

Naumann, Johannes; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra
Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009

Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Artelt, Cordula [Hrsg.]; Hartig, Johannes [Hrsg.]; Jude, Nina [Hrsg.]; Köller, Olaf [Hrsg.]; Prenzel, Manfred [Hrsg.]; Schneider, Wolfgang [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]: PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster : Waxmann 2010, S. 23-71

urn:nbn:de:0111-opus-35304



in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Eckhard Klieme, Cordula Artelt, Johannes Hartig,
Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel,
Wolfgang Schneider und Petra Stanat (Hrsg.)

PISA 2009

Bilanz nach einem Jahrzehnt



Waxmann 2010
Münster/New York/München/Berlin

Inhalt

Organisationsstruktur von PISA 2009 in Deutschland 9

Kapitel 1

Das *Programme for International Student Assessment* (PISA) 11

Nina Jude und Eckhard Klieme

1.1	Geschichte und Zielsetzung	11
1.2	PISA 2009 – Durchführung in Deutschland	15
1.3	Analysen von Trend und Veränderung	19
1.4	Ausblick	19
	Literatur	20

Kapitel 2

Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009 23

Johannes Naumann, Cordula Artelt, Wolfgang Schneider und Petra Stanat

2.1	Lesekompetenz in PISA	24
2.1.1	Rahmenkonzeption und Aufbau des Lesekompetenztests	24
2.1.2	Skalierung, Kompetenzstufen und Aufgabenbeispiele	26
2.2	Lesekompetenz im internationalen Vergleich	33
2.3	Schwache Leserinnen und Leser	43
2.4	Geschlechterunterschiede	52
2.5	Bildungsgangunterschiede	55
2.6	Lesekompetenz im Trend 2000 bis 2009	59
2.7	Bilanz und Diskussion	63
	Literatur	64
	Anhang	66

Kapitel 3

Lesemotivation und Lernstrategien 73

Cordula Artelt, Johannes Naumann und Wolfgang Schneider

3.1	Einführung und Kapitelübersicht	73
3.1.1	Die Bedeutung von Lesemotivation und Lernstrategien für Lesekompetenz und kulturelle Teilhabe	74
3.1.2	Was ist Lesemotivation und wie wird sie in PISA gemessen?	75
3.1.3	Was sind Lernstrategien und wie werden sie in PISA gemessen?	78
3.2	Lesemotivation und Lesestrategien im internationalen Vergleich	83
3.2.1	Lesemotivation und Geschlechterunterschiede in der Lesemotivation im internationalen Vergleich	83
3.2.2	Nutzung von und Wissen über Lernstrategien und hierauf bezogene Geschlechterunterschiede im internationalen Vergleich	90
3.2.3	Zusammenhänge zwischen Interesse, Motivation und Strategiekennntnis	95
3.2.4	Veränderungen über die Zeit (2000–2009)	96

3.3	Zusammenhänge von Lesemotivation und Lernstrategien mit Lesekompetenz	102
3.3.1	Zusammenhänge zwischen Lesemotivation und Lernstrategien in den OECD-Staaten	103
3.3.2	Vorhersage von Lesekompetenz aus Lesemotivation, Lernstrategien, sozialem Hintergrund und Geschlecht bei Schülerinnen und Schülern in Deutschland	106
3.4	Bilanz und Diskussion	109
	Literatur	111

Kapitel 4

Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht 113

Silke Hertel, Jan Hochweber, Brigitte Steinert und Eckhard Klieme

4.1	Fragestellungen und Datenbasis	113
4.2	Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten der Fünfzehnjährigen in PISA 2009	118
4.2.1	Ressourcenausstattung und Entscheidungsspielräume an Schulen	118
4.2.2	Leistungsbewertung und Qualitätssicherung an Schulen	121
4.2.3	Schulklima und Lehrer-Schüler-Beziehung	124
4.2.4	Maßnahmen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund	126
4.2.5	Lernzeit und Klassengröße im Unterricht in der Landessprache	128
4.2.6	Klassenführung und kognitive Aktivierung im Unterricht in der Landessprache	130
4.3	Lernbedingungen im Deutschunterricht in der neunten Jahrgangsstufe	133
4.3.1	Didaktische und fachlich-inhaltliche Gestaltung des Deutschunterrichts	134
4.3.2	Dimensionen der Unterrichtsqualität	139
4.4	Bilanz	143
	Literatur	146
	Anhang	149

Kapitel 5

Mathematische Kompetenz von PISA 2003 bis PISA 2009 153

Andreas Frey, Aiso Heinze, Dorothea Mildner,
Jan Hochweber und Regine Asseburg

5.1	Theoretischer Hintergrund	153
5.1.1	Mathematische Kompetenz bei PISA	154
5.1.2	Kompetenzstufen	155
5.1.3	Fragestellungen	157
5.2	Testkonzeption	157
5.2.1	Aufgabentypen und Aufgabenformate	157
5.2.2	Skalierung, Kompetenzstufenbildung und Aufgabenbeispiele	158
5.3	Ergebnisse	161
5.3.1	Internationaler Vergleich	161
5.3.2	Mathematische Kompetenz in den Bildungsgängen in Deutschland	167
5.3.3	Veränderung mathematischer Kompetenz von PISA 2003 bis PISA 2009	169
5.4	Bilanz und Diskussion	171
	Literatur	174
	Anhang	176

Kapitel 6

Naturwissenschaftliche Kompetenz von PISA 2006 bis PISA 2009 ... 177

Silke Rönnebeck, Katrin Schöps, Manfred Prenzel,
Dorothea Mildner und Jan Hochweber

6.1	Theoretischer Hintergrund	177
6.2	Testkonzeption	179
6.2.1	Aufbau des Tests	179
6.2.2	Skalierung und psychometrische Kennwerte des Naturwissenschaftstests	180
6.3	Ergebnisse	183
6.3.1	Naturwissenschaftliche Kompetenz im internationalen Vergleich	183
6.3.2	Naturwissenschaftliche Kompetenz in den Bildungsgängen in Deutschland	189
6.3.3	Veränderungen naturwissenschaftlicher Kompetenz von PISA 2006 bis PISA 2009	191
6.4	Bilanz und Diskussion	193
	Literatur	195
	Anhang	198

Kapitel 7

Soziokulturelle Bedingungsfaktoren, Lebensverhältnisse und Lesekompetenz 199

Kapitel 7.1

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund 200

Petra Stanat, Dominique Rauch und Michael Segeritz

7.1.1	Methodische Vorbemerkungen	203
7.1.2	Zentrale Befunde zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich	206
7.1.3	Zentrale Befunde für Jugendliche mit Migrationshintergrund unterschiedlicher Herkunft in Deutschland	213
7.1.4	Zusammenfassung und Diskussion	224
	Literatur	228

Kapitel 7.2

Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb 231

Timo Ehmke und Nina Jude

7.2.1	Indikatoren zur Erfassung der sozialen Herkunft in PISA	232
7.2.2	Befunde zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb im internationalen Vergleich	234
7.2.3	Die soziale Herkunft der Jugendlichen in Deutschland	242
7.2.4	Veränderungen der Kompetenzen und Bildungswege von Jugendlichen aus unterschiedlichen Sozialschichten in Deutschland über die Zeit	245
7.2.5	Bilanz und Diskussion	249
	Literatur	251
	Anhang	254

Kapitel 7.3

Leseförderung im Elternhaus 255

Silke Hertel, Nina Jude und Johannes Naumann

7.3.1 Die Bedeutung der häuslichen Lernumgebung	256
7.3.2 Die Erfassung von Leseförderung, Mediennutzung und Elternengagement in PISA 2009	259
7.3.3 Die häuslichen Lernumgebungen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland	260
7.3.4 Zusammenhänge zwischen Merkmalen des Elternhauses, der Lesekompetenz und der Lesefreude der Kinder	267
7.3.5 Bilanz und Diskussion	272
Literatur	273

Kapitel 8

PISA 2000–2009: Bilanz der Veränderungen im Schulsystem 277

Eckhard Klieme, Nina Jude, Jürgen Baumert und Manfred Prenzel

8.1 Die Entwicklung von 2000 bis 2009 im Spiegel der PISA-Erhebungen und statistischer Daten	279
8.1.1 Wie haben sich die Ergebnisse des Schulsystems verändert?	279
8.1.2 Wie haben sich Kompetenzunterschiede zwischen sozialen Gruppen im vergangenen Jahrzehnt entwickelt?	280
8.1.3 Wie haben sich die sozialen Bedingungen verändert, unter denen Jugendliche in Deutschland aufwachsen?	282
8.1.4 Wie haben sich persönliche Einstellungen und Lebensformen von Jugendlichen verändert?	284
8.1.5 Was hat sich in den Schulen verändert?	285
8.2 Zur Bedeutung bildungspolitischer Rahmenbedingungen und Maßnahmen	287
8.2.1 Die nationale Perspektive: Wie hat die Bildungspolitik in Deutschland auf PISA 2000 reagiert?	288
8.2.2 Die internationale Perspektive: Wie aussagefähig ist der Vergleich der Bildungssysteme?	291
8.3 PISA und die Bildungspolitik: Zwischenbilanz und Perspektiven	294
Literatur	297

Abbildungsverzeichnis	301
-----------------------------	-----

Tabellenverzeichnis	303
---------------------------	-----

Erläuterungen zur Ergebnisdarstellung	306
---	-----

Kapitel 2

Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009

Johannes Naumann, Cordula Artelt, Wolfgang Schneider und Petra Stanat

Die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen und zu nutzen, stellt eine wesentliche Bedingung für die Weiterentwicklung eigenen Wissens und eigener Fähigkeiten dar und ist zugleich Voraussetzung für die Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben. Vielfältige Lebens- und Wissensbereiche werden über das Lesen eröffnet und erschlossen. Die Bandbreite von Leseanlässen ist sehr groß und das Lesen erfüllt gleichzeitig sehr unterschiedliche Funktionen (vgl. Groeben & Hurrelmann, 2004). Sie reichen von dem für die Weiterbildung und das lebenslange Lernen zentralen Lesen zur Wissenserweiterung bis hin zum literarisch-ästhetischen Lesen. Über Texte werden dabei nicht nur Informationen und Fakten vermittelt, sondern auch Ideen, Wertvorstellungen und kulturelle Inhalte transportiert. Obwohl Lesekompetenz grundlegend im Sprachunterricht der Grundschule erworben wird, ist ihre Entwicklung auch nach einem gelungenen Schriftspracherwerb am Ende der Grundschulzeit keineswegs abgeschlossen. Das Erlernen und Habitualisieren von Techniken und Strategien des verstehenden Lesens sowie der Aufbau eines Strategierepertoires erfolgt vermehrt erst im Verlauf der weiteren Schulzeit beziehungsweise sogar danach (vgl. Artelt et al., 2005). Der Lesekompetenz kommt aufgrund ihres Charakters als universelles Kulturwerkzeug eine Schlüsselstellung unter den in PISA erfassten Kompetenzen zu. Lesekompetenz ist eine Voraussetzung für den Wissenserwerb in mehr oder weniger allen schulischen Fächern und auch in der Ausbildung und im Studium müssen neue Textsorten mit anspruchsvollen Inhalten effizient erschlossen und zum Lernen genutzt werden.

In diesem Kapitel berichten wir die zentralen Ergebnisse aus der PISA-Erhebung 2009 zur Lesekompetenz der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler in Deutschland. Nach einer Beschreibung dessen, was PISA unter Lesekompetenz versteht (Abschnitt 2.1), gehen wir zunächst auf den Vergleich der Lesekompetenz in Deutschland mit derjenigen in den anderen OECD-Staaten ein (Abschnitt 2.2). Im Anschluss beschreiben wir die Kompetenzen der Jugendlichen in Deutschland: Zunächst (Abschnitt 2.3) gehen wir auf die Gruppe derjenigen Jugendlichen im Detail ein, die als schwache Leserinnen und Leser charakterisiert werden können. Hier interessieren wir uns vor allem dafür, durch welche Merkmale Schülerinnen und Schüler gekennzeichnet sind, bei denen besonders niedrige Lesekompetenzen anzutreffen sind und bei denen deswegen besonderer Förderbedarf besteht. Daran anschließend beschäftigen wir uns mit Unterschieden der Lesekompetenz zwischen Mädchen und Jungen (Abschnitt 2.4) sowie zwischen Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen Bildungsgängen (Abschnitt 2.5). Im letzten Teilkapitel (Abschnitt 2.6) schließlich kommen wir darauf zu sprechen, wie sich die Lesekompetenz der Jugendlichen in Deutschland seit der ersten PISA-Erhebung im Jahr 2000 entwickelt hat.

2.1 Lesekompetenz in PISA

Das Verständnis von Lesekompetenz in PISA orientiert sich an der angelsächsischen *Literacy*-Konzeption. Lesekompetenz wird im Sinne einer Basiskompetenz verstanden, von der angenommen wird, dass sie in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig ist. Dies beinhaltet eine funktionale Sicht auf Lesekompetenz als basales Kulturwerkzeug. Die Beherrschung der Muttersprache in Wort und Schrift gehört in allen modernen Gesellschaften zum Kernbestand kultureller und sprachlicher Literalität.

2.1.1 Rahmenkonzeption und Aufbau des Lesekompetenztests

In PISA sollen keine schulspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern *Life Skills* gemessen werden, also Kompetenzen, die für die spätere Lebensführung, beruflichen Erfolg sowie kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe von Bedeutung sind. Entsprechend wurde bei PISA von Anfang an darauf gesetzt, authentisches Lese- und Testmaterial zu verwenden. Grundlegend ist dabei die Idee, dass jene Bereiche abgedeckt werden, die für die Fünfzehnjährigen, die kurz vor dem Übertritt ins Berufsleben stehen, relevant sind. Gerade das Lesen und das Leseverhalten haben sich jedoch in den letzten Jahren im Zuge der medialen Entwicklungen stark verändert. So hat in den vergangenen Jahren das Lesen elektronischer Texte (Webseiten im Internet, E-Mails, Blogs etc.) gegenüber dem Lesen klassischer Printmedien stark an Bedeutung gewonnen. Für PISA 2009 wurde daher – ergänzend zum bisher eingesetzten Lesekompetenztest – ein eigener Test zum Lesen elektronischer Texte (ERA: *Electronic Reading Assessment*) konzipiert. Diese sogenannte internationale Option bestand im Einsatz eines zusätzlichen, computerbasierten Lesetests, der in 19 Staaten (nicht jedoch in Deutschland) zum Einsatz kam. Aus der Berücksichtigung von Leseanforderungen im elektronischen Medium resultieren eine Reihe von Veränderungen in der PISA-Rahmenkonzeption: So wurden unter anderem die Subskalen der Lesekompetenz, die sich mit den kognitiven Anforderungen beim Lesen beschäftigen (vgl. Abschnitt *Aspekte des Lesens*), in zwei Fällen umbenannt und neu beschrieben, um auch den Anforderungen beim Lesen elektronischer Texte gerecht zu werden.

Lesekompetenz wurde im Jahr 2009 zum zweiten Mal (nach PISA 2000) als Hauptdomäne erhoben, was bedeutet, dass die Hälfte der für die Tests zur Verfügung stehenden Zeit zur Messung der Lesekompetenz verwendet wurde (vgl. Kapitel 1). Insgesamt kamen 29 Aufgabeneinheiten zum Einsatz, die sich auf 13 Testhefte verteilten. Durch die Breite des Testmaterials für Lesekompetenz ist es im Jahr 2009 wieder möglich, die Auswertung auch getrennt für einzelne Subskalen der Lesekompetenz vorzunehmen. Die Ergebnisse der Fünfzehnjährigen werden also ergänzend zur Berichterstattung auf der Gesamtskala der Lesekompetenz ebenfalls auf den Subskalen dargestellt. Die Subskalen der Lesekompetenz beziehen sich dabei zum einen auf unterschiedliche Anforderungen der Aufgaben (*Aspekte des Lesens*) und zum anderen auf unterschiedliche *Textformate*. Jede Aufgabe des Tests ist also einerseits einem der Aspekte und zugleich einem der Formate zugeordnet und geht in die entsprechenden Subskalen ein.

Anforderungen der Aufgaben – die Aspekte des Lesens

Die erste Dimension der PISA-Rahmenkonzeption zur Lesekompetenz, die sogenannten *Aspekte des Lesens*, bestimmt, wie an eine Aufgabe herangegangen wird beziehungsweise werden sollte. Vorbild hierfür sind typische Eigenschaften kompetenter Leserinnen und Leser: Sie nutzen Texte, um darin Informationen zu suchen und diese zu nutzen.

Sie sind darüber hinaus in der Lage, Texte auf der Ebene von Worten, Sätzen und größeren Abschnitten zu interpretieren, verschiedene im Text enthaltene Informationen zu kombinieren und Informationen aus mehreren Texten gedanklich miteinander zu verbinden. Kompetente Leserinnen und Leser reflektieren schließlich über Texte, um eigene Erfahrungen besser zu verstehen und zu einer umfassenderen Sichtweise zu gelangen und um die Relevanz, Nützlichkeit und Qualität der Texte selbst zu beurteilen. Die in diesen Umschreibungen kompetenter Leserinnen und Leser zum Ausdruck kommenden Herangehensweisen an Texte und Leseaufgaben werden in der PISA-Rahmenkonzeption als Aspekte beziehungsweise Aufgabenanforderungen gefasst. Sie werden in der Rahmenkonzeption für PISA 2009 folgendermaßen bezeichnet und zur Bildung eigener Kompetenzskalen verwendet:

- Informationen suchen und extrahieren,
- textbezogenes Kombinieren und Interpretieren,
- Reflektieren und Bewerten.

Textformat: Kontinuierliche und nichtkontinuierliche Texte

Die zweite Dimension der PISA-Rahmenkonzeption, die zur Bildung von eigenen Kompetenzskalen führt, ist die Unterscheidung nach Textformaten: In PISA wird eine breite Palette verschiedener Arten von Texten eingesetzt, darunter sowohl kontinuierlich geschriebene Texte wie Erzählungen, Beschreibungen oder Anweisungen als auch nichtkontinuierliches Material wie Tabellen, Diagramme oder Formulare. Die Texte werden dabei nach ihrem formalen Aufbau unterschieden: Einerseits geht es um Texte, die in aufeinander folgende Sätze und Absätze gegliedert sind, wie es bei Sachtexten und Prosa üblich ist (*kontinuierliche Texte*), andererseits um Texte, die zum Beispiel Listen, Diagramme, Grafiken und Tabellen enthalten (*nichtkontinuierliche Texte*).

Breite Abdeckung von Funktionen, Situationen und Kontexten

Neben den Aufgabenmerkmalen, die zu getrennten Berichtsskalen führen, berücksichtigt die Rahmenkonzeption der Lesekompetenz eine Reihe von Merkmalen, die bei der Aufgabenentwicklung bedacht werden, um sicherzustellen, dass das Testmaterial genügend breit ausgelegt ist und eine Fülle unterschiedlicher Leseanforderungen enthält. Für diese ergänzenden Merkmale werden jedoch keine getrennten Kompetenzskalen berichtet. So wird darauf geachtet, dass der Lesekompetenztest in einem ausgewogenen Verhältnis Texte enthält, die unterschiedliche Funktionen und Zwecke erfüllen:

- Beschreibung,
- Erzählung,
- Darlegung,
- Argumentation,
- Anleitungen,
- Transaktion (Austausch von Informationen).

Weitere Merkmale, die im PISA-Rahmenkonzept der Lesekompetenz berücksichtigt wurden, sind *Situationen und Kontexte*, für die Texte geschrieben werden. Die Berücksichtigung von Situationen und Kontexten in der Rahmenkonzeption und bei der Aufgabenentwicklung gewährleistet, dass in den Testaufgaben eine umfassende Palette verschiedener Leseanlässe mit dem entsprechenden Vokabular und den entsprechenden sprachlichen Strukturen berücksichtigt wird. Dies sind:

- private Zwecke (z.B. ein persönlicher Brief),
- öffentliche Zwecke (z.B. ein offizielles Dokument),
- bildungsbezogene Zwecke (z.B. ein Lehrbuchtext) und
- berufsbezogene Zwecke (z.B. ein Bewerbungsformular).

2.1.2 Skalierung, Kompetenzstufen und Aufgabenbeispiele

Um von dem Lösungsverhalten der Jugendlichen bei den einzelnen Aufgaben zu Aussagen über ihre Lesekompetenz zu kommen, wird das Antwortverhalten der Schülerinnen und Schüler im Rahmen von PISA nach Modellen der Item-Response-Theorie (vgl. z.B. van der Linden & Hambleton, 1997; OECD, 2009) skaliert. Hierdurch ist es möglich, sowohl die Kompetenzwerte der Schülerinnen und Schüler als auch die Schwierigkeit der Aufgaben auf einer gemeinsamen Skala abzubilden, die sich von einer sehr geringen bis zu einer sehr hohen Lesekompetenz erstreckt. Die Skala zur Lesekompetenz (Gesamtskala) wurde dabei so gebildet, dass sie unmittelbar mit den Skalen aus PISA 2000 und späteren PISA-Erhebungen zur Lesekompetenz vergleichbar ist. Die Gesamtskala zur Lesekompetenz von PISA 2000 mit einem Mittelwert von 500 und einer Standardabweichung von 100 für die damals teilnehmenden OECD-Staaten dient dabei als Referenz. Die Reliabilität des Lesekompetenztests bei PISA 2009 beträgt international wie national .92.

Die Kompetenzstufen der Lesekompetenz

Die Darstellung von Schülerfähigkeiten und Aufgabenschwierigkeiten auf einer gemeinsamen Skala erlaubt die anschauliche Interpretation von Kompetenzwerten der Schülerinnen und Schüler anhand der inhaltlichen Anforderungen von Testaufgaben. Hierdurch lässt sich beschreiben, was Jugendliche mit einem bestimmten Testergebnis mit hinreichender Wahrscheinlichkeit können und was nicht. Basierend auf diesen Beschreibungen wurden Kompetenzstufen gebildet, die unterschiedliche Abschnitte der Fähigkeitsskala umfassen und durch charakteristische Aufgabenanforderungen bestimmt sind. Zum Beispiel kann eine Schülerin auf Kompetenzstufe II mit hinreichender Wahrscheinlichkeit Aufgaben auf der Kompetenzstufe II und darunter lösen, wird jedoch an Aufgaben, die für Stufe III charakteristisch sind, mit hoher Wahrscheinlichkeit scheitern.

Die Konzeption der Kompetenzstufen wurde bei PISA 2009 im Vergleich zu der Konzeption aus den vorherigen PISA-Erhebungen (2000 bis 2006) ergänzt, um am oberen und am unteren Ende der Kompetenzskala besser differenzieren zu können. Es wurde eine neue oberste Kategorie gebildet, die die Kompetenzen von exzellenten Leserinnen und Lesern beschreibt. Darüber hinaus wurden die Kompetenzstufen auch nach unten erweitert, sodass es nun möglich ist, unterhalb der bisherigen Kompetenzstufe I noch eine weitere Niveaustufe zu identifizieren und zu beschreiben. Bisher konnte über Schülerinnen und Schüler, die die Kompetenzstufe I im Lesen nicht erreichten, nur ausgesagt werden, welche Leseanforderungen sie nicht meistern. Jedoch können auch diese Schülerinnen und Schüler bestimmte Leseaufgaben bewältigen, die sich durchaus positiv beschreiben lassen. Um eine solche Beschreibung zu gewährleisten wurde unterhalb der bisherigen Kompetenzstufe I eine weitere Kompetenzstufe Ib eingeführt. Die bisherige Kompetenzstufe I wurde in Kompetenzstufe Ia umbenannt. Die Kompetenzstufe Ib beschreibt, welche Leseanforderungen eine Mehrheit der sehr schwachen Schülerinnen und Schüler – die die bisherige Kompetenzstufe I nicht erreichen – dennoch meistern. Die Kompetenzstufe Ia entspricht in ihrer Definition und in ihrer Abgrenzung nach oben und nach unten exakt der früheren Kompetenzstufe I. Die ehemalige höchste Kompetenzstufe V wurde geteilt. Sie bleibt im unteren Kompetenzbereich (angrenzend an Stufe IV) weiterhin Stufe V, wurde aber nach oben hin begrenzt und im darüber liegenden Bereich als Kompetenzstufe VI benannt. Die mittleren Kompetenzstufen sind hinsichtlich ihrer Charakteristika (typische Anforderungen, die auf der Stufe gemeistert werden, und Breite der Stufen) gleich geblieben.

Tabelle 2.1: Anteil der Schülerinnen und Schüler innerhalb der OECD pro Kompetenzstufe und Wertebereich der Kompetenzstufen

Kompetenzstufe	Wertebereich auf der PISA-Skala	Anteil der Schülerinnen und Schüler (in Prozent, OECD-Durchschnitt),	
		die die Anforderung der jeweiligen Stufe bewältigen	deren Kompetenzmaximum auf dieser Stufe liegt
VI	> 698 Punkte	0.8	0.8
V	626–697 Punkte	7.6	6.8
IV	553–625 Punkte	28.3	20.7
III	480–552 Punkte	57.2	28.9
II	408–479 Punkte	81.2	24.0
Ia	335–407 Punkte	94.3	13.1
Ib	262–334 Punkte	98.9	4.6
Unter Ib	< 334 Punkte	100.0	1.1

Die nunmehr höchste Kompetenzstufe im Lesen wird im OECD-Durchschnitt von knapp einem Prozent (0.8 Prozent) der Jugendlichen erreicht, Kompetenzstufe V von insgesamt 7.6 Prozent der Jugendlichen (vgl. Tabelle 2.1). Die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die die Anforderungen der unteren Stufen bewältigen, sind entsprechend größer, da auch Jugendliche höherer Kompetenzstufen die Aufgaben niedrigerer Stufen bewältigen: So bewältigen 81.2 Prozent der Schülerinnen und Schüler im OECD-Durchschnitt die Anforderungen der Kompetenzstufe II und 98.9 Prozent die Anforderungen der niedrigsten Kompetenzstufe Ib. Ergänzend dazu gibt die Spalte am rechten Ende von Tabelle 2.1 an, wie groß der Anteil der Schülerinnen und Schüler ist, die ihr Kompetenzmaximum auf der jeweiligen Stufe haben. So haben im Durchschnitt der OECD-Staaten beispielsweise 6.8 Prozent der Schülerinnen und Schüler ihr Kompetenzmaximum auf der Kompetenzstufe V und 24.0 Prozent auf Kompetenzstufe II. Wie ebenfalls aus Tabelle 2.1 deutlich wird, ist der Schüleranteil, dessen Kompetenzmaximum auf der neuen niedrigsten Kompetenzstufe Ib liegt, mit knapp 5 Prozent nicht unerheblich. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, deren Kompetenzmaximum noch unter Kompetenzstufe Ib angesiedelt werden muss, beträgt 1.1 Prozent. Die Breite der Kompetenzstufen liegt (vgl. Tabelle 2.1) weiterhin bei 72 Punkten.

Kasten 1: Leichtere Testhefte in einigen Staaten

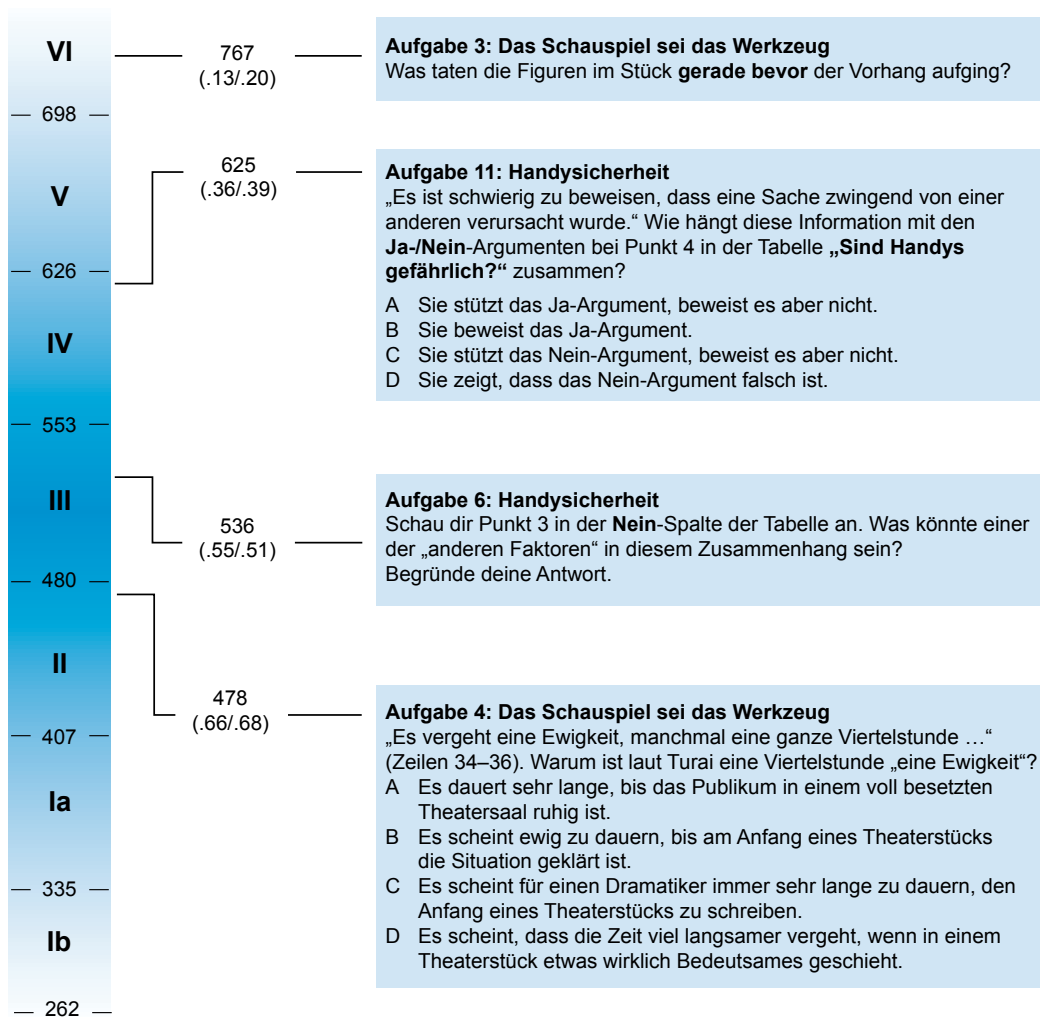
Die Konzeption einer neuen unteren und oberen Kompetenzstufe im Lesen macht es möglich, die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am unteren und am oberen Ende der Verteilung präziser zu beschreiben. Dafür wurden einige Aufgaben für PISA 2009 neu konstruiert. Zusätzlich zu den sogenannten Ankeraufgaben, die zum wiederholten Male eingesetzt wurden, kamen in PISA 2009 also vermehrt sehr leichte und auch sehr schwer zu lösende Aufgaben zum Einsatz. Aber auch für den mittleren Kompetenzbereich, das heißt die Schwierigkeitsstufen der übrigen Kompetenzstufen, wurden viele neue Aufgaben entwickelt und Texte ergänzt. Die neu konstruierten Aufgaben wurden dabei sowohl auf die Passung mit der Rahmenkonzeption als auch – im Rahmen des Feldtests – auf die empirische Passung mit dem bestehenden Testmaterial hin überprüft und danach ausgewählt. Aufgrund der erheblichen Kompetenzunterschiede zwischen den Staaten wurde bei PISA 2009 zudem die Option angeboten, anstelle der regulären Testhefte ein Set von Testheften mit einem höheren Anteil vergleichsweise leichter Aufgaben zu verwenden. Von dieser Option haben in erster Linie Staaten mit zu erwartender niedriger Lesekompetenz der Jugendlichen Gebrauch gemacht.

Durch die Veränderung der Kompetenzstufeneinteilung am oberen und unteren Ende der Kompetenzskala ergeben sich auch veränderte Beschreibungen der Anforderungen, deren Bewältigung typischerweise von den Jugendlichen auf den nunmehr höchsten (VI und V) und niedrigsten (Ia und Ib) Kompetenzstufen erwartet werden kann. Tabelle 2.2 stellt die Beschreibungen der Anforderungen aller Kompetenzstufen zusammenfassend dar. Hierbei wird auf die getrennte Charakterisierung der Kompetenzstufen der drei Subskalen Informationen suchen und extrahieren, Kombinieren und Interpretieren sowie Reflektieren und Bewerten verzichtet, die Darstellung also nur übergreifend für die Gesamtskala Lesen vorgenommen.

Tabelle 2.2: Überblick über die charakteristischen Anforderungen der sieben Kompetenzstufen (Ib–VI) der Lesekompetenz

Kompetenzstufe	Wozu die Schülerinnen und Schüler auf der jeweiligen Kompetenzstufe im Allgemeinen in der Lage sind
VI	Jugendliche auf dieser Stufe können Schlussfolgerungen, Vergleiche und Gegenüberstellungen detailgenau und präzise anstellen. Dabei entwickeln sie ein volles und detailliertes Verständnis eines oder mehrerer Texte und verbinden dabei unter Umständen gedanklich Informationen aus mehreren Texten miteinander. Hierbei kann auch die Auseinandersetzung mit ungewohnten Ideen gefordert sein, genauso wie der kompetente Umgang mit konkurrierenden Informationen und abstrakten Interpretationskategorien sowie hohe Präzision im Umgang mit zum Teil unauffälligen Textdetails.
V	Jugendliche auf dieser Stufe können sowohl mehrere tief eingebettete Informationen finden, ordnen und herausfinden, welche davon jeweils relevant sind, als auch ausgehend von Fachwissen eine kritische Beurteilung oder Hypothese anstellen. Die Aufgaben dieser Stufe setzen in der Regel ein volles und detailliertes Verständnis von Texten voraus, deren Inhalt oder Form ungewohnt ist. Zudem muss mit Konzepten umgegangen werden können, die im Gegensatz zum Erwarteten stehen.
IV	Aufgaben dieser Kompetenzstufe erfordern vom Leser/von der Leserin, linguistischen oder thematischen Verknüpfungen in einem Text über mehrere Abschnitte zu folgen, oftmals ohne Verfügbarkeit eindeutiger Kennzeichen im Text, um eingebettete Informationen zu finden, zu interpretieren und zu bewerten oder um psychologische oder philosophische Bedeutungen zu erschließen. Insgesamt muss ein genaues Verständnis langer oder komplexer Texte, deren Inhalt oder Form ungewohnt sein kann, unter Beweis gestellt werden.
III	Aufgaben dieser Kompetenzstufe erfordern vom Leser/von der Leserin, vorhandenes Wissen über die Organisation und den Aufbau von Texten zu nutzen, implizite oder explizite logische Relationen (z.B. Ursache-Wirkungs-Beziehungen) über mehrere Sätze oder Textabschnitte zu erkennen, mit dem Ziel, Informationen im Text zu lokalisieren, zu interpretieren und zu bewerten. Einige Aufgaben verlangen vom Leser/von der Leserin, einen Zusammenhang zu begreifen oder die Bedeutung eines Wortes oder Satzes zu analysieren. Häufig sind die benötigten Informationen dabei nicht leicht sichtbar oder Passagen des Textes laufen eigenen Erwartungen zuwider.
II	Jugendliche auf dieser Stufe können innerhalb eines Textabschnitts logischen und linguistischen Verknüpfungen folgen, mit dem Ziel, Informationen im Text zu lokalisieren oder zu interpretieren; im Text oder über Textabschnitte verteilte Informationen aufeinander beziehen, um die Absicht des Autors zu erschließen. Bei Aufgaben dieser Stufe müssen unter Umständen auf der Grundlage eines einzigen Textbestandteils Vergleiche und Gegenüberstellungen vorgenommen werden oder es müssen, ausgehend von eigenen Erfahrungen oder Standpunkten, Vergleiche angestellt oder Zusammenhänge zwischen dem Text und nicht im Text enthaltenen Informationen erkannt werden.
Ia	Aufgaben dieser Kompetenzstufe erfordern vom Leser/von der Leserin, in einem Text zu einem vertrauten Thema eine oder mehrere unabhängige, explizit ausgedrückte Informationen zu lokalisieren, das Hauptthema oder die Absicht des Autors zu erkennen oder einen einfachen Zusammenhang zwischen den im Text enthaltenen Informationen und allgemeinem Alltagswissen herzustellen. Die erforderlichen Informationen sind in der Regel leicht sichtbar, und es sind nur wenige beziehungsweise keine konkurrierenden Informationen vorhanden. Der Leser wird explizit auf die entscheidenden Elemente in der Aufgabe und im Text hingewiesen.
Ib	Jugendliche auf dieser Stufe können in einem kurzen, syntaktisch einfachen Text aus einem gewohnten Kontext, dessen Form vertraut ist (z.B. in einer einfachen Liste oder Erzählung), eine einzige, explizit ausgedrückte Information lokalisieren, die leicht sichtbar ist. Der Text enthält in der Regel Hilfestellungen für den Leser, wie Wiederholungen, Bilder oder bekannte Symbole. Es gibt kaum konkurrierende Informationen. Bei anderen Aufgaben müssen einfache Zusammenhänge zwischen benachbarten Informationsteilen hergestellt werden.

Zur Illustration und zum besseren Verständnis der Kompetenzstufen sind in Abbildung 2.1 vier Aufgaben dargestellt, die sich unterschiedlichen Kompetenzstufen zuordnen lassen. Es handelt sich dabei um je zwei Aufgaben zu den Texten „Handysicherheit“ und „Das Schauspiel sei das Werkzeug“, die Teil des Lesekompetenztests von PISA 2009 waren. Diese beiden Texte sind in Abbildung 2.2 wiedergegeben. Die in Abbildung 2.1 dargestellte Aufgabe 4 zum Text „Das Schauspiel sei das Werkzeug“ hat mit 478 Punkten einen eher geringen Schwierigkeitsgrad und wird der Kompetenzstufe II zugeordnet. Es handelt sich um eine geschlossene Aufgabe der Subskala „Kombinieren und Interpretieren“. Für ihre Lösung (Antwortoption B) müssen Informationen im Text lokalisiert und interpretiert werden und ein eher einfacher Zusammenhang zwischen explizit benannten Informationen und dem Alltagswissen hergestellt werden. Auch die schwerste der dargestellten Aufgaben (Aufgabe 3) bezieht sich auf diesen Text. Mit einem Schwierigkeitswert von 767 zählt sie zur höchsten Kompetenzstufe VI. Die Anforderung gehört zur Subskala „Informationen suchen und extrahieren“. Die Schwierigkeit der Aufgabe besteht darin, dass die Antwort nicht dort steht, wo man sie erwarten würde, sondern an einer sehr ungewohnten Stelle im Text, eingebettet in die Ausführungen eines der Protagonisten. Zudem ist hohe Präzision gefordert, da an der erwarteten Stelle zu Beginn tatsächlich eine potenzielle Antwort steht, diese aber durch die spätere eingebettete Information relativiert wird.



Anmerkung. Die Werte an den Verbindungslinien zwischen den Beispielen und der Kompetenzsäule geben das für eine 62 %-Lösungswahrscheinlichkeit erforderliche Kompetenzniveau und die Werte in Klammern die beobachteten relativen internationalen (OECD-Durchschnitt) und deutschen Lösungshäufigkeiten bei PISA 2009 an.

Abbildung 2.1: Aufgabenbeispiele zur Illustration der Anforderungen einzelner Kompetenzstufen der Lesekompetenz

DAS SCHAUSPIEL SEI DAS WERKZEUG

Spielt in einem Schloss nahe an einem Strand in Italien.

ERSTER AKT

5 *Ein reich verziertes Gästezimmer in einem sehr schönen Schloss in Strandnähe. Türen rechts und links. Das Wohnzimmer befindet sich in der Mitte der Bühne: Sofa, Tisch, zwei Stühle. Im Hintergrund große Fenster. Sternklare Nacht. Die Bühne liegt im Dunkeln. Als der Vorhang aufgeht, hört man Männer, die sich hinter der linken Tür lautstark unterhalten. Die Tür geht auf, und drei Herren im Smoking treten auf. Einer schaltet sofort das Licht ein. Sie gehen schweigend in die Mitte und stehen um den Tisch herum. Sie setzen sich alle drei gleichzeitig, Gál auf den Stuhl links, Turai in den auf der rechten Seite, Ádám auf das Sofa in der Mitte. Sehr langes, fast unangenehmes Schweigen. Ein gemächliches Sichstrecken.*

10 *Stille. Dann:*

GÁL

Warum bist du so in Gedanken versunken?

TURAI

25 Ich denke darüber nach, wie schwierig es ist, ein Theaterstück zu beginnen. Die Hauptfiguren am Anfang vorzustellen, wenn das alles beginnt.

ÁDÁM

Ich nehme an, dass das schwierig ist.

30 TURAI

Es ist – teuflisch schwer. Das Theaterstück beginnt. Das Publikum wird ruhig. Die Schauspielerinnen und Schauspieler betreten die Bühne und die Qual beginnt. Es vergeht eine Ewigkeit, manchmal eine ganze Viertelstunde, bis die Zuschauerinnen und Zuschauer herausfinden, wer wer ist und wer was im Schilde führt.

GÁL

40 Ein recht eigenartiges Gehirn hast du schon. Kannst du deinen Beruf nicht für eine einzige Minute vergessen?

TURAI

Das ist unmöglich.

45 GÁL

Es vergeht keine halbe Stunde, ohne dass du über das Theater, die Schauspielerinnen und Schauspieler oder die Theaterstücke diskutieren möchtest. Es gibt andere Dinge auf dieser Welt.

50 TURAI

Die gibt es nicht. Ich bin ein Dramatiker. Das ist mein Fluch.

GÁL

Du solltest nicht Sklave deiner Arbeit werden.

55 TURAI

Wenn du sie nicht beherrscht, bist du ihr Sklave. Es gibt nichts dazwischen. Glaub mir, es ist kein Spaß, einen guten Anfang für ein Theaterstück zu finden. Es ist eines der schwierigsten Probleme des Theaterhandwerks. Alle Figuren umgehend vorzustellen. Schauen wir uns diese Szene an – uns drei. Drei Herren im Smoking. Nehmen wir an, sie betreten nicht einen Raum in diesem edlen Schloss, sondern

65 eine Bühne, genau am Anfang des Theaterstückes. Sie müssten über viele uninteressante Dinge sprechen, bis es herauskommen würde, wer wir sind. Wäre es nicht viel einfacher, damit zu beginnen, dass alle aufstehen und sich selber vorstellen? *Er steht auf.* Guten Abend. Wir drei sind Gäste auf diesem Schloss. Wir kommen eben aus dem Speisezimmer, wo wir ein ausgezeichnetes Essen zu uns genommen und zwei Flaschen

75 Champagner getrunken haben. Mein Name ist Sandor Turai, ich bin ein Stückeschreiber, ich habe während der letzten dreißig Jahre Theaterstücke geschrieben, das ist mein Beruf. Punkt. Du bist an der Reihe.

80 GÁL

Steht auf. Mein Name ist Gál, ich bin auch ein Stückeschreiber. Ich schreibe auch Theaterstücke, alle in Gesellschaft mit diesem Herren hier. Wir sind ein berühmtes

85 Dramatiker-Duo. Auf allen Programmheften guter Komödien oder Operetten steht „geschrieben von Gál und Turai“. Natürlich ist das auch mein Beruf.

GÁL und TURAI

90 *Zusammen.* Und dieser junge Mann ...

ÁDÁM

Steht auf. Dieser junge Mann ist, wenn Sie mir erlauben, Albert Ádám, fünfundzwanzig Jahre alt, Komponist. Ich habe die Musik für die letzte Operette dieser zwei liebenswürdigen Herren geschrieben. Das ist mein erstes Werk für die Bühne. Diese zwei älteren Engel haben mich entdeckt und jetzt würde ich gerne mit ihrer Hilfe berühmt werden. Sie haben mich in dieses Schloss eingeladen. Sie haben mir einen Frack und einen Smoking schneiden lassen. Mit anderen Worten, ich bin noch arm und unbekannt. Darüber hinaus bin ich Waise und wurde von meiner Großmutter großgezogen. Meine Großmutter ist gestorben. Ich bin ganz allein auf dieser Welt. Ich habe keinen Namen, ich habe kein Geld.

TURAI

Aber du bist jung.

110 GÁL

Und talentiert.

ÁDÁM

Und ich bin in die Solistin verliebt.

TURAI

115 Das hättest du nicht hinzufügen sollen. Alle im Publikum würden das sowieso merken.

Sie setzen sich alle.

TURAI

Also, wäre das nicht die einfachste Art, ein Theaterstück zu beginnen?

GÁL

Wenn wir das dürften, wäre es einfach, Theaterstücke zu schreiben.

TURAI

125 Glaub mir, so schwer ist es nicht. Sieh das Ganze einfach einmal an als ...

GÁL

130 Schon gut, schon gut, schon gut, fang nicht schon wieder damit an, übers Theater zu sprechen. Ich habe genug davon. Morgen sprechen wir weiter, wenn du möchtest.

Abbildung 2.2a: Der Text *Das Schauspiel sei das Werkzeug* zu den in Abbildung 2.1 dargestellten Aufgaben 3 und 4. *Das Schauspiel sei das Werkzeug* ist der Anfang eines Theaterstücks des ungarischen Dramatikers Ferenc Molnár. Diese Information war in den Testheften am Beginn des Blocks mit den Aufgaben aus dieser Aufgabeneinheit enthalten.

HANDYSICHERHEIT

Sind Handys gefährlich?

*Kernaussage
Ende der 1990er Jahre
erschieden widersprüchliche
Berichte über die
gesundheitlichen Risiken
von Handys.*

*Kernaussage
Millionen von Euro
sind bis jetzt in die
wissenschaftliche
Forschung investiert
worden, um die Aus-
wirkungen von Handys zu
untersuchen.*

*Kernaussage
Angesichts der großen
Zahl an Handy-
Benutzerinnen und
-Benutzern könnten
selbst geringe nachteilige
Wirkungen auf die Ge-
sundheit eine große
Auswirkung auf die
Volksgesundheit haben.*

*Kernaussage
Im Jahr 2000 ver-
zeichnete der „Stewart
Report“ (ein britischer
Bericht) keine vom
Handy verursachten ge-
sundheitlichen Probleme,
rief aber dennoch, vor
allem bei Jugendlichen,
zur Vorsicht auf,
bis weitere Studien
durchgeführt würden. Ein
weiterer Bericht im Jahr
2004 bestätigte dies.*

Ja	Nein
1. Funkwellen, die vom Handy ausgestrahlt werden, können Körpergewebe erwärmen und Schäden verursachen.	Funkwellen sind nicht stark genug, um dem Körper durch Wärme Schaden zuzufügen.
2. Die durch Handys erzeugten Magnetfelder können die Funktionsweise der Körperzellen beeinflussen.	Die magnetischen Felder sind unglaublich schwach und es ist unwahrscheinlich, dass sie die Zellen in unserem Körper beeinflussen.
3. Menschen, die mit dem Handy lange Telefongespräche führen, klagen manchmal über Erschöpfung, Kopfschmerzen und verminderte Konzentrationsfähigkeit.	Diese Auswirkungen wurden im Labor noch nie beobachtet und können auch auf andere Faktoren des modernen Lebensstils zurückzuführen sein.
4. Für Handybenutzerinnen und -benutzer besteht ein 2,5-Mal größeres Risiko, an einem Gehirntumor in der Nähe des Handy-Ohrs zu erkranken.	Forscherinnen und Forscher geben zu, dass es unklar ist, ob dieser Anstieg direkt mit dem Gebrauch von Handys zusammenhängt.
5. Das internationale Zentrum für Krebsforschung hat einen Zusammenhang zwischen Krebs in der Kindheit und Starkstromleitungen festgestellt. Wie Handys geben auch Starkstromleitungen Strahlen ab.	Die Strahlung, die von Starkstromleitungen ausgeht, ist anders als Handystrahlung. Und sie ist viel stärker.
6. Hochfrequenzwellen, ähnlich denen von Handys, haben die Erbfaktoren von Fadenwürmern verändert.	Würmer sind keine Menschen, also gibt es keine Garantie, dass unsere Hirnzellen gleich reagieren.

Wenn du ein Handy benutzt ...

Tu dies	Tu dies nicht
Halte die Gespräche kurz.	Benutze dein Handy nicht, wenn der Empfang schwach ist, weil es dann mehr Strom benötigt, um mit der Netzanenne in Verbindung zu stehen, wodurch die Strahlung stärker wird.
Trage das Handy nicht am Körper, wenn es im Stand-by-Modus ist.	Kaufe kein Handy mit einem hohen „SAR-Wert“ ¹ . Dieser bedeutet, dass es mehr Strahlung abgibt.
Kaufe ein Handy mit einer langen Gesprächsleistung. Es ist leistungsfähiger und hat eine weniger starke Strahlung.	Kaufe kein abschirmendes Zubehör, außer wenn es von unabhängiger Seite getestet wurde.

¹ SAR (specific absorption rate) ist ein Maß für die elektromagnetische Strahlung, die während des Handygebrauchs vom Körpergewebe aufgenommen wird.

Abbildung 2.2b: Der Text *Handysicherheit* zu den in Abbildung 2.1 dargestellten Aufgaben 6 und 11

Die beiden weiteren Testaufgaben, die zur Veranschaulichung der Kompetenzstufen III und IV in Abbildung 2.1 dargestellt sind, beziehen sich auf einen anderen Ausgangstext, den ebenfalls in Abbildung 2.2 dargestellten Text „Handysicherheit“. Die dargestellte Aufgabe 6 zu diesem Text wird mit einem Schwierigkeitswert von 536 Punkten der Kompetenzstufe III zugeordnet. Sie bildet eine Anforderung der Subskala „Reflektieren und Bewerten“ ab. Es handelt sich wiederum um eine offene Aufgabe, bei der die Jugendlichen eigenständig eine Antwort produzieren müssen. Für die Lösung müssen sie eine explizit genannte Stelle lokalisieren und mit einer anderen Stelle in Verbindung bringen, um dann hierzu – basierend auf ihrem Weltwissen – plausible Beispiele zu generieren. Eine weitere Aufgabe zu diesem Text (Aufgabe 11) hat einen Schwierigkeitswert von 625 und ist damit auf Kompetenzstufe IV angesiedelt. Die Aufgabe im *Multiple-Choice*-Format bildet ebenfalls eine Anforderung der Subskala „Reflektieren und Bewerten“ ab und erfordert von den Leserinnen und Lesern eingebettete Informationen zu finden, zu interpretieren und zu bewerten. Hierbei müssen Schlussfolgerungen aus einer spezifischen und explizit genannten Aussage gezogen und mit den im Text benannten Stellen abgeglichen werden.

Die Darstellung der Aufgabenbeispiele in Abbildung 2.1 macht deutlich, dass die Subskalen zu den Aspekten beziehungsweise Aufgabenanforderungen nicht hierarchisch zu verstehen sind. Es gibt sowohl sehr schwere Aufgaben zu den vermeintlich leichten Anforderungen der Subskala „Informationen suchen und extrahieren“ (Aufgabe 3), als auch vergleichsweise leichte Aufgaben zur Subskala „Kombinieren und Interpretieren“ (Aufgabe 4) wie auch zur Subskala „Reflektieren und Bewerten“ (Aufgabe 6).

2.2 Lesekompetenz im internationalen Vergleich

Im folgenden Kapitel wird über die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland im Lesetest im Vergleich mit anderen OECD-Staaten berichtet. Wir berichten dabei zunächst die Mittelwerte und die Streuung der Lesekompetenz auf der Gesamtskala. Im Anschluss werden die Kompetenzwerte der Schülerinnen und Schüler in Deutschland im internationalen Vergleich bezogen auf die Kompetenzstufen dargestellt (vgl. Abschnitt 2.1): Wir betrachten hier die Anteile von Schülerinnen und Schülern in Deutschland mit niedrigen Kompetenzwerten (d.h. auf den Kompetenzstufen Ia, Ib oder unter Ib) und hohen Kompetenzwerten (d.h. auf den Kompetenzstufen V oder VI) im Vergleich mit den anderen OECD-Staaten. Der letzte Teil dieses Unterkapitels nimmt relative Stärken von Schülerinnen und Schülern in Deutschland auf den unterschiedlichen Dimensionen der Lesekompetenz in den Blick und vergleicht sie mit den jeweiligen relativen Stärken der Schülerinnen und Schüler in den anderen OECD-Staaten.

Gesamtskala Lesen: Mittelwerte im Vergleich der OECD-Staaten

Die durchschnittliche Lesekompetenz innerhalb der OECD-Staaten war bei der ersten PISA-Erhebung im Jahr 2000 auf einen Mittelwert von 500 Punkten normiert worden, die Streuung (Standardabweichung) auf 100 Punkte. In der PISA-Erhebung 2009 liegt der Durchschnitt aller OECD-Staaten bei 493 Punkten, die Standardabweichung bei 93 Punkten. Die Verschiebung des OECD-Durchschnitts ist dabei zu wesentlichen Teilen auf eine veränderte Zusammensetzung der OECD-Staaten zurückzuführen. Änderungen in der durchschnittlichen Lesekompetenz gegenüber dem Jahr 2000 ergeben sich unter anderem durch die neuen OECD-Staaten Chile (449 Punkte), Israel (474 Punkte) und Slowenien (483 Punkte), in denen die mittlere Lesekompetenz unter dem OECD-Durchschnitt liegt. Für die 27 OECD-Staaten, deren Lesekompetenz sich zwischen PISA 2000 und PISA 2009 vergleichen lässt, ist im Durchschnitt keine Veränderung der

Lesekompetenz über die Zeit festzustellen (vgl. im Einzelnen Abschnitt 2.6 und Tabelle 2.12).

Der durchschnittliche Lesekompetenzwert der Schülerinnen und Schüler in Deutschland liegt mit 497 Punkten im Bereich des OECD-Durchschnitts. Die Standardabweichung von 95 Punkten unterscheidet sich nicht wesentlich vom OECD-Durchschnitt. Tabelle 2.3 gibt die Mittelwerte, Streuungen und Perzentile aller OECD-Staaten für die Lesekompetenz-Gesamtskala wieder. Die Staaten sind dabei absteigend nach ihrem Lesekompetenz-Mittelwert angeordnet und es ist jeweils kenntlich gemacht, ob der Mittelwert signifikant nach oben oder nach unten vom OECD-Durchschnitt abweicht. Die Gruppe der Staaten, in denen der Mittelwert der Lesekompetenz über dem Durchschnitt aller OECD-Staaten liegt, umfasst 13 Staaten: Von Korea an der Spitze (539 Punkte) bis zu Island (500 Punkte).

Seit der ersten PISA-Erhebung im Jahr 2000 haben sich einige Verschiebungen in der Zusammensetzung der Gruppe von OECD-Staaten mit überdurchschnittlicher Lesekompetenz ergeben. Während sich im Jahr 2000 Irland, das Vereinigte Königreich und Schweden in der Gruppe mit überdurchschnittlichen Ergebnissen befanden, unterscheiden sich die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in diesen Staaten in der PISA-Erhebung 2009 nicht mehr vom OECD-Durchschnitt. Umgekehrt findet sich in der Gruppe der Staaten mit überdurchschnittlicher Lesekompetenz nunmehr Polen, das im Jahr 2000 noch unterdurchschnittlich abgeschnitten hatte. Hinzu kommen Estland, das im Jahr 2000 nicht teilgenommen hatte, sowie die Niederlande, deren Daten aus der PISA-Erhebung 2000 aufgrund einer zu geringen Beteiligung auf Schulebene nicht berichtet worden waren.

Im Bereich der Staaten, in denen sich die mittlere Lesekompetenz nicht signifikant vom OECD-Durchschnitt unterscheidet, finden sich neben den Vereinigten Staaten (500 Punkte) vor allem mitteleuropäische Staaten wie Frankreich (496 Punkte), Dänemark (495 Punkte) und das Vereinigte Königreich (494 Punkte). Verschiebungen gegenüber der Erhebung im Jahr 2000 sind auch in dieser Gruppe zu beobachten: Die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler in Irland, die in der PISA-Erhebung 2000 über dem OECD-Durchschnitt lag, unterscheidet sich in PISA 2009 nicht mehr von diesem. Auch die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler in Portugal liegt bei der PISA-Erhebung 2009 im Bereich des OECD-Durchschnitts, was in diesem Fall einer deutlichen und signifikanten Verbesserung entspricht (vgl. im Einzelnen Abschnitt 2.6).

Wie bereits im Jahr 2000 liegen die Mittelwerte von Mexiko (425 Punkte), Luxemburg (472 Punkte), der Tschechischen Republik (478 Punkte), Spanien (481 Punkte) und Italien (486 Punkte) unter dem OECD-Durchschnitt.

Zusätzlich zur Betrachtung, in welchen Staaten sich die Lesekompetenz vom OECD-Durchschnitt unterscheidet, kann man speziell aus deutscher Perspektive die Frage stellen, welche Staaten signifikant höhere (oder niedrigere) durchschnittliche Lesekompetenzwerte hervorbringen. Hier sind es – innerhalb der OECD – Korea, Finnland, Kanada, Neuseeland, Japan, Australien und Belgien, wo die Lesekompetenz signifikant höher ist als in Deutschland. Länder mit signifikant niedrigerer Lesekompetenz sind Portugal sowie alle Staaten, die schwächer abschneiden als Portugal.

Gesamtskala Lesen: Mittelwerte im Vergleich unter Einbezug der OECD-Partnerstaaten

PISA ist eine Studie der OECD, bei der als Vergleichsmaßstab stets der Durchschnitt aller OECD-Länder herangezogen wird. An der PISA-Erhebung 2009 haben jedoch neben den 34 OECD-Staaten auch 31 OECD-Partnerstaaten teilgenommen. Die Mittelwerte und Standardabweichungen finden sich in Tabelle 2.13 im Anhang dieses Kapitels zusammengefasst. Bemerkenswert ist, dass mit Shanghai (556 Punkte) erstmals ein Bildungssystem den insgesamt höchsten Lesekompetenz-Mittelwert erzielt, das nicht

Tabelle 2.3: Mittelwerte und Streuungen für die Lesekompetenz (Gesamtskala Lesekompetenz) der OECD-Teilnehmerstaaten

Staat					Perzentile					
	<i>M</i>	(<i>SE</i>)	<i>SD</i>	(<i>SE</i>)	5%	10%	25%	75%	90%	95%
OECD-Staaten										
Korea	539	(3.5)	79	(2.1)	400	435	490	595	635	658
Finnland	536	(2.3)	86	(1.0)	382	419	481	597	642	666
Kanada	524	(1.5)	90	(0.9)	368	406	464	588	637	664
Neuseeland	521	(2.4)	103	(1.7)	344	383	452	595	649	678
Japan	520	(3.5)	100	(2.9)	339	386	459	590	639	667
Australien	515	(2.3)	99	(1.4)	343	384	450	584	638	668
Niederlande	508	(5.1)	89	(1.6)	365	390	442	575	625	650
Belgien	506	(2.3)	102	(1.7)	326	368	436	583	631	657
Norwegen	503	(2.6)	91	(1.2)	346	382	443	568	619	647
Estland	501	(2.6)	83	(1.7)	359	392	446	559	605	633
Schweiz	501	(2.4)	93	(1.4)	337	374	437	569	617	645
Polen	500	(2.6)	89	(1.3)	346	382	441	565	613	640
Island	500	(1.4)	96	(1.2)	331	371	439	567	619	648
Vereinigte Staaten	500	(3.7)	97	(1.6)	339	372	433	569	625	656
Schweden	497	(2.9)	99	(1.5)	326	368	437	565	620	651
Deutschland	497	(2.7)	95	(1.8)	333	367	432	567	615	640
Irland	496	(3.0)	95	(2.2)	330	373	435	562	611	638
Frankreich	496	(3.4)	106	(2.8)	305	352	429	572	624	651
Dänemark	495	(2.1)	84	(1.2)	350	383	440	554	599	624
Vereinigtes Königreich	494	(2.3)	95	(1.2)	334	370	430	561	616	646
Ungarn	494	(3.2)	90	(2.4)	332	371	435	559	607	632
Portugal	489	(3.1)	87	(1.6)	338	373	432	551	599	624
Italien	486	(1.6)	96	(1.4)	320	358	422	556	604	631
Slowenien	483	(1.0)	91	(0.9)	326	359	421	550	598	623
Griechenland	483	(4.3)	95	(2.4)	318	355	420	550	601	630
Spanien	481	(2.0)	88	(1.1)	326	364	426	543	588	613
Tschechische Republik	478	(2.9)	92	(1.6)	325	357	413	545	598	627
Slowakische Republik	477	(2.5)	90	(1.9)	324	358	416	543	594	621
Israel	474	(3.6)	112	(2.7)	277	322	401	554	611	643
Luxemburg	472	(1.3)	104	(0.9)	288	332	403	547	600	630
Österreich	470	(2.9)	100	(2.0)	299	334	399	545	596	625
Türkei	464	(3.5)	82	(1.7)	325	356	409	522	569	596
Chile	449	(3.1)	83	(1.7)	310	342	393	506	556	584
Mexiko	425	(2.0)	85	(1.2)	281	314	370	485	531	557
OECD-Durchschnitt	493	(0.5)	93	(0.3)	332	369	432	560	610	637

□ signifikant über dem OECD-Durchschnitt

□ nicht signifikant verschieden vom OECD-Durchschnitt

□ signifikant unter dem OECD-Durchschnitt

zur Gruppe der OECD-Staaten gehört. Außer Shanghai liegen mit Hongkong (533 Punkte) und Singapur (526 Punkte) noch zwei weitere ostasiatische Bildungssysteme signifikant über dem OECD-Durchschnitt. Insgesamt ist auffällig, dass für die ostasiatischen Regionen und Staaten sowohl innerhalb als auch außerhalb der OECD sehr hohe durchschnittliche Lesekompetenz-Werte zu beobachten sind. Allerdings ist auch in dieser Gruppe Heterogenität festzustellen: Während die Lesekompetenz in Shanghai und Hongkong signifikant über dem OECD-Durchschnitt liegt, liegt sie in Macau, ebenfalls einer chinesischen Großstadtreion, die allerdings eine spezielle Kolonialgeschichte hat, mit 487 Punkten darunter. Allgemein finden sich für die Mehrheit der OECD-Partnerstaaten Mittelwerte, die signifikant nach unten vom OECD-Durchschnitt abweichen. Den relativ besten Wert innerhalb dieser Gruppe erreicht Macau, den schlechtesten Kirgisistan (314 Punkte).

Gesamtskala Lesen: Streuung und Verteilung im internationalen Vergleich

Nicht nur die mittlere Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern ist von Interesse, sondern auch, wie stark die Unterschiede in der Lesekompetenz innerhalb der einzelnen Teilnehmerstaaten ausgeprägt sind. Die entsprechende Information ist als Standardabweichung der Lesekompetenz-Verteilung in Tabelle 2.3 in der vierten Spalte enthalten. Dabei können die Standardabweichungen innerhalb der Länder sowohl miteinander als auch mit der durchschnittlichen Standardabweichung in den OECD-Staaten ($SD = 93$) verglichen werden. Besonders hohe Streuungen innerhalb der OECD-Staaten finden sich in Israel, das mit einer Standardabweichung von 112 Punkten die höchste Streuung aufweist, gefolgt von Frankreich ($SD = 106$), Luxemburg ($SD = 104$), Neuseeland ($SD = 103$) und Belgien ($SD = 102$). Mit einer Standardabweichung von 79 Punkten finden sich die geringsten Unterschiede in der Lesekompetenz in Korea, das gleichzeitig den höchsten Mittelwert auf der Lesekompetenz-Skala innerhalb der Gruppe der OECD-Staaten aufweist. Ähnliche Verhältnisse – eine im Durchschnitt hoch ausgeprägte Lesekompetenz bei gleichzeitig relativ geringen interindividuellen Unterschieden – sind innerhalb der Gruppe der OECD-Staaten noch in Finnland zu finden. Auch außerhalb der OECD geht eine hohe durchschnittliche Lesekompetenz nicht automatisch mit stark ausgeprägten Unterschieden einher: In den Bildungssystemen außerhalb der OECD, deren durchschnittliche Lesekompetenz über dem OECD-Durchschnitt liegt (Shanghai und Hongkong), liegt die Standardabweichung mit 80 beziehungsweise 84 Punkten jeweils unter dem OECD-Durchschnitt von 93 Punkten. Ebenfalls niedrige Standardabweichungen lassen sich für die Türkei ($SD = 82$) und Chile ($SD = 83$) erkennen. Bei der Interpretation dieser Werte muss allerdings berücksichtigt werden, dass der Anteil von Fünfzehnjährigen, die (noch) die Schule besuchten und damit zur Zielpopulation von PISA gehören, in der Türkei relativ gering ist (vgl. Kapitel 1).

Zusätzlich zur Angabe von Mittelwert und Standardabweichung kann die Form einer Verteilung durch Perzentilbänder illustriert werden. Je breiter ein solches Band ausfällt, umso stärker unterscheiden sich die Werte innerhalb eines Landes. Auch lassen sich Informationen über die Richtung entnehmen, in der vom Mittelwert der Verteilung aus gesehen die Unterschiede liegen. Finden sich vor allem starke Unterschiede in Richtung niedriger Lesekompetenz, weist das Band links vom Mittelwert eine starke Streckung auf. Finden sich dagegen vor allem Unterschiede in Richtung hoher Lesekompetenz, streckt sich das Band vom Mittelwert aus stärker nach rechts. Perzentilbänder der Verteilung der Lesekompetenz in allen OECD-Teilnehmerstaaten sind in Abbildung 2.3 wiedergegeben. In Korea beispielsweise korrespondiert der geringen Standardabweichung ein vergleichsweise schmales Perzentilband. Der Abstand zwischen den schwächsten und den stärksten zehn Prozent der Schülerinnen und Schüler, ablesbar am unteren Rand des linken weißen Bandes und am oberen Rand des oberen weißen Bandes, beträgt hier 200 Punkte. Der

gleiche Abstand beträgt in Frankreich, einem Land mit vergleichsweise hoher Varianz der Lesekompetenz, 272 Punkte. Der Abstand zwischen den schwächsten und den besten fünf Prozent, was der unteren beziehungsweise der oberen Begrenzung des Perzentilbandes entspricht, beträgt in Frankreich 346 Punkte, in Korea dagegen nur 258 Punkte.

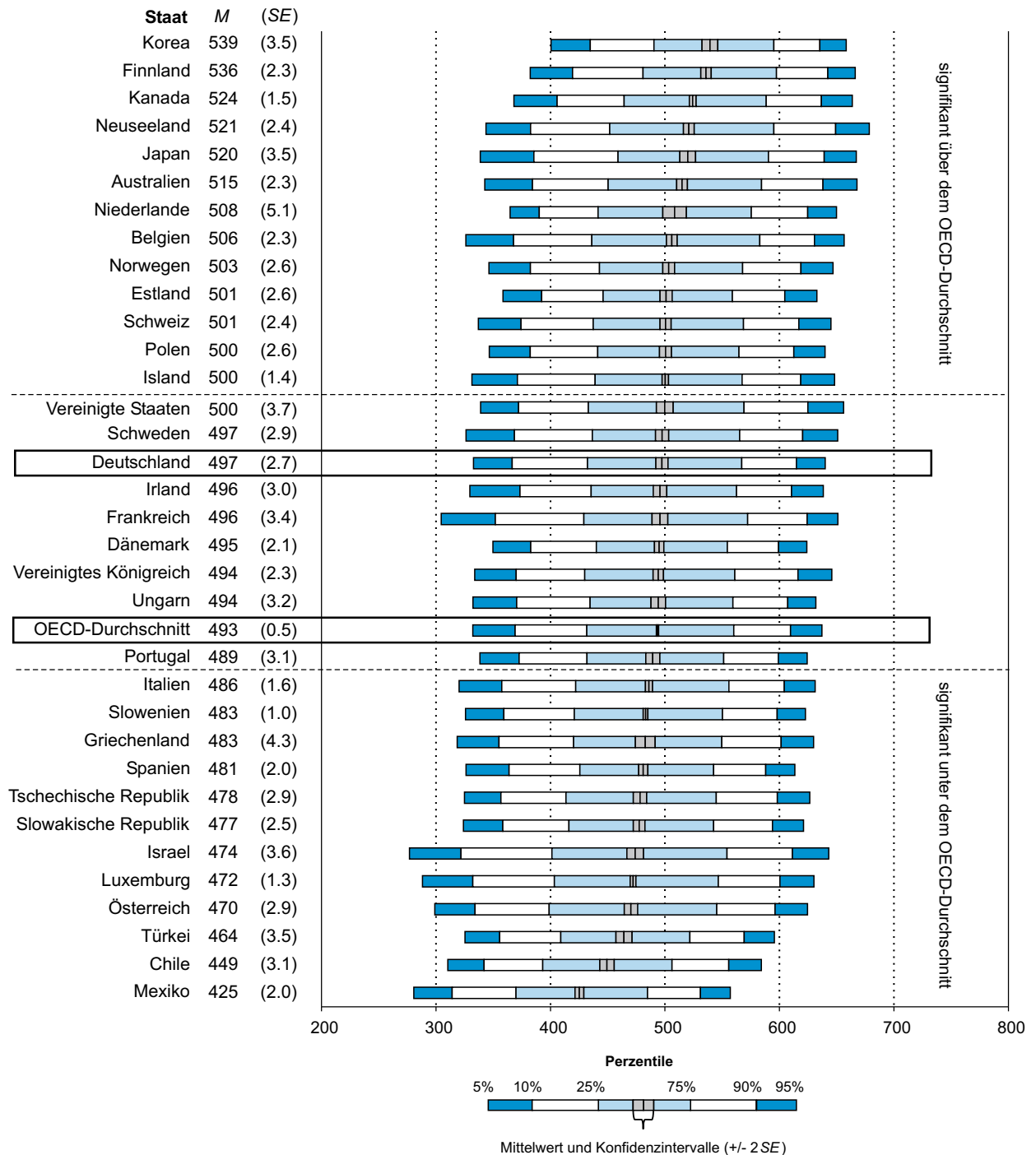


Abbildung 2.3: Perzentilbänder für Lesekompetenz (Gesamtskala) im Vergleich der OECD-Staaten

Gesamtskala Lesen: Anteil von Schülerinnen und Schülern auf hohen und niedrigen Kompetenzstufen im internationalen Vergleich

Das Design von PISA erlaubt, neben einem Vergleich von Kompetenzmittelwerten und -streuungen über Länder hinweg, auch einen Vergleich der Anteile von Schülerinnen und Schülern, die sich auf besonders hohen oder niedrigen Kompetenzstufen befinden. Abbildung 2.4 gibt einen Überblick über die Anteile von Schülerinnen und Schülern in den OECD-Teilnehmerstaaten, deren Lesekompetenz sich auf den Stufen Ia, Ib oder darunter befindet. Gleichzeitig ist der jeweils korrespondierende Anteil von Schülerinnen und Schülern abgetragen, deren Lesekompetenz auf den Stufen V oder VI liegt.

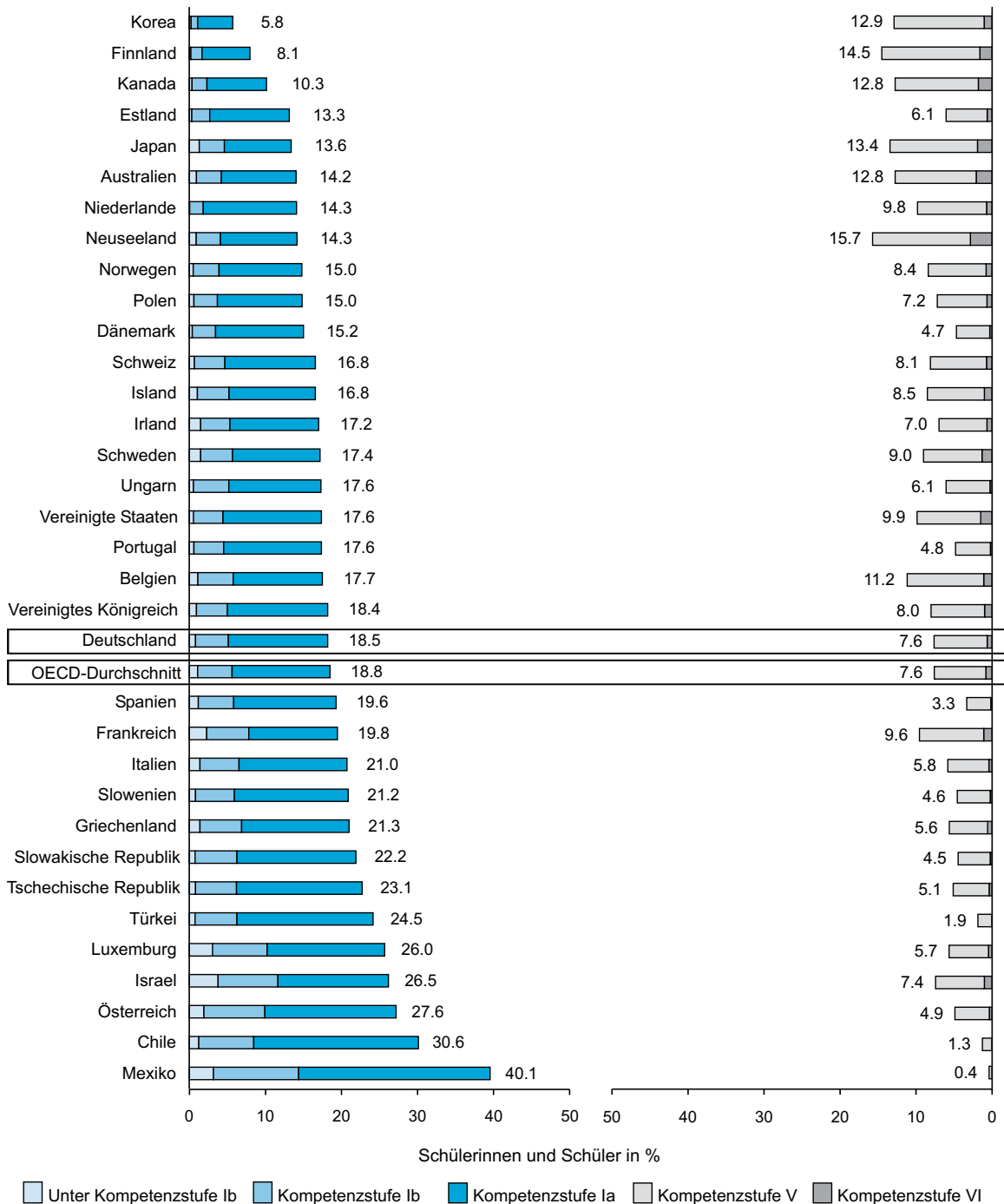


Abbildung 2.4: Anteile der Schülerinnen und Schüler in Prozent auf Kompetenzstufe Ia, Kompetenzstufe Ib oder darunter beziehungsweise auf Kompetenzstufe V und Kompetenzstufe VI der Gesamtskala Lesen

Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit schwachen Lesekompetenzen, also auf den Kompetenzstufen Ia, Ib oder unter Ib entspricht in Deutschland mit 18,5 Prozent etwa dem OECD-Durchschnitt von 18,8 Prozent. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit besonders guten Lesekompetenzen – also auf den Kompetenzstufen V und VI – entspricht mit 7,6 Prozent exakt dem OECD-Durchschnitt. Besonders niedrige Anteile schwacher Leserinnen und Leser von unter 10 Prozent finden sich in Korea und Finnland, während in Mexiko 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler Kompetenzstufe II nicht erreichen. Staaten mit auffällig hohen Anteilen besonders guter Leserinnen und Leser sind Korea und Finnland, außerdem Kanada, Japan, Australien, Neuseeland und Belgien.

Aspekte des Lesens: Differenzielle Unterschiede beim Ermitteln, Interpretieren und Bewerten von Textinformationen

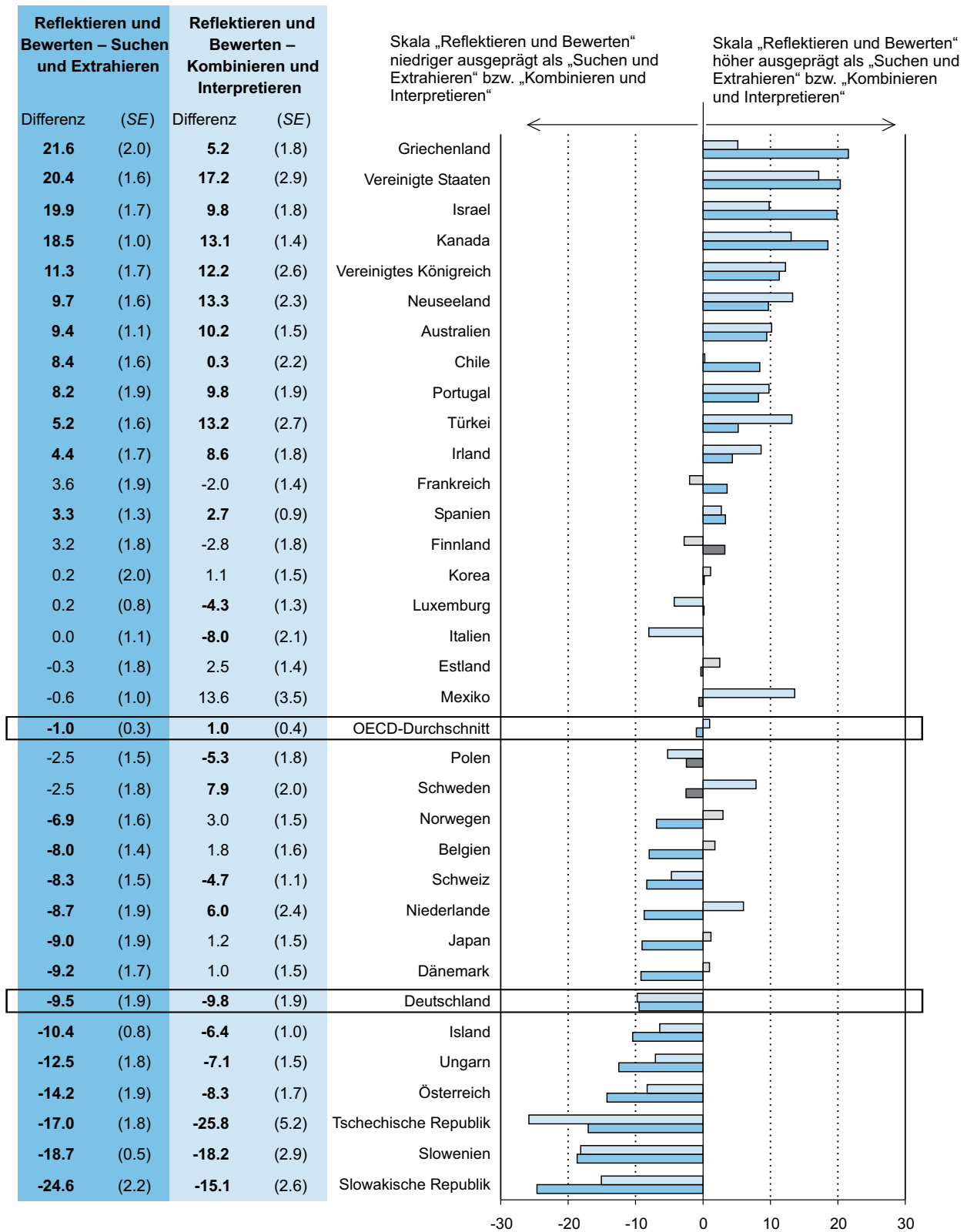
In PISA 2009 ist eine Aufgabenmenge zum Einsatz gekommen, die es erlaubt, differenzierte Messungen unterschiedlicher Teilbereiche der Lesekompetenz vorzunehmen (vgl. Abschnitt 2.1). Namentlich kann jeweils separat die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern, Textinformationen zu suchen und zu extrahieren, Textinformationen zu kombinieren und zu interpretieren und Textinformationen zu reflektieren und zu bewerten festgestellt werden. Darüber hinaus kann die Fähigkeit zum Verständnis von Texten verschiedener Formate gemessen werden. Hier wird zwischen kontinuierlichen und nicht-kontinuierlichen Texten unterschieden (vgl. im Einzelnen zur Unterscheidung zwischen verschiedenen Aspekten der Lesekompetenz sowie verschiedenen Textformaten Abschnitt 2.1).

Im Folgenden beleuchten wir vertieft den vergleichsweise komplexesten Kompetenzaspekt des Reflektierens und Bewertens, der als ein Schlüssel für die kritische Auseinandersetzung mit gedruckten Quellen in Wissensgesellschaften gesehen werden kann. Bei diesem Kompetenzaspekt hatten sich in der PISA-Erhebung im Jahr 2000 in Deutschland besonders deutliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen gezeigt.

Abbildung 2.5 zeigt für alle OECD-Staaten die relative Stärke von Schülerinnen und Schülern im Reflektieren und Bewerten gegenüber den beiden anderen Aspekten Suchen und Extrahieren sowie Kombinieren und Interpretieren.

Auf der Ebene von OECD-Staaten sind die Unterschiede in den Kompetenzen in Bezug auf die einzelnen Aspekte des Lesens zum Teil erheblich und erreichen die Größenordnung von einem Viertel der Standardabweichung der Gesamtskala (ca. 25 Punkte). Besonders deutliche Differenzen in Richtung einer relativ schwachen Ausprägung der Kompetenz beim Reflektieren und Bewerten gegenüber dem Suchen und Extrahieren sowie dem Kombinieren und Interpretieren finden sich in einigen osteuropäischen Staaten (Tschechische Republik, Slowakische Republik, Slowenien und Ungarn) sowie tendenziell in Österreich und Deutschland. Deutliche relative Stärken beim Reflektieren und Bewerten gegenüber den anderen beiden Aspekten sind vor allem in den englischsprachigen Staaten (Vereinigtes Königreich, Kanada, Neuseeland und die Vereinigten Staaten) auszumachen, daneben in Griechenland, Israel und tendenziell in Portugal.

Deutschland gehört in Hinsicht auf das Profil dieser Teilkompetenzen zu den unauffälligen OECD-Staaten. In Deutschland sind die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler beim Reflektieren und Bewerten von Texten zwar vergleichsweise etwas schwächer ausgeprägt als beim Suchen und Extrahieren von Informationen und beim Kombinieren und Interpretieren. Dennoch erreichen die Schülerinnen und Schüler in Deutschland beim Reflektieren und Bewerten von Texten mit 491 Punkten einen Wert, der nicht signifikant unterhalb des entsprechenden OECD-Durchschnitts von 494 Punkten liegt. Umgekehrt werden in den beiden anderen Aspekten, das heißt beim Suchen und Extrahieren und beim Kombinieren und Interpretieren von Textinformationen, Werte erreicht, die mit 501 Punkten jeweils leicht über dem OECD-Durchschnitt von 495 Punkten (Suchen und



Anmerkung. Signifikante Unterschiede sind fett gedruckt. Die dunkelblauen Balken und dunkelblau hinterlegten Werte geben die Abweichung zwischen der Skala Reflektieren und Bewerten und der Skala Suchen und Extrahieren wieder. Die hellblauen Balken und hellblau hinterlegten Werte geben die Differenzen zwischen der Skala Reflektieren und Bewerten und der Skala Kombinieren und Interpretieren wieder. Bei insignifikanten Differenzen sind die Balken grau eingefärbt.

Abbildung 2.5: Relative Stärke von Schülerinnen und Schülern in den OECD-Staaten beim Reflektieren und Bewerten von Texten gegenüber den beiden anderen Aspekten Kombinieren und Interpretieren sowie Suchen und Extrahieren

Extrahieren) beziehungsweise 493 Punkten (Kombinieren und Interpretieren) liegen. Im Falle des Kombinierens und Interpretierens ist der Unterschied statistisch signifikant. Insgesamt erreichen die Schülerinnen und Schüler in Deutschland also nunmehr nicht nur im Lesen insgesamt, sondern auch in allen Teilaspekten der Lesekompetenz Werte, die sich entweder nicht signifikant vom OECD-Durchschnitt unterscheiden oder sogar signifikant darüber liegen.

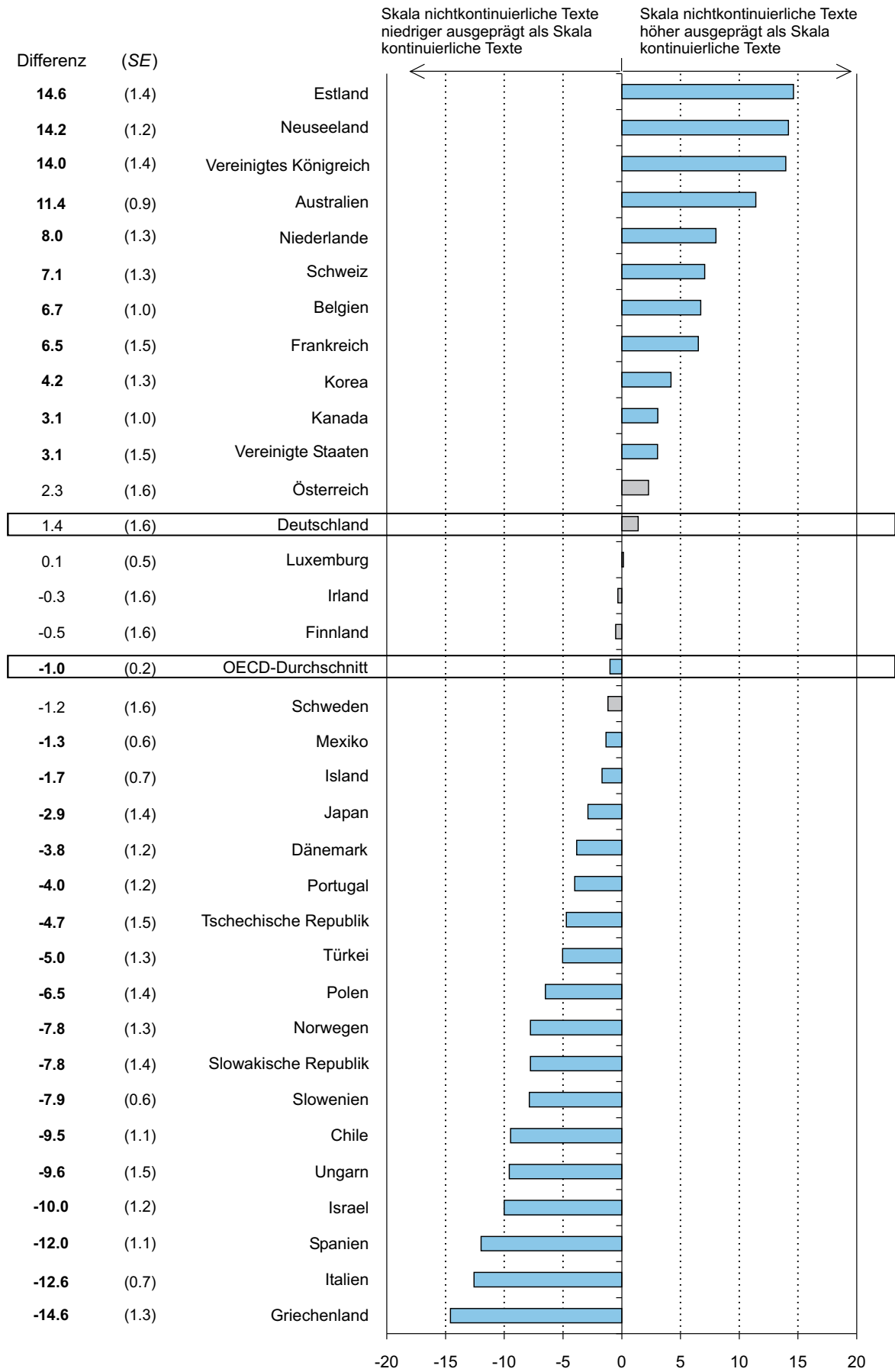
Neben der durchschnittlichen Kompetenz in den einzelnen Aspekten kann betrachtet werden, wie stark die Lesekompetenz in den einzelnen Aspekten jeweils innerhalb eines OECD-Staates variiert. Dabei ist zu beobachten, dass die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland hinsichtlich des vergleichsweise komplexen Lesekompetenzaspekts Reflektieren und Bewerten nicht auffällig stark variieren. In PISA 2000, wo letztmals Teilaspekte der Lesekompetenz getestet wurden, war es genau dieser Aspekt, in dem Deutschland eine sehr große Heterogenität in den Kompetenzen aufwies. Die Standardabweichung für den Lesekompetenzaspekt Reflektieren und Bewerten beträgt in Deutschland nunmehr 97 Punkte und entspricht damit genau dem OECD-Durchschnitt.

Textformate: Kontinuierliche und nichtkontinuierliche Texte

Neben den bereits genannten Aspekten des Lesens differenziert PISA die Kompetenz beim Lesen und Verstehen von Texten je nach unterschiedlichen Formaten dieser Texte. Unterschieden wird zwischen kontinuierlichen und nichtkontinuierlichen Texten (vgl. im Einzelnen Abschnitt 2.1). Betrachtet man die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in den OECD-Staaten bezüglich ihrer relativen Stärke beim Verstehen nichtkontinuierlicher Texte (Abbildung 2.6), so sieht man, dass es besonders die Teilnehmerstaaten mit im Mittel hoher Kompetenz im Lesen insgesamt sind, in denen die Kompetenz beim Lesen nichtkontinuierlicher Texte (noch) höher ausgeprägt ist als beim Lesen kontinuierlicher Texte (vgl. Abbildung 2.6). Dies ist beispielsweise in Neuseeland, Australien oder Estland, tendenziell auch in Belgien und den Niederlanden der Fall. Umgekehrt sind es vor allem Staaten mit niedriger durchschnittlicher Lesekompetenz, in denen die Schülerinnen und Schüler eine relative Stärke beim Lesen und Verstehen kontinuierlicher Texte aufweisen, beispielsweise Griechenland, Italien, Spanien oder Israel.

Deutschland ist hier unauffällig: Schülerinnen und Schüler in Deutschland beherrschen den Umgang mit nichtkontinuierlichen und kontinuierlichen Texten in etwa gleich gut; die Differenz zwischen beiden Kompetenzwerten beträgt einen Punkt zugunsten nichtkontinuierlicher Texte. Folgerichtig unterscheidet sich ihre durchschnittliche Kompetenz weder bei kontinuierlichen Texten (496 Punkte) noch bei nichtkontinuierlichen Texten (497 Punkte) signifikant vom jeweiligen OECD-Durchschnitt (kontinuierliche Texte: 494 Punkte, nichtkontinuierliche Texte: 493 Punkte). Die Streuung ist bei Schülerinnen und Schülern in Deutschland bei nichtkontinuierlichen Texten mit 99 Punkten etwas höher als im OECD-Durchschnitt und bei kontinuierlichen Texten identisch mit dem OECD-Durchschnitt (95 Punkte).

Insgesamt bewegt sich Deutschland in der PISA-Erhebung 2009 im guten OECD-Mittelfeld. Bemerkenswert dabei ist, dass dieser Befund sich nicht auf die Gesamtskala im Lesen beschränkt: Vielmehr finden sich für alle Subskalen, sowohl bezogen auf Aspekte des Lesens als auch bezogen auf Textformate, Werte, die mindestens im Bereich des OECD-Durchschnitts oder, im Falle des Kombinierens und Interpretierens von Textinformationen, sogar darüber liegen.



Anmerkung. Signifikante Unterschiede sind fett gedruckt. Bei insignifikanten Differenzen sind die Balken grau eingefärbt.

Abbildung 2.6: Relative Stärke von Schülerinnen und Schülern in den OECD-Staaten bei nichtkontinuierlichen gegenüber kontinuierlichen Texten

2.3 Schwache Leserinnen und Leser

Bei der PISA-Konzeption der Lesekompetenz liegt der Schwerpunkt auf Kenntnissen und Fähigkeiten, die als Voraussetzung dafür gelten, dass Lesevorgänge sinnvoll für das Lernen genutzt werden können („reading to learn“). Lesekompetenz ist nicht nur eine Grundvoraussetzung für Bildungserfolg und lebenslanges Lernen, sondern auch für die erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und beruflichen Erfolg.

Schülerinnen und Schüler, deren Leistungsmaximum auf Kompetenzstufe Ia liegt, können zwar Informationen auf der Textoberfläche extrahieren und einfache Zusammenhänge zwischen im Text expliziten Informationen und dem Alltagswissen herstellen, wenn sie konkrete Hinweise auf die Lokalisierung der relevanten Textinformation erhalten (vgl. die Beschreibung von Kompetenzstufe Ia in Tabelle 2.2). Sie haben aber schon Schwierigkeiten bei der Integration von im Text an verschiedenen Stellen aufzufindenden Informationen, zumal wenn kein expliziter Hinweis auf ihre Lokalisierung erfolgt (vgl. die Beschreibung von Kompetenzstufe II in Tabelle 2.2). Vor diesem Hintergrund ist von Schülerinnen und Schülern, deren Leistungsmaximum auf Kompetenzstufe Ia anzusiedeln ist, die also Kompetenzstufe II *nicht* erreichen, anzunehmen, dass sie nur sehr einfache Leseaufgaben in angeleiteten Kontexten bewältigen können. Für eine Vielzahl von in Ausbildungs- und Alltagssituationen sich stellenden Leseaufgaben ist dies nicht hinreichend. Vor diesem Hintergrund werden Schülerinnen und Schüler, deren Lesekompetenz Kompetenzstufe II nicht erreicht, im Folgenden als schwache Leserinnen und Leser bezeichnet.

Empirisch konnte die Bedeutung von Lesekompetenz für den Bildungserfolg junger Menschen anhand von kanadischen Daten aus PISA-Erhebungen belegt werden. Im Rahmen des *Youth in Transition Survey* (YITS) wurden die rund 38000 Fünfzehnjährigen, die im Jahr 2000 in Kanada an der PISA-Erhebung teilgenommen hatten, in einem Längsschnitt weiterverfolgt. In Abständen von zwei Jahren wurden diese jungen Erwachsenen zu ihrem bildungs- und berufsbezogenen Werdegang befragt. Ergebnisse der dritten Erhebungswelle weisen darauf hin, dass die im Alter von 15 Jahren gemessene Lesekompetenz signifikant zur Vorhersage des im Alter von 19 Jahren erzielten Bildungserfolgs beiträgt (Knighton & Bussière, 2006). So verfügten fast alle der jungen Erwachsenen, die im PISA-Lesetest die Kompetenzstufen IV oder V erreicht hatten, mit 19 über einen Highschool-Abschluss, während dies nur bei 77 Prozent der Jugendlichen, deren Leistungen der Kompetenzstufe II entsprachen, der Fall war. Von den Jugendlichen, die Kompetenzstufe II nicht erreicht hatten, verfügten im Alter von 19 Jahren lediglich 62 Prozent über einen Highschool-Abschluss.

Befunde des *International Adult Literacy Survey* der OECD (2000) weisen weiter darauf hin, dass schwache Leserinnen und Leser häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen sind und über ein niedrigeres Einkommen verfügen als gute Leserinnen und Leser. Dies ist auch dann noch nachzuweisen, wenn Merkmale des sozialen und kulturellen Hintergrunds sowie der Bildungslaufbahn kontrolliert werden. Demnach sind Schülerinnen und Schüler, die die Lesekompetenzstufe II nicht erreichen, die also kaum über elementare Lesekompetenzen verfügen, im Hinblick auf ihre weitere berufliche und gesellschaftliche Entwicklung als gefährdet einzustufen.

Im nationalen Bericht zu PISA 2000 (Baumert et al., 2001) enthielt das Kapitel zur Lesekompetenz im internationalen Vergleich ein Unterkapitel zur dort als „Risiko-schülerinnen und -schüler im Lesen“ bezeichneten Gruppe schwacher Leserinnen und Leser, das weitgehend deskriptiv angelegt war. In weiterführenden Analysen auf Basis des nationalen Ländervergleichs im Rahmen von PISA 2000 ergab sich die Möglichkeit, Prädiktoren für die schwachen Leseleistungen zu identifizieren (vgl. Stanat & Schneider, 2004). Unter anderem ließ sich der bei den schwachen Leserinnen und Lesern besonders hoher Fernsehkonsum als relevanter Prädiktor identifizieren. Das Fernsehen ist da-

bei nicht das einzige audiovisuelle Medium, für dessen verstärkten Konsum negative Zusammenhänge mit Lesekompetenz ausgewiesen wurden. Jüngere Befunde aus experimentellen Untersuchungen zeigen ebenfalls negative Effekte des Besitzes von Computerspielen auf Lese- und Schreibkompetenzen (Weis & Cerankosky, 2010) – ein Befund, der gut mit dem Befund negativer Zusammenhänge zwischen der Nutzungsintensität von Computerspielen und Schulerfolg in einer Reihe von Querschnittsuntersuchungen übereinstimmt (z.B. Gentile, 2009; Gentile, Lynch, Linder & Walsh, 2004).

Sowohl beim Fernsehkonsum als auch bei Computerspielen stellt sich allerdings – ähnlich wie bei der Lesemotivation (die bei schwachen Leserinnen und Lesern besonders niedrig ist) – die „Henne-Ei“-Problematik: Anhand von PISA-Daten allein lässt sich zunächst nicht klären, ob hoher Fernsehkonsum zu schwachen Leseleistungen führt oder die umgekehrte Wirkrichtung entscheidend ist. Dies kann nur über Längsschnittstudien geklärt werden. Entsprechende Analysen in Bezug auf den Fernsehkonsum bei Vorschul- und Grundschulkindern haben deutlich gemacht, dass teilweise reziproke Beziehungen in dem Sinne zu beobachten sind, dass sich früher Fernsehkonsum zu Schulbeginn nachteilig auf den Schriftspracherwerb auswirkt und anfänglich schwache Leseleistungen dann möglicherweise zu erhöhtem Fernsehkonsum führen (vgl. z.B. Ennemoser & Schneider, 2007). Für den Konsum von Computerspielen stehen derartige längsschnittliche Analysen über mehrere Jahre noch aus. Experimentelle Untersuchungen über kurze Zeiträume legen jedoch nahe, dass auch hier eine negative Wirkung erhöhten Computerspielkonsums auf die Lesekompetenz zu erwarten ist (Weis & Cerankosky, 2010). Für Gruppen von Jugendlichen, die häufigen Zugang zu Computerspielen haben oder viel fernsehen, muss vor diesem Hintergrund davon ausgegangen werden, dass sich unter ihnen vergleichsweise viele schwache Leserinnen und Leser finden.

Umgekehrt ist der Kontakt mit Texten der Entwicklung von Lesekompetenz zuträglich (z.B. Morrow, 1992; Sénéchal & LeFevre, 2002). Dies gilt dabei nicht nur für gedruckte Texte: Auch Vorlesen ist positiv mit Lesekompetenz assoziiert (vgl. z.B. Bus, Ijzendoorn & Pellegrini, 1995), und für das Anhören von Hörspielen oder Hörbüchern konnten bei Kindern im Vorschulalter positive Effekte auf den Spracherwerb gefunden werden (vgl. z.B. Ritterfeld, Niebuhr, Vorderer & Klimmt, 2007). Angesichts dieser Zusammenhänge ist es wahrscheinlich, dass unter Jugendlichen aus Haushalten, in denen ein guter Zugang zu textbezogenen Medien (Literatur, Hörbücher) besteht, vergleichsweise weniger schwache Leserinnen und Leser anzutreffen sind. Einschränkend muss auch hier wieder angemerkt werden, dass Befunde auf der Basis von PISA-Daten zunächst einmal nur korrelativer Natur und per se nicht kausal interpretierbar sind.

Im Folgenden werden wir zunächst Befunde zu schwachen Leserinnen und Lesern in Deutschland im Vergleich zu denen der anderen OECD-Staaten in PISA 2009 darstellen. Dazu gehört auch ein internationaler Vergleich der Zusammenhänge mit Geschlecht und Migrationsstatus. Im zweiten Abschnitt werden dann zusätzliche Analysen für die deutsche Stichprobe berichtet. Es wird dargestellt, wie hoch der Anteil der schwachen Leserinnen und Leser in den verschiedenen Bildungsgängen der Sekundarstufe I ist und inwieweit verschiedene Merkmale des häuslichen Umfelds für diese Jugendlichen charakteristisch sind, wobei wir uns besonders auf die Präsenz audiovisueller Medien (Fernsehen und Computerspiele) einerseits und textbezogener Medien (Literatur und Hörbücher) andererseits konzentrieren.

*Merkmale schwacher Leserinnen und Leser in den einzelnen OECD-Staaten:
Geschlecht und Migrationsstatus*

In Tabelle 2.4 ist der Anteil schwacher Leserinnen und Leser (Kompetenzstufe Ia und darunter) für alle OECD-Staaten dargestellt.

Tabelle 2.4: Prozentuale Anteile schwacher Leserinnen und Leser in den einzelnen OECD-Staaten

Staat	Kompetenzstufe							
	Unter Ia		Ia		II – IV		V und VI	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Australien	4.3	(0.3)	10.0	(0.4)	73.0	(0.8)	12.8	(0.8)
Belgien	5.9	(0.6)	11.9	(0.6)	71.1	(1.0)	11.2	(0.6)
Chile	8.6	(0.9)	21.9	(1.0)	68.2	(1.5)	1.3	(0.3)
Dänemark	3.5	(0.3)	11.7	(0.7)	80.1	(0.8)	4.7	(0.5)
Deutschland	5.2	(0.6)	13.3	(0.8)	73.9	(1.2)	7.6	(0.6)
Estland	2.7	(0.4)	10.6	(0.9)	80.6	(1.1)	6.1	(0.6)
Finnland	1.7	(0.2)	6.4	(0.4)	77.4	(0.7)	14.5	(0.8)
Frankreich	8.0	(0.8)	11.8	(0.8)	70.7	(1.5)	9.6	(1.0)
Griechenland	7.0	(1.1)	14.3	(1.1)	73.1	(1.7)	5.6	(0.5)
Irland	5.4	(0.7)	11.8	(0.7)	75.8	(1.0)	7.0	(0.5)
Island	5.3	(0.5)	11.5	(0.7)	74.7	(0.9)	8.5	(0.6)
Israel	11.8	(1.1)	14.7	(0.6)	66.0	(1.2)	7.4	(0.6)
Italien	6.6	(0.4)	14.4	(0.5)	73.2	(0.6)	5.8	(0.3)
Japan	4.7	(0.8)	8.9	(0.7)	73.0	(1.3)	13.4	(0.9)
Kanada	2.4	(0.2)	7.9	(0.3)	77.0	(0.6)	12.8	(0.5)
Korea	1.1	(0.3)	4.7	(0.6)	81.3	(1.2)	12.9	(1.1)
Luxemburg	10.4	(0.5)	15.7	(0.6)	68.3	(0.6)	5.7	(0.5)
Mexiko	14.6	(0.7)	25.5	(0.6)	59.5	(1.0)	0.4	(0.1)
Neuseeland	4.2	(0.5)	10.2	(0.6)	69.9	(1.0)	15.7	(0.8)
Niederlande	1.9	(0.3)	12.5	(1.4)	75.9	(1.4)	9.8	(1.1)
Norwegen	4.0	(0.4)	11.0	(0.7)	76.6	(0.9)	8.4	(0.9)
Österreich	10.1	(0.9)	17.5	(1.0)	67.5	(1.3)	4.9	(0.5)
Polen	3.8	(0.4)	11.3	(0.7)	77.8	(0.9)	7.2	(0.6)
Portugal	4.6	(0.5)	13.0	(1.0)	77.6	(1.2)	4.8	(0.5)
Schweden	5.8	(0.5)	11.7	(0.7)	73.5	(0.9)	9.0	(0.7)
Schweiz	4.8	(0.4)	12.1	(0.6)	75.1	(1.0)	8.1	(0.7)
Slowakische Republik	6.3	(0.7)	15.9	(0.8)	73.3	(1.3)	4.5	(0.5)
Slowenien	6.0	(0.4)	15.2	(0.5)	74.2	(0.7)	4.6	(0.5)
Spanien	5.9	(0.4)	13.6	(0.6)	77.1	(0.9)	3.3	(0.3)
Tschechische Republik	6.3	(0.7)	16.8	(1.1)	71.8	(1.3)	5.1	(0.5)
Türkei	6.4	(0.7)	18.1	(1.0)	73.6	(1.3)	1.9	(0.4)
Ungarn	5.3	(0.9)	12.3	(1.0)	76.4	(1.5)	6.1	(0.7)
Vereinigte Staaten	4.5	(0.5)	13.1	(0.8)	72.5	(1.0)	9.9	(0.9)
Vereinigtes Königreich	5.1	(0.4)	13.4	(0.6)	73.5	(0.7)	8.0	(0.5)
OECD-Durchschnitt	5.7	(0.1)	13.1	(0.1)	73.6	(0.2)	7.6	(0.1)

Ablesen lässt sich, dass sich die Anteile von Jugendlichen unter Kompetenzstufe Ia zwischen den OECD-Staaten deutlich unterscheiden, sie liegen zwischen rund einem Prozent (Korea) und rund 15 Prozent (Mexiko). Relativ günstige Werte von weniger als drei Prozent ergeben sich für Estland, Finnland, die Niederlande und Kanada. Zweistellige Prozentwerte und damit sehr ungünstige Verhältnisse bestehen für Österreich, Luxemburg und Israel. Deutschland befindet sich mit rund fünf Prozent im mittleren Bereich. Nimmt man diejenigen Jugendlichen hinzu, die sich auf Kompetenzstufe Ia (also immer noch unterhalb von Kompetenzstufe II) befinden, so bleibt es bei sehr günstigen Werten für Korea und sehr ungünstigen Ergebnissen für Mexiko. Deutschland liegt mit etwa 18 Prozent weiterhin im Mittelfeld. In PISA 2000 befanden sich noch 23 Prozent der Jugendlichen unterhalb der Kompetenzstufe II. Damit hat sich der Anteil der schwachen Leserinnen und Leser in Deutschland deutlich reduziert.

Anteile schwacher Leserinnen und Leser in Abhängigkeit vom Geschlecht. Aus den früheren PISA-Erhebungen wissen wir, dass sich unter den schwachen Leserinnen und Lesern mehr Jungen als Mädchen befinden, und zwar in allen untersuchten Staaten. Wie die in Tabelle 2.5 aufgeführten Ergebnisse zeigen, hat sich an diesem Bild auch bei PISA 2009 nichts geändert. Betrachtet man lediglich diejenigen Jugendlichen, die Kompetenzstufe Ia nicht erreichen, so fällt hier der Anteil der Jungen in jedem OECD-Staat mindestens doppelt so hoch aus wie jener der Mädchen. In Staaten mit einem geringen prozentualen Anteil an sehr schwachen Leserinnen und Lesern, wie Korea und Finnland, sind weniger als ein Prozent der Schülerinnen in dieser Kategorie zu finden, jedoch zwei bis drei Prozent der Schüler. In Staaten mit hohen Anteilen von Jugendlichen in der untersten Kompetenzstufe, wie Israel, Luxemburg oder Mexiko, sind ebenfalls mindestens doppelt so viele männliche wie weibliche Jugendliche dieser Kategorie zuzuordnen. Die Befunde für Deutschland fügen sich in dieses Bild ein. Bei einem Gesamtanteil von etwa fünf Prozent sehr schwacher Leserinnen und Leser weisen fast drei Prozent der weiblichen und acht Prozent der männlichen Jugendlichen dieses geringe Kompetenzniveau auf. Zählt man die Jugendlichen auf Kompetenzstufe Ia hinzu, so steigt der Anteil der Mädchen auf knapp 13 Prozent, der Anteil der Jungen auf 24 Prozent. Fast ein Viertel der Jungen ist demnach also nicht in der Lage, „innerhalb eines Textabschnitts logischen und linguistischen Verknüpfungen [zu] folgen mit dem Ziel, Informationen im Text zu lokalisieren oder zu interpretieren; im Text oder über Textabschnitte verteilte Informationen aufeinander [zu] beziehen, um die Absicht des Autors zu erschließen.“ Damit wird nochmals bestätigt, dass ein relativ hoher Anteil von Jungen in Bezug auf das Lesen als Risikoschüler einzustufen ist (vgl. z.B. Blossfeld et al., 2009).

Spiegelbildlich zum unteren Kompetenzbereich sind Mädchen im Bereich der höchsten Kompetenzstufen (V oder VI) deutlich überrepräsentiert (vgl. die vorletzte Spalte in Tabelle 2.5). In den meisten Staaten zählen mindestens doppelt so viele Schülerinnen wie Schüler zu den besten Leserinnen und Lesern.

Anteile schwacher Leserinnen und Leser in Abhängigkeit vom Migrationsstatus. In Tabelle 2.6 sind für ausgewählte OECD-Staaten die Anteile von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund auf den einzelnen Stufen der Lesekompetenz dargestellt. Einbezogen wurden dabei nur diejenigen PISA-Teilnehmerstaaten, in denen ein substantieller Anteil der Schülerschaft einen Migrationshintergrund aufweist und die Datengrundlage für diese Jugendlichen ausreichend groß ist (vgl. auch Kapitel 7.1). Auch in diesen Staaten variieren die Anteile von Fünfzehnjährigen mit Migrationshintergrund an der Schülerschaft jedoch erheblich (vgl. erste Spalte der Tabelle 2.6). Innerhalb der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund werden Jugendliche der ersten Generation (beide Elternteile und Jugendlicher im Ausland geboren) und der zweiten Generation (beide Elternteile im Ausland geboren, Jugendlicher im jeweiligen OECD-

Tabelle 2.5: Anteile schwacher Leserinnen und Leser in Abhängigkeit vom Geschlecht in allen OECD-Staaten

Staat	Geschlecht	Kompetenzstufe							
		Unter Ia		Ia		II-IV		V und VI	
		%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Australien	Weiblich	2.2	(0.3)	6.8	(0.5)	75.3	(0.9)	15.6	(0.9)
	Männlich	6.4	(0.5)	13.2	(0.6)	70.5	(0.9)	9.8	(0.8)
Belgien	Weiblich	3.8	(0.7)	10.0	(0.9)	73.2	(1.1)	13.0	(0.8)
	Männlich	7.8	(0.9)	13.7	(0.8)	69.1	(1.4)	9.4	(0.8)
Chile	Weiblich	5.9	(0.8)	18.9	(1.2)	73.7	(1.5)	1.6	(0.4)
	Männlich	11.3	(1.3)	24.8	(1.2)	62.9	(2.0)	1.0	(0.4)
Dänemark	Weiblich	2.2	(0.4)	9.3	(0.8)	82.3	(1.0)	6.2	(0.6)
	Männlich	4.9	(0.5)	14.2	(1.1)	77.8	(1.2)	3.2	(0.5)
Deutschland	Weiblich	2.7	(0.5)	9.9	(0.9)	76.3	(1.4)	11.0	(1.0)
	Männlich	7.6	(0.9)	16.4	(1.1)	71.6	(1.6)	4.4	(0.5)
Estland	Weiblich	1.0	(0.4)	6.3	(0.8)	83.7	(1.2)	8.9	(1.0)
	Männlich	4.3	(0.6)	14.6	(1.3)	77.7	(1.6)	3.4	(0.6)
Finnland	Weiblich	0.6	(0.2)	2.6	(0.4)	75.9	(1.0)	20.9	(1.1)
	Männlich	2.9	(0.4)	10.1	(0.7)	78.9	(1.0)	8.1	(0.8)
Frankreich	Weiblich	4.6	(0.8)	9.6	(0.8)	73.8	(1.7)	12.1	(1.3)
	Männlich	11.5	(1.2)	14.1	(1.2)	67.4	(1.8)	6.9	(0.8)
Griechenland	Weiblich	3.1	(0.7)	10.1	(1.1)	79.1	(1.6)	7.7	(0.9)
	Männlich	11.0	(1.6)	18.7	(1.4)	66.8	(2.3)	3.4	(0.6)
Irland	Weiblich	2.6	(0.5)	8.6	(0.8)	79.3	(1.1)	9.5	(0.9)
	Männlich	8.2	(1.1)	15.0	(1.3)	72.4	(1.6)	4.5	(0.6)
Island	Weiblich	2.3	(0.5)	7.6	(0.9)	78.8	(1.3)	11.4	(0.9)
	Männlich	8.3	(0.7)	15.5	(0.9)	70.5	(1.0)	5.6	(0.6)
Israel	Weiblich	6.8	(0.9)	12.5	(0.7)	72.2	(1.3)	8.5	(0.8)
	Männlich	17.1	(1.6)	17.0	(1.0)	59.6	(1.4)	6.3	(0.9)
Italien	Weiblich	3.1	(0.4)	9.6	(0.5)	79.4	(0.7)	7.9	(0.5)
	Männlich	10.0	(0.7)	18.9	(0.7)	67.2	(0.9)	3.9	(0.3)
Japan	Weiblich	2.3	(0.5)	5.7	(0.7)	75.1	(1.5)	16.9	(1.4)
	Männlich	7.0	(1.3)	11.9	(1.0)	71.0	(1.7)	10.1	(1.1)
Kanada	Weiblich	1.0	(0.2)	5.0	(0.4)	77.8	(0.8)	16.2	(0.7)
	Männlich	3.7	(0.3)	10.8	(0.6)	76.2	(0.8)	9.4	(0.5)
Korea	Weiblich	0.3	(0.2)	2.1	(0.5)	80.7	(1.5)	16.9	(1.6)
	Männlich	1.8	(0.6)	7.0	(1.0)	81.9	(1.6)	9.3	(1.2)
Luxemburg	Weiblich	6.2	(0.7)	12.9	(1.1)	73.2	(1.1)	7.7	(0.7)
	Männlich	14.5	(0.7)	18.4	(1.1)	63.5	(1.0)	3.7	(0.5)
Mexiko	Weiblich	10.7	(0.7)	23.4	(0.7)	65.4	(1.0)	0.5	(0.1)
	Männlich	18.5	(0.8)	27.6	(0.7)	53.5	(1.1)	0.3	(0.1)
Neuseeland	Weiblich	1.5	(0.4)	6.3	(0.6)	72.4	(1.1)	19.7	(1.1)
	Männlich	6.7	(0.8)	13.9	(0.9)	67.5	(1.4)	11.9	(1.1)
Niederlande	Weiblich	0.9	(0.3)	9.8	(1.3)	77.5	(1.4)	11.8	(1.3)
	Männlich	2.8	(0.5)	15.1	(1.7)	74.3	(1.7)	7.8	(1.0)
Norwegen	Weiblich	1.4	(0.3)	7.0	(0.8)	79.7	(1.1)	12.0	(1.3)
	Männlich	6.4	(0.7)	14.9	(0.9)	73.6	(1.2)	5.0	(0.8)
Österreich	Weiblich	6.5	(1.0)	13.9	(1.1)	72.9	(1.7)	6.9	(0.8)
	Männlich	13.8	(1.4)	21.3	(1.4)	62.0	(1.7)	2.8	(0.5)
Polen	Weiblich	1.0	(0.2)	6.5	(0.8)	82.5	(1.0)	10.1	(0.9)
	Männlich	6.5	(0.7)	16.1	(1.0)	73.1	(1.2)	4.3	(0.6)
Portugal	Weiblich	2.1	(0.5)	8.7	(1.0)	82.9	(1.2)	6.2	(0.8)
	Männlich	7.2	(0.7)	17.5	(1.2)	72.0	(1.6)	3.3	(0.5)
Schweden	Weiblich	2.6	(0.5)	7.8	(0.7)	77.3	(1.3)	12.2	(1.0)
	Männlich	8.8	(0.7)	15.4	(1.1)	69.8	(1.3)	6.0	(0.6)
Schweiz	Weiblich	2.8	(0.4)	8.7	(0.8)	77.4	(1.3)	11.2	(1.1)
	Männlich	6.7	(0.6)	15.3	(0.9)	72.9	(1.2)	5.1	(0.6)
Slowakische Republik	Weiblich	2.7	(0.5)	9.8	(0.8)	81.1	(1.3)	6.4	(0.8)
	Männlich	10.1	(1.2)	22.0	(1.3)	65.4	(1.8)	2.5	(0.4)
Slowenien	Weiblich	1.9	(0.3)	8.8	(0.7)	82.0	(0.9)	7.3	(0.8)
	Männlich	9.9	(0.6)	21.3	(0.8)	66.7	(1.0)	2.0	(0.5)
Spanien	Weiblich	3.9	(0.4)	10.7	(0.7)	81.2	(0.9)	4.3	(0.3)
	Männlich	7.9	(0.6)	16.5	(0.8)	73.2	(1.0)	2.4	(0.3)
Tschechische Republik	Weiblich	3.2	(0.7)	11.1	(1.1)	77.9	(1.3)	7.8	(0.8)
	Männlich	9.0	(1.0)	21.7	(1.6)	66.5	(1.9)	2.8	(0.4)
Türkei	Weiblich	2.7	(0.5)	12.3	(1.2)	82.0	(1.3)	3.0	(0.6)
	Männlich	9.8	(1.0)	23.6	(1.4)	65.7	(1.8)	0.8	(0.3)
Ungarn	Weiblich	3.0	(0.9)	8.4	(1.1)	80.3	(1.8)	8.3	(1.0)
	Männlich	7.5	(1.2)	16.1	(1.4)	72.5	(1.9)	3.9	(0.7)
Vereinigte Staaten	Weiblich	2.7	(0.4)	10.9	(1.0)	74.7	(1.4)	11.6	(1.2)
	Männlich	6.2	(0.7)	15.2	(1.1)	70.4	(1.4)	8.2	(1.0)
Vereinigtes Königreich	Weiblich	3.2	(0.5)	10.8	(0.8)	76.9	(1.0)	9.1	(0.8)
	Männlich	7.1	(0.6)	16.0	(1.0)	70.0	(1.1)	6.9	(0.7)
OECD-Durchschnitt	Weiblich	3.0	(0.1)	9.5	(0.1)	77.5	(0.2)	10.0	(0.2)
	Männlich	8.3	(0.2)	16.6	(0.2)	69.8	(0.3)	5.3	(0.1)

Anmerkung. Die Prozentsätze addieren sich zeilenweise zu 100 Prozent. Es können auf Rundung zurückzuführende vermeintliche Inkonsistenzen innerhalb der Tabelle bei der Summenbildung vorkommen. Alle Berechnungen wurden mit Dezimalstellen durchgeführt, erst für die Ergebnisdarstellung wurde gerundet.

Tabelle 2.6: Anteile schwacher Leserinnen und Leser in Abhängigkeit vom Migrationsstatus in ausgewählten OECD-Staaten

Staat	Migrations- hintergrund (Anteil in Prozent)		Kompetenzstufe							
			Unter Ia		Ia		II – IV		V und VI	
			%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Australien	Ohne	(76.8 %)	3.9	(0.3)	9.9	(0.4)	74.1	(0.7)	12.1	(0.6)
	2. Generation	(12.1 %)	2.9	(0.7)	8.0	(0.9)	72.5	(2.7)	16.5	(2.8)
	1. Generation	(11.1 %)	4.4	(0.8)	10.7	(1.3)	70.1	(2.2)	14.9	(2.2)
Belgien	Ohne	(85.2 %)	3.8	(0.5)	9.8	(0.8)	73.8	(1.0)	12.6	(0.7)
	2. Generation	(7.8 %)	12.2	(2.2)	20.3	(2.5)	63.6	(2.6)	3.9	(1.1)
	1. Generation	(6.9 %)	13.8	(3.2)	22.4	(2.3)	58.9	(3.6)	4.9	(1.1)
Dänemark	Ohne	(91.4 %)	2.6	(0.3)	10.2	(0.8)	82.1	(0.9)	5.2	(0.5)
	2. Generation	(5.9 %)	9.1	(1.2)	22.6	(2.2)	67.4	(2.0)	0.9	(0.4)
	1. Generation	(2.8 %)	15.5	(2.8)	27.3	(3.6)	56.4	(3.8)	0.7	(0.7)
Deutschland	Ohne	(82.4 %)	3.6	(0.5)	10.4	(0.7)	76.6	(1.3)	9.4	(0.8)
	2. Generation	(11.7 %)	9.8	(1.8)	19.9	(2.0)	67.6	(2.7)	2.6	(0.8)
	1. Generation	(5.9 %)	9.7	(2.3)	24.8	(2.7)	63.0	(3.1)	2.5	(1.5)
Finnland	Ohne	(97.4 %)	1.5	(0.2)	6.0	(0.4)	77.7	(0.7)	14.8	(0.8)
	2. Generation	(1.1 %)	3.6	(5.1)	13.9	(6.8)	74.7	(7.1)	7.8	(4.6)
	1. Generation	(1.4 %)	15.6	(6.8)	23.1	(6.0)	54.7	(7.7)	6.6	(3.6)
Frankreich	Ohne	(86.9 %)	6.5	(0.9)	10.3	(0.8)	72.7	(1.7)	10.5	(1.1)
	2. Generation	(10.0 %)	14.2	(2.7)	21.0	(2.9)	61.1	(3.8)	3.8	(1.3)
	1. Generation	(3.2 %)	22.6	(6.1)	19.6	(4.3)	52.7	(7.3)	5.1	(2.5)
Griechenland	Ohne	(91.0 %)	5.8	(1.0)	13.3	(1.1)	74.9	(1.7)	6.1	(0.6)
	2. Generation	(2.9 %)	11.7	(3.5)	19.6	(4.6)	64.9	(5.1)	4.0	(1.8)
	1. Generation	(6.1 %)	17.3	(5.4)	25.7	(4.1)	56.5	(6.8)	0.5	(0.4)
Irland	Ohne	(91.7 %)	4.3	(0.6)	10.4	(0.7)	77.9	(1.1)	7.4	(0.6)
	2. Generation	(1.4 %)	2.1	(2.7)	9.3	(6.9)	78.1	(9.2)	10.5	(5.6)
	1. Generation	(6.8 %)	10.1	(2.7)	20.7	(3.2)	64.7	(3.9)	4.4	(1.5)
Italien	Ohne	(94.5 %)	5.7	(0.4)	13.6	(0.4)	74.7	(0.6)	6.1	(0.3)
	2. Generation	(1.3 %)	15.0	(3.7)	19.1	(3.4)	63.5	(4.3)	2.4	(1.5)
	1. Generation	(4.2 %)	21.0	(3.2)	29.5	(3.8)	48.7	(2.5)	0.9	(0.6)
Kanada	Ohne	(75.6 %)	1.8	(0.2)	7.3	(0.4)	77.9	(0.7)	13.0	(0.5)
	2. Generation	(13.7 %)	2.3	(0.5)	7.6	(1.1)	78.1	(1.4)	12.0	(1.2)
	1. Generation	(10.7 %)	3.6	(0.8)	9.8	(1.3)	71.9	(1.8)	14.7	(1.6)
Luxemburg	Ohne	(59.8 %)	5.4	(0.5)	12.0	(0.7)	75.9	(1.0)	6.7	(0.7)
	2. Generation	(24.0 %)	15.6	(1.3)	21.6	(1.6)	60.5	(1.7)	2.3	(0.5)
	1. Generation	(16.1 %)	18.8	(1.6)	19.3	(1.8)	54.5	(1.9)	7.4	(1.0)
Neuseeland	Ohne	(75.3 %)	3.3	(0.5)	9.2	(0.6)	71.5	(1.2)	16.0	(1.0)
	2. Generation	(8.0 %)	6.2	(2.1)	15.3	(2.3)	66.3	(3.4)	12.2	(2.3)
	1. Generation	(16.7 %)	4.4	(0.8)	11.0	(1.4)	67.0	(2.0)	17.7	(1.7)
Niederlande	Ohne	(87.9 %)	1.5	(0.3)	11.2	(1.4)	76.6	(1.5)	10.8	(1.2)
	2. Generation	(8.9 %)	3.0	(1.0)	17.1	(3.3)	76.9	(3.5)	3.1	(1.3)
	1. Generation	(3.2 %)	5.0	(3.0)	23.6	(6.4)	65.7	(6.6)	5.7	(3.8)
Norwegen	Ohne	(93.2 %)	3.3	(0.4)	10.2	(0.6)	77.7	(1.0)	8.8	(0.9)
	2. Generation	(3.6 %)	8.4	(2.7)	17.4	(3.9)	69.7	(5.2)	4.5	(1.9)
	1. Generation	(3.2 %)	10.4	(3.1)	25.4	(4.7)	61.4	(5.3)	2.8	(1.8)
Österreich	Ohne	(84.8 %)	7.6	(0.8)	15.5	(0.9)	71.3	(1.3)	5.7	(0.6)
	2. Generation	(10.5 %)	16.7	(2.6)	26.5	(3.4)	55.9	(3.8)	0.9	(0.5)
	1. Generation	(4.8 %)	33.1	(5.2)	31.0	(5.5)	34.8	(5.8)	1.1	(0.8)
Portugal	Ohne	(94.5 %)	4.2	(0.5)	12.4	(1.0)	78.3	(1.1)	5.0	(0.5)
	2. Generation	(2.7 %)	4.7	(1.8)	13.3	(4.0)	77.9	(4.9)	4.2	(2.6)
	1. Generation	(2.8 %)	4.9	(2.4)	26.7	(4.7)	66.8	(4.4)	1.6	(1.0)
Spanien	Ohne	(90.5 %)	4.8	(0.4)	12.3	(0.6)	79.3	(0.8)	3.6	(0.3)
	2. Generation	(1.1 %)	6.7	(2.5)	18.9	(5.3)	72.2	(5.3)	2.2	(1.5)
	1. Generation	(8.4 %)	14.7	(1.7)	25.5	(2.4)	58.9	(2.7)	0.9	(0.5)
Schweden	Ohne	(88.3 %)	4.0	(0.4)	10.3	(0.7)	75.7	(0.9)	10.0	(0.7)
	2. Generation	(8.0 %)	12.3	(2.8)	18.1	(2.1)	66.5	(3.1)	3.1	(1.3)
	1. Generation	(3.7 %)	21.7	(4.1)	26.0	(4.3)	49.5	(5.5)	2.8	(1.9)
Schweiz	Ohne	(76.5 %)	2.9	(0.3)	9.7	(0.6)	78.1	(1.0)	9.3	(0.8)
	2. Generation	(15.1 %)	7.9	(1.2)	18.5	(1.8)	69.1	(2.1)	4.6	(1.0)
	1. Generation	(8.4 %)	13.5	(1.8)	20.4	(2.0)	61.3	(2.9)	4.8	(1.5)
Vereinigtes Königreich	Ohne	(89.4 %)	4.2	(0.4)	12.6	(0.6)	74.7	(0.7)	8.5	(0.5)
	2. Generation	(5.8 %)	5.9	(1.5)	13.8	(3.0)	74.1	(4.0)	6.1	(2.0)
	1. Generation	(4.8 %)	10.6	(2.6)	18.1	(4.4)	66.7	(4.8)	4.5	(1.7)
Vereinigte Staaten	Ohne	(80.5 %)	3.9	(0.5)	12.1	(0.8)	73.4	(1.1)	10.5	(1.0)
	2. Generation	(13.0 %)	4.3	(1.0)	15.3	(1.9)	73.5	(2.2)	7.0	(1.5)
	1. Generation	(6.4 %)	7.2	(1.5)	16.0	(2.8)	67.3	(2.8)	9.5	(2.1)
OECD-Durchschnitt	Ohne	(89.9 %)	4.7	(0.1)	12.1	(0.1)	75.2	(0.2)	8.0	(0.1)
	2. Generation	(5.7 %)	10.1	(1.1)	17.1	(0.7)	67.9	(1.5)	5.3	(0.5)
	1. Generation	(4.7 %)	15.0	(1.1)	21.8	(0.8)	58.7	(2.3)	5.3	(0.6)

Anmerkung. „Ohne“: Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Der Migrationsstatus ist definiert nach OECD (2010). Die Prozentsätze addieren sich zeilenweise zu 100 Prozent. Es können auf Rundung zurückzuführende vermeintliche Inkonsistenzen innerhalb der Tabelle bei der Summenbildung vorkommen. Alle Berechnungen wurden mit Dezimalstellen durchgeführt, erst für die Ergebnisdarstellung wurde gerundet.

Staat geboren) unterschieden. Ein Blick auf Tabelle 2.6 macht unmittelbar deutlich, dass in fast allen OECD-Staaten der Anteil von Jugendlichen unter Kompetenzstufe Ia in den beiden Gruppen mit Migrationshintergrund deutlich höher ist als in der Gruppe ohne Migrationshintergrund. Der Anteil von sehr schwachen Leserinnen und Lesern ohne Migrationshintergrund liegt in den meisten OECD-Staaten unterhalb von fünf Prozent. Deutschland liegt mit einem Prozentsatz von fast vier Prozent etwas unterhalb des OECD-Durchschnitts von 4,7 Prozent.

Betrachtet man die Befunde für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund, so sind in den meisten Staaten in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schwache und sehr schwache Leserinnen und Leser deutlich überrepräsentiert. Mit einem Anteil von fast 17 Prozent sehr schwacher Leserinnen und Leser unter den Migrantinnen und Migranten zweiter Generation und einem Drittel (33 Prozent) sehr schwacher Leserinnen und Leser unter den Migrantinnen und Migranten erster Generation sind die Verhältnisse in Österreich besonders ungünstig; der Anteil sehr schwacher Leserinnen und Leser unter den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund liegt in Österreich bei knapp acht Prozent. Deutschland liegt mit Anteilen von knapp zehn Prozent sehr schwacher Leserinnen und Leser an den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (sowohl erste als auch zweite Generation) wiederum im mittleren Bereich. Vergleichsweise günstige Werte erzielen Kanada, Portugal, Neuseeland und die Vereinigten Staaten, wo jeweils deutlich weniger als zehn Prozent der Migrantinnen und Migranten sowohl erster als auch zweiter Generation zu den sehr schwachen Leserinnen und Lesern zählen. Schaut man sich die Gruppen der Migrantinnen und Migranten erster und zweiter Generation im Hinblick auf die Anteile sehr guter Leserinnen und Leser an, so übertreffen Kanada und Neuseeland in beiden Teilgruppen die Zehn-Prozent-Marke. Gleiches gilt auch für Irland, allerdings nur bezogen auf die Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation. In Deutschland sind die Anteile von Jugendlichen auf den Kompetenzstufen V oder VI unter den Migrantinnen und Migranten erster und zweiter Generation deutlich niedriger (2,6 bzw. 2,5 Prozent). Hier besteht also noch deutlicher Aufholbedarf.

Merkmale schwacher Leserinnen und Leser in Deutschland

Im Folgenden soll die Gruppe der schwachen Leserinnen und Leser in Deutschland anhand von einer Reihe weiterer Merkmale gekennzeichnet werden. Zunächst wird untersucht, wie sich die schwachen Leserinnen und Leser auf die verschiedenen Bildungsgänge verteilen. Anschließend wird die Verteilung der Schülerinnen und Schüler in Deutschland auf die Gruppen der schwachen und guten Leserinnen und Leser in Abhängigkeit von fünf Merkmalen des häuslichen Hintergrundes dargestellt: Der Verfügbarkeit von „Klassischer Literatur“, „Büchern mit Gedichten“, „Hörbüchern“, einem „Fernseher im Zimmer“ und „einer Spielekonsole“. Mit dieser Analyse soll untersucht werden, ob die eingangs beschriebene Hypothese, dass bei Jugendlichen mit Zugang zu einer Spielekonsole und einem Fernseher im eigenen Zimmer vergleichsweise hohe Prozentsätze schwacher Leserinnen und Leser anzutreffen sind, gestützt werden kann. Für die drei anderen, auf den Zugang zu Texten bezogenen Merkmale des häuslichen Hintergrundes erwarten wir das Umgekehrte.

Bildungsgang. Erwartungsgemäß sind schwache Leserinnen und Leser im Bildungsgang Hauptschule deutlich überrepräsentiert (s. Tabelle 2.7). In diesem Bildungsgang erreicht fast die Hälfte nicht die Kompetenzstufe II. Aber auch im Bildungsgang Integrierte Gesamtschule sind etwa 18 Prozent und in Realschulen etwa 10 Prozent schwache Leserinnen und Leser anzutreffen. Lediglich im gymnasialen Bildungsgang erreichen

Tabelle 2.7: Anteil schwacher Leserinnen und Leser nach Bildungsgang

	Kompetenzstufe							
	Unter Ia		Ia		II-IV		V und VI	
Bildungsgang	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Hauptschule (19.1 %)	15.1	(2.1)	34.3	(2.7)	50.4	(3.6)	0.2	(0.2)
Integrierte Gesamtschule (8.7 %)	2.5	(1.3)	15.3	(2.0)	80.8	(2.0)	1.4	(0.9)
Realschule (31.0 %)	1.4	(0.5)	7.9	(1.1)	88.1	(1.5)	2.6	(0.6)
Gymnasium (33.5 %)	0.1	(0.1)	0.4	(0.2)	79.6	(1.7)	19.9	(1.7)
Deutschland insgesamt	5.2	(0.6)	13.3	(0.8)	73.9	(1.2)	7.6	(0.6)

Anmerkung. An 100 fehlende Prozent bei der Einteilung nach Bildungsgang; Schülerinnen und Schüler in Sonder-, Förder- oder Berufsschulen. Die Prozentsätze addieren sich zeilenweise zu 100 Prozent. Es können auf Rundung zurückzuführende vermeintliche Inkonsistenzen innerhalb der Tabelle bei der Summenbildung vorkommen. Alle Berechnungen wurden mit Dezimalstellen durchgeführt, erst für die Ergebnisdarstellung wurde gerundet.

fast alle Jugendlichen mindestens die Kompetenzstufe II. Von den in der PISA-Erhebung 2009 getesteten 179 Schülerinnen und Schülern an Sonder- und Förderschulen müssen etwa drei Viertel (74%) als schwache Leserinnen und Leser klassifiziert werden, die die Kompetenzstufe II nicht erreichen. Diese kleine Stichprobe lässt nur recht ungenaue Verallgemeinerungen zu. Immerhin kann man sagen: Von den fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schülern an Sonder- und Förderschulen in Deutschland erreicht eine Minderheit – zwischen einem Sechstel und einem Drittel – Kompetenzniveau II, während eine deutliche Mehrheit zu den schwachen Leserinnen und Lesern gerechnet werden muss. Die Zusammensetzung der Sonder- und Förderschülerinnen und -schüler nach Migrationsstatus unterscheidet sich dabei nicht von der entsprechenden Zusammensetzung der Gesamtstichprobe. In die Stichprobenziehung gingen Schulen mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache sowie soziale und emotionale Entwicklung ein.

Häuslicher Hintergrund. Aus Tabelle 2.8 wird ersichtlich, dass der Anteil schwacher Leserinnen und Leser sowohl mit dem Vorhandensein eines Fernsehers im eige-

Tabelle 2.8: Anteil schwacher Leserinnen und Leser getrennt nach Vorhandensein eines Fernsehers im Zimmer, einer Spielekonsole, Hörbüchern, Büchern mit Gedichten und Klassischer Literatur im Haushalt

	Kompetenzstufe							
	Unter Ia		Ia		II-IV		V und VI	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Eigener Fernseher im Zimmer								
Ja (66.8 %)	6.0	(0.7)	14.7	(1.0)	73.9	(1.3)	5.5	(0.5)
Nein (32.2 %)	2.9	(0.5)	8.2	(1.0)	75.7	(1.8)	13.2	(1.5)
Spielekonsole								
Ja (77.1 %)	5.7	(0.6)	14.1	(1.0)	73.8	(1.4)	6.4	(0.6)
Nein (22.9 %)	2.4	(0.6)	7.4	(1.0)	76.5	(2.1)	13.7	(1.8)
Hörbücher								
Ja (48.3 %)	2.0	(0.4)	6.2	(0.7)	80.0	(1.4)	11.9	(1.2)
Nein (51.7 %)	7.2	(0.8)	17.8	(1.2)	70.3	(1.5)	4.7	(0.6)
Bücher mit Gedichten								
Ja (59.3 %)	3.8	(0.5)	5.3	(0.6)	78.5	(1.5)	14.2	(1.3)
Nein (40.4 %)	6.3	(0.9)	16.5	(1.1)	72.8	(1.5)	4.1	(0.6)
Klassische Literatur								
Ja (41.4 %)	2.0	(0.4)	5.3	(0.6)	78.5	(1.5)	14.2	(1.3)
Nein (58.6 %)	6.6	(0.7)	16.5	(1.1)	72.8	(1.5)	4.1	(0.6)
Deutschland insgesamt	5.2	(0.6)	13.3	(0.8)	73.9	(1.2)	7.6	(0.6)

Anmerkung. Fragestamm: „Welche der folgenden Dinge gibt es bei Dir zuhause?“. Für die Frage nach einer Spielekonsole war der genaue Wortlaut der Frage: „Eine Spielekonsole (z.B. Playstation®, Nintendo®, X-Box®, Wii®)“. Die Prozentsätze addieren sich zeilenweise zu 100 Prozent. Es können auf Rundung zurückzuführende vermeintliche Inkonsistenzen innerhalb der Tabelle bei der Summenbildung vorkommen. Alle Berechnungen wurden mit Dezimalstellen durchgeführt, erst für die Ergebnisdarstellung wurde gerundet.

nen Zimmer beziehungsweise einer Spielekonsole zusammenhängt als auch mit dem Vorhandensein literarischer Texte und Hörbüchern, und zwar in gegenläufiger Richtung. Unter den Schülerinnen und Schülern mit eigenem Fernseher im Zimmer befinden sich etwas mehr Jugendliche (etwa 21 Prozent), deren Lesekompetenz unter Kompetenzstufe II anzusiedeln ist, als in der deutschen Stichprobe insgesamt (18,5 Prozent). Umgekehrt liegt der Anteil der schwachen Leserinnen und Leser unter den Jugendlichen ohne eigenen Fernseher im Zimmer mit lediglich etwas über 11 Prozent deutlich unter dem deutschen Durchschnitt. Für das Vorhandensein einer Spielekonsole ist ein ähnliches Muster zu erkennen.

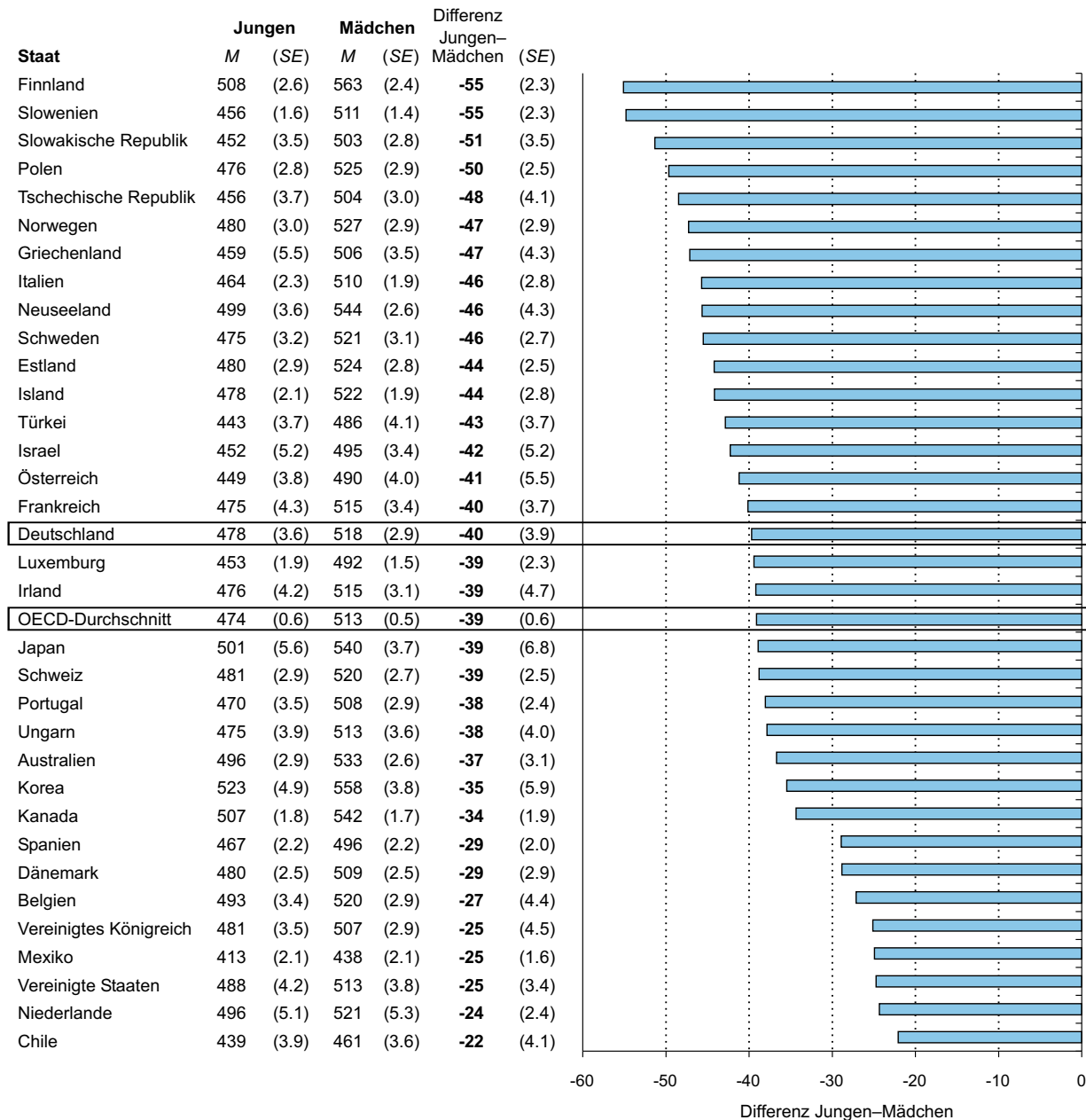
Im Gegensatz dazu gilt, dass in Haushalten, in denen Hörbücher, Bücher mit Gedichten und klassische Literatur vorhanden sind, der Anteil von Schülerinnen und Schülern auf den Kompetenzstufen Ia und unter Ia mit jeweils etwa acht Prozent, neun Prozent und sieben Prozent sehr deutlich unter dem deutschen Durchschnitt liegt.

Wie bereits eingangs problematisiert, kann allein aufgrund der Daten, die PISA erhebt, nichts darüber ausgesagt werden, ob das Vorhandensein eines Fernsehers im Zimmer oder einer Spielekonsole an sich schädliche Konsequenzen für die Entwicklung von Lesekompetenz hat, oder ob das Vorhandensein von zum Beispiel klassischer Literatur diese befördert. Vor dem Hintergrund von Studien, die einerseits im Längsschnitt oder experimentell zeigen konnten, dass sich starker Fernsehkonsum (Ennemoser & Schneider, 2007) oder der Konsum von Computerspielen (Weis & Cerankosky, 2010) negativ auf die Entwicklung von Lesekompetenz auswirkt, und die andererseits darauf hinweisen, dass Lesen vor allem auch eine Frage der Übung und des intensiven Kontakts mit Texten ist (Stanovich, 1986, vgl. im Einzelnen Kapitel 3), ist die Annahme zumindest plausibel, dass diesen Faktoren tatsächlich eine Bedeutung beim Zustandekommen schwacher Lesekompetenz zukommt.

Neben den hier betrachteten Merkmalen des Geschlechts, des Migrationshintergrundes, des Bildungsgangs und des Zugangs zu unterschiedlichen Typen von Medien, sind weitere Variablen mit schwacher Lesekompetenz assoziiert, die nicht Gegenstand der hier vorgenommenen Analyse sein konnten. In modernen Theorien der Lesekompetenz (z.B. Kintsch, 1998) wird Lesen als komplexer Vorgang beschrieben, der auf einer Reihe von hierarchisch organisierten Teilprozessen beruht. Lesen berührt basale Bereiche der visuellen Wahrnehmung, höhere Prozesse der syntaktischen und semantischen Integration sowie Prozesse der Konstruktion und übergreifenden Repräsentation von Textinhalten. Unterschiede zwischen guten und schwachen Leserinnen und Lesern können zwar auf allen genannten Prozessebenen zustande kommen, von besonderer Bedeutung scheinen aber die nah am Leseprozess liegenden Faktoren wie Worterkennung und inhaltliches Vorwissen zu sein. Weiterhin liegen Hinweise darauf vor, dass Unterschiede in metakognitiven und motivationalen Faktoren eine Rolle spielen. Die Ergebnisse der Zusatzanalysen von Stanat und Schneider (2004) zu PISA 2000 stellten die Bedeutsamkeit von kognitiven Grundfähigkeiten und der Dekodierfähigkeit heraus: In beiden Merkmalsbereichen waren die Werte von schwachen Leserinnen und Lesern, unabhängig davon, ob ein Migrationshintergrund vorlag oder nicht, deutlich unterdurchschnittlich ausgeprägt. Vor dem Hintergrund der hier vorgestellten Analysen zu Zusammenhängen von Lesekompetenz mit Mediengutzung werden zukünftige Untersuchungen klären müssen, ob und inwieweit verstärkter Konsum audiovisueller Medien wie Fernsehen und Computerspielen sich negativ auch auf Leistungen auf niedrigen Hierarchieebenen des Leseverstehens wie die Dekodierfähigkeit auswirkt und – zumindest bei jungen Kindern – auch auf diesem Wege die berichteten Zusammenhänge mit Lesekompetenz auf der Textebene zustande kommen.

2.4 Geschlechterunterschiede

Aus früheren PISA-Erhebungen ist bekannt, dass Jungen deutlich geringere Kompetenzen im Lesen erzielen als Mädchen (z.B. Stanat & Kunter, 2001). Dies ist auch in PISA 2009 der Fall: Wie Abbildung 2.7 zeigt, sind in allen OECD-Staaten signifikante Geschlechterunterschiede zugunsten der Mädchen zu beobachten. Diese variieren zwischen 55 Punkten in Finnland und 22 Punkten in Chile. Eine ähnliche Spannweite wurde auch im Rahmen von PISA 2000 identifiziert. In der internationalen Verteilung der Geschlechterdifferenzen liegt der Wert für Deutschland im Mittelfeld. Mit knapp 40 Punkten entspricht dieser fast genau dem OECD-Durchschnitt (39 Punkte).

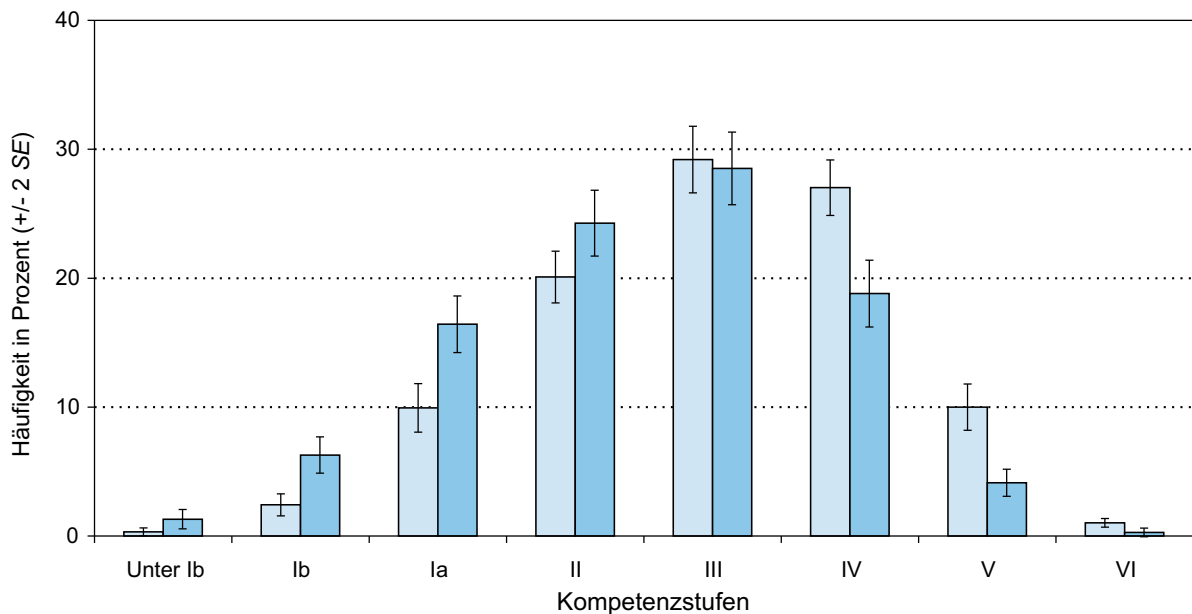


Anmerkung. Signifikante Unterschiede sind fett gedruckt. In der Tabelle werden ganzzahlig gerundete Werte angegeben. Es können auf Rundung zurückzuführende vermeintliche Inkonsistenzen innerhalb der Tabelle bei der Darstellung von Differenzen vorkommen. Alle Berechnungen wurden mit Dezimalstellen durchgeführt, erst für die Ergebnisdarstellung wurde gerundet.

Abbildung 2.7: Kompetenzunterschiede im Lesen zwischen Jungen und Mädchen im internationalen Vergleich

Vergleicht man in Deutschland die Verteilung der Mädchen und Jungen auf den Kompetenzstufen, so sind durchgängig Unterschiede in den relativen Häufigkeiten zu erkennen (vgl. Abbildung 2.8). Lediglich die Besetzung der mittleren Kompetenzstufe III ist in den beiden Gruppen nahezu identisch. Je weiter man an den oberen oder unteren Rand der Verteilung kommt, desto stärker fallen die Anteile von Mädchen und Jungen auseinander. (Dies ergibt sich auch aus der insgesamt zu beobachtenden Verschiebung und der Form solcher „Normalverteilungen“, ist aber eine praktisch bedeutsame Beobachtung.) Die Stufen Ib, Ia und II sind in der Gruppe der Jungen deutlich häufiger besetzt als in der Gruppe der Mädchen. Während knapp acht Prozent der Jungen Kompetenzstufe Ia nicht erreichen, sind dies bei den Mädchen unter drei Prozent.

Für die Stufen IV und V ist das spiegelbildliche Muster zu verzeichnen: Mit etwa 11 Prozent ist der Anteil der Mädchen, die sehr gute Lesekompetenzen aufweisen (Kompetenzstufen V und VI), mehr als doppelt so hoch wie der entsprechende Anteil der Jungen (4.4 Prozent).



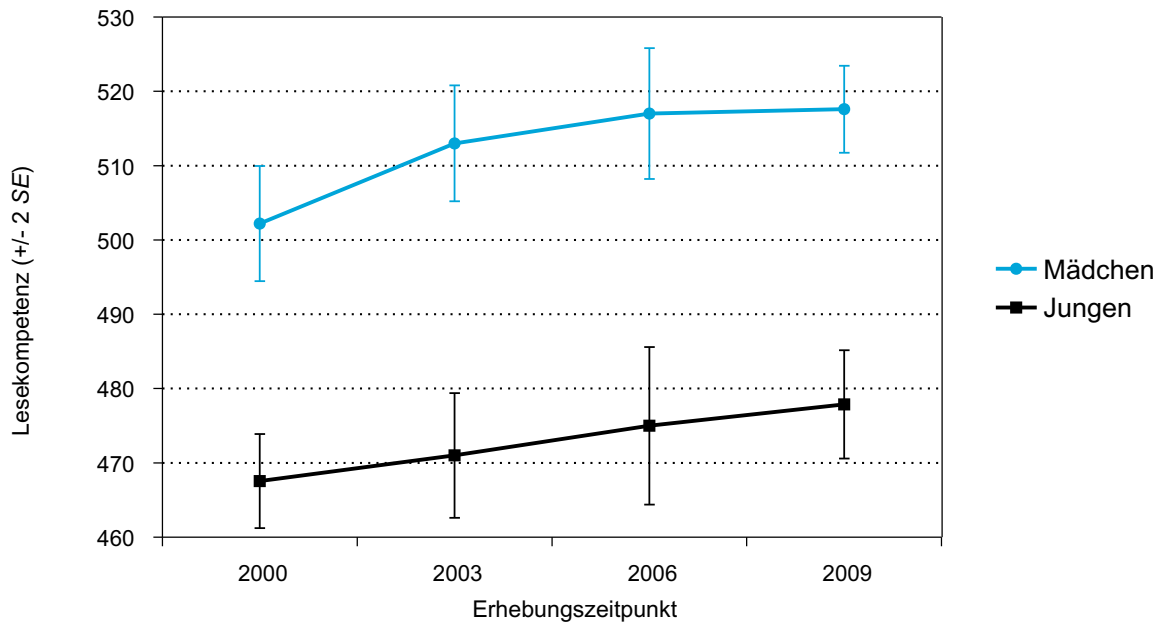
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Mädchen	0.3	(0.2)	2.4	(0.4)	9.9	(0.9)	20.1	(1.0)	29.2	(1.3)	27.0	(1.1)	10.0	(0.9)
Jungen	1.3	(0.4)	6.3	(0.7)	16.4	(1.1)	24.3	(1.3)	28.5	(1.4)	18.8	(1.3)	4.1	(0.5)
Deutschland	0.8	(0.2)	4.4	(0.5)	13.3	(0.8)	22.2	(0.9)	28.8	(1.1)	22.8	(0.9)	7.0	(0.6)
OECD	1.1	(0.0)	4.6	(0.1)	13.1	(0.1)	24.0	(0.2)	28.9	(0.2)	20.7	(0.2)	6.8	(0.1)

Anmerkung. In der Tabelle unter der Abbildung werden auf eine Nachkommastelle gerundete Werte angegeben. Es können auf Rundung zurückzuführende vermeintliche Inkonsistenzen bei der Bildung von Summen vorkommen. Alle Berechnungen wurden mit Dezimalstellen durchgeführt, erst für die Ergebnisdarstellung wurde gerundet.

Abbildung 2.8: Verteilung von Jungen und Mädchen auf die Kompetenzstufen im Lesen in Deutschland

Wie bereits erwähnt ist der Vorteil der Mädchen gegenüber den Jungen in der Lesekompetenz seit der ersten PISA-Erhebung ein stabiler Befund. In Abbildung 2.9 sind die Mittelwerte abgebildet, die Jungen und Mädchen in den vier PISA-Erhebungen erzielt haben. Für beide Gruppen ist ein positiver Trend zu beobachten. Dabei scheinen sich in Deutschland die Mädchen auf den ersten Blick etwas stärker verbessert zu haben (15 Punkte)¹ als die Jungen (10 Punkte). Der Geschlechterunterschied im Ausmaß der Veränderung ist jedoch weder statistisch signifikant noch praktisch bedeutsam – allerdings gibt es auch keine Anzeichen dafür, dass sich die erhebliche Lücke zwischen den Geschlechtern schließen würde.

1 Abweichungen der dargestellten Differenzen zwischen Text und Abbildung 2.9 sind auf Rundung zurückzuführen.



	M	(SE)	M	(SE)	M	(SE)	M	(SE)
Mädchen	502	(3.9)	513	(4.2)	517	(5.3)	518	(2.9)
Jungen	468	(3.2)	471	(3.9)	475	(4.4)	478	(3.6)

Abbildung 2.9: Trend der Leseleistungen für Mädchen und Jungen in Deutschland 2000 bis 2009

Differenzierte Analysen der Geschlechterunterschiede für die verschiedenen Subskalen zeigen, dass Mädchen in allen Bereichen signifikante Vorteile aufweisen. In Bezug auf die Leistungen bei nichtkontinuierlichen Texten weichen diese Befunde vom Ergebnismuster ab, das im Rahmen von PISA 2000 identifiziert worden war (Stanat & Kunter, 2001): Damals war der Geschlechterunterschied bei nichtkontinuierlichen Texten noch deutlich kleiner als bei kontinuierlichen Texten. Die Mädchen scheinen in diesem Bereich also aufgeholt zu haben und den Jungen nun auch im Hinblick auf das Verstehen nichtkontinuierlicher Texte deutlich überlegen zu sein.

Tabelle 2.9: Kompetenzunterschiede im Lesen zwischen Jungen und Mädchen in Deutschland nach Subskalen und in der Gesamtskala

Subskala	Mädchen		Jungen		Differenz	(SE)
	M	(SE)	M	(SE)		
Informationen suchen und extrahieren	520	(3.8)	482	(4.5)	-38	(4.4)
Kombinieren und Interpretieren	521	(3.0)	481	(3.9)	-40	(4.3)
Reflektieren und Bewerten	513	(2.9)	470	(3.9)	-42	(4.1)
Kontinuierliche Texte	517	(3.0)	476	(3.7)	-41	(4.0)
Nichtkontinuierliche Texte	518	(3.0)	478	(3.9)	-40	(3.9)
Gesamtskala	518	(2.9)	478	(3.6)	-40	(3.9)

Anmerkung. Signifikante Unterschiede sind fett gedruckt. In der Tabelle werden ganzzahlig gerundete Werte angegeben. Es können auf Rundung zurückzuführende vermeintliche Inkonsistenzen innerhalb der Tabelle bei der Darstellung von Differenzen vorkommen. Alle Berechnungen wurden mit Dezimalstellen durchgeführt, erst für die Ergebnisdarstellung wurde gerundet.

Insgesamt ist festzustellen, dass Mädchen nach wie vor erhebliche Vorteile gegenüber Jungen in Bezug auf ihre Lesekompetenz aufweisen. Nicht nur bezüglich der Gesamtskala Lesekompetenz, sondern auch bezüglich aller Subskalen – gleich, ob nach Aspekten des Lesens oder nach Textformaten ausdifferenziert – sind Mädchen Jungen um fast die Hälfte einer Standardabweichung überlegen. In Kapitel 3.3 wird der Frage nachgegangen, auf welche Variablen und Mechanismen dieser erhebliche Unterschied möglicherweise zurückführbar ist.

2.5 Bildungsgangunterschiede

Die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern unterscheiden sich zwischen den einzelnen Schularten. Durch die schulstrukturellen Änderungen der letzten Jahre sind in den einzelnen Ländern der Bundesrepublik allerdings zum Teil neue Differenzierungen in den bestehenden Schularten entstanden, die eine Unterteilung über die Grenzen der Länder der Bundesrepublik hinweg schwierig macht (vgl. Kapitel 1). Länderübergreifend geregelt sind aber nach wie vor die Bedingungen, die zu erfolgreichen Abschlüssen und Zertifikaten führen. Dies sind neben dem Abitur der Hauptschulabschluss, auch Berufs(bildungs)reife genannt, und der Mittlere Schulabschluss, der unter anderem als Realschulabschluss oder als Mittlere Reife bezeichnet wird. Bei bundesweiten Untersuchungen wie PISA werden alle Schülerinnen und Schüler gemäß ihrem individuell angestrebten Abschluss – unabhängig davon, in welcher Schulart sie lernen – den Bildungsgängen „Hauptschule“, „Realschule“ oder „Gymnasium“ zugeordnet; lediglich die Integrierte Gesamtschule wird als eigener Bildungsgang angeführt, weil die Fünfzehnjährigen hier in der Regel noch keinem Abschluss zugeordnet sind. Der einzige Bildungsgang, der zugleich als Schulart und organisatorisch bundesweit einheitlich abgegrenzt ist, ist das Gymnasium. Den Ausführungen entsprechend werden im Folgenden Unterschiede in der Lesekompetenz in Abhängigkeit vom individuellen Bildungsgang berichtet. In diesem Abschnitt werden dabei das Ausmaß der Unterschiede, die Überlappungsbreite sowie die Verteilung auf die Kompetenzstufen für die einzelnen Bildungsgänge dargestellt.

Unterschiede in den Mittelwerten und in den Verteilungen der Gesamtskala Lesen

Die mittleren Kompetenzen der vier Bildungsgänge unterscheiden sich erwartungsgemäß deutlich voneinander (vgl. Tabelle 2.10). Dabei liegt der Mittelwert des Hauptschulbildungsgangs mit 411 Punkten gut zwei Kompetenzstufen unter dem Mittelwert der Gymnasien mit 575 Punkten. Schülerinnen und Schüler im Gymnasium liegen im Durchschnitt damit auf dem Niveau der Kompetenzstufe IV, während das mittlere Niveau von Schülerinnen und Schülern des Bildungsgangs Hauptschule auf Kompetenzstufe II angesiedelt ist. Die Kompetenzen im Bildungsgang Realschule (498 Punkte) und in der Integrierten Gesamtschule (479 Punkte) liegen zwischen diesen beiden und vergleichsweise nah zusammen. Dennoch ist ein signifikanter Vorsprung der Jugendlichen im Bildungsgang Realschule gegenüber denjenigen in der Integrierten Gesamtschule nachweisbar. Das Durchschnittsniveau des mittleren Bildungsgangs fällt gerade in den Kompetenzbereich der Kompetenzstufe III (unteres Drittel), wohingegen die Integrierte Gesamtschule am oberen Rand der Kompetenzstufe II angesiedelt ist.

Abbildung 2.10 stellt ergänzend die Perzentilbänder für die vier Bildungsgänge dar, um die Überlappungsbereiche klarer hervorzuheben. Durch den Vergleich mit der als Referenz angegebenen Verteilung der Gesamtstichprobe wird deutlich, dass sich der Bildungsgang Realschule, von der durchschnittlichen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler her gesehen, auf dem Niveau des deutschen Gesamtmittelwerts¹ befindet. Die Streubreite der Kompetenzen ist in den Bildungsgängen Realschule und Hauptschule, in der Integrierten Gesamtschule und im Gymnasium jeweils deutlich kleiner als in der Gesamtstichprobe (ablesbar an der Länge der dargestellten Balken sowie an der Standardabweichung in Tabelle 2.10) – unter anderem ein Ergebnis der leistungsabhängigen Zuordnung zu diesen Bildungsgängen beim Übergang von der Grundschule. Die geringste Streubreite ist mit einer Standardabweichung von 61 Punkten im Gymnasium zu finden.

Tabelle 2.10: Mittelwerte, Standardfehler und Standardabweichungen für die vier Bildungsgänge Hauptschule, Realschule, Integrierte Gesamtschule und Gymnasium sowie für die Gesamtstichprobe für die Gesamtskala Lesen

Bildungsgang	<i>M</i>	(<i>SE</i>)	<i>SD</i>
Hauptschule	411	(6.6)	74
Integrierte Gesamtschule	479	(4.9)	73
Realschule	498	(3.2)	69
Gymnasium	575	(2.9)	61
Gesamtstichprobe	497	(2.7)	95

Anmerkung. Die Gesamtstichprobe umfasst alle in Deutschland getesteten Schülerinnen und Schüler.

Ein weiterer Befund, der sich aus Abbildung 2.10 und Tabelle 2.10 schlussfolgern lässt, ist die deutliche Überlappung der Verteilungen zwischen den Bildungsgängen. So liegt etwa das 75. Perzentil im Bildungsgang Hauptschule (464 Punkte) etwas über dem 25. Perzentil im Bildungsgang Realschule (451 Punkte), was bedeutet, dass mehr als ein Viertel der Jugendlichen im Bildungsgang Hauptschule über eine höhere Lesekompetenz verfügen als das untere Viertel der Schülerinnen und Schüler, die den mittleren Abschluss anstreben. Ähnliche Überlappungen zeigen sich auch zwischen Realschule und Gymnasium, wo das 75. Perzentil im Bildungsgang Realschule (545 Punkte) über dem 25. Perzentil des Gymnasiums (535 Punkte) liegt, also ein Viertel Schülerinnen und Schüler des Bildungsgangs Realschule über bessere Lesekompetenzen verfügen als ein Viertel der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Sogar die Verteilungen des Bildungsgangs der Hauptschule und des Gymnasiums überlappen sich. So liegen etwa die 10 Prozent besten Leserinnen und Leser im Bildungsgang Hauptschule mindestens auf dem Niveau, das die 10 Prozent schwächsten Leserinnen und Leser an Gymnasien erzielen.

Unterschiede im Anteil auf den Kompetenzstufen im Lesen

Eine andere Perspektive auf die Unterschiede zwischen den Bildungsgängen bietet die Analyse der Anteile der Schülerinnen und Schüler auf den einzelnen Kompetenzstufen im Lesen. Abbildung 2.11 stellt die relativen Anteile auf den Kompetenzstufen in Abhängigkeit vom Bildungsgang dar. Auch hier werden sowohl Unterschiede zwischen den Bildungsgängen als auch große Überlappungen deutlich.

Die Verteilung auf die Kompetenzstufen im Lesen (Abbildung 2.11) macht deutlich, dass die prozentualen Anteile der Jugendlichen, die im Lesen Kompetenzstufe VI, V oder IV zuzuordnen sind, im Gymnasium jeweils am höchsten sind. Mit einem Anteil von immerhin zwei Prozent auf der höchsten Kompetenzstufe im Lesen und 18 Prozent auf

¹ In den Mittelwert und die Verteilung der hier dargestellten Gesamtstichprobe gehen auch die Leistungen von Schülerinnen und Schülern aus Berufs-, Sonder- und Förderschulen ein.

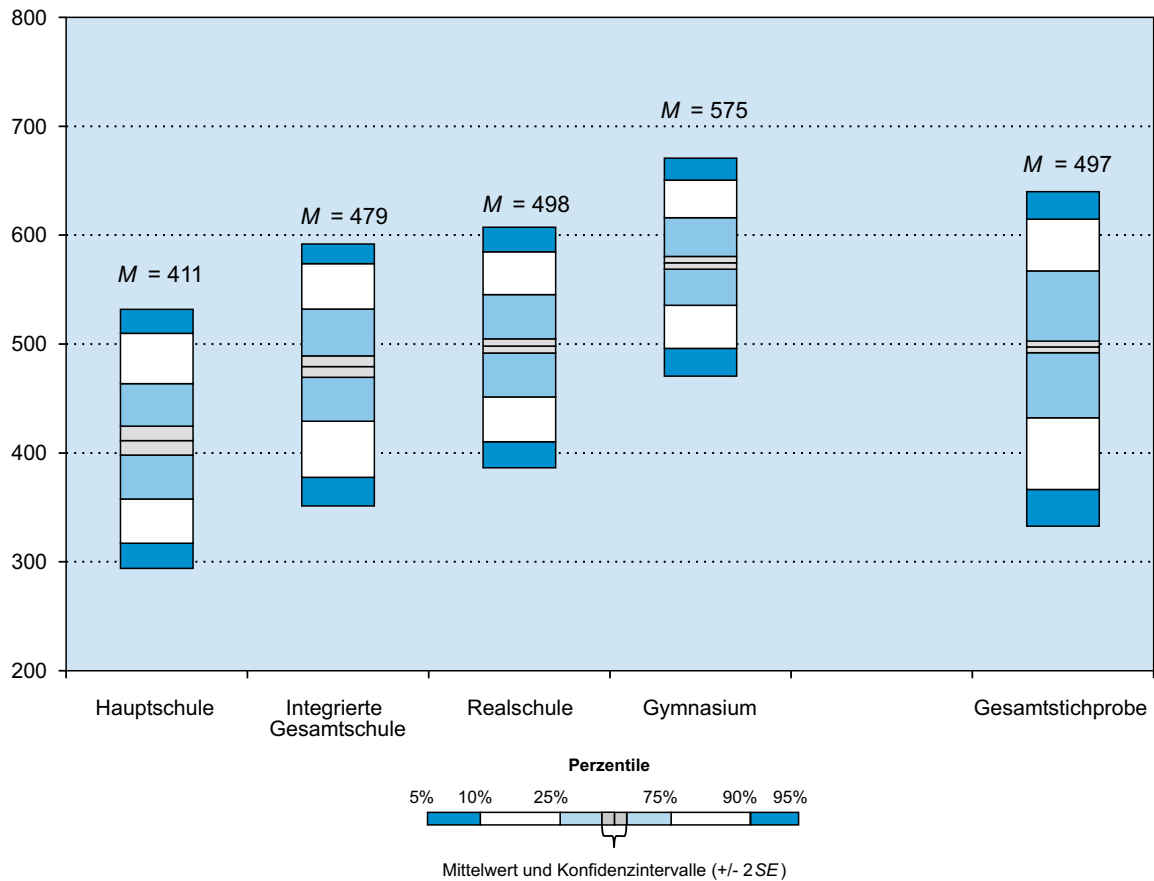
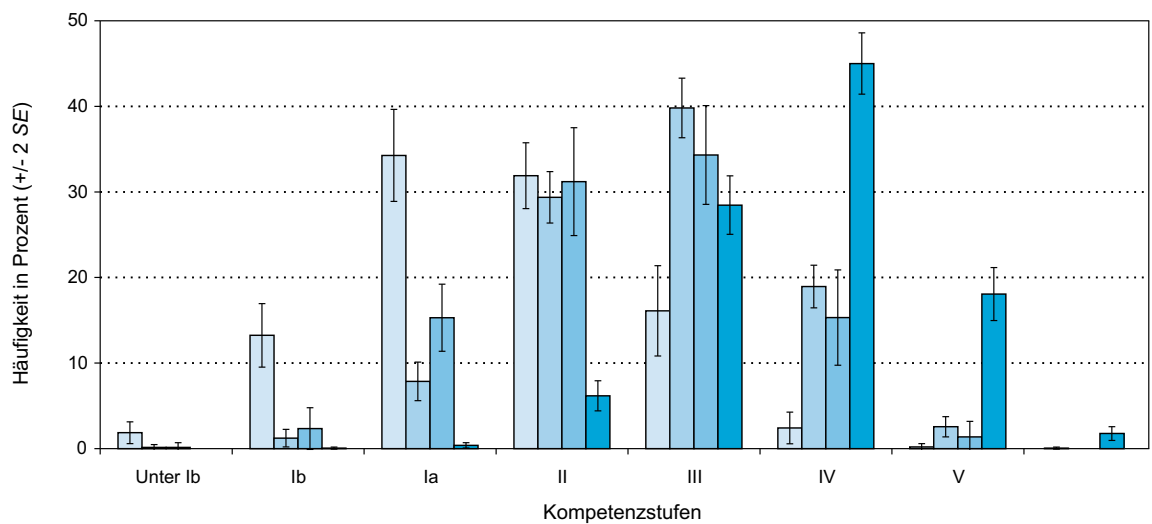


Abbildung 2.10: Perzentilbänder für die Gesamtskala Lesen für die Bildungsgänge Hauptschule, Realschule, Integrierte Gesamtschule und Gymnasium sowie für die Gesamtstichprobe. Die Gesamtstichprobe umfasst alle in Deutschland getesteten Schülerinnen und Schüler



Bildungsgang	Unter Ib (SE)	Ib (SE)	Ia (SE)	II (SE)	III (SE)	IV (SE)	V (SE)	VI (SE)
Hauptschule	1.9 (0.6)	13.2 (1.9)	34.3 (2.7)	31.9 (1.9)	16.1 (2.6)	2.4 (0.9)	0.2 (0.2)	–
Realschule	0.2 (0.2)	1.2 (0.5)	7.9 (1.1)	29.4 (1.5)	39.8 (1.7)	19.0 (1.2)	2.6 (0.6)	0.1 (0.1)
Integrierte Gesamtschule	0.1 (0.3)	2.3 (1.2)	15.3 (2.0)	31.2 (3.2)	34.3 (2.9)	15.3 (2.8)	1.4 (0.9)	–
Gymnasium	–	0.1 (0.1)	0.4 (0.2)	6.2 (0.9)	28.5 (1.7)	45.0 (1.8)	18.1 (1.5)	1.8 (0.4)

Anmerkung. In der Tabelle unter der Abbildung werden auf eine Nachkommastelle gerundete Werte angegeben. Es können auf Rundung zurückzuführende vermeintliche Inkonsistenzen bei der Bildung von Summen vorkommen. Alle Berechnungen wurden mit Dezimalstellen durchgeführt, erst für die Ergebnisdarstellung wurde gerundet.

Abbildung 2.11: Prozentuale Anteile der Schülerinnen und Schüler auf den Stufen der Lesekompetenz nach Bildungsgang

Kompetenzstufe V kann ein Anteil von 20 Prozent der Alterskohorte an Gymnasien als Expertenleser bezeichnet werden. Diese Schülerinnen und Schüler sind entsprechend der Beschreibung von Kompetenzstufe V (vgl. Abschnitt 2.1) in der Lage, ein genaues und detailliertes Verständnis von Texten zu entwickeln, deren Inhalt und Form ungewohnt ist. Andererseits werden sich in einer durchschnittlichen Gymnasialklasse im Schnitt auch zwei Schülerinnen oder Schüler finden, deren Leistungen auf Stufe II oder darunter liegen, die also nur geringes Wissen über den Aufbau von Texten mitbringen und sich bei logischen Schlussfolgerungen über mehrere Textteile hinweg schwer tun.

Sehr hohe Kompetenzen im Lesen, wie sie für Kompetenzstufen V und VI charakteristisch sind, sind in den anderen Bildungsgängen gar nicht oder nur bei sehr kleinen Anteilen der Schülerschaft zu beobachten (Bildungsgang Hauptschule: 0.2 Prozent, Integrierte Gesamtschule: 1.4 Prozent, Bildungsgang Realschule: 2.7 Prozent). Die Kompetenzstufe IV hingegen wird auch von einem beachtlichen Teil der Schülerinnen und Schüler des Bildungsgangs Realschule und an Integrierten Gesamtschulen erreicht (19.0 Prozent im Bildungsgang Realschule; 15.3 Prozent im Bildungsgang Integrierte Gesamtschule), obwohl der Großteil der Jugendlichen dieser beiden Bildungsgänge sein Kompetenzmaximum jeweils im Bereich der Kompetenzstufe III hat (39.8 Prozent im Bildungsgang Realschule, 34.3 Prozent im Bildungsgang Integrierte Gesamtschule). Im Bildungsgang Hauptschule erreicht der größte Teil der Jugendlichen sein Kompetenzmaximum auf Kompetenzstufe Ia (34.3 Prozent). Jedoch erreichen immerhin 2.4 der Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang Hauptschule Kompetenzstufe IV, 0.2 Prozent sogar Kompetenzstufe V.

Unterschiede in den Subskalen der Lesekompetenz

Auch für die Subskalen im Bereich der Lesekompetenz können Unterschiede und Überlappungen zwischen den Bildungsgängen untersucht werden. Tabelle 2.11 gibt einen Überblick über die jeweils erzielten Kompetenzwerte für die Bildungsgänge und die Gesamtstichprobe.

Wie bereits berichtet (vgl. Abschnitt 2.2) unterscheiden sich die mittleren Kompetenzen der Jugendlichen in Deutschland in Abhängigkeit von den Subskalen im Lesen. Während sich für die Skalen Informationen suchen und extrahieren und Kombinieren und Interpretieren relative Stärken zeigen, schneiden die Schülerinnen und Schüler beim Reflektieren und Bewerten vergleichsweise schwächer ab (s. Tabelle 2.11). Eine Umkehrung dieses Musters der relativen Stärken und Schwächen findet sich

Tabelle 2.11: Mittelwerte, Standardfehler und Standardabweichungen für die Bildungsgänge Hauptschule, Realschule, Integrierte Gesamtschule und Gymnasium sowie für die Gesamtstichprobe auf den Subskalen „Informationen suchen und extrahieren“, „Kombinieren und Interpretieren“ und „Reflektieren und Bewerten“

Bildungsgang	Subskalen								
	Informationen suchen und extrahieren			Kombinieren und Interpretieren			Reflektieren und Bewerten		
	<i>M</i>	<i>(SE)</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>(SE)</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>(SE)</i>	<i>SD</i>
Hauptschule	409	(9.1)	88	416	(6.1)	74	401	(6.2)	76
Integrierte Gesamtschule	480	(7.1)	82	483	(5.9)	76	480	(4.8)	71
Realschule	501	(3.8)	76	501	(3.6)	74	495	(3.5)	67
Gymnasium	584	(4.2)	68	578	(3.2)	64	569	(3.2)	59
Gesamtstichprobe	501	(3.5)	104	501	(2.8)	96	491	(2.8)	97

Anmerkung. Die Gesamtstichprobe umfasst alle in Deutschland getesteten Schülerinnen und Schüler.

in keinem der Bildungsgänge. Statistisch nachweisen lässt sich die relative Schwäche im Reflektieren und Bewerten (hier im Vergleich zum Informationen suchen und extrahieren) jedoch nur in den Gymnasien; am schwächsten ist dieses Profil in der Integrierten Gesamtschule ausgeprägt.

2.6 Lesekompetenz im Trend 2000 bis 2009

Kompetenzentwicklung im internationalen Vergleich

Die Anlage der PISA-Studie erlaubt nicht nur Vergleiche zwischen Staaten zu einem Zeitpunkt, sondern auch die Feststellung von Kompetenzentwicklungen über die Zeit. Dies ist entscheidend, weil ein geändertes Verhältnis der durchschnittlichen Lesekompetenz in Deutschland zum OECD-Durchschnitt (vgl. Abschnitt 2.2) immer zwei Ursachen haben kann: Zum einen kann sich die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler in Deutschland verändert haben – zum anderen kann aber die Änderung auch auf Veränderungen des OECD-Durchschnitts zurückgehen. Die Entwicklung der Lesekompetenz zwischen PISA 2000 und PISA 2009 für alle OECD-Staaten, für die sowohl für PISA 2000 als auch für PISA 2009 Messwerte vorliegen, ist in Tabelle 2.12 wiedergegeben.

In Deutschland setzt sich mit der PISA-Erhebung 2009 ein Trend fort, der schon in den Erhebungen 2003 und 2006 zu beobachten war, nämlich eine kontinuierliche Verbesserung der Lesekompetenz. Während jedoch die Verbesserungen zwischen den Jahren 2000, 2003 und 2006 nicht statistisch abzusichern waren, liegt die Lesekompetenz 2009 nunmehr mit 497 Punkten statistisch signifikant über dem im Jahr 2000 gemessenen Wert von 484 Punkten.

Der Zuwachs kommt dabei Mädchen und Jungen etwa gleichermaßen zugute. Zwar ist der Zuwachs für Mädchen mit 15 Punkten noch etwas stärker als für Jungen mit 10 Punkten, der Unterschied von fünf Punkten ist jedoch statistisch nicht signifikant. Neben der Zunahme der durchschnittlichen Lesekompetenz in Deutschland ist eine Abnahme der Heterogenität in der Lesekompetenz zu verzeichnen. Während die

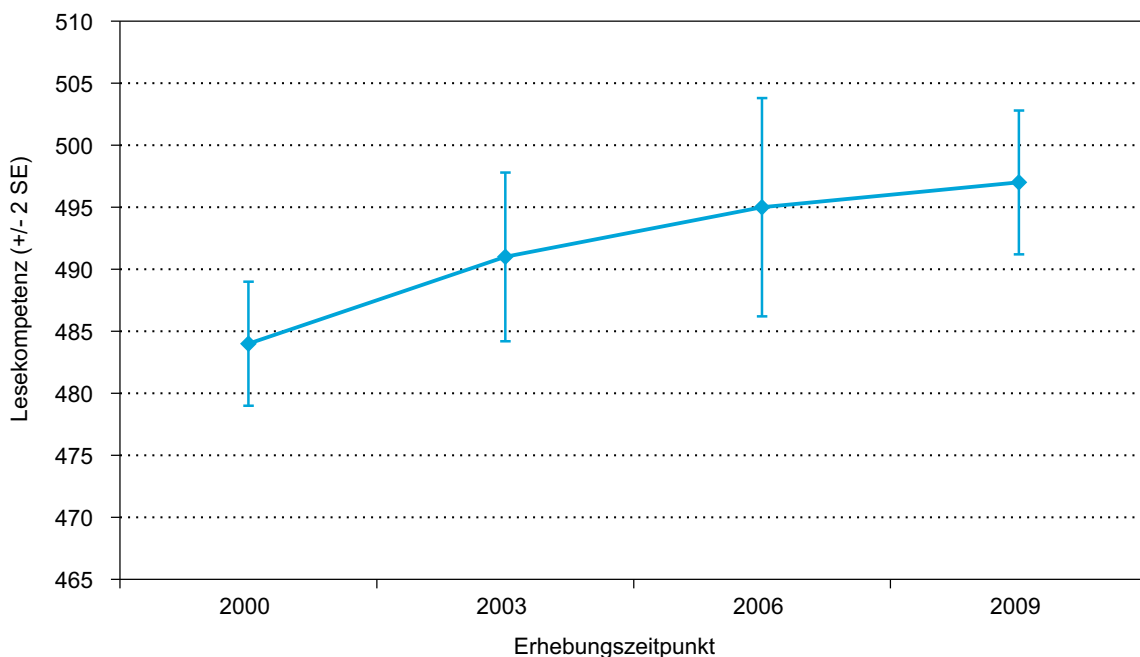


Abbildung 2.12: Entwicklung der Lesekompetenz von PISA 2000 bis 2009 in Deutschland

Tabelle 2.12: Entwicklung der Lesekompetenz zwischen PISA 2000 und PISA 2009 in den 27 OECD-Staaten, in denen für die Jahre 2000 und 2009 Messwerte vorliegen

Staat	PISA 2000		PISA 2003		PISA 2006		PISA 2009		Differenz 2009–2000	(SE)
	M	(SE)	M	(SE)	M	(SE)	M	(SE)		
Australien	528	(3.5)	525	(2.1)	513	(2.1)	515	(2.3)	-13	(6.5)
Belgien	507	(3.6)	507	(2.6)	501	(3.0)	506	(2.3)	-1	(6.5)
Chile	410	(3.6)	–	–	442	(5.0)	449	(3.1)	40	(6.9)
Dänemark	497	(2.4)	492	(2.8)	494	(3.2)	495	(2.1)	-2	(5.8)
Deutschland	484	(2.5)	491	(3.4)	495	(4.4)	497	(2.7)	13	(6.1)
Finnland	546	(2.6)	543	(1.6)	547	(2.1)	536	(2.3)	-11	(6.0)
Frankreich	505	(2.7)	496	(2.7)	488	(4.1)	496	(3.4)	-9	(6.6)
Griechenland	474	(5.0)	472	(4.1)	460	(4.0)	483	(4.3)	9	(8.2)
Irland	527	(3.2)	515	(2.6)	517	(3.5)	496	(3.0)	-31	(6.6)
Island	507	(1.5)	492	(1.6)	484	(1.9)	500	(1.4)	-7	(5.3)
Israel	452	(8.5)	–	–	439	(4.6)	474	(3.6)	22	(10.5)
Italien	487	(2.9)	476	(3.0)	469	(2.4)	486	(1.6)	-1	(5.9)
Japan	522	(5.2)	498	(3.9)	498	(3.6)	520	(3.5)	-2	(8.0)
Kanada	534	(1.6)	528	(1.7)	527	(2.4)	524	(1.5)	-10	(5.4)
Korea	525	(2.4)	534	(3.1)	556	(3.8)	539	(3.5)	15	(6.5)
Mexiko	422	(3.3)	400	(4.1)	410	(3.1)	425	(2.0)	3	(6.3)
Neuseeland	529	(2.8)	522	(2.5)	521	(3.0)	521	(2.4)	-8	(6.1)
Norwegen	505	(2.8)	500	(2.8)	484	(3.2)	503	(2.6)	-2	(6.2)
Österreich	492	(2.7)	491	(3.8)	490	(4.1)	470	(2.9)	-22	(6.3)
Polen	479	(4.5)	497	(2.9)	508	(2.8)	500	(2.6)	21	(7.1)
Portugal	470	(4.5)	478	(3.7)	472	(3.6)	489	(3.1)	19	(7.4)
Schweden	516	(2.2)	514	(2.4)	507	(3.4)	497	(2.9)	-19	(6.1)
Schweiz	494	(4.2)	499	(3.3)	499	(3.1)	501	(2.4)	6	(7.0)
Spanien	493	(2.7)	481	(2.6)	461	(2.2)	481	(2.0)	-12	(6.0)
Tschechische Republik	492	(2.4)	489	(3.5)	483	(4.2)	478	(2.9)	-13	(6.2)
Ungarn	480	(4.0)	482	(2.5)	482	(3.3)	494	(3.2)	14	(7.1)
Vereinigte Staaten	504	(7.0)	495	(3.2)	–	–	500	(3.7)	-5	(9.3)
OECD-Durchschnitt	496	(0.7)	–	–	–	–	495	(0.5)	0	(1.3)

Anmerkung. Der Durchschnitt bezieht sich auf die 27 in der Tabelle abgetragenen Staaten und wird nur dann angegeben, wenn für alle 27 Staaten für die jeweilige Erhebungsrunde Werte vorliegen. Signifikante Unterschiede zwischen den Erhebungen 2000 und 2009 sind fett gedruckt. Positive Werte kennzeichnen eine Zunahme, negative Werte kennzeichnen eine Abnahme der Lesekompetenz zwischen PISA 2000 und PISA 2009. In der Tabelle werden ganzzahlig gerundete Werte angegeben. Es können auf Rundung zurückzuführende vermeintliche Inkonsistenzen innerhalb der Tabelle bei der Darstellung von Differenzen vorkommen. Alle Berechnungen wurden mit Dezimalstellen durchgeführt, erst für die Ergebnisdarstellung wurde gerundet.

Standardabweichung der Lesekompetenzskala im Jahr 2000 noch 111 Punkte betrug, ist sie im Jahr 2009 mit nur mehr 95 Punkten deutlich geringer.

Im internationalen Vergleich ist der Befund einer positiven Lesekompetenzentwicklung in Deutschland insofern bemerkenswert, als er positive Entwicklungen in den Naturwissenschaften (Prenzel et al., 2007, vgl. auch Kapitel 6) und der Mathematik (vgl. Kapitel 5) parallelisiert. Betrachtet man außerdem andere Staaten, in denen sich die Lesekompetenz zwischen PISA 2000 und PISA 2009 positiv entwickelt hat, sind dies zu einem großen Teil Staaten, deren Lesekompetenz im Jahr 2000 noch deutlich unter dem Niveau in Deutschland lag, etwa Chile, das sich von 410 auf 449 Punkte verbessert hat, Israel mit einem Anstieg von 452 auf 474 Punkte, oder verschiedene Partnerstaaten, die

nicht der OECD angehören, wie etwa Albanien, wo die Lesekompetenz von 349 auf 385 Punkte gestiegen ist. Auch nahezu alle weiteren OECD-Staaten, die sich im Verlauf des Jahrzehnts signifikant verbessern konnten, starteten mit einem bestenfalls durchschnittlichen Ausgangswert im Jahr 2000. Dies sind neben Deutschland die EU-Mitglieder Portugal, wo ein Zuwachs von 470 auf 489 Punkte zu verzeichnen ist, Polen, wo die Lesekompetenz von 479 auf 500 Punkte gestiegen ist, sowie Ungarn, das seine Leistungen von 480 auf 494 Punkte steigern konnte. Der einzige OECD-Staat, der sich von einem bereits im Jahr 2000 überdurchschnittlichen Niveau weiter verbessern konnte, ist Korea mit einem Zuwachs von 525 Punkten (PISA 2000) auf 539 Punkte (PISA 2009). Die Entwicklung der Lesekompetenz in ausgewählten OECD-Staaten ist in Abbildung 2.13 dargestellt.

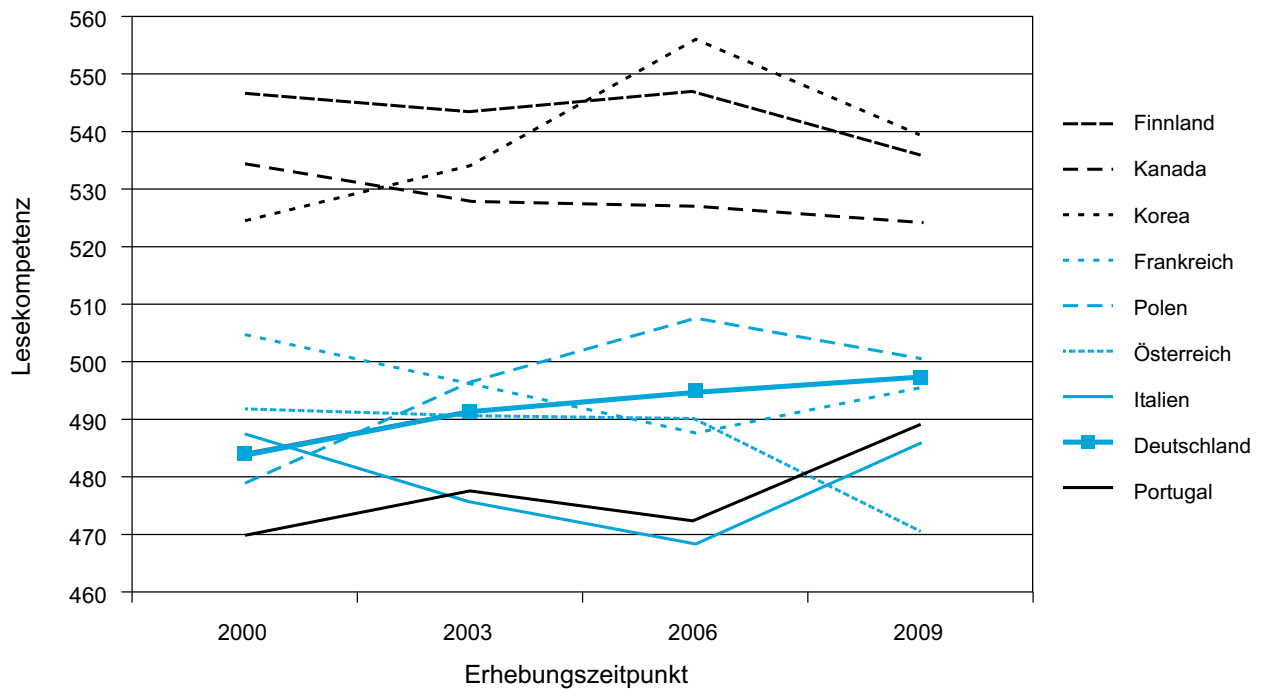
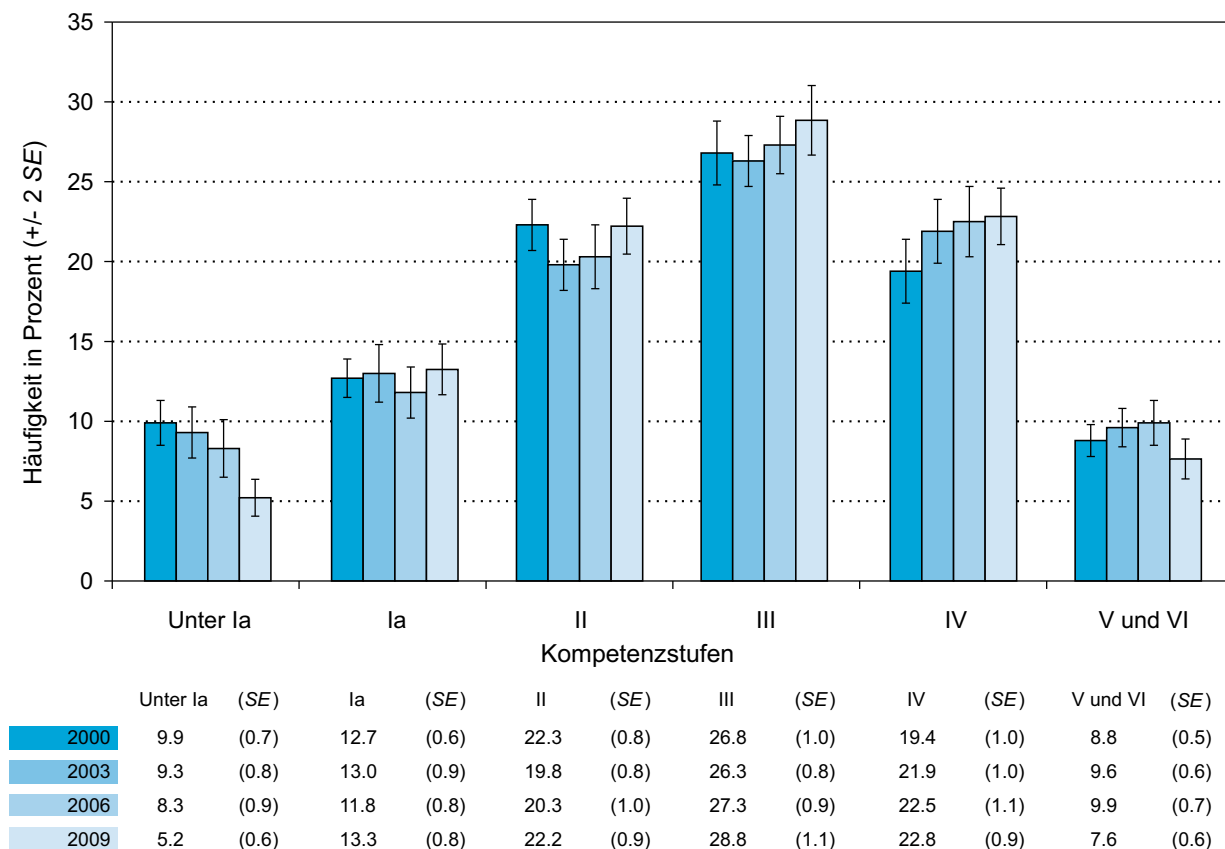


Abbildung 2.13: Entwicklung der Lesekompetenz in den Jahren 2000 bis 2009 in ausgewählten OECD-Staaten

Kompetenzentwicklung nach Kompetenzstufen

Eine insgesamt positive Entwicklung im Bereich der Lesekompetenz bedeutet nicht zwingend, dass sich Schülerinnen und Schüler in allen Bereichen der Verteilung gleich entwickelt haben. Einen Hinweis darauf, dass es besonders der untere Kompetenzbereich ist, der zur Steigerung der durchschnittlichen Lesekompetenz in Deutschland zwischen PISA 2000 und PISA 2009 beiträgt, hat bereits die Betrachtung der Standardabweichung im Zeitverlauf im letzten Abschnitt ergeben. Betrachtet man die Verteilung der Schülerinnen und Schüler in Deutschland auf die Kompetenzstufen „unter Ib“ und „Ib“ zum Bereich „unter Ia“ zusammengefasst sind, der früher als „unter I“ bezeichnet wurde, sowie analog V und VI, welche früher die Stufe V bildeten), sieht man ebenfalls, dass es insbesondere der untere Kompetenzbereich ist, und hier besonders der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die die Kompetenzstufe Ia nicht erreichen, in dem sich bedeutsame und statistisch signifikante Unterschiede zwischen PISA 2000 und PISA 2009 ergeben: Zwischen PISA 2000 und PISA 2009 hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, deren Lesekompetenz unter Kompetenzstufe Ia angesiedelt werden muss, von etwa 10 Prozent auf etwa fünf Prozent nahezu halbiert. Auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die insgesamt als schwache Leserinnen und Leser gelten müssen (unter Kompetenzstufe II), hat sich statis-



Anmerkung. Um Vergleichbarkeit mit den vorherigen Erhebungsrounden herzustellen, sind für PISA 2009 die Kompetenzstufen Ib und unter Ib zu einem Bereich zusammengefasst, die dem bisherigen Bereich „Unter I“ entspricht. Die Kompetenzstufen V und VI sind zu einer Stufe zusammengefasst, die der bisherigen Stufe V entspricht.

Abbildung 2.14: Entwicklung der Verteilung auf die Kompetenzstufen von PISA 2000 bis PISA 2009

tisch signifikant um ca. vier Prozent von 22.6 Prozent auf 18.5 Prozent verringert. Zwar ist auch im oberen Bereich der Kompetenzverteilung (Kompetenzstufen V und VI) ein leichter Rückgang zu verzeichnen (von 8.8 Prozent auf 7.6 Prozent), doch ist dieser nicht statistisch signifikant.

Das Ergebnis für den oberen Leistungsbereich – und nur für diesen – lässt sich auch in Bezug auf Bildungsgänge beziehungsweise Schularten interpretieren, denn wie Abbildung 2.11 zeigt, kommen Schülerinnen und Schüler, deren Leistung auf den Kompetenzstufen V und VI liegt, fast ausschließlich aus dem Gymnasium. Die Gymnasien haben ihren Anteil an der Schülerpopulation zwischen PISA 2000 und PISA 2009 von 28 Prozent auf 33 Prozent ausgebaut. Trotz dieser weitergehenden Expansion des Gymnasialbereichs konnte der Leistungsstand gehalten werden; der Unterschied zwischen einem Mittelwert von 582 im Jahr 2000 (vgl. Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001, S. 121) und einem Mittelwert von 575 im Jahr 2009 ist statistisch nicht auffällig. Zugleich muss jedoch festgestellt werden, dass am oberen Ende des Leistungsspektrums keine Steigerung zu verzeichnen ist.

Insgesamt ist für die Lesekompetenz Jugendlicher in Deutschland seit PISA 2000 ein positiver Trend zu konstatieren. Nicht nur hat sich die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler in Deutschland im Mittel signifikant verbessert, sondern es ist insbesondere der untere Kompetenzbereich, in dem sich ein deutlicher Zuwachs an Lesekompetenz verzeichnen lässt. Die obere Grenze des Bereichs, in dem sich die Lesekompetenz der schwächsten zehn Prozent der Schülerinnen und Schüler bewegt, ist um etwa eine drittel Standardabweichung gestiegen. Entsprechend muss bei deutlich weniger Schülerinnen und Schülern konstatiert werden, dass sie auch die relativ einfachen, auf Kompetenzstufe Ia angesiedelten Leseaufgaben (vgl. im Einzelnen Abschnitt 2.1) nicht bewältigen.

2.7 Bilanz und Diskussion

In Kapitel 2 dieses Bandes haben wir die Lesekompetenz der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler in Deutschland im internationalen Vergleich beschrieben, sind auf Unterschiede zwischen Schülergruppen innerhalb Deutschlands und auf Merkmale schwacher Leserinnen und Leser eingegangen und haben die Entwicklung der Lesekompetenz seit der ersten PISA-Erhebung im Jahr 2000 betrachtet.

Insgesamt liegt die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler in Deutschland in PISA 2009 im Mittelfeld der OECD-Staaten. Dies bedeutet zum einen eine Verbesserung in Relation zum OECD-Durchschnitt: In der ersten Erhebungsrunde von PISA im Jahr 2000 hatte die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler in Deutschland signifikant unter dem OECD-Durchschnitt gelegen. Mit dieser relativen Verbesserung korrespondiert eine absolute Verbesserung der Lesekompetenz innerhalb Deutschlands: Die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler in Deutschland liegt in dieser Erhebungsrunde signifikant über dem in PISA 2000 gemessenen Wert. Besonders bemerkenswert ist dabei, dass sich der Anteil der sehr schwachen Leserinnen und Leser (unter und auf Kompetenzstufe Ib) seit PISA 2000 etwa halbiert hat, und der Anteil schwacher Leserinnen und Leser (auf Kompetenzstufe Ia oder darunter) ebenfalls signifikant zurückgegangen ist. Am oberen Ende der Kompetenzskala sind vergleichsweise weniger Veränderungen zu konstatieren; der Anteil exzellenter Leserinnen und Leser unter den fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland liegt im Bereich des OECD-Durchschnitts und hat sich seit PISA 2000 nicht signifikant verändert.

Während also alles in allem ein positiver Trend für die Lesekompetenz der Fünfzehnjährigen in Deutschland zu konstatieren ist, zeigen vertiefende Analysen, an welchen Stellen Problemlagen in Bezug auf die Lesekompetenz Fünfzehnjähriger bestehen. Zunächst einmal ist der Anteil von Fünfzehnjährigen, die nur sehr basale Leseanforderungen unter oder auf Kompetenzstufe Ia meistern, obwohl kleiner als in PISA 2000 und nicht mehr größer als im OECD-Durchschnitt, mit einem knappen Fünftel absolut gesehen immer noch substanziell. Zwar liegen bislang keine belastbaren Daten dazu vor, wie sich Biografien von Jugendlichen mit einer Lesekompetenz entfalten, die die PISA-Kompetenzstufe Ia nicht überschreitet, trotzdem muss auf der Basis dessen, was diese Jugendlichen im Lesen bei PISA-Erhebungen (nicht) meistern, davon ausgegangen werden, dass sie nur unzureichend auf eine Ausbildungs- und Berufslaufbahn in der Wissensgesellschaft vorbereitet sind.

Die Verbesserung der Lesekompetenz im unteren Leistungsbereich, bei unveränderten Spitzenleistungen, hat zu einer deutlichen Reduktion der Streuung in den gemessenen Kompetenzen geführt. Nach wie vor verteilen sich die schwachen wie auch die guten Leserinnen und Leser in Deutschland jedoch sehr ungleich auf soziale Schichten und ethnische Gruppen (vgl. im Einzelnen Kapitel 7.1 und 7.2). In Bezug auf Bildungsgänge überlappen sich die Leistungsverteilungen zwar substanziell, nichtsdestoweniger beträgt der Abstand zwischen Schülerinnen und Schülern im Bildungsgang Hauptschule und Schülerinnen und Schülern im Bildungsgang Gymnasium mehr als anderthalb Standardabweichungen der Gesamtskala Lesen.

Wie die Analysen zu Merkmalen schwacher Leserinnen und Leser ergeben haben, sind es insbesondere Jungen und insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund, von denen jeweils hohe Anteile die Kompetenzstufe II im Lesen nicht erreichen. Dieser Befund ist über die OECD-Staaten hinweg relativ stabil, und Deutschland hebt sich weder bezüglich der Geschlechterunterschiede noch bezüglich der Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund positiv vom OECD-Durchschnitt ab. Auch ist die Disparität zwischen den Geschlechtern in Deutschland seit der PISA-Erhebung im Jahr 2000 nicht kleiner geworden. Innerhalb Deutschlands finden sich weiterhin vor allem unter den Schülerinnen und Schülern, die einen Hauptschulabschluss

anstreben, viele Jugendliche, deren Lesekompetenz die Kompetenzstufe II nicht erreicht – anders ausgedrückt: Gerade einmal die Hälfte der Schülerinnen und Schüler in diesem Bildungsgang ist hinsichtlich ihrer Lesekompetenz auf Kompetenzstufe II oder darüber anzusiedeln.

Der Zusammenhang der häuslichen Ressourcen mit der Lesekompetenz wird vertiefend in Kapitel 7.3 aufgegriffen. Der Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und Geschlecht – wie auch der Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und Migrationsstatus – ist unter einer anderen Perspektive noch einmal Gegenstand des folgenden Kapitels 3, in dem wir im letzten Abschnitt (Kapitel 3.3) untersuchen, inwieweit sich Disparitäten in der Lesekompetenz zwischen verschiedenen Gruppen (statistisch) darauf zurückführen lassen, dass Angehörige dieser Gruppen sich in ihrer Lesemotivation oder den ihnen zu Gebote stehenden Lesestrategien unterscheiden.

Literatur

- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, N., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R. & Ring, K. (2005). *Förderung von Lesekompetenz – Eine Expertise*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69–137). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Hannover, B., Lenzen, D., Müller-Böling, D., Prenzel, M. & Wößmann, L. (2009). Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem – Die Bundesländer im Vergleich. Verein der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.), *Fakten und Daten zum Jahresgutachten 2009 des Aktionsrats Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis of intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1–21.
- Ennemoser, M. & Schneider, W. (2007). Relations of television viewing and reading: findings from a 4-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 99, 349–386.
- Gentile, D. A. (2009). Pathological video-game use among youths ages 8 to 18: A national study. *Psychological Science*, 20, 594–602.
- Gentile, D. A., Lynch, P. J., Linder, J. R. & Walsh, D. A. (2004). The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. *Journal of Adolescence*, 27, 5–22.
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.). (2004). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Ein Forschungsüberblick*. Weinheim: Juventa.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knighton, T. & Bussière, P. (2006). *Educational outcomes at age 19 associated with reading ability at age 15*. Ottawa: Statistics Canada.
- Morrow, L. M. (1992). The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 27, 250–275.
- OECD. (2000). *Literacy in the information age: Final report of the international adult literacy survey*. Paris: OECD.
- OECD. (2009). *PISA 2009 assessment framework – Key competencies in reading, mathematics, and science*. Paris: OECD.
- OECD. (2010). *PISA 2009. Overcoming social background: Equity in learning opportunities and outcomes. Volume 2*. Paris: OECD.
- Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E. & Pekrun, R. (Hrsg.). (2007). *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann.

- Ritterfeld, U., Niebuhr, S., Vorderer, P. & Klimmt, C. (2007). Unterhaltsamer Mediengebrauch und Spracherwerb. Evidenz für Sprachlernprozesse durch die Rezeption eines Hörspiels bei Vorschulkindern. *Zeitschrift für Medienpsychologie*, 18, 60–69.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A 5-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445–460.
- Stanat, P. & Kunter, M. (2001). Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 251–270). Opladen: Leske + Budrich.
- Stanat, P. & Schneider, W. (2004). Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA-2000* (S. 243–273). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–407.
- van der Linden, W. J. & Hambleton, R. K. (Eds.). (1997). *Handbook of modern item response theory*. New York: Springer.
- Weis, R. & Cerankosky, B. C. (2010). Effects of video-game ownership on young boys' academic and behavioral functioning: A randomized, controlled study. *Psychological Science*, 21, 463–470.

Anhang

Tabelle 2.13: Lesekompetenz im internationalen Vergleich: Gesamtskala Lesen in den OECD-Partnerstaaten

OECD-Partnerstaaten					Perzentile					
	<i>M</i>	(<i>SE</i>)	<i>SD</i>	(<i>SE</i>)	5%	10%	25%	75%	90%	95%
Shanghai	556	(2.4)	80	(1.7)	417	450	504	613	654	679
Hongkong	533	(2.1)	84	(1.7)	380	418	482	592	634	659
Singapur	526	(1.1)	97	(1.0)	357	394	460	597	648	676
Liechtenstein	499	(2.8)	83	(3.5)	355	385	442	560	600	626
Chinesisch Taipeh	495	(2.6)	86	(1.9)	343	380	439	555	600	627
Macau China	487	(0.9)	76	(0.8)	357	388	437	540	582	608
Lettland	484	(3.0)	80	(1.5)	348	379	429	541	584	610
Kroatien	476	(2.9)	88	(1.6)	327	359	416	539	586	611
Litauen	468	(2.4)	86	(1.6)	324	353	409	530	580	608
Dubai	459	(1.1)	107	(0.9)	277	317	386	536	596	628
Russland	459	(3.3)	90	(2.0)	310	344	401	519	572	607
Serbien	442	(2.4)	84	(1.5)	299	331	388	501	547	572
Bulgarien	429	(6.7)	113	(2.5)	234	276	351	512	572	603
Uruguay	426	(2.6)	99	(1.9)	257	297	359	495	552	584
Rumänien	424	(4.1)	90	(2.3)	271	304	365	488	537	564
Thailand	421	(2.6)	72	(1.9)	305	331	373	469	514	542
Trinidad und Tobago	416	(1.2)	113	(1.3)	220	265	339	496	559	594
Kolumbien	413	(3.7)	87	(1.9)	269	302	355	473	524	554
Brasilien	412	(2.7)	94	(1.5)	262	293	348	474	537	572
Montenegro	408	(1.7)	93	(1.1)	254	288	345	473	526	558
Jordanien	405	(3.3)	91	(2.0)	243	284	350	468	515	542
Tunesien	404	(2.9)	85	(1.8)	258	293	348	462	510	538
Indonesien	402	(3.7)	66	(2.0)	291	315	357	447	487	510
Argentinien	398	(4.6)	108	(3.4)	209	257	329	473	535	568
Kasachstan	390	(3.1)	91	(1.6)	245	275	327	452	513	545
Albanien	385	(4.0)	100	(1.9)	212	254	319	458	509	538
Qatar	372	(0.8)	115	(0.8)	196	228	288	450	529	573
Panama	371	(6.5)	99	(3.5)	209	246	304	436	502	540
Peru	370	(4.0)	98	(2.4)	209	241	302	437	496	530
Aserbaidshan	362	(3.3)	76	(1.8)	235	263	311	413	458	485
Kirgisistan	314	(3.2)	99	(2.1)	155	190	249	377	441	483

Tabelle 2.14: Lesekompetenz im internationalen Vergleich (Subskala 1 – Aspekte des Lesens: Suchen und Extrahieren)

Staat					Perzentile					
	<i>M</i>	(<i>SE</i>)	<i>SD</i>	(<i>SE</i>)	5%	10%	25%	75%	90%	95%
OECD-Staaten										
Korea	542	(3.6)	87	(2.3)	391	429	486	602	650	677
Finnland	532	(2.7)	99	(1.2)	357	401	470	602	653	682
Japan	530	(3.8)	110	(3.2)	333	386	464	605	658	691
Neuseeland	521	(2.4)	106	(1.7)	338	381	452	597	650	680
Niederlande	519	(5.1)	92	(1.6)	364	396	453	588	634	661
Kanada	517	(1.5)	95	(1.0)	353	393	456	583	634	664
Belgien	513	(2.4)	108	(1.8)	323	368	444	591	643	673
Australien	513	(2.4)	100	(1.3)	337	381	451	583	635	665
Norwegen	512	(2.8)	99	(1.6)	340	382	449	580	634	665
Island	507	(1.6)	108	(1.4)	319	363	439	580	639	672
Schweiz	505	(2.7)	97	(1.5)	331	375	443	576	625	653
Schweden	505	(2.9)	104	(1.5)	321	368	440	577	631	664
Estland	503	(3.0)	91	(1.7)	345	381	444	567	617	647
Dänemark	502	(2.6)	94	(1.4)	339	376	440	569	619	648
Ungarn	501	(3.7)	104	(3.1)	315	362	437	576	627	654
Deutschland	501	(3.5)	104	(2.2)	318	358	429	578	630	658
Polen	500	(2.8)	101	(1.4)	326	369	435	569	626	660
Irland	498	(3.3)	99	(2.4)	321	372	439	567	616	643
Vereinigte Staaten	492	(3.6)	99	(1.5)	325	363	425	561	618	650
Frankreich	492	(3.8)	110	(3.2)	298	347	422	571	625	656
Vereinigtes Königreich	491	(2.5)	101	(1.6)	321	361	426	561	617	650
Slowakische Republik	491	(3.0)	103	(2.6)	311	353	423	563	619	648
Slowenien	489	(1.1)	98	(0.8)	314	355	426	561	610	635
Portugal	488	(3.3)	93	(2.0)	326	367	430	553	602	631
Italien	482	(1.8)	105	(1.5)	295	341	415	557	609	639
Spanien	480	(2.1)	100	(1.2)	303	350	419	549	602	632
Tschechische Republik	479	(3.2)	99	(1.7)	309	349	412	551	605	635
Österreich	477	(3.2)	109	(2.2)	291	329	402	557	616	646
Luxemburg	471	(1.3)	115	(1.1)	266	318	396	553	612	645
Griechenland	468	(4.4)	103	(2.5)	285	330	401	540	595	627
Türkei	467	(4.1)	95	(2.2)	303	343	407	534	586	614
Israel	463	(4.1)	120	(3.1)	247	299	386	548	610	643
Chile	444	(3.4)	91	(2.0)	290	328	384	506	559	591
Mexiko	433	(2.1)	94	(1.4)	271	311	373	498	548	577
OECD-Durchschnitt	495	(0.5)	101	(0.3)	318	361	430	566	619	649
OECD-Partnerstaaten										
Shanghai	549	(2.9)	96	(1.9)	382	423	489	617	666	695
Hongkong	530	(2.7)	94	(1.9)	361	404	471	596	642	669
Singapur	526	(1.4)	103	(1.2)	345	388	459	599	651	680
Liechtenstein	508	(4.0)	93	(3.8)	344	385	448	574	621	650
Chinesisch Taipeh	496	(2.8)	105	(1.8)	312	358	429	570	625	656
Macau China	493	(1.2)	88	(0.9)	342	379	435	554	603	630
Kroatien	492	(3.1)	101	(1.9)	318	359	427	563	616	646
Litauen	476	(3.0)	102	(1.9)	303	343	408	548	605	637
Lettland	476	(3.6)	92	(1.9)	319	356	416	542	590	617
Russland	469	(3.9)	103	(2.0)	297	339	403	536	599	636
Dubai	458	(1.4)	117	(1.3)	258	304	380	543	606	639
Serbien	449	(3.1)	95	(2.0)	284	324	389	515	567	595
Thailand	431	(3.5)	86	(2.1)	290	322	374	488	540	573
Bulgarien	430	(8.3)	139	(3.3)	183	239	339	530	599	637
Uruguay	424	(2.9)	110	(1.7)	235	280	352	502	563	599
Rumänien	423	(4.7)	102	(2.7)	243	287	357	494	548	576
Trinidad und Tobago	413	(1.6)	125	(1.4)	192	246	332	501	567	607
Montenegro	408	(2.3)	119	(1.6)	206	253	328	490	558	597
Brasilien	407	(3.3)	107	(1.9)	232	270	334	478	546	587
Kolumbien	404	(3.7)	91	(2.0)	251	286	344	467	522	553
Indonesien	399	(4.7)	91	(2.4)	248	281	338	461	515	547
Kasachstan	397	(3.7)	110	(2.0)	218	257	321	473	542	580
Argentinien	394	(4.8)	115	(3.1)	193	242	321	474	539	574
Jordanien	394	(4.0)	110	(2.2)	195	249	328	469	529	564
Tunesien	393	(3.3)	102	(1.7)	221	263	327	463	523	559
Albanien	380	(4.7)	112	(2.1)	182	232	307	461	520	550
Peru	364	(4.3)	106	(2.7)	184	226	293	436	497	534
Panama	363	(7.7)	119	(4.2)	167	211	283	443	521	565
Aserbaidshjan	361	(4.5)	103	(2.4)	189	227	293	432	493	528
Qatar	354	(1.0)	135	(0.9)	140	181	258	445	536	586
Kirgistan	299	(4.0)	122	(2.4)	95	143	218	380	457	503

□ signifikant über dem OECD-Durchschnitt

□ nicht signifikant verschieden vom OECD-Durchschnitt

□ signifikant unter dem OECD-Durchschnitt

Tabelle 2.15: Lesekompetenz im internationalen Vergleich (Subskala 2 – Aspekte des Lesens: Kombinieren und Interpretieren)

Staat					Perzentile					
	M	(SE)	SD	(SE)	5%	10%	25%	75%	90%	95%
OECD-Staaten										
Korea	541	(3.4)	81	(2.1)	398	435	489	598	639	664
Finnland	538	(2.3)	88	(1.0)	385	421	482	601	647	674
Kanada	522	(1.5)	94	(0.9)	363	398	458	590	642	670
Japan	520	(3.5)	102	(2.6)	340	384	455	591	642	672
Neuseeland	517	(2.4)	105	(1.7)	338	379	445	593	652	681
Australien	513	(2.4)	102	(1.6)	337	377	444	584	641	673
Niederlande	504	(5.4)	94	(1.8)	353	381	432	575	630	658
Belgien	504	(2.5)	106	(1.8)	320	360	430	584	635	662
Polen	503	(2.8)	91	(1.2)	349	383	442	567	617	648
Island	503	(1.5)	98	(1.3)	332	372	438	571	625	654
Norwegen	502	(2.7)	94	(1.3)	341	377	440	567	622	652
Schweiz	502	(2.5)	97	(1.5)	334	372	436	572	623	652
Deutschland	501	(2.8)	96	(1.9)	335	371	433	572	621	649
Estland	500	(2.8)	84	(1.5)	358	389	444	559	605	634
Frankreich	497	(3.6)	111	(2.8)	300	348	426	577	634	664
Ungarn	496	(3.2)	89	(2.1)	343	376	435	560	609	634
Vereinigte Staaten	495	(3.7)	100	(1.7)	331	364	425	565	626	660
Schweden	494	(3.0)	102	(1.6)	319	362	429	564	624	655
Irland	494	(3.0)	97	(2.1)	328	367	432	562	613	641
Dänemark	492	(2.1)	84	(1.2)	348	381	437	552	597	623
Vereinigtes Königreich	491	(2.4)	97	(1.2)	330	364	424	558	615	650
Italien	490	(1.6)	94	(1.3)	328	365	427	558	607	635
Slowenien	489	(1.1)	90	(0.9)	335	366	425	555	605	631
Tschechische Republik	488	(2.9)	93	(1.5)	334	365	421	555	610	639
Portugal	487	(3.0)	87	(1.5)	340	371	427	548	599	627
Griechenland	484	(4.0)	93	(2.0)	328	362	421	551	602	631
Slowakische Republik	481	(2.5)	89	(1.9)	332	366	419	545	596	625
Spanien	481	(2.0)	87	(1.0)	329	366	425	541	588	614
Luxemburg	475	(1.1)	104	(1.1)	294	336	404	551	606	637
Israel	473	(3.4)	110	(2.4)	281	324	399	552	609	641
Österreich	471	(2.9)	99	(2.0)	305	339	402	544	598	626
Türkei	459	(3.3)	78	(1.7)	330	358	405	515	562	588
Chile	452	(3.1)	85	(1.7)	310	342	395	510	562	593
Mexiko	418	(2.0)	87	(1.1)	272	305	360	479	529	558
OECD-Durchschnitt	493	(0.5)	94	(0.3)	332	368	430	561	613	642
OECD-Partnerstaaten										
Shanghai	558	(2.5)	81	(1.6)	417	449	504	617	659	684
Hongkong	530	(2.2)	89	(1.5)	372	412	474	592	639	666
Singapur	525	(1.2)	101	(1.1)	351	389	455	598	652	683
Chinesisch Taipeh	499	(2.5)	87	(1.9)	349	383	441	560	607	635
Liechtenstein	498	(4.0)	90	(3.5)	336	373	436	563	610	632
Macau China	488	(0.8)	77	(0.7)	357	388	436	542	588	613
Lettland	484	(2.8)	80	(1.5)	352	381	430	541	585	611
Kroatien	472	(2.9)	83	(1.5)	331	362	415	532	577	602
Litauen	469	(2.4)	85	(1.5)	331	358	410	528	578	607
Russland	467	(3.1)	90	(1.7)	319	352	408	527	582	616
Dubai	457	(1.3)	106	(1.1)	279	318	383	532	594	627
Serbien	445	(2.4)	84	(1.5)	304	334	389	504	551	577
Bulgarien	436	(6.4)	107	(2.4)	256	293	360	514	572	604
Rumänien	425	(4.0)	87	(2.2)	279	310	366	486	535	563
Uruguay	423	(2.6)	97	(1.6)	260	297	358	489	547	580
Montenegro	420	(1.6)	88	(1.4)	276	308	361	481	533	564
Trinidad und Tobago	419	(1.4)	109	(1.2)	232	274	344	494	558	595
Thailand	416	(2.6)	72	(1.8)	301	326	367	465	508	537
Kolumbien	411	(3.8)	89	(2.0)	265	299	351	472	525	556
Jordanien	410	(3.1)	84	(1.9)	264	300	358	468	513	538
Brasilien	406	(2.7)	94	(1.5)	258	289	341	468	532	568
Argentinien	398	(4.7)	109	(3.4)	210	256	326	473	536	571
Indonesien	397	(3.5)	66	(1.8)	291	313	352	442	482	505
Kasachstan	397	(3.0)	87	(1.5)	260	287	336	456	513	544
Tunesien	393	(2.7)	81	(1.6)	258	287	341	449	495	523
Albanien	393	(3.8)	98	(2.0)	226	265	329	463	517	547
Qatar	379	(0.9)	105	(0.8)	221	249	303	449	523	565
Aserbaidzhan	373	(2.9)	68	(1.5)	260	285	327	420	460	483
Panama	372	(5.9)	94	(3.3)	221	254	309	434	496	531
Peru	371	(4.0)	100	(2.6)	207	243	302	439	500	539
Kirgistan	327	(2.9)	88	(1.9)	183	215	269	384	440	475

□ signifikant über dem OECD-Durchschnitt

□ nicht signifikant verschieden vom OECD-Durchschnitt

□ signifikant unter dem OECD-Durchschnitt

Tabelle 2.16: Lesekompetenz im internationalen Vergleich (Subskala 3 – Aspekte des Lesens: Reflektieren und Bewerten)

Staat					Perzentile					
	M	(SE)	SD	(SE)	5%	10%	25%	75%	90%	95%
OECD-Staaten										
Korea	542	(3.9)	86	(2.5)	392	429	489	602	646	671
Finnland	536	(2.2)	87	(1.1)	384	419	480	597	642	668
Kanada	535	(1.6)	91	(1.0)	377	416	476	598	649	677
Neuseeland	531	(2.5)	108	(2.0)	343	385	458	609	666	696
Australien	523	(2.5)	103	(1.4)	344	387	455	595	650	681
Japan	521	(3.9)	111	(3.3)	323	375	453	598	653	686
Vereinigte Staaten	512	(4.0)	98	(1.7)	347	382	444	583	637	668
Niederlande	510	(5.0)	86	(1.8)	370	397	447	575	624	649
Belgien	505	(2.5)	108	(2.0)	312	357	436	584	634	661
Norwegen	505	(2.7)	93	(1.3)	343	381	445	571	621	650
Vereinigtes Königreich	503	(2.4)	98	(1.2)	338	375	437	572	628	661
Estland	503	(2.6)	86	(1.7)	355	390	447	562	611	637
Irland	502	(3.1)	99	(1.9)	330	371	439	572	624	652
Schweden	502	(3.0)	100	(1.7)	326	372	442	571	626	658
Polen	498	(2.8)	91	(1.3)	340	379	440	562	611	639
Schweiz	497	(2.7)	96	(1.7)	327	368	433	566	616	645
Portugal	496	(3.3)	93	(1.5)	335	372	434	562	614	642
Island	496	(1.4)	94	(1.2)	329	370	437	562	611	638
Frankreich	495	(3.4)	107	(2.6)	301	349	427	573	627	654
Dänemark	493	(2.6)	88	(1.1)	343	377	435	555	603	631
Deutschland	491	(2.8)	97	(2.1)	316	357	429	562	609	635
Griechenland	489	(4.9)	104	(3.1)	306	350	423	563	617	649
Ungarn	489	(3.3)	93	(2.3)	327	363	425	556	607	634
Spanien	483	(2.2)	95	(1.2)	312	356	425	550	598	625
Israel	483	(4.0)	115	(2.9)	275	324	410	566	623	655
Italien	482	(1.8)	105	(1.7)	298	342	413	558	610	638
Türkei	473	(4.0)	94	(2.0)	315	349	409	539	591	621
Luxemburg	471	(1.1)	106	(1.0)	283	329	402	546	602	631
Slowenien	470	(1.2)	100	(1.0)	296	335	401	544	596	624
Slowakische Republik	466	(2.9)	98	(2.1)	297	335	400	537	590	619
Österreich	463	(3.4)	107	(2.4)	270	313	389	543	595	623
Tschechische Republik	462	(3.1)	100	(1.8)	294	331	394	533	591	623
Chile	452	(3.2)	84	(1.8)	310	342	396	512	559	586
Mexiko	432	(1.9)	88	(1.2)	282	318	375	494	541	568
OECD-Durchschnitt	494	(0.5)	97	(0.3)	325	365	431	564	615	644
OECD-Partnerstaaten										
Shanghai	557	(2.4)	85	(1.6)	408	445	502	616	661	686
Hongkong	540	(2.5)	87	(1.9)	381	421	487	600	645	669
Singapur	529	(1.1)	100	(1.1)	355	394	462	601	654	684
Liechtenstein	498	(3.2)	88	(3.3)	336	373	439	562	605	631
Chinesisch Taipeh	493	(2.8)	88	(1.8)	338	376	437	554	599	625
Lettland	492	(3.0)	82	(1.7)	353	386	439	549	594	619
Macau China	481	(0.8)	79	(0.7)	345	377	429	536	580	605
Kroatien	471	(3.5)	100	(2.0)	301	337	402	543	598	628
Dubai	466	(1.1)	108	(0.9)	281	323	392	544	605	636
Litauen	463	(2.5)	90	(1.6)	311	344	402	527	577	607
Russland	441	(3.7)	98	(2.3)	277	316	377	506	563	597
Uruguay	436	(2.9)	104	(1.7)	260	299	366	508	569	603
Serbien	430	(2.6)	90	(1.6)	277	311	369	494	544	572
Tunesien	427	(3.0)	91	(1.9)	269	307	370	489	540	569
Rumänien	426	(4.5)	97	(2.8)	259	298	363	495	547	576
Brasilien	424	(2.7)	92	(1.5)	273	306	360	486	544	577
Kolumbien	422	(4.2)	91	(2.2)	273	305	360	484	538	570
Thailand	420	(2.8)	80	(2.1)	290	318	365	475	522	552
Bulgarien	417	(7.1)	121	(2.6)	206	252	336	505	568	602
Trinidad und Tobago	413	(1.3)	117	(1.1)	210	254	332	497	561	596
Indonesien	409	(3.8)	69	(1.9)	294	321	363	455	497	521
Jordanien	407	(3.4)	97	(2.2)	236	279	348	474	525	555
Argentinien	402	(4.8)	111	(3.4)	209	257	330	480	542	576
Montenegro	383	(1.9)	101	(1.1)	216	253	314	453	510	547
Panama	377	(6.3)	101	(3.7)	218	251	308	444	513	551
Albanien	376	(4.6)	108	(2.3)	188	233	308	454	511	541
Qatar	376	(1.0)	124	(0.8)	185	221	285	461	543	591
Kasachstan	373	(3.4)	101	(1.9)	213	245	302	442	508	543
Peru	368	(4.2)	102	(2.5)	197	236	298	439	500	536
Aserbaidshjan	335	(3.8)	91	(2.2)	181	217	273	397	452	483
Kirgistan	300	(4.0)	112	(2.5)	120	161	225	372	448	495

□ signifikant über dem OECD-Durchschnitt

□ nicht signifikant verschieden vom OECD-Durchschnitt

□ signifikant unter dem OECD-Durchschnitt

Tabelle 2.17: Lesekompetenz im internationalen Vergleich (Subskala 4 – Textformate: kontinuierliche Texte)

Staat					Perzentile					
	<i>M</i>	(<i>SE</i>)	<i>SD</i>	(<i>SE</i>)	5%	10%	25%	75%	90%	95%
OECD-Staaten										
Korea	538	(3.5)	80	(2.3)	395	431	489	595	635	658
Finnland	535	(2.3)	86	(1.0)	384	419	480	597	641	665
Kanada	524	(1.5)	94	(0.9)	363	401	462	590	642	671
Japan	520	(3.6)	104	(2.8)	332	382	457	594	644	672
Neuseeland	518	(2.4)	106	(1.7)	336	377	447	594	650	680
Australien	513	(2.5)	102	(1.4)	336	377	446	585	641	671
Niederlande	506	(5.0)	89	(1.7)	363	390	440	573	623	650
Norwegen	505	(2.6)	95	(1.3)	341	378	442	574	625	653
Belgien	504	(2.4)	103	(1.7)	326	365	433	582	631	657
Polen	502	(2.7)	90	(1.4)	349	384	442	566	615	643
Island	501	(1.6)	99	(1.3)	327	367	438	569	623	653
Vereinigte Staaten	500	(3.7)	100	(1.6)	334	368	430	571	632	664
Schweden	499	(3.0)	101	(1.5)	323	368	435	569	626	657
Schweiz	498	(2.5)	95	(1.5)	332	370	434	567	616	644
Estland	497	(2.7)	81	(1.6)	359	391	443	553	599	626
Ungarn	497	(3.3)	93	(2.5)	335	370	436	563	613	639
Irland	497	(3.3)	98	(2.3)	324	368	435	565	616	645
Dänemark	496	(2.1)	86	(1.0)	348	381	439	557	605	632
Deutschland	496	(2.7)	95	(1.8)	329	366	431	566	613	641
Frankreich	492	(3.5)	109	(2.8)	297	344	422	571	625	654
Portugal	492	(3.2)	90	(1.5)	336	372	432	555	605	632
Vereinigtes Königreich	492	(2.4)	98	(1.2)	329	365	425	560	617	649
Italien	489	(1.6)	97	(1.3)	320	358	424	560	609	636
Griechenland	487	(4.3)	99	(2.3)	317	355	420	557	610	639
Spanien	484	(2.1)	91	(1.1)	324	363	428	548	595	622
Slowenien	484	(1.1)	95	(0.9)	323	355	418	553	605	631
Slowakische Republik	479	(2.6)	91	(1.9)	326	359	417	544	595	623
Tschechische Republik	479	(2.9)	93	(1.5)	326	358	413	544	601	632
Israel	477	(3.6)	111	(2.6)	278	325	405	557	614	646
Luxemburg	471	(1.2)	105	(1.0)	283	327	402	548	602	631
Österreich	470	(2.9)	100	(2.0)	301	336	399	544	596	625
Türkei	466	(3.5)	84	(1.6)	326	357	409	525	573	599
Chile	453	(3.1)	86	(1.7)	308	340	395	512	563	592
Mexiko	426	(2.0)	87	(1.3)	276	311	369	487	534	560
OECD-Durchschnitt	494	(0.5)	95	(0.3)	330	367	431	562	613	641
OECD-Partnerstaaten										
Shanghai	564	(2.5)	82	(1.7)	422	456	511	623	665	689
Hongkong	538	(2.3)	88	(1.7)	379	421	483	600	644	671
Singapur	522	(1.1)	100	(1.2)	347	386	455	594	648	677
Chinesisch Taipeh	496	(2.6)	88	(1.9)	341	379	440	558	604	631
Liechtenstein	495	(3.0)	86	(3.3)	344	378	431	558	604	626
Macau China	488	(0.9)	80	(0.7)	351	382	434	543	590	617
Lettland	484	(3.0)	80	(1.6)	347	378	430	541	584	608
Kroatien	478	(2.9)	90	(1.7)	324	358	417	543	591	618
Litauen	470	(2.5)	86	(1.7)	325	357	410	531	580	607
Dubai	461	(1.2)	108	(1.1)	277	317	388	537	598	632
Russland	461	(3.1)	88	(1.7)	312	347	403	520	573	605
Serbien	444	(2.3)	83	(1.7)	302	336	389	502	547	573
Bulgarien	433	(6.8)	116	(2.8)	230	276	354	517	578	611
Uruguay	429	(2.7)	102	(1.8)	255	295	361	501	559	592
Rumänien	423	(4.0)	92	(2.4)	265	300	362	488	536	566
Thailand	423	(2.8)	73	(1.9)	304	329	373	472	517	544
Trinidad und Tobago	418	(1.3)	117	(1.2)	215	262	340	500	563	600
Jordanien	417	(3.2)	92	(2.2)	252	294	361	481	528	554
Kolumbien	415	(3.7)	87	(2.0)	271	302	356	475	525	556
Brasilien	414	(2.8)	96	(1.6)	258	292	348	478	541	576
Montenegro	411	(1.8)	95	(1.3)	256	289	347	476	532	566
Tunesien	408	(2.9)	85	(1.7)	260	296	353	467	512	538
Indonesien	405	(3.7)	69	(2.0)	292	317	359	452	493	519
Argentinien	400	(4.6)	111	(3.3)	204	256	330	477	537	571
Kasachstan	399	(3.1)	89	(1.5)	255	286	338	459	516	548
Albanien	392	(4.1)	102	(2.0)	216	257	325	467	520	550
Qatar	375	(0.9)	119	(0.8)	192	225	288	458	535	578
Peru	374	(3.9)	100	(2.4)	208	244	306	444	502	536
Panama	373	(6.7)	101	(3.7)	205	246	307	441	505	543
Aserbaidzhan	362	(3.3)	76	(1.8)	235	262	310	413	459	487
Kirgistan	319	(3.2)	100	(2.0)	154	192	252	384	448	487

□ signifikant über dem OECD-Durchschnitt

□ nicht signifikant verschieden vom OECD-Durchschnitt

□ signifikant unter dem OECD-Durchschnitt

Tabelle 2.18: Lesekompetenz im internationalen Vergleich (Subskala 5 – Textformate: nichtkontinuierliche Texte)

Staat						Perzentile				
	M	(SE)	SD	(SE)	5%	10%	25%	75%	90%	95%
OECD-Staaten										
Korea	542	(3.6)	82	(2.4)	399	436	491	599	643	666
Finnland	535	(2.4)	89	(1.0)	378	417	478	598	645	670
Neuseeland	532	(2.3)	104	(1.7)	354	394	462	607	662	690
Kanada	527	(1.6)	92	(0.9)	367	407	468	591	641	671
Australien	524	(2.3)	99	(1.4)	352	394	461	594	647	677
Japan	518	(3.5)	99	(3.0)	339	388	457	587	636	665
Niederlande	514	(5.1)	91	(1.9)	364	395	449	582	632	659
Estland	512	(2.7)	91	(2.0)	357	394	454	573	624	654
Belgien	511	(2.2)	105	(1.7)	321	368	443	588	637	663
Vereinigtes Königreich	506	(2.3)	99	(1.4)	339	379	440	574	630	663
Schweiz	505	(2.5)	94	(1.4)	342	378	443	572	622	650
Vereinigte Staaten	503	(3.5)	94	(1.4)	344	379	438	570	624	654
Island	499	(1.5)	96	(1.4)	331	371	439	566	616	645
Frankreich	498	(3.4)	103	(2.8)	311	360	435	572	621	649
Schweden	498	(2.8)	97	(1.7)	330	372	439	564	618	647
Norwegen	498	(2.6)	89	(1.4)	344	381	440	560	608	636
Deutschland	497	(2.8)	99	(1.8)	319	361	432	570	618	643
Irland	496	(3.0)	96	(2.2)	327	372	438	563	611	638
Polen	496	(2.8)	95	(1.6)	333	372	434	562	614	645
Dänemark	493	(2.3)	85	(1.1)	347	381	436	552	599	625
Portugal	488	(3.2)	90	(1.7)	333	370	430	550	601	628
Ungarn	487	(3.3)	92	(2.6)	326	363	427	554	600	625
Italien	476	(1.7)	102	(1.8)	299	342	410	550	601	630
Slowenien	476	(1.1)	88	(0.8)	320	358	418	540	584	609
Tschechische Republik	474	(3.4)	97	(2.2)	308	350	412	543	597	627
Spanien	473	(2.1)	94	(1.2)	306	348	414	538	586	614
Österreich	472	(3.2)	107	(2.3)	283	324	400	551	604	631
Griechenland	472	(4.3)	95	(2.6)	303	344	412	539	588	615
Luxemburg	472	(1.2)	103	(1.0)	289	334	405	546	597	626
Slowakei	471	(2.8)	92	(2.4)	314	350	410	537	587	615
Israel	467	(3.9)	120	(2.9)	255	305	388	553	615	649
Türkei	461	(3.8)	86	(1.9)	313	347	404	522	570	596
Chile	444	(3.2)	85	(1.9)	298	333	387	502	552	580
Mexiko	424	(2.0)	87	(1.2)	278	311	367	485	533	560
OECD-Durchschnitt	493	(0.5)	95	(0.3)	327	367	431	560	611	639
OECD-Partnerstaaten										
Shanghai	539	(2.4)	84	(1.7)	394	429	486	598	643	668
Singapur	539	(1.1)	95	(1.2)	373	410	477	605	656	684
Hongkong	522	(2.3)	85	(1.5)	372	409	471	583	625	649
Liechtenstein	506	(3.2)	86	(3.8)	354	391	446	573	608	632
Chinesisch Taipeh	500	(2.8)	93	(1.9)	337	377	440	566	615	642
Lettland	487	(3.4)	88	(1.7)	337	371	428	549	596	624
Macau China	481	(1.1)	76	(0.8)	352	381	431	533	576	600
Kroatien	472	(3.0)	90	(1.9)	319	354	412	536	584	613
Litauen	462	(2.6)	91	(1.9)	310	343	401	525	579	607
Dubai	460	(1.3)	111	(1.0)	270	311	383	541	602	635
Russland	452	(3.9)	98	(2.2)	288	327	387	519	577	612
Serbien	438	(2.9)	95	(1.8)	275	313	375	503	555	585
Rumänien	424	(4.5)	96	(2.7)	261	298	360	492	544	573
Thailand	423	(2.7)	75	(1.9)	302	328	372	472	519	549
Bulgarien	421	(7.2)	123	(3.0)	204	255	339	511	573	609
Uruguay	421	(2.7)	105	(1.9)	244	284	351	494	553	587
Trinidad und Tobago	417	(1.4)	114	(1.3)	219	265	341	498	561	597
Kolumbien	409	(4.1)	95	(2.3)	252	286	346	474	530	561
Brasilien	408	(2.8)	97	(1.6)	253	287	342	473	536	572
Indonesien	399	(4.5)	80	(2.3)	266	295	346	453	500	529
Montenegro	398	(1.9)	99	(1.3)	230	269	333	468	522	553
Tunesien	393	(3.3)	94	(2.2)	234	271	330	457	511	543
Argentinien	391	(5.2)	115	(3.5)	194	240	316	472	538	574
Jordanien	387	(4.1)	114	(2.3)	185	237	316	465	528	562
Kasachstan	371	(3.9)	113	(1.8)	185	227	295	448	520	559
Albanien	366	(4.6)	108	(1.9)	178	223	296	444	501	534
Qatar	361	(0.9)	124	(0.8)	171	208	273	443	532	581
Panama	359	(6.5)	106	(3.3)	189	227	287	429	500	541
Peru	356	(4.4)	105	(2.4)	184	220	283	428	490	528
Aserbaidshjan	351	(4.2)	93	(2.1)	193	229	288	414	469	501
Kirgistan	293	(3.7)	110	(2.2)	113	154	218	364	434	479

□ signifikant über dem OECD-Durchschnitt

□ nicht signifikant verschieden vom OECD-Durchschnitt

□ signifikant unter dem OECD-Durchschnitt