

Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse der internationalen Bildungsstudie PISA (Programme for International Student Assessment) 2000¹

Überblick über das Untersuchungsdesign der Studie

PISA ist eine internationale Bildungsstudie zur Erhebung von Leistungsniveaus in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften des Altersjahrganges von 15- bis 16-jährigen SchülerInnen (2000 war das der Jahrgang 1984). An dieser Studie nehmen alle OECD-Staaten plus Brasilien, China, Lettland, Liechtenstein und Russland teil. 2000 waren dies somit insgesamt 33 Länder. Es wird dabei nicht das Beherrschen des Lernstoffes laut Lehrplan abgefragt, sondern es soll erhoben werden, inwiefern die Jugendlichen in diesen Bereichen die Grundkompetenzen und Fertigkeiten erworben haben, die sie später als Erwachsene benötigen werden. Dies geschieht auf Basis eines Expertencurriculums für lebenslanges Lernen. Damit wählt PISA im Gegensatz zu früheren Tests wie z.B. TIMSS, die auf Lehrplananalysen aufbauten, einen neuen Ansatz.

Erhebungen wurden bzw. werden in den Jahren 2000, 2003 und 2006 (2009, 2012, 2015) durchgeführt. Die SchülerInnen werden dabei jeweils in den folgenden drei Bereichen getestet: Lese-Kompetenz, Mathematik-Kompetenz und Naturwissenschafts-Kompetenz. Es gibt jeweils einen Schwerpunktbereich: 2000 Lesen; 2003 Mathematik; 2006 Naturwissenschaften. Die anderen Bereiche werden aber immer in einem kleineren Rahmen mit erhoben.

In Österreich wurden im Jahr 2000 4745 SchülerInnen in 213 Schulen mittels Papier- und Bleistift-Test jeweils ca. 3 Stunden befragt. Die Stichprobe verteilte sich nach Schulen aufgegliedert folgendermaßen (Angaben in Prozent der Schüler der österreichischen Stichprobe): Hauptschule (HS) 4,7 %; Polytechnikum (Poly) 9,7 %; Allgemeine Sonderschule (ASO) 1 %; Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS) 20,2 %; Berufsschule (BS) 19,6 %; Berufsbildende Mittlere Schulen (BMS) 15 %; Berufsbildende Höhere Schulen (BHS) 29,7 %. PISA ist eine repräsentative und sorgfältig durchgeführte Studie.²

Um einen Überblick zu bekommen, werden im ersten Teil zunächst einige generelle Ergebnisse in den einzelnen Kompetenzbereichen

¹ Diese Zusammenfassung bezieht sich im Wesentlichen auf die von Claudia Reiter und Günter Haider herausgegebenen Bücher: PISA 2000 Nationaler Bericht, Innsbruck 2001, und PISA 2000 Lernen für das Leben, Innsbruck 2002.

² Für eine Vertiefung der methodischen Durchführung der Studie, siehe u.a. Reiter, Haider 2002: 139ff.

dargestellt. Der zweite Teil beschäftigt sich dann spezifischer mit dem Thema Integration und Bildung.

I Generelle Ergebnisse der Studie

Kompetenzprofil Lesen³

Österreich belegt hier im internationalen Vergleich aller teilnehmenden Staaten Rang 10⁴. Neun Prozent der österreichischen SchülerInnen zählen zur obersten von insgesamt 5 Kompetenzstufen⁵, 14 % zu den beiden untersten Stufen. Österreich liegt zwar mit 507 Punkten knapp über dem OECD-Schnitt von 500, aber doch 39 Punkte hinter dem Testsieger Finnland (546). Nach unten beträgt der Abstand zur Schweiz 13 und zu Deutschland 23 Punkte, d.h., beide liegen unterhalb des OECD-Schnitts. Für Österreich ist, neben dem Vergleich zu den anderen deutschsprachigen Ländern, unter anderem der direkte Vergleich mit Schweden von Interesse. Schweden liegt in allen drei Kompetenzbereichen in Österreichs Nähe, unterscheidet sich aber bei Detailanalysen. Zusätzlich zählt Schweden wie Österreich, Deutschland und die Schweiz zu den jungen europäischen Einwanderungsländern. Im Laufe der Zusammenfassung soll deshalb nicht nur der Vergleich zur Schweiz und zu Deutschland, sondern auch zu Schweden gezogen werden. Schweden dient dabei auch als Beispiel für die in puncto Bildung sehr innovativen skandinavischen Länder. Beim Lesen erreichen die schwedischen SchülerInnen im Schnitt 516 Punkte und belegen im internationalen Vergleich Rang 9.

Bedeutende Teilergebnisse im österreichischen Vergleich

Die im Wesentlichen auf unterschiedlichen Leistungsniveaus der SchülerInnen basierende Selektion des österreichischen Schulsystems in verschiedene Schultypen spiegelt sich in den Ergebnissen wider⁶. Bezüglich Lese-Kompetenz unterscheiden sich die Mittelwerte von AHS (Allgemeinbildende Höhere Schulen), 563 Punkte, und BHS (Berufsbildende

³ PISA verwendet folgende Definition: „Lese-Kompetenz heißt, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“ (Reiter, Haider, 2001: 29)

⁴ siehe Reiter, Haider 2002: 13ff

⁵ Die Schüler wurden in 5 Leistungsstufen, plus der Kategorie „unter Level 1“ eingeteilt. Es handelt sich dabei um eine transformierte Skala, deren Werte normalverteilt sind und die über die OECD-Länder gerechnet einen Mittelwert von 500 und eine Standardabweichung von 100 für jeden der drei Kompetenzbereiche aufweist. „unter Level 1“ <=335 Punkte; Lesestufe1: >335–408 Punkte; Level 2: >408–480 Punkte; Level 3: >480–553 Punkte; Level4: >553–626 Punkte; Level 5 >626 Punkte. Eine Stufe umfasst ca. 73 Punkte. Diese Skala gilt auch für die Mathematik- und Naturwissenschafts-Kompetenz. (Zur Bedeutung der einzelnen Levels s. Reiter, Haider, 2001: 43)

⁶ siehe Reiter, Haider, 2002: 15ff.

Höhere Schulen), 546 Punkte, klar von denen von BMS (Berufsbildende Mittlere Schulen), 480 Punkte, BS (Berufsschulen), 445 Punkte, und APS (Allgemeinbildende Pflichtschulen), 420 Punkte. In Österreich befinden sich 60 % der Streuung (Varianz) der Lese-Kompetenz zwischen den Schulen, was auf ein stark segregierendes System hindeutet⁷. Die Zugehörigkeit zu verschiedenen Schulen erklärt folglich 60 % der Leistungsunterschiede der SchülerInnen. Die Streuung der Lese-Kompetenz innerhalb der Schulen beträgt 40 %. In den skandinavischen Ländern und Irland ist dies genau umgekehrt. Dort ist die Streuung der Lese-Kompetenz zwischen den Schulen geringer, während sich die Schüler innerhalb der Schulen stärker voneinander unterscheiden. D.h., dass in Österreich die Zugehörigkeit zu ausgewählten, guten Schulen viel zur Erklärung der Leistungsunterschiede zwischen den Schülern beiträgt.

Interessant sind die Spannweiten (Ranges) innerhalb der Gruppen von Schulen. In der AHS beträgt die Spannweite 134 Punkte: d.h., zwischen den Mittelwerten der besten AHS (638 Punkte) und der schlechtesten AHS (502 Punkte) liegen fast zwei volle Lesekompetenzstufen. In der BHS reicht die Spannweite von 589 Punkten in den besten Schulen bis zu 507 Punkten in den schlechtesten und ist somit etwas moderater. Bei den BMS beträgt die Spannweite 124 Punkte, wobei der Höchstwert um die 535 Punkte liegt. In den BS findet sich eine Spannweite von 139 Punkten. D.h., dass die besten BS mit 492 bzw. 477 nahe am OECD-Mittelwert liegen und die schlechtesten mit 353 bzw. 358 überwiegend dem untersten Level zugeordnet werden müssen und somit in die Lese-Risiko-Gruppe fallen. Die Allgemeinbildenden Pflichtschulen (hauptsächlich Poly) erreichen ein Maximum von 489 und ein Minimum von 353 Punkten. Auch hier ist die Spannweite (136) also wieder sehr groß. Der mittlere Wert von 420 entspricht hier insgesamt etwa den mittleren Werten von Entwicklungsländern wie z.B. Mexiko. Diese großen Leistungsunterschiede innerhalb der einzelnen Schultypen bestätigen noch einmal den großen Erklärungsanteil der unterschiedlichen Schulen für die Lese-Kompetenz der SchülerInnen und wirft zum anderen die Frage nach der Vergleichbarkeit der Bildungsabschlüsse innerhalb der einzelnen Schulsparten auf.

Im österreichischen Vergleich zeigt sich insgesamt auch ein starker Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsniveau der Eltern und der Lesekompetenz der Schüler. Kinder, deren Eltern beide zumindest die Matura haben, liegen mehrheitlich auf Level 4, während Kinder, deren Eltern keine Sekundarschule abgeschlossen haben, mehrheitlich dem Level 2 zugeordnet sind und sich ein großer Teil sogar nur auf Level 1 befindet. Der Einfluss des Ausbildungsniveaus der Eltern ist erwartungsgemäß in allen Ländern

⁷ siehe Reiter, Haider, 2001: 110f.

vorhanden⁸, aber unterschiedlich ausgeprägt, was sich bei anderen Teilergebnissen noch zeigen wird.

Kompetenzprofil Mathematik⁹

Österreich belegt hier mit durchschnittlich 515 Punkten im internationalen Vergleich aller teilnehmenden Staaten Rang elf¹⁰. Von Japan, dem Testsieger (557), trennen uns 42 Punkte. Der Abstand zu den Spitzenländern ist auch hier beträchtlich. Die Schweizer SchülerInnen erzielten durchschnittlich 14 Punkte mehr und liegen vier Ränge vor Österreich. Deutschlands SchülerInnen erreichten durchschnittlich 24 Punkte weniger, was insgesamt Rang 20 bedeutet. Schweden erreicht mit durchschnittlich 510 Punkten Rang 15.

Bedeutende Teilergebnisse im österreichischen Vergleich

Beim Vergleich der Schultypen zeigt sich ein ähnliches Bild wie beim Lesen. SchülerInnen der AHS (565 Punkte) und BHS (552 Punkte) erreichen auch hier im Durchschnitt die besten Ergebnisse. D.h., man kann aufgrund der Kenntnis des Schultyps, den der/die SchülerIn besucht, relativ gut seine/ihre durchschnittliche Mathematikkompetenz abschätzen.

Allerdings weisen auch hier die beste (638) und die schlechteste AHS (501) einen Unterschied von 137 Punkten auf. Ähnliches gilt für alle Schulsparten bis auf die BHS, wo auch im Bereich Mathematik die Spannweite der durchschnittlichen Leistungen moderater ist. Insgesamt variieren die durchschnittlichen Leistungen innerhalb der einzelnen Schulsparten stark.

Beim Vergleich einzelner Schüler innerhalb der einzelnen Sparten zeigen sich ebenfalls extreme Unterschiede. So gibt es in den BS, APS und BMS einzelne SchülerInnen, die Werte über 600 erreichen, und in den AHS und BHS SchülerInnen, die Werte unter 400 haben und somit weit unter dem Schnitt von 500 Punkten liegen. D.h., die Leistungen schwanken nicht nur im Vergleich der einzelnen Schulen innerhalb eines Schultyps sehr stark, sondern auch im Vergleich zwischen den SchülerInnen innerhalb eines Schultyps. Während z.B. die meisten AHS-SchülerInnen zu den besten SchülerInnen gehören, gibt es auch sehr schwache. Umgekehrt zählen zwar

⁸ siehe Reiter, Haider, 2001: 94f

⁹ PISA verwendet folgende Definition: „Mathematik-Kompetenz ist die Fähigkeit einer Person, die Rolle zu erkennen und zu verstehen, die die Mathematik in der Welt spielt, fundierte mathematische Urteile abzugeben und sich auf eine Weise mit der Mathematik zu befassen, die den Anforderungen des gegenwärtigen und künftigen Lebens dieser Person als konstruktivem, engagiertem und reflektierendem Bürger entspricht.“ (Reiter, Haider, 2001: 31)

¹⁰ siehe Reiter, Haider 2002: 21ff

die meisten BS-, BMS- und APS-SchülerInnen insgesamt zum unteren Durchschnitt, es gibt aber auch hier vereinzelt ausgezeichnete SchülerInnen.

Kompetenzprofil Naturwissenschaften¹¹

Österreich belegt hier im internationalen Vergleich mit einem Mittelwert von 519 Punkten den achten Platz und liegt 33 Punkte hinter dem Testsieger Korea (552)¹². Die Schweizer lagen im Schnitt 23 Punkte (Rang 18), die Deutschen 32 Punkte (Rang 20) hinter Österreich. Schweden erreicht mit durchschnittlich 512 Punkten Rang zehn.

Bedeutende Teilergebnisse im österreichischen Vergleich

Auch hier spiegelt sich die Selektivität des Schulsystems in den Ergebnissen nach Schulsparten wider. Die Mittelwerte von AHS (573) und BHS (555) liegen klar über denen von BMS (486), BS (455) und APS (446). Die Leistungsunterschiede zwischen den unterschiedlichen Schultypen sind groß.

Die Spannweiten sind wiederum extrem groß und deuten auch auf große Leistungsunterschiede innerhalb der Schulsparten hin: Die Spannweite in der AHS beträgt 125, in der BHS 101 Punkte. Die BMS weisen sogar eine Spannweite von 186 Punkten auf. Die besten Schulen erreichen hier 565 bzw. 535 Punkte und liegen somit sogar vor einem Drittel der BHS und AHS. Die schwächeren liegen aber im Bereich der schwächeren Berufsschulen. Die BS weisen eine Spannweite von 136 Punkten und die APS eine von 134 Punkten auf. Auch hier gibt es wieder einzelne Schüler in APS, BS und BMS, die mehr als 600 Punkte, und AHS- und BHS-Schüler, die weniger als 400 Punkte erreichen.

Zusammenfassung wesentlicher Ergebnisse

Österreich liegt zwar in allen drei Bereichen über dem OECD-Schnitt, weist aber jeweils einen großen Abstand zu den Spitzenreitern auf. Gleichzeitig ist der Abstand zu den direkt hinter uns liegenden Staaten im Verhältnis relativ gering.

¹¹ Es wird folgende Definition verwendet: „die Kapazität, naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, naturwissenschaftliche Fragen zu erkennen und aus Belegen Schlussfolgerungen zu ziehen, um Entscheidungen zu verstehen und zu treffen, die die natürliche Welt und die durch menschliches Handeln an ihr vorgenommenen Veränderungen betreffen.“ (Reiter, Haider, 2001: 31)

¹² siehe Reiter, Haider 2002: 29ff

Des Weiteren lassen sich in Österreich generell große Leistungsunterschiede zwischen den Schulen feststellen, die sich nicht nur auf einen Vergleich zwischen den einzelnen Schulsparten beziehen. Diese Unterschiede erklären 60 % der Streuungen der Lese-Kompetenz. Die Leistungen schwanken aber nicht nur generell zwischen den verschiedenen Schulen und den verschiedenen Schulsparten stark, sondern auch innerhalb der einzelnen Schulsparten. Da das österreichische Schulsystem im europäischen Vergleich zusammen mit Deutschland die SchülerInnen am frühesten in verschiedene Schultypen selektiert, um dadurch die SchülerInnen möglichst früh optimal zu fördern, scheinen diese Ergebnisse auf Probleme im Selektionsprozess und der Leistungsvergleichbarkeit der Schulen hinzuweisen. Entgegen der Annahme, dass Allgemeinbildende Höhere Schulen sowie Berufsbildende Höhere Schulen generell höhere Leistungsanforderungen und Ergebnisse aufweisen, finden sich dort extreme Leistungsunterschiede, was sowohl den Vergleich zwischen den Schulen als auch den zwischen den SchülerInnen betrifft. Wie diese unterschiedlichen Leistungen auf Schul- bzw. SchülerInnen-Ebene zustande kommen, sollte im Detail untersucht werden. Weiters sollte geklärt werden, wie und warum relativ leistungsschwache SchülerInnen trotz des Selektionsprozesses in höhere Schulen kommen. Dies kann aber nicht die Aufgabe der vorliegenden Arbeit sein.

Um diese ersten Ergebnisse besser zu verstehen bzw. zu vertiefen, möchte ich nun einige speziell für den Bereich Integration und Bildung und den internationalen Vergleich relevante Teilergebnisse präsentieren.

II Spezifische Ergebnisse der Studie

Analyse der schlechtesten SchülerInnen¹³

Zwischen den durchschnittlichen Ergebnissen der besten 5 % und der schlechtesten 5 % der SchülerInnen, bezogen auf die Lese-Kompetenz, liegen in Österreich 334 Punkte, was im internationalen Vergleich dem Durchschnitt entspricht. Den geringsten Abstand verzeichnet Korea mit 251, den größten Deutschland mit 429 Punkten. Schweden weist hier eine ähnlich große Differenz wie Österreich auf. Betrachtet man die Verteilung auf die Kategorien „unter Level 1“ und „Kompetenzstufe 5“¹⁴ zeigt sich ein ähnliches Bild. In Korea liegen nur ca. 1 % der SchülerInnen „unter Level 1“, während dies in Deutschland 10 % sind. Dies kann als Indiz für die Probleme des deutschen Systems in den unteren Leistungsbereichen gesehen werden. In Österreich erreichen 4 %, in Schweden 3 % der SchülerInnen Werte „unter Level 1“. Der OECD-Schnitt liegt hier bei 6 % der SchülerInnen. 6 % der

¹³ siehe Reiter, Haider 2002: 47ff

¹⁴ siehe Deutsches PISA-Kosortium, 2001: PISA 2000, 102.

koreanischen SchülerInnen erreichen „Kompetenzstufe 5“, in Deutschland sind es 9 %. Es gibt also sowohl viele schwache als auch viele gute Leser. Dies ist ein weiteres Indiz für die große Streuung der Leistungen in Deutschland. In Österreich erreichen 8 %, in Schweden 11 % der SchülerInnen „Kompetenzstufe 5“. Der OECD-Schnitt liegt bei 9 %.

40 % der schlechtesten 10 % der SchülerInnen liegen in Österreich auf der Leseskala „unter Level 1“, 60 % auf „Level 1“. D.h., diese SchülerInnen kommen nicht über das Basisniveau hinaus. Rund ein Drittel geht ins Poly, ein Viertel in die Hauptschule (Repetenten), 17 % sind technisch-gewerbliche Berufsschüler. Um die jeweils 5 % entstammen land- und forstwirtschaftlichen Fachschulen, kaufmännischen Berufsschulen und Allgemeinen Sonderschulen. 63 % von den schlechtesten zehn Prozent sind Buben, 37 % Mädchen.

In Österreich ist, wie bereits erwähnt wurde, der Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status (Bildungsstand, beruflicher Status, Einkommen) der Eltern und Schülerleistungen groß. Nach Deutschland und gemeinsam mit einer Reihe anderer mitteleuropäischer Staaten wie der Schweiz, der Tschechischen Republik und Ungarn lässt sich für Österreich im internationalen Vergleich ein starker Zusammenhang feststellen. Die schlechtesten 10 % der SchülerInnen (Low 10) kommen somit erwartungsgemäß überproportional stark aus niedrigeren sozioökonomischen Schichten. Die genauere Analyse¹⁵ zeigt, dass in Österreich in den unteren Gesellschaftsschichten kleine Unterschiede im sozioökonomischen Status mit großen Änderungen in der Leseleistung einhergehen, während dies bei höherem sozialen Status kaum mehr der Fall ist. Der Einfluss des sozioökonomischen Status der Eltern auf die Leseleistung ist also vor allem in den unteren Schichten groß. In Schweden hingegen kann durch das Schulsystem ein geringerer sozialer Status gut ausgeglichen werden, sodass Kinder mit einem niedrigen sozioökonomischen Status nur wenig geringere Chancen haben, gute Leser zu sein. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bei der Naturwissenschafts-Kompetenz. Auch hier ist der Einfluss des familiären Hintergrunds in Schweden geringer als in Österreich. In Österreich ist er wiederum vor allem im unteren Leistungsbereich groß. Generell gilt, dass der Einfluss des familiären Hintergrunds insgesamt klar gegeben ist. Es wäre wichtig, diesen Einfluss durch das Schulsystem zu kompensieren, wie dies z.B. die skandinavischen Staaten erfolgreich praktizieren.

Während in der Gesamtpopulation (SchülerInnen des Jahrgangs 1984) etwa 10 % Immigranten zu finden sind, stellen diese etwa ein Drittel der Low 10. Im Gegensatz dazu stellen die Österreicher nur 68 % der Low 10 bei einem Gesamtanteil von 90 % der SchülerInnen. In Österreich sind die Unterschiede zwischen SchülerInnen deutscher Muttersprache und SchülerInnen nichtdeutscher Muttersprache besonders hoch (ähnlich wie in

¹⁵ siehe Reiter, Haider, 2001: 102

Deutschland, Belgien oder der Schweiz). SchülerInnen nichtdeutscher Muttersprache verteilen sich in der Gruppe der Low 10 in gleichmäßigen Gruppen über die Leistungsklassen zwischen 260 und 360 Punkten („unter Level 1“ und „Level 1“). Nun soll die Gruppe der SonderschülerInnen und ihre Ergebnisse kurz dargestellt werden. Danach werden die besten SchülerInnen und ihre Ergebnisse analysiert.

Allgemeine Sonderschulen

Sonderschüler wurden mit einem speziellen kürzeren Fragebogen (60 min) befragt. Sie befinden sich, wie zu erwarten, fast ausschließlich in der Low-10-Gruppe. 79 % der ASO-Schüler erreichen den untersten Level nicht und sind der Gruppe „unter 1“ zuzuordnen, 13 % schaffen Level 1 und 3 % Level 2. Die Mittelwertsunterschiede der ASO zu Polyschülern betragen in Mathematik 140 und in den Naturwissenschaften 110 Punkte.

Analyse der besten SchülerInnen¹⁶

Die frühe Selektion in verschiedene Schultypen und die Gliederung des österreichischen Schulsystems führen zu einer starken Konzentration der besten 10 % der SchülerInnen (High 10) in höheren Schulen (insgesamt 97 %): 50 % befinden sich in einer AHS, 47 % in einer BHS und nur 3 % in einer BMS. 64 % der High 10 sind Mädchen, 36 % Buben.

Auch hier lässt sich ein positiver Einfluss von sozioökonomischem Status und Bildungshintergrund der Eltern feststellen. Kinder von Eltern mit einem hohen sozioökonomischen Status stellen folglich einen überproportional großen Anteil der High 10. Während SchülerInnen, deren Eltern eine Pflichtschulausbildung haben und als Hilfsarbeiter oder Arbeiter tätig sind, nur geringe Chancen haben, zu den besten 10 % der Leser zu gehören, weisen Akademikerkinder gegenüber ihrem Populationsanteil eine 2- bis 3fach erhöhte Wahrscheinlichkeit auf, zu dieser Gruppe zu gehören – 21 % stammen aus Akademikerhaushalten, obwohl diese nur 9 % der Gesamtpopulation ausmachen. Dieses Ergebnis ist für den Bereich Bildung und Integration von entscheidender Bedeutung. Da die meisten Kinder migrantischer Herkunft aus sozioökonomisch schwachen Schichten kommen, sind sie auch in den oberen Leistungsbereichen dementsprechend unterrepräsentiert. PISA zeigt¹⁷, dass SchülerInnen der höheren Schulen tendenziell eine höhere Lese-Kompetenz aufweisen und auch aus höheren Schichten stammen. Die Wahl der Schulsparte scheint sowohl von vorangegangenen Leistungen als auch vom sozioökonomischen Status der Eltern abzuhängen. Hier zeichnet sich ein Mechanismus ab, der es den Kindern migrantischer Herkunft doppelt schwer macht, in diese Schulen zu

¹⁶ siehe Reiter, Haider 2002: 54ff

¹⁷ siehe Reiter, Haider 2001: 112f

kommen. Denn ihr schlechter sozioökonomischer Status wirkt sich sowohl auf die Leseleistung als auch in weiterer Folge auf die Wahl der Schule aus. Als nächstes wird die Gruppe der Schüler, deren Muttersprache nicht der Testsprache entspricht, untersucht.

Spezifische Ergebnisse von SchülerInnen, deren Muttersprache nicht der Testsprache entspricht, im internationalen Vergleich¹⁸

Der Einfluss der SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache auf den Gesamtmittelwert hängt von der Größe der Abweichungen ihrer Leseleistungen und der Größe der Gruppe ab. In Österreich haben 7 %, in Deutschland 8 % und in der Schweiz 14 % der bei PISA 2000 getesteten SchülerInnen eine andere Muttersprache als die Testsprache. Damit liegen wir im Bereich von Schweden (7 %) und Dänemark (7 %), die ebenfalls zu den jüngeren europäischen Zuwanderungsländern gezählt werden.

Für die Qualität des Schulsystems ist es ein entscheidender Faktor, wie die Schüler mit einer anderen Muttersprache als der Testsprache ins System integriert sind. Die größten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen, Testsprache und andere Sprache als Muttersprache, gibt es in Deutschland (114 Punkte), Belgien (93 Punkte) und der Schweiz (90 Punkte). Österreich liegt hier mit 81 Punkten Differenz, das entspricht etwa dem Abstand zwischen zwei Leistungslevels, an fünfter Stelle. Dänemark weist mit 78 Punkten eine ähnlich hohe Differenz wie Österreich auf, Schweden schneidet aber mit 67 Punkten Differenz deutlich besser ab. Sehr kleine Differenzen gibt es in Finnland (45 Punkte), Kanada 35 (Punkte), Russland (33 Punkte) und Australien (31 Punkte). In Finnland, Kanada und Australien liegen zudem beide Gruppen über dem OECD-Schnitt von 500. Nebenbei bemerkt finden sich in Australien 17 % und in Kanada 9 % der getesteten Kinder mit einer anderen Sprache als Muttersprache. Dies macht diese Ergebnisse noch bemerkenswerter.

Um diese Ergebnisse besser zu verstehen, muss man in Betracht ziehen, dass sich die Gruppe mit einer anderen Muttersprache als die Testsprache in jedem Land anders zusammensetzt. Je nach Beweggründen für die Immigration, Bildungsniveau der Eltern, Ursprungsland etc. können sich unterschiedliche Konsequenzen für die Schulleistungen der Kinder ergeben. Kanada und Australien sind z.B. Länder, in denen die Einwanderung schon lange gesteuert wird und deshalb viele MigrantInnen ein höheres Bildungsniveau und einen höheren sozioökonomischen Status haben. Weiters handelt es sich um englischsprachige Länder, was darauf schließen lässt, dass ein Teil der MigrantInnen schon vor der Immigration mit der Sprache vertraut war. Dieser Effekt müsste aber überprüft werden und muss

¹⁸ siehe Reiter, Haider 2002: 61ff

sicherlich mit dem sozioökonomischen Status dieser Leute in Zusammenschau betrachtet werden.

Der sozioökonomische Einfluss ist auch in diesem Vergleich nachweisbar. Bei kontrolliertem, in beiden Gruppen gleich verteiltem sozioökonomischem Status verringert sich die Differenz zwischen den beiden Gruppen in Deutschland (nur noch 65 Punkte anstatt 114), Belgien (54 Punkte anstatt 93), Luxemburg (47 anstatt 88 Punkte) und den USA (30 anstatt 76 Punkte) stark. In Österreich (57 anstatt 81 Punkte) und Dänemark (57 anstatt 78 Punkte) ist der Effekt weniger stark, aber klar ersichtlich. Schweden (52 anstatt 67) unterscheidet sich auch hier von uns, indem der Unterschied insgesamt deutlich geringer ist. In Neuseeland, Griechenland, Kanada, Australien und Lettland ist dieser Effekt kaum mehr zu finden. Dies deutet darauf hin, dass die MigrantInnen in diesen Ländern sich sozioökonomisch kaum vom Rest der Gesellschaft unterscheiden. In Finnland und Spanien tritt sogar der umgekehrte Fall ein, dass sich die Differenz vergrößert. Hier handelt es sich um Minderheiten, deren Muttersprache eine offizielle Landessprache ist und die offensichtlich sozial nicht schlechter gestellt sind als der Rest der Bevölkerung.

Weiters kann man die MigrantInnengruppe unterteilen in die Gruppe von SchülerInnen, die selbst bereits im Testland geboren wurden, aber zu Hause eine andere Sprache sprechen, und in SchülerInnen, die wie ihre Eltern im Ausland geboren wurden und eine andere Sprache sprechen. Im internationalen Vergleich zeigt sich auch hier, dass es sinnvoll ist, Österreich zusammen mit Deutschland, Dänemark und Schweden in eine Gruppe zu geben. In diesen Ländern sprechen große Anteile (bis zu 80 %) der SchülerInnen aus Familien mit Migrationshintergrund – auch jene, die bereits im Testland geboren wurden – zu Hause eine andere Sprache als die Unterrichtssprache. Dieser Anteil ist z.B. in Kanada und Neuseeland bereits deutlich geringer. Es wäre auch hier interessant, zu hinterfragen, inwiefern dies mit ihrer Zuwanderungspolitik und Migrationsgeschichte zusammenhängt.

Anzunehmen wäre, dass von den SchülerInnen mit Migrationshintergrund diejenigen, die bereits im Testland geboren wurden, besser abschneiden als die, die im Ausland geboren wurden. Im Gegensatz dazu weisen die bereits im Testland geborenen SchülerInnen migrantischer Herkunft in Österreich und Deutschland kaum bessere Leseleistungen als die im Ausland geborenen SchülerInnen auf. Auch in Schweden ist der Unterschied nicht merklich größer, die SchülerInnen mit Migrationshintergrund schneiden aber insgesamt besser ab. In Dänemark schneiden die im Ausland geborenen Schüler migrantischer Herkunft sogar besser ab als die bereits im Testland geborenen. In Kanada und Australien hingegen schneiden SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die im Testland geboren wurden, bereits gleich gut ab wie die einheimischen SchülerInnen.

Erfolgreiche Integration im Schulsystem spiegelt sich auch im Wohlfühlen der SchülerInnen in ihrem Lernumfeld wider. Dazu wurde das Wohlbefinden der SchülerInnen dieser drei Gruppen mit Hilfe von Antworten auf verschiedene Statements gemessen. In Österreich, Griechenland und Dänemark fühlen sich die SchülerInnen migrantischer Herkunft, die im Ausland geboren wurden, wohler als die, die bereits im Testland geboren wurden. In Schweden, Belgien und Kanada fühlen sich SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die bereits dort geboren wurden, sogar wohler als die Einheimischen. Dies gilt in Schweden auch für die SchülerInnen, die im Ausland auf die Welt kamen. In der Schweiz, Deutschland und Neuseeland gibt es kaum Differenzen zwischen den SchülerInnen, die im Testland geboren wurden – mit oder ohne Migrationshintergrund –, aber große Differenzen zu den im Ausland geborenen.

Abschließend möchte ich noch auf eine spezielle Analyse des Einflusses des Einwanderungsstatus auf die Leseleistung bei kontrolliertem familiärem sozioökonomischem Status hinweisen¹⁹. In Österreich erzielen SchülerInnen migrantischer Herkunft bei vergleichbarem familiärem Umfeld einen um durchschnittlich 58 Punkte niedrigeren Lesescore als Jugendliche österreichischer Herkunft. In der Schweiz beträgt dieser Unterschied 56, in Deutschland 48, in Schweden 40, in Finnland 35 und in Dänemark gar nur 25 Punkte. Der Einfluss scheint demnach in Österreich besonders groß zu sein und in den skandinavischen Staaten insgesamt geringer als in den deutschsprachigen.

SchülerInnen nichtdeutscher Muttersprache in Österreich²⁰

Es gibt in dieser Gruppe auch sehr gute Leser (3 %) und gute Leser (11 %). Insgesamt stellen sie aber einen überproportional großen Anteil an der Gruppe der schlechten Leser. Gut 20 % dieser schlechten Leser sind SchülerInnen nichtdeutscher Muttersprache, obwohl diese Gruppe nur 7 % der Gesamtbevölkerung stellt.

Der sozioökonomische Status der Eltern deutschsprachiger Schüler liegt im Schnitt deutlich höher. Nur 25 % der MigrantInnen erreichen ungefähr den durchschnittlichen Status der ÖsterreicherInnen. In der Bildung zeigen sich vor allem Unterschiede im unteren Segment. Während es kaum deutschsprachige Eltern gibt, die keine Schule abgeschlossen haben, sind dies 12 % der Väter und 22 % der Mütter der anderssprachigen SchülerInnen. Es wurde bereits angedeutet, wie sich dies sowohl auf die Leseleistung wie auch in weiterer Folge auf die Schulwahl auswirkt.

Es finden sich keine Unterschiede im Bezug auf das Ausmaß sozialer Kommunikation bzw. familiäre Kommunikation über kulturelle Themen. Auch

¹⁹ siehe Reiter, Haider 2001: 106f

²⁰ siehe Reiter, Haider 2002: 69ff

bei der Unterstützung bei Arbeiten für die Schule zeigen sich keine Unterschiede (Es wurde aber nur die konsumierte, nicht die potenzielle Hilfe erhoben.). In der absoluten Lesehäufigkeit unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht voneinander. Die Lesefreude der deutschsprachigen SchülerInnen ist geringfügig höher. Außerdem gibt es mehr nichtdeutschsprachige SchülerInnen, die sehr geringe Werte bei der Vielfalt des Lesestoffes aufweisen.

Fazit: Die Wechselwirkung zwischen Lese-Kompetenz, Muttersprache und sozioökonomischem Status sowie der Einfluss dieser Faktoren auf den weiteren Bildungserfolg²¹

Österreich liegt mit 7 % nichtdeutschsprachigen SchülerInnen im internationalen Schnitt. Der Unterschied zwischen deutschsprachigen und nichtdeutschsprachigen Kindern beim Lesen ist, wie diese Zusammenfassung mehrfach betont hat, in Österreich groß. Viele dieser schwachen Leser befinden sich seit etlichen Jahren in unserem Schulsystem und haben immer noch größte Schwierigkeiten beim Lesen. Weiters lassen sich positive Zusammenhänge zwischen Lese- und Mathematik- bzw. Naturwissenschafts-Kompetenz nachweisen²². D.h., schlechte Leser schneiden tendenziell auch in Mathematik und den Naturwissenschaften schlechter ab. Dies bestätigt die weitgehend anerkannte Tatsache, dass die sprachliche Grundkompetenz und die damit eng verbundene Lese-Kompetenz die Basis für den Bildungserfolg von Schülern darstellt. Von dieser Problematik sind in Österreich vor allem Kinder migrantischer Herkunft mit nichtdeutscher Muttersprache betroffen. Da sich unsere Gesellschaft das Brachliegen dieses Potenzials schon alleine aufgrund des demographischen Wandels langfristig nicht leisten kann, brauchen wir neue Konzepte zur frühkindlichen Sprachförderung und eine gezielte Leseförderung in den ersten Schuljahren (vgl. Lesefit-Aktion des Ministeriums). Denn das Abschneiden bei PISA hängt auch wesentlich davon ab, wie Länder mit ihren schwächsten Schülern in Bezug auf Lesefertigkeit umgehen. Hier gibt es in Österreich Handlungsbedarf.

Insgesamt muss aber angemerkt werden, dass es falsch wäre, die Schulen als einzigen Faktor in diesem Handlungsbereich zu sehen. Dies wird vor allem durch den Verweis auf den starken Einfluss des sozioökonomischen Status der Eltern auf den Bildungserfolg der Kinder klar. Die PISA-Analyse zeigt, dass in Österreich mehrere Faktoren für den Bildungserfolg der Kinder von entscheidender Bedeutung sind. SchülerInnen höherer Schulen schneiden im Schnitt besser ab. Diese höheren Schulen werden aber überproportional von Kindern aus Familien mit hohem sozialem Status besucht. Kinder migrantischer Herkunft kommen hingegen überproportional aus sozial schwächeren Schichten. Da sie meistens zusätzlich mit einem sprachlichen Defizit belastet sind, kann man von einer doppelten

²¹ siehe Reiter, Haider 2002: 75f

²² siehe Reiter, Haider 2002: 77ff

Benachteiligung sprechen, die sich im Laufe der Schulkarriere wechselseitig verstärken kann. Zunächst sind sie aufgrund ihrer sprachlichen und sozioökonomischen Defizite beim Lesen und in weiterer Folge auch in der Mathematik- und Naturwissenschaft-Kompetenz benachteiligt. Dies führt zu einem schwächeren Abschneiden, was sie oftmals von den höheren Schulen ausschließt und sie in der Folge weiter zurückfallen lässt. Wie die neuesten Studien des Österreichischen Instituts für Familienforschung zeigen²³, wird die Schulkarriere in Österreich größtenteils bereits im Alter von 10 Jahren durch die Entscheidung für oder gegen eine Allgemeinbildende Höhere Schule entschieden. Kinder aus Familien mit höherem sozialem Status haben eklatant größere Chancen, in eine AHS-Unterstufe zu gehen. Die Studien zeigen insgesamt, wie ungleich der Zugang zu höherer Bildung für die verschiedenen sozialen Gruppen ist. Das österreichische Schulsystem reproduziert somit die soziale Ungleichheit anstatt ihr entgegenzuwirken. Das Ziel von Bildung kann nicht die Erhöhung des sozioökonomischen Status der Eltern sein. Das Bildungssystem muss vielmehr diesen sozioökonomischen Einfluss ausgleichen und für mehr Chancengleichheit durch Bildung sorgen. Ein Beispiel hierfür sind die – wie so oft – innovativeren skandinavischen Staaten.

Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass Integration, und das gilt auch für das Thema Bildung, eine Querschnittsmaterie ist und deshalb auf mehreren Ebenen gleichzeitig angegangen werden muss.

²³ Österreichisches Institut für Familienforschung: unveröffentlichte working papers no. 15 und 23, Wien 2002.