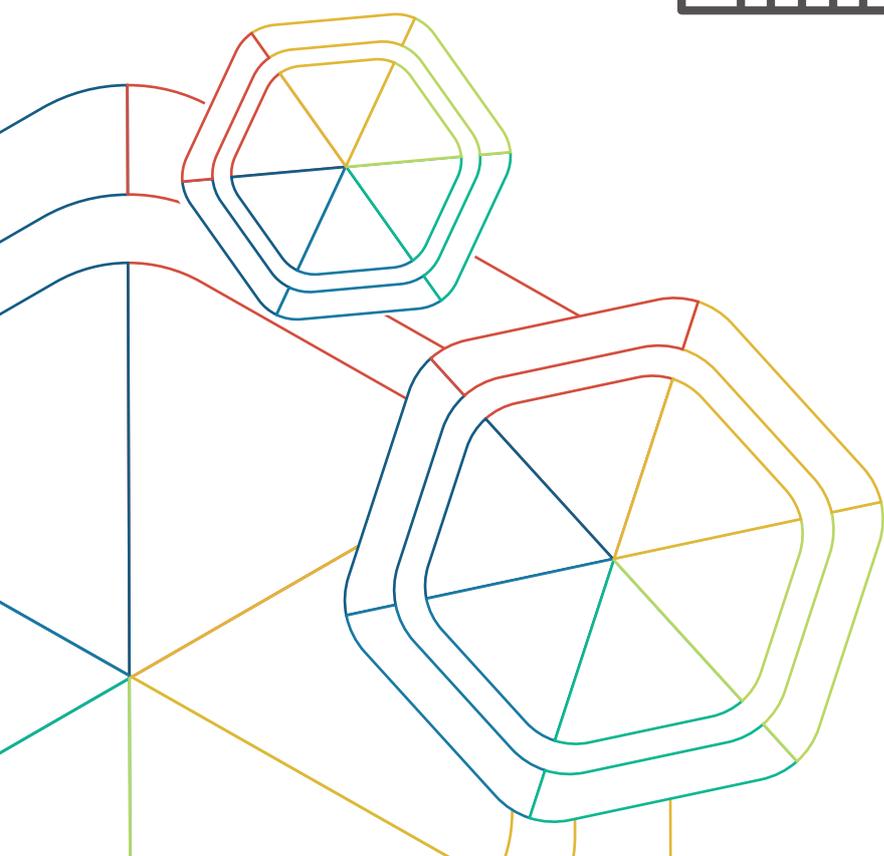
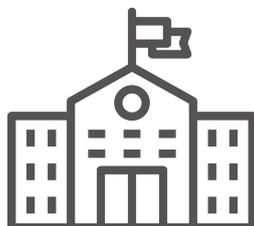


Europäische Schule Bergen

Ihre Schule im internationalen
Vergleich
Schulbericht

PISA für Schulen
2022



Europäische Schule Bergen
Ihre Schule im internationalen Vergleich
PISA für Schulen

2022

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 Mitgliedstaaten der OECD wider.

Dieses Dokument sowie die darin enthaltenen Daten und Karten berühren weder den völkerrechtlichen Status von Territorien noch die Souveränität über Territorien, den Verlauf internationaler Grenzen und Grenzlinien sowie den Namen von Territorien, Städten oder Gebieten.

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

Anmerkung der Türkei

Die Informationen in diesem Bericht zu „Zypern“ beziehen sich auf den südlichen Teil der Insel. Es existiert keine den türkischen und den griechischen Bevölkerungsteil der Insel gemeinsam vertretende Instanz. Die Türkei erkennt die Türkische Republik Nordzypern (TRNZ) an. Bis im Rahmen der Vereinten Nationen eine dauerhafte und gerechte Lösung gefunden ist, wird sich die Türkei ihre Stellungnahme zur „Zypernfrage“ vorbehalten.

Anmerkung aller in der OECD vertretenen EU-Mitgliedstaaten und der Europäischen Union

Die Republik Zypern wird von allen Mitgliedern der Vereinten Nationen mit Ausnahme der Türkei anerkannt. Die Informationen in diesem Bericht beziehen sich auf das Gebiet, das sich de facto unter der Kontrolle der Regierung der Republik Zypern befindet.

Symbole durch Good Ware von www.flaticon.com

© OECD 2022

Die Nutzung dieses Werks, digital oder auf Papier, unterliegt den unter www.oecd.org/termsandconditions dargelegten Bedingungen.



Vorwort

Lehrkräfte und Bildungsverantwortliche brauchen aussagekräftige und zuverlässige Informationen, um zu beurteilen, wie gut ihre Schülerinnen und Schüler auf Leben und Arbeitswelt vorbereitet sind. Viele Verwaltungen beurteilen das Lernen der Schülerinnen und Schüler basierend auf lokalen oder landesweiten Erwartungen. In einer globalen Wirtschaft ist die Benchmark für Bildungserfolg jedoch nicht länger ausschließlich in nationalen Standards zu finden, sondern in Standards, die durch die besten Schulen und Bildungssysteme der Welt festgelegt werden.

In den letzten zwanzig Jahren beurteilten die Schulleistungsuntersuchungen PISA (Programme for International Student Assessment) der OECD die Qualität, Chancengerechtigkeit und Effizienz von Schulsystemen in mehr als achtzig Ländern und Volkswirtschaften, die zusammen 90 % der Weltwirtschaft umfassen. Über PISA können Schulen und Länder voneinander lernen. Die Bildungssysteme, die in der Lage waren, starke und faire Lernresultate sicherzustellen und schnelle Verbesserungen durchzuführen, zeigen anderen, was möglich ist.

Ähnlich wie die internationale PISA-Bewertung, misst der PISA-basierte Test für Schulen das Wissen und die Kompetenzen 15-jähriger Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften.

Er bewertet auch ihre Einstellung zum Lernen und zur Schule sowie die Lernumgebungen der Schulen selbst. Es ist wichtig zu beachten, dass diese Bewertungen nicht nur messen, ob Schülerinnen und Schüler das Gelernte wiedergeben können, sondern wie gut sie vom Gelernten extrapolieren und ihr Wissen in ungewohnten Kontexten kreativ anwenden können. Der PISA-basierte Test für Schulen ist ein einzigartiges Instrument, das entwickelt wurde, damit einzelne Schulen innovativ die Lernresultate ihrer Schülerinnen und Schüler vergleichen und diese weltweit benchmarken können.

Dieser Bericht enthält die Resultate des PISA-basierten Tests für Schulen für Ihre Schule. Aber Daten sind nur ein erster Schritt für ein tieferes Verständnis und nur dann von Nutzen, wenn sie zum Handeln führen. Sie haben auch die Gelegenheit, sich mit anderen Schulen auf der ganzen Welt auszutauschen, die Ihr Engagement für Peer-Learning, kritisches Nachdenken und Verbesserung der Schule teilen, und von ihren Strategien, Politiken und Praktiken zu lernen. Die OECD will allen zur Seite stehen, die sich für eine „bessere Politik für bessere Schulen und ein besseres Leben“ einsetzen.

Andreas Schleicher

Andreas Schleicher

Direktor, Direktorat für Bildung

Sonderberater des Generalsekretärs für Bildungspolitik

OECD

Dank

Dieser Schulbericht basiert vorrangig auf Daten und Projektkoordination des Büros des Generalsekretärs der Europäischen Schulen. Als akkreditierter Dienstleister für den PISA-basierten Test für Schulen im System der Europäischen Schulen übernahm das BGSES Testverwaltung, Codierung, Datenmanagement und lieferte die analytischen Outputs, die den Schulbericht umfassen.

Diese digitale Bewertung wird durch Janison Ltd Pty übernommen, das in Partnerschaft mit der OECD als der International Platform Provider für den PISA-basierten Test für Schulen auftritt.

Andreas Schleicher und Yuri Belfali mit Joanne Caddy übernehmen die strategische Leitung und Überwachung des Projekts PISA für Schulen.

Dieser Bericht wurde durch Tanja Bastianic, Federico de Luca, Tiago Fragoso, Tomoya Okubo, Chi Sum Tse, Gonçalo Xufre, und Nathanael Reinerstein erstellt, wobei Fiorella Cianchi und Jenny Baracaldo Fernández die administrative Unterstützung lieferte.

Inhalt

1.	Zusammenfassung	7
2.	Was Ihre Schule aus dem PISA-basierten Test für Schulen lernen kann	9
	2.1 Ihre Auswahl und Ihre Teilnahme	11
	2.2 Verständnis der Resultate Ihrer Schule	13
3.	Kognitive Fertigkeiten: Was Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule wissen und können	15
	3.1 Analyse der Schülerleistung an Ihrer Schule	15
	3.2 Schülerleistung im Bereich Lesekompetenz	18
	3.3 Schülerleistung im Bereich Mathematik	20
	3.4 Schülerleistung im Bereich Naturwissenschaften	23
	3.5 Die Resultate Ihrer Schule auf den PISA-Kennstufenniveaus	26
	3.6 Untersuchung der Leistung von Mädchen und Jungen	29
	3.7 Messung des Leistungsgefälles zwischen den leistungsstärksten und schwächsten Schülerinnen und Schülern	31
	3.8 Untersuchung der Auswirkungen des sozioökonomischen Status auf die Schülerleistung in Ihrer Schule	34
	3.9 Die Leistung Ihrer Schule im sozioökonomischen Kontext der System Europäischen Schulen	38
	3.10 Trends bei der Schülerleistung	43
4.	Stimme der Schülerinnen und Schüler: untersuchung des engagements und der gefühle der schülerinnen und schüler in der schule	47
	4.1 Lernmotivation im Bereich Naturwissenschaften	50
	4.2 Vertrauen der Schülerinnen und Schüler in ihre eigene Selbstwirksamkeit	52
	4.3 Wahrnehmung von Unterrichtspraktiken durch die Schülerinnen und Schüler	55
	4.4 Disziplinäres Klima im Klassenzimmer	58
	4.5 Wie Schülerinnen und Schüler Mobbing erfahren	61
5.	Einblicke in die sozialen und emotionalen fertigkeiten der schülerinnen und schüler	65
	5.1 Die verschiedenen Dimensionen sozialer und emotionaler Fertigkeiten	66
	5.2 Die Beziehung zwischen Schulumgebung und sozialen und emotionalen Fertigkeiten	68
	5.3 Die Beziehung zwischen sozialen und emotionalen Fertigkeiten und dem Lebensverlauf	70
A.	Anhang 1	75
A.	Anhang 2	81



1. Zusammenfassung

Vergleichende Aussagen beschreiben Resultate, die bei einem Konfidenzniveau von 95 % statistisch signifikant sind.

Die Leistung wird auf einer Skala mit einem Mittelwert von 500 und einer Standardabweichung von 100 über an der OECD teilnehmende Länder dargestellt.

Europäische Schule Bergen

	 Lesen	 Mathematik	 Naturwissenschaft
Durchschnittliche Leistung Ihrer Schule	549 was ist höher als in der EU  483  487	542 was ist höher als in der EU  490  489	561 was ist höher als in der EU  485  489
Geschlechterunterschiede in der Leistung	Mädchen und Jungen erzielen eine ähnliche Leistung	Mädchen und Jungen erzielen eine ähnliche Leistung	Mädchen und Jungen erzielen eine ähnliche Leistung
Sozioökonomische Unterschiede in der Leistung	Die am stärksten und am geringsten bevorteilten Schüler*innen erzielen eine ähnliche Leistung	Die am stärksten und am geringsten bevorteilten Schüler*innen erzielen eine ähnliche Leistung	Die am stärksten und am geringsten bevorteilten Schüler*innen erzielen eine ähnliche Leistung
Engagement und Gefühle der Schüler*innen	 77% Glauben, dass das, was sie in Naturwissenschaft lernen, wichtig für ihre Zukunft ist.  40% Beobachten, dass ihre Lehrkräfte Schüler*innen mit Problemen individuelle Hilfe bieten.  21% Erfahren Lärm und Durcheinander.		
Soziale und emotionale Fertigkeiten	Die stärksten Beziehungen zwischen Ergebnissen zu sozialen und emotionalen Fertigkeiten und Leben wurden beobachtet für:	 Diszipliniertes Klima im Klassenzimmer  Gesundheit durch die Schüler*innen  Zufriedenheit der Schüler*innen mit dem Leben insgesamt	↔ Empathie ↔ Optimismus ↔ Optimismus

Hinweis: Die EU-Statistiken in diesem Bericht wurden anhand des einfachen Durchschnitts der entsprechenden Statistiken berechnet, die in jedem der 27 EU-Länder, die Daten für PISA 2018 gemeldet haben, berechnet wurden [oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results](https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results). Es wurde keine Gewichtung vorgenommen, so dass jedes Land gleichermaßen zum EU-Durchschnitt beiträgt. Die Standardfehler (SE) wurden auf ähnliche Weise berechnet, indem eine Formel angewendet wurde, die die Standardfehler der einzelnen Länder kombiniert.



2. WAS IHRE SCHULE AUS DEM PISA- BASIERTEN TEST FÜR SCHULEN LERNEN KANN

Während PISA Resultate auf nationaler Ebene liefern soll, ist der PISA-basierte Test für Schulen (PBTS) konzipiert, um Resultate auf Schulebene zu liefern, auf deren Grundlage Schulen sich verbessern und Benchmarks festlegen können.

Durch die Durchführung des PISA-basierten Tests für Schulen an Ihrer Schule erhalten Sie Zugang zu international vergleichbaren Einschätzungen der Leistung Ihrer Schülerinnen und Schüler und Informationen über ihre Lernumgebung und ihre Einstellungen.

Darüber hinaus bietet der PBTS Ihnen auch Einblicke in die sozialen und emotionalen Fertigkeiten Ihrer Schülerinnen und Schüler, ein zunehmend wichtiger Aspekt in der Bildung, der auch als entscheidend für die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler betrachtet wird, sich an die Welt im schnellen Wandel, in der wir heute leben, anpassen und darin ihren Weg finden zu können.

In unserer globalen, wissensbasierten Wirtschaft ist es heute wichtiger denn je zuvor, Schülerinnen und Schüler nicht nur mit lokalen oder nationalen Standards zu vergleichen, sondern auch mit der Leistung der besten Schulsysteme der Welt.

Weil sowohl PISA als auch PBTS auf demselben Rahmenkonzept basieren, sind ihre Resultate vergleichbar, was bedeutet, dass Sie die Leistung Ihrer Schule mit jener nationaler Bildungssysteme aus der ganzen Welt messen können. So können Sie einerseits beurteilen, wie Ihre Schülerinnen und Schüler auf die Teilhabe an einer globalisierten Gesellschaft vorbereitet sind und sich Ziele gegenüber den besten Schulsystemen weltweit stecken.

Der PBTS bietet Ihnen auch ein besseres Verständnis der Herausforderungen, mit denen leistungsschwache Schülerinnen und Schüler an Ihrer Schule konfrontiert werden. So können Sie spezifische gezielte Maßnahmen und Praktiken einsetzen, um mögliche Leistungs- und Entwicklungslücken anzupacken.

Kognitive Fertigkeiten: Was Schülerinnen und Schüler an Ihrer Schule wissen und können: Dieses Kapitel zeigt die Leistung Ihrer Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften und wo die Resultate Ihrer Schule auf den PISA-Kennniveaus einzuordnen sind. Es untersucht auch eventuelle Leistungslücken zwischen den leistungsstärksten und schwächsten Schülerinnen und Schülern, zwischen Geschlechtern und zwischen Schülerinnen und Schülern mit hohem oder niedrigem sozioökonomischem Hintergrund.

Stimme der Schülerinnen und Schüler: Untersuchung des Engagements und der Gefühle der Schülerinnen und Schüler in der Schule: Dieses Kapitel durchleuchtet die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler, die sie selbst angeben, ihre Selbstwirksamkeitserwartung und ihre Wahrnehmung der Unterrichtspraktiken in der Klasse, ihrer Lernumgebung und ihrer Beziehungen zu ihren Mitschülern.

Einblicke in die sozialen und emotionalen Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler: Dieses Kapitel gibt Aufschluss über die sozialen und emotionalen Fertigkeiten Ihrer Schülerinnen und Schüler, wie ermittelt anhand von Aussagen über fünf Teilbereiche verbunden mit den Big Five Persönlichkeitsdimensionen (emotionale Regulierung, Kontakt mit anderen, Zusammenarbeit, Aufgabenausführung und Aufgeschlossenheit).

Schließlich ermutigt die OECD Sie dazu, die Gelegenheit zum Peer-Learning durch Ihre Teilnahme an der Gemeinschaft PISA für Schulen zu nutzen. Dieses mehrsprachige Onlineforum bietet allen Schulen, die PBTS-Resultate erhalten haben, die Möglichkeit, bewährte Praktiken auszutauschen, Fragen zu stellen, Tipps von Kollegen zu erhalten, gemeinsam Unterrichtsmittel zu entwickeln und an Webinaren und Diskussionen zu ausgewählten Themen teilzunehmen, die durch die OECD oder nationale Akteure moderiert werden.

„Welche Kenntnisse und Fähigkeiten sind wichtig für Bürgerinnen und Bürger?“ Als Reaktion auf diese Frage und auf den Bedarf an international vergleichbaren Daten zur Schülerleistung startete die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) die dreijährliche Bewertung der Leistung von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern auf der ganzen Welt, die als **OECD Programme for International Student Assessment**, oder **PISA** bekannt ist. PISA beurteilt, in welchem Ausmaß 15-jährige Schülerinnen und Schüler wichtige Kenntnisse und Fähigkeiten erworben haben, die für die vollwertige Teilhabe an modernen Gesellschaften unerlässlich sind.

In jeder PISA-Runde wird einer der drei Kernbereiche detailliert getestet, was fast die Hälfte der gesamten Testzeit einnimmt.



Lesen Sie mehr
Über PISA
[oe.cd/PISA](https://www.oecd.org/pisa/)

Der vorrangige Bereich 2018, wie auch 2009, war die Lesekompetenz. Naturwissenschaften waren 2015 und 2006 der vorrangige Bereich, und für Mathematik war das 2003 und 2012 der Fall (und wird es 2022 erneut sein).

PISA-Resultate machen deutlich, was in der Bildung möglich ist, indem sie zeigen, was Schülerinnen und Schüler in den leistungsstärksten und am schnellsten besser werdenden Bildungssystemen tun können.

Die Erkenntnisse bieten Entscheidungsträgern weltweit die Möglichkeit, die Kenntnisse und Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern in ihren eigenen Ländern und in ihren Schulen im Vergleich mit jenen anderer Länder zu messen.

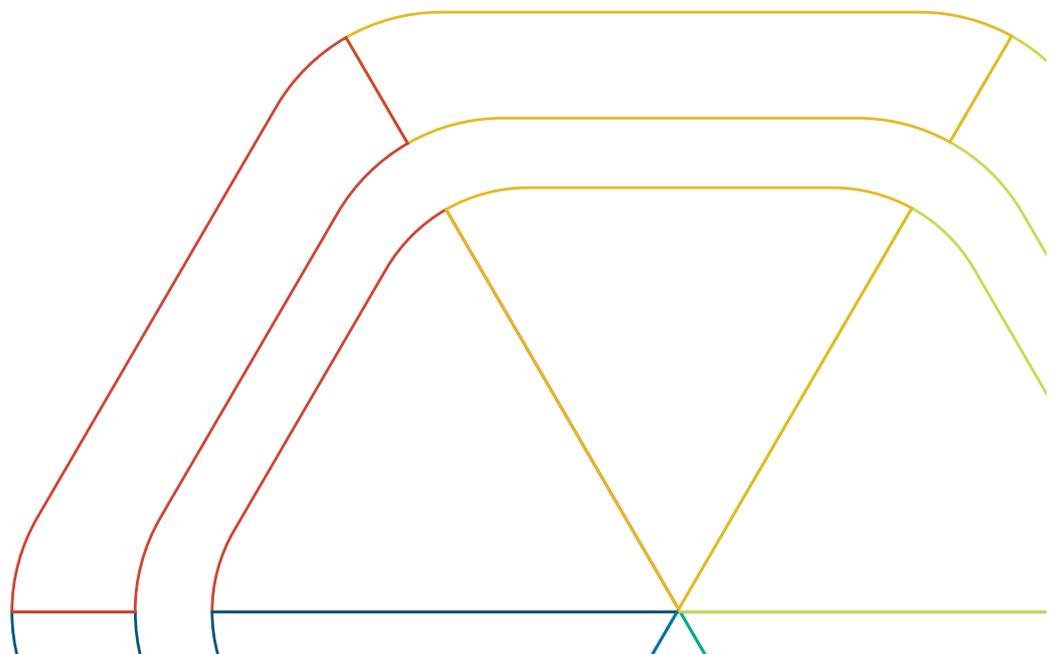
2.1 Ihre Auswahl und Ihre Teilnahme

Abbildung 2.1 zeigt eine kurze Zusammenfassung der Teilnahme Ihrer Schule am PBTS, darunter Merkmale Ihrer Auswahl und Informationen über die Logistik Ihrer Teilnahme. Der begleitende Leitfaden für Leser (www.oecd.org/pisa/pisa-for-schools) liefert zusätzliche Informationen über die Teilnahmeberechtigung von Schulen am PBTS und die Auswahlverfahren für Schulen sowie Schülerinnen und Schüler.

Abbildung 2.1 Zusammenfassung Teilnahme

	 Ihre Schule	 EU	 OECD
Getestete Schulen	1		11.327
Ausgewählte Schüler*innen	54		328.281
Getestete Schüler*innen	54		292.999
Durchschnittsalter der getesteten Schüler*innen	15,69	15,78	15,71
Anteil der Mädchen unter den getesteten Schüler*innen	56%	49%	50%
Anteil der Jungen unter den getesteten Schüler*innen	44%	51%	50%
Durchschnittlicher sozialer und kultureller Status der getesteten Schüler*innen	1,12	-0,03	-0,03
PBTS Testtermin(e)	2022		

Quelle: Die Daten für die EU und die OECD stammen von OECD (2019), PISA-2018-Datenbank, oecd.org/pisa/data



Die Gemeinschaft PISA für Schulen will Pädagogen aus teilnehmenden Schulen folgendermaßen unterstützen:

- **Unterstützung bieten und erhalten:** Pädagogen bekommen Antworten auf ihre Fragen und tauschen Ideen, konkrete Praktiken und Materialien für die Bereiche aus, in denen Verbesserungen anstehen.
- **Professionelle Kenntnisse und Fähigkeiten erweitern:** Pädagogen können ihre Kenntnisse im Fachbereich sowie ihre pädagogischen Fertigkeiten ausbauen. Sie können auch Fertigkeiten im Coaching von Kollegen weiterentwickeln.
- **Ein internationales professionelles Netzwerk ausbauen:** Pädagogen können ihr Netzwerk mit internationalen Pädagogen erweitern. Sie können auch ihre Reputation stärken und die Anerkennung eines internationalen Publikums gewinnen.
- **Über die jüngste Bildungsforschung informiert bleiben und mit OECD-Personal und Experten interagieren:** Über regelmäßige Webinare und Meldungen über neue OECD-Publikationen können Pädagogen auf dem letzten Stand der jüngsten Bildungsforschung bleiben und von der Interaktion mit OECD-Personal und Experten profitieren.



Lesen Sie mehr über

Die Gemeinschaft PISA für Schulen

www.oecdprisaforschools.org

2.2 Verständnis der Resultate Ihrer Schule

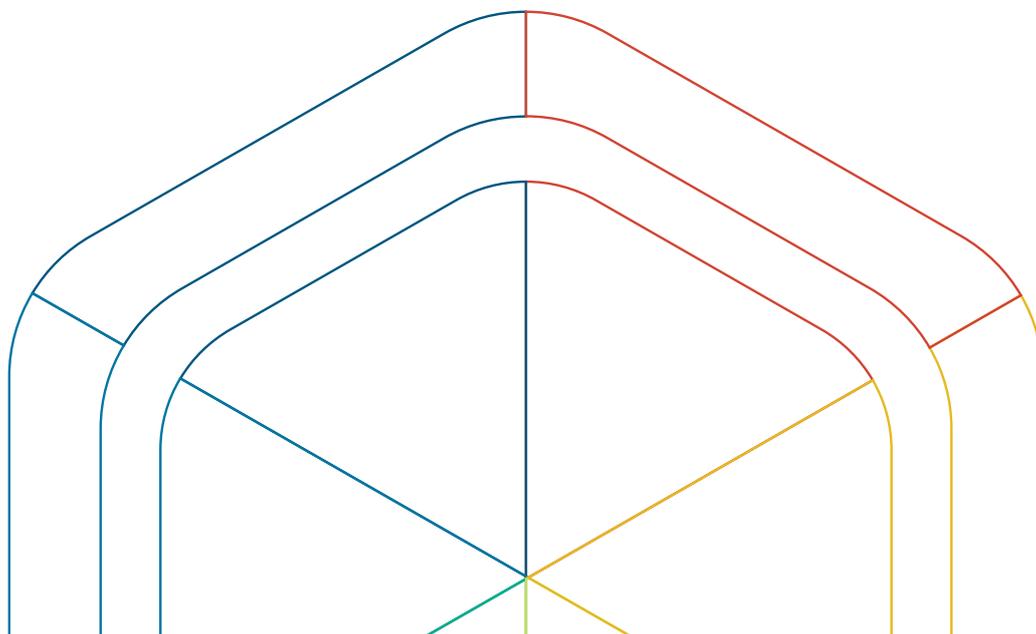
Dieser Bericht präsentiert die Resultate für Ihre Schule basierend auf ihrer jüngsten Teilnahme am PISA-basierten Test für Schulen (PBTS). Die Bewertung misst die Kompetenzen 15-jähriger Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. Weil der PBTS auf dem OECD Programme for International Student Assessment (PISA) basiert, kann Ihre Schule ihre Resultate mit denen aus über 80 Ländern und Volkswirtschaften vergleichen, die an den verschiedenen PISA-Zyklen teilgenommen haben.

Der Schwerpunkt der Analyse auf Schulebene impliziert notwendigerweise, dass mit relativ kleinen Schülergruppen gearbeitet wird. Daher kann eine Teilgruppe von Schülerinnen und Schülern, die analysiert wird, in einigen Fällen aus nur einer Handvoll Menschen bestehen (z. B. Jungen in einer Schule, die vorwiegend durch Mädchen besucht wird). In diesen Fällen empfehlen wir Vorsicht beim Ziehen von Schlussfolgerungen aufgrund dieser Resultate für Teilgruppen, da ihre Schätzungen nur auf geringen Anzahlen basieren. Im gesamten Bericht wird also unter jeder Abbildung ein Hinweis aufscheinen, um anzugeben, ob eine oder mehrere Teilgruppen in dieser Abbildung aus zu wenigen Schülerinnen und Schülern bestehen, um zuverlässige Schlussfolgerungen ziehen zu können.

Ferner enthält dieser Bericht nur Punktschätzungen für Werte, die das System der Europäischen Schulen und die OECD betreffen. Während diese Werte auch einem gewissen Unsicherheitsgrad unterliegen, wurde das aus der visuellen Darstellung der Daten weggelassen, da sie in diesem Bericht als Benchmarks verwendet werden. Dennoch berücksichtigen alle Signifikanzprüfungen für die in diesem Schulbericht präsentierten Daten ihre inhärente Unsicherheit im vollen Ausmaß.

Wenn Sie die Resultate Ihrer Schule genauer untersuchen möchten, finden Sie zusätzliche Möglichkeiten zur Interaktion mit Ihren Daten und den Daten der an PISA teilnehmenden Länder am geplanten Digitalen Dashboard PISA für Schulen.

Der begleitende Leitfaden für Leser (www.oecd.org/pisa/pisa-for-schools) liefert ein nützliches Toolkit, um die Resultate Ihrer Schule besser zu begreifen. Im Bericht sind Links enthalten, über die Sie zusätzliche Einblicke auf Grundlage von OECD- und PISA-Daten erwerben können.





3.

KOGNITIVE FERTIGKEITEN:

WAS SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER AN IHRER SCHULE WISSEN UND KÖNNEN

Dieses Kapitel bietet eine Übersicht der Leistung Ihrer Schule beim PISA-basierten Test für Schulen. Es konzentriert sich auf die Leistung verschiedener Schülergruppen an Ihrer Schule und die Art der Aufgaben, die sie in jedem Bereich bewältigen können.

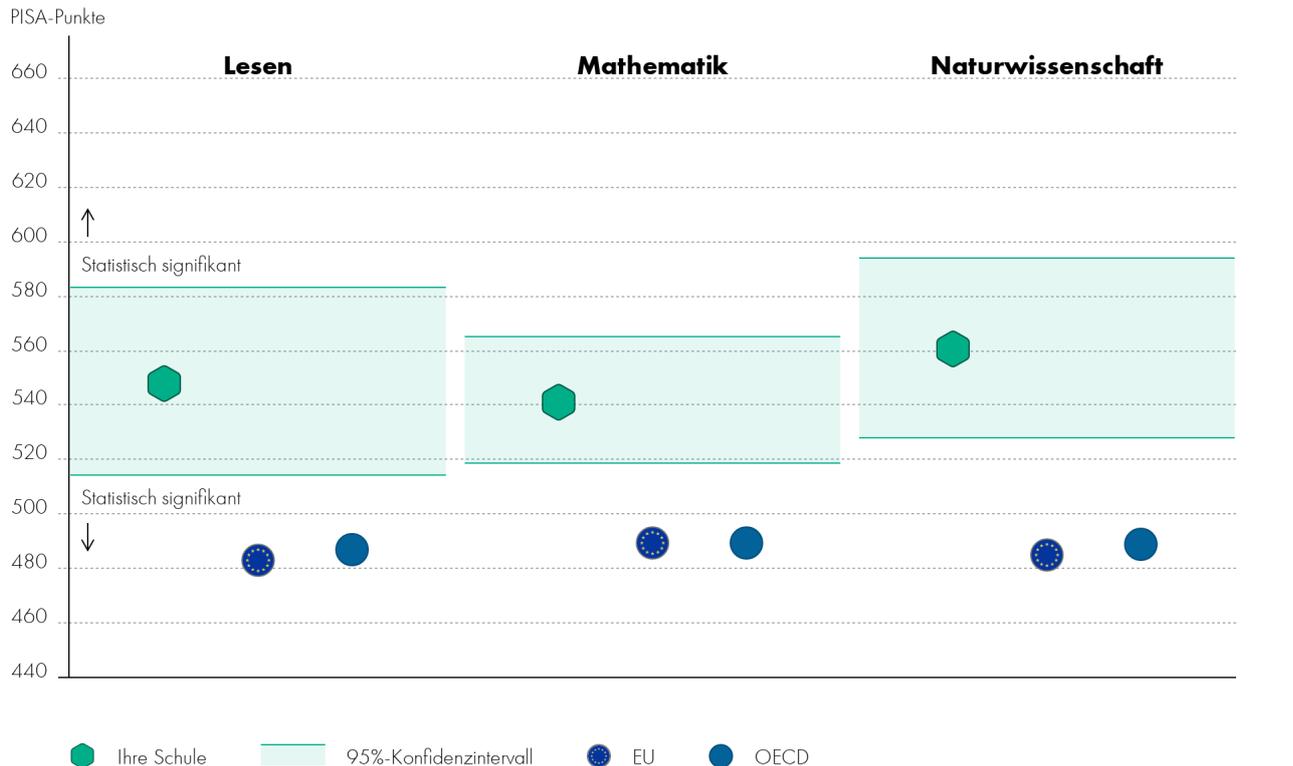
3.1 Analyse der Schülerleistung an Ihrer Schule

Sind 15-jährige Schülerinnen und Schüler an Ihrer Schule auf die Herausforderungen der Zukunft vorbereitet? Können sie ihre Ideen wirkungsvoll analysieren, durchdenken und kommunizieren? Haben sie die Kompetenzen, Fertigkeiten und Kenntnisse erworben, die für die erfolgreiche Teilhabe an den Gesellschaften des 21. Jahrhunderts unerlässlich sind?

PISA misst weltweit die Kompetenzen, Fertigkeiten und Kenntnisse von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in den Bereichen Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. Die Resultate Ihrer Schule beim PISA-basierten Test für Schulen bieten Ihnen die Möglichkeit, den Leistungsstand Ihrer Schülerinnen und Schüler in diesen drei Bereichen mit dem Niveau anderer Schülerinnen und Schüler im System der Europäischen Schulen und in Schulsystemen auf der ganzen Welt zu vergleichen. Die Resultate können als Maßstab dafür verwendet werden, wie gut die Schülerinnen und Schüler Ihrer Schule darauf vorbereitet sind, in einer globalen Wirtschaft erfolgreich zu sein.

Abbildung 3.1 Leistung der Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaft

Abbildung 3.1 zeigt die Resultate Ihrer Schule in den drei Bereichen – Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften – neben denen des Sitzlandes Ihrer Schule und der OECD bei PISA 2018. Für jeden der Werte Ihrer Schule zeigt die Abbildung auch das 95%-Konfidenzintervall. Wenn der jeweilige Wert der Europäischen Schulen – oder der OECD – nicht im Intervall enthalten ist, kann die Differenz zwischen diesem Wert und dem Wert Ihrer Schule als statistisch signifikant betrachtet werden.



	● Punkte Ihrer Schule		● Punkte EU		● Punkte OECD
Lesen	549	was signifikant ist höher als	483	und signifikant höher als	487
Mathematik	542	was signifikant ist höher als	490	und signifikant höher als	489
Naturwissenschaft	561	was signifikant ist höher als	485	und signifikant höher als	489

Quelle: Die Daten für die EU und die OECD stammen von OECD (2019), PISA 2018 Datenbank, [oecd.org/pisa/data](https://www.oecd.org/pisa/data)

Die Resultate von PISA geben die weltweit erzielten Ergebnisse bei Qualität und Bildungsgerechtigkeit an und bieten Pädagogen und Entscheidungsträgern die Möglichkeit, von den in anderen Ländern hantierten Politiken und Praktiken zu lernen. **Die Resultate der PISA-Studie 2018**, die siebte Runde der dreijährlichen Bewertung, sind in sechs Bänden dargestellt:

- **Band I, Was Schülerinnen und Schüler wissen und können**, bietet eine detaillierte Untersuchung der Schülerleistung in den Bereichen Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften und beschreibt, wie sich die Leistung seit vorigen PISA-Bewertungen verändert hat.
- **Band II, Where All Students Can Succeed**, prüft Geschlechterunterschiede in der Schülerleistung und die Verbindungen zwischen dem sozioökonomischen Status und Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler einerseits und der Leistung und dem Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler andererseits.
- **Band III, What School Life Means for Students' Lives**, konzentriert sich auf die körperliche und emotionale Gesundheit der Schülerinnen und Schüler, die Rolle der Lehrkräfte und Eltern bei der Gestaltung des Schulklimas und auf das soziale Leben in der Schule. Der Band untersucht auch Indikatoren für das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler, und wie diese mit dem Schulklima verbunden sind.
- **Band IV, Are Students Smart about Money?**, untersucht, inwieweit 15-jährige Schülerinnen und Schüler in den 21 Ländern und Volkswirtschaften, die an dieser optionalen Bewertung teilnahmen, Geldangelegenheiten begreifen.
- **Band V, Effective Policies, Successful Schools**, analysiert die Politiken und Praktiken, die an Schulen und in Schulsystemen eingesetzt werden, sowie ihre Beziehung zu Bildungsergebnissen allgemein.
- **Band VI, Are Students Ready to Thrive in Global Societies?**, befasst sich mit der Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, lokale, globale und interkulturelle Probleme zu untersuchen, verschiedene Standpunkte und Auffassungen der Welt zu begreifen und zu würdigen, respektvoll miteinander umzugehen und im Sinne von Nachhaltigkeit und kollektivem Wohlbefinden verantwortungsbewusst zu handeln.



Entdecken Sie die zuletzt veröffentlichten und angekündigten
PISA-Bände
oe.cd/publications

3.2 Schülerleistung im Bereich Lesekompetenz

Der PBTS beurteilt einige verschiedene kognitive Prozesse, oder Elemente, die zur Lesekompetenz beitragen. Diese Elemente repräsentieren die mentalen Strategien, Zugänge oder Absichten, die Leser hantieren, um sich in, um und zwischen Texten zurechtzufinden.

Fünf Elemente leiten die Entwicklung der Aufgaben zur Bewertung der Lesekompetenz in PISA: Informationen herausuchen, ein breites Verständnis herausbilden, eine Interpretation anstellen, über den Inhalt eines Texts nachdenken und diesen beurteilen, und über die Form eines Textes nachdenken und diese beurteilen.

Da es nicht möglich ist, genügend Punkte in den PBTS aufzunehmen, um über jedes Element als gesonderte Teilskala zu berichten, werden diese fünf Elemente für die Berichterstellung zur Lesekompetenz in drei Teilskalen organisiert:

- **Informationen finden:** Für dieses Element muss der Schüler in den vorgegebenen Informationsraum gehen und sich darin umsehen, um ein oder mehrere Informationselemente herauszusuchen und zu finden.
- **Verstehen:** Für dieses Element muss der Schüler das Gelesene verarbeiten, um einen Text intern sinnvoll zu machen, ob das nun deutlich ausgedrückt ist oder nicht.
- **Beurteilen und Nachdenken:** Für dieses Element muss der Schüler Kenntnisse, Ideen oder Einstellungen außerhalb des Texts nutzen, um die im Text bereitgestellten Informationen in Bezug zu den eigenen konzeptuellen und auf Erfahrung beruhenden Bezugssystemen zu setzen.

Die PISA-Bewertungsrahmen definieren Kompetenz als viel mehr als die Fähigkeit, gesammeltes Wissen wiederzugeben.

Für PISA ist Kompetenz die Fähigkeit, sich komplexen Anforderungen in diversen Kontexten durch die Mobilisierung psychosozialer Ressourcen erfolgreich zu stellen, darunter Kenntnisse und Fertigkeiten, Motivation, Einstellungen, Emotionen sowie andere soziale und Verhaltenskomponenten.

Statt einfach zu beurteilen, ob Schülerinnen und Schüler das Gelernte wiedergeben können, misst PISA, ob Schülerinnen und Schüler vom Gelernten extrapolieren und ihre Kompetenzen in ungewohnten Situationen anwenden können.

Aufgaben, die durch einfaches Einstudieren oder mit vorgegebenen Algorithmen gelöst werden können, sind auch diejenigen, die am einfachsten digitalisiert und automatisiert werden können. Diese Arten von Fertigkeiten werden daher in einer modernen wissensbasierten Gesellschaft weniger relevant sein und sind nicht der Fokus von PISA.



Lesen Sie mehr über
Die PISA-Bewertungsrahmen
[oe.cd/publications](https://www.oecd.org/publications)

Abbildung 3.2 Schülerleistung in Teilskalen der Lesekompetenz

Obwohl nicht alle PBTS-Aufgaben die Schülerinnen und Schüler in jeder Teilskala fordern, können Themen nach dem dominanten Prozess eingeordnet werden. Abbildung 3.2 zeigt die Resultate Ihrer Schule in den drei Teilskalen der Lesekompetenz, neben den Resultaten des Sitzlandes Ihrer Schule und der OECD bei PISA 2018. Für jeden der Werte Ihrer Schule zeigt die Abbildung auch das 95%-Konfidenzintervall. Wenn der jeweilige Wert der Europäischen Schulen – oder der OECD – nicht im Intervall enthalten ist, kann die Differenz zwischen diesem Wert und dem Wert Ihrer Schule als statistisch signifikant betrachtet werden.



Quelle: Die Daten für die EU und die OECD stammen von OECD (2019), PISA-2018-Datenbank, [oecd.org/pisa/data](https://www.oecd.org/pisa/data)

3.3 Schülerleistung im Bereich Mathematik

Das PISA-Rahmenkonzept Mathematik definiert die theoretischen Grundlagen der PISA-Bewertung im Bereich Mathematik basierend auf dem grundlegenden Konzept von Mathematikkenntnissen, die mathematisches Denken und drei Prozesse, oder Elemente, des Problemlösungszyklus (mathematische Modellierung) in Verbindung setzen.

Die PBTS-Bewertung misst, wie wirksam Schulen Schülerinnen und Schüler darauf vorbereiten, als konstruktive, engagierte und reflektierende Bürgerinnen und Bürger des 21. Jahrhunderts Mathematik in jedem Aspekt ihres persönlichen, bürgerlichen und professionellen Lebens anzuwenden.

Das Rahmenkonzept schematisiert drei Elemente des mathematischen Modellierungszyklus: Formulieren, Anwenden und Interpretieren.

Jedes dieser drei Elemente geht von grundlegenden mathematischen Fähigkeiten und, der Reihe nach, von den detaillierten mathematischen Kenntnissen des Problemlösers aus, wie nachstehend detailliert:

- **Formulieren:** Die Handlung beginnt mit dem „Problem im Kontext“. Der Problemlöser versucht, den für die Problemsituation relevanten Mathematikbereich zu identifizieren, formuliert die Situation mathematisch gemäß den identifizierten Konzepten und Beziehungen, und macht Annahmen, um die Situation zu vereinfachen. Der Problemlöser wandelt also das „Problem im Kontext“ in ein „mathematisches Problem“ um, das unter Anwendung von Mathematik gelöst werden kann.
- **Anwenden:** Zur Lösung des Problems mithilfe von Mathematik wendet der Problemlöser mathematische Konzepte, Fakten, Verfahren und Überlegungen an, um die „mathematischen Resultate“ zu erhalten. In dieser Phase kommen gewöhnlich mathematische Bearbeitung, Transformation und Berechnung, mit und ohne Hilfsmittel, zum Zug.
- **Ergebnisse interpretieren:** Die „mathematischen Resultate“ müssen dann im Sinne des ursprünglichen Problems interpretiert werden, um die „Resultate im Kontext“ zu erhalten. Der Problemlöser muss daher mathematische Ergebnisse und ihre Plausibilität im Kontext eines realen Problems interpretieren, anwenden und evaluieren.

Abbildung 3.3 Schülerleistung in Teilskalen von Mathematik

Obwohl nicht alle PBTS-Aufgaben die Schülerinnen und Schüler in jeder Phase des Modellierungszyklus fordern, können Themen nach dem dominanten Prozess eingeordnet werden. Abbildung 3.3 zeigt die Resultate Ihrer Schule in den drei Teilskalen von Mathematik, neben den Resultaten des Sitzlandes Ihrer Schule und der OECD bei PISA 2012. Für jeden der Werte Ihrer Schule zeigt die Abbildung auch das 95%-Konfidenzintervall. Wenn der jeweilige Wert der Europäischen Schulen – oder der OECD – nicht im Intervall enthalten ist, kann die Differenz zwischen diesem Wert und dem Wert Ihrer Schule als statistisch signifikant betrachtet werden.



	Punkte Ihrer Schule		Punkte EU		Punkte OECD
Formulieren	558	was signifikant ist höher als	488	und signifikant höher als	492
Anwenden	539	was signifikant ist höher als	492	und signifikant höher als	493
Resultate interpretieren	554	was signifikant ist höher als	493	und signifikant höher als	497

Quelle: Die Daten für die EU und die OECD stammen von OECD (2013), PISA 2012 Datenbank, [oecd.org/pisa/data](https://www.oecd.org/pisa/data)

3

Lernen findet statt lange, bevor Kinder zur Schule gehen, und wird während des Erwachsenenlebens fortgesetzt. Es findet in der Familie statt, in der Nachbarschaft und in Isolation. In erster Linie findet es im Klassenzimmer statt. In Schulen erfahren Schülerinnen und Schüler die Freuden und Frustrationen, die mit dem Lernen verbunden sind, am stärksten und lernen viele von ihnen, meist ohne sich dessen bewusst zu sein, wie sie lernen können. Auch wenn sich die meisten Bildungssysteme darauf konzentrieren, „was“ gelernt wird, statt darauf, „wie“ Schülerinnen und Schüler lernen, entwickeln die meisten Schülerinnen und Schüler besondere Lernstrategien, um Schulaufgaben zu erledigen und sich auf Prüfungen vorzubereiten. Welche Strategien sie erwerben, kann in ihrem Lernen einen entscheidenden Unterschied machen.

Als fester Bestandteil des Lernprozesses haben die Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler direkten Einfluss auf die akademische Leistung und somit Auswirkungen auf das tägliche Leben der Schülerinnen und Schüler. Zusätzlich zu diesem unmittelbaren Einfluss können Lernstrategien auch langfristige Konsequenzen für Schülerinnen und Schüler haben. Auswendiglernen kann in manchen Schulumgebungen sinnvoll sein, aber sich nur auf diese Strategie zu verlassen, kann Schülerinnen und Schüler später auf ihrem Bildungsweg oder in vielen Berufssituationen stark benachteiligen, wo einfaches Speichern und Wiedergeben von Informationen nicht genug sein könnte, um einen Auftrag zu erledigen. Früher oder später wird ein Mangel an tiefem, kritischem, kreativem und flexiblem Denken ein Problem, insbesondere in innovativen Gesellschaften, wo die Nachfrage nach nicht-routinemäßigen Fertigkeiten steigt.

Lernstrategien werden als kognitive und metakognitive Prozesse definiert, die durch Schülerinnen und Schüler angewendet werden, wenn sie versuchen, etwas Neues zu erlernen. Bei PISA werden die wichtigsten Strategien, die Schülerinnen und Schüler anwenden, um Mathematik zu lernen, in drei breite Zugänge eingeteilt: Memorierungs-, Ausarbeitungs- und Kontrollstrategien.

Schülerinnen und Schüler wenden diese Arten von Lernstrategien unterschiedlich intensiv an. Manche fühlen sich mit bestimmten Strategien wohler; andere können je nach den Erwartungen ihrer Lehrkräfte, ihrer Motivation, der Art der Aufgabe und, allgemeiner, ihrer Lernumgebung unterschiedliche Strategien annehmen. Schülerinnen und Schüler können bestimmten Lernstrategien auch ein unterschiedliches Gewicht zuweisen, wenn sie mit neuen Informationen konfrontiert werden; dafür ist die Phase des Lernprozesses entscheidend, in der sie sich befinden: Identifizieren, Verstehen, Behalten oder Wiederauffinden. Schließlich ist keine einzelne Strategie ein Allheilmittel.



Lesen Sie mehr über

Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler in Mathematik

oe.cd/il/teach

3.4 Schülerleistung im Bereich Naturwissenschaften

Leistung in Naturwissenschaften erfordert drei Elemente von Wissen: wissenschaftliche Kompetenzen, Kenntnis der methodischen Standardverfahren, die in Naturwissenschaften angewendet werden, und Kenntnis des naturwissenschaftlichen Fachinhalts.

Diese drei Elemente sind miteinander verbunden. Das Erklären naturwissenschaftlicher und technologischer Phänomene erfordert beispielsweise Kenntnis des Inhalts der Naturwissenschaft. Die Beurteilung wissenschaftlicher Untersuchung und die wissenschaftliche Interpretation von Fakten verlangen auch Verständnis darüber, wie wissenschaftliches Wissen entsteht und mit welchem Vertrauensgrad darüber verfügt wird.

Nach der PISA-Definition ist eine Person mit Wissenschaftskompetenz in der Lage und bereit, an einem logisch aufgebauten Diskurs über Wissenschaft und Technologie teilzuhaben.

Dies erfordert die notwendigen Kompetenzen, um erfolgreich:

- **Zu erklären:** Dieses Element impliziert, in der Lage zu sein, wissenschaftliche Erklärungen für eine Reihe natürlicher und technologischer Phänomene anzuerkennen, anzubieten und zu evaluieren.
- **Zu evaluieren und zu planen:** Dieses Element impliziert, in der Lage zu sein, wissenschaftliche Untersuchungen zu beschreiben, zu entwerfen und auszuwerten und Wege vorzuschlagen, Fragen wissenschaftlich zu behandeln.
- **Wissenschaftlich zu interpretieren:** Dieses Element impliziert, in der Lage zu sein, Daten, Behauptungen und Argumente in diversen Darstellungen zu analysieren und zu evaluieren, und adäquate wissenschaftliche Schlussfolgerungen zu ziehen.

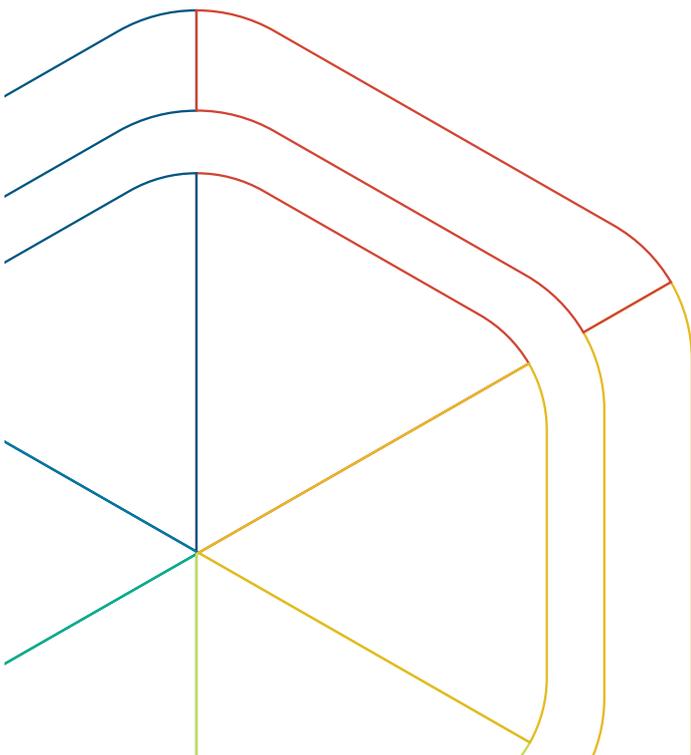
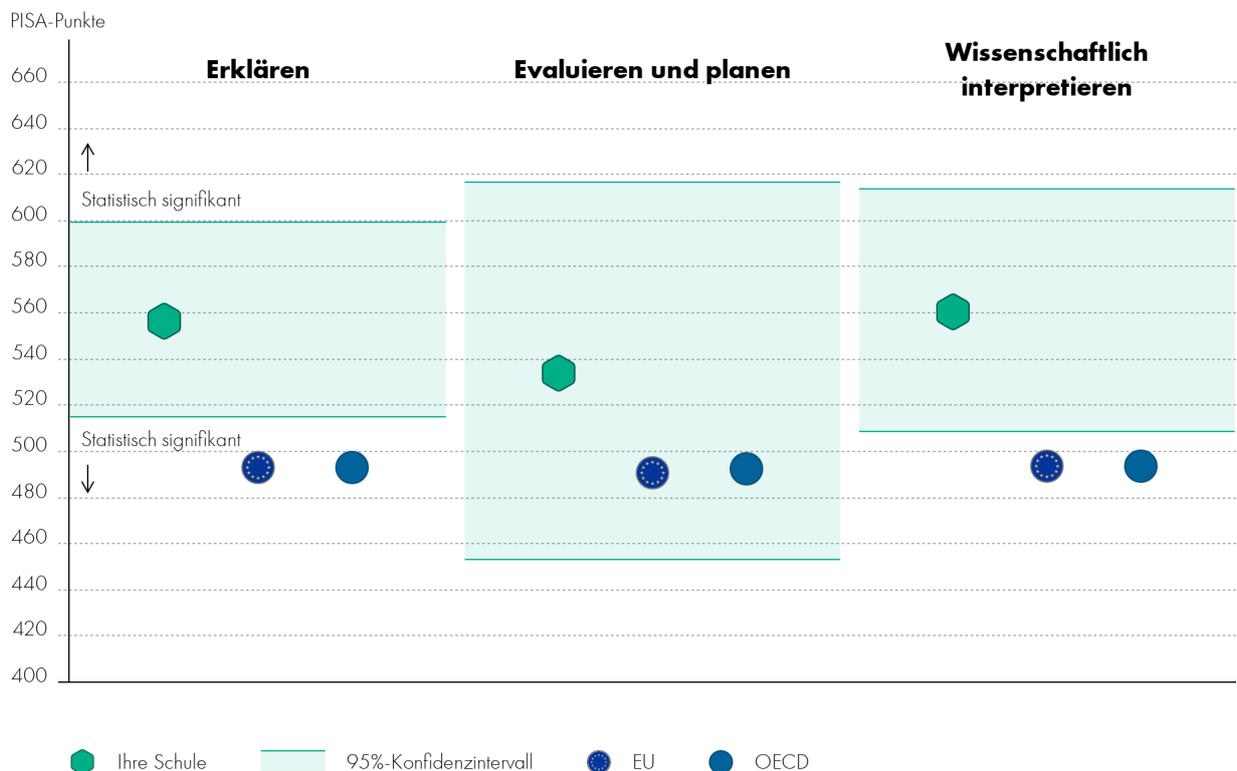


Abbildung 3.4 Schülerleistung in Teilskalen von Naturwissenschaften

Obwohl nicht alle PBTS-Aufgaben alle diese Kompetenzen erfordern, können Themen nach der dominanten eingeordnet werden. Abbildung 3.4 zeigt die Resultate Ihrer Schule in den drei Teilskalen von Naturwissenschaften, neben den Resultaten des Sitzlandes Ihrer Schule und der OECD bei PISA 2015. Für jeden der Werte Ihrer Schule zeigt die Abbildung auch das 95%-Konfidenzintervall. Wenn der jeweilige Wert der Europäischen Schulen – oder der OECD – nicht im Intervall enthalten ist, kann die Differenz zwischen diesem Wert und dem Wert Ihrer Schule als statistisch signifikant betrachtet werden.



	Punkte Ihrer Schule		Punkte EU		Punkte OECD
Erklären	557	was signifikant ist höher als	493	und signifikant höher als	493
Evaluieren und planen	535	was ist ähnlich wie	491	und ist ähnlich wie	493
Wissenschaftlich interpretieren	561	was signifikant ist höher als	493	und signifikant höher als	493

Quelle: Die Daten für die EU und die OECD stammen von OECD (2016), PISA-2015-Datenbank, [oecd.org/pisa/data](https://www.oecd.org/pisa/data)

Naturwissenschaften durchdringen alle Aspekte des modernen Lebens. Sie sind allgegenwärtig, vom bescheidenen Toaster bis zu den stärksten Raketen, die Satelliten in den Weltraum bringen. Das Verdienst der Naturwissenschaften bei der Verbesserung unserer Lebensumstände durch Medizin, Kommunikation, Transport und viele andere Bereiche ist unleugbar.

In der heutigen Welt ist Wissenschaftskompetenz kein Luxus sondern eine Notwendigkeit. Laut dem US-amerikanischen Büro für Arbeitsstatistik standen 2015 8,6 Millionen Arbeitsplätze in den Vereinigten Staaten in Bezug zu Naturwissenschaften, Technologie, Engineering und Mathematik. Insbesondere bei Arbeitsplätzen in den Bereichen Naturwissenschaften und Mathematik wird zwischen 2014 und 2024 eine bisher unerreichte Steigerungsrate von 28,2 % erwartet, verglichen mit einer Zunahme von 6,5 % in allen anderen Bereichen.

Dieser Anstieg wird durch die fortschreitende Automatisierung von Routine- und gering qualifizierten Jobs begleitet sein. Zahlen der Weltbank zeigen, dass eine umfassende Gruppe von Arbeitsplätzen – von Lkw-Fahrern bis zu Finanzexperten – in den kommenden Jahren sehr wahrscheinlich wegautomatisiert wird, wobei Technologie Routineaufgaben menschlicher Arbeitnehmer zur Gänze oder weitgehend ersetzen wird. Dieser Fakt unterstreicht die Bedeutung von Naturwissenschaften in der Zukunft, da Schülerinnen und Schüler, die in Naturwissenschaften gute Leistungen erzielen, ihre Laufbahn eher in diesem Bereich fortsetzen und eher einen guten Arbeitsplatz finden.

Mehrere Studien weisen darauf hin, dass Unterrichtspraktiken in Naturwissenschaften signifikantere Auswirkungen auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler in naturwissenschaftlichen Fächern und ihre Einstellungen haben könnten, als die Erfahrung und höhere Studienabschlüsse der Lehrkräfte. Was Lehrkräfte in der Klasse bringen, hat tatsächlich das Potenzial, Schülerinnen und Schüler für Naturwissenschaften zu begeistern oder sie abzuschrecken. Das unterstreicht wiederum die Notwendigkeit, die wichtigsten Unterrichtspraktiken zu identifizieren, die positive Auswirkungen auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler in naturwissenschaftlichen Fächern und auf ihre Einstellungen haben.

Arbeiten der OECD zeigen, dass die negative Assoziation zwischen forschendem Naturwissenschaftsunterricht und der Leistung in naturwissenschaftlichen Fächern stark abgeschwächt wird, wenn der Unterricht in diesen Fächern diszipliniert abläuft. Dieser Zugang könnte dazu beitragen, das Geschlechtergefälle zwischen Mädchen und Jungen abzubauen, was die Einstellung zu Naturwissenschaften und zum Abschluss betrifft, eine Laufbahn in MINT-Bereichen auszubauen.

Die Arbeiten zeigen auch, dass lehrergesteuerte Lehraktivität eine verlässliche Strategie ist, die ungeachtet von Schulklima und Ressourcen positiv mit den Resultaten der Schülerinnen und Schüler in naturwissenschaftlichen Fächern verbunden ist. Adaptiver Unterricht steht in den meisten Ländern in positivem Zusammenhang mit der Leistung in naturwissenschaftlichen Fächern, insbesondere in Ländern, die für den Einsatz maßgeschneiderter Lernzugänge bekannt sind, während Feedback der Lehrkraft schwach, aber positiv mit dieser Leistung verbunden ist, sobald das Niveau der Schülerinnen und Schüler in Mathematik und Lesen berücksichtigt wird.



Lesen Sie mehr über

Die Beziehung zwischen Strategien des Naturwissenschaftsunterrichts und den Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler in naturwissenschaftlichen Fächern

oe.cd/il/scienceteaching

3.5 Die Resultate Ihrer Schule auf den PISA-Kenntnisniveaus

Damit die Schülerinnen und Schüler an Ihrer Schule im 21. Jahrhundert Erfolg haben können, müssen sie Fertigkeiten und Kompetenzen unter Beweis stellen können, die es ihnen erlauben werden, im weiteren Verlauf ihrer Ausbildung und am Arbeitsmarkt produktiv am Leben teilzuhaben. Gemäß PISA können verschiedene Niveaus bei Fertigkeiten und Kompetenzen im Alter von 15 Jahren mit verschiedenen Beschäftigungsverläufen verbunden sein.

Die PISA-Resultate fassen die Schülerleistung für jedes Fach in sechs Kenntnisniveaus zusammen, von den leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler (Niveau 6) bis zu den leistungsschwächsten (unter Niveau 2).

Niveau 2 wird als Referenz und Ausgangsgruppe verwendet und steht für das Grundkenntnisniveau, auf dem Schülerinnen und Schüler die ersten Kompetenzen zeigen, die es ihnen erlauben werden, als weiter lernende Schüler, Arbeitnehmer und Bürger wirkungsvoll und produktiv am Leben teilzuhaben.

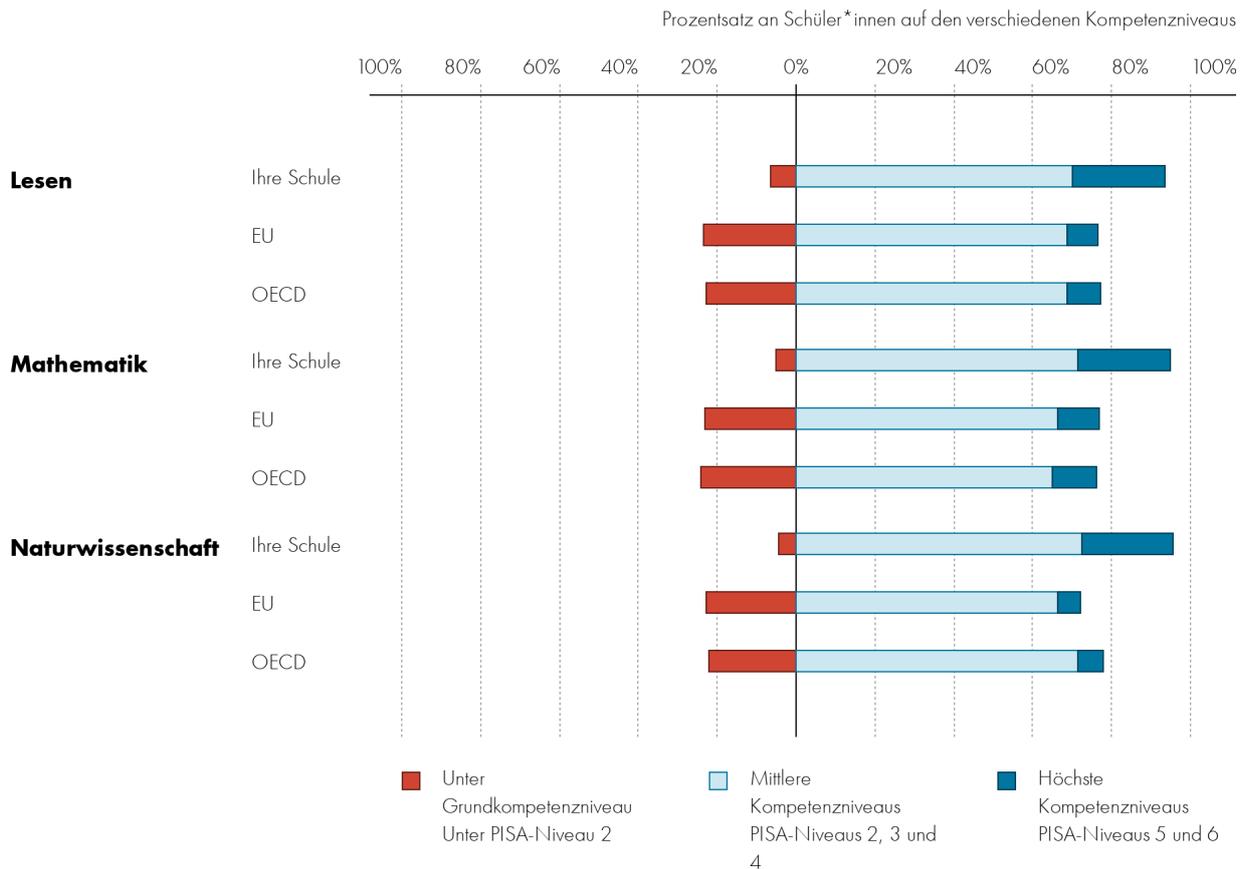
Interesse an einer detaillierten Beschreibung jedes Kenntnisniveaus in jedem der drei Bereiche? Sehen Sie sich dann den Leitfaden für Leser an!
www.oecd.org/pisa/pisa-for-schools

Aufgrund der relativ kleinen Auswahl von Schulen, die am PBTS teilnehmen, fasst dieser Bericht die Schülerinnen und Schüler in drei Gruppen zusammen:

- Schülerinnen und Schüler, die die **höchsten Kompetenzniveaus** (entsprechend PISA-Niveaus 5 und 6) erreichen und am Weg sind, die hoch qualifizierten Wissensarbeiter von morgen zu werden;
- Schülerinnen und Schüler, die Leistungen auf den **mittleren Kompetenzniveaus** (entsprechend PISA-Niveaus 2, 3 und 4) erzielen und Fertigkeiten und Kompetenzen unter Beweis stellen können, die es ihnen erlauben werden, im weiteren Verlauf ihrer Ausbildung und auf dem Arbeitsmarkt produktiv am Leben teilzuhaben; und
- Schülerinnen und Schüler, deren Leistung **unter dem Grundkompetenzniveau** von PISA-Niveau 2 bleibt und bei denen die Gefahr schwacher Bildungs- und Beschäftigungsergebnisse besteht.

Abbildung 3.5 Kenntnisniveaus der Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften

Abbildung 3.5 fasst zusammen, welche Leistung die Schülerinnen und Schüler Ihrer Schule bei den Kenntnisniveaus erreichen. Die Resultate Ihrer Schule werden der durchschnittlichen Leistung der Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Schulen im Sitzland Ihrer Schule und der OECD bei PISA 2018 gegenübergestellt.



Quelle: Die Daten für die EU und die OECD stammen von OECD (2019), PISA-2018-Datenbank, oecd.org/pisa/data



Die OECD sammelte viele Videos zu spezifischen Politiken und Praktiken aus Ländern und Volkswirtschaften mit starker oder steigender Leistung. Näheres Interesse an diesen Erfahrungen? Hier finden Sie einige! oe.cd/strongperf

Lesekompetenz: Der Bereich Lesekompetenz der Bewertung misst die aktive, sinnvolle und funktionelle Anwendung der Lesekompetenz in einer Reihe von Situationen oder für verschiedene Zwecke. Schülerinnen und Schüler, die die stärksten Kompetenzniveaus erreichen, sind in der Lage, unbekannte Texte kritisch zu beurteilen und Hypothesen darüber aufzubauen, wobei sie sich auf Fachkenntnisse basieren und Konzepte anpassen, die den Erwartungen entgegengesetzt sein können.

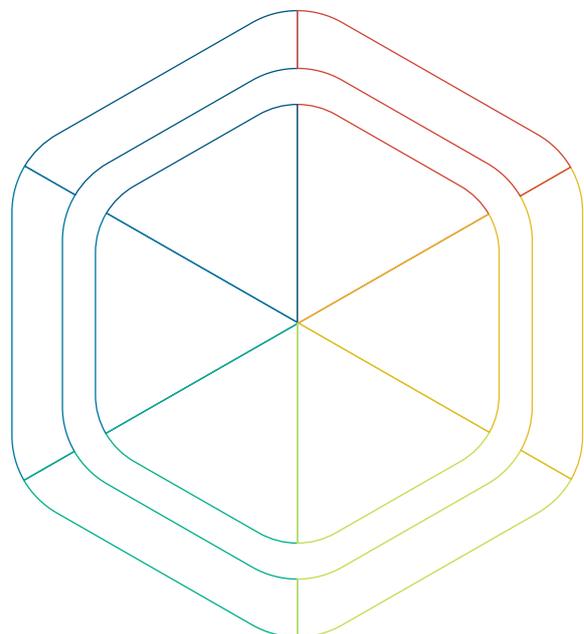
Am anderen Ende der Leistungsskala hat PISA Niveau 2 als ein Grundkompetenzniveau definiert, auf dem Schülerinnen und Schüler beginnen, die Lesekompetenzen unter Beweis zu stellen, die es ihnen ermöglichen werden, wirkungsvoll und produktiv am Leben teilzuhaben.

Mathematik: Der Teil Mathematik der Bewertung misst die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, Mathematik in verschiedenen Kontexten zu formulieren, anzuwenden und zu interpretieren. Schülerinnen und Schüler, die in Mathematik die Niveaus 5 und 6 erreichen, sind in der Lage, Modelle in komplexen Situationen zu entwickeln und damit zu arbeiten, Beschränkungen zu identifizieren und Annahmen zu spezifizieren.

Schülerinnen und Schüler, die das Grundkompetenzniveau der Mathematikkenntnisse erreichen (Niveau 2), können einfache Algorithmen, Formeln, Verfahren oder Konventionen anwenden und können Situationen interpretieren und erkennen, die nicht mehr als direkte Rückschlüsse erfordern.

Naturwissenschaften: Der Bereich Naturwissenschaften misst die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, Phänomene wissenschaftlich zu erklären, wissenschaftliche Untersuchungen zu beurteilen und zu entwerfen, und Daten und Fakten wissenschaftlich zu interpretieren. Schülerinnen und Schüler auf den höchsten Niveaus naturwissenschaftlicher Kenntnisse sind ausreichend geschickt in und wissen genug über Naturwissenschaften, um in der Lage zu sein, ihre Kenntnisse und Fertigkeiten in verschiedenen – auch unbekannt – Situationen kreativ und autonom anzuwenden.

Auf dem Grundkompetenzniveau in Naturwissenschaften (Niveau 2) können Schülerinnen und Schüler auf allgemeinem inhaltlichem Wissen aufbauen, um eine adäquate wissenschaftliche Erklärung zu identifizieren, wobei sie die Kompetenzen unter Beweis stellen, die es ihnen ermöglichen werden, aktiv an Situationen teilzuhaben, die mit Naturwissenschaften und Technologie verbunden sind.



3.6 Untersuchung der Leistung von Mädchen und Jungen

Die Daten von PISA 2018 zeigen, dass innerhalb von Schulen durchschnittlich Mädchen eine geringfügig – jedoch signifikant – höhere Leistung beim Lesen erzielen, während Jungen eine geringfügig – jedoch signifikant – höhere Leistung in Mathematik und Naturwissenschaften erzielen. Diese Resultate sind jedoch über Länder und Volkswirtschaften hinweg unterschiedlich.

Ein Vergleich der Resultate der Leseleistung zwischen 2009, als die Lesekompetenz ebenso der wichtigste, in PISA beurteilte Bereich war, und 2018 zeigt, dass das Geschlechtergefälle bei der Leseleistung im Laufe der Zeit in 36 Ländern und Volkswirtschaften abgeflacht wurde. Aber in elf dieser Länder war das geringere Gefälle beim Lesen nicht auf eine Steigerung der Leistung der Jungen zurückzuführen, sondern auf einen Rückgang der Leistung der Mädchen.

Gibt es an Ihrer Schule ein geschlechtsspezifisches Leistungsgefälle? Wie verhält sich dieses Gefälle zu Gefällen in den Europäischen Schulen und weltweit? Welche zielgerichteten Maßnahmen könnten Sie angesichts der Resultate Ihrer Schule einführen, um dieses Gefälle abzubauen?

Unter den Bereichen Naturwissenschaften, Mathematik und Lesekompetenz sind die Naturwissenschaften derjenige, in dem der durchschnittliche Leistungsunterschied zwischen den Geschlechtern bei PISA am geringsten ist.

Aber eine insgesamt ähnliche durchschnittliche Leistung in Naturwissenschaften reflektiert nicht die vielen Mädchen, die Schwierigkeiten haben, die höchsten Kenntnisniveaus zu erreichen – und die große Anzahl von Jungen, die Basisfertigkeiten mit Mühe erwerben. In allen drei Bereichen weist die Leistung von Jungen größere Unterschiede auf als die von Mädchen, was bedeutet, dass die Jungen mit der stärksten Leistung denjenigen mit der schwächsten Leistung weit voraus sind. Der Unterschied zwischen den leistungsstärksten und leistungsschwächsten Mädchen ist geringer.

Aber für jede dieser Feststellungen gibt es bedeutende Schwankungen zwischen Ländern und Jahren. Das weist darauf hin, dass Geschlechterunterschiede bei der Leistung nicht auf angeborene Unterschiede bei der Begabung zurückzuführen sind, sondern eher auf Faktoren, die Eltern, Lehrkräfte, Entscheidungsträger und Meinungsmacher beeinflussen können.

Eine kollektive Anstrengung zur Förderung der Einstellungen von Schülerinnen und Schülern, die zum Erfolg – sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen – und zur Änderung der Verhaltensweisen führen, die das Lernen behindern, können Jungen und Mädchen gleiche Chancen bieten, um ihr volles Potenzial zu nutzen und mit ihren einzigartigen, individuellen Fähigkeiten zur Gesellschaft beizutragen.



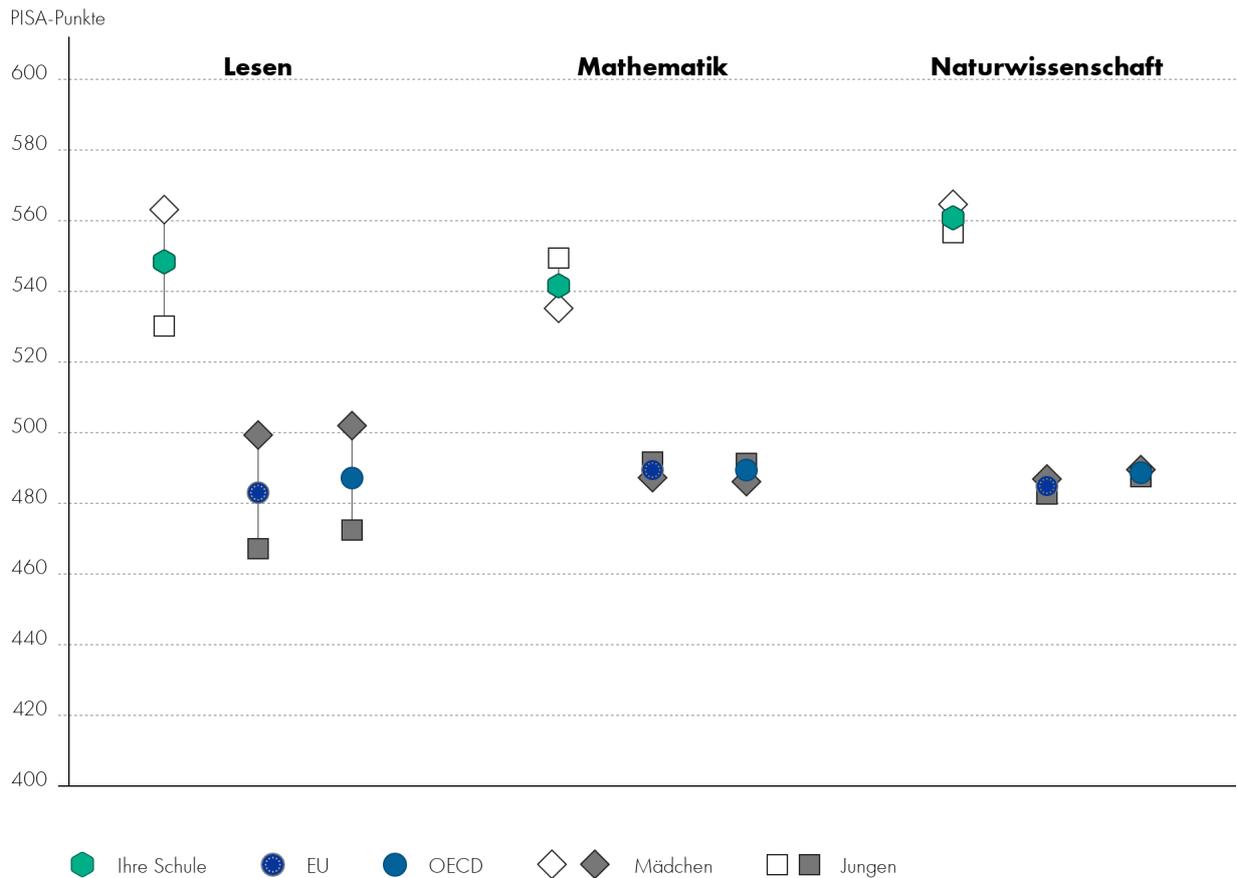
Lesen Sie mehr über

Politikimplikationen von Geschlechterunterschieden bei der Leistung

oe.cd/il/PISA15vol1

Abbildung 3.6 Leistung in den Bereichen Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften von Mädchen und Jungen

Abbildung 3.6 zeigt, welche Leistung Mädchen und Jungen bei Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften an Ihrer Schule erzielen, verglichen mit Schülerinnen und Schülern in anderen Schulen im Sitzland Ihrer Schule und in der OECD bei PISA 2018. Es gibt drei Gruppen von Grafiken, eine für jeden Bereich. Marker mit Füllfarbe geben an, dass das Leistungsgefälle zwischen den beiden Geschlechtern statistisch signifikant mit einem 95%-Konfidenzintervall ist.



Hinweis: Statistisch signifikante Unterschiede werden durch gefüllte Formen angezeigt.

Quelle: Die Daten für die EU und die OECD stammen von OECD (2019), PISA-2018-Datenbank, oecd.org/pisa/data

3.7 Messung des Leistungsgefälles zwischen den leistungsstärksten und schwächsten Schülerinnen und Schülern

Dieser und die folgenden Abschnitte des Berichts Ihrer Schule konzentrieren sich auf Chancengerechtigkeit, mit besonderer Aufmerksamkeit für die Resultate spezifischer Schülergruppen in Ihrer Schule. Diese Abschnitte werden also in erster Linie die Resultate Ihrer Schule mit schulinternen, nicht mit landesinternen Resultaten aus anderen Ländern und Volkswirtschaften vergleichen. Im Unterschied zu einem landesinternen Resultat ist ein schulinternes Resultat ein „Mittelwert von Mittelwerten“, der alle Schulen in einem Land oder einer Volkswirtschaft repräsentiert.

Wenn sich beispielsweise das Resultat einer Einheit auf die Werte der 25 % nach sozioökonomischem Status höchst gereihten Schülerinnen und Schüler innerhalb von Schulen bezieht, wird dieses Resultat erreicht, indem der Durchschnittswert der 25 % nach sozioökonomischem Status höchst gereihten Schülerinnen und Schüler in jeder Schule in einem Land oder einer Volkswirtschaft berechnet wird. Aus den Mittelwerten jeder Schule wird dann der Durchschnitt berechnet, um den schulinternen Mittelwert der 25 % nach sozioökonomischem Status höchst gereihten Schülerinnen und Schüler in einem Land oder einer Volkswirtschaft zu erreichen. Die Information repräsentiert eigentlich die Resultate der durchschnittlichen Schule in einem Land oder einer Volkswirtschaft.

Der Punkteunterschied zwischen den leistungsstärksten und schwächsten Schülerinnen und Schülern Ihrer Schule gibt an, wie breit die Palette an Lernergebnissen an Ihrer Schule ist. Ein stärkeres Gefälle als an anderen Europäischen Schulen könnte darauf hindeuten, dass Ihre Schule durchschnittlich eine geringere Parität der Lernergebnisse aufweist als andere Europäische Schulen. Ein geringeres Gefälle hingegen könnte darauf hindeuten, dass Ihre Schule eine höhere Parität der Lernergebnisse erzielt.

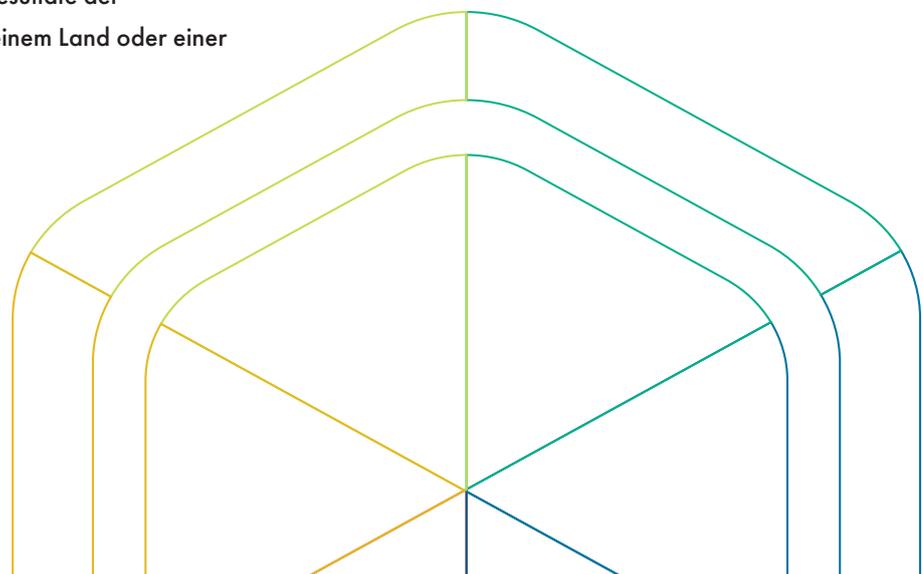
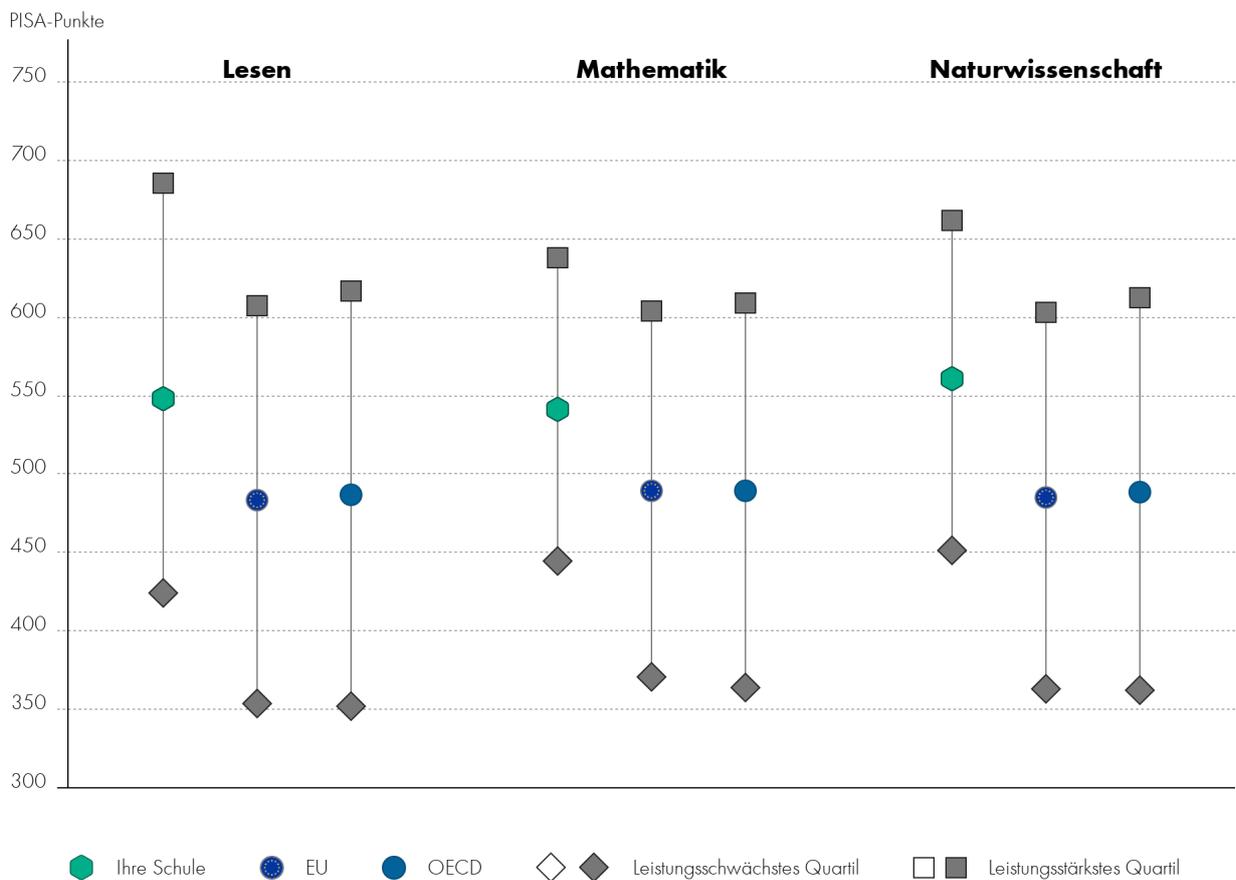


Abbildung 3.7 Schülerleistung in den Bereichen Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften für die leistungsstärksten und schwächsten Schülerinnen und Schüler

Abbildung 3.7 zeigt den Leistungsunterschied zwischen dem obersten und dem untersten Quartil der Schülerinnen und Schüler in Ihrer Schule. Es gibt drei Gruppen von Grafiken, eine für jeden Bereich. In jeder Gruppe von Grafiken ist das Resultat Ihrer Schule neben den durchschnittlichen schulinternen Resultaten des Sitzlandes Ihrer Schule und der OECD bei PISA 2018 dargestellt. Für jeden Bereich kennzeichnet der höchste Marker die durchschnittliche Leistung der 25 % besten Schülerinnen und Schüler an Ihrer Schule (die leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler). Der unterste Marker hingegen kennzeichnen die durchschnittliche Leistung der 25 % schwächsten Schülerinnen und Schüler an Ihrer Schule (die leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler). Marker mit Füllfarbe geben an, dass das Leistungsgefälle zwischen den leistungsstärksten und schwächsten Schülerinnen und Schülern statistisch signifikant mit einem 95%-Konfidenzintervall ist.



Hinweis: Statistisch signifikante Unterschiede werden durch gefüllte Formen angezeigt.

Quelle: Die Daten für die EU und die OECD stammen von OECD (2019), PISA-2018-Datenbank, oecd.org/pisa/data

Analysen zeigen, dass eine schwache Leistung im Alter von 15 Jahren nicht das Resultat eines einzigen Risikofaktors ist, sondern eher einer Kombination und Anhäufung verschiedener Barrieren und Nachteile, die Schülerinnen und Schüler während ihres ganzen Lebens treffen..

Während diese Hintergrundfaktoren alle Schülerinnen und Schüler treffen können, ist die Kombination von Risikofaktoren bei leistungsschwachen Kindern abträglicher für benachteiligte als für bevorteilte Schülerinnen und Schüler. Tatsächlich steigern, im Durchschnitt über OECD-Länder, die meisten demografischen Merkmale sowie der Mangel an Vorschulerziehung die Wahrscheinlichkeit schwacher Leistung in einem höheren Ausmaß bei benachteiligten als bei bevorteilten Schülerinnen und Schülern.

Leistungsschwache Schülerinnen und Schüler haben oft weniger Durchhaltevermögen, Motivation und Selbstvertrauen in Mathematik als leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler, und sie schwänzen häufiger Stunden oder Schultage. Schülerinnen und Schüler, die in den zwei Wochen vor dem PISA-Test mindestens einmal die Schule geschwänzt haben, sind mit fast dreimal höherer Wahrscheinlichkeit als Schülerinnen und Schüler, die die Schule nicht geschwänzt haben, schwach in Mathematik.

Schülerinnen und Schüler, die Schulen besuchen, wo Lehrkräfte mehr Unterstützung bieten und eine bessere Arbeitsmoral haben, sind weniger wahrscheinlich leistungsschwach, während jene, deren Lehrkräfte geringe Erwartungen für sie haben und öfter abwesend sind, wahrscheinlicher leistungsschwach in Mathematik sind, auch nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Status von Schülerinnen und Schülern und Schulen.



Lesen Sie mehr über

Warum leistungsschwache Schülerinnen und Schüler zurückbleiben und wie man ihnen zum Erfolg helfen kann

[oe.cd/lowperf](https://www.oecd.org/lowperf)

Überdies ist, im Durchschnitt über OECD-Länder, in Schulen mit höheren Konzentrationen von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern die Qualität von Bildungsressourcen geringer und tritt häufiger ein Mangel an Lehrkräften ein, auch nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Status von Schülerinnen und Schülern und Schulen.

In Ländern und Volkswirtschaften, wo Bildungsressourcen gerechter über Schulen verteilt sind, gibt es weniger leistungsschwache Schülerinnen und Schüler in Mathematik und einen höheren Anteil an sehr leistungsstarken, auch wenn Schulsysteme verglichen werden, deren Bildungsressourcen ähnliche Qualität aufweisen.

Der erste Schritt für Entscheidungsträger besteht darin, Leistungsschwäche als Priorität auf ihrer politischen Agenda anzupacken und auf zusätzliche Ressourcen umzulegen.

Eine Agenda zur Senkung der Anzahl leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler kann mehrere Aktionen umfassen, darunter:

- Schaffung anspruchsvoller und unterstützender Lernumgebungen in der Schule;
- so früh wie möglich Angebot von Förderunterricht;
- Identifikation leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler und Entwicklung einer maßgeschneiderten Strategie;
- Angebot spezieller Programme für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, Schülerinnen und Schüler, die Minderheitssprachen sprechen und solche, die in ländlichen Gebieten leben; und
- Abbau der Ungleichheiten beim Zugang zu Früherziehung.

3.8 Untersuchung der Auswirkungen des sozioökonomischen Status auf die Schülerleistung in Ihrer Schule

In welchem Ausmaß weisen Schülerinnen und Schüler an Ihrer Schule Leistungslücken nach sozioökonomischem Status auf? Und wie verhalten sich die sozioökonomischen Leistungslücken Ihrer Schule zu jenen von Schulen in anderen Ländern und Volkswirtschaften?

PISA-Daten zeigen, dass der Hintergrund der Schülerinnen und Schülern in vielen Ländern, auch jenen, die bei PISA gut abschneiden, weiterhin ihre Chancen beeinflusst, Bildung zu genießen und ihre Fertigkeiten zu entwickeln.

Einkommensstarke Familien investieren oft in den Kauf von Büchern, qualitative Vorschulerziehung und Tagesbetreuung, Aktivitäten zur Bereicherung und gegebenenfalls Privatunterricht. Geringes Einkommen beeinträchtigt die Fähigkeit von Eltern, ihre Kinder zu fördern und ihren Bedürfnissen gerecht zu werden, und die Erfahrung von Armut in der Kindheit und Jugend wird oft mit einer langsameren kognitiven Entwicklung und schwächeren Gesundheit assoziiert.

Daher ist Bildungsgerechtigkeit – sicherstellen, dass die Bildungsergebnisse das Resultat der Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler sind und nicht ihrer persönlichen Umstände – das Herzstück aller Bemühungen, Möglichkeiten für alle und inklusives Wachstum zu gewährleisten.

Sicherstellen, dass die talentiertesten und nicht die wohlhabendsten Schülerinnen und Schüler Zugang zu den besten Bildungsmöglichkeiten erhalten, ist ebenso ein Weg zur effizienten Nutzung von Ressourcen und zur Steigerung von Bildungs- und sozialen Ergebnissen allgemein.

Sozioökonomischer Status ist ein breites Konzept, das viele verschiedene Aspekte eines Schülers, einer Schule oder eines Schulsystems zusammenfasst. In PISA und im PBTS wird dieses Konzept anhand von Informationen gemessen, die in einem Fragebogen erhoben werden, mit dem den Schülerinnen und Schülern Fragen über ihren Familienhintergrund gestellt werden. Verschiedene Variablen aus dem Schülerfragebogen – Ausbildung der Eltern, Beschäftigung der Eltern, Besitztümer im Haushalt, die materiellen Reichtum repräsentieren, und die Anzahl von Büchern und anderen Bildungsressourcen, die zuhause verfügbar sind – ergeben den PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS), der auch im PBTS verwendet wird.

Im Allgemeinen liegt der ESCS-Index meist zwischen -3,5 und +2,0 auf Landesebene, wobei niedrigere Werte einen niedrigeren sozioökonomischen Status angeben. Der ESCS-Index ist so aufgebaut, dass der Wert 0,0 dem durchschnittlichen wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status der OECD entspricht, und ist standardisiert, sodass ein Wert 1 einer Differenz von 1 Standardabweichung vom OECD-Durchschnitt von 0,0 entspricht. Weitere Details zum ESCS-Index finden Sie im Leitfaden für Leser und im PBTS Technical Report.

PISA-Resultate zeigen, dass Bildungsexzellenz und Gerechtigkeit innerhalb eines Schulsystems erreicht werden können. Das heißt, dass Schülerinnen und Schüler durchschnittlich leistungsstark sein können, während der Einfluss des sozioökonomischen Status auf ihre Leistung relativ gering sein kann.

Bildungsgerechtigkeit ist eine Frage von Planung und konzertierten politischen Anstrengungen. Größere Bildungsgerechtigkeit zu erreichen, ist nicht nur ein Gebot sozialer Gerechtigkeit, sondern auch ein Weg, Ressourcen wirksamer zu nutzen, mehr Fertigkeiten zu liefern, die das Wirtschaftswachstum vorantreiben, und soziale Kohäsion zu fördern. Damit sollte Chancengerechtigkeit eine der wesentlichen Zielsetzungen jeder Strategie sein, die ein Bildungssystem verbessern will.

PISA zeigt, dass sozioökonomischer Status und ein Migrationshintergrund – in den meisten teilnehmenden Ländern und Volkswirtschaften – mit signifikanten Unterschieden der Schülerleistung verbunden sind. Aber PISA zeigt auch, dass die Beziehung zwischen dem Hintergrund der Schülerinnen und Schüler und ihren Bildungsergebnissen von Land zu Land sehr unterschiedlich ist.

In einigen leistungsstarken Ländern ist diese Beziehung unterdurchschnittlich – was impliziert, dass eine starke Leistung und Ergebnisse der Bildungsgerechtigkeit einander nicht ausschließen. Das unterstreicht PISAs Definition von Chancengerechtigkeit als starke Leistung für Schülerinnen und Schüler aus allen Hintergründen, nicht so sehr geringe Schwankungen bei der Schülerleistung allein.

PISA ist eine Bewertung des kumulativen Lernens, das seit der Geburt stattgefunden hat. Investitionen in die Früherziehung bringen während der weiteren Schullaufbahn der Kinder relativ hohe Gewinne. Im Gegensatz dazu sind Eingriffe, wenn Schülerinnen und Schüler bereits einen Rückstand aufgebaut haben, oft kostspieliger und weniger wirksam, auch wenn Fertigkeiten in jedem Alter entwickelt werden können.

Für die meisten Länder muss sich eine umfassende Bildungspolitik auch darauf richten, die sozioökonomische Inklusion zu verstärken und mehr Familien in die Lage zu versetzen, die Bildung ihrer Kinder besser unterstützen zu können. Für andere kann es auch bedeuten, das Schulangebot zu verbessern und die Qualität der Bildung allgemein zu steigern. Und – am wichtigsten – hohe Chancengerechtigkeit und Leistung sollten als komplementäre und nicht als konkurrierende Zielsetzungen betrachtet werden.

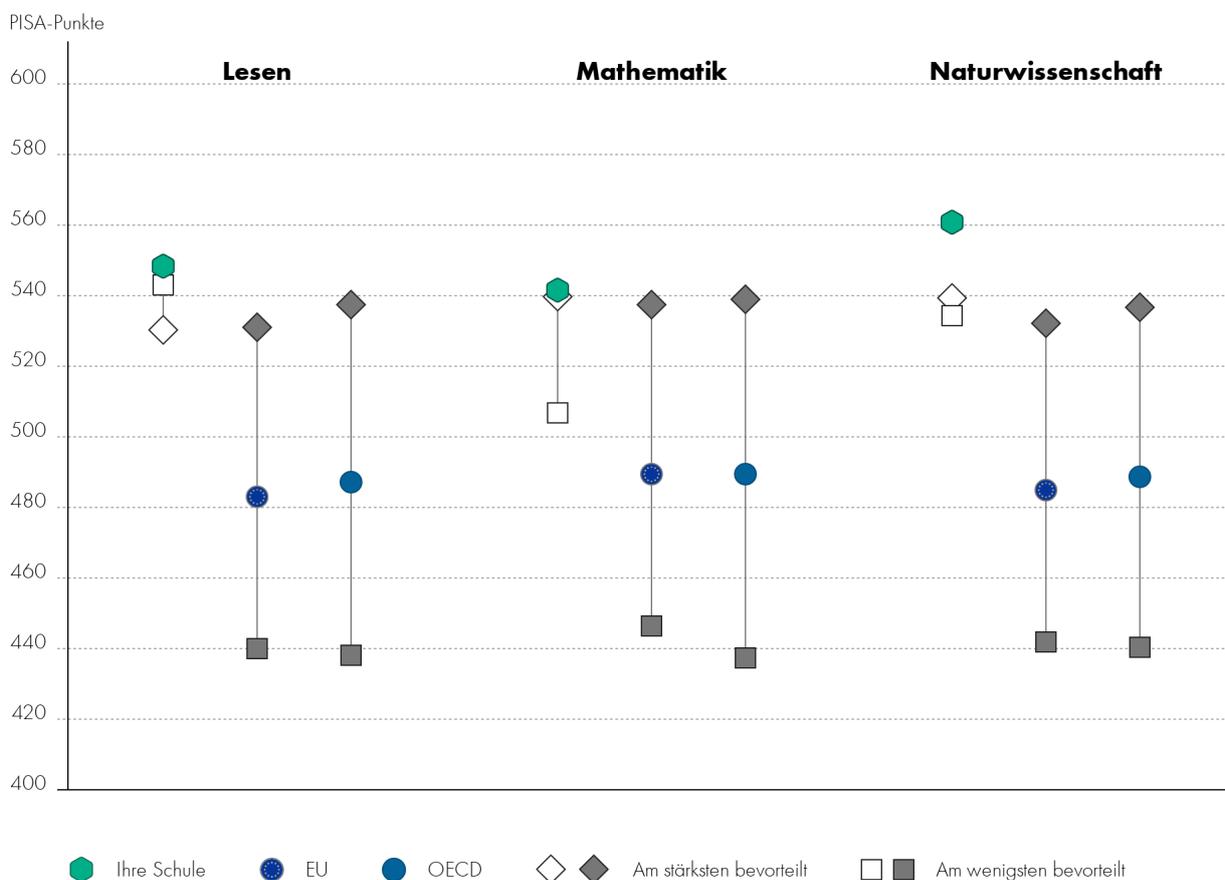


Lesen Sie mehr über
Politikimplikationen von Unterschieden bei der Chancengerechtigkeit

oe.cd/il/PISA15vol1

Abbildung 3.8 Schülerleistung in den Bereichen Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften für die Quartile der sozioökonomisch am stärksten und am geringsten bevorteilten Schülerinnen und Schüler

Abbildung 3.8 zeigt den Leistungsunterschied zwischen den sozioökonomisch am stärksten und am geringsten bevorteilten Schülerinnen und Schülern an Ihrer Schule neben entsprechenden schulinternen Resultaten des Sitzlandes Ihrer Schule und der OECD bei PISA 2018. Für jeden Bereich präsentiert die Zahl für Ihre Schule, die Europäischen Schulen und die OECD die Durchschnittsleistung aller Schülerinnen und Schüler und der gemäß ihrem ESCS-Index höchsten und niedrigsten 25 % der Schülerinnen und Schüler (die sozioökonomisch am stärksten und am geringsten bevorteilten Schülerinnen und Schüler). Marker mit Füllfarbe geben an, dass das Leistungsgefälle zwischen den beiden Gruppen statistisch signifikant mit einem 95%-Konfidenzintervall ist.



Hinweis: Statistisch signifikante Unterschiede werden durch gefüllte Formen angezeigt.

Quelle: Die Daten für die EU und die OECD stammen von OECD (2019), PISA-2018-Datenbank, oecd.org/pisa/data

Bildungsgerechtigkeit wird gefördert, indem Hindernisse für die Entwicklung von Talent abgebaut werden, die durch wirtschaftliche oder soziale Umstände entstehen, auf die einzelne Schülerinnen und Schüler keinen Einfluss haben, darunter ungleicher Zugang zu Bildungsressourcen in ihrer Familie und Schulumgebung.

Einer der Wege, auf dem PISA Chancengerechtigkeit untersucht, besteht darin, zu prüfen, wie gut der sozioökonomische Status eines Schülers bzw. einer Schülerin seine oder ihre Leistung vorhersagt (was PISA die Stärke des sozioökonomischen Gradienten nennt).

Jüngste Trends in Chancengerechtigkeit werden am besten analysiert, indem die Entwicklung dieses Indikators zwischen PISA 2006 und PISA 2015 verglichen wird, zwei Zyklen von PISA, bei denen der Schwerpunkt der Bewertung auf Naturwissenschaften lag.

Im letzten Jahrzehnt wurde die Chancengerechtigkeit in vielen an PISA teilnehmenden Ländern und Volkswirtschaften etwas besser. 2006 konnten, im Durchschnitt über die OECD-Länder, 14 % der Variation der Schülerleistung in Naturwissenschaften durch den sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler erklärt werden; 2015 ließen sich 13 % der Variation der Leistung so erklären. Aber in einigen Ländern sank der sozioökonomische Gradient um zwischen 2 und 7 Prozentpunkte. Fortschritte für eine höhere Bildungsgerechtigkeit sind umso lobenswerter, als viele dieser Länder über denselben Zeitraum eine steigende Einkommensungleichheit beobachteten.

Tendenzen bei der Chancengerechtigkeit zeigen sich auch in Änderungen der durchschnittlichen Auswirkungen des sozioökonomischen Status auf die Leistung. Im vergangenen Jahrzehnt sank der durchschnittliche Leistungsunterschied zwischen Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen sozioökonomischen Gruppen in mehreren Ländern um zwischen 5 und 15 Punkte.

Wurden diese Fortschritte bei der Chancengerechtigkeit durch eine Leistungssteigerung bei benachteiligten Schülerinnen und Schülern bewirkt? Tendenzen bei der „Resilienz“ der Schülerinnen und Schüler weisen darauf hin, dass das in vielen Ländern der Fall war. Resiliente Schülerinnen und Schüler sind jene aus benachteiligten Hintergründen, die Widrigkeiten auf ihrem Weg überwinden und verglichen mit Schülerinnen und Schülern desselben sozioökonomischen Status aus der ganzen Welt eine starke Leistung erzielen.



Lesen Sie mehr über

Wo Bildungsgerechtigkeit im vergangenen Jahrzehnt zunahm

oe.cd/il/equity

3.9 Die Leistung Ihrer Schule im sozioökonomischen Kontext der Europäischen Schulen

Abbildung 3.9 zeigt die Resultate Ihrer Schule im sozioökonomischen Kontext aller Schulen aus dem Sitzland Ihrer Schule, die 2018 für den Bereich Lesekompetenz an PISA 2018 teilgenommen haben. Die Skala an der linken Seite der Abbildung (die y-Achse) stellt die Leistung auf der PISA-Leseskala dar. Die Skala unten (die x-Achse) bezieht sich auf den sozioökonomischen Status von Schülerinnen und Schülern, wie gemessen durch den PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS).

Bei der Betrachtung dieser Grafik ist es wichtig zu berücksichtigen, dass der durchschnittliche sozioökonomische Status der Schülerinnen und Schüler mit steigenden Werten (von links nach rechts) zunimmt. Schulen, die also näher beim unteren Ende der Skala (-1,5 zum Beispiel) aufgetragen sind, erscheinen auf der linken Seite der Abbildung, und man könnte zum Schluss kommen, dass Schülerinnen und Schüler an diesen Schulen im Durchschnitt aus stärker benachteiligten Hintergründen kommen. Schulen, die mit höheren ESCS-Werten aufgetragen sind, wie +1,0 oder höher (näher bei der rechten Seite der x-Achse), empfangen vorwiegend Schülerinnen und Schüler aus stärker bevorteilten Hintergründen.

Die Diagonale in der Abbildung (die Regressionslinie) zeigt die Beziehung zwischen sozioökonomischem Status und Leistung auf Grundlage der Leistung aller an PISA 2018 teilnehmenden Schulen. Schulen weit über der Diagonale erzielen eine bessere Leistung, als im System der Europäischen Schulen angesichts des sozioökonomischen Status ihrer Schülerinnen und Schüler annehmbarerweise erwartet würde, während die darunter eine weniger gute Leistung erzielen, als annehmbarerweise erwartet würde.

In jeder Abbildung gibt es auch zwei schattierte Bereiche. Der horizontale schattierte Bereich stellt das Konfidenzintervall zum Resultat Ihrer Schule auf der PISA-Leseskala dar. Der vertikale schattierte Bereich stellt das Konfidenzintervall zum Wert Ihrer Schule auf dem ESCS-Index dar. Die Überschneidung repräsentiert den Bereich, in dem die Resultate Ihrer Schule in 95 % der Fälle erwartet würden, wenn der PBTS an Ihrer Schule kontinuierlich gegeben würde.

Es ist nützlich, die Resultate Ihrer Schule nicht nur mit allen Schulen aus dem Sitzland Ihrer Schule bei PISA 2018 zu vergleichen, sondern insbesondere mit jenen, deren Schülerinnen und Schüler aus ähnlichen sozioökonomischen Hintergründen wie Ihre kommen. Diese finden sich im gesamten vertikalen schattierten Bereich.

Wie sieht die Leistung Ihrer Schule verglichen mit den anderen Schulen in diesem schattierten Bereich aus? Wie ist die Leistung Ihrer Schule verglichen mit dieser erwarteten Leistung (der Diagonale) angesichts des sozioökonomischen Hintergrunds Ihrer Schülerinnen und Schüler?

Ferner kann es hilfreich sein, die Resultate Ihrer Schule mit Resultaten von Schulen im horizontalen schattierten Bereich zu vergleichen, deren Schülerinnen und Schüler eine ähnliche Leistung erzielen, aber aus anderen sozioökonomischen Hintergründen kommen. Erzielt Ihre Schule eine mit mehr oder weniger bevorteilten Schülerinnen und Schülern vergleichbare Leistung?

Abbildungen 3.10 und 3.11 zeigen die Resultate Ihrer Schule im sozioökonomischen Kontext aller Schulen aus dem Sitzland Ihrer Schule, die an PISA 2018 für die Bereiche Mathematik und Naturwissenschaften teilgenommen haben.

Abbildung 3.9 Vergleich der Resultate Ihrer Schule in der Lesekompetenz mit Schulen im Sitzland Ihrer Schule bei PISA 2018



Hinweis: Die Größe des Punktes ist proportional zur Anzahl der an der Schule eingeschriebenen Schülerinnen und Schüler.

Quelle: Die Daten für die EU stammen von OECD (2019), PISA 2018 Datenbank, [oecd.org/pisa/data](https://www.oecd.org/pisa/data)

Abbildung 3.11 Vergleich der Resultate Ihrer Schule in Naturwissenschaften mit Schulen im Sitzland Ihrer Schule bei PISA 2018



Hinweis: Die Größe des Punktes ist proportional zur Anzahl der an der Schule eingeschriebenen Schülerinnen und Schüler.

Quelle: Die Daten für die EU stammen von OECD (2019), PISA 2018 Datenbank, oecd.org/pisa/data

Laut den PISA-Definitionen sind „akademisch resiliente“ Schülerinnen und Schüler diejenigen, die zu den 25 % sozioökonomisch am stärksten benachteiligten Schülerinnen und Schülern in ihrem Land gehören, aber in der Lage sind, in allen PISA-Fächern Kompetenzniveau 3 oder höher zu erreichen.

Die Variation im Anteil akademisch resilienter Schülerinnen und Schüler über Länder und Zeit reflektiert in starkem Ausmaß Unterschiede bei den Resultaten, die durchschnittlich durch alle Schülerinnen und Schüler erzielt wurden. Die geringsten Anteile resilienter Schülerinnen und Schüler finden sich in Ländern, wo die Durchschnittsleistung gering ist, auch unter stärker bevorteilten Schülerinnen und Schülern. Aber diese Variation reflektiert auch Ungleichgewichte dabei, wie Lernmöglichkeiten verteilt sind.

PISA-Daten zeigen, dass mehrere Länder in der Lage waren, den Anteil akademisch resilienter Schülerinnen und Schüler unter denen des nach sozioökonomischem Status unteren Viertels zu steigern.

Die Wahrscheinlichkeit, mit der benachteiligte Schülerinnen und Schüler akademisch resilient sind, schwankt nicht nur von Land zu Land, sondern auch innerhalb jedes Bildungssystems, je der Schule, die diese Schülerinnen und Schüler besuchen. Eine gründliche Analyse der PISA-Daten von 2012 und 2015 konzentrierte sich auf die Teilgruppe von Ländern und Volkswirtschaften, wo zumindest 5 % der benachteiligten Schülerinnen und Schüler akademisch resilient sind.

Die Analyse identifizierte einige Merkmale, die Schulumgebungen gemein sind, in denen benachteiligte Schülerinnen und Schüler erfolgreich sind.

In der großen Mehrheit der untersuchten Bildungssysteme ist die Wahrscheinlichkeit, mit der benachteiligte Schülerinnen und Schüler resilient sind, in Schulen höher, wo Schülerinnen und Schüler – verglichen mit Schulen mit eher disruptiven Umgebungen – über ein gutes diszipliniertes Klima berichteten, auch nachdem Unterschiede beim sozioökonomischen Profil der Schülerinnen und Schüler und Schulen und bei anderen individuellen Merkmalen verbunden mit Resilienz ausgefiltert wurden.

Der Besuch ordentlicher Klassen, wo Schülerinnen und Schüler sich konzentrieren können und Lehrkräfte in gutem Tempo unterrichten, ist förderlich für alle Schülerinnen und Schüler, aber insbesondere für die am stärksten gefährdeten. Eine ähnliche Beziehung wird zwischen dem Anteil der Schülerinnen und Schüler gefunden, die während der zwei Wochen vor dem PISA-Test nicht die Schule geschwänzt hatten, ein weiterer Indikator für das (positive) Schulklima.

Im Gegensatz dazu steht die Wahrscheinlichkeit von Resilienz bei benachteiligten Schülerinnen und Schülern nur in geringem Zusammenhang mit dem Umfang von Personal- und Materialressourcen, die an ihren Schulen vorhanden sind.



Lesen Sie mehr über

Länder und Schulen, wo benachteiligte Schülerinnen und Schüler erfolgreich sind

oe.cd/il/succeed

3.10 Trends bei der Schülerleistung

Trends bei der Schülerleistung bieten einen wertvollen Hinweis darauf, ob und wie Ihre Schule im Laufe der Zeit Verbesserungen erreicht.

Damit Vergleiche sinnvoll sind, müssen bestimmte Bedingungen erfüllt sein.

- Erstens müssen die sukzessiven Erhebungen eine ausreichende Zahl von gemeinsamen Erhebungspunkten enthalten, damit die Ergebnisse auf derselben Skala dargestellt werden können.
- Zweitens muss die Schülerstichprobe in sukzessiven Erhebungen in gleichem Maße für die Zielpopulation repräsentativ sein, weshalb im Zeitverlauf nur Ergebnisse von Stichproben verglichen werden können, die den Standards von PISA für Schulen entsprechen.
- Drittens müssen die Testbedingungen im Zeitverlauf hinreichend ähnlich sein, sodass die Schülerleistungen im betreffenden Test dieselben zugrunde liegenden Kompetenzen im jeweiligen Bereich widerspiegeln.
- Viertens muss dieselbe Vergleichsskala verwendet werden, um das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler zu ermitteln.

Als PISA für Schulen 2019 auf den digitalen Test umstieg, wurden die Ankerpunkte der Vergleichsskala neu festgelegt, weshalb keine Vergleiche mit Resultaten von früheren, auf Papier abgelegten PISA-basierten Tests für Schulen angestellt werden können.

Abbildungen 3.12, 3.13 und 3.14 zeigen die durchschnittliche Änderung der Leistung Ihrer Schule im Zeitverlauf, und das Ausmaß, in dem die Resultate an Ihrer Schule besser wurden, schlechter wurden oder unverändert blieben. Für jeden der Werte Ihrer Schule zeigen die Abbildung auch das 95%-Konfidenzintervall. Wenn sich die Intervalle von zwei Jahren überschneiden, kann die Differenz zwischen diesen beiden Jahren nicht als statistisch signifikant betrachtet werden.

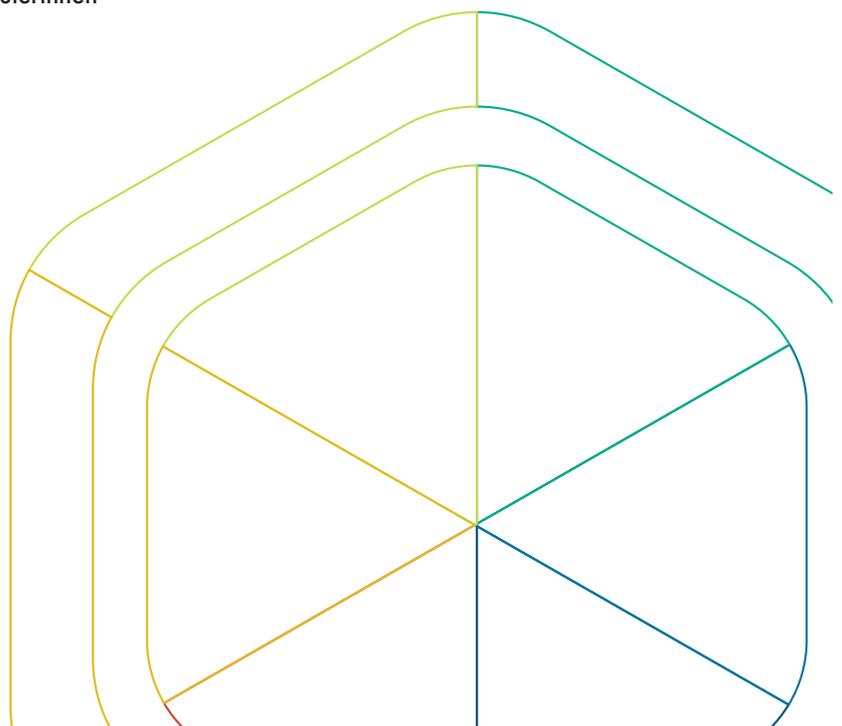
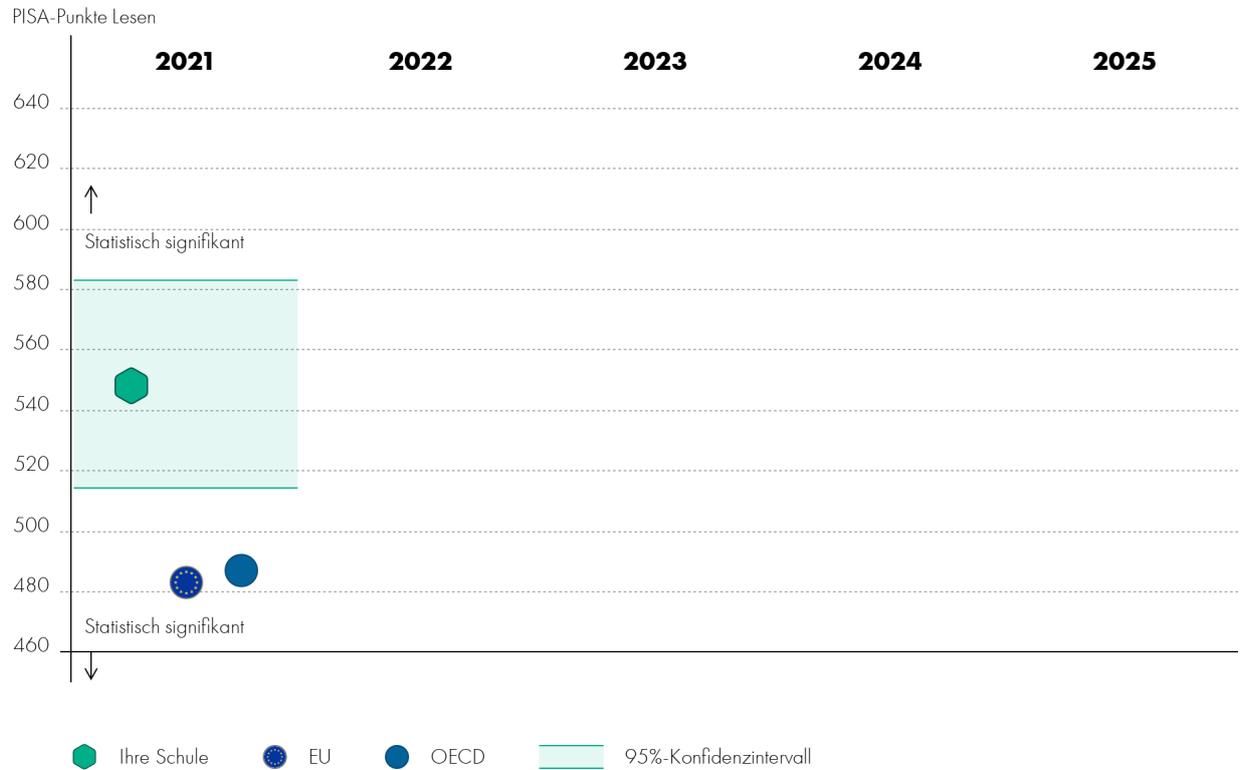


Abbildung 3.12 Trends bei der Schülerleistung in der Lesekompetenz (mit 95%-Konfidenzintervall für Ihre Schule)



Quelle: Die Daten für die EU und die OECD stammen von OECD (2019), PISA-2018-Datenbank, [oecd.org/pisa/data](https://www.oecd.org/pisa/data)

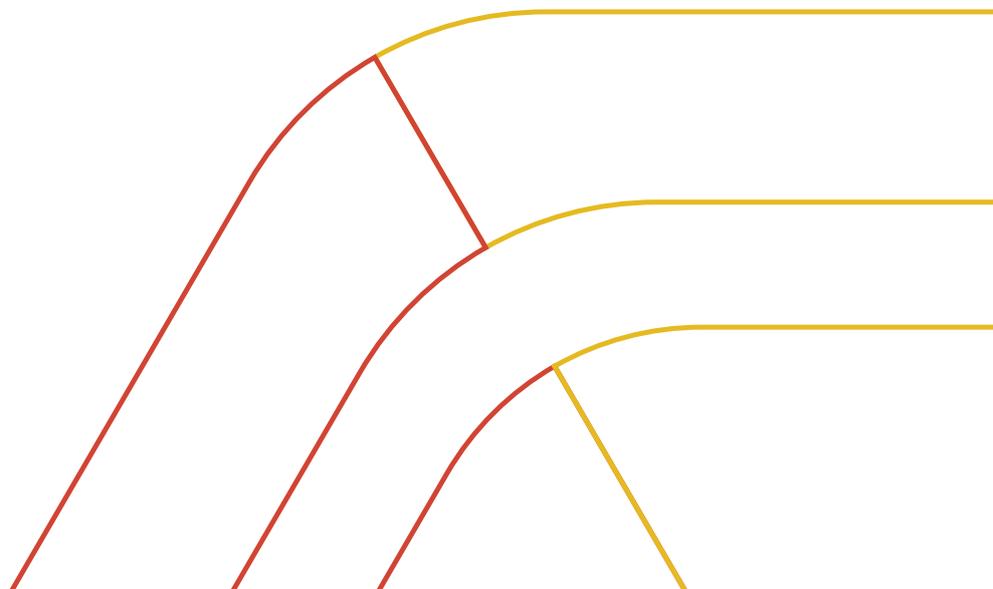
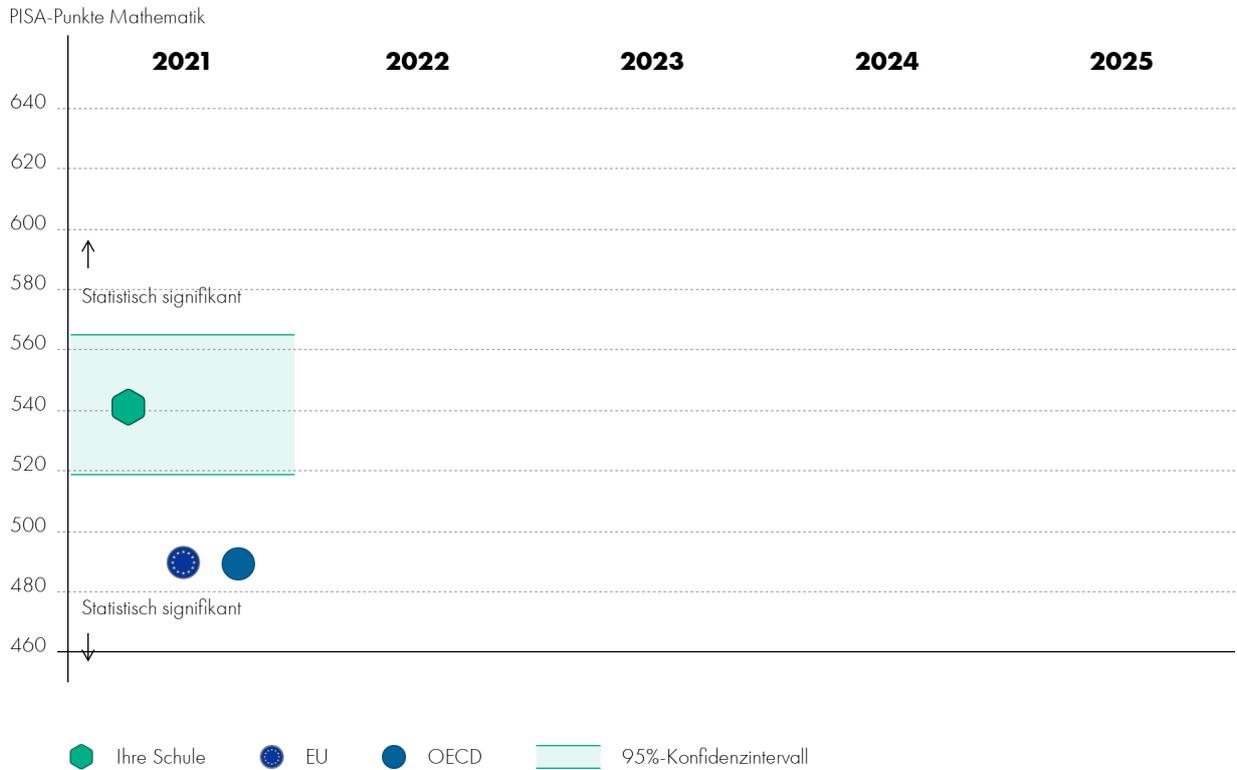


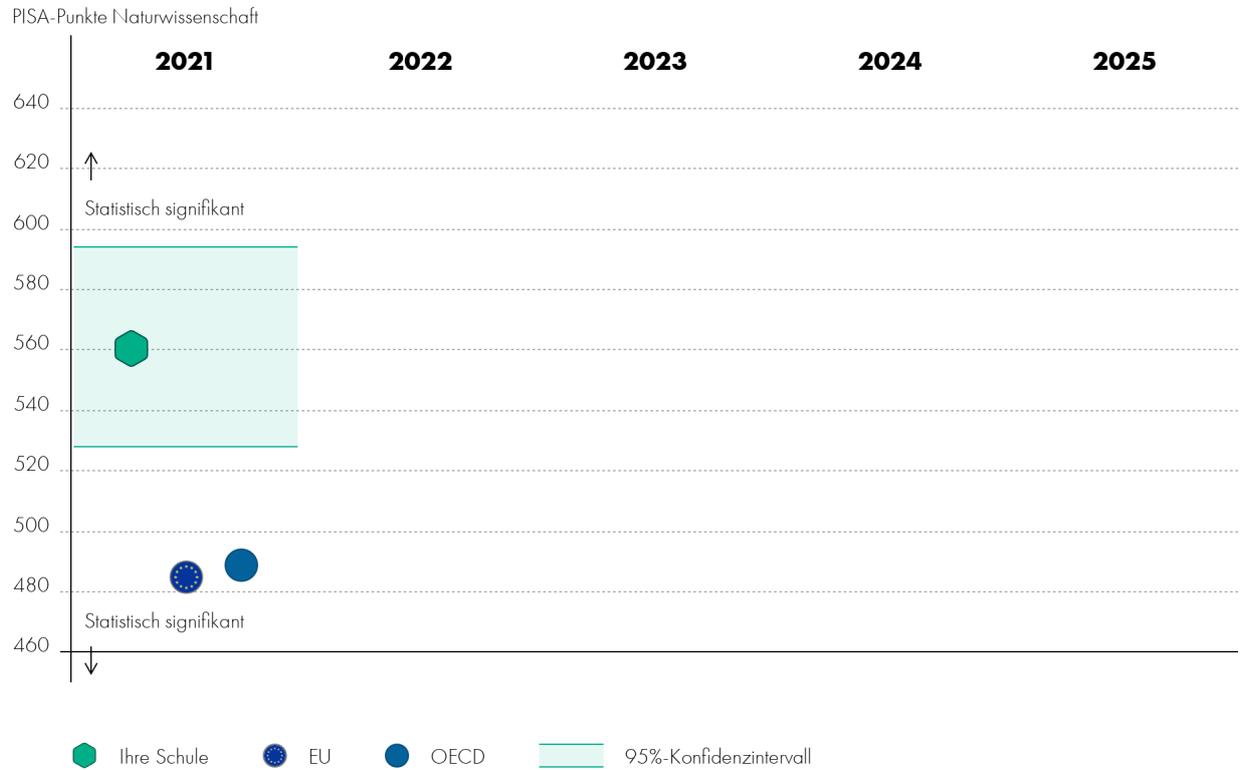
Abbildung 3.13 Trends bei der Schülerleistung in Mathematik (mit 95%-Konfidenzintervall für Ihre Schule)



Quelle: Die Daten für die EU und die OECD stammen von OECD (2019), PISA-2018-Datenbank, oecd.org/pisa/data



Abbildung 3.14 Trends bei der Schülerleistung in Naturwissenschaft (mit 95%-Konfidenzintervall für Ihre Schule)



Quelle: Die Daten für die EU und die OECD stammen von OECD (2019), PISA-2018-Datenbank, oecd.org/pisa/data

4. STIMME DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER:

UNTERSUCHUNG DES ENGAGEMENTS UND DER GEFÜHLE DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER IN DER SCHULE

Dieses Kapitel bietet eine Übersicht der Leistungsmotivation, Einstellungen zum Lernen und Wahrnehmungen der Lernumgebung Ihrer Schülerinnen und Schüler. PISA-Resultate zeigen, dass Verständnis dessen, was Schülerinnen und Schüler in der Schule und im Leben fühlen, ihre Leistung und den Verlauf ihres weiteren Lebens erklären könnten.

Wie sind Einstellungen und Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler mit ihrer Leistung verbunden?

Die Schülerinnen und Schüler in Ihrer Schule haben mehrere Fragen zu ihren Wahrnehmungen darüber beantwortet, wie nützlich Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften für ihre Ausbildungs- und Karrierepläne sind. Diese Fragen können ein wichtiger Prädiktor für die Fächerauswahl, Karriereentscheidung und Arbeitsleistung sein und interessante Einblicke in die Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler bieten. Ferner zeigen PISA-Daten, dass eine geringe Motivation mit schwächerer Leistung assoziiert ist.

Darüber hinaus beantworteten die Schülerinnen und Schüler auch einige Fragen über ihre „Selbstwirksamkeitserwartung“, ein Begriff, mit dem die Überzeugung von Schülerinnen und Schülern beschrieben wird, mit ihren Handlungen gewünschte Effekte erzielen zu können, etwa eine schwierige Aufgabe zu lösen oder ein persönliches Ziel zu erreichen. Dies wiederum ist ein starker Anreiz, zu handeln und im Fall von Schwierigkeiten nicht aufzugeben.

Erfolgreiche Lernende sind oft überzeugt von ihrer eigenen Selbstwirksamkeit, oder wie stark sie auf ihre Fähigkeit, effizient zu lesen, vertrauen.

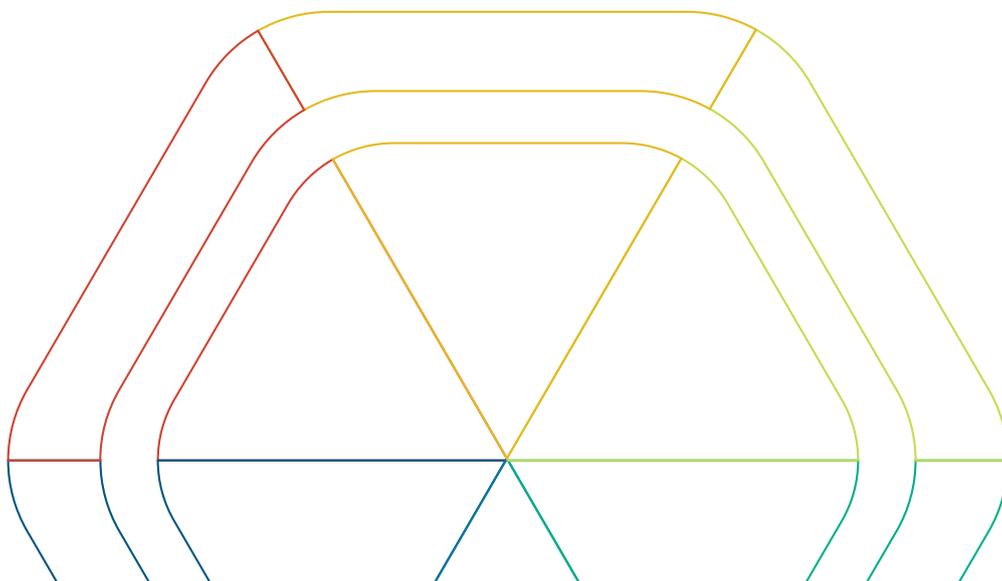
Man könnte sich fragen, ob die Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler über ihre Fähigkeiten einfach ihre Leistung widerspiegeln. Die Forschung zeigt jedoch, dass Vertrauen zur Förderung des Lernerfolgs beiträgt und diesen nicht einfach reflektiert.

Schülerinnen und Schüler müssen von ihren eigenen Fähigkeiten überzeugt sein, bevor sie die notwendigen Investitionen in Lernstrategien tätigen, die ihnen helfen werden, eine höhere Leistung zu erzielen. Eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung (entsprechend einer Steigerung um eine Einheit im Selbstwirksamkeitsindex) war 2018 in allen OECD-Ländern nämlich mit einer Steigerung um 9 Punkte auf der PISA-Leseskala verbunden.

Ferner war die Selbstwirksamkeitserwartung der Schülerinnen und Schüler in Mathematik 2012 (das letzte, für diesen Index vorliegende Jahr) einer der stärksten Prädiktoren für ihre Leistung in Mathematik, da sie durchschnittlich 28 % der Varianz in den OECD-Ländern erklärte und mit einer Steigerung um 49 Punkte auf der PISA-Mathematikskala – das Äquivalent eines zusätzlichen Schuljahres – verbunden war.

Schließlich erzielten Schülerinnen und Schüler im obersten Quartil ihres Landes bei der Selbstwirksamkeitserwartung 2015 (das letzte, für diesen Index vorliegende Jahr) in Naturwissenschaften 41 Punkte mehr als der Durchschnitt, obwohl die Selbstwirksamkeitserwartung in Naturwissenschaften nur 6 % der Variation der Schülerleistung in Naturwissenschaften erklärte.

In den folgenden Abschnitten sehen Sie die Resultate Ihrer Schule in Bezug auf Lernmotivation und Selbstwirksamkeitserwartung in Naturwissenschaften. Wenn Sie sich in die Resultate für diese Konstrukte in Mathematik vertiefen wollen, können Sie das im in Kürze verfügbaren Digitalen Dashboard PISA für Schulen tun.



Einer der wichtigsten Faktoren in Verbindung mit Leistung, sowohl in der Schule als auch im Leben, ist die Leistungsmotivation. In vielen Fällen erreichen Menschen mit weniger Talent, aber stärkerer Motivation ihre Ziele und werden mit höherer Wahrscheinlichkeit Erfolg haben als Menschen, die Talent haben, aber nicht in der Lage sind, sich Ziele zu stecken und sich bleibend auf deren Erreichen zu konzentrieren.

Dieser Antrieb kann aus einer internen oder externen Quelle kommen. Leistungsmotivation ist intrinsisch, wenn sie durch ein Interesse oder Freude an der Aufgabe selbst geweckt wird. Sie ist organisch mit der Person verbunden, nicht das Produkt von externem Druck oder der Suche nach Belohnung von außen. Leistungsmotivation ist extrinsisch, wenn sie von außerhalb der Person kommt. Extrinsische Motivation kann aus sozialer Besorgnis entstehen, dass man beispielsweise seine Eltern nicht enttäuschen will, oder aus einem Verlangen nach Belohnung, wie gute Noten oder Lob von Lehrkräften.

Die Forschung zeigt, dass interne Motivation und Leistung einander gegenseitig verstärken. Intrinsische Motive stärken das Engagement und können mit dem Konzept Aufgabenbeherrschung verbunden sein, definiert als der Wunsch, hart zu arbeiten, um Aufgaben zu bewältigen.

Externe Motivation hingegen hat undeutliche Auswirkungen auf die Leistung. Ein überhöhter Schwerpunkt auf Wettbewerb beispielsweise kann die intrinsische Motivation untergraben und Angst verursachen. Der Druck, bessere Noten zu erreichen, und die Sorge darüber, schwache Noten zu bekommen, sind einige der Quellen von Stress, die durch Kinder und Jugendliche im Schulalter am häufigsten genannt werden.

Das Ausmaß, in dem Schülerinnen und Schüler durch intrinsische oder extrinsische Faktoren motiviert werden, kann geschlechtsgebunden sein. Mädchen berichten meist über eine größere Freude am Lesen, eine Komponente der intrinsischen Motivation. Jungen hingegen weisen eine eher positive Einstellung zu Wettbewerb auf.

Empirische Daten weisen darauf hin, dass Geschlechterunterschiede bei der Einstellung zu Wettbewerb möglicherweise früh gebildet werden und anhalten, auch wenn der Umfang dieser unterschiedlichen Einstellungen zum Wettbewerb mit den vorherrschenden sozialen Normen in einem Land bzw. einer Volkswirtschaft verbunden ist.



Lesen Sie mehr über

Schülermotivation zur Beherrschung von Aufgaben

oe.cd/il/PISA18vol2

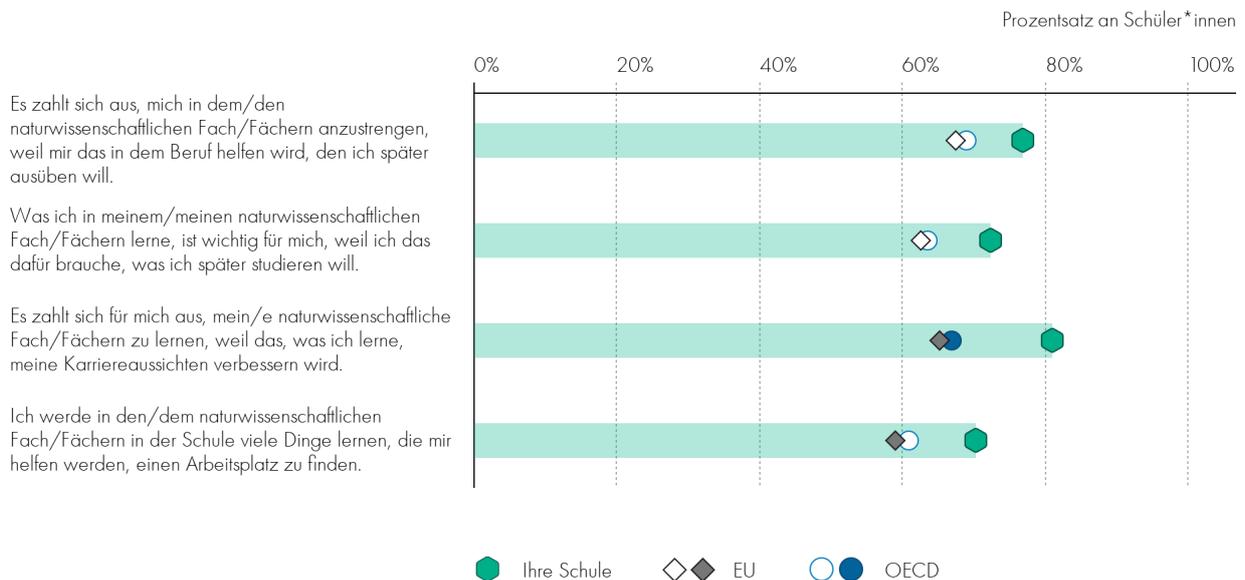
4.1 Lernmotivation im Bereich Naturwissenschaften

Die Lernmotivation im Bereich Naturwissenschaften bezieht sich auf das Ausmaß, in dem Schülerinnen und Schüler denken, dass Naturwissenschaften relevant für ihre zukünftige Laufbahn und Ausbildung ist, und hat sich als konsistent verbunden mit der Leistung im Bereich Naturwissenschaften erwiesen.

Abbildung 4.1 zeigt, wie Schülerinnen und Schüler Ihrer Schule vier Fragen zu ihrer Lernmotivation im Bereich Naturwissenschaften beantwortet haben. Die Fragen konzentrieren sich darauf, wie wichtig sie Naturwissenschaften für ihr eigenes Leben auf ihrem Weg zu weiterem Studium und auf den Arbeitsmarkt halten.

Die Balken repräsentieren den Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler an Ihrer Schule, die jeder Aussage nachdrücklich zustimmen oder zustimmen. Die Abbildung zeigt auch die durchschnittlichen Antworten von Schülerinnen und Schülern im Sitzland Ihrer Schule und in der OECD bei PISA 2015 (das letzte für diese Punkte vorliegende Jahr). Marker mit Füllfarbe für die Europäischen Schulen oder die OECD geben an, dass der Unterschied zwischen ihnen und Ihrer Schule statistisch signifikant mit einem 95%-Konfidenzintervall ist.

Abbildung 4.1 Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler im Bereich Naturwissenschaften (Schülerinnen und Schüler stimmen nachdrücklich zu oder stimmen zu)



Hinweis: Statistisch signifikante Unterschiede werden durch gefüllte Formen angezeigt.

Quelle: Die Daten für die EU und die OECD stammen von OECD (2016), PISA 2015 Datenbank, [oecd.org/pisa/data](https://www.oecd.org/pisa/data)

Die PISA-Daten zeigen, dass es bei der Motivation große Unterschiede zwischen Ländern gibt, auch wenn sie möglicherweise mehr als nur Ungleichgewichte bei der Motivation reflektieren. Sie können beispielsweise auch Unterschiede zwischen Ländern darin reflektieren, wie sozial akzeptabel es ist, Ehrgeiz anzuerkennen und individuellen Erfolg anzustreben, oder Unterschiede zwischen Ländern darin, welche Verhaltensweisen als Zeichen für hohe oder geringe Motivation betrachtet werden.

Über alle Länder hinweg steht Motivation nicht in starken Zusammenhang mit Leistung. In fast jedem Bildungssystem hingegen wird Motivation positiv mit Leistung verbunden.

Höhere Motivation wird aber nicht nur mit besserer Leistung, sondern auch mit mehr Angst verbunden. Die Beziehung zwischen Motivation und Angst wird auch innerhalb von Ländern beobachtet. Eine höhere Motivation für Leistung ist oft mit stärkeren Ängsten im Zusammenhang mit Schularbeit verbunden.

In fast allen Ländern und Volkswirtschaften berichten Schülerinnen und Schüler, die erklären, dass sie in den meisten oder allen ihren Fächern hohe Noten erreichen wollen, mit höherer Wahrscheinlichkeit über starke Angstgefühle, auch wenn sie gut auf einen Test vorbereitet sind.

Die Verbindung zwischen der Motivation der Schülerinnen und Schüler und Angst kann von der Art dieser Motivation abhängen.

Schülerinnen und Schüler, die extrinsisch motiviert sind, wollen ihre Sache gut machen, weil ihre Eltern, Lehrkräfte und Mitschüler hohe Erwartungen an sie haben; Schülerinnen und Schüler, die intrinsisch motiviert sind, haben hohe Erwartungen an sich selbst und wollen diese Erwartungen für sich selbst erfüllen, nicht für andere.

Schülerinnen und Schüler können beide Arten der Motivation zugleich haben; manche können extrinsische Motivation so stark internalisieren, dass sie Erwartungen, die andere an sie haben, für ihre eigenen halten. Aber externe Motivation kann Stress und Ängste verursachen, da Schülerinnen und Schüler Schande und Kritik von anderen erwarten, wenn sie versagen. Diese Schülerinnen und Schüler können perfektionistische Tendenzen entwickeln und letztendlich entmutigt werden, wenig Vertrauen haben und in einen Burn-out geraten.



Lesen Sie mehr über

Wie Schülermotivation mit Leistung und Ängsten verbunden ist

oe.cd/il/motivation

4.2 Vertrauen der Schülerinnen und Schüler in ihre eigene Selbstwirksamkeit

Abbildung 4.2 zeigt, wie Schülerinnen und Schüler Ihrer Schule acht Fragen zu ihrer Selbstwirksamkeit im Bereich Naturwissenschaften beantwortet haben. Sie wurden gefragt, wie selbstsicher sie sich darüber fühlen, jede der naturwissenschaftlichen Aufgaben in der Abbildung erledigen zu müssen. Die Werte in der Abbildung repräsentieren den Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die antworteten, dass sie die Aufgaben leicht oder mit etwas Anstrengung bewältigen könnten.

Zur Illustration der Beziehung zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung in Naturwissenschaften und der Leistung in Naturwissenschaften werden getrennte Resultate für die im Bereich Naturwissenschaften leistungsstärksten und schwächsten Schülerinnen und Schüler gezeigt (also die basierend auf ihren Noten in Naturwissenschaften oberen 25 % und unteren 25 % der Schülerinnen und Schüler).

Während die Antworten der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Fragen verwendet werden, um den Index der Selbstwirksamkeit in Naturwissenschaften zu erstellen, präsentiert Abbildung 4.2 sie Frage für Frage, um zu zeigen, wie – in den meisten Fällen – das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler aus den leistungsstärksten und schwächsten Quartilen ähnlich ist, wenn Fragen klare naturwissenschaftliche Probleme definieren (z. B. erklären, warum Erdbeben in bestimmten Gebieten häufiger vorkommen als in anderen). Wenn Schülerinnen und Schüler ihre naturwissenschaftlichen Kenntnisse jedoch auf andere Kontexte umlegen müssen – was dem Kompetenzrahmen hinter dem Test entspricht –, zeigt sich bei den leistungsschwächsten Schülerinnen und Schülern ein dramatisch geringeres Selbstvertrauen. Marker mit Füllfarbe geben an, dass der Unterschied zwischen den leistungsstärksten und schwächsten Schülerinnen und Schülern statistisch signifikant mit einem 95%-Konfidenzintervall ist.

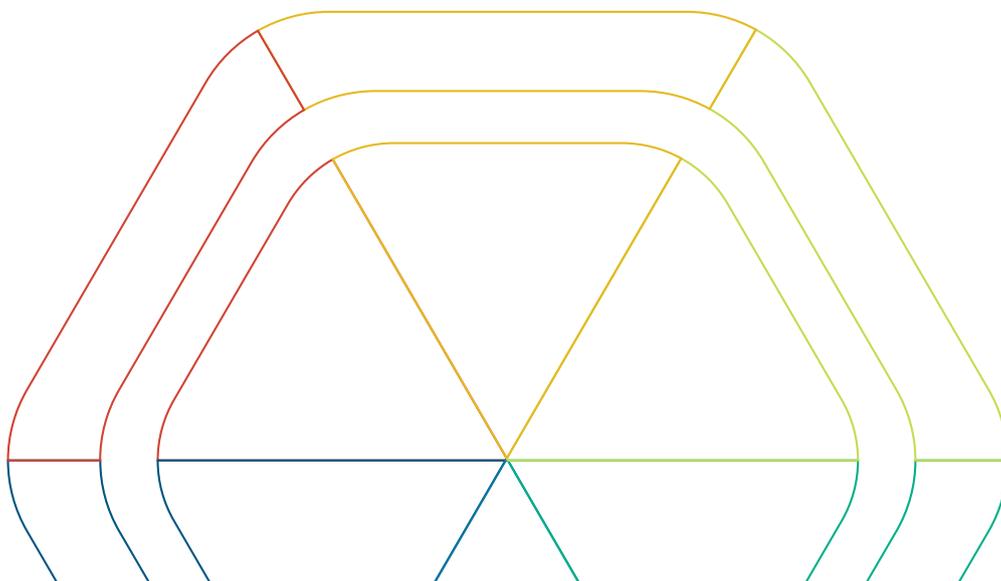
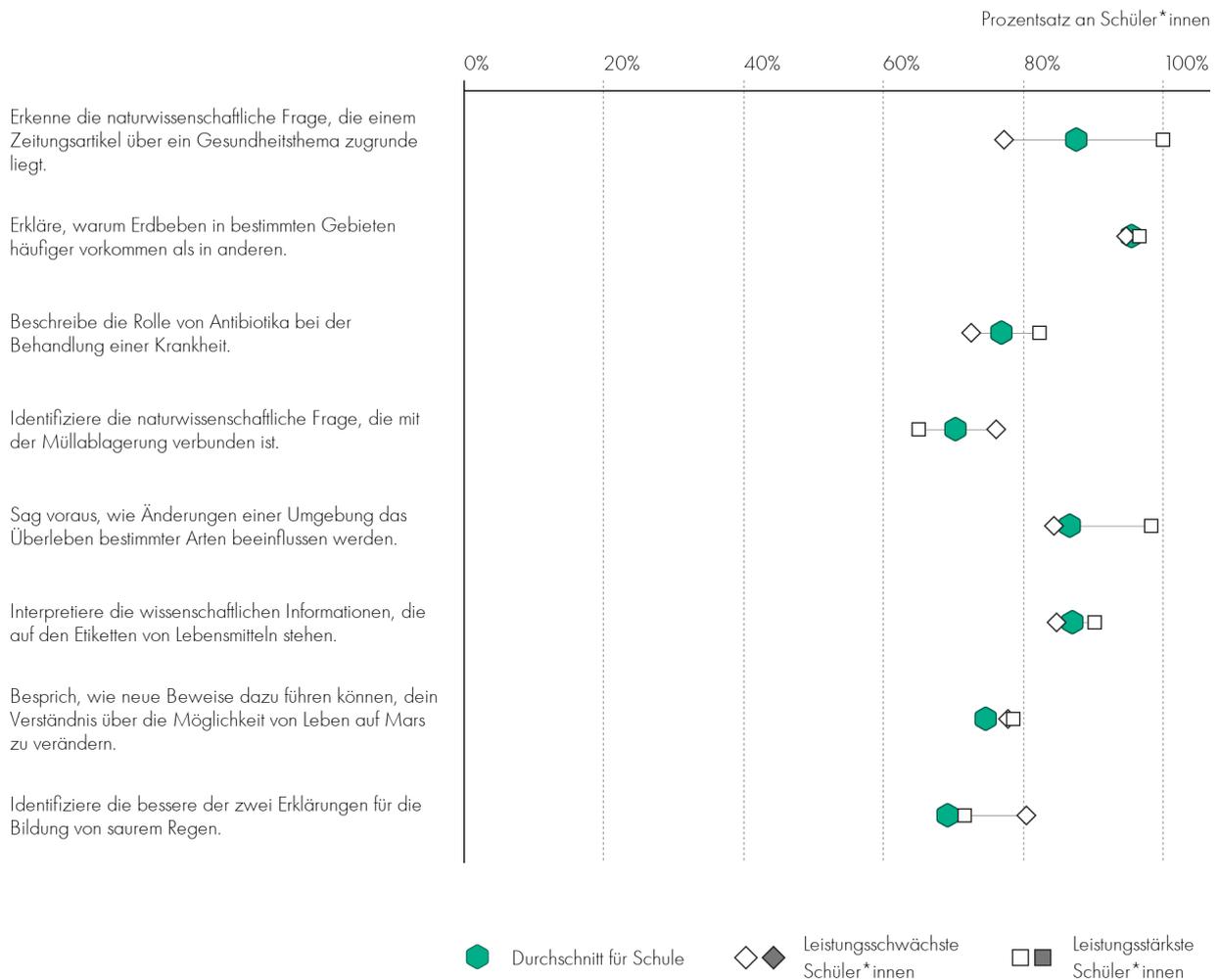


Abbildung 4.2 Vertrauen der Schülerinnen und Schüler in ihre eigene Selbstwirksamkeit, an Ihrer Schule und für die leistungstärksten und schwächsten Schülerinnen und Schüler (sie glauben, sie können die Aufgabe leicht oder mit etwas Anstrengung bewältigen)



Hinweis: Statistisch signifikante Unterschiede werden durch gefüllte Formen angezeigt.

Selbstwirksamkeit im Bereich Naturwissenschaften bezieht sich auf zukunftsgerichtete Einschätzungen jermans Kompetenz zur Erreichung bestimmter Ziele in einem spezifischen Kontext, wobei das Erreichen dieser Ziele naturwissenschaftliche Fähigkeiten erfordert, wie das wissenschaftliche Erklären von Phänomenen, Beurteilung und Entwurf wissenschaftlicher Untersuchungen oder die wissenschaftliche Interpretation von Daten und Beweisen.

Eine bessere Leistung im Bereich Naturwissenschaften führt zu höherer Selbstwirksamkeit, durch positives Feedback von Lehrkräften, Mitschülern und Eltern, und zu den damit verbundenen positiven Emotionen. Zugleich besteht bei Schülerinnen und Schülern, die eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung haben, trotz ihrer Fähigkeiten ein hohes Risiko auf unterdurchschnittliche Leistung im Bereich Naturwissenschaften.

Wenn Schülerinnen und Schüler nicht an ihre Fähigkeit glauben, bestimmte Aufgaben bewältigen zu können, setzen sie sich möglicherweise nicht genug ein, um die Aufgabe zu erledigen, und wird ein Mangel an Selbstwirksamkeit zu einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung. Selbstwirksamkeit im Bereich Naturwissenschaften war mit der Leistung der Schülerinnen und Schüler verbunden, aber auch mit ihrer Berufsorientierung und der Auswahl ihrer Kurse.

Während bei jüngeren Kindern oft festgestellt wurde, dass sie positiver über ihre allgemeinen Fähigkeiten denken als ältere Kinder, steigt bereichsspezifische Selbstwirksamkeit normalerweise mit dem Alter an. Das kann die Tatsache reflektieren, dass Kinder, je besser sie das Feedback von Eltern, Mitschülern oder Lehrkräften verstehen, genauer und realistischer in ihrer Selbstbeurteilung werden.

PISA-Daten zeigen, dass die durchschnittliche Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler im Bereich Naturwissenschaften nicht mit der mittleren Leistung eines Landes im Bereich Naturwissenschaften verbunden ist, die Niveaus der Selbstwirksamkeit aber eher positiv mit dem Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler verbunden sind, die eine Karriere in Berufen mit Bezug zu Naturwissenschaften planen. Ferner zeigen die Daten, dass Mädchen eher eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung im Bereich Naturwissenschaften haben als Jungen.



Lesen Sie mehr über

Selbstwirksamkeit im Bereich Naturwissenschaften

oe.cd/il/PISA15vol1

4.3 Wahrnehmung von Unterrichtspraktiken durch die Schülerinnen und Schüler

Auch wenn es keine einzige „beste“ Art zu unterrichten gibt, müssen Lehrkräfte beschließen, welche Lehrpraktiken sie in ihren Stunden einsetzen und wie viel Zeit sie jeder davon widmen. Lehrkräfte müssen beispielsweise darüber nachdenken, wie viel Zeit sie aufwenden wollen, um Ziele zu setzen, Erklärungen zu geben und Fragen zu stellen; wie viel Zeit sie in die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten und in Feedback stecken werden; wie stark sie auf das Stimulieren der Schülerinnen und Schüler setzen werden; und wie flexibel ihre Stunden sein werden. Überdies müssen Lehrkräfte entscheiden, wie stark und wann sie verschiedene Unterrichtsansätze kombinieren wollen: alle Unterrichtsstrategien können im Laufe eines Semesters kombiniert werden; einige können sogar während einer einzigen Stunde kombiniert werden.

Abbildung 4.3 zeigt den Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die berichteten, dass bestimmte Unterrichtspraktiken in jeder Stunde oder in vielen Stunden der Unterrichtssprache zum Einsatz kamen. Die Abbildung fasst auch die Praktiken in zwei Gruppen zusammen, wobei eine adaptives Unterrichten umschreibt und die andere lehrergesteuertes Unterrichten. Um die Resultate Ihrer Schule in einen Kontext einzubetten, zeigt die Abbildung auch, wie Schülerinnen und Schüler an anderen Schulen im Sitzland Ihrer Schule und in der OECD dieselben Fragen bei PISA 2018 beantwortet haben. Marker mit Füllfarbe für die Europäischen Schulen oder die OECD geben an, dass der Unterschied zwischen ihnen und Ihrer Schule statistisch signifikant mit einem 95%-Konfidenzintervall ist.

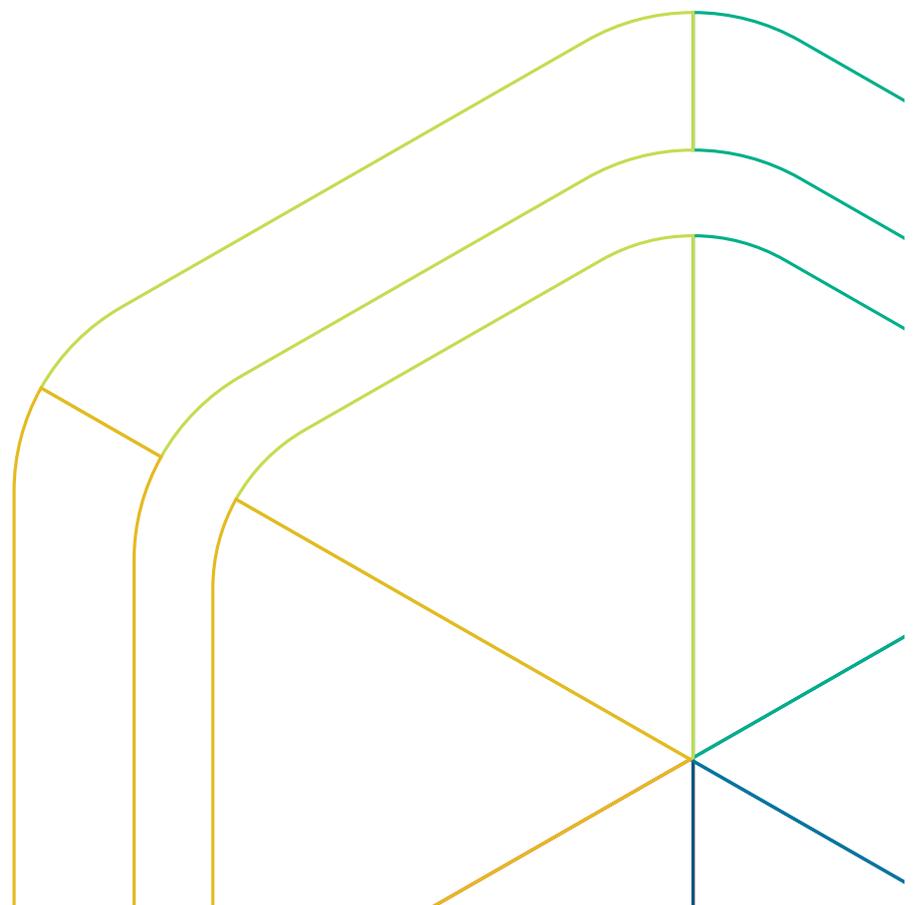
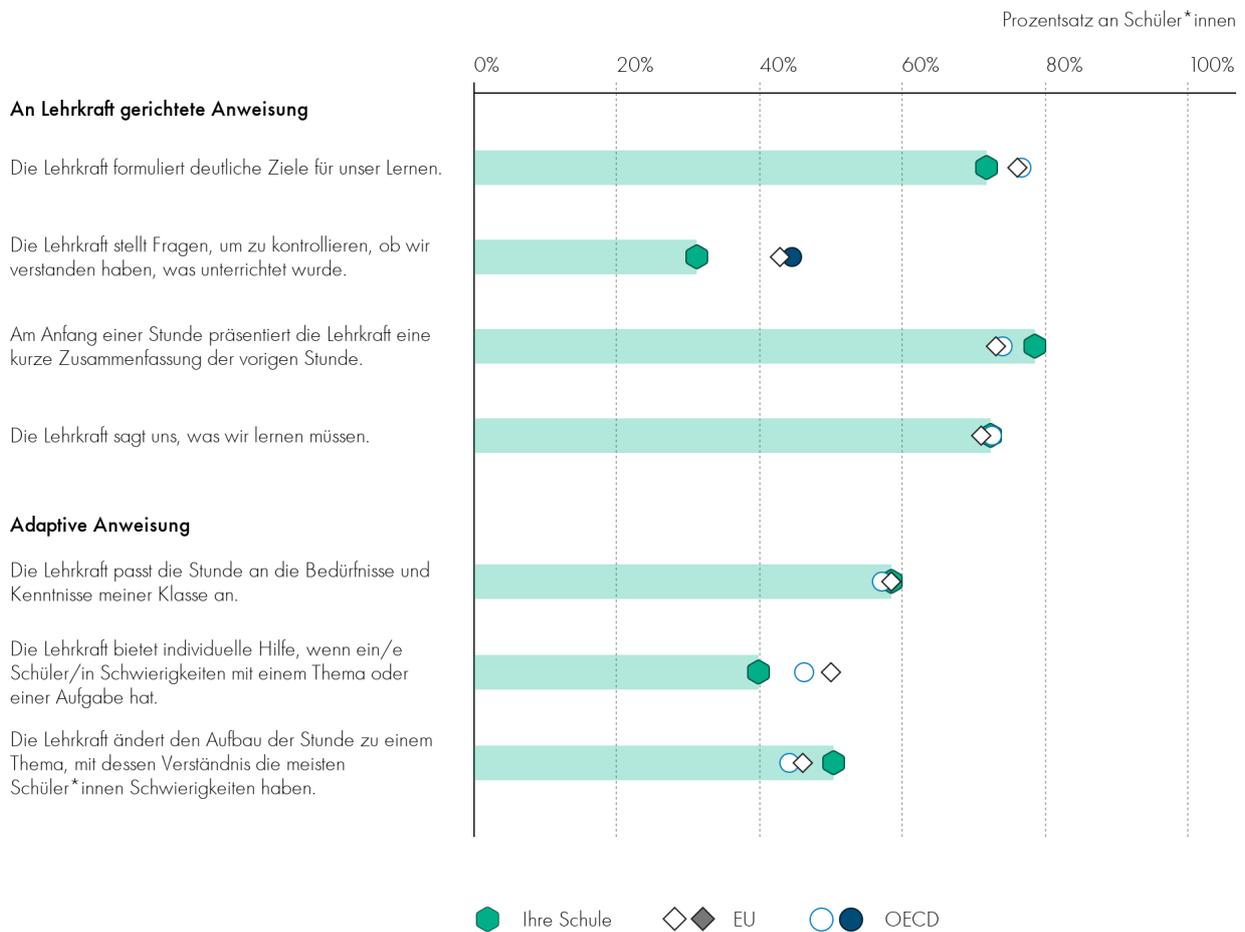


Abbildung 4.3 Unterrichtspraktiken (Schülerinnen und Schüler beobachten diese Verhaltensweisen in allen oder vielen Stunden)



Hinweis: Statistisch signifikante Unterschiede werden durch gefüllte Formen angezeigt.

Quelle: Die Daten für die EU und die OECD stammen von OECD (2019), PISA 2018 Datenbank, oecd.org/pisa/data

PISA-Daten weisen darauf hin, dass positive und konstruktive Lehrer-Schüler-Beziehungen mit besserer Leistung im Bereich Mathematik verbunden sind – und ein entscheidender Faktor sein können, über den Schulen das soziale und emotionale Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern fördern können.

Im Durchschnitt über OECD-Länder, beim Vergleich von Schülerinnen und Schülern mit ähnlichem sozioökonomischem Status und ähnlicher Leistung im Bereich Mathematik, haben Schülerinnen und Schüler, die erklärten, dass sie gute Beziehungen zu ihren Lehrkräften haben, eher berichtet, dass sie in der Schule glücklich sind, dass sie in der Schule leicht Freundschaften schließen, dass sie fühlen, dass sie dazugehören, und dass sie mit ihrer Schule zufrieden sind. Sie berichten auch weniger, dass sie sich in der Schule einsam fühlen, oder dass sie sich in der Schule Außenseiter, unbehaglich oder fehl am Platz fühlen.

In Schulen mit besseren Lehrer-Schüler-Beziehungen berichteten Schülerinnen und Schüler auch weniger, dass sie zu spät zur Schule kamen oder während der zwei Wochen vor dem PISA-Test Stunden oder Schultage geschwänzt hatten.

So haben zum Beispiel in fast allen Ländern und Volkswirtschaften unter Schülerinnen und Schülern, die ähnliche Mathematikkenntnisse und einen ähnlichen sozioökonomischen Status hatten, Schülerinnen und Schüler, die Schulen besuchten, wo die Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülern besser waren, weniger häufig berichtet, dass sie in den zwei Wochen vor dem PISA-Test zu spät kamen.

PISA-Daten zeigen, dass die meisten Schülerinnen und Schüler in Schulen sind, wo die Lehrkräfte davon überzeugt sind, dass die soziale und emotionale Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler gleich wichtig ist, wie der Erwerb fachspezifischer Kenntnisse und Fertigkeiten. Es gibt jedoch große Unterschiede zwischen Ländern und insbesondere Volkswirtschaften. Das trifft genauer weniger auf OECD-Länder zu, als sowohl auf leistungsstarke als auch leistungsschwache Partnerländern und Volkswirtschaften.



Lesen Sie mehr über

Wie Lehrer-Schüler-Beziehungen das Schülerwohlbefinden an der Schule beeinflussen

oe.cd/il/wellbeing

4.4 Disziplinäres Klima im Klassenzimmer

PISA zeigt, dass eine starke und unterstützende Lernumgebung konsistent und robust mit einer besseren Schülerleistung verbunden ist. In Schulsystemen auf der ganzen Welt erzielen Schülerinnen und Schüler meist eine bessere Leistung, wenn in der Klasse Disziplin herrscht und die Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften freundschaftlich und unterstützend sind.

Ist das Klima an Ihrer Schule förderlich fürs Lernen?

Schülerinnen und Schüler, die den PBTS abgelegt haben, wurden mehrere Fragen über ihre Schulumgebung gestellt. Eine Gruppe von Fragen sammelte Informationen über das disziplinäre Klima in der Klasse an Ihrer Schule während Stunden der Unterrichtssprache. Für PISA verweist das disziplinäre Klima im Klassenzimmer darauf, Lärm und Durcheinander auf ein Minimum zu beschränken, dafür zu sorgen, dass die Schülerinnen und Schüler dem, was die Lehrkraft (und Mitschüler) sagen, zuhören und dass sie sich auf akademische Aufgaben konzentrieren können.

Abbildung 4.4 zeigt, wie Schülerinnen und Schüler an Ihrer Schule fünf Fragen über das disziplinäre Klima in der Klasse in den Stunden der Unterrichtssprache verglichen mit den Schülerinnen und Schülern im Sitzland Ihrer Schule und der OECD bei PISA 2018 beantworteten. Diese Abbildung zeigt den Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die berichteten, dass spezifische Zwischenfälle in allen Stunden oder in den meisten Stunden der Unterrichtssprache vorkamen. Marker mit Füllfarbe für die Europäischen Schulen oder die OECD geben an, dass der Unterschied zwischen ihnen und Ihrer Schule statistisch signifikant mit einem 95%-Konfidenzintervall ist.

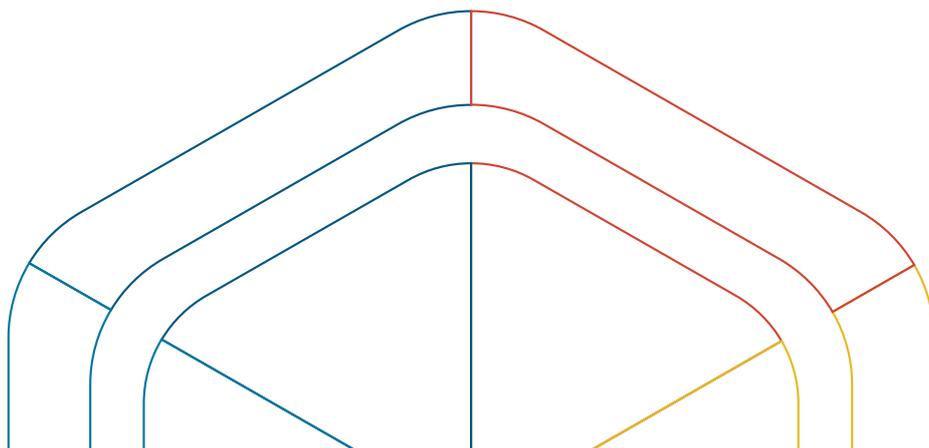
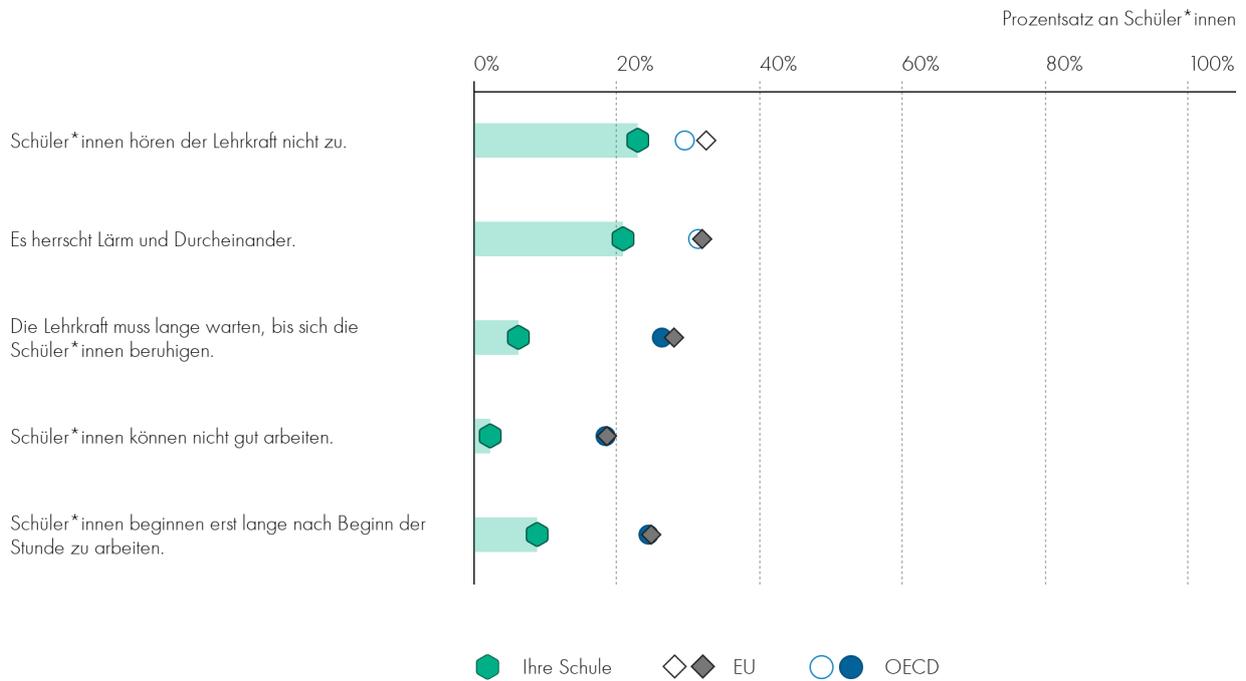


Abbildung 4.4 Disziplinäres Klima in Stunden der Unterrichtssprache (in allen oder in den meisten Stunden)



Hinweis: Statistisch signifikante Unterschiede werden durch gefüllte Formen angezeigt.

Quelle: Die Daten für die EU und die OECD stammen von OECD (2019), PISA 2018 Datenbank, [oecd.org/pisa/data](https://www.oecd.org/pisa/data)

PISA-Daten zeigen, dass ungefähr ein Drittel der Variation der Leistung der Schülerinnen und Schüler innerhalb jedes Landes zwischen Schulen liegt und zwei Drittel innerhalb der Schulen. Unterschiede zwischen Schulen in einem bestimmten Land sind auch aus PISA-Variablen ersichtlich, die messen, ob das disziplinierte Klima im Klassenzimmer dem Lernen zuträglich ist. Der Index des disziplinierten Klimas wurde aus Berichten der Schülerinnen und Schüler abgeleitet, und höhere Werte des Index entsprechen Berichten über ein besseres Klima in der Klasse in naturwissenschaftlichen Fächern.

Durchschnittlich ungefähr ein Zehntel (9 %) der Gesamtvariation der Berichte der Schülerinnen und Schüler über das disziplinierte Klima liegt zwischen Schulen, während die verbleibende Variation unterschiedliche Berichte von Schülerinnen und Schülern aus derselben Schule (aber vielleicht aus anderen Klassen) reflektiert. Interessanterweise sind Länder, wo es bei den Berichten über das Klima in der Klasse in naturwissenschaftlichen Fächern die stärksten Unterschiede zwischen Schulen gibt, nicht notwendigerweise auch die Länder, wo es die stärksten Unterschiede bei der Leistung gibt.

Forschungsstudien haben ergeben, dass erfahrene Lehrkräfte mehr Wirkung erzielen, deuten aber auch auf vielerlei Erklärungen dafür hin – weil Lehrkräfte im Beruf und durch formale berufliche Fortbildung wertvolle Fertigkeiten erwerben, oder weil die Lehrkräfte, die die geringste Wirkung erzielen, das Unterrichten vermutlich früher aufgeben, während die anderen im Beruf bleiben.

Jeder dieser möglichen Gründe hat andere Implikationen für die Politik: von höheren Standards für die Einstellung, besserer Lehrerbildung und einer Steigerung der Attraktivität des Lehrberufs, bis zur Sorge dafür, dass neue Lehrkräfte die notwendige Unterstützung erhalten, um sich das Handwerkszeug schnell anzueignen, und Maßnahmen um zu verhindern, dass gute Lehrkräfte aus dem Beruf ausscheiden.



Lesen Sie mehr über

Wie Schulleistung und Schulklima mit der Erfahrung der Lehrkräfte verbunden sind

oe.cd/il/schoolclimate

4.5 Wie Schülerinnen und Schüler Mobbing erfahren

Mobbing in der Schule kann lange anhaltende Konsequenzen für das psychologische Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern (sowohl Opfer als auch Schuldige), ihren Familien und der Schulgemeinschaft haben.

Bei Jugendlichen, die als Schuldige, Opfer oder beide an Mobbing teilhaben, besteht eine höhere Wahrscheinlichkeit, Stunden zu schwänzen, die Schule zu verlassen und eine schwächere Leistung zu erzielen als bei Mitschülern, die keine konfliktgeladene Beziehung zu ihren Kollegen haben. Ferner weisen sie auch eher Symptome von Depression und Angst auf, haben ein geringes Selbstwertgefühl, fühlen sich einsam, ändern ihre Essgewohnheiten und verlieren Interesse an Aktivitäten.

Schülerinnen und Schülern, die den PBTS abgelegt haben, wurden mehrere Fragen über ihre Schulumgebung gestellt. Eine Gruppe von Fragen sammelte Informationen über verschiedene Arten von Mobbing, die sie in der Schule möglicherweise erlebt haben. Mobbing kann in verschiedenen Formen auftreten.

Körperliches (Schlagen, Boxen oder Treten) und verbales (Beschimpfen oder Verspotten) Mobbing verweist auf direkte Formen von Missbrauch.

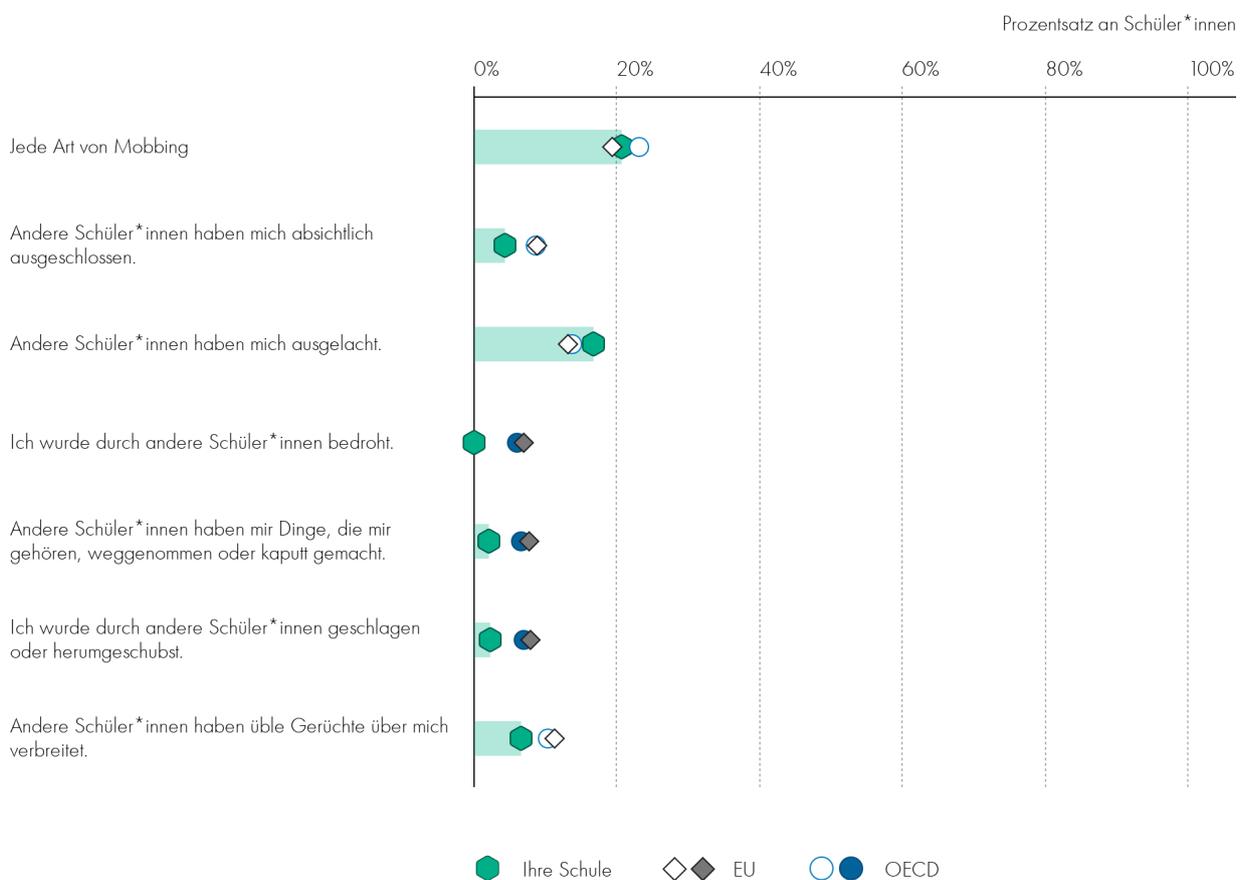
Relationales Mobbing verweist auf das Phänomen sozialer Ausgrenzung, wobei manche Kinder ignoriert werden, von Spielen oder Partys ausgeschlossen werden, durch Mitschüler zurückgewiesen werden oder Opfer von Gerede und anderen Formen öffentlicher Erniedrigung und Demütigung werden.

Da Jugendliche immer mehr elektronische Kommunikationsmittel nutzen, hat sich Cybermobbing zu einer neuen Form der Aggression entwickelt, die über Online-Instrumente, insbesondere Mobiltelefone ausgedrückt wird (z. B. Sofortnachrichten, soziale Netzwerke und E-Mails).

Diese verschiedenen Arten von Mobbing tendierten dazu, gleichzeitig aufzutreten. Bei PISA werden Episoden von Mobbing als „häufig“ bezeichnet, wenn sie mindestens mehrmals pro Monat vorkommen.

Abbildung 4.5 Mobbing in der Schule (das mehrmals pro Monat oder einmal pro Woche oder häufiger vorkommt)

Abbildung 4.5 zeigt, wie Schülerinnen und Schüler an Ihrer Schule sechs Fragen über Mobbing in der Schule verglichen mit den Schülerinnen und Schülern im Sitzland Ihrer Schule und in der OECD bei PISA 2018 beantwortet haben. Die Abbildung zeigt den Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die berichteten, dass bestimmte Zwischenfälle mehrmals pro Monat oder einmal pro Woche oder häufiger vorkamen. Die Abbildung zeigt auch den Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die berichteten, mindestens einen solchen Zwischenfall mindestens mehrmals pro Monat oder einmal pro Woche oder häufiger erlebt zu haben. Marker mit Füllfarbe für die Europäischen Schulen oder die OECD geben an, dass der Unterschied zwischen ihnen und Ihrer Schule statistisch signifikant mit einem 95%-Konfidenzintervall ist.



Hinweis: Statistisch signifikante Unterschiede werden durch gefüllte Formen angezeigt.

Quelle: Die Daten für die EU und die OECD stammen von OECD (2019), PISA-2018-Datenbank, oecd.org/pisa/data

Lehrkräfte und Schulpersonal befinden sich in einer einzigartigen Position, um gesunde Beziehungen unter Schülerinnen und Schülern zu fördern, bei Auftreten von Mobbing einzugreifen und, mit den Eltern, den Schuldigen von Mobbing und ihren Opfern zu zeigen, wie sie starke und gesunde Beziehungen mit ihren Mitschülern aufbauen oder wiederherstellen können. Der Schutz von Kindern vor Missbrauch ist die Verantwortung aller Erwachsener in ihrem Leben, vorrangig von Eltern und Lehrkräften. Enge Kommunikation unter diesen Erwachsenen ist unerlässlich, um Kindern in allen Kontexten, in denen sie leben, arbeiten und spielen, eine konsistente Botschaft zu übermitteln und Unterstützung zu bieten.

Junge Menschen, die eine stärkere Verbindung zu ihren Lehrkräften und Eltern haben, sind weniger anfällig für Mobbing; und auch wenn sie gemobbt werden, sind sie weniger anfällig dafür, dadurch schwere psychologische Probleme zu entwickeln.

Pädagogen können Aggression und Viktimisierung beschränken, indem sie ein Klima von Unterstützung und Empathie innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers schaffen. Die disziplinierte Struktur einer Schule und Unterstützung von Erwachsenen für Schülerinnen und Schüler sind die zwei wichtigsten Komponenten eines positiven Schulklimas, um Mobbing entgegenzuwirken. Die disziplinierte Struktur verweist auf den Gedanken, dass die Schulregeln als streng wahrgenommen werden, aber gerecht durchgesetzt werden.

Die Unterstützung Erwachsener bezieht sich auf die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler, dass ihre Lehrkräfte und andere Mitarbeiter der Schule sie mit Respekt behandeln und wollen, dass sie Erfolg haben. Schulen mit einer geringen Häufigkeit von körperlicher und relationaler Gewalt haben meist mehr Schülerinnen und Schüler, die sich der Schulregeln bewusst sind, denken, dass diese Regeln fair sind, und positive Beziehungen zu ihren Lehrkräften haben.

Einer der gemeinsamen Faktoren in Verbindung mit einer geringeren Häufigkeit von Mobbing und Viktimisierung ist Disziplin in der Klasse und in der Schule. Wenn Schülerinnen und Schüler in einer strukturierten und ordentlichen Umgebung arbeiten, fühlen sie sich sicherer, stärker verbunden mit ihrer Schularbeit und neigen weniger dazu, risikoreiche Verhaltensweisen anzunehmen.

Im Durchschnitt über die OECD-Länder ist der Anteil häufig gemobbter Schülerinnen und Schüler in Schulen mit einem schwachen disziplinierten Klima (unter dem Landesdurchschnitt) etwa 6 Prozentpunkte höher als der Anteil in Schulen mit einem guten disziplinierten Klima (über dem Landesdurchschnitt), nachdem das sozioökonomische Profil der Schülerinnen und Schüler und Schulen ausgefiltert wurde.



Lesen Sie mehr über

Wie Schulen, Lehrkräfte und Eltern zur Einschränkung von Mobbing beitragen können

oe.cd/il/PISA15vol3



5. EINBLICKE IN DIE SOZIALEN UND EMOTIONALEN FERTIGKEITEN DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Dieses Kapitel beschreibt die Resultate Ihrer Schule in Bezug auf die sozialen und emotionalen Fertigkeiten Ihrer Schülerinnen und Schüler. Es untersucht die Beziehung zwischen diesen Fertigkeiten und einigen relevanten Aspekten des weiteren Lebensverlaufs.

Soziale und emotionale Fertigkeiten umfassen individuelle Eigenschaften, welche konsistente Muster von Gedanken, Emotionen und Verhaltensweisen zeigen, die sich im Laufe des Lebens ändern und wichtige Ergebnisse beeinflussen können.

Die Rolle und Auswirkungen von sozialen und emotionalen Fertigkeiten werden immer wichtiger, damit Menschen sich erfolgreich durch diverse und sich ändernde Wirtschaften und Gesellschaften bewegen können, und sie haben unmittelbare Konsequenzen für das Bildungsniveau, den Umstieg von der Schule auf den Arbeitsmarkt, Produktivität und Zufriedenheit am Arbeitsplatz, mentale und körperliche Gesundheit und allgemeines Wohlbefinden.

Die Entwicklung der sozialen und emotionalen Fertigkeiten hilft Menschen nicht nur dabei, sich an ihre Umgebung anzupassen, und bestimmt ihren Erfolg, sondern diese Fertigkeiten formen auch die größeren Gemeinschaften und Gesellschaften, in denen wir leben.

Einfallsreiche, respektvolle und tolerante Bürgerinnen und Bürger, die gut mit anderen zusammenarbeiten und persönliche und kollektive Verantwortung übernehmen, sind das Fundament einer Gesellschaft, die für das gemeinsame Wohl arbeitet.

Diese Fertigkeiten sind formbar und können durch eine Vielfalt individueller und kontextueller Faktoren gestaltet werden, darunter direkte strategische Eingriffe. Obwohl soziale und emotionale Fertigkeiten in höherem Alter entwickelt werden können, erzielt frühe und kontinuierliche Entwicklung die besten Resultate.

5.1 Die verschiedenen Dimensionen sozialer und emotionaler Fertigkeiten

Der PBTS-Schülerfragebogen, der 2019 zum ersten Mal eingesetzt wurde, enthält heute 40 Fragen zu den sozialen und emotionalen Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Diese Fragen wurden der OECD Study on Social and Emotional Skills entnommen, ein Projekt, an dem zehn Städte aus neun Ländern teilgenommen haben.

Diese Studie will Städte und Länder dabei unterstützen, die sozialen und emotionalen Fertigkeiten junger Menschen zu verbessern und die Entwicklung dieser Fertigkeiten zu beleuchten.

Die OECD Study on Social and Emotional Skills beurteilt 15 Fertigkeiten, eingeteilt in fünf Teilbereiche, die jeweils drei Fertigkeiten umfassen: emotionale Regulierung, Kontakt mit anderen, Zusammenarbeit, Aufgabenausführung und Aufgeschlossenheit. Diese Teilbereiche können mit dem wichtigsten konzeptuellen Rahmenkonzept der verschiedenen Dimensionen dieser Fertigkeiten verbunden werden: den Big Five Persönlichkeitsdimensionen.

Um den Schülerfragebogen so kurz wie möglich zu halten, enthält der PBTS eine Fertigkeit für jeden der fünf Teilbereiche:

- **Optimismus** für emotionale Regulierung
- **Durchsetzungsvermögen** für Kontakt mit anderen
- **Empathie** für Zusammenarbeit
- **Selbstkontrolle** for task performance
- **Neugier** für Aufgeschlossenheit.

Da die Maßnahmen für diese spezifischen sozialen und emotionalen Fertigkeiten nicht von PISA, sondern aus einer anderen internationalen OECD-Erhebung stammen, können die Resultate Ihrer Schülerinnen und Schüler nicht auf einer PISA-Skala verglichen werden. Sie können jedoch mit den Resultaten anderer Schulen verglichen werden, die den PBTS bisher im Sitzland Ihrer Schule abgenommen haben. Dieser Zugang zur Datenanalyse erlaubt landesinterne Vergleiche, kann aber nicht als Grundlage für Ländervergleiche dienen.

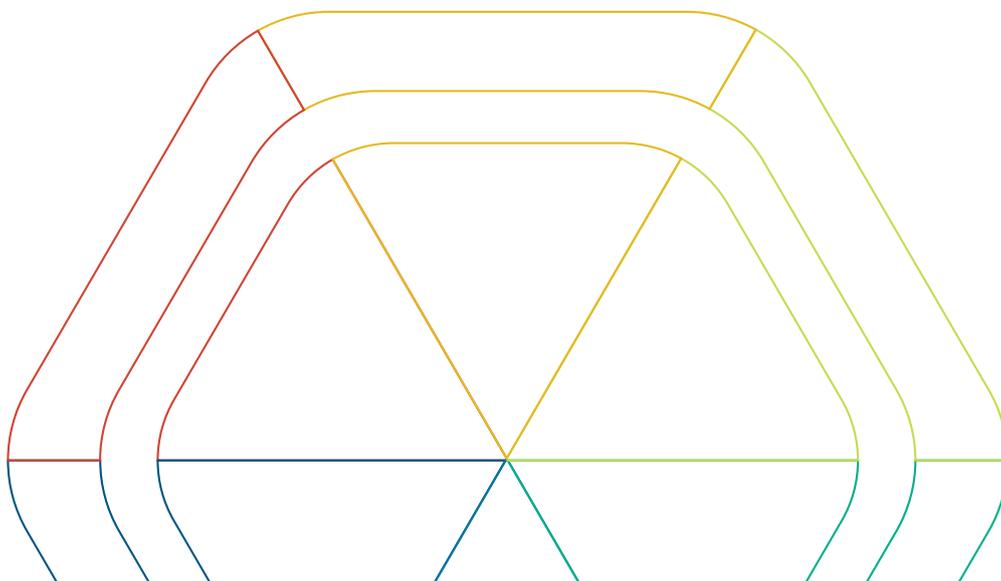
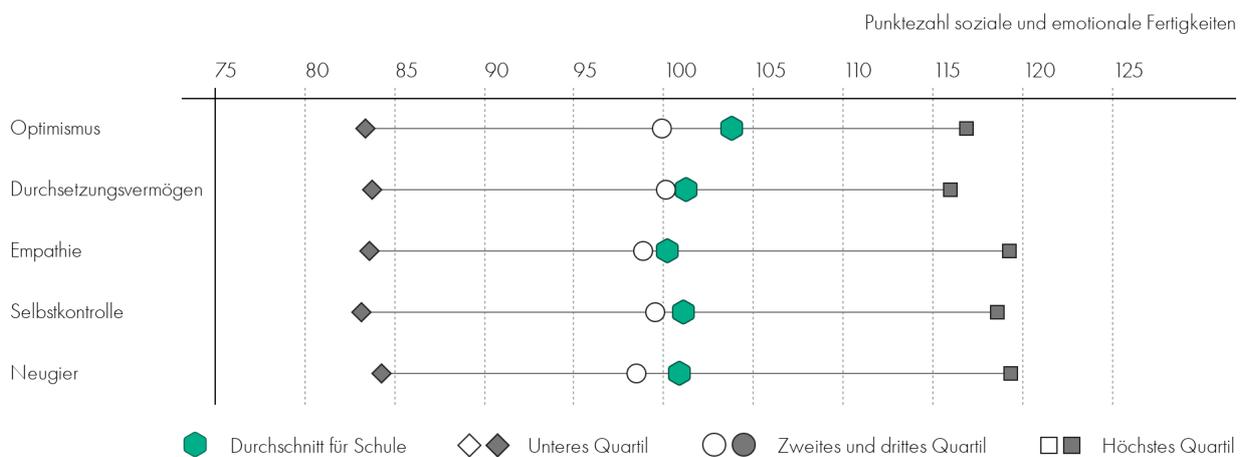


Abbildung 5.1 Soziale und emotionale Fertigkeiten in jeder der Big Five Dimensionen, an Ihrer Schule und in den verschiedenen Quartilen aller PBTS-Schulen im Sitzland Ihrer Schule bisher

Abbildung 5.1 zeigt den Vergleich der Schülerinnen und Schüler Ihrer Schule mit denen anderer Schulen, die den PBTS im Sitzland Ihrer Schule bisher abgenommen haben, für jede dieser Fertigkeiten. Die Resultate werden auf eine national standardisierte Skala aufgetragen, wobei höhere Werte auf höhere Niveaus jeder Fertigkeit hinweisen. Für jede Fertigkeit zeigt die Abbildung den Wert für Ihre Schule und den Durchschnitt der unteren 25 %, mittleren 50 % und oberen 25 % aller Schulen, die den PBTS bisher im Sitzland Ihrer Schule abgenommen haben. Marker mit Füllfarbe geben an, dass der Unterschied zwischen dieser Gruppe und Ihrer Schule statistisch signifikant mit einem 95%-Konfidenzintervall ist.



Hinweis: Statistisch signifikante Unterschiede werden durch gefüllte Formen angezeigt.

5.2 Die Beziehung zwischen Schulumgebung und sozialen und emotionalen Fertigkeiten

Soziale und emotionale Fertigkeiten werden durch zahllose Interaktionen zwischen einer Person und ihrem Lebensumfeld entwickelt, wobei einige dieser Aspekte dieses Umfelds einen positiven oder negativen Einfluss auf die Entwicklung dieser Fertigkeiten ausüben.

Durch die Beurteilung der sozialen und emotionalen Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler kann ihre Beziehung zu verschiedenen Aspekten ihrer Lebensumstände untersucht werden und können jene Faktoren identifiziert werden, die die Entwicklung dieser Fertigkeiten fördern – oder behindern.

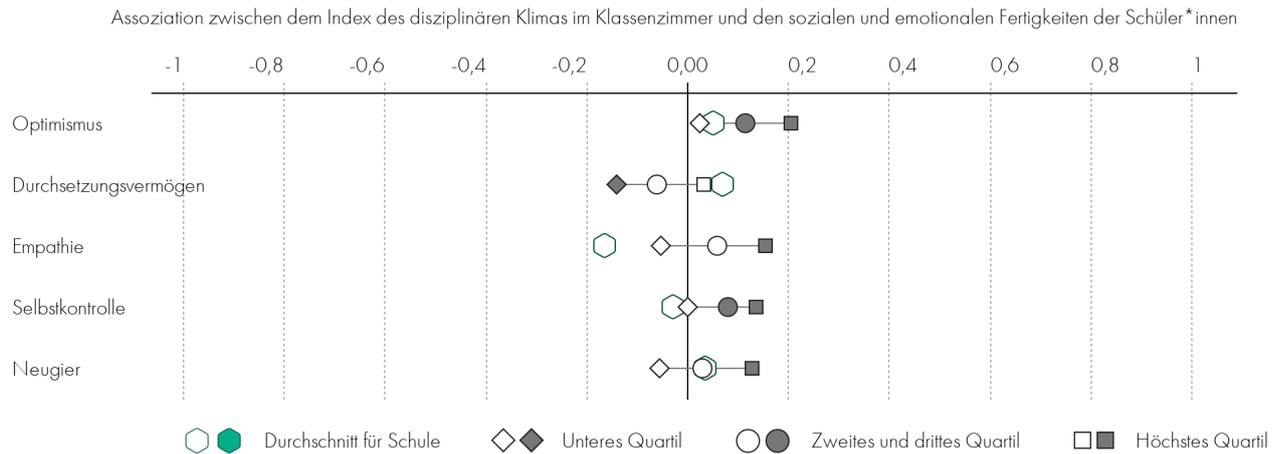
Um das zu illustrieren, zeigt Abbildung 5.2 die Stärke der Beziehung zwischen dem Index des disziplinierten Klimas im Klassenzimmer und jeder der fünf Fertigkeiten, nachdem der Effekt des sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler und andere demografische Unterschiede ausgefiltert wurden.

Für jede Fertigkeit zeigt die Abbildung die Stärke der Beziehung zum Index des disziplinierten Klimas im Klassenzimmer für Ihre Schule. Zudem liefert die Abbildung – da es keine entsprechenden repräsentativen Zahlen für die Europäischen Schulen oder für die OECD gibt – auch einen Hinweis auf die Verteilung der Werte dieser Beziehung über alle Schulen hinweg, die bisher im Sitzland Ihrer Schule den PBTS abgenommen haben.

Dazu fasst sie, für jede der Fertigkeiten, die unteren 25 %, mittleren 50 % und oberen 25 % der Schulen nach ihren Werten in der Fertigkeit zusammen und zeigt danach die Stärke der Beziehung zwischen dem Index des disziplinierten Klimas im Klassenzimmer und dieser Fertigkeit in jeder der drei Gruppen. Marker werden mit einer Füllfarbe angezeigt, wenn die Stärke der Beziehung zu einer Fertigkeit signifikant anders als 0 mit einem 95%-Konfidenzintervall ist.

Der Index des disziplinierten Klimas entstand anhand der Antworten der Schülerinnen und Schüler auf die in Abschnitt 4.4 angegebenen Fragen. Positive Werte auf dieser Skala bedeuten, dass die Schülerinnen und Schüler ein besseres diszipliniertes Klima in Stunden der Unterrichtssprache genoss, als der/die Durchschnittsschüler/in über alle OECD-Länder hinweg.

Abbildung 5.2 Beziehung zwischen dem Index des disziplinierten Klimas im Klassenzimmer und den sozialen und emotionalen Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler, in Ihrer Schule und in den verschiedenen Quartilen aller PBTS-Schulen im Sitzland Ihrer Schule bisher



Hinweis: Statistisch signifikante Unterschiede werden durch gefüllte Formen angezeigt.

Für Empathie zum Beispiel hat die Beziehung mit dem Index diszipliniertes Klima im Klassenzimmer einen Wert von -0,17 an Ihrer Schule, was eine statistisch nicht signifikant negativ Korrelation zwischen diesen beiden Werten betont.

5.3 Die Beziehung zwischen sozialen und emotionalen Fertigkeiten und dem Lebensverlauf

Während die Entwicklung sozialer und emotionaler Fertigkeiten als das Ergebnis der Merkmale von Person, Familie, Mitschülern, Schule und Gemeinschaft gesehen werden kann, haben diese Fertigkeiten selbst auch signifikante Konsequenzen für viele andere wichtige Aspekte des Lebensverlaufs, wie Bildungsniveau, Beschäftigung, Gesundheit oder persönliches Wohlbefinden.

Deshalb wollen Pädagogen und Entscheidungsträger oft die Stärke der Beziehung zwischen diesen Fertigkeiten und den oben genannten Aspekten begreifen.

Um das zu illustrieren, zeigen die Abbildungen 5.3 und 5.4 die Stärke der Beziehung zwischen jeder der fünf Fertigkeiten und i) der wahrgenommenen Gesundheit und ii) der allgemeinen Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit ihrem Leben. Ähnlich wie in Abbildung 5.2 werden diese Beziehungen dargestellt, nachdem der Effekt des sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler und andere demografische Unterschiede ausgefiltert wurden.

Für jede Fertigkeit zeigen die Abbildungen die Stärke der Beziehung zu diesen Ergebnissen für Ihre Schule. Zudem liefern die Abbildungen – da es keine entsprechenden repräsentativen Zahlen für die Europäischen Schulen oder für die OECD gibt – auch einen Hinweis auf die Verteilung der Werte dieser Beziehungen über alle Schulen hinweg, die bisher im Sitzland Ihrer Schule den PBTS abgenommen haben.

Dazu fassen sie, für jede der Fertigkeiten, die unteren 25 %, mittleren 50 % und oberen 25 % der Schulen nach ihren Werten in der Fertigkeit zusammen und zeigen danach die Stärke der Beziehung zwischen dem Lebensverlauf und dieser Fertigkeit in jeder der drei Gruppen.

Marker werden mit einer Füllfarbe angezeigt, wenn die Stärke der Beziehung zu einer Fertigkeit signifikant anders als 0 mit einem 95%-Konfidenzintervall ist.

Die wahrgenommene Gesundheit der Schülerinnen und Schüler wurde gemessen, indem sie gefragt wurden, wie sie ihre Gesundheit beschreiben würden (ausgezeichnet, sehr gut, gut, mittelmäßig und schwach). Die allgemeine Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit ihrem Leben wurde gemessen, indem sie gefragt wurden, wie zufrieden sie mit ihrem Leben insgesamt waren (von 0 bis 10, wobei 0 ganz und gar nicht zufrieden und 10 völlig zufrieden bedeutete).

Abbildung 5.3 Beziehung zwischen den sozialen und emotionalen Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler und der Wahrnehmung ihrer Gesundheit durch die Schülerinnen und Schüler, in Ihrer Schule und in den verschiedenen Quartilen aller PBTS-Schulen im Sitzland Ihrer Schule bisher

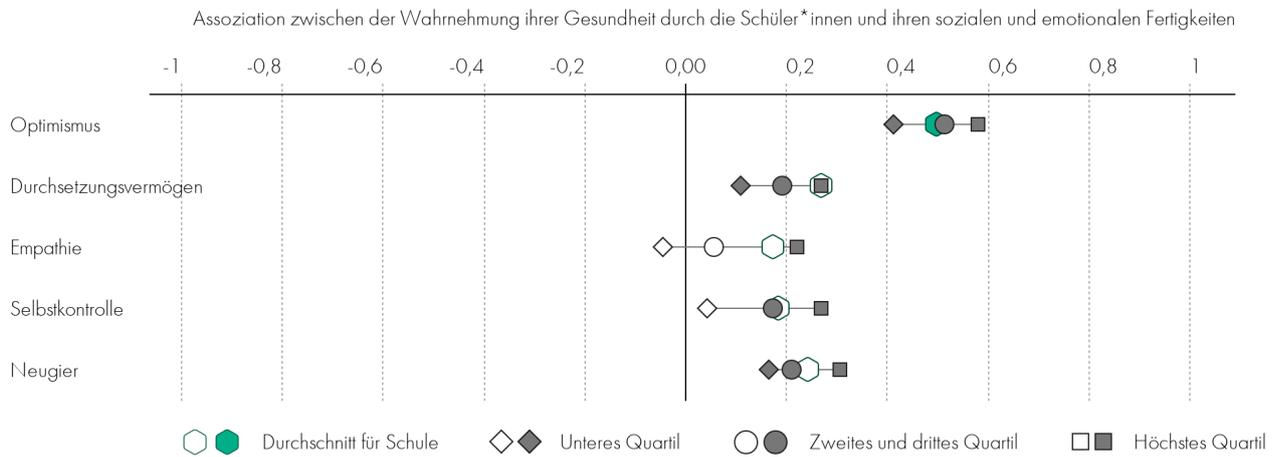
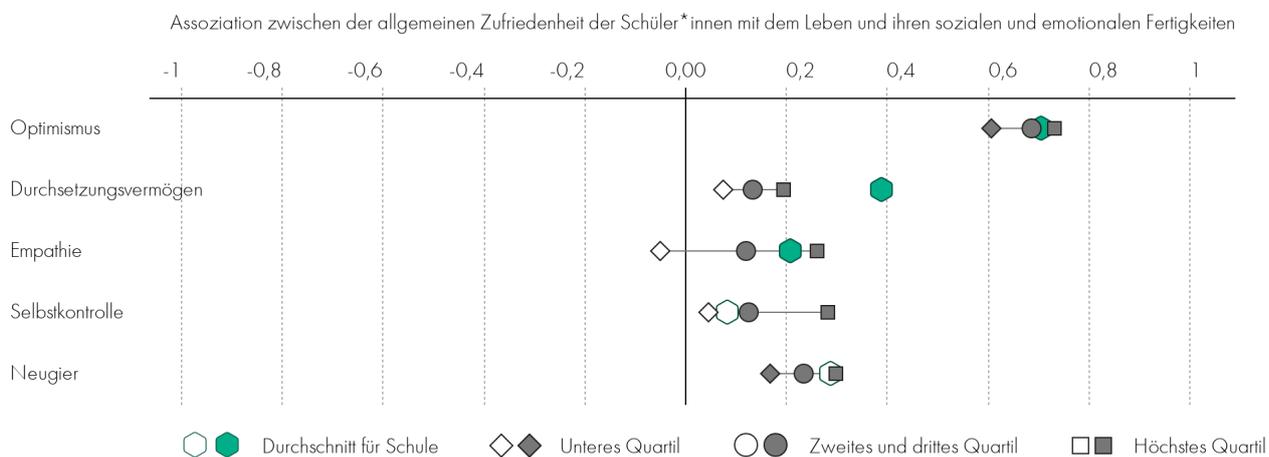


Abbildung 5.4 Beziehung zwischen den sozialen und emotionalen Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler und der allgemeinen Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit ihrem Leben, in Ihrer Schule und in den verschiedenen Quartilen aller PBTS-Schulen im Sitzland Ihrer Schule bisher



Hinweis: Statistisch signifikante Unterschiede werden durch gefüllte Formen angezeigt.

Für die allgemeine Zufriedenheit der Schüler*innen mit ihrem Leben hingegen wird die stärkste Beziehung an Ihrer Schule für Optimismus beobachtet. Diese Beziehung hat einen Wert von +0,7, was eine statistisch signifikant positiv Korrelation zwischen diesen beiden Werten betont. Das impliziert, dass durch fördernd von Optimismus der Schüler*innen eine entsprechende Anstieg der allgemeinen Zufriedenheit der Schüler*innen mit ihrem Leben erwartet würde.

2019 startete die OECD die Study on Social and Emotional Skills mit dem Ziel, empirische Daten über die sozialen und emotionalen Fertigkeiten junger Menschen in der Schule zu sammeln.

Durch Sammlung umfassender Informationen über die Familien, Schulen und Lernkontexte der Gemeinschaft will die Studie Entscheidungsträgern und Pädagogen relevante Informationen über die Bedingungen und Praktiken liefern, die die Entwicklung sozialer und emotionaler Fertigkeiten in Schulen und anderen Umfeldern fördern oder behindern.

Die OECD Study on Social and Emotional Skills ist komplex und bahnbrechend, involviert zehntausende Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte aus der ganzen Welt und sammelt Informationen über eine breite Gruppe von persönlichen und kontextuellen Faktoren.

Das allgemeine Ziel der Studie besteht darin, Städten und Ländern dabei zu helfen, die Entwicklung sozialer und emotionaler Fertigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler besser zu unterstützen. Die Studie geht von der Prämisse aus, dass ein ganzheitlicher Zugang, der sowohl die kognitive als auch die nicht kognitive Entwicklung fördert, am besten geeignet ist, um Kinder dazu zu befähigen, ihr volles Potenzial auszuschöpfen. Da Schulsysteme sich also im Allgemeinen auf traditionelle akademische Kenntnisse und Fertigkeiten konzentrieren, versucht die Studie, den Anwendungsbereich von Bildungsstrategien zu erweitern und den Bereich der sozialen und emotionalen Fertigkeiten aufzunehmen, während auch die traditionellen akademischen Bereiche und kognitiven Fertigkeiten im Fokus bleiben.

Spezifischere Zielsetzungen der Studie:

- Teilnehmenden Städten und Ländern robuste und verlässliche Informationen über das Niveau der sozialen und emotionalen Fertigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler liefern.
- Einblicke in Merkmale von Person, Familie, Mitschülern und Schule liefern, die die Entwicklung dieser Fertigkeiten fördern oder behindern.
- Nachweise für den prädiktiven Wert sozialer und emotionaler Fertigkeiten für den weiteren Lebensverlauf in Bildung, Verhalten, Gesundheit und persönlichem Wohlbefinden liefern.



Lesen Sie mehr über

Die OECD Study on Social and Emotional Skills

oe.cd/il/SSES



ANHANG 1.

In diesem Anhang finden Sie einige zusätzliche Daten, die über den Schülerfragebogen erhoben wurden, in diesem Bericht aber nicht analysiert wurden. Diese Daten werden im in Kürze verfügbaren interaktiven Digitalen Dashboard PISA für Schulen zur weiteren Untersuchung verfügbar sein.

Abbildung A.1 Höchstes Bildungsniveau der Eltern (prozentsätze)

	 Ihre Schule	 EU	 OECD
Unter Grundschulbildung	0%	1%	1%
Grundschule	0%	2%	2%
Unterstufe Sekundarschule	0%	6%	7%
Oberstufe Sekundarschule	0%	7%	6%
Höhere Schule oder höher	98%	82%	80%
Hat nicht geantwortet	2%	4%	4%

Quelle: Die Daten für die EU und die OECD stammen von OECD (2019), PISA 2018 Datenbank, oecd.org/pisa/data

Abbildung A.2 Verteilung der Berufe der Eltern (prozentsätze)

	 Ihre Schule	 EU	 OECD
Führungskräfte	0%	3%	3%
Akademische Berufe	60%	40%	43%
Techniker und gleichrangige nichttechnische Berufe	6%	11%	11%
Bürokräfte und verwandte Berufe	2%	1%	1%
Dienstleistungsberufe und Verkäufer	0%	9%	8%
Fachkräfte in Land- und Forstwirtschaft und Fischerei	2%	1%	1%
Handwerks- und verwandte Berufe	0%	6%	5%
Bediener von Anlagen und Maschinen und Montageberufe	0%	1%	1%
Hilfsarbeitskräfte	2%	0%	0%
Angehörige der regulären Streitkräfte	0%	2%	2%
Ohne Beschäftigung	17%	13%	10%
Hat nicht geantwortet	10%	15%	17%

Quelle: Die Daten für die EU und die OECD stammen von OECD (2019), PISA 2018 Datenbank, oecd.org/pisa/data

Abbildung A.3 Geburtsland von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern
(prozentsätze)

		 Ihre Schule	 EU	 OECD
Schüler/in	Im Inland	46%	80%	79%
	Im Ausland	52%	16%	17%
	Hat nicht geantwortet	2%	4%	4%
Mutter	Im Inland	26%	91%	90%
	Im Ausland	72%	6%	7%
	Hat nicht geantwortet	2%	3%	3%
Vater	Im Inland	37%	80%	79%
	Im Ausland	63%	16%	17%
	Hat nicht geantwortet	0%	4%	3%

Quelle: Die Daten für die EU und die OECD stammen von OECD (2019), PISA 2018 Datenbank, [oecd.org/pisa/data](https://www.oecd.org/pisa/data)

Abbildung A.4 Zuhause gesprochene Sprache (prozentsätze)

	 Ihre Schule	 EU	 OECD
Sprache des Tests	42%	83%	86%
Andere Sprache	58%	15%	12%
Hat nicht geantwortet	0%	2%	3%

Quelle: Die Daten für die EU und die OECD stammen von OECD (2019), PISA 2018 Datenbank, [oecd.org/pisa/data](https://www.oecd.org/pisa/data)

Abbildung A.5 Alter bei Beginn der Früherziehung und -betreuung

	 Ihre Schule	 EU	 OECD
Durchschnittsalter bei Beginn der Vorschule	2,93	3,2	3,28
Hat nicht geantwortet			
Durchschnittsalter bei Beginn der Grundschule	5,93	6,25	6,12
Hat nicht geantwortet			

Quelle: Die Daten für die EU und die OECD stammen von OECD (2019), PISA 2018 Datenbank, oecd.org/pisa/data

Abbildung A.6 Irgendwann eine Schulstufe wiederholt (prozentsätze)

	 Ihre Schule	 EU	 OECD
In der Grundschule	2%	5%	6%
In der Unterstufe der Sekundarschule	0%	4%	5%
In der Oberstufe der Sekundarschule	0%	1%	1%
Hat nicht geantwortet	0%	3%	9%

Quelle: Die Daten für die EU und die OECD stammen von OECD (2019), PISA 2018 Datenbank, oecd.org/pisa/data

Note: students can provide none or more than one answer. Percentages may not add up to or exceed 100%.

Abbildung A.7 Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern an Ihrer Schule: in welchem Ausmaß trifft die Aussage „Schülerinnen und Schüler scheinen Zusammenarbeit zu schätzen“ zu? (prozentsätze)

	 Ihre Schule	 EU	 OECD
Ganz und gar nicht richtig	0%	7%	6%
Bis zu einem geringen Grad richtig	19%	29%	27%
Absolut richtig	53%	34%	34%
Ganz sicher richtig	27%	10%	10%
Hat nicht geantwortet	0%	20%	22%

Quelle: Die Daten für die EU und die OECD stammen von OECD (2019), PISA 2018 Datenbank, oecd.org/pisa/data

Abbildung A.8 Wettbewerb zwischen Schülerinnen und Schülern an Ihrer Schule: in welchem Ausmaß trifft die Aussage „Schülerinnen und Schüler scheinen Wettbewerb zu schätzen“ (z. B. sich miteinander messen) zu? (prozentsätze)

	 Ihre Schule	 EU	 OECD
Ganz und gar nicht richtig	6%	9%	8%
Bis zu einem geringen Grad richtig	43%	37%	34%
Absolut richtig	34%	28%	29%
Ganz sicher richtig	17%	8%	10%
Hat nicht geantwortet	0%	17%	19%

Quelle: Die Daten für die EU und die OECD stammen von OECD(2019), PISA 2018 Datenbank, oecd.org/pisa/data

Abbildung A.9 Zufriedenheit mit dem Leben (von einem Mindestwert 0 - ganz und gar nicht zufrieden - bis zu einem Höchstwert 10 - völlig zufrieden)

	 Ihre Schule	 EU	 OECD
Zufriedenheit mit dem Leben	7,3	7,15	7,03
Hat nicht geantwortet	0%	13%	24%

Quelle: Die Daten für die EU und die OECD stammen von OECD (2019), PISA 2018 Datenbank, oecd.org/pisa/data

Abbildung A.10 Allgemeine Kompetenz (prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die etwas darüber wissen und das allgemeine Thema erklären könnten oder damit vertraut sind und das gut erklären könnten) (prozentsätze)

	 Ihre Schule	 EU	 OECD
Klimawandel und Erwärmung der Erdatmosphäre	100%		79%
Weltweite Gesundheit (z. B. Epidemien)	98%		65%
Migration (Wanderung von Menschen)	91%		80%
Internationale Konflikte	83%		66%
Hunger oder Mangelernährung in verschiedenen Teilen der Welt	94%		78%
Ursachen von Armut	92%		78%
Gleichheit zwischen Mann und Frau in verschiedenen Teilen der Welt	98%		83%
Hat nicht geantwortet	0%	1%	14%

Quelle: Die Daten für die EU und die OECD stammen von OECD (2020), PISA 2018 database, [oecd.org/pisa/data](https://www.oecd.org/pisa/data)

Note: students can provide none or more than one answer. Percentages may not add up to or exceed 100%.

ANHANG 2.

In diesem Anhang finden Sie einige zusätzliche Daten, die im Rahmen des Fragebogenmoduls Globale Krisen der PISA-Umfrage 2022 erhoben wurden und in diesem Bericht nicht analysiert wurden. Das Fragebogenmodul Globale Krisen der PISA-Umfrage 2022 wurde von der OECD entwickelt, um Daten zu den Auswirkungen zu sammeln, die die Beeinträchtigungen durch die COVID-19-Pandemie auf Schüler:innen hatten

In dem folgenden OECD-Arbeitspapier sind weitere Informationen zum Fragebogenmodul Globale Krisen der PISA-Umfrage 2022 enthalten.

Bertling, J., et al. (2020), „A tool to capture learning experiences during COVID-19: The PISA Global Crises Questionnaire Module“, OECD Education Working Papers Series, Nr. 232, Editions OECD, Paris, <https://doi.org/10.1787/9988df4e-en>.

Abbildung A.11 Schulschließungen in den letzten drei Jahren

(Prozentsatz der Schüler:innen, die über Schulschließungen von mehr als sechs Monaten berichteten)

	 Ihre Schule	 EU	 OECD
Wegen der Coronakrise	79%		
Aus einem anderen Grund (z. B. Naturkatastrophe, Streik oder Demonstration, Luftverschmutzung)			
Hat nicht geantwortet	0%		

Anmerkungen: Daten für die EU und die OECD werden 2024 zur Verfügung stehen. Schüler:innen können keine oder mehrere Antworten geben. Die Prozentsätze dürfen insgesamt nicht 100 % oder mehr ergeben.

Abbildung A.12 Interaktionen mit Schulpersonal während der COVID-19-Schulschließungen

(Prozentsatz der Schüler:innen, die über die folgenden Interaktionen mit Schulpersonal jeden Tag oder fast jeden Tag berichteten)

	 Ihre Schule	 EU	 OECD
Dir Lehrmaterial geschickt, damit du selbstständig lernen kannst	66%		
Dir Aufgaben geschickt	77%		
Material über ein Lern-Management-System oder eine Lernplattform der Schule hochgeladen (z. B. Moodle , Microsoft OneNote™, Google Classroom™)	73%		
Sich bei dir gemeldet, um sich zu vergewissern, dass du deine Aufgaben erledigst	64%		
Virtuellen Live-Unterricht über ein Videokommunikationsprogramm angeboten (z. B. Zoom™, Skype™, Google Meet™, Microsoft Teams)	88%		
Dich gebeten, fertige Schulaufgaben abzugeben	76%		
Dir nützliche Tipps zum eigenständigen Lernen gegeben	46%		
Sich bei dir gemeldet, um zu fragen, wie es dir geht	32%		
Hat nicht geantwortet	0%		

Anmerkungen: Daten für die EU und die OECD werden 2024 zur Verfügung stehen. Schüler:innen können keine oder mehrere Antworten geben. Die Prozentsätze dürfen insgesamt nicht 100 % oder mehr ergeben.

Abbildung A.13 Art des digitalen Geräts, das während der COVID-19-Schulschließungen am häufigsten für Schulaufgaben genutzt wurde (Prozentsätze)

	 Ihre Schule	 EU	 OECD
Meinen eigenen Laptop, PC oder mein Tablet	91%		
Mein eigenes Smartphone	9%		
Ein digitales Gerät, das auch von anderen Familienmitgliedern genutzt wurde	0%		
Ein digitales Gerät, das mir meine Schule gegeben oder ausgeliehen hat	0%		
Ich hatte kein digitales Gerät für meine Schularbeit	0%		
Hat nicht geantwortet	0%		

Anmerkung: Daten für die EU und die OECD werden 2024 zur Verfügung stehen.

Abbildung A.14 Subjektive Eindrücke zum Lernen während der COVID-19-Schulschließungen (Prozentsätze)

	 Ihre Schule	 EU	 OECD
Ich habe weniger gelernt, als in meinem Schulgebäude kein Unterricht stattfand.	62%		
Ich habe etwa genauso viel gelernt, als in meinem Schulgebäude kein Unterricht stattfand.	30%		
Ich habe mehr gelernt, als in meinem Schulgebäude kein Unterricht stattfand.	8%		
Hat nicht geantwortet	0%		

Anmerkung: Daten für die EU und die OECD werden 2024 zur Verfügung stehen.

Abbildung A.15 Art der während der COVID-19-Schulschließungen verwendeten Lernressourcen (Prozentsatz der Schüler:innen, die die folgenden Lernressourcen mehr als ein- oder zweimal pro Woche verwendeten)

	 Ihre Schule	 EU	 OECD
Gedruckte Lehrbücher, Arbeitsbücher oder Arbeitsblätter	64%		
Digitale Lehrbücher, Arbeitsbücher oder Arbeitsblätter	94%		
Echtzeitunterricht von einer Lehrkraft meiner Schule über ein Videokommunikationsprogramm (z. B. Zoom™, Skype™, Google Meet™, Microsoft Teams)	94%		
Echtzeitunterricht einer privaten Nachhilfe über ein Videokommunikationsprogramm (z. B. Zoom™, Skype™, Google Meet™, Microsoft Teams)	60%		
Lernmaterial, das meine Lehrkräfte über Textnachricht oder WhatsApp™ schickten	47%		
Unterrichtsaufzeichnungen oder andere digitale Materialien von Lehrkräften meiner Schule	34%		
Unterrichtsaufzeichnungen oder andere digitale Materialien aus anderen Quellen (z. B. Khan Academy , Coursera)	23%		
Unterricht, der über Fernsehen oder Radio übertragen wird	6%		
Hat nicht geantwortet	0%		

Anmerkungen Daten für die EU und die OECD werden 2024 zur Verfügung stehen.

Schüler:innen können keine oder mehrere Antworten geben. Die Prozentsätze dürfen insgesamt nicht 100 % oder mehr ergeben.

Abbildung A.16 Problem mit selbstgesteuertem Lernen während der COVID-19-Schulschließungen (Prozentsatz der Schüler:innen, die über die folgenden Probleme bei Schulaufgaben einmal pro Woche oder öfter berichteten)

	 Ihre Schule	 EU	 OECD
Probleme mit dem Zugang zu einem digitalen Gerät, wenn ich eins brauchte	9%		
Probleme mit dem Zugang zum Internet	21%		
Probleme mit dem Zugang zu Schulmaterial (z. B. Papier, Stifte)	8%		
Probleme, einen ruhigen Platz zum Lernen zu finden	13%		
Probleme, Zeit zum Lernen zu finden, da ich im Haushalt oder bei der Betreuung von Geschwistern/Angehörigen helfen musste	15%		
Probleme mich zu motivieren, die Schulaufgaben zu machen	59%		
Probleme, meine Schulaufgaben zu verstehen	28%		
Probleme jemanden zu finden, der mir bei meinen Schulaufgaben helfen könnte	19%		
Hat nicht geantwortet	0%		

Anmerkungen: Daten für die EU und die OECD werden 2024 zur Verfügung stehen.
Schüler:innen können keine oder mehrere Antworten geben. Die Prozentsätze dürfen insgesamt nicht 100 % oder mehr ergeben.

Abbildung A.17 Unterstützung durch die Familie bei selbstgesteuertem Lernen während der COVID-19-Schulschließungen

(Prozentsatz der Schüler:innen, die über die folgenden Formen der Unterstützung durch die Familie einmal pro Woche oder häufiger berichteten)

	 Ihre Schule	 EU	 OECD
Dir bei deinen Schulaufgaben geholfen	30%		
Dich gefragt, was du gerade lernst	60%		
Dir geholfen, einen Lernplan aufzustellen	19%		
Dir geholfen, online auf Lehrmaterial zuzugreifen	19%		
Überprüft, ob du deine Schulaufgaben erledigst	30%		
Dir neue Inhalte erklärt	30%		
Dir geholfen, zusätzliches Lernmaterial zu finden	26%		
Dir neue Themen beigebracht, die nicht zu deinen Schulaufgaben gehören	22%		
Hat nicht geantwortet	0%		

Anmerkungen: Daten für die EU und die OECD werden 2024 zur Verfügung stehen.

Schüler:innen können keine oder mehrere Antworten geben. Die Prozentsätze dürfen insgesamt nicht 100 % oder mehr ergeben.

Abbildung A.18 Gefühle im Hinblick auf das Lernen zu Hause während der COVID-19-Schulschließungen (Prozentsatz der Schüler:innen, die den folgenden Aussagen zustimmten oder vollumfänglich zustimmten)

	 Ihre Schule	 EU	 OECD
Ich habe mich einsam gefühlt.	41%		
Es hat mir Spaß gemacht, eigenständig zu lernen.	51%		
Meine Lehrkräfte waren erreichbar, wenn ich Hilfe brauchte (z. B. über virtuelle Sprechstunden, E-Mail, Chat).	79%		
Ich habe mir Sorgen wegen der Schulaufgaben gemacht.	56%		
Ich war motiviert, zu lernen.	21%		
Ich war mit meinen Schulaufgaben im Rückstand.	60%		
Ich habe meine Fähigkeiten bei der Nutzung digitaler Geräte für Lernzwecke verbessert.	66%		
Meine Lehrkräfte waren gut auf den Fernunterricht vorbereitet.	73%		
Ich war gut darauf vorbereitet, selbstständig zu lernen.	59%		
Ich habe den Sport und andere körperliche Aktivitäten, die von meiner Schule organisiert werden, vermisst.	73%		
Hat nicht geantwortet	0%		

Anmerkungen: Daten für die EU und die OECD werden 2024 zur Verfügung stehen.

Schüler:innen können keine oder mehrere Antworten geben. Die Prozentsätze dürfen insgesamt nicht 100 % oder mehr ergeben.

Abbildung A.19 Selbstgesteuertes Lernen Selbstwirksamkeit während der COVID-19-Schulschließungen (Prozentsatz der Schüler:innen, die sich sicher oder sehr sicher im Hinblick auf die folgenden Dinge im Falle von erneuten Schulschließungen fühlten)

	 Ihre Schule	 EU	 OECD
Ein Lern-Management-System oder eine Lernplattform der Schule nutzen (z. B. Moodle , Microsoft OneNote™, Google Classroom™)	94%		
Ein Videokommunikationsprogramm nutzen (z. B. Zoom™, Skype™, Google Meet™, Microsoft Teams)	96%		
Lernmaterial online selbst finden	96%		
Selbst planen, wann ich meine Schulaufgaben mache	86%		
Mich selbst zur Erledigung meiner Schulaufgaben motivieren	50%		
Mich ohne Ermahnungen auf meine Schulaufgaben konzentrieren	65%		
Selbstständig meine Schulaufgaben erledigen	85%		
Meine Lernfortschritte bewerten	68%		
Hat nicht geantwortet	0%		

Anmerkungen: Daten für die EU und die OECD werden 2024 zur Verfügung stehen.

Schüler:innen können keine oder mehrere Antworten geben. Die Prozentsätze dürfen insgesamt nicht 100 % oder mehr ergeben.

Abbildung A.20 Gefühl, im Falle von erneuten Schulschließungen auf das selbstgesteuerte Lernen vorbereitet zu sein. (Prozentsätze)

	 Ihre Schule	 EU	 OECD
Überhaupt nicht vorbereitet	0%		
Wenig vorbereitet	13%		
Gut vorbereitet	61%		
Sehr gut vorbereitet	26%		
Hat nicht geantwortet	0%		

Anmerkung: Daten für die EU und die OECD werden 2024 zur Verfügung stehen.



Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

Die OECD ist ein einzigartiges Forum, in dem Regierungen gemeinsam an der Bewältigung von wirtschaftlichen, sozialen und umweltbezogenen Herausforderungen der Globalisierung arbeiten. Die OECD steht auch ganz vorne bei den Bemühungen um ein besseres Verständnis neuer Entwicklungen und unterstützt Regierungen, Antworten auf diese Entwicklungen und die Anliegen der Regierungen zu finden, beispielsweise in den Bereichen Corporate Governance, Informationswirtschaft oder Bevölkerungsalterung. Die Organisation bietet den Regierungen einen Rahmen, der es ihnen ermöglicht, ihre Erfahrungen mit Politiken auszutauschen, nach Lösungsansätzen für gemeinsame Probleme zu suchen, gute Praktiken aufzuzeigen und auf eine Koordinierung nationaler und internationaler Politiken hinzuarbeiten.

Die OECD-Mitgliedsländer sind: Australien, Belgien, Chile, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Island, Israel, Italien, Japan, Kanada, Kolumbien, Korea, Lettland, Litauen, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, Schweiz, die Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, die Tschechische Republik, Türkei, Ungarn, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten. Die Europäische Union beteiligt sich an der Arbeit der OECD.

OECD Publishing sorgt für eine weite Verbreitung der Ergebnisse der statistischen Datenerfassungen und Untersuchungen der Organisation zu wirtschaftlichen, sozialen und umweltpolitischen Themen sowie der von den Mitgliedstaaten vereinbarten Übereinkommen, Leitlinien und Standards.

PISA für Schulen

Ihre Schule im internationalen Vergleich

Wie gut vorbereitet sind 15-jährige Schülerinnen und Schüler an Ihrer Schule darauf, lebenslang zu lernen, Arbeitsplätze des 21. Jahrhunderts zu finden und zu besetzen und als Bürgerinnen und Bürger in einer globalisierten Wirtschaft miteinander zu konkurrieren und zusammenzuarbeiten?

Das OECD Programme for International Student Assessment (PISA) hat Bildungssysteme weltweit mehr als ein Jahrzehnt lang beurteilt und verglichen, und dabei Bildungssysteme herausgestrichen, die entweder die anderen wiederholt übertroffen haben oder bedeutende Verbesserungen gezeigt haben – manchmal in relativ kurzer Zeit.

Mehr und mehr sind lokale Pädagogen und Schulpersonal aber einfach genauso an internationalen Benchmarks und Verbesserungen interessiert wie Entscheidungsträger. Der PISA-basierte Test für Schulen der OECD und die in diesem Bericht vorgelegten Schulresultate geben lokalen Pädagogen genau diese Möglichkeit. Der Bericht präsentiert Leistungsresultate in den Bereichen Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften für Schulen, die an der Bewertung teilgenommen haben, und dazu kontextuelle Informationen, die von Schülerinnen und Schülern und Schulpersonal erhoben wurden. Die Resultate jeder Schule werden in mehr als 40 Abbildungen dargestellt, die für jede Schule einmalig sind. Neben den Leistungsresultaten versucht der Bericht zu zeigen, dass das Lernklima in der Schule und das Engagement der Schülerinnen und Schüler dem Lernen gegenüber wichtige Faktoren dafür sind, die allgemeine Leistung einer Schule zu begreifen.

Da Benchmarking ein Schritt zur Verbesserung einer Schule ist, stützt sich der Bericht auch auf Schulpolitiken und praktiken aus der ganzen Welt, um zum Nachdenken anzuregen und Diskussionen zwischen lokalen Pädagogen zu fördern. Der Bericht enthält auch Links, über die Leser in einem Klick auf die relevante Forschung, Berichte und Ressourcen der OECD zugreifen können.

Inhalt

- Kapitel 1. Zusammenfassung
- Kapitel 2. Was Ihre Schule aus dem PISA-basierten Test für Schulen lernen kann
- Kapitel 3. Kognitive Fertigkeiten: Was Schülerinnen und Schüler an Ihrer Schule wissen und können
- Kapitel 4. Stimme der Schülerinnen und Schüler: Untersuchung des Engagements und der Gefühle der Schülerinnen und Schüler in der Schule
- Kapitel 5. Einblicke in die sozialen und emotionalen Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler

2022