

3 Ländervergleich zur Lesekompetenz

3.1 Was versteht PISA unter Lesekompetenz?

Lesekompetenz ist mehr als einfach nur lesen zu können. Unter Lesekompetenz versteht PISA die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und in einen größeren Zusammenhang einzuordnen, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen. Nach diesem Verständnis ist Lesekompetenz nicht nur ein wichtiges Hilfsmittel für das Erreichen persönlicher Ziele, sondern eine Bedingung für die Weiterentwicklung des eigenen Wissens und der eigenen Fähigkeiten – also jeder Art selbstständigen Lernens – und eine Voraussetzung für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben.

- Jugendliche und Erwachsene begegnen in ihrem privaten oder beruflichen Alltag und im öffentlichen Leben verschiedensten Arten von Texten. In PISA wurde deshalb eine große Bandbreite an Textsorten verwendet. Neben fortlaufend geschriebenen Texten (kontinuierliche Texte), wie zum Beispiel literarische Texte, Argumentationen oder Kommentare, werden dabei auch bildhafte Darstellungen wie Diagramme, Bilder, Karten, Tabellen oder Graphiken einbezogen (nicht kontinuierliche Texte).

Tabelle 3.1 Verteilung der Aufgaben aus dem Lesetest nach Art der Texte

<i>Kontinuierliche Texte</i>		<i>Nicht kontinuierliche Texte</i>	
Art des Textes	Prozent der Aufgaben	Art des Textes	Prozent der Aufgaben
Erzählung	12	Diagramme/Graphen	11
Darlegung	22	Tabellen	11
Beschreibung	9	Schematische Zeichnungen	4
Argumentation	13	Karten	3
Anweisung	6	Formulare	6
		Anzeigen	3
Insgesamt	62	Insgesamt	38

- Um eine möglichst große Vielfalt von Anwendungen einzubeziehen, enthält der PISA-Test Texte, die für verschiedene Lesesituationen geschrieben wurden. Die Situationen unterscheiden sich zum Beispiel darin, ob das Lesen eines bestimmten Textes in der Regel eher privaten oder öffentlichen Zwecken, der beruflichen Weiterqualifikation oder dem allgemeinen Bildungsinteresse dient.

3.3.1 Kompetenzstufen

In PISA werden fünf Stufen der Lesekompetenz unterschieden. Diese beschreiben die Fähigkeit, Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade lösen zu können. Der Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe hängt unter anderem von der Komplexität des Textes ab, der Vertrautheit der Schülerinnen und Schüler mit dem Thema, der Deutlichkeit von Hinweisen auf die relevanten Informationen sowie der Anzahl und Auffälligkeit von Elementen, die von den relevanten Informationen ablenken könnten.

Kompetenzstufe I
(Skalenwerte 335–407):
Oberflächliches Verständnis
einfacher Texte

Schülerinnen und Schüler, die über Kompetenzstufe I nicht hinauskommen, können mit einfachen Texten umgehen, die ihnen in Inhalt und Form vertraut sind. Die zur Bewältigung der Leseaufgabe notwendige Information im Text muss deutlich erkennbar sein, und der Text darf nur wenige konkurrierende Elemente enthalten, die von der relevanten Information ablenken könnten. Es können nur offensichtliche Verbindungen zwischen dem Gelesenen und allgemein bekanntem Alltagswissen hergestellt werden. Kompetenzstufe I bezeichnet mithin lediglich elementare Lesefähigkeiten.

Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Lese- und Verstehensfähigkeiten unter und auf Kompetenzstufe I wird nachfolgend als potenzielle Risikogruppe bezeichnet. Die Leistungen dieser Schülerinnen und Schüler im PISA-Test legen nahe, dass sie beim Übergang ins Berufsleben Probleme haben werden.

Kompetenzstufe II
(Skalenwerte 408–480):
Herstellen einfacher
Verknüpfungen

Schülerinnen und Schüler, die Kompetenzstufe II erreichen, sind in der Lage, einfache Verknüpfungen zwischen verschiedenen Teilen eines Textes herzustellen und mit einer begrenzten Anzahl von konkurrierenden Informationen umzugehen. Sie verfügen auch über die Fähigkeit, die Bedeutung einzelner Elemente durch einfache Schlussfolgerungen zu erschließen. Auf dieser Grundlage kann der Hauptgedanke eines im Hinblick auf Inhalt und Form relativ vertrauten Textes identifiziert und ein grobes Verständnis des Textes entwickelt werden. Die gelesenen Informationen können mit Alltagswissen in Beziehung gesetzt und unter Bezugnahme auf persönliche Erfahrungen und Einstellungen beurteilt werden.

Kompetenzstufe III
(Skalenwerte 481–552):
Integration von Textelementen
und Schlussfolgerungen

Schülerinnen und Schüler, deren Leistungen der Kompetenzstufe III entsprechen, sind in der Lage, verschiedene Teile des Textes zu integrieren, auch wenn die einzubeziehende Information wenig offensichtlich ist, mehrere Kriterien zu erfüllen hat und ihre Bedeutung teilweise indirekt erschlossen werden muss. Die Schülerinnen und Schüler können mit relativ auffälligen konkurrierenden Informationen umgehen. Sie sind in der Lage, ein genaues Verständnis von Texten mittleren Komplexitätsgrades zu entwickeln und spezifisches Wissen gezielt zu nutzen, um das Gelesene auf dieser Grundlage zu beurteilen.

Kompetenzstufe IV
(Skalenwerte 553–625):
Detailliertes Verständnis
komplexer Texte

Schülerinnen und Schüler, die Kompetenzstufe IV erreicht haben, können mit Texten umgehen, die ihnen im Hinblick auf Inhalt und Form relativ unvertraut sind. Sie sind in der Lage, eingebettete Informationen zu nutzen und sie den Anforderungen der Aufgabe entsprechend zu organisieren. Potenzielle Hürden wie Mehrdeutigkeiten, Sprachnuancen oder den eigenen Erwartungen widersprechende Elemente können diese Schülerinnen und Schüler weit-

gehend bewältigen. Sie sind in der Lage, ein genaues Verständnis komplexer, relativ langer Texte zu erreichen und diese unter Rückgriff auf externes Wissen zu beurteilen.

Bei Schülerinnen und Schülern, die sich auf Kompetenzstufe V befinden, handelt es sich um Expertenleser, die auch komplexe, unvertraute und lange Texte für verschiedene Zwecke flexibel nutzen können. Sie sind in der Lage, solche Texte vollständig und detailliert zu verstehen. Dieses Verständnis schließt auch Elemente ein, die außerhalb des Hauptteils des Textes liegen und die in starkem Widerspruch zu den eigenen Erwartungen stehen. Die Bedeutung feiner sprachlicher Nuancen wird angemessen interpretiert. Diese Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, das Gelesene in ihr Vorwissen aus verschiedenen Bereichen einzubetten und den Text auf dieser Grundlage kritisch zu bewerten.

Kompetenzstufe V
(Skalenwerte über 625):
Flexible Nutzung unvertrauter,
komplexer Texte

3.2 Wie schneiden die Länder der Bundesrepublik im internationalen Vergleich der Lesekompetenz von 15-Jährigen ab?

Die Mittelwerte der Leistungen in den Ländern der Bundesrepublik unterscheiden sich deutlich voneinander: Zwischen den Durchschnittsleistungen der 15-Jährigen in Bayern und im Stadtstaat Bremen liegen 62 Punkte auf der Leistungsskala. Bis auf Bayern befindet sich kein weiteres Land der Bundesrepublik im oberen Drittel der internationalen Rangreihe. Mit gut 1/3 Stan-

Abbildung 3.1 Mittlere Leseleistungen für 14 Länder der Bundesrepublik im Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten (Mittelwerte/Standardfehler)¹

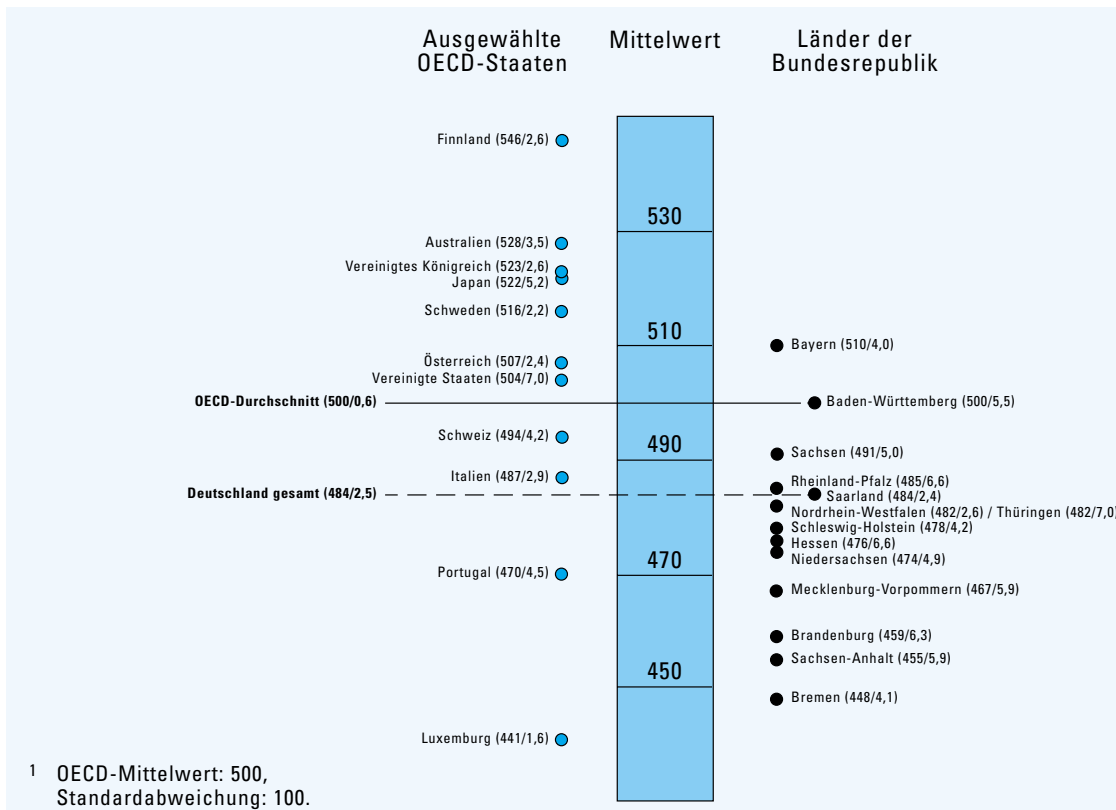
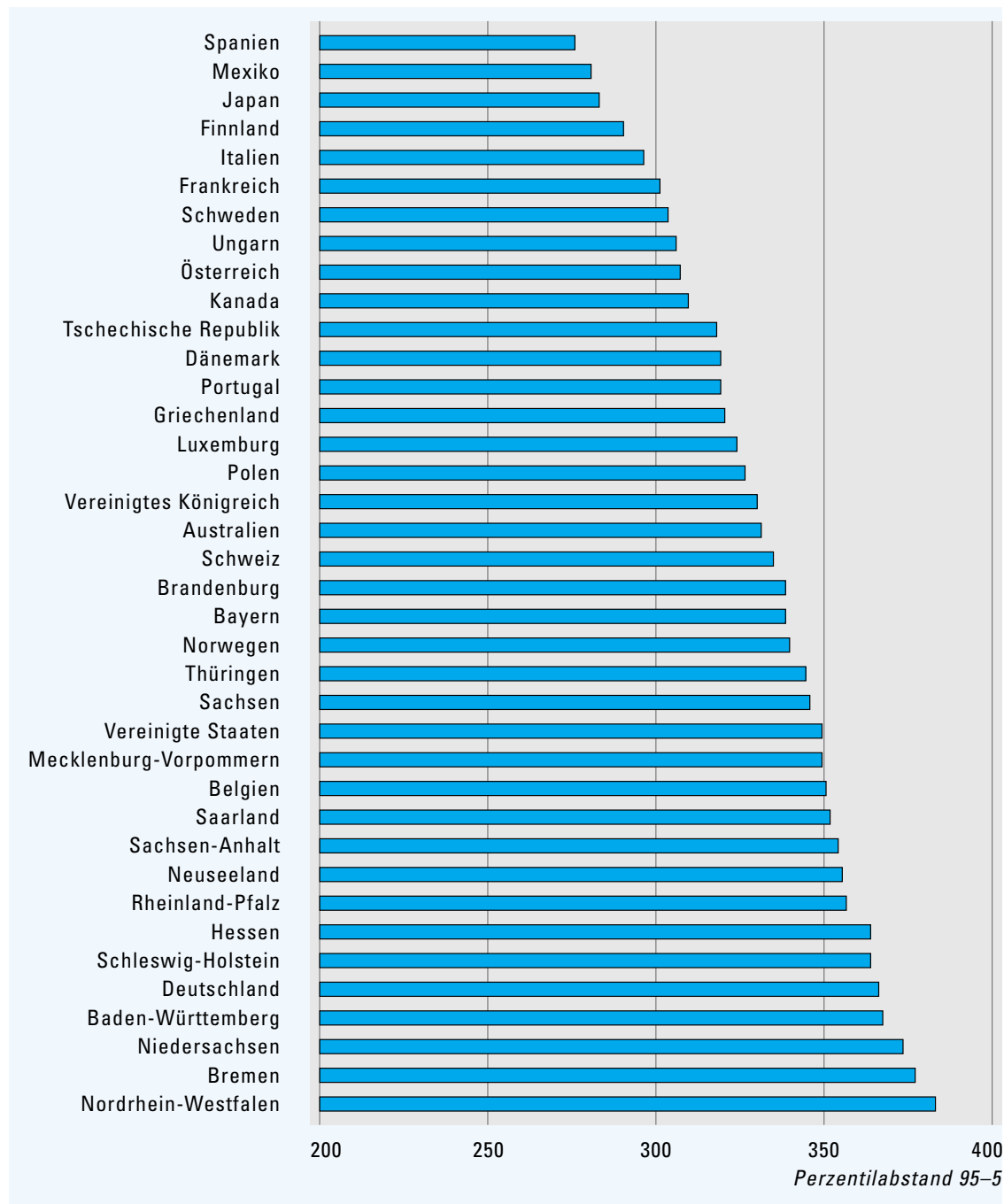


Abbildung 3.2 Leistungsstreuung: Abstand zwischen dem 5. und 95. Perzentil in 14 Ländern der Bundesrepublik im Vergleich zu einer Auswahl von 23 Staaten

Leistungsdarbweichung ist aber auch der bayerische Abstand zur internationalen Leistungsspitze noch beträchtlich. Die Leistungen der 15-Jährigen in Baden-Württemberg und Sachsen entsprechen dem durchschnittlichen Leistungsniveau der Schüler aus den OECD-Staaten. In allen weiteren Ländern der Bundesrepublik liegen die mittleren Leistungen der 15-Jährigen deutlich unter dem OECD-Durchschnitt.

Während im mittleren Leistungsniveau deutliche Unterschiede zwischen den Ländern der Bundesrepublik bestehen, zeigt sich in allen 14 am Vergleich teilnehmenden Ländern eine große Leistungsstreuung. In kaum einem PISA-



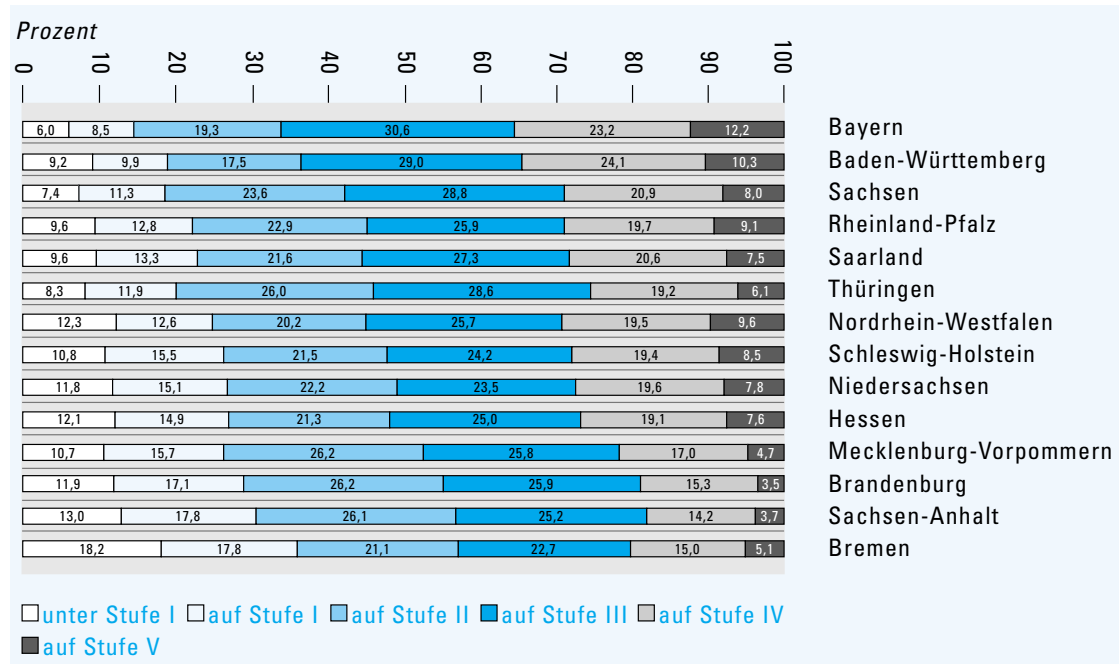
Teilnehmerstaat bestehen so große Leistungsunterschiede zwischen den besten und den schwächsten Lesern wie in den Ländern der Bundesrepublik.

In Finnland, Japan und Kanada findet sich ein hohes Niveau der Lesekompetenz und eine leistungsmäßig homogene Schülerschaft. In den Ländern der Bundesrepublik ist das Niveau der Lesekompetenz deutlich niedriger und jeweils gepaart mit einer relativ heterogenen Schülerschaft. Die im internationalen Vergleich auffallend große Leistungsstreuung in den Ländern der Bundesrepublik kann auch als Hinweis auf eine geringe Breitenförderung und schlechte Förderung von Schülern im unteren Leistungsbereich gesehen werden. In anderen Staaten gelingt es trotz geringerer Sitzbleiberquoten offenbar fast überall besser, die Schüler einer Altersstufe auf ein vergleichbares Leistungsniveau zu bringen.

3.2.1 Anteile von 15-Jährigen auf den einzelnen Kompetenzstufen

Der Anteil an Risikoschülern (auf und unter Kompetenzstufe I) ist in allen Ländern der Bundesrepublik sehr hoch und macht in der Hälfte der 14 am Vergleich teilnehmenden Länder jeweils über 25 Prozent der Gesamtgruppe der 15-Jährigen aus. Im Vergleich dazu zählen in Finnland, Kanada und Japan jeweils nur maximal 10 Prozent der Schüler zur Risikogruppe. Auch im Vergleich zum OECD-Durchschnitt (18 %) ist der Anteil an potenziellen Risikoschülern in fast allen Ländern der Bundesrepublik deutlich höher.

Abbildung 3.3 Prozentualer Anteil von 15-Jährigen auf den einzelnen Kompetenzstufen für 14 Länder der Bundesrepublik



Der Anteil der Expertenleserinnen und -leser, also der 15-Jährigen, deren Lesefähigkeit mit Kompetenzstufe V beschrieben werden kann, variiert zwischen 12 Prozent in Bayern und knapp 4 Prozent in Brandenburg. Im internationalen Vergleich – der OECD-Durchschnitt liegt bei knapp 10 Prozent – schneiden die Länder der Bundesrepublik in der Leistungsspitze etwas besser ab.

3.3 Leseleistungen von Neuntklässlern

Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe weisen im Vergleich zu den 15-Jährigen eine geringere Leistungsstreuung auf. Die Anteile derer, die zur Risikogruppe gehören, sind in allen Ländern kleiner – teils, weil die Sonderschüler nicht in der Stichprobe der Neuntklässler enthalten sind, teils, weil leistungsschwache 15-Jährige die 9. Jahrgangsstufe noch nicht erreicht haben. Auch die Spitzengruppe ist nun schwächer besetzt, da die 15-Jährigen der

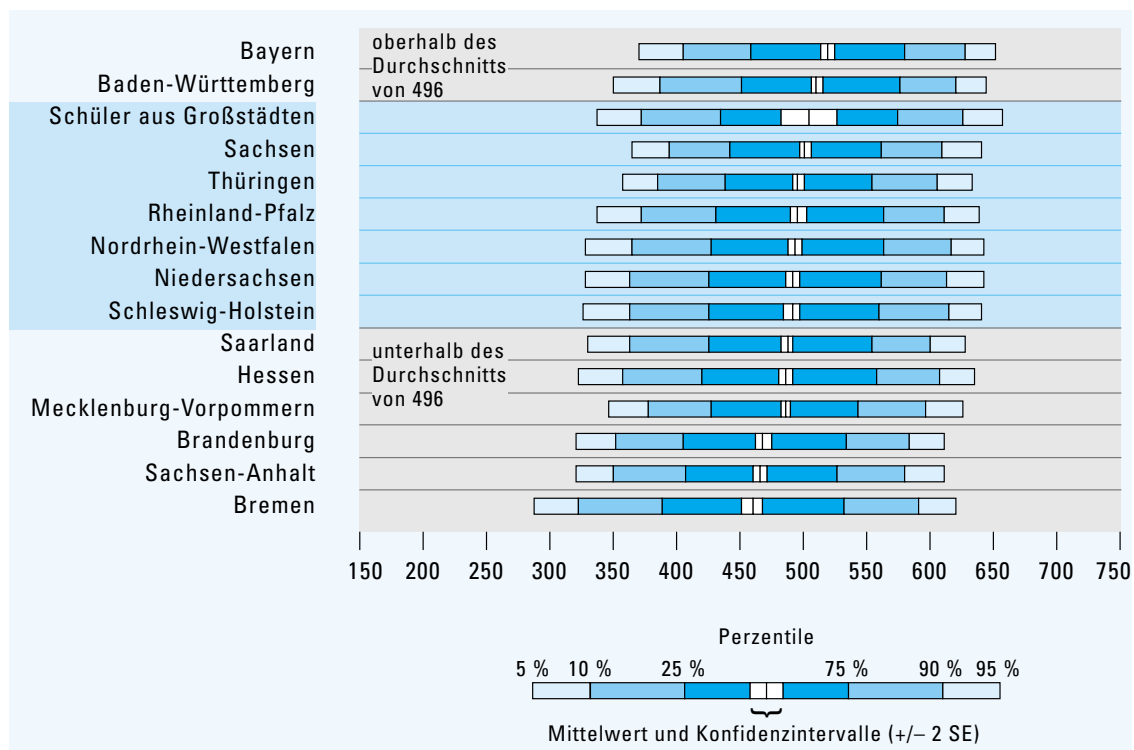
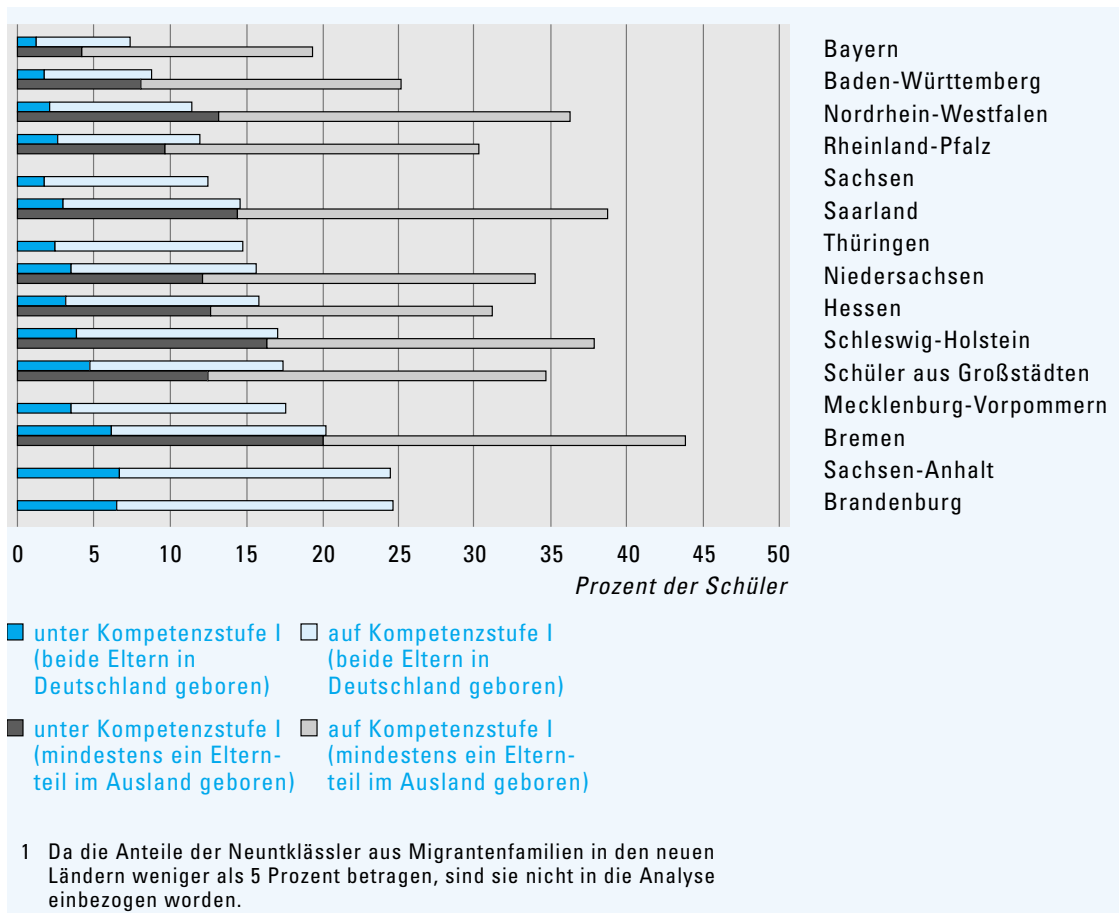


Abbildung 3.4 Perzentilbänder der Leseleistungen der Neuntklässler für 14 Länder der Bundesrepublik

10. Jahrgangsstufe fehlen und die 9. Jahrgangsstufe nicht nur von regulär eingeschulten Schülerinnen und Schülern besucht werden, die ihre Schule ohne Verzögerung durchlaufen haben, sondern auch von Zurückgestellten und Wiederholern, die bereits in der 10. oder sogar schon in der 11. Jahrgangsstufe sein könnten.

Von kleineren Verschiebungen im mittleren Leistungsbereich abgesehen ändert sich die Rangfolge der Länder für die Neuntklässler im Vergleich zu den 15-Jährigen jedoch nicht. Die Leistungsdifferenzen zwischen Bayern und dem Stadtstaat Bremen sind fast genauso groß wie bei den 15-Jährigen. Die folgende Abbildung zeigt, wie stark sich die Anteile der zur potenziellen Risikogruppe gehörigen Neuntklässler (unter und auf Kompetenzstufe I) in Abhängigkeit davon unterscheiden, ob ihre Eltern beide in Deutschland geboren sind oder ob mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist. Bei der Interpretation der Länderleistungen für Schüler mit Migrationshintergrund ist zu beachten, dass sich die Länder nicht nur in ihren Anteilen an Migranten insgesamt unterscheiden, sondern auch in den Anteilen derjenigen Gruppen, die schlecht in die deutsche Kultur integriert sind und die deutsche Sprache nur unzureichend beherrschen.



3.3.1 Freiwilliges Lesen

Im internationalen Vergleich ist der Bundesdurchschnitt von 42 Prozent der deutschen Schülerinnen und Schüler, die angeben, nicht zum Vergnügen zu lesen, sehr hoch. Der OECD-Durchschnitt liegt knapp 10 Prozent niedriger (Baumert u.a., 2001). Der Anteil an Nichtlesern liegt in Bayern und Baden-Württemberg sowie bei Schülern aus Großstädten unter 35 Prozent, während dieser Anteil in Brandenburg, Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt 40 Prozent und mehr ausmacht. Schüler, die nicht aus eigener Motivation heraus lesen, haben gegenüber ihren lesenden Mitschülern einen Nachteil beim Kompetenzerwerb. Dies zeigt sich deutlich, wenn man die mittlere Leseleistung der Länder mit dem jeweiligen Anteil an Nichtlesern vergleicht.

Abbildung 3.5 Schüleranteil auf und unter Kompetenzstufe I für Neuntklässler mit und ohne Migrationshintergrund für 14 Länder der Bundesrepublik¹

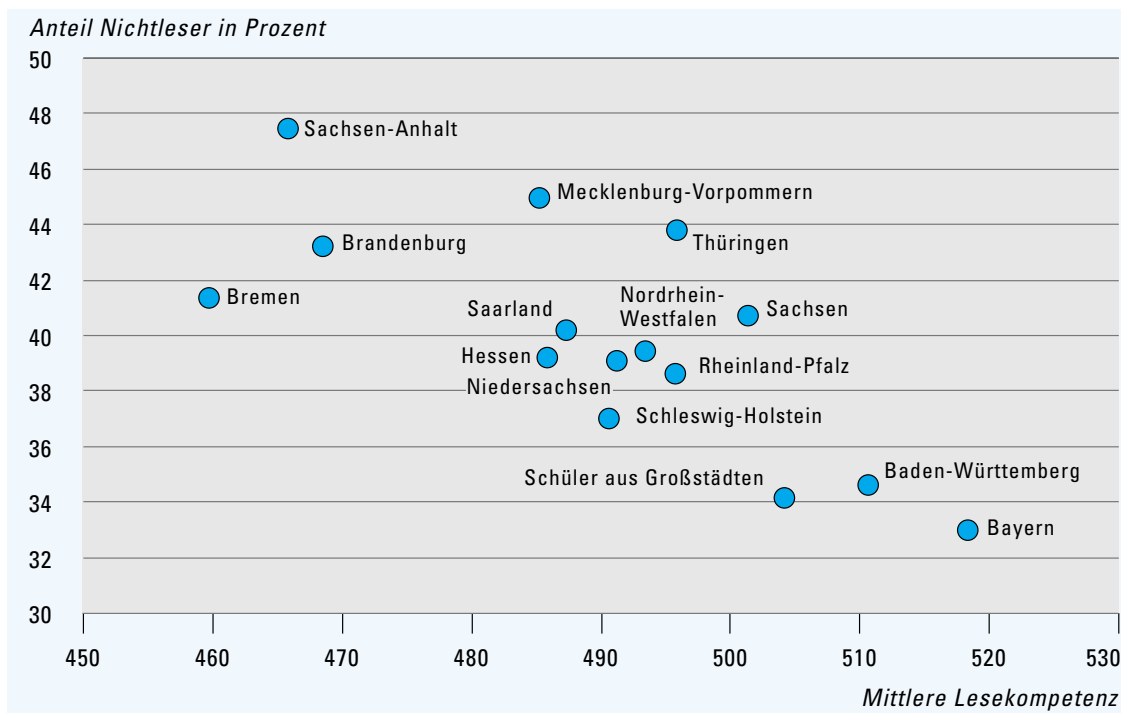


Abbildung 3.6 Anteil an Nichtlesern und mittlere Lesekompetenz

3.4 Ländervergleich auf der Basis von „korrigierten“ Leistungswerten (Neuntklässler)

Wenn zusätzlich zum Migrantenanteil auch Unterschiede in der Gesellschaftsstruktur der verschiedenen Länder berücksichtigt werden, ergeben sich die in Tabelle 3.2 dargestellten Mittelwerte. Die Leistungswerte wurden den externen sozialen Bedingungen entsprechend adjustiert. Die Merkmale, die dazu herangezogen wurden, waren der internationale sozioökonomische Index (ISEI), der Besitz an Kulturgütern und die kulturelle Praxis der Familie. Die Ergebnisse werden wiederum für Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund gesondert dargestellt.

Auch bei Kontrolle von Unterschieden in der Zusammensetzung der Schülerschaft in und zwischen den Ländern und bei alleiniger Betrachtung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern, deren Eltern in Deutschland geboren wurden, zeigen sich noch deutliche Niveauunterschiede zwischen den Ländern. Bei den für Länderunterschiede im Sozialstatus korrigierten Werten der Schüler mit in Deutschland geborenen Eltern sind es Brandenburg, Sachsen-Anhalt und der Stadtstaat Bremen, in denen sich die schlechtesten Gesamtleistungen finden, während die mittleren Leistungen in Bayern maximal 47 Punkte (ca. $1/2$ Standardabweichung) höher liegen. Durch die Adjustierung und alleinige Betrachtung von Schülern ohne Migrationshintergrund ändert sich auch die Rangfolge der Länder im Vergleich zur Gesamtgruppe der Neuntklässler: Die Länder Nordrhein-Westfalen und Bremen schneiden bei diesem Vergleich besser ab, während Brandenburg, Schleswig-Holstein und Thüringen jeweils niedrigere Rangpositionen einnehmen. Auch bei den adjustierten Werten liegen Bayern und Baden-Württemberg an der Spitze.

Die Leistungsmittelwerte der Jugendlichen aus Migrantenfamilien, die vielfach zu den unteren sozialen Schichten gehören, werden durch die Adjustierung ebenfalls etwas angehoben. Trotzdem sind die durch die ethnische Herkunft bedingten Leistungsunterschiede in aller Regel sehr groß.

Durch die Adjustierung der Leistungswerte nähern sich die Länder einander an. Trotzdem bleibt auch in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit in Deutschland geborenen Eltern ein relativ großer Abstand von etwa 1/2 Standardabweichung zwischen dem schwächsten und dem stärksten Land bestehen. Jugendliche aus Migrantenfamilien bleiben auch nach der Adjustierung um etwa 1/3 Standardabweichung in den Leseleistungen hinter den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationsgeschichte zurück.

Tabelle 3.2 Adjustierte Mittelwerte für Neuntklässler mit und ohne Migrationshintergrund¹

<i>Schüler mit in Deutschland geborenen Eltern</i>				<i>Schüler mit im Ausland geborenen Eltern</i>				
Mittelwert	Perzentil 95–5*	SE	Relativer Anteil (in %)	Mittelwert	Perzentil 95–5*	SE	Relativer Anteil (in %)	
524	265	3,5	79,5	501	276	5,6	20,5	Bayern
514	257	2,8	72,3	487	290	5,2	27,7	Baden-Württemberg
507	255	1,9	95,9				4,1	Sachsen
507	270	2,9	69,3	467	299	5,5	30,7	Nordrhein-Westfalen
506	264	2,9	74,5	475	297	5,6	25,6	Rheinland-Pfalz
505	278	3,4	80,4	463	311	4,9	19,6	Niedersachsen
503	270	1,0	81,6	473	299	2,4	18,4	Bundesdurchschnitt
501	255	2,0	97,6				2,4	Thüringen
493	278	2,9	66,5	465	297	4,6	33,5	Hessen
493	253	2,5	81,6	452	309	5,3	18,5	Saarland
492	260	1,9	97,3				2,7	Mecklenburg-Vorpommern
490	280	3,0	85,7	449	325	6,6	14,3	Schleswig-Holstein
483	289	3,1	60,1	440	312	5,7	39,9	Bremen
479	269	3,1	96,1				3,9	Sachsen-Anhalt
477	274	3,0	96,6				3,4	Brandenburg

¹ Die durchschnittlichen Länderleistungen bei den adjustierten Werten sind in den Ländern mit günstigen soziokulturellen Bedingungen nach der Adjustierung etwas niedriger, während sie in den Ländern mit ungünstigen Bedingungen jetzt höher liegen.

* Differenz zwischen dem 95. und dem 5. Perzentil.

3.5 Leseleistungen in den 9. Klassen der Gymnasien

Im Vergleich zu den Länderunterschieden in der Zusammensetzung der Schülerschaft an anderen Schulformen des allgemein bildenden Schulsystems weisen Gymnasiasten über die Landesgrenzen hinweg die größten Gemeinsamkeiten auf. Dennoch ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu beachten, dass zwischen dem relativen Gymnasialbesuch und dem mittleren Leistungsniveau an Gymnasien ein Zusammenhang besteht. Dieser ist jedoch im Bereich der Lesekompetenz ($r = -.34$) vergleichsweise gering. Ein niedriger Gymnasialanteil garantiert nicht zwangsläufig ein hohes Leistungsniveau.

Beim Vergleich der Ländermittelwerte der Schülerinnen und Schüler der 9. Gymnasialklassen können auch die Ergebnisse der Stadtstaaten Berlin und Hamburg berücksichtigt werden. Das Leistungsniveau von Neuntklässlern aus Gymnasien liegt erwartungsgemäß über dem Niveau der Gesamtgruppe der Neuntklässler. Der maximale Länderunterschied zwischen Bayern und dem Stadtstaat Bremen macht auch in Gymnasien 46 Punkte (ca. 1/2 Standardabweichung) aus und weist damit auf deutliche Niveauunterschiede zwischen den Ländern hin.

Länder, die im Vergleich zur Gesamtgruppe beim Gymnasialvergleich deutlich besser abschneiden, sind vor allem Schleswig-Holstein und Niedersachsen. Bremen, Sachsen-Anhalt und Brandenburg liegen bei diesem Vergleich hingegen am Ende der Rangreihe und verändern auch im Vergleich zur Rangreihe der Länder für die Gesamtgruppe der Neuntklässler ihre relative Position nur um maximal einen Rangplatz. Die Leistungen der Länder Berlin und Hamburg liegen beide im Bereich des Bundesdurchschnitts.

Auch innerhalb der Gymnasien zeigt sich eine verhältnismäßig große Leistungsstreuung, die im Fall der Länder Hessen, Berlin, Hamburg und Bremen mit Abständen von über 200 Punkten zwischen den 5 Prozent besten und den 5 Prozent schwächsten Schülern einhergeht.

Abbildung 3.7
Perzentilbänder der Leistungen der Neuntklässler in Gymnasien für 16 Länder der Bundesrepublik

