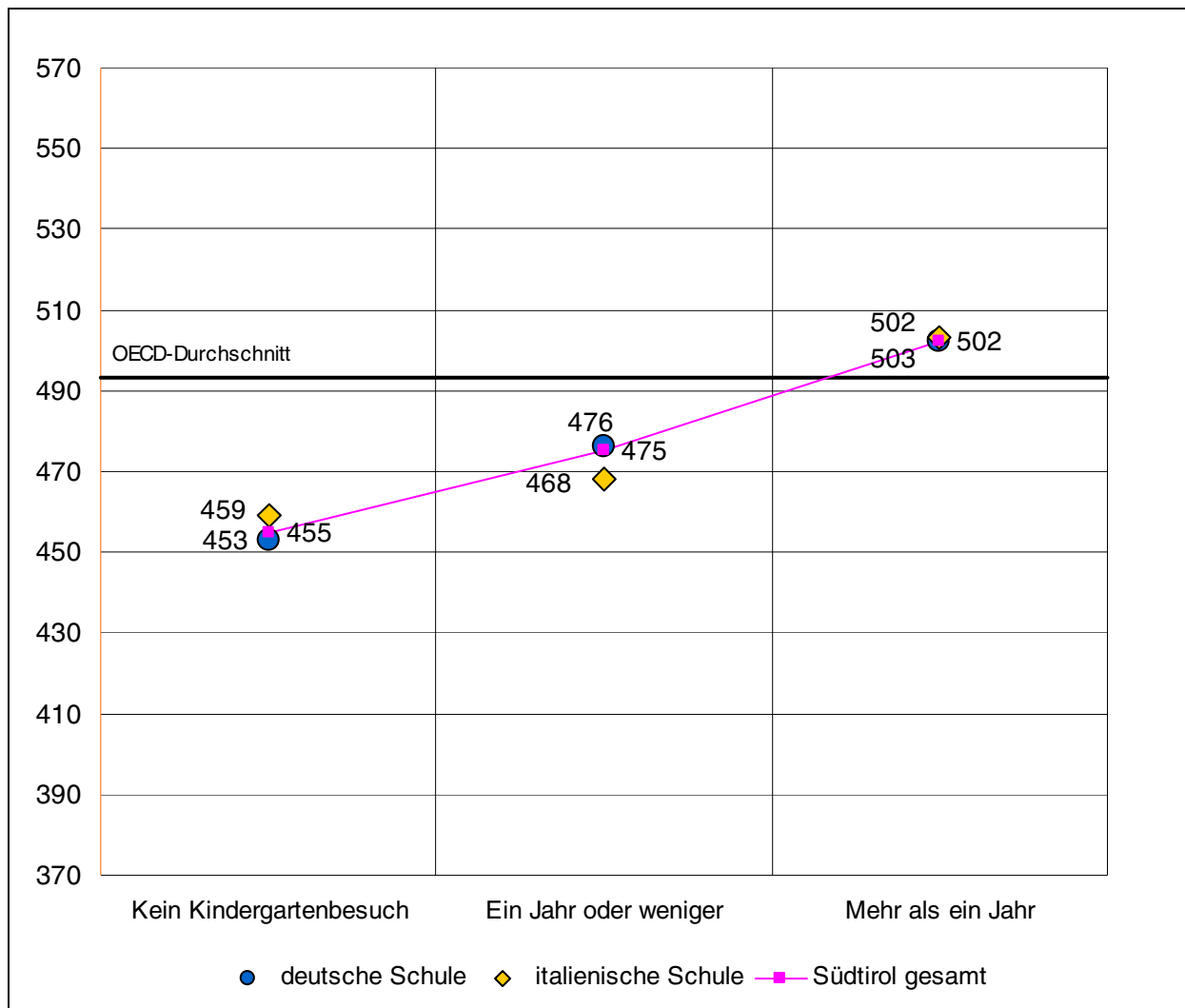
Quelle: Quelle: OECD PISA 2009 Results, Vol. I-V, Paris: OECD 2010 und Auswertung durch die Evaluationsstelle Südtirol (F. Hilpold)

Der Unterschied in den Leseleistungen bleibt bestehen, wenn man nur die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund berücksichtigt. Die Leseleistungen der Jugendlichen, welche den Kindergarten ein Jahr oder weniger besucht haben, sind um 20 Punkte höher als jene der Jugendlichen, welche den Kindergarten nicht besucht haben. Die Leseleistungen der Jugendlichen, welche den Kindergarten mehr als ein Jahr lang besucht haben, sind um 47 Punkte höher als jene der Jugendlichen, welche den Kindergarten nicht besucht haben.

Berücksichtigt man nur die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, sind die Leseleistungen zwischen der deutschen und der italienischen Schule nahezu identisch. Die Ergebnisse ändern sich kaum, wenn man zusätzlich den sozio-ökonomischen Hintergrund herausrechnet.

⁶ In der PISA-Studie gelten als Jugendliche mit Migrationshintergrund der ersten Generation jene, welche nicht im Staat geboren wurden, in dem sie die Schule besuchen. Daneben werden Jugendliche mit Migrationshintergrund der zweiten Generation berücksichtigt: sie wurden im Staat geboren, in dem sie die Schule besuchen, aber ihre Eltern wurden in einem anderen Staat geboren. Im Folgenden werden nur die Migranten der ersten Generation berücksichtigt, weil die Anzahl der Migranten der zweiten Generation bei den in PISA 2009 erfassten Jugendlichen so gering ist, dass die Zahlen nicht aussagekräftig sind.

Abbildung 7.22 – Lesekompetenz je nach Dauer des Kindergartenbesuchs – Jugendliche ohne Migrationshintergrund



Quelle: Quelle: OECD PISA 2009 Results, Vol. I-V, Paris: OECD 2010 und Auswertung durch die Evaluationsstelle Südtirol (F. Hilpold); Grafik: Rudolf Meraner

Die Leistungen im Textverständnis, in der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung der 15-Jährigen unterscheiden sich nach der Dauer des Besuchs des Kindergartens. Wer mehr als ein Jahr lang den Kindergarten besucht hat, zeigt beim PISA-Test deutlich höhere Leistungen als jene, welche den Kindergarten nur ein Jahr oder weniger oder gar nicht besucht haben.

Die Unterschiede bleiben bestehen, wenn man nur die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund berücksichtigt und den Einfluss des sozio-ökonomischen Hintergrunds herausrechnet.

Die Bedeutung des Kindergartens als Bildungsinstitution wird damit deutlich sichtbar.

