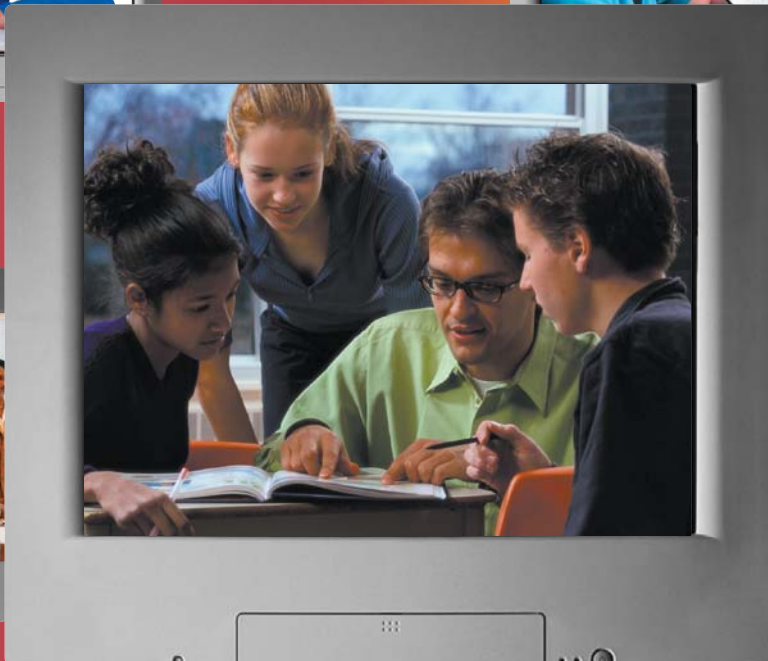
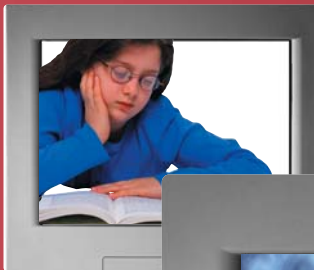


Lesen kann die Welt verändern

LEISTUNG UND ENGAGEMENT
IM LÄNDERVERGLEICH

ERGEBNISSE VON PISA 2000



OECD 

Internationale Schulleistungsstudie **PISA**

LESEN KANN DIE WELT VERÄNDERN

LEISTUNG UND ENGAGEMENT IM LÄNDERVERGLEICH

ERGEBNISSE VON PISA 2000

Irwin Kirsch
John de Jong
Dominique Lafontaine
Joy McQueen
Juliette Mendelovits
Christian Monseur

OECD

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT

Pursuant to Article 1 of the Convention signed in Paris on 14th December 1960, and which came into force on 30th September 1961, the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) shall promote policies designed:

- to achieve the highest sustainable economic growth and employment and a rising standard of living in Member countries, while maintaining financial stability, and thus to contribute to the development of the world economy;
- to contribute to sound economic expansion in Member as well as non-member countries in the process of economic development; and
- to contribute to the expansion of world trade on a multilateral, non-discriminatory basis in accordance with international obligations.

The original Member countries of the OECD are Austria, Belgium, Canada, Denmark, France, Germany, Greece, Iceland, Ireland, Italy, Luxembourg, the Netherlands, Norway, Portugal, Spain, Sweden, Switzerland, Turkey, the United Kingdom and the United States. The following countries became Members subsequently through accession at the dates indicated hereafter: Japan (28th April 1964), Finland (28th January 1969), Australia (7th June 1971), New Zealand (29th May 1973), Mexico (18th May 1994), the Czech Republic (21st December 1995), Hungary (7th May 1996), Poland (22nd November 1996), Korea (12th December 1996) and the Slovak Republic (14th December 2000). The Commission of the European Communities takes part in the work of the OECD (Article 13 of the OECD Convention).

The Centre for Educational Research and Innovation was created in June 1968 by the Council of the Organisation for Economic Co-operation and Development and all Member countries of the OECD are participants.

The main objectives of the Centre are as follows:

- Analyse and develop research, innovation and key indicators in current and emerging education and learning issues, and their links to other sectors of policy;
- Explore forward-looking coherent approaches to education and learning in the context of national and international cultural, social and economic change; and
- Facilitate practical co-operation among Member countries and, where relevant, with non-member countries, in order to seek solutions and exchange views of educational problems of common interest.

The Centre functions within the Organisation for Economic Co-operation and Development in accordance with the decisions of the Council of the Organisation, under the authority of the Secretary-General. It is supervised by a Governing Board composed of one national expert in its field of competence from each of the countries participating in its programme of work.

Photo credit: PhotoDisc

© OECD 2002

Permission to reproduce a portion of this work for non-commercial purposes or classroom use should be obtained through the Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, France, tel. (33-1) 44 07 47 70, fax (33-1) 46 34 67 19, for every country except the United States. In the United States permission should be obtained through the Copyright Clearance Center, Customer Service, (508)750-8400, 222 Rosewood Drive, Danvers, MA 01923 USA, or CCC Online: www.copyright.com. All other applications for permission to reproduce or translate all or part of this book should be made to OECD Publications, 2, rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16, France.

VORWORT

Die eindeutigen Vorteile, die dem Einzelnen, der Volkswirtschaft und der Gesellschaft aus einer Anhebung des Bildungsniveaus erwachsen, sind der Beweggrund für das Bestreben der Regierungen, die Qualität der Bildungsdienstleistungen zu verbessern. Der Wohlstand der OECD-Länder leitet sich heute größtenteils von ihrem Humankapital und den Möglichkeiten ihrer Staatsbürger ab, Wissen und Qualifikationen zu erwerben, die ihnen das nötige Rüstzeug für einen Prozess des lebenslangen Lernens an die Hand geben.

Mit der im Rahmen der OECD konzipierten internationalen Schulleistungsstudie PISA soll festgestellt werden, wie gut Jugendliche, die nahe am Ende ihrer Pflichtschulzeit sind, für die Herausforderungen der heutigen Wissensgesellschaft gerüstet sind. PISA ist zukunftsgerichtet und konzentriert sich auf die Fähigkeit der Jugendlichen, über ihre Kenntnisse und Fertigkeiten zu reflektieren und diese in der Praxis anzuwenden, um die Herausforderungen zu meistern, mit denen ein Erwachsener in der realen Welt konfrontiert ist.

PISA wird alle drei Jahre durchgeführt und erfasst drei Bereiche von *literacy*: mathematische Grundbildung, Lesekompetenz und naturwissenschaftliche Grundbildung. In jedem Dreijahreszyklus bildet einer dieser drei Bereiche den Hauptschwerpunkt der Datenerhebung. Bei der ersten PISA-Datenerhebung im Jahr 2000 stand der Bereich der Lesekompetenz im Mittelpunkt, auf den über zwei Drittel der Testaufgaben entfielen. Lesekompetenz wird nicht nur als eine notwendige Grundlage für die Leistungsfähigkeit in anderen Domänen innerhalb eines bildungsspezifischen Kontextes betrachtet, sondern bildet auch die Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilhabe an den meisten Bereichen des Erwachsenenlebens. In der Welt von heute müssen alle Bürger ihr ganzes Leben lang lernen. Um diesem Ziel gerecht zu werden, müssen die Schülerinnen und Schüler darauf vorbereitet werden, mit der Vielfalt gedruckter und schriftlicher Informationen umzugehen, der sie im Laufe ihres Lebens begegnen werden.

Im Jahr 2001 wurde ein Bericht mit den ersten Ergebnissen von PISA 2000 veröffentlicht (OECD, 2001b), der die Ergebnisse für alle drei Bereiche enthielt und die Beziehungen zwischen den Schülerergebnissen in diesen Bereichen einerseits und ausgewählten Merkmalen der einzelnen Schüler, Familien und Schulen andererseits untersuchte. Der vorliegende Bericht vertieft und erweitert die Analyse der im ersten Bericht dargelegten Lesekompetenzergebnisse.

Der Titel des vorliegenden Berichts *Lesen kann die Welt verändern* soll zwei wichtige Botschaften vermitteln. Die erste bezieht sich auf das Niveau der Lesekompetenz: Die PISA-Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass die Veränderung und Verbesserung der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler bedeutende Auswirkungen auf ihre Chancen im späteren Leben haben können. Die zweite betrifft das Leseengagement: Das Interesse am und die Einstellung zum Lesen, die Zeit, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Freizeit mit Lesen verbringen, und die Vielseitigkeit des Lesestoffs stehen in engem Zusammenhang mit der Lesekompetenz. Ferner ist das Niveau des Leseengagements zwar von Land zu Land recht unterschiedlich, jedoch erzielen 15-Jährige, deren Eltern die niedrigste berufliche Stellung aufweisen, die aber sehr engagierte Leser sind, bei der PISA-Studie eine höhere durchschnittliche Punktzahl beim Lesen als Schülerinnen und Schüler, deren Eltern eine hohe oder mittlere berufliche Stellung innehaben, die aber nach eigener Aussage nur mäßig engagierte Leser sind. Das legt den Schluss nahe, dass der Versuch, bei Schülerinnen und Schülern das Leseengagement zu wecken, eines der wirksamsten Mittel sein dürfte, um soziale Veränderungen zu bewirken.

Selbst in Ländern mit einem allgemein hohen Lesekompetenzniveau gibt es einen erheblichen Anteil 15-Jähriger, die keine leistungsstarken Leser sind, was die Wahlmöglichkeiten und Chancen in ihrem künftigen Leben einschränken dürfte. Auf die Frage, wie viel Lesekompetenz erforderlich ist bzw. welcher spezifische Punkt auf der Gesamtskala Lesekompetenz erreicht werden muss, um Erfolg zu garantieren, kann dieser Bericht keine allgemein gültige Antwort geben. Welche Konsequenzen für die Politikgestaltung zu ziehen sind, wird daher jeweils auf Länderebene entschieden werden müssen, wobei jedes Land seine spezifische Merkmalstruktur sowie die Zusammenhänge zwischen diesen Merkmalen und der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler sorgfältig evaluieren muss.

Um Schwachstellen zu beseitigen, wird es je nach Land anderer Lösungen bedürfen, die von den Strukturen des Bildungssystems und anderen länderspezifischen Variablen abhängig sind. Die in diesem Bericht enthaltenen Analysen legen jedoch den Schluss nahe, dass grundsätzlich alle Länder gut daran täten, nach Mitteln und Wegen zu suchen, wie das Leseinteresse der Schülerinnen und Schüler, und namentlich das der Jungen, erhöht werden kann.

Bei der in PISA durchgeführten Untersuchung der Lesekompetenz müssen die Schülerinnen und Schüler ihre Fertigkeiten bei der Behandlung eines breiten Spektrums von Texten unter Beweis stellen, die unterschiedlichen Situationen entnommen sind und aus einer Reihe von Perspektiven angegangen werden. Ein Schwerpunkt dieses Berichts liegt darauf, das der PISA-Studie zugrunde liegende Konstrukt der Lesekompetenz näher zu beschreiben und die Beziehungen zwischen diesem Konstrukt und den Ergebnissen der Länder aufzuzeigen. Dabei werden die Ergebnisse nicht nur in Form von Mittelwerten und Leistungsverteilungen auf der Gesamtskala Lesekompetenz dargestellt, sondern auch anhand von fünf Subskalen, die im Hinblick auf zwei Textformate (kontinuierliche und nichtkontinuierliche Texte) sowie drei Lesestrategien oder „Aspekte“ des Lesens, nämlich Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren sowie Reflektieren und Bewerten definiert sind.

Obwohl viele Nutzer internationaler Erhebungen in erster Linie daran interessiert sind, die relative Position der jeweiligen Länder auf einer Art globaler Vergleichsskala herauszufinden, sind doch die Unterschiede zwischen den Schülerleistungen innerhalb der Länder wesentlich größer als die Differenzen zwischen den Durchschnittswerten der Länder. Auf der Gesamtskala Lesekompetenz beträgt der Abstand zwischen den leistungsstärksten und den leistungsschwächsten Schülern (dargestellt durch das 90. und 10. Perzentil) innerhalb der jeweiligen Länder zwischen zweieinhalb und viereinhalb PISA-Kompetenzstufen, was auf einen hohen und Besorgnis erregenden Grad an Ungleichheit in einigen Ländern hindeutet. In manchen Ländern ist der Abstand zwischen Jungen und Mädchen wesentlich größer als in anderen, in einigen Ländern sind Schüler aus Familien mit geringem Einkommen besonders benachteiligt, und es gibt auch eine Reihe von Ländern, in denen die Struktur des Bildungswesens die Leistungsunterschiede zwischen den Schülern stärker zu beeinflussen scheint.

Ein weiterer Unterschied zwischen den Ländern besteht in ihrer relativen Stärke auf den Lesekompetenz-Subskalen. In einigen Ländern schneiden die Schülerinnen und Schüler beim Ermitteln von Informationen aus Texten besser ab als beim Reflektieren über diese Texte. In diesen Ländern erzielen die Schülerinnen und Schüler zudem bei nichtkontinuierlichen Texten in der Regel bessere Resultate als bei kontinuierlichen Texten. Dagegen sind in den Ländern, wo die Schüler beim Reflektieren besser abschneiden als beim Ermitteln von Informationen, die Ergebnisse bei kontinuierlichen Texten generell besser. Es gibt aber auch Länder, die im Hinblick auf die verschiedenen beim PISA-Lesekompetenztest verwendeten Aspekte und Textformate ganz unterschiedliche Muster aufweisen.

PISA ist ein Kooperationsprojekt, in das wissenschaftliche Fachkenntnisse aus allen Teilnehmerländern einfließen und bei dem übergreifende Entscheidungen auf der Basis gemeinsamer politischer Interessen von den Regierungen der Teilnehmerstaaten gemeinschaftlich getroffen werden. Über einen „Ausschuss der Teilnehmerländer“ übernehmen die beteiligten Staaten die Verantwortung für das Projekt auf der politischen Ebene. Es wurden Arbeitsgruppen mit Experten aus den Teilnehmerstaaten gebildet, die gewährleisten sollen, dass sich die bildungspolitischen Zielsetzungen von PISA auf die besten verfügbaren fachwissenschaftlichen und verfahrenstechnischen Kompetenzen im Bereich des internationalen Leistungsvergleichs stützen. Durch ihre Beteiligung an diesen Expertengruppen stellen die Länder sicher, dass die im Rahmen von PISA eingesetzten Instrumente zur Leistungsmessung international valide sind, dem kulturellen und curricularen Kontext der OECD-Mitgliedsländer Rechnung tragen, eine realistische Basis für die Messungen darstellen und das Schwergewicht auf Authentizität und bildungspolitische Relevanz legen. Die Funktionale Expertengruppe Lesen, die bei der Entwicklung des Rahmenkonzepts für die Erfassung von Lesekompetenz die Führungsrolle hatte, überwachte die Testkonstruktion und gab Orientierungen für die konzeptuelle Gestaltung dieses Berichts; sie setzte sich aus Vertretern aus neun Ländern zusammen, die auf Grund ihres jeweiligen Hintergrunds und Sachverstands auf dem Gebiet des Lesens und der Leistungsmessung ausgewählt wurden. Die Mitglieder sind in einem Verzeichnis am Ende dieses Berichts namentlich aufgeführt. Testentwickler des Australian Council for Educational Research (ACER) und der Citogroep (Niederlande) wählten kulturell vielseitige Texte aus und erstellten einen Aufgabenpool, der sich eng an den in der Rahmenkonzeption festgelegten Spezifikationen orientierte.

ACER-Mitglied Wolfram Schulz lieferte einen Beitrag zur Datenanalyse für Kapitel 7. Kentaro Yamamoto vom Educational Testing Service (ETS) führte die Analysen durch, die als Basis für die Einstufung der PISA-Schüler auf der Prosaskala von IALS, der Internationalen Erhebung über Grad und Verteilung elementarer Grundqualifikationen Erwachsener, dienen (Kapitel 8). Unser Dank gilt auch Marylou Lennon für ihre Stellungnahme zu den ersten Entwürfen der einzelnen Kapitel sowie Lynn Jenkins für die Sorgfalt, mit der sie den Gesamtbericht redaktionell betreute. Wir möchten uns auch für das wertvolle Feedback bedanken, das Aletta Grisay, Eugene Johnson und die Mitglieder des PISA-Ausschusses der Teilnehmerländer beigetragen haben.

Der vorliegende Bericht ist das Ergebnis einer fruchtbaren Zusammenarbeit der verschiedenen Autoren, die teils der Expertengruppe Lesen, teils dem PISA-Konsortium angehören. Anerkennung gebührt nicht zuletzt auch den im Bericht erwähnten Personen und Institutionen.

Irwin Kirsch
John de Jong
Dominique Lafontaine
Joy McQueen
Juliette Mendelovits
Christian Monseur

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	3
Kapitel 1: Einführung in PISA und Lesekompetenz	11
Ziele der PISA-Studie	13
Unterschiede zwischen PISA und anderen internationalen Erhebungen.....	14
Lesekompetenz als grundlegende Qualifikation	15
Hintergrund des Rahmenkonzepts für Lesekompetenz.....	17
Entwicklung des Rahmenkonzepts für Lesekompetenz, Erhebungsinstrumente und Schülerfragebogen ..	19
Qualität und Vergleichbarkeit	20
Schwerpunkt und Aufbau dieses Berichts	23
Kapitel 2: Die Testkonstruktion für die Erhebung der Lesekompetenz im Rahmen von PISA .	25
Merkmale des PISA-Rahmenkonzepts für die Erfassung von Lesekompetenz	27
Situationen	28
Texte	30
Testrubrik	32
Skalenentwicklung für den Lesekompetenztest	37
Erfassung der Ergebnisse.....	38
Aufbau einer Itemkarte	40
Die verschiedenen Lesekompetenzstufen	42
Interpretation der Lesekompetenzstufen.....	44
Kapitel 3: Beispielaufgaben	47
Auswahl und Organisation der Beispielaufgaben.....	48
Turnschuhe.....	49
Graffiti	52
Das Geschenk.....	56
Tschadsee	65
Erwerbstätige Bevölkerung.....	70
PLAN International.....	74
Hinweise für den Leser	79
Kapitel 4: Die Lesekompetenz 15-Jähriger	81
Leistungen auf der Gesamtskala Lesekompetenz	85
Mittlere Punktzahlen	85
Punktzahlverteilung: Streuungsbreite innerhalb der einzelnen Populationen	90
Punktzahlverteilung: Anteile am obersten und untersten Ende der Skala	92
Ergebnisse auf den aspektbezogenen Subskalen für den Bereich Lesekompetenz	94
Mittlere Punktzahlen	94
Lesekompetenzverteilung auf den aspektbezogenen Subskalen innerhalb der Länder	95
Vergleich der Ergebnisse auf den aspektbezogenen Subskalen innerhalb der Länder.....	97
Ergebnisse auf den formatbezogenen Subskalen für den Bereich Lesekompetenz	101
Mittlere Punktzahlen	102
Lesekompetenzverteilung innerhalb der Länder auf den formatbezogenen Subskalen.....	102
Vergleich der Ergebnisse auf den Textformat-Subskalen innerhalb der Länder	103
Ungleichheiten in und zwischen den PISA-Ländern	107
Kapitel 5: Das Leseengagement 15-Jähriger	113
Die Messung des Leseengagements in PISA	116
Leserprofile	116

Leserprofile nach Ländern	119
Leserprofile und Leistungsniveau nach Ländern	119
Leserprofile nach Kompetenzstufen und Subskalen	122
Beziehungen zwischen ausgewählten Hintergrundmerkmalen und Leseprofilen.....	124
Leserprofile nach Geschlecht	125
Leserprofile nach sozioökonomischem Hintergrund	126
Leserprofile nach Zugang zu Printmedien	126
Leseengagement	127
Leseengagement nach Geschlecht.....	128
Kann Leseengagement den sozioökonomischen Hintergrund kompensieren?.....	128

Kapitel 6: Zusammenhang zwischen Hintergrundmerkmalen und Lesekompetenz 133

Lesekompetenz und individuelle Schülermerkmale	135
Geschlecht	135
Leseengagement	138
Zeitaufwand für die Hausaufgaben	140
Lesekompetenz und familiäre Merkmale.....	141
Sozioökonomischer Hintergrund	
Zahl der im Elternhaus vorhandenen Bücher	142
Bildungsressourcen im Elternhaus	142
Kulturelle Kommunikation im Elternhaus.....	143
Familienstruktur	143
Immigrantenstatus	144
Lesekompetenz und Unterrichtsumfeld.....	145
Leistungsdruck	145
Schuldisziplin	146
Zugehörigkeitsgefühl.....	147
Schüler-Lehrer-Verhältnis	147

Kapitel 7: Das Zusammenspiel von individuellen Hintergrundmerkmalen und schulischen Faktoren..... 149

Ein Multilevel- und Multifaktormodell.....	151
Im Modell verwendete Schüler- und Schulvariable	155
Sozioökonomischer Hintergrund und Leseengagement als wichtigste Faktoren	155
Gesamtskala Lesekompetenz.....	155
Subskalen der Lesekompetenz	157
Unterschiede zwischen den Ländern in Bezug auf die Auswirkungen individueller und schulischer Faktoren auf die Leseleistung.....	158
Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Ländern	161
Unterschiede zwischen den Schulen im Bereich der Leseleistung.....	161
Der Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler auf deren Leseleistung	163
Der Einfluss des Leseengagements	166
Leistungsdifferenzierung und soziale Segregation	167
Sonstige Hintergrundvariable	169
Schul- und Unterrichtsvariable	169
Unterschiede zwischen den Schülern auf innerschulischer Ebene in Bezug auf die Leseleistung	170

Kapitel 8: Wie gut sind 15-Jährige auf die Herausforderungen der Zukunft vorbereitet? ...	175
Die Beziehungen zwischen Grundkompetenzen und gesellschaftlich relevanten Ergebnissen	178
Vergleich der IALS-Skala für Prosatexte mit der PISA-Gesamtskala Lesekompetenz	181
Einordnung der PISA-Schülerinnen und -Schüler auf der IALS-Skala für Prosatexte	183
Leistungen der PISA-Schülerinnen und -Schüler auf der IALS-Skala für Prosatexte	184
Literaturverzeichnis	191
Anhang A: Technische Hinweise	195
Anhang A1: Quantitative Indizes für die kulturelle Ausgewogenheit der Testaufgaben für PISA 2000..	196
Anhang A2: Index des Leseengagements	201
Anhang A3: Technische Anmerkungen zur multivariaten Multilevel-Analyse	203
Anhang A4: Standardfehler, Signifikanztests und Ländervergleich	207
Anhang B: Datentabellen	209
Anhang C: Entwicklung und Umsetzung von PISA 2000 – ein Kooperationsprojekt.....	275

Kapitel

1

EINFÜHRUNG IN PISA UND LESEKOMPETENZ



Diese Monographie befasst sich mit ... den Interessen, Einstellungen und Fertigkeiten, die junge Menschen und Erwachsene in die Lage versetzen, den Leseanforderungen des täglichen Lebens wirksam gerecht zu werden (und) ... die zahlreichen Möglichkeiten, die ihnen heute zur Verfügung stehen, voll auszuerschöpfen, um ihr Leben durch Lesen reicher und befriedigender zu gestalten.

William S. Gray und Bernice Rogers

Maturity in Reading, 1956

Auch wenn diese Worte vor fast einem halben Jahrhundert geschrieben wurden, kommen darin die grundlegenden Prinzipien des Rahmenkonzepts für Lesekompetenz zum Ausdruck, auf die sich die internationale Schulleistungsstudie PISA, eine internationale Erhebung der Lesekompetenz sowie der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung 15-Jähriger, stützt. Der Schwerpunkt dieses Rahmenkonzepts liegt auf der Anwendung von Lesefertigkeiten in einer Vielzahl unterschiedlicher Situationen und zu verschiedenen Zwecken und nicht auf dem rein mechanischen Lesevermögen. So trägt das Rahmenkonzept der Tatsache Rechnung, dass Lesekompetenz eine wichtige Rolle im Leben der Menschen spielt, im öffentlichen und privaten Bereich, im Schul- und Berufsleben, bei der Ausübung der Bürgerrechte sowie beim lebensbegleitenden Lernen. Diese Kompetenz ermöglicht es dem Einzelnen, seine Wünsche und Hoffnungen zu verwirklichen – klar definierte Ziele, wie einen erfolgreichen Abschluss der schulischen Erstausbildung zu erreichen oder eine Beschäftigung zu finden, ebenso wie andere Ziele, die weniger genau umrissen und weniger direkt sind, aber dennoch das Leben bereichern und zur persönlichen Entfaltung beitragen. Es ist daher nicht überraschend, dass Lesekompetenz eine wichtige Komponente des Konzepts „Humankapital“ darstellt, das eng mit dem sozialen und wirtschaftlichen Wohlergehen des Einzelnen und der Nationen zusammenhängt (OECD, 2001a).

Das Bildungsniveau der Weltbevölkerung steigt ständig: Jedes Jahrzehnt erreichen mehr junge Erwachsene höhere Bildungsabschlüsse. Aber gleichzeitig hat die wachsende Bedeutung des Wissens in modernen Volkswirtschaften zu einer Verschiebung in der Arbeitskräftenachfrage von geringer zu höher qualifizierten Kräften geführt. Die Bildungsexpansion konnte mit dieser wachsenden Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften nicht Schritt halten, und die Länder verzeichnen eine zunehmende Arbeitslosigkeit unter gering qualifizierten Kräften.

Dieses erste Kapitel befasst sich mit den Ursprüngen und dem Hintergrund von PISA und erläutert, wie sich PISA von anderen internationalen Schulleistungsstudien unterscheidet. Darüber hinaus wird erklärt, warum Lesekompetenz in modernen Gesellschaften von fundamentaler Bedeutung ist, wie die Definition und das Rahmenkonzept für die Erfassung von Lesekompetenz entwickelt wurden und welche Schritte unternommen wurden, um die Vergleichbarkeit der Messungen zwischen den verschiedenen Sprachen und Kulturen zu gewährleisten. Schließlich werden Schwerpunkt und Aufbau dieses Berichts vorgestellt.

Ziele der PISA-Studie

Die Qualität der Bildung zu verbessern, ist ein wichtiges Politikanliegen der Mitgliedsländer der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Es gründet sich z.T. auf die wachsende Erkenntnis, dass der Wohlstand einer Nation weitgehend von ihrem Humankapital und den Möglichkeiten ihrer Bürger abhängt, kontinuierlich zu lernen und neues Wissen zu erwerben.

Seit 1985 trägt die OECD vergleichbare Daten zu einer Reihe von Indikatoren zusammen, z.B. die für Bildung aufgewendeten Human- und Finanzressourcen, den Bildungszugang, die erzielten Leistungsfortschritte und Abschlüsse sowie die Funktionsweise von Bildungssystemen und Lernmethoden. Seit Anfang der neunziger Jahre veröffentlicht die OECD diese Daten in ihrem Jahresbericht *Bildung auf einen Blick*.

Zur Ergänzung dieser Informationen wurde die PISA-Studie entwickelt, um zu messen, wie gut Jugendliche im Alter von 15 Jahren, die schon oder nahezu das Ende ihrer Schulpflicht erreicht haben, auf die Herausforderungen der heutigen Wissensgesellschaft vorbereitet sind. PISA ist zukunftsgerichtet, d.h. die Erhebung konzentriert sich weniger auf die Frage, inwieweit die Jugendlichen bestimmte schulische Curricula beherrschen, sondern vielmehr auf deren Fähigkeit, über ihre Kenntnisse und Fertigkeiten nachzudenken und diese zur Bewältigung realitätsnaher Herausforderungen einzusetzen, ob sie ihre schulische Ausbildung fortzusetzen und schließlich eine akademische Karriere einzuschlagen beabsichtigen oder sich auf ihren Einstieg ins Arbeitsleben vorbereiten.

PISA ist ein Kooperationsprojekt der Regierungen der OECD-Mitgliedsländer und wird von Vertretern dieser Länder über einen Ausschuss der Teilnehmerländer gemeinsam geleitet. Die erste PISA-Erhebung wurde im Jahr 2000 in 32 Ländern (28 OECD- und 4 Nicht-OECD-Ländern) durchgeführt, wobei schriftliche Aufgaben für die Bereiche Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung gestellt wurden, die in den Schulen unter Testbedingungen mit unabhängiger Aufsicht zu bearbeiten waren. Die Untersuchung wird alle drei Jahre mit unterschiedlichem Schwerpunktbereich wiederholt und soll es interessierten Parteien vor allem ermöglichen, die Entwicklung nationaler Bildungssysteme durch eine genaue Beobachtung der Ergebnisse im Zeitablauf zu verfolgen.

Ein Bericht mit den ersten Ergebnissen von PISA 2000 wurde im Jahr 2001 veröffentlicht (OECD, 2001b), der die Resultate in den Bereichen Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung wiedergibt. Außerdem wurden Variablen wie das Leseinteresse als Bestimmungsfaktor der Lernergebnisse vorgestellt. Der vorliegende Bericht konzentriert sich auf die Lesekompetenz, die im Mittelpunkt des ersten PISA-Zyklus stand. Weitere thematische Berichte auf der Basis der im ersten PISA-Zyklus erhobenen Daten werden ebenfalls veröffentlicht.

PISA zielt darauf ab, Eltern, Schüler, die Öffentlichkeit und die Bildungsverantwortlichen darüber zu informieren, ob die jungen Menschen gegen Ende ihrer Pflichtschulzeit die notwendigen Fähigkeiten und Kenntnisse erworben haben, um die Herausforderungen unserer heutigen Gesellschaft meistern zu können. Insbesondere soll mit PISA untersucht werden, ob die Schülerinnen und Schüler hinreichend vorbereitet sind, ihre Kenntnisse und Fertigkeiten so weiterzuentwickeln, dass sie mit den Veränderungen Schritt halten können, die in Zukunft zwangsläufig eintreten werden. Aus diesem Grund werden die in PISA untersuchten Kompetenzen in Bezug auf realitätsnahe Herausforderungen definiert, d.h. als notwendiges intellektuelles Rüstzeug für die Zukunft der Schülerinnen und Schüler als berufstätige und lernende Erwachsene. PISA wird diese Informationen in einem regelmäßigen Zyklus veröffentlichen und dabei die Standards nicht nur zwischen den Ländern, sondern auch im Zeitablauf beobachten.

Unterschiede zwischen PISA und anderen internationalen Erhebungen

Es gibt eine Reihe anderer internationaler Studien zu Leseleistungen. Zwei von der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) zum Leseverständnis durchgeführte Untersuchungen waren die *IEA Six Subject Study* von 1971 (Walker, Anderson und Wolf, 1976) sowie die *IEA Reading Literacy Study* (IEA/RLS) von 1991 (Elley, 1992; 1994). In der ersten Untersuchung wurden die Leistungen 10- bis 14-Jähriger geprüft, während sich die zweite auf die Klassen erstreckte, die von der Mehrzahl der 9- bis 14-jährigen Schüler besucht werden. Die Internationale Erhebung über Grad und Verteilung elementarer Grundqualifikationen Erwachsener (IALS) erhob die Lesekompetenz Erwachsener zwischen 16 und 65 Jahre in 23 Ländern (OECD und Statistics Canada, 2000). In der laufenden Erhebung *Adult Literacy and Lifeskills Survey* (ALL) werden in den Teilnehmerländern die Lesekompetenz, die Mathematikkenntnisse und die Problemlösefähigkeiten von Erwachsenen im Alter von 16 bis 65 Jahren gemessen.

Ein bedeutender Unterschied zwischen der PISA-Studie und den beiden IEA-Erhebungen zur Erfassung von Lesekompetenz besteht darin, dass PISA mit der Entwicklung einer detaillierten Rahmenkonzeption begann, in der die theoretischen Grundlagen, die Organisation der Gegenstandsbereiche und die Messmethoden skizziert wurden und die als Blaupause für die Erhebungsinstrumente diente. Die jeweiligen Rahmenkonzepte für die Erfassung von Lesekompetenz sowie mathematischer und naturwissenschaftlicher Grundbildung im Rahmen von PISA wurden vor Entwicklung der Instrumente zur Leistungsmessung unter den Teilnehmern auf breiter Basis verteilt, von diesen kritisch beurteilt, modifiziert und schließlich von den Regierungen der OECD-Länder angenommen (OECD, 1999; 2000). Für die beiden oben genannten IEA-Studien wurden keine derartigen Unterlagen verbreitet, obwohl „es wahrscheinlich ist, dass für frühere Untersuchungen entsprechende Arbeitsdokumente für den internen Gebrauch erstellt worden sind“ (LaFontaine, 1999). Für die IALS-Studie wurde ein Rahmendokument entwickelt, das auch Bestandteil der Dokumentation für die ALL-Erhebung ist (Kirsch, 2001).

Was die beiden IEA-Studien darüber hinaus deutlich von PISA unterscheidet, sind die Aufgabenformate. Die *Six Subject Study* der IEA wie auch die IEA/RLS-Studie setzen sich aus Multiple-Choice-Aufgaben zusammen, wobei letztere auch einige Items mit kurzen frei zu formulierenden Antworten enthielt. In der PISA-Studie wird bei nahezu der Hälfte der Aufgaben von den Schülerinnen und Schülern die Ausarbeitung einer eigenen Antwort verlangt, wobei sie häufig den Lesestoff mit ihren eigenen Kenntnissen und Erfahrungen in Beziehung setzen müssen.

Eine dritte IEA-Studie, *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), wurde 2001 durchgeführt, um die Lesefähigkeiten in den Klassen, in denen sich die meisten 9-Jährigen befanden, zu erheben und einen Bezug zur IEA/RLS-Studie herzustellen. Wie PISA begann PIRLS mit einem umfassenden Rahmenkonzept (Campbell, Kelly, Mulis, Martin und Sainsbury, 2001) und wie PISA betont diese Erhebung die interaktive Natur des Lesens. Trotz starker Ähnlichkeiten weisen die beiden Erhebungen auch erhebliche Differenzen auf, die sich z.T. aus den unterschiedlichen Zielpopulationen ergeben. Da die PIRLS-Zielpopulation eine Klassenstufe umfasste, auf der der Prozess des Lesenlernens abgeschlossen sein dürfte, konzentrierte sich PIRLS auf eine Untersuchung der Beziehungen zwischen den Leseleistungen auf der einen und dem Lesecurriculum und den Unterrichtspraktiken auf der anderen Seite. Demgegenüber steht „Lesen“ an sich für die meisten 15-Jährigen nicht mehr auf dem Lehrplan und deshalb können die mit dem Niveau der Lesekompetenz verbundenen Faktoren bei der Zielpopulation von PISA nicht direkt mit dem Lesecurriculum und dem Leseunterricht in Verbindung gebracht werden. Noch wichtiger ist vielleicht, dass PISA von der Hypothese ausgeht, dass 15-Jährige nicht nur lesen können, sondern auch in der Lage sein müssen, ihre Kenntnisse und Fertigkeiten in alltäglichen Situationen anzuwenden, da sie dabei sind,

ins Erwachsenenleben einzutreten. PISA zielt darauf ab, Lesekompetenz im Kontext von Alltagssituationen zu erheben.

Lesekompetenz als grundlegende Qualifikation

Bei den wachsenden Anforderungen, die an die Entwicklung des Bildungsniveaus der Bürger gestellt werden, spielt Lesekompetenz eine fundamentale Rolle. Mit dem Aufkommen von Telefon und Fernsehen glaubte man, mündliche und visuelle Kommunikationsformen würden das geschriebene Wort bald ersetzen (Birkerts, 1994; 1998; Coover, 1992). Entgegen diesen Erwartungen hat das geschriebene Wort als Kommunikationsmittel an Bedeutung gewonnen.

Wie Halloway (1999) feststellt, sind Lesefertigkeiten von entscheidender Bedeutung für die schulische Erfolgsquote von Schülern der Sekundarstufe I und II, aber nach sieben oder acht Jahren Grundausbildung mangelt es vielen Schülerinnen und Schülern noch an hinreichender Lesekompetenz und zahlreiche Jugendliche weisen hier weiterhin ein unakzeptables Niveau auf.

Olson (1977a; 1977b) behauptet sogar, dass in der heutigen Gesellschaft Lesekompetenz zu einer systematischen Begünstigung der Personen führt, die auf dem jeweils geforderten Niveau über die notwendigen Fertigkeiten verfügen. Lesekompetenz ermöglicht den Zugang zu Institutionen und Ressourcen, die auf Wort und Schrift basieren, und hat Einfluss auf die Kognition (Olson, 1994), indem sie die Art und Weise unseres Denkens prägt. Elwert (2001) hat zudem das Konzept der „gesellschaftsbezogenen Lesekompetenz“ hervorgebracht, das sich auf die grundlegende Bedeutung von Lesekompetenz für den Umgang mit den Institutionen einer modernen bürokratischen Gesellschaft bezieht. Im Rechtswesen, im Geschäftsverkehr und in der Wissenschaft werden Schriftstücke und schriftlich festgelegte Verfahren verwendet, wie Gesetze, Verträge und Veröffentlichungen, die man verstehen muss, um sich in diesen Bereichen zurechtzufinden. Einige Jahre zuvor schrieben Freire und Macedo (1987), Lesekompetenz sei ein Machtfaktor für die Menschen. Sie sahen in dieser Kompetenz einen Prozess der „Bewusstseinswerdung“, bei dem mit dem Lesen des Worts Wissen über die Welt aufgenommen wird.

In unseren wissensintensiven Gesellschaften ist Lesefähigkeit eine Grundvoraussetzung für Erfolg im Leben. Es geht aber nicht nur um Lesen. Lesefertigkeiten finden beim Lernen, Arbeiten und im Leben generell Anwendung. Moffett und Wagner (1983) argumentieren, dass zwischen Leseverständnis und allgemeinem Verständnis kein Unterschied besteht. Die für das Verständnis von Texten notwendigen Fähigkeiten – wie Herausarbeiten des Hauptgedankens, Abrufen von Details, Verknüpfen von Fakten, Ziehen von Schlussfolgerungen und Vorhersehen von Ergebnissen – sind auch im Alltag sehr wichtig. Im Umgang mit Alltagsproblemen ist der Einzelne ständig gefordert, allgemeine Strukturen zu identifizieren, sich an Details zu erinnern, Zusammenhänge zu sehen und aus Erfahrungen Schlüsse zu ziehen. Die durch Lesen gewonnenen Kenntnisse kommen zu unseren eigenen Erfahrungen hinzu und bringen damit den Prozess, in unserer Gesellschaft leben zu lernen, weiter voran.

Die Internationale Erhebung über Grad und Verteilung elementarer Grundqualifikationen Erwachsener (IALS – OECD und Statistics Canada, 1997) zeigt, dass über den Bildungsabschluss hinaus das Niveau der Lesekompetenz per saldo einen direkten Einfluss auf das Einkommen vor Steuern, die Beschäftigung, die Gesundheit und die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen hat. Eine weitere Erkenntnis dieser Studie lautet, dass Menschen mit niedrigerem Lesekompetenzniveau mit größerer Wahrscheinlichkeit auf staatliche Unterstützung und auf Wohlfahrtsleistungen angewiesen sind und eher kriminell werden. Kirsch, Jungeblut, Jenkins und Kolstad (1993) berichten über ähnliche Ergebnisse einer Studie zur Lese-

kompetenz Erwachsener in den Vereinigten Staaten. Sie kommen zu der Schlussfolgerung, dass Lesekompetenz in unseren Gesellschaften wie „bares Geld“ anzusehen ist. Über persönliche Konsequenzen hinaus, wie die geringere Chance, eine Vollzeitbeschäftigung zu finden und die größere Wahrscheinlichkeit, in Armut zu leben, reduzieren insgesamt begrenzte Grundqualifikationen die Ressourcen eines Landes und befähigen es weniger „zur Erreichung seiner Global- und Einzelziele, seien sie sozialer, politischer, zivilgesellschaftlicher oder wirtschaftlicher Natur“.

Lewis (2002) behauptet, dass manche US-Bundesstaaten Lesestatistiken für die dritte Schulklasse heranziehen, um zu bestimmen, wie viele Gefängnisbetten sie in zehn Jahren benötigen werden. Obwohl dies weit hergeholt sein mag, gibt es doch Berichte, wonach die Hälfte aller erwachsenen Gefängnisinsassen in den USA weder lesen noch schreiben kann. Der durchschnittliche männliche Gefängnisinsasse im Alter von 25 Jahren hat ein Niveau, das zwei oder drei Klassenstufen unter seinem tatsächlichen Abschluss liegt (Bellarado, 1986).

Nach Auffassung der Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) ist Lesekompetenz eine gute Bezugsgröße für Messungen des Bildungsniveaus in Entwicklungsregionen. Ihren Schätzungen zufolge kann sie insbesondere unter jungen Menschen in Entwicklungsregionen eine bessere Messgröße für das Bildungsniveau darstellen als die Schulbesuchsquote, da sich darin generell das Mindestniveau einer erfolgreich abgeschlossenen Schulbildung widerspiegelt (UNDP, 2002). In dieser Veröffentlichung des UNDP wird darauf verwiesen, dass zwischen Lesekompetenzniveau und Erfolg in der Gesellschaft ein starker Zusammenhang besteht. Dies wurde auch in der Internationalen Erhebung über Grad und Verteilung elementarer Grundqualifikationen Erwachsener (OECD und Statistics Canada, 2000) festgestellt.

Lesen ist eine Grundvoraussetzung für das erfolgreiche Abschneiden in allen Schulfächern. Durch die Einbeziehung der drei Kompetenzbereiche Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften liefert PISA 2000 Informationen über die Zusammenhänge zwischen diesen Bereichen. Die Korrelation zwischen den in Lesekompetenz und Mathematik erreichten Punktzahlen beträgt in PISA 0,81 und die Korrelation zwischen den Punktzahlen bei Lesekompetenz und Naturwissenschaften 0,86. In beiden Fällen ergeben sich etwas höhere Korrelationswerte, wenn getrennte Berechnungen für Mädchen und Jungen angestellt werden.

Lesen ist daher nicht nur ein Ziel, es ist auch ein wichtiges Instrument für Bildung und persönliche Entfaltung, sowohl in der Schule als auch im späteren Leben. In der Europäischen Union wird von der Europäischen Kommission (2001) anerkannt, dass Lesekompetenz für das schulische Lernen des Einzelnen eine zentrale Rolle spielt: *„Die Fähigkeit, Anweisungen und Texte zu lesen und zu verstehen, ist in allen Schulfächern eine Grundbedingung für den Erfolg. Allerdings verliert die Fähigkeit, lesen und schreiben zu können, auch dann nicht an Bedeutung, wenn Kinder die Schule verlassen. Solche Fertigkeiten sind elementare Voraussetzungen für alle Bildungsbereiche und darüber hinaus, denn sie erleichtern die Beteiligung im weiteren Kontext des lebenslangen Lernens und fördern die soziale Integration des Einzelnen und die Entwicklung seiner Persönlichkeit.“*

Es kann gefolgert werden, dass die Fähigkeit, komplizierte Informationen zu lesen und zu verstehen, für den Erfolg in der Hochschulausbildung, am Arbeitsplatz und im Alltagsleben wichtig ist. Der Erwerb von Lesekompetenz ist daher zweifellos nicht nur eine Grundvoraussetzung für gute Ergebnisse in anderen schulischen Fächern, sondern auch eine Vorbedingung für eine erfolgreiche Teilnahme an den meisten Bereichen des Erwachsenenlebens (vgl. zum Beispiel Cunningham und Stanovich, 1998; Smith, Mikulecky, Kibby und Dreher, 2000). Inzwischen wird generell anerkannt, dass Lernen nicht mit der Schule

enden darf. Damit Schüler aber zu lebenslang Lernenden werden, muss ihre schulische Ausbildung sie darauf vorbereitet haben, angemessen und sicher mit geschriebenen Texten umgehen zu können, in welcher Form sie ihnen auch begegnen.

Das Problem der Leistungsunterschiede zwischen Schülern aus diversen benachteiligten Milieus und dem Gros ihrer Mitschüler anzugehen, ist als eine besondere Herausforderung für die Bildungssysteme im neuen Jahrtausend erkannt worden (Au und Raphael, 2000). Wenn aufgezeigt wird, wie sich die Lesefähigkeiten unter jungen Erwachsenen verteilen und welches Netz von Beziehungen zwischen diesen Fähigkeiten und den Hintergrundvariablen der Schülerinnen und Schüler besteht, so sind dies notwendige erste Schritte zur Behebung des Problems, dass junge Menschen am Ende ihrer Pflichtschulzeit nicht über hinreichende Kompetenzen verfügen.

Hintergrund des Rahmenkonzepts für Lesekompetenz

Das zu Beginn dieses Kapitels wiedergegebene Zitat von Gray und Rogers beinhaltet die Auffassung, dass Lesekompetenz weniger ein statisches, sondern vielmehr ein dynamisches Konzept ist, das sich parallel zu Veränderungen in Gesellschaft und Kultur weiterentwickeln muss. Die Art von Lesekompetenz, die für die persönliche Entfaltung und eine aktive Teilnahme an Wirtschaft und Gesellschaft vor zwanzig Jahren benötigt wurde, unterscheidet sich von dem, was heute erwartet wird, und in zwanzig Jahren werden die diesbezüglichen Erwartungen aller Wahrscheinlichkeit nach wiederum anders aussehen. Wir leben in einer Welt des raschen Wandels, in der wir es mit immer mehr und zunehmend verschiedenartigem schriftlichem Material zu tun haben und in der von einer wachsenden Zahl von Menschen erwartet wird, dass sie dieses Material in einer neuen und manchmal komplexeren Art und Weise nutzen.

Die Industriegesellschaft benötigte nur begrenzt qualifizierte und vorgebildete Arbeitskräfte, die während ihrer Schulausbildung ein gewisses Maß an Kenntnissen und Fertigkeiten erworben hatten. Von diesen wurde nur die Bewältigung relativ klar abgegrenzter und einfacher Fließbandaufgaben erwartet, wobei sie sich auf die im Rahmen ihrer Bildung und Ausbildung erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten stützen konnten. Im Informationszeitalter sind die Unternehmen ständig dabei, zu innovieren und ihre Produkte auf neue Bedürfnisse zuzuschneiden. Inzwischen erfolgt ein Berufswechsel im Durchschnitt alle 5-10 Jahre, so dass lebensbegleitendes Lernen zu einem entscheidenden Kriterium für den Erfolg jedes Einzelnen geworden ist. Das Ziel der Bildung besteht nicht mehr im Sammeln statischer Informationen, sondern orientiert sich an der Notwendigkeit, Fertigkeiten für die Verarbeitung, Zusammenfassung und Bewertung von Informationen zu erwerben.

In den Vereinigten Staaten gelangt der Bericht der *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills* (SCANS, 1991) zu dem Schluss, dass der Arbeitsplatz der Zukunft die Fähigkeit voraussetzen wird, „Informationen zu beschaffen, zu ordnen, zu interpretieren und zu evaluieren und diese mit Hilfe des Computers zu verarbeiten“. Daher definiert dieser Bericht einen kompetenten Leser als eine Person, die „schriftliche Informationen in Prosatexten und Dokumenten – darunter Handbücher, Grafiken und Tabellen – lokalisiert, versteht und interpretiert, um Aufgaben zu erfüllen; aus Texten lernt, indem sie die Hauptidee oder die wesentliche Botschaft identifiziert; relevante Einzelheiten, Fakten und Spezifikationen erkennt; die Bedeutung von unbekanntem oder Fachausdrücken herleitet oder ausfindig macht; und die Genauigkeit, Angemessenheit, den Stil und die Plausibilität von Berichten, Vorschlägen oder Theorien anderer Verfasser beurteilt“. Wie wir in Kapitel 2 sehen werden, kommt dies der PISA-Definition der Lesekompetenz sehr nahe.

Lesen durchdringt das menschliche Leben seit Jahrhunderten, jedoch ändern sich die für ein erfolgreiches Lesen notwendigen Fertigkeiten ständig. Das Suchen nach Informationen im Internet wird für eine wachsende Zahl von Menschen eine Alltagsaktivität und stellt ein klares Beispiel für einen Kontext dar, in dem Lesen Fertigkeiten voraussetzt, die weit über das Entschlüsseln von Texten hinausgehen. Das herkömmliche gedruckte Material wird von einer Vielzahl von Personen unter die Lupe genommen und bearbeitet, bevor es den Leser erreicht. Die Informationen im Internet sind hingegen von unterschiedlicher Qualität. Zwar sind manche Online-Informationen überarbeitet, für einen erheblichen Teil gilt das jedoch nicht, und der Leser muss sich bei der Entscheidung, ob und wie das Material zu nutzen ist, auf sein eigenes Urteilsvermögen verlassen. Außerdem macht das schiere Volumen an verfügbaren Informationen den Einsatz von Auswahlkriterien notwendig. Das Zusammentragen von Informationen im Internet setzt die Fähigkeit voraus, große Mengen an Material zu überfliegen und seine Brauchbarkeit sofort zu beurteilen. Kritisches Denken ist daher bei der Lesekompetenz heute ein wichtigerer Faktor denn je (Halpern, 1989; Shetzer und Warschauer, 2000, Warschauer, 1999). Warschauer kommt in einer Untersuchung (erscheint demnächst) zu der Schlussfolgerung, dass es bei Überwindung der „digitalen Kluft“ nicht „nur um den Online-Zugang geht, sondern auch darum, die Fähigkeit des Einzelnen zu erhöhen, die IuK-Technologien für die Aneignung und Generierung von Wissen zu nutzen“. Die Korrelation zwischen Daten über den Bevölkerungsanteil der Internetnutzer in den einzelnen OECD-Ländern (CIA, 2001) und den globalen Lesekompetenzergebnissen für diese Länder in PISA 2000 beträgt 0,53. Wenn die Menschen das Internet häufiger konsultieren, werden sie wahrscheinlich im Umgang damit geschickter werden. Die Bildungssysteme können den Prozess aber beschleunigen, indem sie die Schülerinnen und Schüler mit angemessenen Lesekompetenzen ausstatten.

Das Internet ist nur ein Beispiel für eine Informationsquelle. Die Fähigkeit, an alle Arten von Informationen heranzukommen, sie zu verstehen und über sie zu reflektieren, ist für den Einzelnen für eine volle Teilhabe an unserer wissensbasierten Gesellschaft unerlässlich. Daher muss ein Rahmenkonzept zur Erfassung der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern gegen Ende der Pflichtschulzeit den Schwerpunkt auf Lesefertigkeiten legen, die das Auffinden, Auswählen, Interpretieren und Bewerten von Informationen aus einem breiten Spektrum von Texten umfassen, denen sie in unterschiedlichen Situationen im schulischen und außerschulischen Umfeld begegnen.

Der schulische Lehrplan, ob er auf nationaler oder lokaler Ebene definiert wird, ist nicht der einzige maßgebende Faktor für das Niveau der Lesekompetenz. Das Leseengagement der Schülerinnen und Schüler (Guthrie und Wigfield, 2000) und der Zugang zu Printmedien (Neuman und Celano, 2001) zählen zu einer Reihe von Variablen, die die Leseleistungen nachweislich beeinflussen. Ein deutlicher Prädiktor des Leseverständnisses ist die Zeit, die Schülerinnen und Schüler mit Lesen verbringen (Anderson, Wilson und Fielding, 1988). Wenn Schülerinnen und Schüler gut lesen, sind sie in der Regel auch eifrigere Leser und eignen sich damit mehr Wissen in allen Bereichen an (Cunningham und Stanovich, 1998). Schülerinnen und Schüler mit schlechten Lesegewohnheiten empfinden den Lesestoff oft als zu schwer (Allington, 1984) und entwickeln eine negative Einstellung zum Lesen (Oka und Paris, 1986). Sie manövrieren sich damit in einen Teufelskreis, da sie durch ihre geringe Leseaktivität weniger Möglichkeiten haben, Leseverständnisstrategien zu entwickeln (Brown, Palincsar und Purcell, 1986), und geraten in allen Fächern in Rückstand, da Lesen in allen schulischen Bereichen vorausgesetzt wird (Chall, Jacobs und Baldwin, 1990).

Das bedeutet aber nicht, dass keine Hoffnung besteht, etwas zu ändern. Eltern, Lehrer und Gemeinschaften können das Lesevolumen der Kinder ganz erheblich beeinflussen (Gambrell, 1996). Aus neueren Studien geht zudem hervor, dass zwischen metakognitivem Strategiewissen und Leseleistung eine starke

Korrelation besteht und – ein besonders wichtiger Aspekt – solche Strategien effektiv vermittelt werden können (Cornoldi, 1990; Mokhtari und Sheory, 2001; Paris und Winograd, 1990; Winn, 1994).

Mit Hilfe multivariater Datenanalysen kann festgestellt werden, inwieweit Hintergrundvariablen und Einstellungen auf Schülerebene zur Erklärung von Unterschieden in der Lesekompetenz herangezogen werden können. Außerdem wird in diesem Bericht untersucht, inwieweit die Schulen und die komplexen Zusammenhänge zwischen Hintergrundmerkmalen der Schülerinnen und Schüler und Schulmerkmalen für das unterschiedliche Abschneiden verantwortlich sind. Damit kann die Studie den politischen Entscheidungsträgern neue Informationen im Hinblick auf die Leistungsunterschiede bei Schülern an die Hand geben, die es ihnen ermöglichen, effizientere Gegensteuerungsstrategien zu entwickeln.

Die für PISA verwendete Definition von Lesekompetenz baut z.T. auf der IEA-Studie zur Lesefähigkeit auf (Elley, 1992), aber auch auf der Internationalen Erhebung über Grad und Verteilung elementarer Grundqualifikationen Erwachsener (IALS). Eine Gemeinsamkeit mit der letztgenannten Studie ist die Betonung der Bedeutung von Lesekompetenz für eine aktive und kritische Teilnahme am gesellschaftlichen Leben. Die Definition bezieht auch moderne Theorien des Lesens mit ein, die dessen interaktive Natur hervorheben (Dechant, 1991; McCormick, 1988; Rumelhart, 1985) ebenso Modelle der Fähigkeit zum logischen Denken (Graesser, Millis und Zwaan, 1997; Kintsch und van Dijk, 1978; Van Dijk und Kintsch, 1983) und Leistungstheorien in Bezug auf die Lösung von Leseaufgaben (Kirsch, 2001; Kirsch und Mosenthal, 1990).

Abgesehen von diesen verfahrenstechnischen Aspekten berücksichtigt PISA verschiedene Lesesituationen, da die Studie insbesondere darauf abzielt, die Lesekompetenz zu messen, die 15-Jährige im Hinblick auf ihren künftigen Status als Bürger, arbeitende Menschen und lebenslang Lernende benötigen werden. Der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen“ (Europarat, 2001) unterscheidet vier große Lebensbereiche (Domänen) für die Sprachverwendung: den privaten oder persönlichen Bereich, den öffentlichen Bereich, den Bildungsbereich und den beruflichen Bereich. Die in PISA enthaltenen Leseaufgaben beziehen sich auf diese verschiedenen Bereiche, da sie unterschiedliche Lesearten verlangen, so zum Beispiel „Lesen, um zu lernen,“ bei bildungsbezogenen Texten oder „Lesen, um etwas zu tun,“ bei berufsbezogenen Texten (Sticht, 1975; Stiggins, 1982).

Entwicklung des Rahmenkonzepts für Lesekompetenz, Erhebungsinstrumente und Schülerfragebogen

Unter Zugrundelegung der in den vorstehenden Absätzen beschriebenen Perspektive wurde bei der Definition der Lesekompetenz in PISA nicht von einer Interpretation des Lesens als einer einfachen eindimensionalen Fertigkeit ausgegangen, die sich anhand einer einzigen Skala oder eines einzigen Punkts auf einer Skala angemessen darstellen ließe. Im Entwicklungsstadium von PISA wurden vielmehr verschiedene Perspektiven hinsichtlich Anzahl und Zusammensetzung der die Lesekompetenz definierenden Skalen in Betracht gezogen. Der vorliegende Bericht enthält Informationen über die Ergebnisse, die die Länder auf einer Gesamtskala Lesekompetenz wie auch auf einer Reihe von Subskalen erzielten, die auf wichtigen Komponenten des Rahmenkonzepts basieren. Die Darstellung der Ergebnisse auf diesen Subskalen dient dem Zweck, die Vielschichtigkeit des Lesevorgangs zu untersuchen und der Möglichkeit nachzugehen, dass die Lesefertigkeiten zwischen den Ländern variieren könnten.

Entwickelt wurde das Rahmenkonzept in Zusammenarbeit mit der Funktionalen Expertengruppe Lesen (RFEG), einem internationalen Ausschuss von Leseexperten, der der Studie intellektuelle Orientierungs-

hilfen geben soll. Entwürfe des Rahmenkonzepts wurden unter den Mitgliedsländern zwecks Stellungnahme verteilt und anhand der Feedback-Reaktionen überarbeitet. Da das Rahmenkonzept als Blaupause für die Konstruktion des Lesekompetenztests diente, spielte die RFEG auch eine wichtige Rolle bei der Auswahl der Aufgabentexte, der Konzipierung der Fragen zu diesen Texten sowie der Erstellung von Kodieranweisungen für die frei zu formulierenden Antworten, womit sichergestellt werden sollte, dass diese die mit der Frage bzw. Anweisung verfolgten Intentionen widerspiegeln.

Das PISA-Konsortium ersuchte die Teilnehmerländer, Leseaufgaben einzureichen, die sich mit den Vorgaben des von der Expertengruppe Lesen entwickelten Rahmenkonzepts deckten. Ausgehend von diesen Vorlagen wie auch zusätzlichem von den Testentwicklern in Australien und den Niederlanden ausgewähltem Material wurden rd. 800 Aufgabenitems mit offenem Antwort- und mit Multiple-Choice-Format entworfen und in Australien und den Niederlanden einem Pilottest unterzogen. Das Pilotprojekt bot die Möglichkeit, die Leseaufgaben erstmals auf ihre Angemessenheit hin zu überprüfen und Beispiele für frei formulierte Schülerantworten bei entsprechenden Aufgaben zu sammeln. Diese Stichprobenantworten wurden zur Verfeinerung der Kodieranweisungen verwendet und für die Schulung der Kodierer herangezogen. Nach mehreren Feedback-Runden mit Stellungnahmen der nationalen Expertengruppen wurden 372 der überarbeiteten Aufgaben, darunter auch eine Reihe von Aufgaben aus der Internationalen Erhebung über Grad und Verteilung elementarer Grundqualifikationen Erwachsener (IALS), in den Teilnehmerländern vor Ort getestet. Nach einer umfassenden Analyse des Feldtests in den Ländern und weiteren Konsultationen mit den nationalen Expertengruppen wurden 141 Items, darunter 15 aus der IALS-Studie, für die Haupterhebung ausgewählt.

Durch Fragebogenerhebungen wurden in PISA auch Informationen über die Schülerinnen und Schüler gesammelt. Zwei Fragenkomplexe im Schülerfragebogen zielten darauf ab, die Lesepraxis und Einstellung zum Lesen zu erfassen. Zur Lesepraxis wurde eine Liste mit unterschiedlichen Arten von Lesestoff präsentiert, und die Schülerinnen und Schüler wurden gebeten anzugeben, wie oft sie sich mit jedem einzelnen Lesestoff befassen. Im Hinblick auf die Einstellung zum Lesen wurden zehn Aussagen zusammengestellt. Die Schülerinnen und Schüler sollten angeben, ob sie den jeweiligen Aussagen zustimmten oder nicht. Die positiven und negativen Äußerungen zur Einstellung zum Lesen standen in einem ausgewogenen Verhältnis, um durch Erwartungshaltungen bewirkte Effekte (*compliance effects*) zu vermeiden. Außerdem wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten anzugeben, wie viel Zeit sie jeden Tag mit Lesen zum Vergnügen verbringen. Diese Fragen wurden zur Konstruktion eines Index des Leseengagements zusammengefasst.

Qualität und Vergleichbarkeit

Lesekompetenzen in ganz unterschiedlichen Kulturen und Sprachen zu messen, ist ein ehrgeiziges Unterfangen. Eine sinnvolle Messung erfordert, dass die Instrumente für alle teilnehmenden Gruppen kulturell und linguistisch äquivalent sind. Eine ausführliche Beschreibung der verschiedenen Strategien, die zur Sicherstellung der Äquivalenz angewendet wurden, ist in dem *PISA 2000 Technical Report* (OECD, 2002b) enthalten. Hier werden einige der Hauptelemente dargestellt, die die Vergleichbarkeit gewährleisten sollen.

Auf Grund länderspezifischer Unterschiede bei der Struktur des Bildungssystems ist es nicht möglich, eine international vergleichbare Definition der Klassenstufen festzulegen. Für valide internationale Vergleiche von Schulleistungen müssen vielmehr die Populationen in Bezug auf ein Zielalter definiert werden. PISA bezieht sich auf alle Schülerinnen und Schüler, die zum Zeitpunkt der Erhebung 15 Jahre alt sind, gleichgültig welche Klasse oder Art von Bildungseinrichtungen sie besuchen und unabhängig davon, ob

es sich um eine Ganztags- oder Halbtagschule handelt. 15-Jährige, die nicht mehr zur Schule gehen, sind indessen von der Erhebung ausgeklammert. Im Allgemeinen wurden mindestens 95% dieser Zielpopulation von den effektiven in PISA 2000 verwendeten Stichproben abgedeckt, und in den meisten Ländern wurden sogar noch höhere Prozentsätze erzielt. Dieser hohe Erfassungsgrad trägt erheblich mit zur Vergleichbarkeit der Ergebnisse bei. (Wegen näherer Einzelheiten zu PISA-Population und Stichprobenumfang vgl. *PISA 2000 Technical Report*, OECD, 2002b).

Über eine viertel Million Schülerinnen und Schüler, die nahezu 17 Millionen 15-Jährige repräsentierten, die in den 32 Teilnehmerländern zur Schule gingen, nahmen an Papier- und Bleistifttests mit einer Testzeit von zwei Stunden für jeden Schüler teil. In diesem ersten Zyklus wendeten die Schüler im Durchschnitt 85 Minuten für die Leseaufgaben auf. Die Stichprobenziehung aus der Schülerzielpopulation erfolgte in jedem der Teilnehmerländer nach strengen Regeln, um den repräsentativen Charakter der nationalen Stichproben zu gewährleisten.

Bei einer internationalen Vergleichsstudie ist es wesentlich, dass die verschiedenen Aufgaben ein breites kulturelles und sprachliches Spektrum abdecken. Daher ersuchte die OECD zu Beginn der Testentwicklung für PISA 2000 die teilnehmenden Länder, nach Maßgabe einschlägiger Richtlinien Beiträge zum Aufgabenpool einzureichen. Insbesondere beschrieben die Richtlinien die Ausrichtung von PISA auf Grundkompetenzen und das Ziel der Studie zu beurteilen, *wie gut die Schülerinnen und Schüler auf das Leben vorbereitet sind*. Die Länder wurden besonders angehalten, authentische Lesematerialien vorzulegen. Von fast zwei Drittel der teilnehmenden Länder gingen Beiträge ein (vgl. Anhang A1.1 wegen einer Liste der Länder und Organisationen, die Aufgabenmaterial für PISA beisteuerten).

Zugegebenermaßen besteht die Gefahr, dass Lesematerial aus dem kulturellen Umfeld eines bestimmten Landes Schülern aus anderen Ländern nicht vertraut ist. Andererseits kann bei 15-jährigen Schülerinnen und Schülern aber wohl davon ausgegangen werden, dass sie Material aus anderen Ländern als ihrer Heimat oder über andere Kulturen lesen. Bei der Zusammenstellung der Testinstrumente galt daher als richtungsweisender Grundsatz, dass zwischen den drei Schlüsselkomponenten des Rahmenkonzepts für Lesekompetenz ein ausgewogenes Verhältnis gewährleistet sein sollte: Situation, Textstruktur und Art der Fragen oder Anweisungen zu einem Text (OECD, 1999). Somit konzentrierte sich PISA mehr auf das Konstrukt der Lesekompetenz und weniger auf Fragen des Inhalts oder der Vertrautheit. Dennoch war die Sammlung von Material aus den Teilnehmerländern ein wichtiges Mittel um sicherzustellen, dass möglichst viele kulturelle Perspektiven in den Leseeinheiten erfasst wurden.

Darüber hinaus wurden u.a. folgende Mittel eingesetzt, um eine möglichst große kulturelle Relevanz und Angemessenheit der Aufgaben für alle Länder und Untergruppen zu gewährleisten (vgl. Anhang A1 wegen quantifizierbarer Indizes zur Gewährleistung der kulturellen Angemessenheit für PISA 2000).

- Die Angemessenheit der von verschiedenen Teilnehmerländern übermittelten Beiträge wurde durch einen umfassenden dem Feldtest vorausgehenden Prozess der Überprüfung der einzelnen Items bewertet, der nationale Überprüfungen in jedem Land und eine sorgfältige Überprüfung seitens des internationalen Übersetzerteams umfasste. Von nationalen Experten für die jeweiligen Fächer wurden Stellungnahmen eingeholt, die jedes Item und das entsprechende Stimulusmaterial nach folgenden Kriterien bewerteten: Vertrautheit der Schülerinnen und Schüler mit seinem Inhalt, Schwierigkeitsgrad, kulturelle Akzeptanz, andere Bedenken im Hinblick auf mögliche Verzerrungen, Übersetzungsprobleme und generelle Priorität für Einbeziehung des Items. Es wurde eine Datenbank eingerichtet, in denen die Stellungnahmen zu jeder der für den Bereich Lesekompetenz entwickelten Aufgaben chronologisch

erfasst wurden. Dadurch entstand eine zusätzliche Informationsquelle, die bei der Überarbeitung und der Auswahl der Items für die endgültige Erhebung herangezogen wurde.

- Die Texte und Items wurden von einer internationalen Gruppe für kulturelle Eignung überprüft. Diese internationale Gruppe befasste sich mit der Überprüfung und Erörterung der im Feldversuch eingesetzten Leseaufgaben sowie der Kodieranweisungen und der für jede Aufgabe zusammengestellten Itemanalysen. Das Feedback der Gruppe wurde zusammen mit anderen Informationen bei der Überarbeitung und der endgültigen Auswahl der in der Erhebung verwendeten Aufgaben herangezogen.
- Kulturelle Äquivalenz wurde zudem dadurch gewährleistet, dass die Daten aus dem Feldtest verwendet wurden, um eine breitere Palette von Stichprobenantworten aus den teilnehmenden Ländern in die Kodieranweisungen einzubeziehen. Die Daten aus dem Feldtest dienten auch als Grundlage für die Entscheidung, ob bestimmte Items, die sich im Hinblick auf die Interaktion zwischen Schwierigkeit der Aufgabe und länderspezifischen bzw. linguistischen Gegebenheiten, geschlechtsspezifischen Aspekten oder sozioökonomischem Hintergrund als nicht akzeptabel erwiesen hatten, von der Hauptstudie ausgeschlossen werden sollten.
- Qualitativen Aspekten und Fragen der Vergleichbarkeit wurde durch umfassende und rigorose Übersetzungsverfahren Rechnung getragen. Alle Erhebungsinstrumente wurden in zwei Originalversionen – einer englischen und einer französischen Fassung – entwickelt. Einige kulturell bedingte Verständnisschwierigkeiten und potentielle Übersetzungsprobleme wurden durch die Erstellung der parallelen Originalversionen in zwei Sprachen schon frühzeitig aufgedeckt. Diese Fassungen wurden dann, zusammen mit ausführlichen Orientierungshilfen zur Übersetzung (zu dem, was gemessen werden sollte, und welche Wortwahl und welche Satzstruktur dabei zu beachten waren, übliche systematische Übersetzungsfehler, akzeptablen bzw. nicht akzeptablen Anpassungen usw.) an die teilnehmenden Länder gesandt, wo Übersetzungen aus beiden Originalsprachen angefertigt und zu einer nationalen Version zusammengeführt werden sollten. Die übersetzten Texte wurden dann zur Überprüfung durch ein Übersetzerteam zurückgeschickt, das vom Konsortium eingesetzt und für die Überprüfung der Äquivalenz zwischen dem Quelltext und den nationalen Versionen geschult worden war. Die Länder durften begrenzte Anpassungen des Materials vornehmen, um seine kulturelle und linguistische Angemessenheit für das betreffende Land bzw. die betreffende Sprache zu verbessern, soweit nach Auffassung des internationalen Konsortiums diese Anpassungen nichts an dem änderten, was gemessen werden sollte.
- Um den Schwierigkeitsgrad der einzelnen Items im Zuge des Übersetzungsprozesses möglichst wenig zu verändern, erstellten die Testentwickler in erforderlichen Fällen Anweisungen für die Übersetzung. In diesen Anweisungen wurde auf potentielle Übersetzungsprobleme und mögliche Fehlinterpretationen hingewiesen. Um weiter sicherzustellen, dass die Intentionen einer Frage die gleichen blieben, gaben die Testentwickler eine Zusammenfassung dieser Intentionen und der Schlüsselprozesse, die mit den Items getestet werden sollten. Während des Übersetzungsprozesses wurden die von den Ländern vorgesehenen Anpassungen von den Testentwicklern überprüft, damit gewährleistet war, dass sie das, was mit den Items gemessen werden sollte, nicht veränderten.
- Die Kodierer aus den teilnehmenden Ländern wurden sowohl für den Feldtest als auch für die Hauptuntersuchung zentral ausgebildet. Es wurde ein Katalog von Kodieranweisungen erstellt, der alle Items erfasste, die per Hand kodiert werden mussten. Die Kodieranweisungen enthielten eine große Zahl von Beispielantworten, die das Spektrum der möglichen Punktwerte für jedes Item abdeckten. Während der Ausbildung der Kodierer wurden von den teilnehmenden Ländern umfassende Beiträge zu den

Kodieranweisungen eingebracht. Es wurde darauf geachtet, diese Anweisungen so zu konzipieren, dass sie genau widerspiegeln, was gemessen werden soll. In den Kodieranweisungen wurde betont, dass die Kodierer die Antworten zu „kodieren“, nicht zu „bewerten“ hatten. Das heißt, subjektive Urteile der Kodierer waren insofern eingeschränkt, als sie nicht die Qualität einer Antwort zu bewerten hatten, sondern entscheiden mussten, in welche der beschriebenen Kategorien die gegebene Antwort am besten einzureihen wäre. Die effektive Zuordnung von Punkte Kategorien erfolgte nach den Analysen der Daten aus dem Feldtest, die Informationen bezüglich der angemessenen „Codes“ für die jeweilige Antwortkategorie lieferten.

- Das internationale Konsortium richtete ein für die Kodierer zugängliches Online-System ein, das sicherstellen half, dass die Kodieranweisungen von allen Ländern und Kodierern in ähnlicher Weise ausgelegt und angewendet wurden. Auf nationaler und internationaler Ebene wurden Daten gesammelt und analysiert, um die Vergleichbarkeit der Kodierung zu gewährleisten. Die entsprechenden Daten sind im *PISA 2000 Technical Report* (OECD, 2002b) wiedergegeben.
- Die Länge der einzelnen Testblätter wurde begrenzt, um Schülerinnen und Schüler, die es nicht gewohnt sind, an Tests mit einer genau begrenzten Testdauer teilzunehmen, nicht zu benachteiligen (die zulässige Wortzahl wurde anhand der Auslassungsquoten im Feldtest bestimmt).
- Ein statistischer Index der Gruppeneffekte (DIF – *differential item functioning* – *Systematische Variation bei der Interpretation durch verschiedene Gruppen*) wurde verwendet, um jene Aufgaben zu ermitteln, auf die in einigen Ländern unterschiedlich reagiert wurde. Bei diesen Aufgaben wurden kulturelle Verzerrungen vermutet, und sie wurden in Konsultationen mit nationalen Experten überprüft. Danach wurden einige Aufgaben aus der Skalierung herausgenommen, so als ob sie in dem betreffenden Land gar nicht gestellt worden wären.

Schwerpunkt und Aufbau dieses Berichts

Der vorliegende Bericht gibt einen ausführlichen Überblick über die Testkonstruktion für die Erfassung von Lesekompetenz, wie sie für PISA definiert und operationalisiert wurde. Ferner wird eine Reihe von Beispielaufgaben vorgestellt, die in der PISA-Studie verwendet wurden und die wesentliche Komponenten des Rahmenkonzepts beinhalten. Jedes in der Erhebung eingesetzte Item vermittelt wichtige Aufschlüsse für die Beurteilung, über welche Kenntnisse und Fähigkeiten die Schülerinnen und Schüler in den Teilnehmerländern verfügen. Erläuterungen zur Frage, warum diese Items erstellt wurden und was damit gemessen wird, sind wichtig für das Verständnis der Ergebnisse und für die Schlussfolgerungen, die Politikverantwortliche und Bildungsplaner daraus ziehen könnten. In **Kapitel 2** wird das Rahmenkonzept für Lesekompetenz dargestellt zusammen mit einem Exkurs zu den Lesekompetenzskalen, der verdeutlicht, was die Verortung der Leistungen entlang jeder Skala bedeutet. Es beschreibt auch die Subskalen, die zur Darstellung der Ergebnisse verwendet werden. **Kapitel 3** gibt die Beispielaufgaben wieder und setzt sie zu dem Rahmenkonzept in Bezug.

Der erste Bericht (OECD, 2001b) enthält ausführliche Informationen über die Ergebnisse der einzelnen Länder auf der Gesamtskala Lesekompetenz, sagt aber relativ wenig über das Abschneiden auf den Subskalen aus, die für die Untersuchung etwaiger Interaktionen zwischen den Ländern konstruiert worden sind. **Kapitel 4** befasst sich mit der Länderrangfolge und der Varianz der Lesekompetenz zwischen und innerhalb von Ländern auf beiden Arten von Subskalen. Signifikante Unterschiede zwischen den Ländern auf diesen Subskalen werden hervorgehoben. Außerdem geht es für die teilnehmenden Länder nicht nur

um die Gesamtleistung der Schülerinnen und Schüler ihres Landes, sondern auch um das Ausmaß der Varianz zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern. In diesem Kapitel werden zudem statistische Daten erörtert, die über das Ausmaß der bestehenden Ungleichheiten innerhalb von Ländern Aufschluss geben.

Ein besonderes Merkmal dieses Berichts ist die herausragende Bedeutung, die dem Konzept des Leseengagements zugemessen wird. **Kapitel 5** enthält Informationen darüber, welche Unterschiede in Bezug auf das Leseengagement unter den Schülern in den Teilnehmerländern bestehen und wie sich dies in den Leistungen auf den hier dargestellten Lesekompetenzskalen niederschlägt. Der Zusammenhang zwischen Leseengagement und ausgewählten Merkmalen des sozioökonomischen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler wird in diesem Kapitel ebenfalls ausführlich behandelt.

In **Kapitel 6** wird die Analyse der Beziehungen zwischen Lesekompetenz und ausgewählten Merkmalen des sozioökonomischen Hintergrunds weitergeführt. Dieses Kapitel untersucht Gruppenunterschiede zwischen und innerhalb von Ländern im Hinblick auf den Zusammenhang, der zwischen individuellen, familiären, häuslichen und schulischen Merkmalen einerseits und den Leistungen auf den einzelnen Subskalen für Lesekompetenz sowie dem Leseengagement andererseits besteht.

Kapitel 7 enthält eine multivariate Analyse der Effekte von Hintergrundmerkmalen der Schülerinnen und Schüler auf die Leseleistung. Es wird ein Multilevel-Regressionsmodell gewählt, das für die Teilnehmerländer besonders passgerecht ist. In diesem Kapitel wird die Bedeutung der jeweiligen Schülermerkmale nach Berücksichtigung aller anderen Variablen untersucht. Diese Analysen werden sowohl für die Gesamtskala Lesekompetenz als auch die einzelnen Subskalen durchgeführt. Interessante Interaktionen zwischen den Subskalen werden herausgestellt.

Kapitel 8 berichtet über die Beziehungen zwischen den Ergebnissen der PISA-Studie und denen der Internationalen Erhebung über Grad und Verteilung elementarer Grundqualifikationen Erwachsener (IALS) auf der Basis einer Analyse der 15 Prosa-Leseaufgaben aus der IALS-Studie, die in den PISA-Lesekompetenztest einbezogen wurden. Die IALS-Studie untersuchte speziell, welche Zusammenhänge zwischen der Lesekompetenz Erwachsener und deren sozialen, kulturellen und ökonomischen Merkmalen bestehen. Die in Kapitel 8 dargelegten Analysen bieten eine Möglichkeit, die Aussichten 15-Jähriger im Erwachsenenleben anhand ihrer Lesekompetenz zu schätzen.

Kapitel

2

DIE TESTKONSTRUKTION FÜR DIE ERHEBUNG DER LESEKOMPETENZ IM RAHMEN VON PISA



WICHTIGSTE PUNKTE

- In diesem Kapitel wird das Rahmenkonzept dargelegt, das als Blaupause für die Auswahl der Texte und die Konstruktion von Aufgaben zu diesen Texten diente. Jede Aufgabe des Lesekompetenztests liefert Aufschlüsse über die Fähigkeiten und Kenntnisse der an der PISA-Studie teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, und diese werden zur Untermauerung unserer Schlussfolgerungen in Bezug darauf herangezogen, wie gut die Schülerinnen und Schüler Informationen, die in einem breiten Spektrum von Texten aus dem schulischen und außerschulischen Umfeld enthalten sind, verstehen und nutzen können.
- Ein Teil des Rahmenkonzepts ist die Definition des Begriffes Lesekompetenz. Es wird festgestellt, dass sich die Definitionen von Lesen und Lesekompetenz im Lauf der Zeit parallel zu sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Veränderungen gewandelt haben. Mit dem Konzept des Lernens und namentlich dem Konzept des lebensbegleitenden Lernens hat Lesekompetenz eine breitere Dimension erlangt, und dies gilt auch für die daran geknüpften Anforderungen. Lesekompetenz wird nicht mehr als eine Fähigkeit betrachtet, die lediglich in der Kindheit während der ersten Schuljahre erworben wird. Vielmehr wird sie als ein ständig wachsendes Repertoire an Kenntnissen, Fähigkeiten und Strategien angesehen, das der Einzelne sein ganzes Leben hindurch in verschiedenen Situationen und durch Interaktionen mit Mitmenschen und mit größeren Gemeinschaften, an denen er teilnimmt, auf- und ausbaut.
- Dieses Kapitel gibt nicht nur einen Überblick über das Rahmenkonzept und die Aufgaben, die zur Messung der Lesekompetenz konstruiert wurden, sondern erläutert auch, wie die Ergebnisse des PISA-Lesekompetenztests erfasst und dargestellt wurden. Der für PISA 2000 verwendete Aufgabenblock für den Lesetest wurde entlang einer Gesamtskala Lesekompetenz wie auch unter dem Gesichtspunkt von fünf Subskalen – drei aspektbezogenen Skalen (Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren und Reflektieren und Bewerten) sowie zwei formatbezogenen Skalen (kontinuierliche und nichtkontinuierliche Texte) – zusammengefasst.
- Die Lesekompetenz-Skala stellt nicht nur zusammenfassend die diesbezüglichen Kompetenzen dar, sie bildet auch den Pool der zu ihrer Messung eingesetzten Aufgaben ab, indem sie diese entsprechend der gleichen Dimension charakterisiert. Analog zum Stichprobenverfahren, gemäß dem die Schülerinnen und Schüler aus der Gesamtpopulation der 15-Jährigen eines Landes ausgewählt wurden, repräsentiert jede Leseaufgabe eine Kategorie von Aufgaben aus dem Bereich Lesekompetenz, so wie sie hier definiert ist. Es wird festgestellt, dass die Progression der Items entlang der Gesamtskala und der einzelnen Subskalen einer Reihe von Texttypen und Aufgabenanforderungen entspricht und daraus ein zunehmender Grad an Komplexität abzulesen ist. Diese Progression wird unter dem Gesichtspunkt einiger der Prozesse erörtert, die von den Schülerinnen und Schülern gefordert werden, sowie der Kompetenzen, die sie nachweisen müssen, um diese Aufgaben korrekt zu beantworten.

Dieses Kapitel befasst sich mit den wichtigsten Komponenten des Rahmenkonzepts für den Bereich der Lesekompetenz, die der Auswahl der Lesetexte und der Konstruktion der diesen Texten zugeordneten Aufgaben zu Grunde lagen. Jedes für PISA konstruierte Item sollte Aufschluss über das Niveau der Lesekompetenz von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in den Teilnehmerstaaten geben. Die Entwicklung des PISA-Rahmenkonzepts für die Erfassung von Lesekompetenz zielte in erster Linie auf eine Verbesserung der Leistungsmessung ab, und zwar dadurch, dass die Erhebungsergebnisse nicht mehr auf der Basis genau umrissener Aufgaben oder eines einzelnen Zahlenwerts (z.B. des durchschnittlichen Prozentsatzes korrekter Antworten) interpretiert werden, sondern zu einer aussagefähigeren Interpretation übergegangen wird, bei der Kompetenzstufen identifiziert werden, die sich soweit verallgemeinern lassen, dass sie für die einzelnen Gruppen und im Zeitverlauf valide sind. Angestrebt wurde damit eine verbesserte Messgenauigkeit (Messick, 1989). Während der Hauptvorteil der Entwicklung eines Rahmenkonzepts für Lesekompetenz in einer exakteren Messung bestand, wurden eine Reihe anderer potentieller Vorteile ebenfalls als wichtig angesehen:

- Ein Rahmenkonzept liefert eine gemeinsame Sprache und eine Grundlage für die Erörterung der darunter fallenden Definitionen und Annahmen.
- Eine solche Diskussion bietet einen Mechanismus zur Konsensbildung im Hinblick auf das Rahmenkonzept und die daraus erwachsenden Ziele für die Leistungsmessung.
- Durch diesen Prozess der Entwicklung eines Rahmenkonzepts und der dann folgenden Verknüpfung mit den durch die Testaufgaben gewonnenen Befunden entsteht ein besseres Verständnis dessen, was effektiv gemessen wird.
- Dieses Verständnis und sein Zusammenhang mit unseren Aussagen über die Schülerinnen und Schüler stellt ein wichtiges Bindeglied zwischen staatlicher Politik, Evaluierung und Forschung dar, das wiederum den Nutzen der gesammelten Daten steigert.

Neben einer Beschreibung der wichtigsten Komponenten des Rahmenkonzepts für den Bereich der Lesekompetenz zeigt dieses Kapitel auch auf, in welcher Weise die Schülerleistungen bei einem oder mehreren Aufgabenblöcken im Lesekompetenztest zusammengefasst sind und den Lesern dieses Berichts präsentiert werden.

Merkmale des PISA-Rahmenkonzepts für die Erfassung von Lesekompetenz¹

Die Definitionen von Lesen und Lesekompetenz haben sich im Lauf der Zeit parallel zu Veränderungen in Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur gewandelt. Mit dem Konzept des Lernens und insbesondere dem Konzept des lebensbegleitenden Lernens hat Lesekompetenz eine breitere Dimension erlangt und dies gilt auch für die daran geknüpften Anforderungen. Lesekompetenz wird nicht mehr als eine nur in der Kindheit, also während der ersten Schuljahre erworbene Fähigkeit angesehen, sondern als ein ständig wachsendes Repertoire an Kenntnissen, Fähigkeiten und Strategien, das der Einzelne sein ganzes Leben hindurch in verschiedenen Situationen und durch Interaktionen mit Mitmenschen und mit größeren Gemeinschaften, an denen er teilnimmt, auf- und ausbaut.

Als Ergebnis eines Konsensbildungsprozesses unter Beteiligung der Funktionalen Expertengruppe Lesen (RFEG) und der PISA-Beratergruppen wurde Lesekompetenz zum Zweck der Erhebung folgendermaßen definiert:

„Lesekompetenz ist die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“

Diese Definition geht über die Vorstellung hinaus, wonach Lesekompetenz in dem Entschlüsseln und wörtlichen Verständnis von Texten besteht; sie impliziert, dass Lesekompetenz die Fähigkeit beinhaltet, schriftliche Informationen für zahlreiche Zwecke zu verstehen, zu nutzen und darüber zu reflektieren. Somit trägt sie der aktiven und interaktiven Rolle des Lesers beim Verstehen der Bedeutung geschriebener Texte Rechnung. Die Definition erfasst auch das gesamte Spektrum von Situationen, in denen Lesekompetenz eine Rolle für junge Erwachsene spielt, vom privaten bis zum öffentlichen Bereich, von der Schule bis zum Arbeitsleben, vom aktiven Leben als Bürger bis zum lebensbegleitenden Lernen. Damit wird die Idee ausgedrückt, dass Lesekompetenz Menschen in die Lage versetzt, ihre eigenen Vorstellungen zu verwirklichen, seien es klar definierte Ziele, wie der Erwerb eines Bildungsabschlusses oder das Finden einer Arbeitsstelle, oder weniger konkrete Dinge, die eine Bereicherung und Erweiterung des persönlichen Lebens darstellen. Lesekompetenz vermittelt dem Leser auch eine Reihe sprachlicher Instrumente, die immer wichtiger sind, um den Anforderungen moderner Gesellschaften mit ihren formalen Institutionen, ihrem großen Verwaltungsapparat und ihren komplexen Rechtssystemen gerecht zu werden.

Leser gehen auf unterschiedliche Weise an einen gegebenen Text heran, wenn sie das Gelesene zu nutzen und zu verstehen suchen. Dieser dynamische Prozess umfasst viele Faktoren, von denen einige in umfassenden Erhebungen wie PISA manipuliert werden können. Dazu zählen die Lesesituation, die Struktur des Textes selbst und die Merkmale der Fragen, die zu dem Text gestellt werden (Testrubrik). Alle diese Faktoren werden als wichtige Komponenten des Lesevorgangs angesehen und wurden bei der Entwicklung der in der Erhebung verwendeten Items mit eingearbeitet.

Um die Komponenten Situation, Text und Testrubrik bei der Konstruktion der Testaufgaben und dann auch bei der Interpretation der Ergebnisse zu nutzen, mussten diese Faktoren operationalisiert werden. Das heißt, es musste spezifiziert werden, was jede dieser Komponenten umfasst. Dies erlaubte die Kategorisierung jeder einzelnen Aufgabe, so dass die Gewichtung jeder Komponente bei der endgültigen Zusammenstellung der Erhebung berücksichtigt werden konnte.

Situationen

Die Definition der Lesesituationen ist den Arbeiten des Europarats (2001) über Sprachen entnommen. Es wurde zwischen vier Arten von Lesesituationen unterschieden: Lesen für den privaten, den öffentlichen, den beruflichen und den bildungsbezogenen Gebrauch. Zwar sollte im Rahmen von PISA Lesekompetenz mit Texten aus dem schulischen wie auch dem außerschulischen Umfeld gemessen werden, doch reichte der Ort, an dem ein Text typischerweise gelesen wird, für die Spezifizierung der Situation nicht aus. So werden z.B. Schulbücher sowohl in der Schule als auch zu Hause gelesen, wobei sich Prozess und Absicht des Lesens an beiden Orten kaum unterscheiden dürften. Darüber hinaus spielen beim Lesen eines Textes auch die vom Verfasser beabsichtigte Verwendung, die unterschiedlichen Arten des Inhalts sowie die Tatsache eine Rolle, dass andere (z.B. Lehrer und Arbeitgeber) zuweilen darüber entscheiden, was und zu welchem Zweck gelesen werden sollte.

Für die Zwecke dieser Erhebung sind Situationen daher als eine allgemeine Kategorisierung von Texten nach folgenden Kriterien zu verstehen: die vom Verfasser beabsichtigte Verwendung, die im Text implizit oder explizit enthaltenen Bezüge zu anderen Personen und die allgemeinen Inhalte des Textes. Die Stich-

probe der Texte wurde ganz unterschiedlichen Situationen entnommen, um bei der Erhebung der Lesekompetenz eine möglichst große inhaltliche Vielfalt zu erreichen. Besondere Aufmerksamkeit galt dabei auch dem Ursprung der für diese Erhebung ausgewählten Texte. Angestrebt wurde ein ausgewogenes Verhältnis, das die breite Definition der Lesekompetenz im Rahmen von PISA widerspiegelt und zugleich die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Teilnehmerländer repräsentiert. Mit dieser Vielfalt sollte gewährleistet werden, dass keine Gruppe durch den Inhalt der Erhebung bevorzugt oder benachteiligt wurde.

Die vier Situationsvariablen, die den Arbeiten des Europarats entnommen wurden, lassen sich wie folgt beschreiben:

- **Lesen für den privaten Gebrauch (persönlich):** Bei dieser Art des Lesens verfolgt der Leser eigene praktische oder intellektuelle Interessen. Dies schließt auch das Lesen zur Aufrechterhaltung oder Entwicklung von persönlichen Beziehungen zu anderen Menschen ein. Zu den Inhalten gehören in der Regel persönliche Briefe, Romane, Biographien sowie Informationsmaterial, das in der Freizeit bzw. im Rahmen von Freizeitaktivitäten aus Neugier gelesen wird.
- **Lesen für den öffentlichen Gebrauch:** Diese Art des Lesens dient der Teilhabe an den Aktivitäten der Gesellschaft. Dazu gehört der Umgang mit offiziellen Dokumenten oder Informationen über öffentliche Ereignisse. Im Allgemeinen sind diese Aufgaben mit mehr oder weniger anonymen Kontakten mit anderen Personen verbunden.
- **Lesen für die Arbeit (beruflich):** Obwohl berufsbezogenes Lesen nur bei wenigen 15-Jährigen vorkommen dürfte, soll dennoch erfasst werden, inwieweit sie für den Übergang in die Arbeitswelt vorbereitet sind, in die mehr als 50% von ihnen in den meisten Ländern innerhalb der nächsten ein bis zwei Jahre eintreten werden. Typische Aufgaben dieser Art werden oft als „Lesen, um etwas zu tun“, bezeichnet (Sticht, 1975; Stiggins, 1982), da sie an die Erledigung einer unmittelbaren Aufgabe geknüpft sind.
- **Bildungsbezogenes Lesen:** Diese Art des Lesens hat normalerweise mit dem Erwerb von Informationen als Teil einer umfassenderen Lernaufgabe zu tun. Das Lesematerial wird häufig nicht vom Leser selbst ausgewählt, sondern von einer Lehrerin bzw. einem Lehrer vorgegeben. Der Inhalt ist gewöhnlich speziell auf Ausbildungszwecke zugeschnitten. Typische Aufgaben dieser Art werden häufig als „Lesen, um zu lernen“, bezeichnet (Sticht, 1975; Stiggins, 1982).

Abbildung 2.1 zeigt die Verteilung der im Lesekompetenztest gestellten Aufgaben auf alle vier Situationen. Zwar wäre eine gleichmäßige Verteilung der Leseaufgaben auf die vier Situationen möglich gewesen, doch erhielten berufsbezogene Situationen wegen der Wahrscheinlichkeit, dass 15-Jährige mit dieser Textkategorie nicht besonders vertraut sind, weniger Gewicht. Außerdem sollte vermieden werden, dass die ausgewählten berufsbezogenen Texte spezifische berufliche Kenntnisse voraussetzen.

Abbildung 2.1

Verteilung der Leseaufgaben nach Situationen

Situation	Zahl der Aufgaben ¹
Bildungsbezogen	39
Berufsbezogen	22
Privat	26
Öffentlich	54
Insgesamt	141

1. In das Erhebungsinstrumentarium aufgenommene Items.

Texte

Eine wichtige Unterscheidung zwischen Texten, die bei der PISA-Erhebung eine zentrale Rolle spielt, ist deren Einteilung in kontinuierliche und nichtkontinuierliche Texte.

- *Kontinuierliche Texte* bestehen normalerweise aus Sätzen, die wiederum in Absätzen organisiert sind. Diese können Teil von noch größeren Strukturen wie Abschnitten, Kapiteln und Büchern sein. Primär werden kontinuierliche Texte nach ihrem rhetorischen Zweck oder Texttyp klassifiziert.
- *Nichtkontinuierliche Texte* oder Dokumente, wie sie mitunter auch genannt werden, können auf zwei Arten kategorisiert werden. Die eine Art besteht in dem formal-strukturellen Ansatz, der in den Arbeiten von Kirsch und Mosenthal (1989-1991) verwendet wird². Dabei werden die Texte danach klassifiziert, wie die zur Konstruktion der verschiedenen nichtkontinuierlichen Texttypen verwendeten Listen zusammengestellt wurden. Dieser Ansatz ist nützlich für das Verständnis der Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen Arten nichtkontinuierlicher Texte. Die andere Methode der Klassifizierung arbeitet mit einfachen Beschreibungen der Formate dieser Texte. Dieser zweite Ansatz wird bei der Klassifizierung nichtkontinuierlicher Texte in PISA verwendet.

Kontinuierliche Texte

Die Unterscheidung von Texttypen stellt eine Standardmethode zur Klassifizierung kontinuierlicher Texte nach ihrem Inhalt und nach den Zwecken dar, für die sie verfasst wurden³.

- *Erzählung* ist der Texttyp, in dem sich die Informationen auf zeitliche Eigenschaften von Objekten beziehen. Erzählende Texte geben in der Regel Antworten auf „Wann“-Fragen oder auf Fragen nach der Abfolge.
- *Darlegung* ist der Texttyp, in dem die Informationen in Form von zusammengesetzten Konzepten oder mentalen Konstrukten oder in Form jener Elemente dargestellt werden, in die diese Konzepte oder mentalen Konstrukte analytisch zerlegt werden können. Der Text erklärt, wie diese Bestandteile miteinander in Beziehung stehen und sich zu einem sinnvollen Ganzen verbinden, und gibt oft Antworten auf „Wie“-Fragen.
- *Beschreibung* ist der Texttyp, in dem sich die Informationen auf physisch-räumliche Eigenschaften von Objekten beziehen. Beschreibende Texte geben in der Regel Antworten auf „Was“-Fragen.
- *Argumentation* ist der Texttyp, in dem Aussagen über die Beziehungen zwischen Konzepten oder anderen Aussagen gemacht werden. Argumentierende Texte beantworten häufig „Warum“-Fragen. Eine andere wichtige Unterkategorie von argumentierenden Texten sind Texte, die überzeugen wollen.
- *Anweisungen* (mitunter auch als *Anordnungen* bezeichnet) sind der Texttyp, der sagt, was zu tun ist. Darunter fallen Verfahren, Regeln, Vorschriften und Gesetze, die Anforderungen für bestimmte Verhaltensweisen festlegen.
- *Dokumente* oder *Register* sind Texttypen, die dazu bestimmt sind, Informationen zu standardisieren und aufzubewahren. Sie zeichnen sich zuweilen durch stark formalisierte Text- und Formatmerkmale aus.
- *Hypertexte* sind Texteinheiten, die so zusammengestellt sind, dass sie in unterschiedlichen Abfolgen gelesen werden können, was den Lesern verschiedene Wege zur Information eröffnet⁴.

Nichtkontinuierliche Texte

Nichtkontinuierliche Texte sind anders organisiert als kontinuierliche Texte und erfordern deshalb andere Arten von Leseverhalten. Für eine eingehende Erörterung dieses strukturellen Konzepts sollte der Leser die Arbeiten von Kirsch und Mosenthal heranziehen. Den Ergebnissen dieser Arbeiten zufolge stellen Listen die einfachste Form nichtkontinuierlicher Texte dar. Sie bestehen aus einer Reihe von Einträgen mit mindestens einer gemeinsamen Eigenschaft, die als Bezeichnung oder Titel für die Liste verwendet werden kann. Die Listeneinträge können geordnet sein (wie bei einer alphabetischen Namensliste der Schüler einer Klasse) oder auch ungeordnet (wie bei einer Einkaufsliste). Eine Klassifizierung nichtkontinuierlicher Texte nach ihrem Format in der nachstehend beschriebenen Weise ist ein vielfach verwendetes Instrument bei Entscheidungen, welche Typen nichtkontinuierlicher Texte in die Erhebung einbezogen werden könnten.

- *Schaubilder und graphische Darstellungen* sind bildliche Darstellungen von Daten. Sie werden im Rahmen wissenschaftlicher Argumentation sowie in Zeitschriften und Zeitungen verwendet, um Informationen, die in Zahlen- und Tabellenform vorliegen, optisch gut fassbar zu vermitteln.
- *Tabellen und Matrizen*. Tabellen sind Matrizen, die aus Reihen und Spalten bestehen. In der Regel haben alle Einträge in einer Spalte und in einer Reihe jeweils gemeinsame Eigenschaften, so dass die Bezeichnungen von Spalten und Reihen Teil der Informationsstruktur des Textes sind. Hierunter fallen gewöhnlich Aufstellungen, Tabellenkalkulationen, Auftragsformulare oder Indizes.
- *Diagramme* kommen oft in technischen Beschreibungen vor (z.B. zur Beschreibung der Teile eines Haushaltsgeräts) sowie in darlegenden Texten und Anleitungen (z.B. als Anleitung für das Zusammensetzen eines Haushaltsgeräts). Es ist häufig sinnvoll, verfahrensorientierte Diagramme (wie etwas gemacht wird) von prozessorientierten Diagrammen (wie etwas funktioniert) zu unterscheiden.
- *Karten* sind nichtkontinuierliche Texte, die die geographischen Beziehungen von Orten anzeigen. Es gibt eine Vielzahl von Kartentypen. Straßenkarten geben Entfernungen und Streckenverläufe zwischen bestimmten Orten an. Thematische Karten stellen die Beziehungen zwischen Orten und sozialen oder physischen Eigenschaften dar.
- *Formulare* sind strukturierte und formatierte Texte, in denen Leser spezifische Fragen auf spezifische Weise beantworten sollen. Viele Organisationen verwenden Formulare, um Daten zu erheben. Oft enthalten sie strukturierte oder vorkodierte Antwortformate. Typische Beispiele sind Steuererklärungen, Einwanderungsanträge, Visa-Anträge, Bewerbungsbögen, statistische Fragebögen usw.
- *Informationsblätter* unterscheiden sich insofern von Formularen, als sie eher der Weitergabe als der Erhebung von Informationen dienen. Sie fassen Informationen strukturiert und formatiert zusammen, so dass der Leser bestimmte Einzelinformationen einfach und schnell finden kann. Informationsblätter können verschiedene Textformen enthalten sowie Listen, Tabellen, Abbildungen und graphisch besonders aufbereitete Textteile (Überschriften, Schrifttypen, Einrückungen, Rahmen usw.), durch die die Informationen zusammengefasst und hervorgehoben werden. Fahrpläne, Preislisten, Kataloge und Programme sind Beispiele für diese Art nichtkontinuierlicher Texte.
- *Aufrufe und Anzeigen* sind Dokumente, mit denen der Leser aufgefordert wird, etwas zu tun, z.B. Güter oder Dienstleistungen zu kaufen, Versammlungen oder Treffen zu besuchen, eine bestimmte Person für ein öffentliches Amt zu wählen usw. Der Zweck dieser Dokumente ist, die Leser von etwas zu über-

zeugen. Sie bieten etwas an und fordern sowohl Aufmerksamkeit als auch Handlungen. Beispiele für dieses Format sind Anzeigen, Einladungen, Aufrufe, Warnungen und Bekanntmachungen.

- *Gutscheine* dienen dem Nachweis, dass ihr Besitzer Anspruch auf bestimmte Dienstleistungen hat. Aus den darin enthaltenen Informationen muss hervorgehen, ob der Gutschein noch gültig ist oder nicht. Typische Beispiele sind Fahrscheine, Rechnungen usw.
- *Bescheinigungen* sind schriftliche Bestätigungen über die Gültigkeit einer Vereinbarung oder eines Vertrags. Bei ihnen ist eher der Inhalt als das Format formalisiert. Sie müssen von einer oder mehreren autorisierten und kompetenten Personen unterschrieben sein, die den Wahrheitsgehalt der Angaben bezeugen können. Garantien, Schulzeugnisse, Diplome, Verträge usw. sind Dokumente, die diese Eigenschaften aufweisen.

Die Verteilung und die Vielseitigkeit der Texte, die die Schülerinnen und Schüler im Rahmen von PISA zu lesen haben, sind wichtige Merkmale der Erhebung. Die Abbildungen 2.2a und 2.2b zeigen die Verteilung der Leseaufgaben auf kontinuierliche und nichtkontinuierliche Texte. Wie ersichtlich, machen kontinuierliche Texte fast zwei Drittel der Testaufgaben oder Items aus. Innerhalb dieser Kategorie entfällt der größte Anteil auf darlegende Texte (31 Aufgaben) und der kleinste Anteil auf anweisende Texte (9 Aufgaben). Die übrigen auf kontinuierlichen Texten basierenden Aufgaben verteilen sich ungefähr gleichmäßig auf erzählende, argumentierende und beschreibende Texte. Aufgaben auf der Basis nichtkontinuierlicher Texte machen rund ein Drittel der Items im Lesekompetenztest aus. Diese bestehen ganz überwiegend aus Tabellen, Diagrammen oder Graphiken. Die übrigen, nichtkontinuierliche Texte betreffenden Aufgaben basieren auf Karten, Anzeigen, Diagrammen und Formularen, die 15-Jährige lesen und benutzen können sollten.

Abbildung 2.2a

Verteilung der Leseaufgaben nach Texttyp:
kontinuierliche Texte

Texttyp	Zahl der auf kontinuierlichen Texten basierenden Aufgaben
Erzählungen	18
Darlegungen	31
Beschreibungen	13
Argumentationen	18
Anweisungen	9
Insgesamt	89

Abbildung 2.2b

Verteilung der Leseaufgaben nach Texttyp:
nichtkontinuierliche Texte

Texttyp	Zahl der auf nichtkontinuierlichen Texten basierenden Aufgaben
Graphiken	16
Tabellen	15
Schematische Zeichnungen	5
Karten	4
Formulare	8
Anzeigen	4
Insgesamt	52

Testrubrik

Die Testrubrik wird durch drei Arten von Variablen bestimmt: Fragen oder Anweisungen, die die Aufgabenstellung für die Schülerinnen und Schüler enthalten; Antwortformate, die vorgeben, wie die Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten bei dieser Aufgabe nachweisen sollen; und Auswertungsrichtlinien, die festlegen, wie die Antworten zu bewerten sind. Alle drei Arten von Variablen werden nachstehend behandelt, wobei der ersten jedoch wesentlich mehr Aufmerksamkeit gewidmet wird als den beiden anderen.

Fragen und Anweisungen – fünf Aspekte

Um authentische Lesesituationen zu simulieren, werden im PISA-Lesekompetenztest die fünf folgenden Aspekte gemessen, die zur Entwicklung eines umfassenden Textverständnisses bei kontinuierlichen oder auch nichtkontinuierlichen Texten gehören. Von den Schülerinnen und Schülern wird erwartet, dass sie ihre Fähigkeiten in allen diesen Aspekten nachweisen:

- ein umfassendes allgemeines Textverständnis entwickeln,
- Informationen ermitteln,
- eine textbezogene Interpretation entwickeln,
- über den Inhalt eines Textes reflektieren und ihn bewerten,
- über die Form eines Textes reflektieren und sie bewerten.

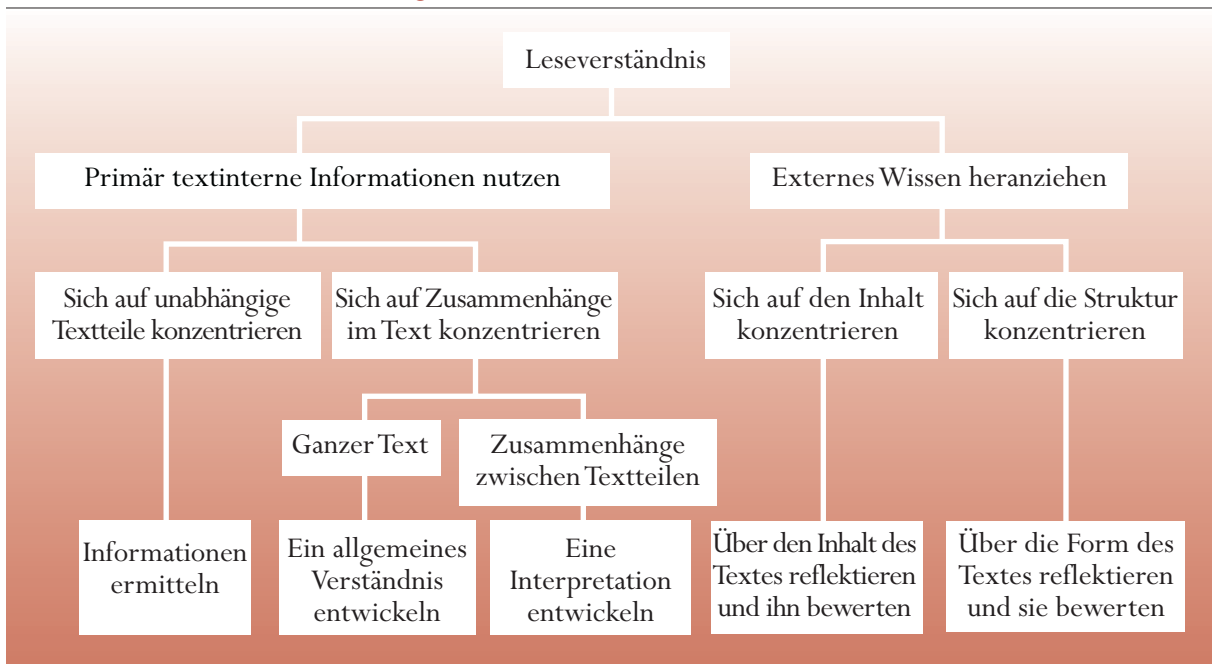
Für das vollständige Verständnis eines Textes sind alle fünf Aspekte wichtig. Es wird erwartet, dass alle Leser, unabhängig von ihrer allgemeinen Lesekompetenz bei allen genannten Aspekten ein bestimmtes Maß an Kompetenz aufweisen (Langer, 1995). Obwohl die fünf Aspekte zusammenwirken – für jeden von ihnen dürften viele der gleichen grundlegenden Fähigkeiten erforderlich sein –, ist die erfolgreiche Bewältigung eines Aspekts nicht unbedingt von der erfolgreichen Bewältigung eines anderen abhängig. Manche Ansätze gehen davon aus, dass die Aspekte Bestandteil des Repertoires jedes Lesers auf jeder Entwicklungsstufe sind und weder eine hierarchische Abfolge noch einen festen Komplex von Fähigkeiten bilden.

Abbildung 2.3 zeigt die wichtigsten Unterscheidungsmerkmale der fünf Aspekte der im Rahmen von PISA gemessenen Lesekompetenz. Auch in dieser notwendigerweise stark vereinfachten Form dürfte die schematische Darstellung nützlich sein, um sich die zwischen den Aspekten bestehenden Beziehungen zu vergegenwärtigen. Wie daraus hervorgeht, lassen sich die fünf Aspekte anhand der folgenden vier Merkmale unterscheiden. Erstens geht es darum, inwieweit der Leser Informationen primär dem Text entnehmen oder verstärkt auch auf externes Wissen zurückgreifen soll. Ein zweites Unterscheidungsmerkmal besteht darin, inwieweit der Leser sich auf unabhängige Textteile oder auf die Zusammenhänge zwischen im Text enthaltenen Informationen konzentrieren soll. Manchmal wird vom Leser erwartet, voneinander unabhängige Einzelinformationen zu finden, während er bei anderer Gelegenheit sein Verständnis für die Beziehungen zwischen einzelnen Teilen des Textes nachweisen soll. Die Konzentration auf den gesamten Text oder auf Zusammenhänge zwischen Textteilen stellt das dritte Unterscheidungsmerkmal dar. Das vierte Merkmal bezieht sich darauf, ob sich der Leser mit dem Inhalt bzw. der Substanz eines Textes oder mit seiner Form oder Struktur befassen soll. Die fünf Aspekte des Lesens sind in der untersten Zeile der Abbildung 2.3 am Ende der jeweiligen Verzweigung angegeben. Folgt man den Verzweigungen von oben nach unten, wird deutlich, welche Merkmale zu den einzelnen Aspekten gehören.

Im Folgenden wird ein erster Versuch unternommen, jeden Aspekt operational zu definieren und mit bestimmten Arten von Fragen und Anweisungen zu verbinden. Zu beachten ist, dass jeder Aspekt, der hier nur im Hinblick auf einen einzigen Text erläutert wird, auch für mehrere Texte gelten kann, wenn diese im Rahmen des Tests eine Einheit bilden. Die Beschreibung jedes Aspekts hat zwei Teile. Im ersten Teil wird ein allgemeiner Überblick über den Aspekt gegeben, während im zweiten beschrieben wird, auf welche Weise er erfasst werden könnte.

Abbildung 2.3

Unterscheidungsmerkmale der fünf Aspekte der Lesekompetenz



Informationen ermitteln. Im täglichen Leben benötigen Leser häufig eine ganz bestimmte Information. Sie müssen z.B. eine Telefonnummer herausuchen oder die Abfahrtszeit eines Busses oder Zugs ermitteln. Oder sie möchten einen bestimmten Sachverhalt ermitteln, der für oder gegen eine Behauptung spricht, die jemand aufgestellt hat. In Situationen wie diesen wollen die Leser eine einzelne Information herausfinden. Dazu müssen sie den Text überfliegen, durchsuchen und die relevante Information lokalisieren und auswählen. Die mit diesem Aspekt des Lesens verbundene Verarbeitung erfolgt häufig auf Satzebene, obwohl die Information zuweilen auch auf zwei oder mehr Sätze oder verschiedene Absätze verteilt sein kann.

In den Testaufgaben, bei denen es um das Ermitteln von Informationen geht, müssen die Schülerinnen und Schüler die mit der Frage gegebenen Informationen mit gleichlautenden oder synonymen Informationen im Text zusammenführen, um auf diese Weise die verlangte neue Information aufzufinden. Bei diesen Aufgaben beschränkt sich die Informationssuche auf den Text selber und auf die in ihm enthaltenen expliziten Informationen. Die Schülerinnen und Schüler müssen die Informationen entsprechend den in den Fragen oder Anweisungen genannten Anforderungen oder Spezifikationen finden. Sie müssen die wesentlichen Elemente einer Frage oder Anweisung herausfinden oder identifizieren (Personen, Ort/Zeit, Kontext usw.) und dann nach einer Entsprechung im Text suchen, die wörtlich oder synonym sein kann.

Geht es um das Finden von Informationen, werden die Leser u.U. auch mit Mehrdeutigkeiten konfrontiert. So müssen die Schülerinnen und Schüler z.B. explizite Informationen suchen, etwa eine Zeit- oder Ortsangabe in einem Text oder einer Tabelle. Eine schwierigere Version dieses Aufgabentyps wäre beispielsweise die Suche nach synonymen Informationen. Hierzu muss u.U. eine Kategorisierung vorgenommen oder zwischen zwei ähnlichen Informationen unterschieden werden. Durch systematische Variationen der Elemente, von denen der Schwierigkeitsgrad dieser Prozesse abhängt, können unterschiedliche Leistungsniveaus innerhalb dieses Aspekts des Textverständnisses gemessen werden.

Ein umfassendes allgemeines Textverständnis entwickeln. Um ein umfassendes allgemeines Verständnis des Textes zu entwickeln, muss der Leser ihn als Ganzes bzw. unter relativ allgemeinen Gesichtspunkten betrachten. Es gibt verschiedene Testaufgaben, die vom Leser ein umfassendes allgemeines Textverständnis verlangen. Ein erstes Verständnis können die Schülerinnen und Schüler nachweisen, indem sie das Hauptthema oder die zentrale Aussage bzw. den allgemeinen Zweck oder Nutzen des Textes benennen. Beispiele hierfür sind Aufgaben, in denen die Leser aufgefordert werden, einen auf den Text zutreffenden Titel oder eine These auszuwählen bzw. zu formulieren, die Reihenfolge einfacher Anweisungen zu erklären oder die wichtigsten Dimensionen einer Graphik oder einer Tabelle zu bestimmen. In anderen Aufgaben dieser Art müssen die Schülerinnen und Schüler die Hauptperson, das Umfeld oder das Milieu einer Geschichte beschreiben, ein Thema oder eine Aussage in einem literarischen Text identifizieren oder den Zweck oder Nutzen einer Karte oder einer Abbildung erklären.

In einigen Aufgaben, bei denen es um diesen Aspekt geht, kann es nötig sein, dass die Schülerinnen und Schüler einen Teil des Textes finden, der zu der Frage passt. Das ist z.B. der Fall, wenn ein Thema oder ein zentraler Gedanke im Text explizit formuliert ist. Bei anderen Aufgaben müssen sich die Schülerinnen und Schüler u.U. mit mehr als nur einem spezifischen Bezug im Text befassen – z.B. wenn sie das Thema des Textes aus dem wiederholten Auftauchen einer bestimmten Kategorie von Informationen ableiten müssen. Die Aufgabe, den Hauptgedanken zu finden, impliziert, dass eine Hierarchie der im Text enthaltenen Gedanken aufgestellt und entschieden werden muss, welche Gedanken die allgemeinen und übergreifenden sind. Aus einer solchen Aufgabe ist abzulesen, ob ein Schüler oder eine Schülerin zwischen zentralen Ideen und weniger wichtigen Details unterscheiden kann bzw. ob er oder sie in der Lage ist, die Zusammenfassung des Hauptthemas in einem Satz oder Titel zu erkennen.

Eine Interpretation entwickeln. Um eine Interpretation zu entwickeln, müssen Leser ihre ersten Eindrücke erweitern und ein genaueres oder umfassenderes Verständnis des Gelesenen erreichen. Für Aufgaben dieser Kategorie ist logisches Verständnis erforderlich; die Leser müssen die Anordnung der Informationen im Text verarbeiten. Hierzu müssen sie ihr Verständnis von Zusammenhängen nachweisen, selbst wenn sie einen Zusammenhang nicht explizit kennzeichnen können. In manchen Fällen braucht der Leser, um eine Interpretation zu entwickeln, nur zwei aufeinander folgende Sätze im Rahmen ihres lokalen Zusammenhangs zu verarbeiten, was ihm möglicherweise sogar durch das Vorhandensein von Kennzeichnungen dieses Zusammenhangs erleichtert wird, wie z.B. die Verwendung von „erstens“ und „zweitens“, um eine Abfolge zu bezeichnen. In schwierigeren Fällen (z.B. Bestimmung von Ursache und Wirkung) sind u.U. keine solchen expliziten Kennzeichnungen vorhanden.

Zur Erfassung dieses Aspekts können beispielsweise Aufgaben verwendet werden, die Vergleiche und Gegenüberstellungen von Informationen, das Ziehen von Schlussfolgerungen sowie das Identifizieren und Auflisten von Belegen erfordern. In Aufgaben, bei denen es um Vergleiche und Gegenüberstellungen geht, müssen die Schülerinnen und Schüler zwei oder mehr Informationen aus dem Text in Zusammenhang setzen. Um in solchen Aufgaben explizite oder implizite Informationen aus einer oder mehreren Quellen zu bearbeiten, muss der Leser oft die beabsichtigte Verbindung oder Kategorie schlussfolgern. Ein anderes Beispiel für die Erfassung dieses Aspekts des Textverständnisses sind Aufgaben, in denen die Schülerinnen und Schüler Schlussfolgerungen über die Absichten des Verfassers ziehen und Belege dafür angeben sollen.

Über den Inhalt eines Textes reflektieren und ihn bewerten. Um über den Inhalt eines Textes zu reflektieren und diesen zu bewerten, müssen die Leser die in einem Text enthaltenen Informationen mit Kenntnissen aus

anderen Quellen verknüpfen. Sie müssen außerdem Behauptungen, die im Text aufgestellt werden, mit dem eigenen Weltwissen vergleichen. Häufig müssen die Leser ihren eigenen Standpunkt begründen und vertreten können. Dazu müssen sie in der Lage sein, Aussagen und Intentionen eines Textes zu verstehen und diese mentale Repräsentation mit dem zu vergleichen, was sie auf Grund ihres Vorwissens oder auf Grund von Informationen aus anderen Texten wissen bzw. annehmen. Sie müssen sich auf Belege im Text beziehen und diese mit Informationen aus anderen Quellen vergleichen. Dabei müssen sie sowohl allgemeines als auch spezifisches Wissen anwenden und in der Lage sein, abstrakt zu denken.

In Aufgaben, die diese Kategorie des Verarbeitens von Texten repräsentieren, sollten z.B. textexterne Belege oder Argumente angeführt, einzelne Informationen oder Belege auf ihre Relevanz geprüft oder Vergleiche mit moralischen oder ästhetischen Regeln (Normen) angestellt werden. Unter Umständen müssen die Schülerinnen und Schüler auch weitere Informationen einbringen oder identifizieren, die das Argument des Verfassers stützen, oder einschätzen, ob die im Text enthaltenen Belege oder Informationen ausreichend sind.

Das externe Wissen, mit dem Textinformationen verknüpft werden müssen, kann aus dem Wissensbestand der Schülerinnen und Schüler stammen, aus anderen Texten, die ebenfalls im Test enthalten sind, oder aus Ideen, die in den Fragen explizit formuliert wurden.

Über die Form eines Textes reflektieren und sie bewerten. In Aufgaben dieser Kategorie müssen die Leser sich vom Text lösen, ihn objektiv betrachten und seine Beschaffenheit und Angemessenheit beurteilen. Hierfür ist speziell die Kenntnis von Textstruktur, Gattung und Stil-/Sprachebene von Bedeutung. Diese zum Handwerkszeug eines Autors gehörenden Textmerkmale bestimmen in hohem Maße das Verständnis der Standards, die in Aufgaben dieser Art angesprochen werden. Um zu bewerten, wie gut ein Verfasser eine bestimmte Eigenschaft darzustellen oder jemanden zu überzeugen vermag, müssen Leser nicht nur über inhaltliches Wissen, sondern auch über die Fähigkeit verfügen, sprachliche Nuancen zu erkennen – beispielsweise zu verstehen, wie die Wahl eines bestimmten Adjektivs die Interpretation beeinflusst.

Typische Testaufgaben, in denen über die Form eines Textes reflektiert und eine Bewertung durchgeführt werden muss, verlangen Beurteilungen der Brauchbarkeit eines Textes für einen angegebenen Zweck sowie der Art und Weise, wie der Autor bestimmte Textmerkmale einsetzt, um diesen Zweck zu erreichen. In anderen Fragen werden die Schülerinnen und Schüler u. U. auch gebeten zu beschreiben oder zu kommentieren, wie der Autor einen bestimmten Stil einsetzt und welche Absichten und Einstellungen er hat.

Abbildung 2.4 zeigt die Verteilung der Leseaufgaben auf die fünf weiter oben definierten Aspekte des Lesens. Die größte Kategorie von Aufgaben wird durch die beiden Verzweigungen in Abbildung 2.3 dargestellt, die von den Schülerinnen und Schülern verlangen, sich auf die Beziehungen in einem Text zu konzentrieren. Bei diesen 70 Aufgaben sollen die Schülerinnen und Schüler entweder ein allgemeines Verständnis oder eine Interpretation des Textes entwickeln. Diese Aufgaben wurden zum Zweck der Erfassung in einem einzigen Aspekt – textbezogenes Interpretieren – zusammengefasst. Die zweitgrößte Kategorie besteht aus 42 Aufgaben, bei

Abbildung 2.4

Verteilung der Leseaufgaben nach Aspekten der Lesekompetenz

Aspekt	Zahl der Aufgaben
Informationen ermitteln	42
Textbezogenes Interpretieren (fasst die Entwicklung einer Interpretation und eines allgemeinen Textverständnisses zusammen)	70
Über Inhalt und Form reflektieren und sie bewerten	29
Insgesamt	141

denen die Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten zur Ermittlung einzelner Informationen nachweisen müssen. Bei jedem dieser Aspekte – allgemeines Verständnis entwickeln, Informationen ermitteln und Interpretation entwickeln – geht es darum, inwieweit der Leser die in erster Linie im Text enthaltenen Informationen verstehen und nutzen kann. Bei den restlichen 29 Aufgaben müssen die Schülerinnen und Schüler entweder über die im Text enthaltenen Inhalte bzw. Informationen oder über Struktur und Form des Textes selbst reflektieren.

Antwortformate

Abbildung 2.5 zeigt, dass 63 der insgesamt 141 Aufgaben im PISA-Lesekompetenztest aus Items mit frei zu formulierenden Antworten (*constructed response items*) bestehen, die den Kodierern ein subjektives Urteil abverlangen. Die übrigen Aufgaben sind Items mit frei zu formulierenden Antworten, bei denen die Kodierer nur in geringem Maße subjektiv urteilen müssen, sowie einfache Multiple-Choice-Items, bei denen sich die Schülerinnen und Schüler für eine von mehreren Antwortmöglichkeiten entscheiden, und komplexe Multiple-Choice-Items, für die sie mehr als eine Antwort wählen.

Aus dieser Abbildung geht außerdem hervor, dass Multiple-Choice-Items und Aufgaben mit offenem Antwortformat (*constructed response items*) zwar für alle Aspekte eingesetzt werden, aber nicht gleichmäßig verteilt sind, denn bei den zwei Aspekten der Lesekompetenz, die sich auf die Interpretation von Zusammenhängen in einem Text beziehen, ist der Anteil der Multiple-Choice-Items höher. Dies zeigt die zweite Spalte von Abbildung 2.5. Demgegenüber sind von den insgesamt 29 Aufgaben, bei denen über einen Text reflektiert und dieser bewertet werden muss, lediglich 5 Multiple-Choice-Items. 24 dieser Aufgaben erfordern eine frei formulierte Antwort, die den Kodierern ein subjektives Urteil abverlangt.

Kodierung

Bei dichotomen Multiple-Choice-Items ist die Kodierung relativ einfach: entweder haben die Schülerinnen und Schüler die richtige Antwort ausgewählt oder aber nicht. Modelle, die abgestufte Punktwerte vorsehen, erlauben eine komplexere Kodierung von Multiple-Choice-Items. Da manche falschen Antworten vollständiger sind als andere, erhalten Schülerinnen und Schüler, die eine „fast richtige“ Antwort geben, Teilwerte der Höchstpunktzahl. Psychometrische Modelle für solche polytomen Kodierungen haben sich bewährt und sind in mancher Hinsicht den dichotomen Bewertungen sogar vorzuziehen, da sie in den Antworten enthaltene Informationen besser nutzen. Die Interpretation polytomer Bewertungen ist jedoch komplexer, da hier jede Frage mehreren Positionen auf der Schwierigkeitsskala zugeordnet werden muss: einer Position für die vollständig richtige Antwort und jeweils einer anderen Position für teilweise richtige Antworten. Diese Methode der abgestuften Punktwerte wird für einige der komplexeren PISA-Testaufgaben mit frei formulierten Antworten verwendet.

Skalenentwicklung für den Lesekompetenztest

Insgesamt wurden 141 Leseaufgaben konstruiert und einer national repräsentativen Stichprobe der 15-Jährigen in den Teilnehmerstaaten zur Bearbeitung vorgelegt, um eine möglichst breite Erfassung der Lesekompetenz gemäß der hier zugrunde gelegten Definition zu gewährleisten. Allerdings konnte nicht davon ausgegangen werden, dass sämtliche Schüler den gesamten Aufgabenkomplex beantworten würden. Deshalb wurde die Erhebung so konzipiert, dass alle daran teilnehmenden Schülerinnen und Schüler lediglich einen Teil des gesamten Aufgabenblocks zu bearbeiten hatten, wobei gleichzeitig sichergestellt wurde, dass jede Aufgabe einer national repräsentativen Schülerstichprobe vorgelegt wurde. Eine Herausforderung bestand daher darin, eine Methode zur Zusammenfassung der Schülerleistungen bei dem gesamten Aufgabenblock zu finden.

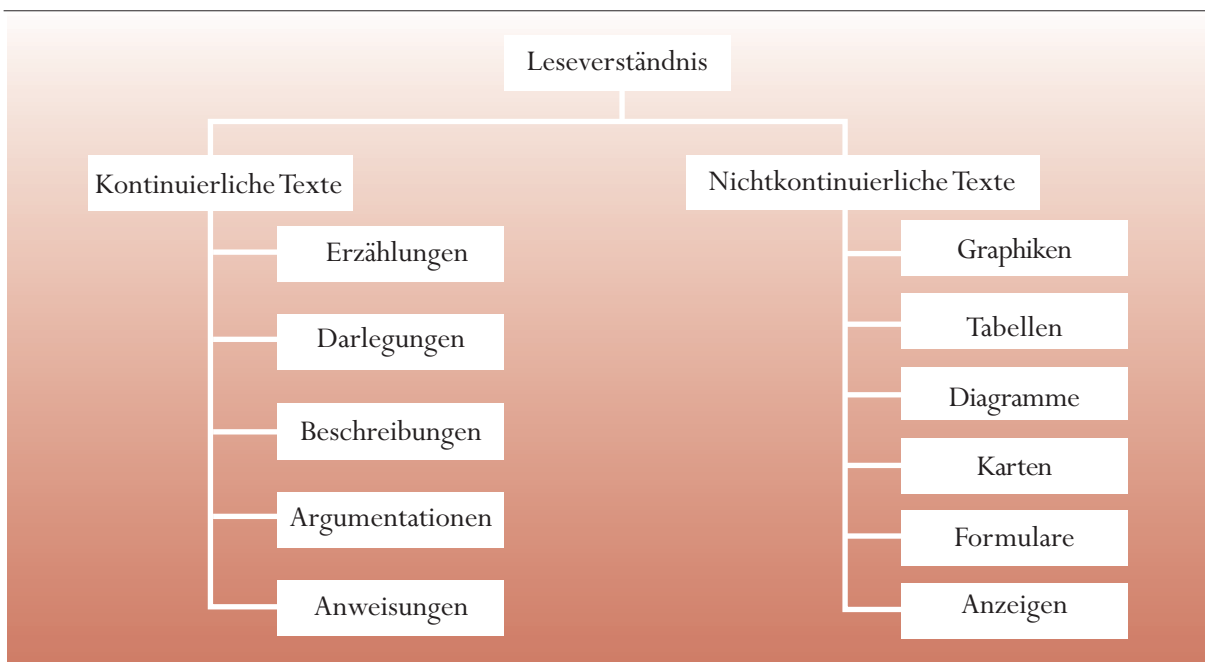
Man könnte sich vorstellen, diese 141 Aufgaben des PISA-Lesekompetenztests entlang einem Kontinuum nach dem Schwierigkeitsgrad der einzelnen Aufgaben für die Schülerinnen und Schüler sowie nach dem Kompetenzniveau, das zur richtigen Beantwortung jedes Items erforderlich ist, anzuordnen. Das in PISA verwendete Verfahren zur Erfassung dieses Kontinuums von Schwierigkeitsgrad und Kompetenz ist unter der Bezeichnung *Item-Response-Theorie* (IRT) bekannt. Hierbei handelt es sich um ein mathematisches Modell zur Schätzung der Wahrscheinlichkeit, dass eine bestimmte Person eine gegebene Aufgabe aus einem bestimmten Aufgabenblock korrekt beantwortet. Diese Wahrscheinlichkeit wird entlang einem Kontinuum modelliert, das die Leistungen einer Person gemäß ihrer Kompetenz sowie die Komplexität eines Items gemäß seiner Schwierigkeit ausdrückt. Diese kontinuierliche Folge zur Darstellung von Schwierigkeitsgrad und Kompetenz wird als „Skala“ bezeichnet.

Erfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse des Lesetests wurden zuerst auf einer Gesamtskala Lesekompetenz mit einem Mittelwert von 500 und einer Standardabweichung von 100 zusammengefasst. Über diese Gesamtskala hinaus wurden die Schülerleistungen im Rahmen von PISA auch auf fünf Subskalen⁵ dargestellt – drei aspektbezogenen Subskalen (Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren und Reflektieren und Bewerten) sowie zwei formatbezogene Subskalen (kontinuierliche und nichtkontinuierliche Texte). Diese fünf Subskalen ermöglichen Vergleiche der Mittelwerte sowie der Verteilung zwischen Untergruppen und Ländern nach verschiedenen Komponenten des Lesetestkonstrukts. Obwohl eine hohe Korrelation zwischen diesen fünf Subskalen besteht, gibt die Darstellung der Ergebnisse auf den einzelnen Subskalen doch die Möglichkeit, interessante Interaktionen unter den Teilnehmerländern aufzudecken. Wo solche Phänomene auszumachen sind, können sie untersucht und mit den existierenden Lehrplänen und Unterrichtsmethoden in Zusammenhang gebracht werden. Für einige Länder mag sich die zentrale Frage stellen, wie der Inhalt

Abbildung 2.6

Beziehung zwischen dem Rahmenkonzept für Lesekompetenz und den formatbezogenen Subskalen



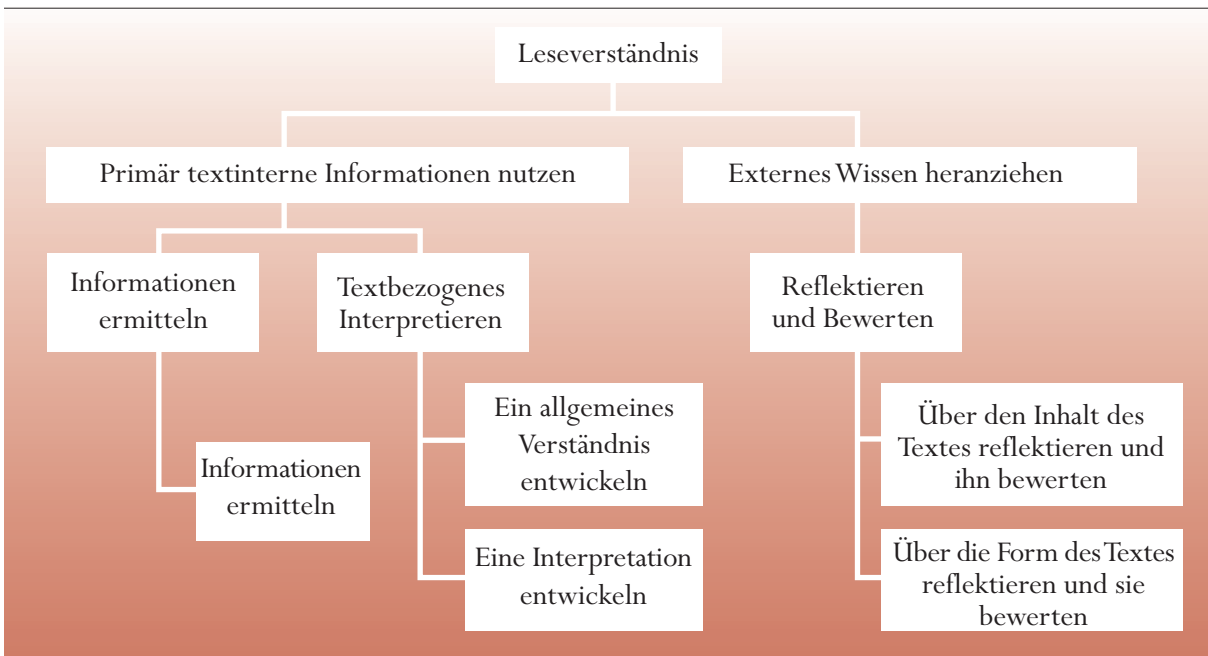
der gegenwärtigen Lehrpläne besser vermittelt werden kann. Für andere mag sie lauten, ob nicht nur die Lehrmethoden, sondern auch der Lehrstoff überdacht werden sollte.

Abbildung 2.6 fasst die verschiedenen Texttypen und die damit zusammenhängenden Aufgaben auf den beiden Formatskalen zusammen. Die 89 kontinuierlichen Aufgaben wurden zur Konstruktion der Subskala kontinuierliche Texte, die 52 nichtkontinuierlichen Aufgaben zur Konstruktion der anderen Formatsubskala herangezogen. Mit Hilfe einer derartigen Anordnung der Daten lässt sich untersuchen, inwieweit sich die Länder hinsichtlich der Kompetenzen in diesen beiden Bereichen unterscheiden.

Abbildung 2.7 fasst die 141 Aufgaben des Lesetests in Bezug auf drei Aspekte zusammen. Zwei Gründe sprachen dafür, die Zahl der aspektbezogenen Skalen von fünf auf drei zu verringern. Der erste ist pragmatischer Art. Bei den 2003 und 2006 durchgeführten Tests wird die Lesekompetenz eine Nebendomäne darstellen, und es werden nicht mehr 141 Items wie im Jahr 2000, sondern lediglich etwa 30 Items eingesetzt werden. Daher wird der Umfang der Informationen nicht ausreichen, um Trends für fünf aspektbezogene Subskalen zu ermitteln. Der zweite Grund ist konzeptueller Art. Den drei aspektbezogenen Subskalen liegen die in der Abbildung 2.3 gezeigten fünf Aspekte zugrunde. Die zwei Aspekte „eine Interpretation des Textes entwickeln“ und „ein allgemeines Textverständnis entwickeln“ wurden zusammengefasst, weil die im Text enthaltenen Informationen vom Leser in beiden Fällen verarbeitet werden: Bei der Entwicklung eines allgemeinen Textverständnisses ist der Text als Ganzes zu betrachten, und bei der Entwicklung einer Interpretation wird ein Teil des Textes mit einem anderen in Beziehung gesetzt. Die beiden Aspekte „über den Inhalt eines Textes reflektieren und ihn bewerten“ und „über die Form eines Textes reflektieren und sie bewerten“ wurden zu einer Skala „Reflektieren und Bewerten“ zusammengefasst, weil die Trennung zwischen diesen beiden Aspekten in der Praxis als etwas willkürlich angesehen wurde.

Abbildung 2.7

Beziehung zwischen dem Rahmenkonzept für Lesekompetenz und den aspektbezogenen Subskalen



Die Punktwerte auf der Gesamtskala und auf jeder der fünf Subskalen repräsentieren unterschiedliche Kompetenzstufen. Eine niedrige Punktzahl deutet darauf hin, dass die Kenntnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler sehr begrenzt sind, während eine hohe Punktzahl anzeigt, dass sie über ziemlich umfassende Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen. Mit Hilfe des IRT-Modells ist es nicht nur möglich, die Ergebnisse für verschiedene Schülerteilpopulationen zusammenzufassen, darüber hinaus lässt sich auch der relative Schwierigkeitsgrad der im Lesekompetenztest eingesetzten Aufgaben feststellen. Anders ausgedrückt: Genau wie jeder Schülerin und jedem Schüler gemäß ihrer jeweiligen Leistungen beim Lesetest ein bestimmter Wert auf einer Skala gegeben wird, so wird auch jeder Testaufgabe gemäß ihrer Schwierigkeit, die durch die Schülerleistungen in den verschiedenen PISA-Teilnehmerländern bestimmt wird, ein spezifischer Wert auf einer Skala zugeordnet.

Aufbau einer Itemkarte

Der gesamte im PISA-Lesekompetenztest eingesetzte Aufgabenpool weist in Bezug auf Texttyp, Situation und Aufgabenanforderungen und somit auch den Schwierigkeitsgrad große Unterschiede auf. Darüber gibt die Abbildung 2.8 einen Überblick. Diese Itemkarte liefert eine visuelle Darstellung der von den Schülerinnen und Schülern unter Beweis gestellten Lesekompetenz anhand der Gesamtskala und der fünf Subskalen. Sie enthält eine kurze Beschreibung einiger der veröffentlichten Testaufgaben mit den dazugehörigen Skalenwerten. Diese Beschreibungen geben die spezifischen Kompetenzen wieder, die mit dem jeweiligen Item getestet werden sollen, und – bei Aufgaben mit frei zu formulierenden Antworten – auch die Kriterien, die zur Beurteilung dafür herangezogen wurden, ob ein Item korrekt beantwortet worden war. Eine genaue Betrachtung der Beschreibungen gibt Aufschluss über das Spektrum der an die Schülerinnen und Schüler gestellten Anforderungen sowie die Fähigkeiten, die sie an verschiedenen Punkten der Lesekompetenzskala nachweisen sollten.

Ein Beispiel, wie die Itemkarte zu interpretieren ist, könnte von Nutzen sein. Die Abbildung 2.8 zeigt z.B., dass ein Item mit 421 Punkten auf der Gesamtskala von den Schülerinnen und Schülern verlangt, den Zweck, der zwei kurzen Texten gemeinsam ist, durch einen Vergleich der in jedem von ihnen enthaltenen Hauptideen zu identifizieren. Die Zuteilung einer Punktzahl für jedes Item basiert auf der Theorie, dass jemand an einem gegebenen Punkt der Skala gleichermaßen kompetent ist, Aufgaben zu lösen, die auf demselben Skalenniveau liegen. Im Rahmen von PISA bedeutet „kompetent sein“ definitionsgemäß, dass Schülerinnen und Schüler bei einer bestimmten Punktzahl auf der Lesekompetenz-Skala eine 62%ige Chance besitzen, Items mit derselben Punktzahl auf der Skala korrekt zu beantworten. Daraus ist zu folgern, dass für Schülerinnen und Schüler mit einer Punktzahl von 421 auf der Gesamtskala Lesekompetenz eine 62%ige Chance besteht, für Items mit derselben Position auf der Skala die richtige Lösung zu finden. Das bedeutet nicht, dass die Antworten von Schülerinnen und Schülern mit Punktzahlen von weniger als 421 bei solchen Items immer falsch sind. Vielmehr nimmt die Wahrscheinlichkeit korrekter Antworten entsprechend der geschätzten Punktzahl auf der Lesekompetenz-Skala ab bzw. zu. Für Schülerinnen und Schüler mit Punktzahlen über 421 beträgt die Chance einer korrekten Antwort für Aufgaben mit diesem Schwierigkeitsgrad mehr als 62%, während sie bei jenen mit einer Punktzahl von weniger als 421 geringer als 62% ist. Zu beachten ist, dass das Item auf einer der aspektbezogenen Subskalen und auf einer der formatbezogenen Subskalen ebenso wie auf der Gesamtskala Lesekompetenz erscheint. Bei dem hier genannten Beispiel ist das Item mit der Punktzahl 421 eine Aufgabe des Interpretierens, und daher erscheint es sowohl auf der Skala textbezogenes Interpretieren als auch auf der Skala kontinuierlicher Texte⁶.

Abbildung 2.8
PISA-Itemkarte

Schwierigkeitsgrad auf der PISA-Skala	Aufgabentyp	Informationen	Textbezogenes	Reflektieren	Kontinuierliche	Nichtkontinuierliche
		ermitteln	Interpretieren	und Bewerten	Texte	Texte
822	Über ein unerwartetes Phänomen Hypothesen aufstellen, indem externes Wissen mit allen relevanten Informationen verknüpft wird, die in einer KOMPLEXENTABELLE über ein nicht sonderlich vertrautes Thema enthalten sind (Code 2).			○		○
727	Mehrere kurz beschriebene Fälle ANALYSIEREN und den in einem BAUMDIAGRAMM abgebildeten Kategorien ZUORDNEN , wobei ein Teil der erforderlichen Informationen in Fußnoten zu finden ist (Code 2).		○			○
705	Über ein unerwartetes Phänomen HYPOTHESEN AUFSTELLEN , indem externes Wissen mit einigen relevanten Informationen verknüpft wird, die in einer KOMPLEXENTABELLE über ein nicht sonderlich vertrautes Thema enthalten sind (Code 1).			○		○
652	Das Ende einer LANGEN ERZÄHLUNG in Bezug auf deren implizites Thema oder deren Stimmung BEWERTEN (Code 2).			○	○	
645	SPRACHLICHE NUANCEN in einer LANGEN ERZÄHLUNG zu dem Hauptthema IN BEZIEHUNG SETZEN , wobei widersprüchliche Ideen vorhanden sind (Code 2).		○		○	
631	Informationen in einem BAUMDIAGRAMM unter Verwendung der in einer Fußnote enthaltenen Angabe LOKALISIEREN (Code 2).	○				○
603	Die Bedeutung eines Satzes ANALYSIEREN , indem er zu einem breiteren Kontext in einer LANGEN ERZÄHLUNG in Bezug gesetzt wird.		○		○	
600	Über eine Entscheidung des Autors HYPOTHESEN AUFSTELLEN , indem Angaben aus einer Graphik mit dem abzuleitenden Hauptthema VERSCHIEDENER GRAPHISCHER DARSTELLUNGEN in Bezug gesetzt werden.			○		○
581	Den Stil von zwei offenen BRIEFEN VERGLEICHEN UND BEWERTEN .			○	○	
567	Das Ende einer LANGEN ERZÄHLUNG in Bezug auf deren Handlung BEWERTEN .			○	○	
542	Zwischen zwei Phänomenen, die in einem offenen BRIEF erörtert werden, EINE ANALOGE BEZIEHUNG HERSTELLEN .		○		○	
540	Das implizierte Ausgangsdatum einer GRAPHIK IDENTIFIZIEREN .	○				○
539	DIE BEDEUTUNG kurzer Zitate aus einer LANGEN ERZÄHLUNG in Bezug auf die Stimmung oder die unmittelbar beschriebene Situation ANALYSIEREN (Code 1).		○		○	
537	Belege aus einer LANGEN ERZÄHLUNG mit persönlichen Vorstellungen VERKNÜPFEN , um gegensätzliche Standpunkte zu rechtfertigen (Code 2).			○	○	
529	Die Motivation einer Person erklären, indem Ereignisse in einer LANGEN ERZÄHLUNG miteinander verknüpft werden.		○		○	
508	SCHLÜSSE ÜBER DIE BEZIEHUNG zwischen ZWEI GRAPHISCHEN DARSTELLUNGEN mit unterschiedlichem Aufbau ZIEHEN .		○			○
486	Die Eignung eines BAUMDIAGRAMMS für bestimmte Zwecke BEWERTEN .			○		○
485	Numerische Informationen in einem BAUMDIAGRAMM LOKALISIEREN .	○				○
480	Belege aus einer LANGEN ERZÄHLUNG mit persönlichen Vorstellungen VERKNÜPFEN , um einen einzigen Standpunkt zu rechtfertigen (Code 1).			○	○	
478	Informationen, die in einer KURVENGRAPHIK und deren einleitendem Text enthalten sind, LOKALISIEREN UND MITEINANDER VERKNÜPFEN , um Rückschlüsse auf einen fehlenden Wert zu ziehen.	○				○
477	Die Struktur eines BAUMDIAGRAMMS VERSTEHEN .		○			○
473	Beschriebene Einzelfälle den in einem BAUMDIAGRAMM wiedergegebenen Kategorien ZUORDNEN , wobei ein Teil der relevanten Informationen in den Fußnoten enthalten ist.		○			○
447	In einem einzelnen Absatz enthaltene Informationen INTERPRETIEREN , um den Ort der Handlung einer erzählung zu ERKENNEN .		○		○	
445	Zwischen Variablen und STRUKTURELLEN MERKMALEN eines BAUMDIAGRAMMS unterscheiden.			○		○
421	Die gemeinsame ABSICHT von ZWEI KURZEN TEXTEN IDENTIFIZIEREN .		○		○	
405	Explizit ausgedrückte Informationsteile in einem TEXT LOKALISIEREN , wobei deutliche Hilfen durch Hervorhebungen vorhanden sind.	○			○	
397	Die HAUPTIDEE eines einfachen BALKENDIAGRAMMS aus seinem Titel ableiten.		○			○
392	Eine einzelne wörtliche Information in einem TEXT mit klarer Textstruktur LOKALISIEREN .	○			○	
367	Eine explizit ausgedrückte Information in einem kurzen genau angegebenen Abschnitt einer ERZÄHLUNG LOKALISIEREN .	○			○	
363	Eine explizit ausgedrückte Teilinformation in einem TEXT mit Überschriften LOKALISIEREN .	○			○	
356	Das THEMA eines Artikels mit klaren Unterüberschriften und recht vielen Wiederholungen ERKENNEN .		○		○	

Die verschiedenen Lesekompetenzstufen

Analog zum Stichprobenverfahren, gemäß dem die Schülerinnen und Schüler aus der Gesamtpopulation der 15-Jährigen eines Landes ausgewählt wurden, repräsentiert jede Leseaufgabe eine Kategorie von Aufgaben aus dem Bereich der Lesekompetenz. Sie ist daher beispielhaft für den Typ von Texten und Verfahren, die 15-jährige Schüler zu meistern in der Lage sein sollen. Es drängt sich die Frage auf, was die Aufgaben am unteren Ende der Skala von denen im mittleren und im oberen Bereich der Skala unterscheidet. Eine weitere Frage ist, ob Aufgaben, die ungefähr an derselben Stelle der Skala angesiedelt sind, gewisse gemeinsame Merkmale aufweisen, die für einen ähnlichen Schwierigkeitsgrad sorgen. Schon bei flüchtiger Betrachtung der Itemkarte wird deutlich, dass sich die Aufgaben am unteren Ende einer jeden Skala von denen am oberen Ende unterscheiden. Eine gründlichere Analyse der Aufgabenanordnung auf jeder Skala gibt gewisse Hinweise darauf, dass sie einer hierarchischen Struktur von Kompetenzen und Strategien zur Informationsverarbeitung folgt. Die Mitglieder der Expertengruppe Lesen prüften jede Aufgabe, um eine Reihe von Variablen zu identifizieren, die ihre Schwierigkeit zu beeinflussen schienen. Sie kamen zu dem Schluss, dass der Schwierigkeitsgrad z.T. durch die Länge, Struktur und Komplexität des Textes als solchem bestimmt wird. Sie stellten aber auch fest, dass bei den meisten Units (wobei eine Unit aus einem Text und einer Reihe von Fragen oder Anweisungen besteht) sich die entsprechenden Fragen oder Anweisungen über die gesamte Skala der Lesekompetenz verteilen. Das bedeutete, dass die Struktur eines Textes zwar zur Schwierigkeit eines Items beiträgt, für den Gesamtschwierigkeitsgrad jedoch die Interaktion des Textes mit den gemäß den Fragen oder Anweisungen zu erfüllenden Aufgaben ausschlaggebend ist.

Es wurden mehrere Variablen ermittelt, die den Schwierigkeitsgrad einer jeden Leseaufgabe beeinflussen können. Ganz entscheidend für den Schwierigkeitsgrad ist u.a., welche Art von Prozess bei dem Ermitteln von Informationen, der Entwicklung einer Interpretation oder dem Reflektieren über das Gelesene angewendet werden muss. Was Komplexität und intellektuellen Anspruch betrifft, reichen die Prozesse von der Herstellung einfacher Verbindungen zwischen Informationsteilen über die Kategorisierung von Ideen gemäß vorgegebener Kriterien bis hin zur kritischen Bewertung eines Textabschnitts und der Aufstellung diesbezüglicher Hypothesen. Abgesehen von dem erforderlichen Prozess wird die Schwierigkeit von Aufgaben aus dem Bereich Informationen ermitteln dadurch bestimmt, wie viele Informationsteile in die Antwort einzubeziehen sind, wie vielen Kriterien die lokalisierte Information entsprechen muss und ob bei der gesuchten Information eine bestimmte Abfolge zu beachten ist. Bei Aufgaben, die Interpretieren oder Reflektieren beinhalten, ist der Umfang des Textes, der assimiliert werden muss, ein wichtiger Bestimmungsfaktor für den Schwierigkeitsgrad. Bei Items, die vom Leser das Reflektieren über einen Text verlangen, hängt die Schwierigkeit auch von der Vertrautheit mit erforderlichem textexternen Vorwissen bzw. dessen Spezifität ab. Für sämtliche Aspekte des Lesens wird die Schwierigkeit der Testaufgaben dadurch bestimmt, wie sichtbar die benötigte Information ist, wie viele ablenkende Informationen vorhanden sind und ob explizit angegeben ist, welche Ideen oder Informationen zur Bewältigung der Aufgabe erforderlich sind.

In dem Bemühen, diese progressive Komplexität und Schwierigkeit der Aufgaben zu erfassen, wurden die Gesamtskala Lesekompetenz und jede der Subskalen in fünf Stufen unterteilt:

Kompetenzstufe	Punktzahlen auf der PISA-Skala
1	335 bis 407
2	408 bis 480
3	481 bis 552
4	553 bis 625
5	mehr als 625

Abbildung 2.9

Unterteilung der Lesekompetenzstufen

Informationen ermitteln	Textbezogenes Interpretieren	Reflektieren und Bewerten
<p>5 Mehrere Teile einer tief eingebetteten Information, die z.T. auch außerhalb des Hauptteils des Textes liegen können, lokalisieren und u.U. ordnen oder zusammenfügen. Feststellen, welche der im Text enthaltenen Informationen für die Aufgabe wichtig sind. Mit sehr plausiblen und/oder stark konkurrierenden Informationen umgehen können.</p>	<p>Die Bedeutung einer nuancierten Ausdrucksweise analysieren oder ein vollständiges und detailliertes Verständnis des Textes unter Beweis stellen.</p>	<p>Kritisch bewerten oder ausgehend von Fachwissen Hypothesen aufstellen. Mit Konzepten umgehen können, die im Gegensatz zu eigenen Erwartungen stehen, und gestützt auf eine tiefgreifende Analyse langer oder komplexer Texte Rückschlüsse ziehen.</p>
<p>Kontinuierliche Texte: Sich mit Texten auseinander setzen, deren dargebotene Struktur nicht einfach oder deutlich erkennbar ist, um den Zusammenhang zwischen bestimmten Teilen des Textes und seinem impliziten Thema oder seiner Absicht zu ermitteln. Nichtkontinuierliche Texte: Unter vielen Einzelinformationen, die u.U. ausführlich und detailliert dargestellt wurden, Strukturen identifizieren, wobei zuweilen auf textexterne Informationen zurückzugreifen ist. In manchen Fällen muss der Leser von selbst bemerken, dass für ein umfassendes Verständnis des Textabschnitts auf einen gesonderten Teil desselben Dokuments, wie z.B. eine Fußnote, Bezug genommen werden muss.</p>		
<p>4 Mehrere Teile einer eingebetteten Information in einem Text, dessen Kontext oder Form ungewohnt ist, lokalisieren und u.U. ordnen oder zusammenfügen, wobei jedes Informationsteil möglicherweise mehreren Kriterien entsprechen muss. Feststellen, welche im Text enthaltenen Informationen für die Aufgabe wichtig sind.</p>	<p>Anspruchsvolle, aus dem Text <i>gezogene</i> Schlüsse zum Verständnis und zur Anlegung von Kategorien in einem ungewohnten Kontext einsetzen und die Bedeutung eines Textteils unter Berücksichtigung des Textes als Ganzem analysieren. Mit Mehrdeutigkeiten, den eigenen Erwartungen zuwiderlaufenden Vorstellungen und in der Negativform ausgedrückten Gedanken umgehen können.</p>	<p>Unter Rückgriff auf schulisches oder Allgemeinwissen Hypothesen über einen Text aufstellen oder ihn kritisch bewerten. Ein genaues Verständnis langer oder komplexer Texte unter Beweis stellen.</p>
<p>Kontinuierliche Texte: Sprachliche oder thematische Zusammenhänge über mehrere Absätze hinweg verfolgen, häufig ohne sich auf klare Anhaltspunkte stützen zu können, um eingebettete Informationen zu lokalisieren, interpretieren oder bewerten oder um psychologische oder metaphysische Bedeutungen abzuleiten. Nichtkontinuierliche Texte: Einen langen detaillierten Text nach relevanten Informationen durchsuchen, häufig ohne besondere Hilfen in Form äußerer Anhaltspunkte wie Kennzeichnungen oder verschiedene Arten der Formatierung, um mehrere Einzelinformationen zu lokalisieren, die zu vergleichen oder zusammenzufügen sind.</p>		
<p>3 Mehrere Informationsteile, die u.U. jeweils mehreren Kriterien entsprechen müssen, lokalisieren und manchmal auch die zwischen ihnen bestehenden Zusammenhänge erkennen. Mit gut sichtbaren konkurrierenden Informationen umgehen können.</p>	<p>Mehrere Textteile gedanklich verbinden, um eine Hauptidee zu identifizieren, einen Zusammenhang zu begreifen oder die Bedeutung eines Wortes oder Satzes zu analysieren. Vergleichen, gegenüberstellen und kategorisieren mit Berücksichtigung zahlreicher Kriterien. Mit konkurrierenden Informationen umgehen können.</p>	<p>Verbindungen herstellen, Vergleiche anstellen, Erklärungen liefern oder einen Textbestandteil beurteilen. Ein detailliertes Verständnis des Textes unter Bezugnahme auf vertraute Alltagskenntnisse unter Beweis stellen oder dafür auf weniger bekanntes Wissen zurückgreifen.</p>
<p>Kontinuierliche Texte: Soweit vorhanden, konventionelle Regeln der Textorganisation anwenden und impliziten oder expliziten logischen Zusammenhängen wie z.B. zwischen Ursache und Wirkung über Sätze oder Absätze hinweg folgen, um Informationen zu lokalisieren, interpretieren oder bewerten. Nichtkontinuierliche Texte: Eine Abbildung im Licht eines zweiten gesonderten Dokuments oder einer anderen Abbildung, möglicherweise einem unterschiedlichen Format, betrachten, prüfen oder verschiedene räumliche, verbale und numerische Informationsteile in einer Graphik oder Karte zusammenfügen, um Schlussfolgerungen über die dargestellte Information zu ziehen.</p>		
<p>2 Ein oder mehrere Informationsteile lokalisieren, wobei jedes u.U. mehreren Kriterien entsprechen muss. Mit konkurrierenden Informationen umgehen können.</p>	<p>Die Hauptidee eines Textes identifizieren, Zusammenhänge begreifen, einfache Kategorien entwickeln und anlegen oder die Bedeutung eines begrenzten Textteils analysieren, wenn die Information nicht leicht sichtbar ist und wenig anspruchsvolle Schlüsse gezogen werden müssen.</p>	<p>Vergleiche anstellen oder Zusammenhänge zwischen dem Text und außertextlichen Kenntnissen erkennen oder einen Bestandteil des Textes ausgehend von eigenen Erfahrungen oder Standpunkten erklären.</p>
<p>Kontinuierliche Texte: Logischen und sprachlichen Zusammenhängen innerhalb eines Absatzes folgen, um Informationen zu lokalisieren oder interpretieren; oder Informationen aus Texten oder Textteilen zusammenziehen, um zu Schlussfolgerungen im Hinblick auf die Absicht des Verfassers zu gelangen. Nichtkontinuierliche Texte: Ein Verständnis der grundlegenden Struktur einer Abbildung wie einem einfachen Baumdiagramm oder einer Tabelle nachweisen oder zwei Informationsteile aus einer Graphik oder einer Tabelle zusammenfügen.</p>		
<p>1 Ein oder mehrere unabhängige Teile einer explizit ausgedrückten Information lokalisieren, wobei in der Regel ein einziges Kriterium zu berücksichtigen ist und wenn überhaupt nur wenig konkurrierende Informationen im Text vorhanden sind.</p>	<p>Den Hauptgedanken eines Textes oder die Absicht des Autors in einem Text über ein vertrautes Thema erkennen, wenn die erforderliche Information im Text gut sichtbar ist.</p>	<p>Eine einfache Verbindung zwischen Informationen aus dem Text und weit verbreitetem Alltagswissen herstellen.</p>
<p>Kontinuierliche Texte: Wiederholungen, Absatzüberschriften oder übliche Druckregeln zu Hilfe nehmen, um sich eine Vorstellung von der Hauptidee eines Textes zu verschaffen oder um Informationen zu lokalisieren, die explizit in einem kurzen Abschnitt des Textes ausgedrückt sind. Nichtkontinuierliche Texte: Sich auf einzelne Informationsteile konzentrieren, in der Regel in einer einzigen Abbildung wie z.B. einer einfachen Karte, einer Kurvengraphik oder einem Balkendiagramm, die nur wenig und klar ausgedrückte Informationen enthält und bei der der verbale Text größtenteils aus einer geringen Zahl von Wörtern oder Sätzen besteht.</p>		

Die den einzelnen Kompetenzstufen entsprechenden Aufgaben wurden von Expertengruppen darauf hin begutachtet, dass sie viele derselben Testmerkmale und -anforderungen aufwiesen und dass sie sich systematisch von den Testaufgaben der nächsthöheren bzw. nächstniedrigeren Kompetenzstufe unterschieden. Somit dürfte diese Abstufung ein nützliches Mittel zur Untersuchung der Progressivität der Anforderungen an die Lesekompetenz innerhalb einer jeden Skala sein. Diese Progression wird in Abbildung 2.9 dargestellt.

Interpretation der Lesekompetenzstufen

Jede Stufe repräsentiert nicht nur ein Spektrum von Aufgaben und entsprechenden Kenntnissen und Fähigkeiten, sondern auch ein von den Schülerinnen und Schülern nachgewiesenes Kompetenzspektrum. Wie schon erwähnt, wurden die Lesekompetenzstufen im Rahmen von PISA ursprünglich so festgelegt, dass sie einen Block von Aufgaben mit gemeinsamen Merkmalen abbilden. Diese Kompetenzstufen weisen auch gemeinsame statistische Eigenschaften auf. Es kann davon ausgegangen werden, dass der durchschnittliche Schüler innerhalb jeder Kompetenzstufe eine durchschnittliche Aufgabe dieser Kompetenzstufe in 62% der Fälle korrekt lösen wird. Darüber hinaus wird die Spannweite der einzelnen Stufen z.T. durch die Erwartung bestimmt, dass die Schülerinnen und Schüler am unteren Ende einer Kompetenzstufe bei einem hypothetischen Test aus zufällig ausgewählten Items der entsprechenden Kompetenzstufe die Aufgaben zu 50% bewältigen werden.

Da jede Lesekompetenz-Skala eine Progression von Kenntnissen und Fähigkeiten darstellt, können die Schülerinnen und Schüler auf einer gegebenen Stufe nicht nur die dieser Stufe zugeordneten Kenntnisse und Fähigkeiten vorweisen, sondern sie verfügen auch über die in den darunter liegenden Stufen geforderten Fähigkeiten. Die Kenntnisse und Kompetenzen, die den jeweiligen Stufen entsprechen, umfassen mithin auch die für die nächstniedrigere Stufe definierten Fähigkeiten und bauen auf diesen auf. Demzufolge werden Schülerinnen und Schüler, die der Stufe 3 auf der Lesekompetenz-Skala zugeordnet sind, nicht nur den Anforderungen dieser Stufe, sondern auch den Anforderungen von Stufe 1 und 2 gerecht. Das bedeutet außerdem, dass Schülerinnen und Schüler auf den Stufen 1 und 2 eine durchschnittliche Aufgabe der Stufe 3 wahrscheinlich in weniger als 50% der Fälle korrekt beantworten. Oder anders ausgedrückt, es wäre anzunehmen, dass sie bei einem Test mit Items der Kompetenzstufe 3 weniger als 50% der Punktzahl erreichen.

Abbildung 2.10 zeigt die Wahrscheinlichkeit, mit der Schülerinnen und Schüler an ausgewählten Punkten auf der Gesamtskala Lesekompetenz Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad korrekt beantworten – und zwar eine Aufgabe der Kompetenzstufe 1, eine Aufgabe der Kompetenzstufe 3 und eine dritte Aufgabe mit zwei Punkte Kategorien, einmal der Kompetenzstufe 4 und zum anderen der Kompetenzstufe 5. Hieraus ist leicht zu ersehen, dass eine Schülerin oder ein Schüler mit einem geschätzten Niveau unterhalb der Kompetenzstufe 1 und einer Punktzahl von 298 lediglich eine 43%ige Chance hat, die Aufgabe der Kompetenzstufe 1 mit 367 Punkten auf der Lesekompetenz-Skala, richtig zu beantworten. Diese Chance sinkt auf nur noch 14% bei einer Aufgabe der Kompetenzstufe 3 und ist bei einer Aufgabe der Kompetenzstufe 5 praktisch gleich null. Für jemand im mittleren Bereich der Kompetenzstufe 1 (mit einem Punktwert von 371) beträgt die Wahrscheinlichkeit, eine richtige Antwort auf das Item mit 367 Punkten zu finden, 63%, aber nur etwas mehr als 25% bei einer Aufgabe mit der Punktzahl 508 und lediglich 7% bei einer Aufgabe der Kompetenzstufe 5. Demgegenüber würde von jemand, der Kompetenzstufe 3 erreicht, erwartet werden, dass er Aufgaben mit einer Punktzahl von 367 auf der Lesekompetenz-Skala zu 89% und Aufgaben mit einer Punktzahl von 508, nahe am mittleren Bereich der Kompetenzstufe 3, zu 64% richtig beantwortet. Allerdings würden die Chancen, Items aus dem mittleren Bereich der Kompetenzstufe 5 korrekt zu beantworten, nur bei etwas mehr als 1:4 (27%) liegen. Schließlich kann von

Schülerinnen und Schülern der Kompetenzstufe 5 erwartet werden, dass sie nahezu alle Aufgaben meistens richtig beantworten. Wie aus Abbildung 2.10 hervorgeht, beträgt die Chance einer Schülerin oder eines Schülers mit einer Punktzahl von 662 auf der Gesamtskala Lesekompetenz, eine richtige Antwort auf die Aufgabe mit einer Punktzahl von 367 zu geben, 98%, bei einem Item der Kompetenzstufe 3 (508) 90% und bei einer Aufgabe, die ungefähr der Mitte der Kompetenzstufe 5 (652) entspricht, 65%.

Abbildung 2.10

Wahrscheinlichkeit einer richtigen Beantwortung ausgewählter Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad durch Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem Kompetenzniveau

	Item der Kompetenzstufe 1 367 Punkte	Item der Kompetenzstufe 3 508 Punkte	Item der Kompetenzstufe 4 567 Punkte	Item der Kompetenzstufe 5 652 Punkte
Unter Stufe 0 (Punktzahl 298)	43	14	8	3
Stufe 1 (Punktzahl 371)	63	27	16	7
Stufe 2 (Punktzahl 444)	79	45	30	14
Stufe 3 (Punktzahl 517)	89	64	48	27
Stufe 4 (Punktzahl 589)	95	80	68	45
Stufe 5 (Punktzahl 662)	98	90	82	65

Die Abbildung 2.10 bringt auch einen weiteren Punkt in die Diskussion. Er betrifft die beschriebenen höchsten bzw. niedrigsten Kompetenzstufen. Zwar ist das obere Ende der Lesekompetenz-Skala nicht begrenzt, doch kann mit einiger Gewissheit gesagt werden, dass Schülerinnen und Schüler mit sehr hohem Kompetenzniveau fähig sind, Aufgaben zu beantworten, die für die höchste Kompetenzstufe charakteristisch sind. Hier geht es mehr um die Schülerinnen und Schüler am unteren Ende der Lesekompetenz-Skala. Da die Kompetenzstufe 1 mit einer Punktzahl von 335 beginnt, findet sich in jedem Land ein gewisser Prozentsatz von Schülerinnen und Schülern, die unterhalb dieses Punktwerts auf der Skala einzustufen sind. Obwohl es im Lesekompetenztest keine Aufgaben mit einem Skalenwert von weniger als 335 gibt, kann nicht gesagt werden, dass diese Schülerinnen und Schüler überhaupt keine Lesefähigkeiten besitzen oder „völlig leseunkundig“ sind. Jedoch würden sie – ausgehend von ihren Leistungen bei dem in dieser Erhebung eingesetzten Aufgabenset – wohl eine Punktzahl von weniger als 50% bei den Items der Kompetenzstufe 1 erzielen. Daher wird ihre Leistung dem Bereich unterhalb der Kompetenzstufe 1 zugeordnet.

Da in unseren Gesellschaften verhältnismäßig wenig junge Erwachsene über keinerlei Lesekompetenzen verfügen, ist nach dem PISA-Rahmenkonzept keine Messgröße dafür erforderlich, ob 15-Jährige im technischen Sinne lesen können. Mit PISA wird also nicht gemessen, inwieweit 15-jährige Schülerinnen und Schüler fließend lesen können oder über welche Fähigkeiten sie bei Worterkennung oder Orthographie verfügen. Vielmehr spiegelt PISA moderne Auffassungen wider, denen zufolge Schülerinnen und Schüler bei Abschluss der Sekundarstufe in der Lage sein sollten, die Bedeutung eines breiten Spektrums von kontinuierlichen und nichtkontinuierlichen Texten, die ihnen gewöhnlich in einer Vielzahl von Situationen im schulischen wie auch außerschulischen Umfeld begegnen, zu erfassen, zu erweitern und darüber zu reflektieren. Zwar können wir keine Aussagen darüber machen, über welche Kenntnisse und Fähigkeiten Schülerinnen und Schüler unterhalb der Kompetenzstufe 1 in Bezug auf Lesekompetenz verfügen, doch lässt ihr Kompetenzniveau darauf schließen, dass sie nicht imstande sein dürften, ihre Lesefähigkeit als ein unabhängiges Instrument zu nutzen, um Kenntnisse und Fertigkeiten in anderen Bereichen zu erwerben.

Anmerkungen

1. Dieser Abschnitt des vorliegenden Kapitels stützt sich weitgehend auf das von der Funktionalen Expertengruppe Lesen (RFEG) vorbereitete und vom Ausschuss der Teilnehmerländer (BPC) angenommene PISA-Rahmenkonzept für die Erfassung von Lesekompetenz. Es ist auf der PISA-Website verfügbar. Zwecks einer längeren und eingehenderen Erörterung einiger der in diesem Kapitel angesprochenen Fragen wird der Leser an dieses Dokument verwiesen.
2. Das Modell von Kirsch und Mosenthal wurde detailliert in einer Reihe von monatlich erscheinenden Beiträgen unter dem Titel „Understanding Documents“ beschrieben, die im *Journal of Reading* zwischen 1989 und 1991 veröffentlicht wurden.
3. Dieser Abschnitt basiert auf der Arbeit von Werlich, 1976. Die Kategorienbezeichnungen in Klammern stellen alternative Klassifizierungsvorschläge dar.
4. Es sei darauf hingewiesen, dass die kontinuierlichen Texttypen *Dokumente/Protokolle* sowie *Hypertexte* und die nicht-kontinuierlichen Texttypen *Informationsblätter*, *Gutscheine* sowie *Bescheinigungen* bei PISA 2000 keine Verwendung fanden.
5. Die einzelnen Subskalen wurden konstruiert, indem der Itemparameter unverändert gelassen und die Kompetenzverteilung für die einzelnen Länder bei dem entsprechenden Teil des Aufgabenblocks neu geschätzt wurde.
6. Da bei der Erstellung jeder Subskala das Itemparameter unverändert gelassen und die Verteilung der Kompetenzstufen für jedes Land bei dem entsprechenden Teilblock der Leseaufgaben neu geschätzt wurde, wird jede Aufgabe des Lesetests in der Abbildung 2.8 danach dargestellt, wo sie auf der Gesamtskala sowie auf einer der drei aspektbezogenen Subskalen und einer der zwei formatbezogenen Subskalen platziert ist.

Kapitel

3

BEISPIELAUFGABEN



Der Definition der Lesekompetenz und der für PISA entwickelten Rahmenkonzeption liegt die Idee zugrunde, dass junge Erwachsene in modernen Industriestaaten beim Verlassen der Schule in der Lage sein sollten, die Aussagen und Inhalte eines breiten Spektrums kontinuierlicher und nichtkontinuierlicher Texte, die ihnen in schulischen und außerschulischen Situationen begegnen, zu verstehen, zu erweitern und über sie zu reflektieren. Jede Testaufgabe, die entsprechend diesem Konzept der Lesekompetenz entwickelt wurde, liefert Hinweise darauf, in welcher Weise und in welchem Maße die Schülerinnen und Schüler in den teilnehmenden Ländern diese Fähigkeiten entwickelt haben.

Im vorliegenden Kapitel wird eine kleine Auswahl von Aufgaben vorgestellt, die bei PISA 2000 zur Erhebung der Lesekompetenz eingesetzt wurden. Die Mehrzahl dieser 141 Aufgaben wird von der OECD sicher unter Verschluss gehalten, so dass sie bei späteren PISA-Zyklen wiederverwendet werden können, um die Entwicklung der Lesekompetenz im zeitlichen Verlauf zu messen. 45 Items aus dem Aufgabenset wurden aber veröffentlicht und können in der Publikation *Beispielaufgaben aus der PISA-Erhebung 2000 in den Bereichen Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung* (OECD, 2002a) sowie auf der PISA-Website unter www.pisa.oecd.org eingesehen werden. Die 19 für dieses Kapitel ausgewählten Aufgaben gehören zu dem freigegebenen Teil. Sie werden zusammen mit einer Erläuterung vorgestellt, die verdeutlichen soll, auf welche Weise die einzelnen Aufgaben verschiedene Arten von Aufschlüssen zur Lesekompetenz liefern.

Auswahl und Organisation der Beispielaufgaben

Die für dieses Kapitel ausgewählten Texte und Aufgaben spiegeln das gesamte Spektrum der Schwierigkeitsgrade wider, die jeder der drei Subskalen für die verschiedenen Aspekte der Lesekompetenz und jeder der zwei Formatskalen, die im vorangegangenen Kapitel beschrieben werden, zugeordnet sind. Von den 19 in diese Auswahl aufgenommenen Aufgaben wurden 13 dichotom bewertet, d.h. als „vollständig gelöst“ oder als „nicht gelöst“ (Code 1 oder 0), und sechs Aufgaben wurden polytom bewertet, wobei die volle Punktzahl, eine Teilpunktzahl oder null Punkte gegeben werden konnten (Code 2, 1 oder 0). Sowohl volle Punktzahlen als auch Teilpunktzahlen liefern Informationen über den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe. Somit lassen sich aus den 19 Items 25 „Aufgabenschwierigkeitsgrade“ ableiten. Davon fallen vier in den Bereich von Kompetenzstufe 1, fünf in den Bereich von Stufe 2, sieben in den Bereich von Stufe 3, drei in den Bereich von Stufe 4 und sechs in den Bereich von Stufe 5. Jede dieser Aufgaben ist in Kapitel 2, Abbildung 2.8 dargestellt.

In PISA 2000 wurde die Lesekompetenz unter Verwendung einer Reihe von Texten erhoben, wobei jedem Text oder mehreren zusammenhängenden Texten eine Reihe von Aufgaben zugeordnet war. Ein Text oder Texte mit den dazugehörigen Aufgaben wird/werden als Leseinheit bzw. *Unit* bezeichnet. Dieses Kapitel enthält eine Auswahl von Aufgaben aus sechs Units: Drei dieser Units basieren auf kontinuierlichen Texten und weitere drei auf nichtkontinuierlichen Texten.

Die Texte, die den Stamm der einzelnen Testeinheiten bilden, sind hier in etwa derselben Form wiedergegeben, in der sie auch den Schülerinnen und Schülern vorgelegt wurden, die zur PISA-Testpopulation gehörten. Auf diese Weise soll ein möglichst genauer Eindruck davon vermittelt werden, was geprüft wurde. Die Präsentation eines Textes – beispielsweise sein Layout, die Schriftgröße, die Überschriften und die begleitenden Illustrationen – kann seine Wirkung auf den Leser beeinflussen, und somit auch die Ergebnisse bei sämtlichen daran geknüpften Testaufgaben. Bei der Vorstellung der Texte wird kurz erläutert, inwiefern sie die verschiedenen Aspekte des Rahmenkonzepts widerspiegeln und warum sie für den Bereich Lesekompetenz ausgewählt wurden.

Einleitend zu jeder Aufgabe findet sich eine Beschreibung der Merkmale, die als maßgeblich für ihren Gesamtschwierigkeitsgrad angesehen werden. Auf diese Merkmale stützt sich auch die Unterscheidung der Aufgaben nach Kompetenzstufe und Subskala.

Wie in Kapitel 2 erwähnt, handelte es sich bei rd. 55% der bei PISA 2000 im Lesetest eingesetzten Items um Multiple-Choice-Aufgaben bzw. Aufgaben, die von den Kodierern einfach zu bewerten waren. Bei den übrigen 45% mussten die Testpersonen eigene Antworten ausarbeiten (*constructed-response tasks*), deren Bewertung von den Kodierern Urteilsvermögen verlangte. Die Bewertung dieser auch offen genannten Fragen wurde durch Kodieranweisungen erleichtert, in denen die für die jeweiligen Punktekategorien erforderliche Antwortarten beschrieben wurden und die Antwortbeispiele für die einzelnen Kategorien enthielten, die sich zumeist auf die Antworten stützen, die mit den internationalen Pilot- und Feldtestreihen gesammelt wurden. Alle Kodierer wurden intensiv geschult, und der gesamte Kodierungsprozess wurde streng überwacht. Einzelheiten zu den Kodierungsverfahren finden sich in *PISA 2000 Technical Report* (OECD, 2002b).

Jedes der in diesem Kapitel vorgestellten Items wird nach Situation, Textformat, Aspekt, Kompetenzstufe und PISA-Punktzahl klassifiziert. So lässt sich beispielsweise aus den unten stehenden Angaben ablesen, dass die Aufgabe einer bildungsbezogenen Situation entnommen ist und sich auf einen nichtkontinuierlichen Text stützt und dass es um eine Aufgabe der Kategorie „Informationen ermitteln“ geht, deren Schwierigkeitsgrad Kompetenzstufe 2 entspricht und mit der 460 Punkte auf der PISA-Skala erzielt werden konnten.

Situation: bildungsbezogen
Textformat: nichtkontinuierlich
Aspekt: Informationen ermitteln
Kompetenzstufe: 2
PISA-Punktzahl: 460

Turnschuhe

Bei dem ersten Text handelt es sich um einen darlegenden Prosatext aus einer französischsprachigen belgischen Zeitschrift für junge Leser. Er wird von der Situation her als bildungsbezogen eingestuft. Einer der Gründe für seine Einbeziehung in die Erhebungsinstrumente für PISA 2000 ist sein Inhalt, von dem anzunehmen war, dass er die PISA-Testpopulation der 15-Jährigen stark interessieren würde. Der Artikel wird durch eine ansprechende cartoonartige Illustration ergänzt und durch mehrere prägnante Zwischenüberschriften aufgelockert. Innerhalb der Kategorie der kontinuierlichen Texte handelt es sich um ein Beispiel für eine Darlegung, denn er erlaubt den Aufbau eines Bewertungskonzepts, indem er eine Reihe von Kriterien zur Beurteilung der Qualität von Turnschuhen im Hinblick auf ihre Eignung für junge Sportler darlegt.

Die innerhalb dieser Unit gestellten Fragen erstreckten sich auf alle drei Aspekte der Lesekompetenz: Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren sowie Reflektieren und Bewerten; sie sind jedoch alle relativ einfach und fallen in den Bereich von Kompetenzstufe 1.

Zwei der vier Fragen aus der Unit *Turnschuhe* sind im Folgenden wiedergegeben.

Fühl Dich wohl in Deinen Turnschuen

14 Jahre lang wurden am Sportmedizinischen Zentrum Lyon (Frankreich) die Verletzungen junger Amateur- und Profisportler untersucht. Die Studie beweist, dass Vorbeugung ... und gute Schuhe ... der beste Schutz sind.



Stöße, Stürze und Verschleiß ...

Achtzehn Prozent der Spieler im Alter von 8 bis 12 Jahren haben bereits Verletzungen an den Fersen. Der Knorpel im Knöchel eines Fußballers steckt Erschütterungen schlecht weg. 25% der Profis haben am eigenen Leibe herausgefunden, dass dies ein besonderer Schwachpunkt ist. Der Knorpel des empfindlichen Kniegelenks kann ebenfalls irreparabel geschädigt werden, und wenn man nicht bereits von Kindheit an aufpasst (im Alter von 10-12 Jahren), kann dies zu frühzeitiger Arthrose führen. Auch die Hüfte bleibt von Schaden nicht verschont, und ein Spieler, besonders wenn er müde ist, läuft Gefahr, sich bei einem Sturz oder Zusammenstoß Knochenbrüche zuzuziehen.

Die Untersuchung besagt, dass sich bei Fußballern, die seit mehr als zehn Jahren spielen,

Knochenauswüchse am Schienbein oder an der Ferse entwickeln. Dies ist der so genannte „Fußballerfuß“, eine Deformierung, die durch Schuhe mit zu flexiblen Sohlen und Knöchelbereichen entsteht.

Schützen, stützen, stabilisieren, dämpfen

Wenn ein Schuh zu steif ist, schränkt er die Bewegung ein. Wenn er zu flexibel ist, vergrößert sich das Verletzungs- und Verstauchungsrisiko. Ein guter Sportschuh sollte vier Kriterien erfüllen:

Erstens muss er *äußeren Schutz bieten*: gegen Stöße durch den Ball oder einen anderen Spieler schützen, Bodenunebenheiten ausgleichen und den Fuß warm und trocken halten, selbst wenn es eiskalt ist und regnet.

Er muss *den Fuß und besonders das Knöchelgelenk stützen*, um Ver-

stauchungen, Schwellungen und andere Probleme zu vermeiden, die sogar das Knie betreffen können.

Er muss dem Spieler auch eine gute *Stabilität* bieten, so dass er auf nassem Boden oder einem zu trockenen Belag nicht rutscht.

Schließlich muss er *Stöße dämpfen*, besonders bei Volleyball- und Basketballspielern, die permanent springen.

Trockene Füße

Um kleinere, aber schmerzhaft beschwerliche, wie z.B. Blasen und sogar Risswunden oder Pilzinfektionen, zu verhindern, muss der Schuh das Verdunsten von Schweiß ermöglichen und äußere Feuchtigkeit am Eindringen hindern. Das ideale Material hierfür ist Leder, das imprägniert werden kann, um zu verhindern, dass der Schuh beim ersten Regen durchnässt wird.

Quelle: Revue ID (16), 1.-15. Juni 1997

Frage 1: TURNSCHUHE

Was will der Verfasser mit diesem Text zeigen?

- A Die Qualität vieler Sportschuhe ist sehr viel besser geworden.
- B Man soll am besten nicht Fußball spielen, wenn man unter 12 Jahre alt ist.
- C Junge Menschen erleiden wegen ihrer schlechten körperlichen Verfassung immer mehr Verletzungen.
- D Für junge Sportler ist es sehr wichtig, gute Sportschuhe zu tragen.

Situation: bildungsbezogen

Textformat: kontinuierlich

Aspekt: textbezogenes Interpretieren

Kompetenzstufe: 1

PISA-Punktzahl: 356

Die einfachste Aufgabe dieser Unit gehört zur Kategorie textbezogenes Interpretieren [R110Q01]¹ und fällt mit 356 PISA-Skalenpunkten in den Bereich von Kompetenzstufe 1. Sie verlangt von dem Leser, die Hauptidee des Artikels zu erkennen, bei dem es sich um einen Text über ein vertrautes Thema handelt.

Die zentrale Botschaft des Autors ist nicht direkt bzw. synonym ausgedrückt, weshalb die Aufgabe der Kategorie textbezogenes Interpretieren und nicht der Kategorie Informationen ermitteln zugeordnet wurde. Es gibt mindestens zwei Merkmale, die die Lösung der Aufgabe einfach machen. Erstens findet sich die erforderliche Information in der Einleitung, bei der es sich um einen kurzen Textabschnitt handelt. Zweitens ist der Text stark redundant: Der in der Einleitung dargelegte Hauptgedanke wird im Text mehrmals wiederholt. Leseaufgaben sind in der Regel relativ einfach, wenn sich die zu ihrer Lösung erforderliche Information am Anfang des Textes befindet oder wiederholt wird. Die vorliegende Aufgabe wird diesen beiden Kriterien gerecht.

Hinter der Frage steht die Absicht festzustellen, ob die Schülerinnen und Schüler ein allgemeines Textverständnis entwickeln können. Nur ein geringer Prozentsatz wählte nicht die richtige Antwort aus, sondern die ablenkenden Alternativantworten A, B oder C. Am geringsten war der Anteil der schwächsten Leser, die sich für Antwort B „Man sollte am besten nicht Fußball spielen, wenn man unter 12 Jahre alt ist“ entschieden. Diese Schülerinnen und Schüler versuchten wohl, Worte aus der Aufgabe im Text wiederzufinden und stellten so einen Zusammenhang zwischen der Zahl 12 aus der ablenkenden Antwort B und den zwei Erwähnungen des Alters 12 Jahre am Anfang des Artikels her.

Frage 2: TURNSCHUHE

Warum sollten laut Artikel Sportschuhe nicht zu steif sein?

Situation: bildungsbezogen

Textformat: kontinuierlich

Aspekt: Informationen ermitteln

Kompetenzstufe: 1

PISA-Punktzahl: 392

Die zweite Aufgabe [R110Q04] fällt mit 392 PISA-Skalenpunkten ebenfalls in den Bereich von Kompetenzstufe 1 und wird vom Aspekt her als „Informationen ermitteln“ eingestuft. Sie verlangt von dem Leser, eine explizit ausgedrückte Information aufzufinden, die einem einzigen Kriterium gerecht werden muss.

Der Leser kann mit dem Wort „steif“ eine direkte Verbindung zwischen der Frage und dem entsprechenden Textteil herstellen, weshalb die gesuchte Information leicht zu finden ist. Obwohl die zu ermittelnde Information erst mitten im Text erscheint und nicht am Anfang wie bei der vorherigen Frage, ist sie doch gut sichtbar, da sie sich nahe des Beginns eines der drei durch die Zwischenüberschriften getrennten Abschnitte befindet.

Um die volle Punktzahl zu erhalten, mussten die Schülerinnen und Schüler auf das Problem der *Bewegungseinschränkung* hinweisen. Diese Aufgabe war recht einfach zu lösen, da sie nur den Text zitieren mussten („er schränkt die Bewegung ein“), um die volle Punktzahl zu erhalten. Viele Schüler drückten diese Idee dennoch mit eigenen Worten aus, indem sie z.B. schrieben:

„Sie hindern einen am Laufen“

oder

„Damit man damit leichter laufen kann“

Null Punkte erhielten Schülerinnen und Schüler, die ein *ungenaueres Verständnis des Materials* zeigten oder eine *nicht plausible oder irrelevante Antwort* gaben. Ein häufig vorkommender Fehler war beispielsweise, folgendermaßen zu antworten:

„Weil Fuß und Knöchelgelenk gestützt werden müssen“.

Dies ist genau das Gegenteil der erforderlichen Antwort, obwohl auch dieser Gedanke im Text angesprochen wird. Schülerinnen und Schüler, die so antworteten, haben möglicherweise die Negation in der Frage übersehen („... nicht zu steif sein“) oder einen eigenen Zusammenhang zwischen „steif“ und „stützen“ hergestellt, der ihre Aufmerksamkeit auf einen Abschnitt des Textes lenkte, der für die Beantwortung der Frage nicht relevant war. Von diesem Abschnitt abgesehen, enthielt der Text nur wenige ablenkende Informationen.

Graffiti

Den Stimulus dieser Unit bilden zwei Briefe aus dem Internet, die aus Finnland stammen. Die Aufgaben beziehen sich auf weit verbreitete Leseaktivitäten, da wir als Leser häufig Synthesen anstellen und Ideen aus zwei oder mehr Quellen vergleichen und gegenüberstellen.

Da die *Graffiti*-Briefe im Internet zu finden waren, wurden sie der Situation nach als „öffentlich“ eingestuft. Sie wurden im weiteren Rahmen der kontinuierlichen Texte den Argumentationen zugeordnet, weil in ihnen Behauptungen aufgestellt werden und der Leser von einer bestimmten Sichtweise überzeugt werden soll.

Wie bei der Leseinheit *Turnschuhe* wurde davon ausgegangen, dass die Thematik von *Graffiti* 15-Jährige interessieren würde und dass die Debatte zwischen den beiden Verfasserinnen der Briefe darüber, ob Graffiti-Sprayer Künstler oder Vandalen sind, für die Testpersonen eine echte Streitfrage darstellt.

Die vier Aufgaben der Unit *Graffiti*, die im Rahmen von PISA 2000 zur Erhebung der Lesekompetenz eingesetzt wurden, rangieren ihrem Schwierigkeitsgrad nach von Kompetenzstufe 2 bis Kompetenzstufe 4 und beziehen sich auf die Aspekte textbezogenes Interpretieren und Reflektieren und Bewerten.

Drei dieser Fragen sind im Folgenden wiedergegeben.

Ich koche vor Wut, die Schulwand wird nämlich gerade zum vierten Mal gereinigt und frisch gestrichen, um Graffiti wegzubekommen. Kreativität ist bewundernswert, aber die Leute sollten Ausdrucksformen finden, die der Gesellschaft keine zusätzlichen Kosten aufbürden.

Warum schädigt ihr den Ruf junger Leute, indem ihr Graffiti malt, wo es verboten ist? Professionelle Künstler hängen ihre Bilder doch auch nicht in den Straßen auf, oder? Stattdessen suchen sie sich Geldgeber und kommen durch legale Ausstellungen zu Ruhm.

Meiner Meinung nach sind Gebäude, Zäune und Parkbänke an sich schon Kunstwerke. Es ist wirklich armselig, diese Architektur mit Graffiti zu verschandeln, und außerdem zerstört die Methode die Ozonschicht. Wirklich, ich kann nicht begreifen, warum diese kriminellen Künstler sich so viel Mühe machen, wo ihre „Kunstwerke“ doch bloß immer wieder beseitigt werden und keiner sie mehr sieht.

Helga

Quelle: Mari Hamkala

Über Geschmack lässt sich streiten. Die Gesellschaft ist voll von Kommunikation und Werbung. Firmenlogos, Ladennamen. Große, aufdringliche Plakate in den Straßen. Sind sie akzeptabel? Ja, meistens. Sind Graffiti akzeptabel? Manche Leute sagen ja, manche nein.

Wer zahlt den Preis für die Graffiti? Wer zahlt letzten Endes den Preis für die Werbung? Richtig! Der Verbraucher.

Haben die Leute, die Reklametafeln aufstellen, dich um Erlaubnis gebeten? Nein. Sollten also die Graffiti-Maler dies tun? Ist das nicht alles nur eine Frage der Kommunikation – der eigene Name, die Namen von Bands und die großen Kunstwerke auf offener Straße?

Denk mal an die gestreiften und karierten Kleider, die vor ein paar Jahren in den Läden auftauchten. Und an die Skibekleidung. Die Muster und die Farben waren direkt von den bunten Betonwänden geklaut. Es ist schon komisch, dass die Leute diese Muster und Farben akzeptieren und bewundern, während sie Graffiti in demselben Stil scheußlich finden.

Harte Zeiten für die Kunst.

Sophia

Frage 3: GRAFFITI

Die Absicht der beiden Briefe ist,

- A zu erklären, was Graffiti sind.
- B Meinungen zu Graffiti zu äußern.
- C die Popularität von Graffiti zu beweisen.
- D den Leuten mitzuteilen, wie viel ausgegeben wird, um Graffiti zu entfernen.

Situation: öffentlich

Textformat: kontinuierlich

Aspekt: textbezogenes Interpretieren

Kompetenzstufe: 2

PISA-Punktzahl: 421

Zur Lösung dieser Interpretationsaufgabe aus dem Bereich von Kompetenzstufe 2 [R081Q01], der 421 PISA-Skalenpunkte entsprechen, mussten die Schülerinnen und Schüler die Absicht erkennen, die zwei kurzen Texten gemeinsam ist, indem sie die zentralen Aussagen der beiden Texte gegenüberstellten. Die Information ist nicht gut sichtbar; um die Frage zu beantworten, mussten jedoch nur einfache Schlüsse gezogen werden. Die Absicht der Aufgabe war festzustellen, ob die Schülerinnen und Schüler imstande sind, ein allgemeines Textverständnis zu entwickeln und den Zweck eines Textes zu erkennen. Dazu mussten sie logischen Verknüpfungen folgen und Informationen aus beiden Texten zusammenfassen, um so die jeweiligen Absichten der Verfasserinnen herauszulesen. Da die beiden Texte verglichen und einander gegenübergestellt werden mussten, war diese Aufgabe schwieriger als eine, bei der z.B. nur nach der Absicht eines Briefs gefragt wird.

Unter den Schülerinnen und Schülern, die nicht die richtige Antwort (B) auswählten, entschieden sich die meisten für Antwort D: „Den Leuten mitzuteilen, wie viel ausgegeben wird, um Graffiti zu entfernen“. Diese Aussage deckt sich zwar nicht einmal mit dem Hauptgedanken eines der beiden Briefe, sie steht jedoch in engem Zusammenhang mit den ersten Zeilen des ersten Briefs. Es ist daher anzunehmen, dass die Entscheidung für diese Antwort auf die typische Schwierigkeit ungeübter Leser zurückzuführen ist, über den ersten Teil eines Textes hinauszukommen.

Frage 4: GRAFFITI

Warum verweist Sophia auf die Werbung?

Situation: öffentlich

Textformat: kontinuierlich

Aspekt: textbezogenes Interpretieren

Kompetenzstufe: 3

PISA-Punktzahl: 542

Diese schwierigere, auf die *Graffiti*-Texte gestützte Interpretationsaufgabe [R081Q05] fällt in Kompetenzstufe 3; mit ihr konnten 542 PISA-Skalenpunkte erzielt werden. Die Aufgabe verlangte von den Schülerinnen und Schülern, einer impliziten logischen Verknüpfung zwischen den Sätzen zu folgen, in diesem Fall einem Vergleich zwischen Werbung und Graffiti. Die relative Schwierigkeit der Aufgabe erklärt sich daraus, dass dieser Vergleich aus einer Reihe von Fragen und Infragestellungen herauszulesen ist. Um die Frage richtig zu beantworten, mussten die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass ein *Vergleich* zwischen Graffiti und Werbung angestellt wird. Die Antwort musste den Gedanken widerspiegeln, dass Werbung eine legale Form von Graffiti ist. Die Frage wurde alternativ dazu auch als richtig beantwortet angesehen, wenn erkannt wurde, dass der Verweis auf die Werbung eine *Strategie zur Verteidigung von Graffiti* ist. Die volle Punktzahl erhielten Antworten, die relativ detaillierte und genaue Erklärungen gaben, wie z.B.

„Weil es viele Werbetafeln und Plakate gibt, die genauso lästig sein können, die aber erlaubt sind“,

oder auch solche, die nur den von der Verfasserin angestellten Vergleich zwischen Graffiti und Werbung erkannten, wie z.B.:

„Sie meint, Werbung ist auch wie Graffiti“.

Null Punkte wurden für *ungenügende und vage* Antworten vergeben oder wenn die Schülerinnen und Schüler ein *ungenaueres Verständnis des Materials* zeigten oder eine *nicht plausible oder irrelevante Antwort* gaben.

Frage 5: GRAFFITI

Man kann darüber sprechen, **was** in einem Brief steht (seinen Inhalt).

Man kann über **die Art und Weise** sprechen, wie ein Brief geschrieben ist (seinen Stil).

Unabhängig davon, welchem Brief du zustimmst: Welcher Brief ist deiner Meinung nach besser? Erkläre deine Antwort, indem du dich auf **die Art und Weise** beziehst, wie einer oder beide Briefe geschrieben sind.

Situation: öffentlich

Textformat: kontinuierlich

Aspekt: Reflektieren und Bewerten

Kompetenzstufe: 4

PISA-Punktzahl: 581

Die schwierigste Aufgabe der *Graffiti*-Unit [R081Q06B] fällt mit 581 PISA-Skalenpunkten in den Bereich von Kompetenzstufe 4. Zu ihrer Lösung mussten die Schülerinnen und Schüler auf formelles Wissen zurückgreifen, um durch einen Vergleich der beiden Texte die Schreibkunst der jeweiligen Autorin zu beurteilen. Bei der Einteilung nach fünf Aspekten wird diese Aufgabe in die Kategorie „Über die Form eines Textes reflektieren und sie bewerten“ eingestuft, da sich die Leser auf das stützen müssen, was sie selbst unter einem gut geschriebenen Text verstehen.

Die volle Punktzahl konnte mit vielerlei Antworten erzielt werden, darunter solchen, die sich mit dem Ton oder den Argumentationsstrategien einer oder beider Verfasserinnen oder mit dem Textaufbau auseinandersetzen. Von den Schülerinnen und Schülern wurde erwartet, dass sie ihre eigene Meinung unter *Bezugnahme auf den Stil oder die Form* eines oder beider Briefe darlegten. Die volle Punktzahl wurde erteilt, wenn auf Kriterien wie Schreibstil, Aufbau der Argumentation, Stichhaltigkeit der Argumentation, Tonlage oder Strategien zur Überzeugung der Leser verwiesen wurde, Ausdrücke wie „bessere Argumente“ mussten jedoch belegt werden.

Typische Antworten, die die volle Punktzahl erhielten, waren beispielsweise:

„Helgas Brief ist sehr eindrucksvoll wegen der Art, wie sie die Sprayer direkt anspricht“.

„Meiner Meinung nach ist der zweite Brief besser, weil er Fragen enthält, was einem den Eindruck gibt, eher an einem Gespräch teilzunehmen als einen Text zu lesen“.

Mit null Punkten wurden Antworten bewertet, die zumeist vage waren oder auf beide Briefe zutreffen konnten, wie z.B.

„Helgas Brief ist besser, weil er glaubwürdiger ist“

„Sophias Brief ist besser geschrieben“

oder die sich auf den Inhalt anstatt auf den Stil bezogen, wie z.B.:

„Helgas Brief. Ich finde alles gut, was sie sagt“

„Sophias Brief, weil Graffiti eine Form von Kunst ist“,

oder Antworten, bei denen die Rhetorik der Briefe, insbesondere des zweiten, eindeutig missverstanden wurde:

„Helgas Brief ist besser, weil Sophia nicht ihre Meinung sagt, sondern nur Fragen stellt.“

Dies erwies sich ebenso wie andere ähnliche Aufgaben im PISA-Lesekompetenztest als eine vergleichsweise schwierige Aufgabe, was darauf schließen lässt, dass viele 15-Jährige keine Übung darin haben, formelles Wissen über Textaufbau und Stil zu nutzen, um Texte kritisch zu beurteilen.

Das Geschenk

Die Aufgaben in dieser Unit fallen der Situation nach in den privaten Kontext, der Ausgangstext ist vom Format her als kontinuierlich und der Form nach als narrativ eingestuft.

Diese aus den Vereinigten Staaten stammende Kurzgeschichte besitzt die menschlichen, emotionalen und ästhetischen Qualitäten literarischer Werke, die die Lektüre dieser Art von Texten zu einem wichtigen Bestandteil im Privatleben vieler Menschen machen. Ein entscheidender Grund für seine Aufnahme in das PISA-Erhebungsinstrumentarium war die literarische Qualität des Textes: seine knappe, präzise Sprache und die ausdrucksvolle und zugleich subtile Art und Weise, wie der Gemütszustand der Frau und ihre sich wandelnde Haltung gegenüber dem Panther geschildert wird.

Ein weiterer Grund dafür, *Das Geschenk* in den PISA-Test einzubeziehen, war die Länge des Textes. Obwohl er im Vergleich zu den meisten veröffentlichten Kurzgeschichten recht kurz ist, handelt es sich doch um einen eher langen Text verglichen mit dem Textmaterial, das Schülerinnen und Schülern im Allgemeinen bei Tests dieser Art vorgelegt wird. Die internationale Expertengruppe Lesen, die das Rahmenkonzept für diesen Erhebungsbereich erarbeitete und die Entwicklung der Testaufgaben überwachte, war der Ansicht, dass Ausdauer beim Lesen längerer Texte ein wichtiges Merkmal guter Leser ist und dieser Aspekt bei der PISA-Erhebung Berücksichtigung finden sollte.

Zahlenmäßig verteilen sich die Aufgaben in PISA auf die einzelnen Texte in etwa proportional zur Menge an Lesestoff. Als der längste Text umfasst *Das Geschenk* die meisten Aufgaben. Fünf der insgesamt sieben Aufgaben sind hier zusammen mit Anmerkungen wiedergegeben. In ihrer Gesamtheit decken die Aufgaben in der Unit *Das Geschenk* alle drei Aspekte der Lesekompetenz und alle fünf Schwierigkeitsgrade ab.

5

Wie viele Tage, fragte sie sich, hatte sie wohl so dagesessen und dem kalten braunen Wasser zugesehen, dass das Ufer Zentimeter um Zentimeter verschlang. Sie konnte sich nur schwach an den Beginn des Regens erinnern, der durch den Sumpf vom Süden her kam und gegen die Außenschale ihres Hauses peitschte. Dann begann der Fluss selbst langsam zu steigen, stoppte endlich, nur um noch stärker anzusteigen. Stunde um Stunde füllte er Buchten und Gräben und ergoss sich in tiefer gelegene Stellen. In der Nacht, während sie schlief, bemächtigte er sich der Straße und umzingelte sie, so dass sie allein dasaß: Ihr Boot war verschwunden, das Haus lag wie

ein Stück Treibholz auf dem Steilufer. Jetzt leckten die Wassermassen bereits an den geteerten Planken der Stützpfiler. Und noch immer stiegen sie.

- 10 So weit sie blicken konnte, bis zu den Baumkronen, wo das andere Ufer gewesen war, war der Sumpf nur noch eine leere, regenverschleierte See, in deren Weite sich der Fluss irgendwo verlor. Ihr Haus war mit seinem schiffsähnlichen Unterbau eigens gebaut worden, um einer solchen Flut standzuhalten, falls je eine käme, doch jetzt war es alt. Vielleicht waren die unteren Planken teilweise vermodert. Möglicherweise würde das Tau, mit dem das Haus an der großen immergrünen Eiche festgemacht war, reißen und sie stromabwärts schießen lassen, wohin
15 bereits ihr Boot verschwunden war.

- Niemand konnte jetzt noch kommen. Sie könnte schreien, aber es wäre sinnlos, niemand würde sie hören. In der Weite des Sumpfes kämpften andere um das wenige, was zu retten war, vielleicht sogar um ihr Leben. Sie hatte ein ganzes Haus vorbeitreiben sehen, so still, dass sie an eine Begräbnisfeier erinnert wurde. Als sie es sah, glaubte sie zu wissen, wessen Haus es war. Es war
20 schmerzlich, es treiben zu sehen, doch seine Besitzer hatten sich wohl an einen höher gelegenen Ort gerettet. Später, als der Regen und die Dunkelheit stärker wurden, hatte sie flussaufwärts einen Panther brüllen gehört.

- Plötzlich schien das Haus um sie herum wie ein lebendiges Wesen zu erzittern. Sie griff nach
25 einer Lampe, um sie aufzufangen, als sie von dem Tisch neben ihrem Bett glitt, und stellte sie zwischen ihre Füße, um sie aufrecht zu halten. Dann, knarrend und ächzend vor Anstrengung, kämpfte sich das Haus vom Lehm frei, bewegte sich schwimmend, tanzte wie ein Korken auf und ab und wurde langsam von der Strömung des Flusses erfasst. Sie klammerte sich an die Bettkante. Hin und her schwankend bewegte sich das Haus bis zur vollen Länge seiner Vertäu-
30 ung. Es gab einen Ruck, dann einen Klagelaut des alten Holzes und schließlich ein Innehalten. Langsam gab die Strömung es frei und ließ es zurückschaukeln und über seinen alten Ruheplatz schleifen. Sie hielt den Atem an und saß lange Zeit still und fühlte die langsamen, pendelartigen Schwingungen. Die Dunkelheit durchdrang den unaufhörlichen Regen, und mit dem Kopf auf dem Arm und sich an der Bettkante festhaltend, schlief sie ein.

- 35 Irgendwann in der Nacht weckte sie der Schrei, ein Laut so qualvoll, dass sie auf den Beinen war, noch bevor sie wach war. In der Dunkelheit stolperte sie gegen das Bett. Er kam von dort draußen, vom Fluss. Sie konnte hören, wie sich etwas bewegte, etwas Großes, das ein kratzen- des, streichendes Geräusch machte. Vielleicht war es ein anderes Haus. Dann stieß es an, nicht frontal, sondern längsseits streifend und gleitend. Es war ein Baum. Sie lauschte, wie die Äste und Blätter freikamen und weiter stromabwärts trieben, so dass nur noch der Regen und das Schwappen der Flut zurückblieben, ein so beständiges Geräusch, dass es Teil der Stille zu sein schien. Zusammengekauert auf dem Bett war sie fast wieder eingeschlafen, als ein weiterer Schrei ertönte, diesmal so nah, dass es im Zimmer hätte sein können. Sie starrte in die Dunkel-
40 heit und bewegte sich vorsichtig auf ihrem Bett nach hinten, bis ihre Hand die kalte Form des Gewehres ergriff. Sie kauerte auf dem Kissen und hielt das Gewehr auf ihren Knien. „Wer ist da?“ rief sie.

Die Antwort war ein neuerlicher Schrei, doch dieses Mal weniger gellend, eher müde klingend, dann brach wieder leere Stille herein. Sie wich auf dem Bett weiter zurück. Was immer dort war, sie konnte hören, wie es sich auf der Veranda bewegte. Planken knarrten, und sie konnte

50 Geräusche von umfallenden Gegenständen ausmachen. Da war ein Kratzen an der Wand, als ob es sich hereinscharren wollte. Jetzt wusste sie, was es war, eine große Katze, die der entwurzelte Baum, der vorbeigetrieben war, hier abgesetzt hatte. Sie war mit der Flut gekommen – ein Geschenk.

Unbewusst presste sie ihre Hand an das Gesicht und an ihren zugeschnürten Hals. Das Gewehr
55 schaukelte auf ihren Knien. Sie hatte noch nie in ihrem Leben einen Panther gesehen. Man hatte ihr von Panthern erzählt, und sie hatte ihre klagenden Schreie in der Ferne gehört. Die Katze kratzte wieder an der Wand und rüttelte am Fenster neben der Tür. Solange sie das Fenster bewachte und die Katze zwischen Wand und Wasser eingeschlossen war, wie in einem Käfig, brauchte sie sich keine Sorgen zu machen. Draußen verharrte das Tier, um dann mit seinen
60 Krallen über das verrostete Fliegengitter zu kratzen. Ab und zu wimmerte und knurrte es.

Als endlich das Licht durchdrang, gefiltert durch den Regen wie eine andere Art Dunkelheit, saß sie noch immer steif und durchgefroren auf dem Bett. Ihre Arme, die an das Rudern auf dem Fluss gewöhnt waren, schmerzten vom bewegungslosen Festhalten des Gewehres. Aus Angst, irgendein Laut könnte der Katze Kraft verleihen, hatte sie sich kaum zu rühren gewagt. Starr
65 dasitzend, schwankte sie mit den Bewegungen des Hauses. Es regnete noch immer, als wollte es nie aufhören. Durch das graue Licht konnte sie schließlich die von Regentropfen gezeichnete Flut und in weiter Ferne die nebelhafte Form überfluteter Baumkronen erkennen. Die Katze bewegte sich jetzt nicht. Vielleicht war sie gar nicht mehr da. Sie legte das Gewehr beiseite, glitt vom Bett und bewegte sich lautlos zum Fenster. Die Katze war noch immer dort, lag
70 zusammengekauert am Rand der Veranda und starrte zur Eiche hinauf, an der das Haus vertäut war, als ob sie ihre Chancen abwägen wollte, auf einen herabhängenden Ast zu springen. Sie wirkte nun nicht mehr so angsteinflößend, da sie zu erkennen war mit ihrem rauen, stachelig verklebten Fell, ihren eingefallenen Flanken und den hervortretenden Rippen. Sie wäre leicht zu erschießen, wie sie dort saß mit ihrem langen Schwanz, der hin und her wedelte. Die Frau
75 wollte gerade zurückgehen, um das Gewehr zu holen, als die Katze sich umwandte. Ohne Warnung, ohne sich zu ducken oder die Muskeln anzuspannen, sprang sie gegen das Fenster und zerschmetterte eine Scheibe. Die Frau schreckte zurück, unterdrückte einen Schrei, nahm das Gewehr auf und feuerte durch das Fenster. Sie konnte den Panther jetzt nicht sehen, aber sie hatte ihn verfehlt. Er begann wieder umherzulaufen. Sie konnte seinen Kopf und die Rundung
80 seines Rückens erkennen, wenn er am Fenster vorbeikam.

Zitternd zog sie sich auf das Bett zurück und legte sich hin. Das stetige einschläfernde Geräusch des Flusses und des Regens, die durchdringende Kälte ließen ihre Entschlossenheit schwinden. Sie beobachtete das Fenster und hielt das Gewehr bereit. Nach langem Warten bewegte sie sich wieder, um nachzusehen. Der Panther war eingeschlafen, mit dem Kopf auf den Tatzen, wie
85 eine Hauskatze. Zum ersten Mal seit der Regen begonnen hatte, wollte sie weinen, um sich selbst, um all die Menschen, um alles, was in der Flut versunken war. Sie ließ sich auf das Bett gleiten und zog die Decke um ihre Schultern. Sie hätte weggehen sollen, als sie noch konnte, als die Straßen noch offen waren oder bevor ihr Boot fortgeschwemmt wurde.

Während sie sich so mit dem Schaukeln des Hauses hin und her wiegte, erinnerte sie ein stechender Schmerz in ihrem Magen daran, dass sie nichts gegessen hatte. Sie wusste nicht, wie lange schon. Sie war genauso ausgehungert wie die Katze. Sie bewegte sich vorsichtig in die

Küche und machte mit den übrig gebliebenen Holzscheiten Feuer. Wenn die Flut anhielt, würde sie den Stuhl und vielleicht sogar den Tisch verbrennen müssen. Sie nahm den Rest eines geräucherten Schinkens von der Decke, schnitt dicke Scheiben von dem rötlich-braunen Fleisch ab und legte sie in eine Bratpfanne. Der Geruch des gebratenen Fleisches machte sie benommen. Es waren noch trockene Brötchen da vom letzten Mal, als sie gekocht hatte, und sie konnte sich Kaffee machen. Wasser gab es ja reichlich. Während sie ihr Essen zubereitete, vergaß sie die Katze beinahe, bis diese wimmerte. Sie war ebenfalls hungrig. „Lass mich essen,“ rief die Frau, „und dann kümmere ich mich um *dich*“. Und sie lachte leise. Als sie den Rest des Schinkens wieder an den Nagel hängte, gab die Katze ein tiefes, kehliges Knurren von sich, das ihre Hand erzittern ließ.

Nachdem sie gegessen hatte, ging sie wieder zum Bett und nahm das Gewehr in die Hand. Das Haus war mittlerweile so hoch gestiegen, dass es nicht mehr über das Steilufer schrammte, wenn es vom Fluss weg trieb. Vom Essen war ihr warm geworden. Sie konnte die Katze loswerden, solange noch etwas Licht durch den Regen kam. Sie kroch langsam zum Fenster. Die Katze war noch dort, miaute und begann, auf der Veranda umherzulaufen. Die Frau starrte sie lange Zeit furchtlos an. Dann, ohne zu überlegen, was sie da tat, legte sie das Gewehr beiseite und ging um die Bettkante herum zur Küche. Hinter ihr bewegte sich die Katze gereizt auf und ab. Sie nahm den restlichen Schinken herunter, bewegte sich über den schwankenden Boden zurück zum Fenster und schob das Fleisch durch die zerbrochene Scheibe. Auf der anderen Seite ertönte ein hungriges Knurren, und eine Art Schockwelle übertrug sich von dem Tier auf sie. Verblüfft über ihr Tun, zog sie sich zum Bett zurück. Sie konnte hören, wie der Panther das Fleisch zerriss. Das Haus schaukelte um sie herum.

Als sie das nächste Mal erwachte, wusste sie sofort, dass alles anders war. Der Regen hatte aufgehört. Sie versuchte, die Bewegung des Hauses zu spüren, aber es schwankte nicht mehr auf der Flut. Als sie die Tür aufzog, sah sie durch das zerfetzte Fliegengitter eine veränderte Welt. Das Haus ruhte auf dem Steilufer, auf dem es immer gestanden hatte. Unter ihr toste der Fluss noch immer als reißender Strom, aber er bedeckte nicht mehr die wenigen Meter zwischen dem Haus und der Eiche. Die Katze war verschwunden. Von der Veranda zu der Eiche und zweifellos in den Sumpf hinein führten Spuren, undeutlich und bereits im weichen Schlamm verschwindend. Und dort auf der Veranda lag, weiß genagt, was von dem Schinken übrig war.

Quelle: Louis Dollarhide, „The Gift“ in *Mississippi Writers: Reflections of Childhood and Youth*, Band 1, Hrsg.: Dorothy Abbot, University Press of Mississippi, 1985.

Frage 6: GESCHENK

Hier folgt ein Ausschnitt aus einem Gespräch zwischen zwei Personen, die „Das Geschenk“ gelesen haben:



Stütze dich auf Informationen aus der Erzählung, um zu zeigen, wie beide Personen ihren Standpunkt rechtfertigen können.

Person 1

Person 2

Situation: privat

Textformat: kontinuierlich

Aspekt: Reflektieren und Bewerten

Kompetenzstufen: 2 und 3

PISA-Punktzahlen: 480 und 537

Diese Aufgabe [R119Q09], die die einfachste Aufgabe der Kategorie Reflektieren und Bewerten in der Unit *Das Geschenk* darstellte, verlangte von den Schülerinnen und Schülern, Vergleiche und Verbindungen zwischen dem Text und externem Wissen herzustellen und sich dabei auf eigene Erfahrungen und Einstellungen zu stützen. Um für diese Aufgabe Punkte angerechnet zu bekommen, mussten sie eine Verbindung zwischen dem Verhalten einer Figur in der Geschichte und ihren eigenen Wertvorstellungen herstellen, indem sie sich auf ihre persönliche Idee von „Mitgefühl“ und „Grausamkeit“ bezogen und im Text gelieferte Hinweise anführten.

Bei dieser Aufgabe konnte die volle oder eine Teilpunktzahl gegeben werden, weshalb sie zwei Schwierigkeitsgraden entspricht. Um einen Teil der Gesamtpunktzahl zu erhalten (Kompetenzstufe 2, 480 PISA-Skalenpunkte), mussten die Schülerinnen und Schüler in der Geschichte *entweder* Belege für Mitgefühl *oder* für Grausamkeit finden. Um die volle Punktzahl zu erreichen (Kompetenzstufe 3, 537 PISA-Skalenpunkte), mussten sie *sowohl* Belege für Mitgefühl *als auch* für Grausamkeit erkennen. Schülerinnen und Schüler, die die volle Punktzahl erzielten, stellten ihre Fähigkeit unter Beweis, mit gegenteiligen Konzepten oder Vieldeutigkeiten umzugehen – eine Fähigkeit, die in der Regel mit einem höheren Kompetenzniveau einhergeht als Stufe 2. Mit null Punkten wurden ungenügende Antworten oder solche, die auf ein falsches Verständnis des Materials hindeuteten, bewertet.

Um als richtig eingestuft zu werden, mussten die Antworten nicht besonders ausgefeilt sein. Eine typische Antwort, für die es die volle Punktzahl gab, war beispielsweise „weil sie den Panther erschießen wollte“ für Person A und „weil sie dem Panther am Ende zu fressen gibt“ für Person B.

Bei anderen Aufgaben, wie z.B. den beiden folgenden, gab es eine höhere Punktzahl für ausgefeiltere Antworten.

Frage 7: GESCHENK

Findest du, dass der letzte Satz der Erzählung „Das Geschenk“ ein passendes Ende ist?

Erkläre deine Antwort und mache dabei deutlich, wie nach deinem Verständnis der letzte Satz mit dem Sinn der Geschichte zusammenhängt.

Situation: privat

Textformat: kontinuierlich

Aspekt: Reflektieren und Bewerten

Kompetenzstufen: 4 und 5

PISA-Punktzahlen: 567 und 652

Wie bei der hier zuerst besprochenen Aufgabe konnte bei dieser zweiten Aufgabe der Kategorie Reflektieren und Bewerten [R119Q05] bei der Kodierung die volle oder eine Teilpunktzahl gegeben werden, wobei die Teilpunktzahl 567 Kompetenzstufe 4 und die volle Punktzahl 652 Kompetenzstufe 5 entsprach.

Um die volle Punktzahl zu erreichen, mussten die Schülerinnen und Schüler *über die wörtliche Interpretation der Geschichte hinausgehen* und den Text kritisch bewerten, wobei sie sich auf spezielle Kenntnisse und ein tiefgreifendes Verständnis eines langen und komplexen Textes stützen mussten. Die Schülerinnen und Schüler mussten ein *kritisches Urteil über die Angemessenheit des Endes* der Geschichte abgeben, wozu sie darüber nachdenken sollten, wie dieses Ende mit der Gesamtthematik und der Stimmung des Textes in Zusammenhang steht. Sie mussten Schlüsse ziehen und dabei Ideen anwenden, die sie beim Lesen gewonnen haben, die jedoch im Text nicht explizit ausgedrückt sind. Sie mussten sich bei ihrer Antwort auch auf ihr eigenes Gespür dafür stützen, was ein „gelungenes“ Textende ausmacht; und die bei diesem Antwortniveau zugrunde gelegten Maßstäbe sind nicht auf der oberflächlichen oder wörtlichen Ebene angesiedelt, sondern reichen tiefer und sind abstrakter Art. Eine Antwort, mit der die volle Punktzahl erzielt werden konnte, nahm beispielsweise auf die metaphorische Bedeutung des Knochens Bezug oder bewertete den Schluss im Sinne der thematischen Vollständigkeit. Diese Ideen, die sich auf formelle literarische Konzepte stützen, können bei 15-Jährigen als Fachkenntnisse angesehen werden. Das breite Spektrum der möglichen Antworten, mit denen die volle Punktzahl erzielt werden konnte, ist anhand der folgenden Beispiele dargestellt:

„Ja. Es scheint mir, dass das, was der Panther von dem Schinken übrig gelassen hat, ebenfalls ein Geschenk war und die Botschaft lautete: ‚Leben und leben lassen.‘“

„Ich halte das Ende für gelungen, weil ich glaube, dass der Panther das Geschenk war, das die Flut stoppte. Weil sie ihm zu fressen gab, anstatt ihn zu erschießen, ging die Flut zurück, und wie bei einem Wunder lagen die Reste des Schinkens auf der Veranda, fast wie ein Dankeschön.“

„Die Flut war vorbei, und alles was blieb, waren die Verwüstungen. Und dies sagt im Grunde auch der letzte Satz: Der weiß genagte Knochen war alles, was vom Schinken übrig war.“

Um die Teilpunktzahl angerechnet zu bekommen, mussten die Schülerinnen und Schüler die *Angemessenheit des Endes auf einer wörtlicheren Ebene* bewerten, indem sie sich dazu äußerten, ob das Ende zur gesamten Handlung passt. Wie für die volle Punktzahl musste auch für die Teilpunktzahl eine kritische Bewertung abgegeben werden (entweder positiv oder negativ), die auf eine Vorstellung davon gegründet ist, was die Angemessenheit eines Textendes ausmacht. Hier musste sich die Antwort jedoch nur auf *oberflächliche Merkmale* der Geschichte beziehen, wie Übereinstimmung mit der Handlung. Der relativ hohe Schwierigkeitsgrad für diese Punkte-kategorie (Kompetenzstufe 4) erklärt sich aus der Tatsache, dass sich die Antwort in gewisser Weise an formalen Standards für die Angemessenheit eines Textendes orientiert und – was vielleicht noch wichtiger ist – ein genaues Verständnis eines langen und komplexen Textes erkennen lassen musste. Hier einige Beispiele für Antworten, mit denen die Teilpunktzahl erzielt wurde:

„Ich finde, es ist ein recht guter Schluss. Als sie dem Panther zu fressen gab, war alles wieder in Ordnung. Der Panther ließ sie in Ruhe, und die ganze Situation hatte sich geändert.“

„Sie ist abgeschlossen, weil das Fleisch aufgegessen ist, genauso wie die Geschichte zu Ende ist.“

„Ich finde, es ist ein dummes Ende, das sehr gut zu einer dummen Geschichte passt! Mir war natürlich klar, dass der Schinken aufgefressen würde, ich hätte aber nie gedacht, dass der Autor so dumm sein würde, dies extra zu erwähnen.“

Wie aus diesen Beispielen ersichtlich ist, konnte bei dieser ebenso wie bei ähnlichen Aufgaben die Teilpunktzahl sowohl mit positiven als auch mit negativen Beurteilungen erzielt werden. Inwieweit die Antwort den Ansprüchen genügte, wurde eher danach beurteilt, wie intensiv sich der Leser mit dem Text auseinandergesetzt hatte und wie er die Instrumente der Textkritik zu handhaben wusste, als nach dem Gesichtspunkt der „Richtigkeit“ seines Standpunkts.

Einige Antworten wurden mit null Punkten bewertet; dazu gehörten nicht plausible oder schlichtweg falsche Interpretationen, wie z.B.:

„Ich finde es ist ein passendes Ende. Es zeigt, dass vielleicht nie ein Panther da war. Dass der Schinken, den die Frau aus dem Fenster warf, noch immer da ist, beweist das.“

Null Punkte gab es auch für Antworten, die als zu vage angesehen wurden:

„Ja. Weil man erfährt, was am Ende passiert.“

Wie bei den ersten beiden Aufgaben der Kategorie Reflektieren und Bewerten konnten die Schülerinnen und Schüler auch für die folgende Interpretationsaufgabe die volle oder eine Teilpunktzahl erhalten, wobei die volle Punktzahl 645 Kompetenzstufe 5 und die Teilpunktzahl 539 Kompetenzstufe 3 entsprach. Die Schwierigkeitsgrade dieser beiden Antwortkategorien liegen somit um über 100 Punkte – mehr als eine Standardabweichung – auf der Lesekompetenzskala auseinander.

Frage 8: GESCHENK

Hier einige frühe Hinweise auf den Panther in der Erzählung:

„weckte sie der Schrei, ein Laut so qualvoll ...“ (Zeile 35)

„Die Antwort war ein neuerlicher Schrei, doch dieses Mal weniger gellend, eher müde klingend, ...“ (Zeile 47)

„... sie hatte ihre klagenden Schreie in der Ferne gehört.“ (Zeile 56)

Wenn du bedenkst, wie die Geschichte weitergeht, weshalb hat deiner Meinung nach der Autor diese Beschreibungen zur Einführung des Panthers gewählt?

Situation: privat

Textformat: kontinuierlich

Aspekt: textbezogenes Interpretieren

Kompetenzstufen: 3 und 5

PISA-Punktzahlen: 539 und 645

Um bei dieser Aufgabe [R119Q07] die volle Punktzahl zu erzielen, mussten die Schülerinnen und Schüler aus sprachlichen Nuancen eine Bedeutung herauslesen und dabei mit Gedanken umgehen können, die im Gegensatz zu ihren Erwartungen standen. Sie mussten sich mit einem Text auseinandersetzen, dessen diskursiver Aufbau nicht klar gekennzeichnet war, um die Verbindung zwischen verschiedenen (in der Frage angegebenen) Stellen des Textes und dessen implizitem Thema herstellen zu können.

Der Text schafft durch Gedanken, die den Erwartungen zuwiderlaufen, bewusst ein Gefühl der Ambiguität. Obwohl die erste Reaktion der Frau, als sie den Panther bemerkt, Angst ist, geht von der mit Bedacht formulierten Beschreibung der Schreie des Panthers – durch die Adjektive „qualvoll“, „müde klingend“ und „klagend“ – eher ein Gefühl von Mitleid als von Bedrohung aus. Dieser Hinweis, der schon bald nach dem Beginn der Geschichte auftaucht, ist wichtig für das Verständnis des „unerwarteten“ Verhaltens der Frau am Ende der Geschichte und somit auch für das Verständnis des impliziten Themas der Geschichte. Um die volle Punktzahl angerechnet zu bekommen, mussten die Schülerinnen und Schüler daher erkennen, dass die *Beschreibungen Mitleid erregen sollen*.

Eine Teilpunktzahl wurde für Antworten gegeben, denen eine einfachere Interpretation des Textes zugrunde lag und bei denen die in der Frage zitierten Sätze mit der Handlung in Verbindung gebracht wurden. Die Schülerinnen und Schüler konnten sich hier auf andere mögliche *Absichten (oder Wirkungen) der zitierten Beschreibungen als das Erzeugen von Mitgefühl* beziehen. Bei diesem Schwierigkeitsniveau bestand die Aufgabe darin, implizite logische Verbindungen zwischen den verschiedenen Sätzen zu verfolgen und daraus zu schließen, dass der Panther vor Hunger schreit. Die Teilpunktzahl konnte auch mit einer zweiten Art von Antwort erzielt werden, bei der Teile des Textes kombiniert wurden, um daraus eine Hauptidee abzuleiten. Bei dieser Art von Antwort wurde die Stimmung der Geschichte an diesem bestimmten Punkt beschrieben. Die Schülerinnen und Schüler konnten dabei auf die *in den zitierten Beschreibungen wörtlich gegebene Information* Bezug nehmen.

Frage 9: GESCHENK

Wenn die Frau sagt, „dann kümmere ich mich um **dich**“ (Zeilen 114-115) meint sie, dass sie:

- A sicher ist, dass die Katze sie nicht angreift.
- B versucht, die Katze zu erschrecken.
- C vorhat, die Katze zu erschießen.
- D die Katze füttern will.

Situation: privat

Textformat: kontinuierlich

Aspekt: textbezogenes Interpretieren

Kompetenzstufe: 4

PISA-Punktzahl: 603

Zur Beantwortung dieser Frage [R119Q04] bedarf es einer ausgeprägten Fähigkeit, textbezogene Schlüsse zu ziehen, um auf diese Weise die Bedeutung eines Textabschnitts im Kontext zu interpretieren und mit Ambiguitäten und Gedankengängen umgehen zu können, die u.U. den eigenen Erwartungen zuwiderlaufen. Die Schülerinnen und Schüler mussten hier zu einer psychologischen Interpretation gelangen, indem sie über mehrere Absätze hinweg thematische Zusammenhänge verfolgten, die Aufschluss darüber gaben, welche der vier Antworten die richtige war.

Losgelöst von seinem Kontext ist der Satz, auf den sich die Frage bezieht, mehrdeutig, und selbst im Kontext scheinen mehrere Auslegungen möglich. Die Aufgabe wurde speziell so konstruiert, dass damit die Fähigkeit zum Umgang mit Mehrdeutigkeiten dieser Art getestet werden konnte. In einer der Übersetzungsanleitungen, die den Länderteams zusammen mit dem Testmaterial (in den Ausgangssprachen Englisch und Französisch) zugesendet wurden, war hierzu die Anmerkung enthalten: „Bitte achten Sie darauf, dass die Übersetzung des Satzes, ‚and then I’ll see to you‘ beide der folgenden Auslegungen zulässt: ‚und dann füttere ich dich‘ sowie ‚und dann erschieße ich dich‘.“ Trotzdem steht nur eine Interpretation mit der psychologischen Abfolge der Geschichte in Einklang: Die Frau muss zu diesem Zeitpunkt noch die Absicht gehabt haben, den Panther zu erschießen, denn wenig später wird beschrieben, wie sie nach dem Gewehr greift und was sie dabei denkt: „Sie könnte die Katze loswerden, solange noch etwas Licht durch den Regen kam.“ Das letztlich aufkommende Mitleid der Frau gegenüber dem Panther ist eine ablenkende Information, die einen starken Eindruck hinterlässt und zu den an anderer Stelle in der Geschichte geweckten Erwartungen in Widerspruch steht. Für die Multiple-Choice-Antwort, die dieser Auslegung entspricht – dass „sie vorhat, die Katze zu füttern“ –, entschied sich nahezu die Hälfte der Schülerinnen und Schüler. Diese Leser folgten offensichtlich dem Ablauf der Geschichte auf einer einzigen Ebene: Sie erkannten das Hauptthema und lasen eine Bedeutung aus einem begrenzten Teil des Textes heraus (Fähigkeiten, die Kompetenzstufe 1 und 2 entsprechen), sie wussten jedoch nicht mit Mehrdeutigkeiten und Gedankengängen umzugehen, die ihren Erwartungen zuwiderliefen, was bei einer Aufgabe der Kategorie textbezogenes Interpretieren auf Kompetenzstufe 4 erforderlich ist.

Obwohl die Fragen zu diesem langen und relativ subtilen Text im Allgemeinen schwierig waren, enthielt die Unit auch eine Aufgabe, die Kompetenzstufe 1 entsprach:

Frage 10: Geschenk

„Dann, knarrend und ächzend vor Anstrengung, kämpfte sich das Haus vom Lehm frei ...“
(Zeilen 29-30)

Was geschah mit dem Haus in diesem Teil der Erzählung?

- A Es fiel auseinander.
- B Es begann zu schwimmen.
- C Es stieß mit der Eiche zusammen.
- D Es sank auf den Grund des Flusses.

Situation: privat

Textformat: kontinuierlich

Aspekt: Informationen ermitteln

Kompetenzstufe: 1

PISA-Punktzahl: 367

Bei dieser Aufgabe [R119Q06] mussten die Leser eine explizit ausgedrückte Information in einem kurzen Textabschnitt auffinden und mit einer der vier Antwortalternativen abgleichen.

Der Text der Geschichte ist zwar lang, der Abschnitt, auf den sich die Leser zur Beantwortung dieser Aufgabe beziehen mussten, ist jedoch kurz und in der Frage klar hervorgehoben, sowohl durch ein direktes Zitat als auch durch die Zeilenangabe. In der richtigen Antwort „Es begann zu schwimmen“ befindet sich ein Wort, das auch direkt nach dem zitierten Abschnitt erscheint: „Dann, knarrend und ächzend vor Anstrengung, kämpfte sich das Haus aus dem Lehm frei, bewegte sich schwimmend ...“.

Tschadsee

Die Aufgaben, die diesem Stimulus zugeordnet sind, gehören dem Textformat nach zur Kategorie „nicht kontinuierlich“. Die Unit *Tschadsee* enthält zwei Abbildungen aus einem archäologischen Atlas; bei Abbildung A handelt es sich um eine Kurvengraphik, Abbildung B ist ein horizontales Balkendiagramm. Diese Unit umfasst noch eine dritte Art von nichtkontinuierlichem Text, nämlich eine kleine Karte des Sees, die in Abbildung A eingefügt ist. Zwei sehr kurze Prosatexte gehören ebenfalls zum Stimulus.

Durch die Gegenüberstellung dieser verschiedenen Informationsteile regt der Autor den Leser dazu an, eine Verbindung zwischen den im Laufe der Zeit eingetretenen Veränderungen des Wasserstands des Sees und den Perioden herzustellen, während denen bestimmte Tierarten an seinem Ufer lebten.

Obwohl es sich hier um eine Art von Text handelt, dem Schülerinnen und Schüler typischerweise in einem bildungsbezogenen Kontext begegnen, wird der Text der Lesesituation als „öffentlich“ eingestuft, weil der Atlas für das breite Publikum bestimmt ist. Mit den insgesamt fünf Aufgaben werden alle drei Aspekte der Lesekompetenz abgedeckt. Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben reicht von Kompetenzstufe 1 bis Stufe 4.

Vier der Aufgaben aus der Unit *Tschadsee* sind im Folgenden wiedergegeben.

Abbildung A zeigt die Schwankungen des Wasserstandes des Tschadsees in der Sahara in Nordafrika. Während der letzten Eiszeit, etwa 20 000 v.Chr., verschwand der Tschadsee vollständig. Um etwa 11 000 v.Chr. entstand er wieder neu. Heute hat er etwa den gleichen Wasserstand wie im Jahre 1000 n.Chr.

Abbildung A

Tschadsee: Schwankungen des Wasserstandes

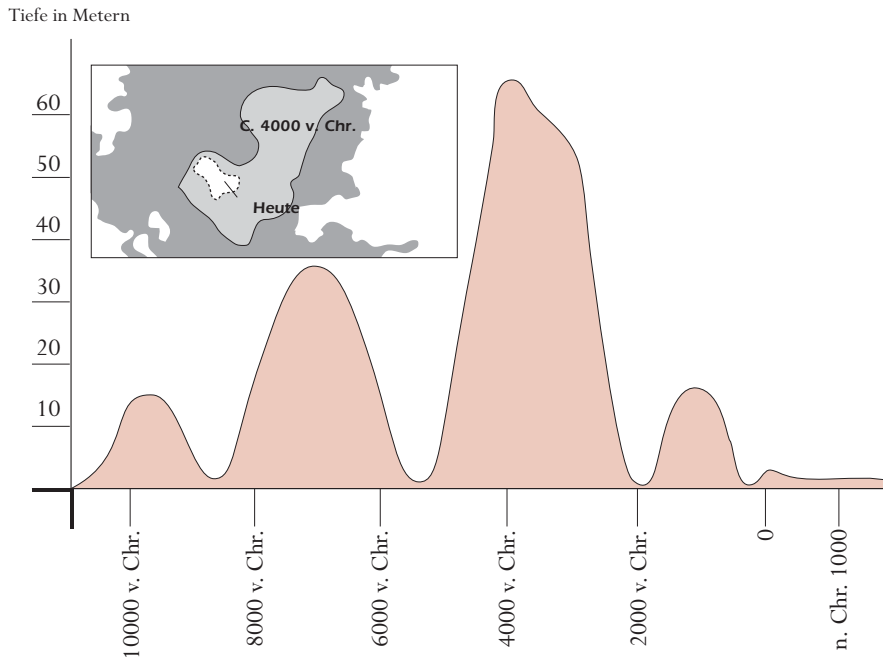
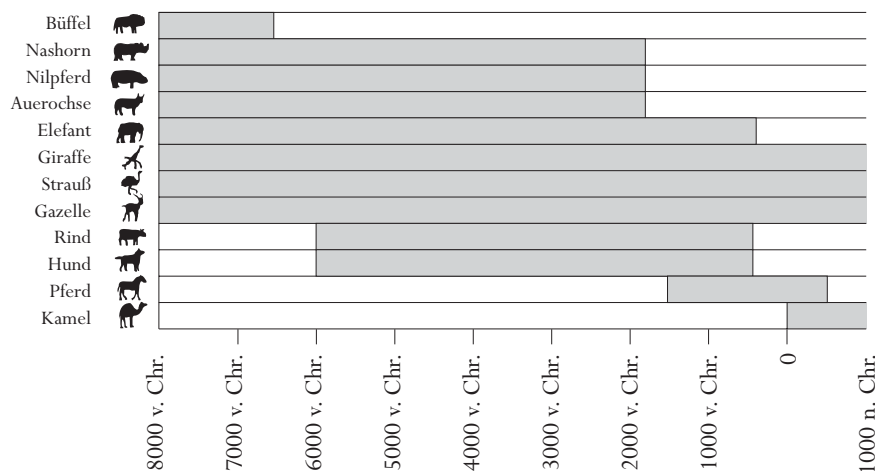


Abbildung B zeigt Felsmalereien (alte Zeichnungen oder Malereien, die an den Wänden von Höhlen gefunden wurden) aus der Sahara und Veränderungen in der Struktur der Tierwelt.

Abbildung B

Felsmalereien aus der Sahara und Veränderungen in der Struktur der Tierwelt



Quelle: Copyright Bartholomew Ltd. 1988. Auszug aus *The Times Atlas of Archaeology* und wiedergegeben mit Erlaubnis von Harper Collins Publishers.

Frage 11: TSCHADSEE

Wie tief ist der Tschadsee heute?

- A Etwa zwei Meter.
- B Etwa fünfzehn Meter.
- C Etwa fünfzig Meter.
- D Er ist vollständig verschwunden.
- E Diese Information wird nicht gegeben.

Situation: öffentlich

Textformat: nichtkontinuierlich

Aspekt: Informationen ermitteln

Kompetenzstufe: 2

PISA-Punktzahl: 478

Diese erste Aufgabe [R040Q02] auf der Kompetenzstufe 2, die einer PISA-Punktzahl von 478 entsprach, fällt in die Kategorie Informationen ermitteln. Sie verlangt von den Schülerinnen und Schülern, Informationsteile aus einer Kurvengraphik und dem dazugehörigen einleitenden Text aufzufinden und zusammenzufügen.

Anhand des Worts „heute“ in der Frage kann ein direkter Zusammenhang mit dem entsprechenden Satz in der Einleitung hergestellt werden, wo es heißt, dass der See „heute“ so tief ist wie im Jahr 1000 n. Chr. Die Leser mussten diese Information mit den in Abbildung A enthaltenen Informationen in Verbindung bringen, indem sie „1000 n. Chr.“ in der Abbildung lokalisierten und daran ablasen, wie tief der See zu diesem Zeitpunkt war. Das Aufgabenmaterial enthält ablenkende Informationen in Form von zahlreichen anderen Daten in Abbildung A sowie einer erneuten Nennung des Jahres „1000 n. Chr.“ in Abbildung B. Dennoch ist die Aufgabe relativ einfach, da die entscheidende Information im einleitenden Text explizit enthalten ist. Die meisten Schülerinnen und Schüler, die nicht die richtige Antwort („Etwa zwei Meter“) wählten, entschieden sich für E: „Diese Information wird nicht gegeben“. Sie schauten wahrscheinlich nur Abbildung A an, anstatt eine Verbindung zwischen der entscheidenden Stelle in Abbildung A und der einschlägigen Information im einleitenden Text herzustellen. Aufgaben aus dem Bereich von Kompetenzstufe 2, die wie diese Aufgabe auf nichtkontinuierlichen Texten basieren, können verlangen, Informationen aus mehreren Darstellungen zusammenzufügen, während Aufgaben zu nichtkontinuierlichen Texten, die in Kompetenzstufe 1 fallen, im Allgemeinen auf eine einzelne Information abzielen, die gewöhnlich nur einer Darstellung zu entnehmen ist.

Frage 12: TSCHADSEE

Mit ungefähr welchem Jahr beginnt das Diagramm in Abbildung A?

Situation: öffentlich

Textformat: nichtkontinuierlich

Aspekt: Informationen ermitteln

Kompetenzstufe: 3

PISA-Punktzahl: 540

Diese zweite und schwierigere Aufgabe der Kategorie Informationen ermitteln [R040Q03A] ist mit 540 PISA-Skalenpunkten Kompetenzstufe 3 zugeordnet.

Bei dieser Aufgabe mussten die Schülerinnen und Schüler Informationen in der Kurvengraphik und im einleitenden Text lokalisieren und den zwischen ihnen bestehenden Zusammenhang erkennen, ohne sich dabei von deutlich hervorstechenden konkurrierenden Informationen ablenken zu lassen.

Wie bei der vorherigen Aufgabe mussten die Schülerinnen und Schüler die entsprechende Information im einleitenden Text auffinden („Um etwa 11 000 v.Chr. entstand er wieder neu“) und sie mit einem genau bezeichneten Teil der Graphik (dem Beginn der Kurve) in Verbindung setzen. Diese Aufgabe mag leichter erscheinen als die vorangegangene, da die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler direkt auf Abbildung A gelenkt wurde. Jedoch sind bei dieser Aufgabe die ablenkenden Informationen stärker. Die dadurch erzeugte Verwirrung zeigte sich an einem bei dieser Aufgabe häufig gemachten Fehler, nämlich das erste auf der horizontalen Achse von Abbildung A eingetragene Datum (10 000 v.Chr.) mit dem Anfang der Kurve zu verwechseln, die den Wasserstand des Sees beschreibt und bei etwa 11 000 v.Chr. beginnt.

Obwohl diese Aufgabe in die Kategorie Informationen ermitteln eingestuft wird, da es in erster Linie darum geht, eine Information in einem Text zu lokalisieren, mussten die Schülerinnen und Schüler auch auf ihr Interpretationsvermögen zurückgreifen, um die richtige Information aus der Graphik abzulesen. Zudem mussten sie Hintergrundwissen über die Darstellung von Daten nutzen und sich vergegenwärtigen, dass bei Jahreszahlen v.Chr. „rückwärts“ gerechnet werden muss. Daran zeigt sich, dass es zwischen den drei Aspekten der Lesekompetenz – Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren sowie Reflektieren und Bewerten – erhebliche Überschneidungen gibt: Die meisten Aufgaben stellen die Leser vor eine Reihe unterschiedlicher Anforderungen, und die einzelnen Leser können ein und dieselbe Aufgabe auf unterschiedliche Weise angehen. Wie in der Rahmenkonzeption für die Lesekompetenz (OECD, 1999) beschrieben, musste bei der Zuordnung einer Aufgabe zu einer der Skalen für die einzelnen Aspekte beurteilt werden, welches die hervorstechendsten Merkmale einer Aufgabe sind und welche Strategie die Schülerinnen und Schüler mit größter Wahrscheinlichkeit zu ihrer Beantwortung anwenden würden.

Frage 13: TSCHADSEE

Abbildung B geht von der Annahme aus, dass

- A die Tiere in den Felsmalereien zu dem Zeitpunkt, als die Malereien entstanden, in diesem Gebiet vorkamen.
- B die Künstler, die die Tiere malten, hoch begabt waren.
- C die Künstler, die die Tiere malten, weite Strecken zurücklegen konnten.
- D es keinen Versuch gab, die Tiere zu zähmen, die in der Felsmalerei abgebildet wurden.

Situation: öffentlich

Textformat: nichtkontinuierlich

Aspekt: textbezogenes Interpretieren

Kompetenzstufe: 1

PISA-Punktzahl: 397

Die einfachste Aufgabe aus der Unit *Tschadsee* [R040Q04], mit der auf der PISA-Skala 397 Punkte erzielt werden konnten, wurde in die Kategorie textbezogenes Interpretieren eingestuft. Bei dieser Aufgabe der Kompetenzstufe 1 wurde von den Schülerinnen und Schülern erwartet, dass sie die Hauptaussage einer Graphik erkennen, wobei die gesuchte Information nicht hervorstechend war und die Aufmerksamkeit auf eine einzige bildliche Darstellung mit wenig erklärendem Text gelenkt wurde.

Die Unit *Tschadsee* besteht aus zwei Abbildungen, der Leser wird in der Frage jedoch aufgefordert, sich nur eine davon, d.h. Abbildung B, anzuschauen. Diese Abbildung enthält nur wenige Beschriftungen (Daten und Tiernamen), und die dazugehörigen Symbole sind eher darstellender als abstrakter Art. Anders gesagt: Zur Auslegung dieser Abbildung waren kaum anspruchsvolle Gedankengänge notwendig. Die erforderliche Information sticht zwar nicht deutlich hervor, da nirgends direkt gesagt wird, dass die Maler das zeichneten, was sie sahen, und die Maler sogar überhaupt nicht erwähnt werden. Dennoch war es für die Schülerinnen und Schüler eindeutig nicht schwer, den richtigen Schluss zu ziehen.

Frage 14: TSCHADSEE

Für diese Frage musst du Informationen aus Abbildung A und Abbildung B verbinden.

Das Verschwinden von Nashorn, Nilferd und Auerochse aus den Felsmalereien in der Sahara geschah

- A zu Beginn der letzten Eiszeit.
- B in der Mitte des Zeitraums, als der Tschadsee seinen höchsten Wasserstand hatte.
- C nachdem der Wasserstand des Tschadsees über tausend Jahre lang gefallen war.
- D zu Beginn einer ununterbrochenen Trockenzeit.

Situation: öffentlich

Textformat: nichtkontinuierlich

Aspekt: textbezogenes Interpretieren

Kompetenzstufe: 3

PISA-Punktzahl: 508

Zur Lösung dieser schwierigeren Interpretationsaufgabe [R040Q06] (Kompetenzstufe 3, 508 PISA-Skalenpunkte) aus der Unit *Tschadsee* mussten die Schülerinnen und Schüler mehrere Teile des nicht-kontinuierlichen Textmaterials zusammenfügen, um einen Zusammenhang zu begreifen. Sie mussten die in zwei Graphiken gelieferten Informationen vergleichen.

Der mittlere Schwierigkeitsgrad dieser Aufgabe (Stufe 3) erklärt sich u.a. aus der Notwendigkeit, Informationen aus zwei Quellen zu kombinieren. Hinzu kommt, dass zwei verschiedene Arten von Graphiken verwendet werden (ein Kurven- und ein Balkendiagramm), und der Leser den Aufbau beider Graphiken verstanden haben muss, um die relevante Information von der einen auf die andere zu übertragen.

Von den Schülerinnen und Schülern, die nicht die richtige Antwort auswählten, entschied sich der größte Teil für die ablenkende Antwort D: „zu Beginn einer ununterbrochenen Trockenzeit“. Zieht man den Text selbst nicht in Betracht, ist dies die plausibelste unter den falschen Antworten. Sie wurde vermutlich deshalb so häufig gewählt, weil die Schülerinnen und Schüler an diese Aufgabe wohl herangingen, als ob es sich um eine Aufgabe der Kategorie Reflektieren und Bewerten auf der Kompetenzstufe 2 handelte, bei der es richtig wäre, auf bekanntes externes Wissen gestützte Hypothesen zur Erklärung eines Textmerkmals anzustellen.

Erwerbstätige Bevölkerung

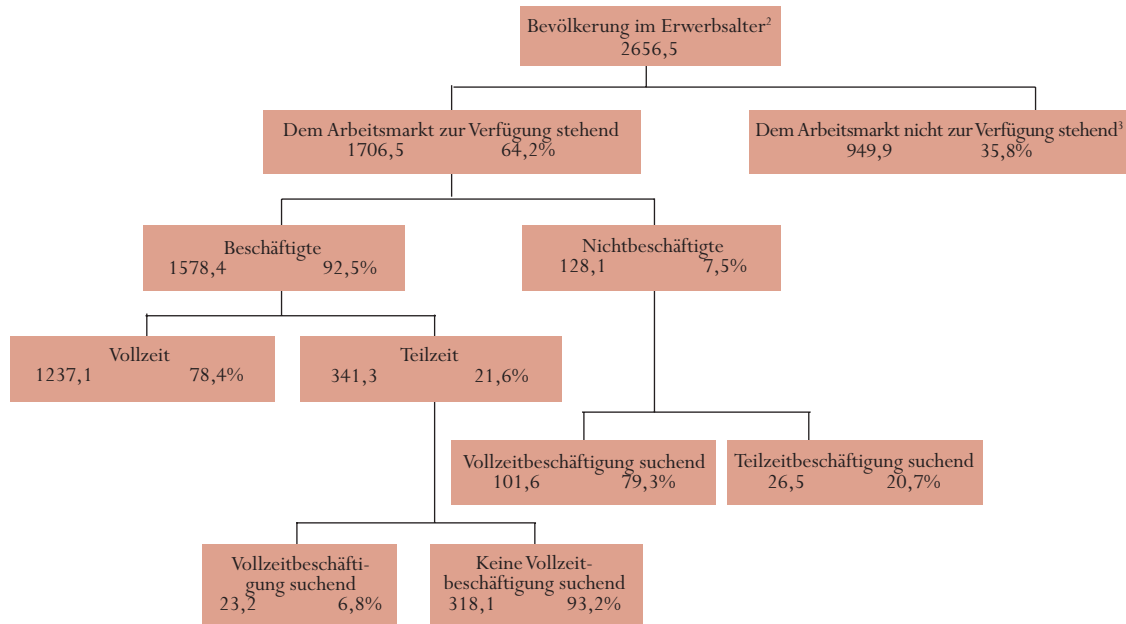
Die Aufgaben der Unit *Erwerbstätige Bevölkerung* sind dem Textformat nach als nichtkontinuierlich klassifiziert. Die Unit stützt sich auf ein Baumdiagramm, das die Struktur und Verteilung der Erwerbsbevölkerung eines Landes im Jahr 1995 darstellt. Das Diagramm erschien ursprünglich in einem ökonomischen Lehrbuch für die Oberstufe, weshalb der Text von der Situation her als bildungsbezogen eingestuft wurde. Die im Diagramm enthaltenen Informationen beziehen sich zwar konkret auf Neuseeland, die verwendeten Begriffe und Definitionen entsprechen jedoch denen, die von der OECD festgelegt wurden, so dass der Stimulus im Wesentlichen als international angesehen werden kann.

Diese Unit wirkt nicht so ansprechend wie einige der zuvor in dieser Auswahl wiedergegebenen Textunterlagen. Ihr Inhalt dürfte bei 15-Jährigen wohl kaum auf lebhaftes Interesse stoßen, und die Präsentationsform ist strikt wissenschaftlich – ganz anders z.B. als beim Text der letzten Unit, wo kleine Illustrationen den Tabellen und Zahleninformationen einen freundlicheren Charakter gaben. Es handelt sich jedoch um eine Art von Text, dem Erwachsene mit großer Wahrscheinlichkeit begegnen und die zu interpretieren sie in der Lage sein müssen, um am wirtschaftlichen und politischen Leben einer modernen Gesellschaft voll teilnehmen zu können.

Die Unit *Erwerbstätige Bevölkerung* enthält insgesamt fünf Aufgaben, die sich auf alle drei Aspekte der Lesekompetenz erstrecken und von Kompetenzstufe 2 bis 5 reichen. Vier der Aufgaben sind im Folgenden wiedergegeben.

Das folgende Baumdiagramm zeigt die Struktur der erwerbstätigen Bevölkerung bzw. der „Bevölkerung im Erwerbsalter“ eines Landes. Die Gesamtbevölkerung des Landes betrug 1995 etwa 3,4 Millionen.

Die Struktur der erwerbstätigen Bevölkerung, Stand: 31. März 1995 (in Tsd.)¹



1. Anzahl der Personen in Tausend (Tsd.).

2. Die Bevölkerung im Erwerbsalter ist definiert als Menschen zwischen 15 und 65 Jahren.

3. „Dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung stehend“ bezieht sich auf Personen, die nicht aktiv Arbeit suchen und/oder für Arbeit nicht zur Verfügung stehen.

Quelle: D. Miller, *Form 6 Economics*, ESA Publication, Box 9453, Newmarker, Auckland, Neuseeland, S. 64.

Frage 15: ERWERBSTÄTIGE BEVÖLKERUNG

Wie viele Personen im Erwerbsalter standen dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung? (Gib die **Zahl** der Personen an, nicht den Prozentsatz.)

Situation: bildungsbezogen

Textformat: nichtkontinuierlich

Aspekt: Informationen ermitteln

Kompetenzstufen: 3 und 5

PISA-Punktzahlen: 485 und 631

Der ersten hier wiedergegebenen Aufgabe [R088Q03] sind zwei Schwierigkeitsgrade zugeordnet, wobei die Teilpunktzahl 485 Kompetenzstufe 3 und die volle Punktzahl 631 Stufe 5 entsprach. Schülerinnen und Schüler, die hier die volle Punktzahl erhielten, hatten eine der schwierigsten Fragen der Kategorie Informationen ermitteln des PISA-Lesekompetenztests gelöst.

Um die volle Punktzahl zu erzielen (Kompetenzstufe 5), mussten die Schülerinnen und Schüler eine Zahlenangabe im Hauptteil des Textes (d.h. im Baumdiagramm) lokalisieren und sie mit einer *Information in einer Fußnote*, die außerhalb des Haupttextes zu finden war, in Zusammenhang bringen. Zudem mussten sie die in der Fußnote enthaltene Information nutzen, um die richtige Zahl der Personen zu ermitteln, die der betreffenden Kategorie angehörten. Der hohe Schwierigkeitsgrad der Aufgabe erklärt sich aus diesen beiden Merkmalen.

Um die Teilpunktzahl (Kompetenzstufe 3) zu erhalten, mussten die Schülerinnen und Schüler nur die Zahl im richtigen Feld des Baumdiagramms finden. *Die Zusatzinformation in der Fußnote mussten sie dazu nicht nutzen.* Selbst ohne diese wichtige Information hat die Aufgabe noch immer einen mittleren Schwierigkeitsgrad.

In der Regel erschwert die Notwendigkeit, von einer dazugehörigen Information, d.h. einer Information, die sich außerhalb des Haupttextes befindet, Gebrauch zu machen, die Lösung einer Aufgabe erheblich. Dies zeigt sich deutlich an den zwei Kategorien dieser Aufgabe, denn das Erzielen der vollen oder der Teilpunktzahl hing im Wesentlichen davon ab, ob neben der richtig lokalisierten Information im Haupttext die außerhalb dieses Textes liegende Zusatzinformation verwertet wurde oder nicht. Der Unterschied zwischen dem Schwierigkeitsgrad dieser beiden Antwortkategorien beträgt mehr als zwei Kompetenzstufen.

Frage 16: ERWERBSTÄTIGE BEVÖLKERUNG

In welchem Teil des Baumdiagramms wären die in der unten stehenden Tabelle aufgelisteten Personen, wenn überhaupt, enthalten?

Antworte, indem du jeweils das zutreffende Kästchen in der Tabelle ankreuzt.

Das erste Kreuz wurde bereits für dich gemacht.

	„Dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehend: beschäftigt“	„Dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehend: nicht beschäftigt“	„Dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung stehend“	Unter keine Kategorie fallend
Ein Teilzeitkellner, 35 Jahre	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eine Geschäftsfrau, 43 Jahre, mit einer 60-Stunden-Woche	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein Vollzeitstudent, 21 Jahre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein Mann, 28 Jahre, der vor kurzem seinen Laden verkauft hat und jetzt Arbeit sucht	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eine Frau, 55 Jahre, die nie berufstätig war oder sein wollte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eine Großmutter, 80 Jahre, die immer noch jeden Tag ein paar Stunden am Marktstand ihrer Familie arbeitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Situation: bildungsbezogen

Textformat: nichtkontinuierlich

Aspekt: textbezogenes Interpretieren

Kompetenzstufen: 2 und 5

PISA-Punktzahlen: 473 und 727

Eine weitere Aufgabe [R088Q04], die sich auf das Baumdiagramm stützt, gehört zur Kategorie textbezogenes Interpretieren. Auch ihr sind zwei Kompetenzstufen zugeordnet, wobei die Teilpunktzahl 473 Stufe 2 entspricht und die volle Punktzahl 727 Stufe 5.

In dieser Aufgabe wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, mehrere beschriebene Einzelfälle zu analysieren und jeweils einer der Kategorien des Baumdiagramms zuzuordnen. Die beschriebenen Fälle sind so gestaltet, dass damit überprüft werden kann, ob die Schülerinnen und Schüler die im Baumdiagramm enthaltenen Unterscheidungen und Definitionen im Einzelnen genau verstanden haben. Ein Teil der dazu erforderlichen Informationen befindet sich wiederum in den Fußnoten, d.h. außerhalb des Haupttextes.

Für die Kompetenzstufe 5 entsprechende Antwortkategorie mussten die Schülerinnen und Schüler ein volles und eingehendes Verständnis des Textes unter Beweis stellen und sich dabei z.T. auf Informationen außerhalb des Haupttextes beziehen. Um die volle Punktzahl zu erhalten, mussten sie alle fünf Aufgabenteile richtig beantworten.

Für die Kompetenzstufe 2 bzw. der Teilpunktzahl 473 entsprechende Antwortkategorie mussten die Schülerinnen und Schüler ein gewisses Verständnis des Textes nachweisen und drei oder vier von fünf beschriebenen Fällen der richtigen Erwerbsbevölkerungskategorie zuordnen. Bei PISA 2000 konnten die Schülerinnen und Schüler am häufigsten den zweiten und den vierten Fall korrekt einordnen, d.h. diejenigen, für die sie nicht die in den Fußnoten 2 und 3 enthaltenen Informationen benötigten (Definition von „Bevölkerung im Erwerbsalter“ und „dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung stehend“). Besonders schwer fiel den Schülerinnen und Schülern die Zuordnung der Fälle drei, fünf und sechs, für die eine Verbindung mit den Informationen in den Fußnoten unerlässlich war. Wie bei der vorangegangenen Aufgabe erhöht die zu berücksichtigende Zusatzinformation den Gesamtschwierigkeitsgrad. Zur Schwierigkeit der Aufgabe trägt auch bei, dass die Schülerinnen und Schüler mehrere voneinander unabhängige Antworten liefern mussten.

Frage 17: ERWERBSTÄTIGE BEVÖLKERUNG

Stelle dir vor, diese Information über die Struktur der erwerbstätigen Bevölkerung würde jedes Jahr in einem Baumdiagramm wie diesem veröffentlicht.

Unten sind vier Bestandteile des Baumdiagramms aufgelistet. Gib an, ob du erwarten würdest, dass diese Bestandteile sich von Jahr zu Jahr ändern oder nicht, indem du „Veränderung“ oder „Keine Veränderung“ einkreist. Der erste Kreis wurde schon für dich gemacht.

Bestandteile des Baumdiagramms	Antwort
Die Beschriftung in jedem Kästchen (z.B. „Dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehend“)	Veränderung / Keine Veränderung
Die Prozentsätze (z.B. „64,2 %“)	Veränderung / Keine Veränderung
Die Zahlen (z.B. „2656,5“)	Veränderung / Keine Veränderung
Die Fußnoten unter dem Baumdiagramm	Veränderung / Keine Veränderung

Situation: bildungsbezogen

Textformat: nichtkontinuierlich

Aspekt: Reflektieren und Bewerten

Kompetenzstufe: 2

PISA-Punktzahl: 445

Diese dritte Aufgabe [R088Q05] aus der Unit *Erwerbstätige Bevölkerung* ist eine relativ einfache Aufgabe aus dem Bereich Reflektieren und Bewerten, die mit 445 PISA-Skalenpunkten Kompetenzstufe 2 zugeordnet ist.

Zu ihrer Lösung mussten die Schülerinnen und Schüler Merkmale des Textes erkennen und zeigen, dass sie die grundlegende Struktur eines Baumdiagramms verstehen und zwischen variablen und nicht variablen Angaben unterscheiden können. Obwohl es nicht nötig ist, die Fachbegriffe „variabel“ und „nichtvariabel“ zu kennen, muss die Grundstruktur des Textes zur erfolgreichen Lösung der Aufgabe verstanden werden. Diese Aufgabe wird in die Kategorie Reflektieren und Bewerten eingestuft, nicht weil eine kritische Bewertung oder eine persönliche Stellungnahme gefragt ist, sondern weil der Leser den Text von Form und Aufbau her als ein Artefakt begreifen muss. Um die volle Punktzahl zu erhalten, mussten die Schülerinnen und Schüler alle Aufgabenteile richtig beantworten; beantworteten sie nur zwei oder weniger Aufgabenteile richtig, wurden ihnen keine Punkte angerechnet.

Frage 18: ERWERBSTÄTIGE BEVÖLKERUNG

Die Informationen über die Struktur der erwerbstätigen Bevölkerung werden als Baumdiagramm dargestellt, hätten aber auch auf verschiedene andere Arten dargestellt werden können, etwa als schriftliche Beschreibung, als Tortendiagramm, als Balkendiagramm oder als Tabelle.

Das Baumdiagramm wurde wahrscheinlich gewählt, weil es sich besonders gut eignet für die Darstellung

- A der Veränderungen im Zeitverlauf.
- B der Größe der Gesamtbevölkerung des Landes.
- C der Kategorien innerhalb jeder Gruppe.
- D der Größe jeder Gruppe.

Situation: bildungsbezogen

Textformat: nichtkontinuierlich

Aspekt: Reflektieren und Bewerten

Kompetenzstufe: 3

PISA-Punktzahl: 486

Zur Lösung dieser letzten Frage [R088Q07] zum Erwerbsbevölkerungsdiagramm musste ein Merkmal des Textes beurteilt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollten die Eignung eines Baumdiagramms im Vergleich zu anderen Formen der Darstellung für bestimmte Verwendungszwecke beurteilen. Formelle Kenntnisse über Textstrukturen und deren Vor- und Nachteile sind bei 15-Jährigen eher unüblich, woraus sich der mittlere Schwierigkeitsgrad der Aufgabe erklärt (Kompetenzstufe 3). Während die Leser in der vorherigen Aufgabe der Unit *Erwerbstätige Bevölkerung* die Textstruktur nur implizit verstanden haben mussten, war hier ein explizites Verständnis gefragt. Um für diese Aufgabe Punkte zu erhalten, mussten die Schülerinnen und Schüler beurteilen, inwieweit ein Baumdiagramm zur Darstellung von Kategorien innerhalb von Gruppen geeignet ist. Der explizit abstrakte Ansatz sorgte wohl dafür, dass diese Aufgabe vergleichsweise schwierig war. Die ablenkenden Antworten B und D, für die sich eine erhebliche Zahl von Schülerinnen und Schülern entschied, beziehen sich auf Informationen, die im Diagramm enthalten sind, die durch dessen Aufbau jedoch nicht besonders hervorgehoben werden. Schülerinnen und Schüler, die diese Antworten wählten, gingen an die Aufgabe wohl so heran, als handele es sich darum, Informationen zu ermitteln („Welche Art von Informationen liefert das Diagramm?“), anstatt über den Aufbau der Darstellung nachzudenken.

PLAN International

Beim dritten und letzten nichtkontinuierlichen Text, der hier vorgestellt wird, handelt es sich um eine Tabelle mit Informationen über die Art von Programmen, die von einer internationalen Hilfsorganisation – PLAN International – durchgeführt werden. Sie ist einem Bericht entnommen, der von der Organisation herausgegeben wurde, weshalb sie der Situation nach als „öffentlich“ eingestuft wurde.

In der Tabelle sind die Länder einer Region, in der die Organisation tätig ist, die Art der dort jeweils angebotenen Entwicklungsprogramme (27 unter drei großen Überschriften zusammengefasste Programmarten) sowie der Umfang der in jedem Land in jeder Kategorie erbrachten Leistungen aufgeführt. In dieser Tabelle sind viele Informationen auf relativ engem Raum in einer Weise präsentiert, die einen wenig geübten Leser überfordern kann. Geübte Leser werden einen solchen Text aller Wahrscheinlichkeit nach rasch überfliegen, um einen allgemeinen Überblick über seinen Aufbau und Inhalt zu gewinnen, anstatt jede Einzelheit der Tabelle mit der gleichen Aufmerksamkeit zu studieren.

Nur eine Aufgabe aus der Unit *PLAN International* wurde für die Konstruktion der PISA-Lesekompetenzskala verwendet.

PLAN International. Projektergebnisse für das Geschäftsjahr 1996

Region östliches und südliches Afrika

RÖSA



Gesund aufwachsen

	Ägypten	Äthiopien	Kenia	Malawi	Sudan	Tansania	Uganda	Sambia	Simbabwe	Gesamt
Krankenstationen mit 4 oder weniger Räumen gebaut	1	0	6	0	7	1	2	0	9	26
Pflegepersonal 1 Tag lang geschult	1 053	0	719	0	425	1 003	20	80	1085	4 385
Kinder, die Zusatznahrung erhielten > 1 Woche	10 195	0	2 240	2 400	0	0	0	251	402	266 237
Kinder finanziell für ärztliche/ zahnärztliche Behandlung unterstützt	984	0	396	0	305	0	581	0	17	2 283



Lernen

Lehrer 1 Woche lang geschult	0	0	367	0	970	115	565	0	303	2 320
Schulhefte gekauft/durch Schenkung	667	0	0	41 200	0	69 106	0	150	0	111 123
Schulbücher gekauft/durch Schenkung	0	0	45 650	9 600	1 182	8 769	7 285	150	58 387	131 023
Uniformen gekauft/angefertigt/durch Schenkung	8 897	0	5 761	0	2 000	6 040	0	0	434	23 132
Kindern mit Schulgeld/Stipendien geholfen	12 321	0	1 598	0	154	0	0	0	2 014	16 087
Schultische gebaut/gekauft/durch Schenkung	3 200	0	3 689	250	1 564	1 725	1 794	0	4 109	16 331
Klassenräume gebaut	44	0	50	8	93	31	45	0	82	353
Klassenräume renoviert	0	0	34	0	0	14	0	0	33	81
Erwachsene, die Schreib-/Leseunterricht in diesem Geschäftsjahr erhielten	1 160	0	3 000	568	3 617	0	0	0	350	8 695



Habitat

Latrinen oder Toiletten ausgehoben/gebaut	50	0	2 403	0	57	162	23	96	4 311	7 102
Häuser an ein neues Abwassersystem angeschlossen	143	0	0	0	0	0	0	0	0	143
Brunnen gegraben/saniert (oder Quellen gefasst)	0	0	15	0	7	13	0	0	159	194
Neue positive Wasserbohrungen durchgeführt	0	0	8	93	14	0	27	0	220	362
Zisternensysteme für Trinkwasserversorgung gebaut	0	0	28	0	1	0	0	0	0	29
Trinkwassersysteme repariert/verbessert	0	0	392	0	2	0	0	0	31	425
Häuser mit PLAN-Projekt verbessert	265	0	520	0	0	0	1	0	2	788
Neue Häuser für Bewohner gebaut	225	0	596	0	0	2	6	0	313	1 142
Gemeindehallen gebaut oder ausgebessert	2	0	2	0	3	0	3	0	2	12
Gemeindevertreter 1 oder mehr Tage geschult	2 214	95	3 522	232	200	3 575	814	20	2 693	13 365
Kilometer von Straßen verbessert	1,2	0	26	0	0	0	0	0	5,34	80,6
Brücken gebaut	0	0	4	2	11	0	0	0	1	18
Familien, die direkt vom Erosionsschutz profitieren	0	0	1 092	0	1 500	0	0	0	18 405	20 997
Häuser neu an das Elektrifizierungsprojekt angeschlossen	448	0	2	0	0	0	0	0	44	494

Quelle: Nach PLAN International, Statistik der Projektergebnisse, Finanzjahr 1996, Anhang zum Quartalsbericht für den Internationalen Vorstand, Erstes Quartal 1997.

Frage 19A: PLAN INTERNATIONAL

Was gibt die Tabelle über den Umfang der Aktivitäten von PLAN International in Äthiopien im Jahre 1996 verglichen mit anderen Ländern in der Region an?

- A Der Umfang der Aktivitäten war in Äthiopien vergleichsweise groß.
 - B Der Umfang der Aktivitäten war in Äthiopien vergleichsweise gering.
 - C Er war ungefähr genauso groß wie in anderen Ländern der Region.
 - D Er war in der Kategorie Habitat vergleichsweise groß und in den anderen Kategorien gering.
-

Frage 19B: PLAN INTERNATIONAL

1996 war Äthiopien eines der ärmsten Länder der Welt.

Wenn du diese Tatsache und die Informationen in der Tabelle bedenkst, wodurch lässt sich deiner Meinung nach der Umfang der Aktivitäten von PLAN International in Äthiopien, verglichen mit den Aktivitäten in anderen Ländern, erklären?

Situation: öffentlich

Textformat: nichtkontinuierlich

Aspekt: Reflektieren und Bewerten

Kompetenzstufe: 5

PISA-Punktzahlen: 705 und 872

Die Kodierungsregeln für diese Aufgabe [R099Q04B] sind etwas kompliziert. In dieser Unit wurden den Schülerinnen und Schülern zwar zwei Fragen gestellt – eine Multiple-Choice-Aufgabe und eine Aufgabe mit offenen Antworten –, für die Bewertung wurde jedoch nur die zweite Aufgabe berücksichtigt. Da diese Unit der Skala Reflektieren und Bewerten zugeordnet ist, konnten mit der Multiple-Choice-Aufgabe, bei der in erster Linie Informationen ermittelt werden mussten, allein keine Punkte erzielt werden. Die Multiple-Choice-Aufgabe fiel aber insofern ins Gewicht, als ihre richtige Beantwortung Voraussetzung dafür war, dass die Schülerinnen und Schüler Punkte für die zweite Aufgabe erhalten konnten, bei der sie die Antwort selbst formulieren mussten.

Die zweite Aufgabe wurde entweder mit der vollen oder einer Teilpunktzahl bewertet, wobei beide Punktekategorien – 705 und 872 – in den Bereich von Kompetenzstufe 5 fielen. Bei dieser Aufgabe mussten die Schüler, ausgehend vom Inhalt des Textes und unter Heranziehung speziellen Wissens, Hypothesen anstellen und mit einem Konzept umgehen, das nicht den Erwartungen entspricht. Sie mussten auch Verkettungen zwischen den zahlreichen in dieser komplexen und detaillierten Darstellung enthaltenen Informationsteilen erkennen.

Konkret mussten die Schüler über den Umfang der Leistungen nachdenken, die PLAN International in Äthiopien erbracht hat, verglichen mit seinen Aktivitäten in anderen Ländern der Region. Dazu war es nötig, eine Hypothese zu formulieren und nicht einfach eine Erklärung abzugeben, denn 15-Jährige werden kaum etwas Genaueres darüber wissen, was die Entwicklungsorganisation veranlasst haben könnte, den Leistungsumfang für Äthiopien so festzulegen. Hierbei geht es insofern um spezielles Wissen, als sich die meisten 15-Jährigen bei Überlegungen über die Arbeit internationaler Hilfsorganisationen auf keinem vertrauten Terrain bewegen. Es konnte aber durchaus erwartet werden, dass sie über gewisse Grundkennt-

nisse hinsichtlich der Tätigkeiten solcher Organisationen verfügen. Andererseits war nicht anzunehmen, dass die Schülerinnen und Schüler spezifische Kenntnisse über die wirtschaftliche Lage eines bestimmten Landes besitzen, weshalb die Information über die in Äthiopien herrschende Armut hinzugefügt wurde. Die Aufgabe bezieht sich auf ein unerwartetes Phänomen, nämlich die Tatsache, dass eine Hilfsorganisation einem sehr armen Land relativ wenig Unterstützung zukommen lässt.

Um bei dieser Aufgabe die volle Punktzahl zu erzielen, mussten die Schülerinnen und Schüler *Aufgabe 19A* zunächst richtig beantworten und dann alle vorliegenden Informationen heranziehen. Sie mussten eine Hypothese darüber anstellen, warum PLAN International Äthiopien relativ wenig Hilfe zukommen ließ, wobei alle einschlägigen Angaben in der Tabelle – sowohl über den Umfang als auch über die Art der Hilfe – sowie die in der Frage gelieferte Information zu berücksichtigen waren. Eine Reihe unterschiedlicher Hypothesen, die alle in der Tabelle angegebenen Informationen verknüpfen, wurden mit der vollen Punktzahl bewertet, darunter z.B.:

„PLAN International half den Gemeindevertretern, um die Menschen in die Lage zu versetzen, sich selbst zu versorgen. Einer Hilfsorganisation könnte dies als sinnvollste Idee erscheinen.“

„Die einzige Hilfe, die in Äthiopien erbracht wurde, war die Schulung von Gemeindevertretern. Vielleicht gestattet Äthiopien PLAN International nicht, auf anderen Gebieten tätig zu werden.“

Um die Teilpunktzahl zu erhalten, mussten die Schülerinnen und Schüler *Aufgabe 19A* ebenfalls richtig beantworten und anschließend einen Teil, aber nicht alle einschlägigen Informationen berücksichtigen: den Umfang der Hilfe, nicht jedoch die Art. Die Hypothese musste zudem mit dem generellen Hintergrundwissen über die Arbeit von Hilfsorganisationen in Einklang stehen. Zu den Hypothesen, die recht häufig angestellt und mit der Teilpunktzahl bewertet wurden, gehörten u.a.:

„Vielleicht gab es eine Flutkatastrophe, oder irgendwas ist im Land geschehen, das die Organisation daran hinderte, dort weitere Hilfe zu leisten.“

„Vielleicht hat PLAN International seine Arbeit in Äthiopien gerade erst begonnen und ist daher erst wenig aktiv.“

„Vielleicht helfen in Äthiopien schon andere Organisationen, so dass es für PLAN weniger zu tun gibt.“

„Es ist einfach zu schwierig, dort zu helfen.“

Diese Aufgabe war auch noch aus anderen als den oben erwähnten Gründen besonders schwierig. Erstens mussten viele Informationen – sowohl im Text enthaltene als auch an anderer Stelle gegebene – zusammengefügt werden. Zweitens wurden kaum Hinweise darauf gegeben, welchen Teil des Textes es zu berücksichtigen galt, um die volle Punktzahl zu erhalten. Insbesondere wurde nicht erwähnt, dass dazu die Art der Äthiopien geleisteten Hilfe genannt werden musste. Das bedeutet, dass die gesuchte Information in keiner Weise hervorgehoben wurde, weder in der Frage noch durch eine besondere Kennzeichnung im Text selbst. All diese Faktoren zusammengenommen machten diese Aufgabe wohl zu einer der schwierigsten im PISA-Lesekompetenztest.

Anmerkung

1. Bei PISA ist jeder Frage ein spezieller Code zugeordnet. Dieser Code ist im vorliegenden Kapitel in eckigen Klammern angegeben, z.B. [R110Q01]. Anhand dieses Identifizierungscodes können Leser, die dies wünschen, die Antworten der Schülerinnen und Schüler auf die entsprechende Frage in der Online-Datenbank von PISA 2000 abrufen (*<http://www.pisa.oecd.org/pisa/outcome.htm>*).

HINWEISE FÜR DEN LESER

Die den Abbildungen zugrunde liegenden Daten

Die Daten, auf die sich die Kapitel 4 bis 8 dieses Berichts beziehen, sind Anhang B zu entnehmen, zusätzliche Informationen finden sich in der PISA-Website unter www.pisa.oecd.org. Fehlende Daten werden durch drei Symbole ausgedrückt:

- n.a* Die Kategorie ist für das betreffende Land nicht anwendbar. Es gibt diesbezüglich keine Daten.
- m* Daten sind nicht verfügbar. Soweit nicht anders vermerkt, wurden entsprechende Daten zwar erhoben, später jedoch aus technischen und anderen Gründen auf Ersuchen des betreffenden Landes aus der Publikation herausgenommen.
- x* Die Daten sind in einer anderen Kategorie oder einer anderen Spalte der Tabelle enthalten.

Berechnung der internationalen Durchschnittswerte

Für die meisten Indikatoren in diesem Bericht wurde der OECD-Durchschnitt errechnet. Für einige Indikatoren wurde auch ein OECD-Gesamtwert ermittelt.

Der **OECD-Durchschnitt**, der zuweilen auch als **Länderdurchschnitt** bezeichnet wird, ist der Mittelwert aus den Daten aller OECD-Länder, für die Daten vorliegen oder geschätzt werden konnten. Der OECD-Durchschnitt kann herangezogen werden, um festzustellen, wie ein Land bei einem bestimmten Indikator im Vergleich zu einem typischen OECD-Land abschneidet. Im OECD-Durchschnitt ist die absolute Größe der Schülerpopulation der einzelnen Länder nicht berücksichtigt, d.h. jedes Land trägt in gleicher Weise zum errechneten Mittel bei.

Drei OECD-Länder wurden aus der Berechnung von Durchschnittswerten und anderen aggregierten Schätzungen ausgeklammert: die Niederlande, die Slowakische Republik (die 2000 OECD-Mitgliedsland wurde) und die Türkei. Die Niederlande wurden ausgeklammert, da auf Grund der geringen Beteiligungsquoten keine verlässlichen Schätzungen von Mittelwerten möglich waren. Die Slowakische Republik und die Türkei werden ab dem Erhebungszyklus 2003 in PISA einbezogen.

Bei anderen Ländern sind für bestimmte Indikatoren möglicherweise keine Daten verfügbar, bzw. einzelne Kategorien treffen u.U. nicht zu. Es sollte daher beachtet werden, dass sich die Begriffe *OECD-Durchschnitt* und *OECD insgesamt* auf die in die jeweiligen Vergleiche einbezogenen OECD-Länder erstrecken.

Index der zentralen Tendenz

Um einen Überblick über den unter den Ländern beobachteten allgemeinen Trend zu vermitteln, kann der Mittelwert oder der Median verwendet werden. In einigen Fällen ist der Median vorzuziehen, um zu vermeiden, dass den in einigen Ländern beobachteten Extremwerten zuviel Gewicht beigemessen wird. Der Median ist der Punkt, an dem die Distribution in zwei gleiche Teile unterteilt ist. Er entspricht dem 50. Perzentil.

Im vorliegenden Bericht gelten folgende Regeln: Für deskriptive Analysen wurden mittlere Häufigkeiten oder Mittelwerte, für bivariate oder multivariate Analysen (Korrelationen oder Regressionsanalysen) Medianwerte verwendet.

Darstellung der Schülerdaten

Der Bericht verwendet generell den Begriff „15-Jährige“ als Kurzform für die Zielpopulation von PISA. In der Praxis bezieht sich dies auf Schülerinnen und Schüler, die zu Beginn der Testperiode zwischen 15 Jahren und 3 (abgeschlossenen) Monaten und 16 Jahren und 2 (abgeschlossenen) Monaten alt waren und eine Bildungseinrichtung besuchten, ungeachtet der Klassenstufe und der Art der von ihnen besuchten Bildungseinrichtung und unabhängig davon, ob es sich um eine Ganztags- oder Halbtagsschule handelte.

Darstellung der Schuldaten

Die Leiterinnen und Leiter der Schulen, in denen Schülerinnen und Schüler am Test teilnahmen, haben durch Ausfüllen eines Schulfragebogens Informationen über die Merkmale ihrer jeweiligen Schule geliefert. Bei der Darstellung der Antworten der Schulleiterinnen und Schulleiter in dieser Publikation wurde eine Gewichtung in der Weise vorgenommen, dass ihre Zahl im richtigen Verhältnis zur Anzahl der 15-Jährigen in der betreffenden Schule steht.

Runden der Zahlen

Durch Auf- und Abrunden einiger Zahlen in den Tabellen stimmt die Summe der Zahlen mit der Gesamtsumme möglicherweise nicht immer überein. Summen, Differenzen und Durchschnittswerte werden stets auf der Grundlage der exakten Zahlenwerte berechnet und erst danach auf- bzw. abgerundet.

Im Bericht verwendete Abkürzungen

S.D. Standardabweichung

S.E. Standardfehler

Weiterführende Dokumentation

Für weitere Informationen zu den in PISA verwendeten Instrumenten und Methoden vgl. *Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse von PISA 2000* (OECD, 2001b), *PISA 2000 Technical Report* (OECD, 2002b) sowie die PISA-Website (www.pisa.oecd.org).

Kapitel

4

DIE LESEKOMPETENZ 15-JÄHRIGER



WICHTIGSTE PUNKTE

- Auf der Gesamtskala Lesekompetenz mit einem Mittelwert von 500 Punkten und einer Standardabweichung von 100 beträgt die Differenz zwischen den Mittelwerten der leistungsstärksten und leistungsschwächsten Länder 150 Punkte und damit mehr als zwei Kompetenzstufen.
- In der Mehrzahl der Länder liegen die Mittelwerte innerhalb der Stufe 3. Auf der Gesamtskala Lesekompetenz und auf jeder der Subskalen entfällt der höchste Schüleranteil in den meisten Ländern ebenfalls auf Stufe 3. Im OECD-Durchschnitt zeigt etwas mehr als ein Viertel der 15-Jährigen auf allen Skalen ein der Stufe 3 entsprechendes Lesekompetenzniveau.
- Selbst bei ähnlichen Ländermittelwerten ist die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die einzelnen Stufen von Land zu Land sehr unterschiedlich. Vor allem die Schüleranteile an den beiden Skalenenden variieren erheblich. So schwanken die Schüleranteile auf Stufe 5 z.B. zwischen weniger als 1% und knapp 20%.
- In jedem Land gibt es eine Reihe von Schülerinnen und Schülern, deren Lesekompetenz unterhalb der elementarsten Stufe der Lesekompetenzskala liegt, sowie einige, die die höchste Stufe der Skala erreichen.
- In vielen Ländern gibt es eine hohe Zahl von Schülerinnen und Schülern mit nur begrenzter Lesekompetenz. Das wird an der Tatsache deutlich, dass in mehr als einem Drittel der Teilnehmerstaaten über 20% der Schüler nicht in der Lage sind, Stufe 2 der PISA-Lesekompetenzskala zu erreichen.
- Es bestehen generell starke Korrelationen zwischen den drei aspektbezogenen sowie zwischen den beiden formatbezogenen Subskalen. Gleichwohl gibt es einige bemerkenswerte Unterschiede im Hinblick auf die länderspezifischen Verteilungsmuster bei den einzelnen Subskalen. Einige der insgesamt am schlechtesten abschneidenden Länder erzielen auf der Subskala Reflektieren und Bewerten bessere Ergebnisse als auf der Subskala Informationen ermitteln. Länder mit insgesamt schlechten Schülerleistungen erzielen ferner bessere Ergebnisse auf der Subskala kontinuierliche Texte als auf der Subskala nichtkontinuierliche Texte.
- Die Variationsbreite der Leistungen auf den aspektbezogenen Subskalen ist am geringsten bei der Subskala textbezogenes Interpretieren und am größten bei der Subskala Informationen ermitteln.
- Auf den formatbezogenen Subskalen sind die Leistungsunterschiede bei nichtkontinuierlichen Texten wesentlich größer als bei kontinuierlichen. Auf der Gesamtskala Lesekompetenz variiert der Leistungsabstand in PISA-Skalenpunkten zwischen den kompetentesten und den am wenigsten kompetenten Schülerinnen und Schülern (dargestellt durch das 90. und das 10. Perzentil) in den einzelnen Ländern zwischen zweieinhalb und viereinhalb PISA-Kompetenzstufen. Das bedeutet, dass in vielen Ländern besorgniserregend starke Differenzen bei den Ergebnissen im Bereich der Lesekompetenz bestehen.

Die ersten Fragen, die sich im Zusammenhang mit einer internationalen Schulleistungsstudie stellen, werden sich wahrscheinlich um das Thema drehen „Wie schneiden wir im Vergleich zu anderen ab?“ In diesem Kapitel wird versucht, eine Reihe von Fragen zu diesem Thema zu beantworten. Dabei werden nicht nur die Durchschnittsergebnisse der Länder im Bereich Lesekompetenz betrachtet, sondern auch die Verteilung der Ergebnisse innerhalb und zwischen den einzelnen Ländern sowie die relativen Leistungsunterschiede bei den verschiedenen Elementen der Lesekompetenz.

Zunächst werden die Mittelwerte der Länder und die Punktzahlverteilungen auf der Gesamtskala Lesekompetenz dargestellt. Daran schließt sich eine Untersuchung der Schülerleistungen auf den drei aspektbezogenen Subskalen (Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren, Reflektieren und Bewerten) sowie auf den beiden formatbezogenen Subskalen (kontinuierliche und nichtkontinuierliche Texte) an. Abschließend werden die Fragen des unterschiedlichen Zugangs zum Erwerb von Lesekompetenz und die sich hieraus ergebenden Konsequenzen für den Einzelnen, die Gesellschaft und den Staat erörtert.

Die Ergebnisse auf der Gesamtskala Lesekompetenz und den drei aspektbezogenen Subskalen wurden im ersten PISA-Bericht 2000 (OECD, 2001b) veröffentlicht. In Bezug auf einschlägige internationale Studien ermöglichen die aspektbezogenen Subskalen eine neue Perspektive bei der Beurteilung von Lesekompetenz, und da diese zudem für die politischen Entscheidungsträger von großer Relevanz sind, wurde beschlossen, die Ergebnisse der aspektbezogenen Subskalen in den ersten Bericht einzubeziehen. Dieser Bericht enthält erstmals eine Analyse der Schülerleistungen auf den formatbezogenen Subskalen von PISA (kontinuierliche und nichtkontinuierliche Texte). Die Unterscheidung von Leseaufgaben nach dem Textformat ist bereits aus früheren internationalen Studien bekannt. Zum Beispiel wurde bei der internationalen IEA-Studie zur Lesefähigkeit (Elley, 1992; 1994) das Leseverständnis von 10- und 14-Jährigen getrennt danach erfasst, ob es sich um Erzählungen und Darlegungen (analog zu kontinuierlichen Texten) oder Dokumente (analog zu nichtkontinuierlichen Texten) handelte. IALS, die Internationale Erhebung über Grad und Verteilung elementarer Grundqualifikationen Erwachsener (vgl. OECD, 1995, 1997, 2000), bewertete die Kompetenz im Lesen separat nach Prosatexten (kontinuierlichen Texten entsprechend) und schematischen Darstellungen (nichtkontinuierlichen Texten ähnlich). Eine Aufschlüsselung der PISA-Ergebnisse anhand der Subskalen für kontinuierliche und nichtkontinuierliche Texte liefert den Ländern daher zusätzliche Möglichkeiten für Vergleiche mit anderen Studien sowie Analysen, die ebenso wie die Informationen über die aspektbezogenen Subskalen schon für sich genommen wichtige Implikationen im Hinblick auf den schulischen Leselehrstoff und -unterricht haben können.

Dieses Kapitel ist überwiegend deskriptiv und zielt darauf ab, den Ländern grundlegende vergleichende Leistungsdaten an die Hand zu geben. Die hier vorgestellten Daten werden zwangsläufig Anlass zu Fragen und Hypothesen geben, von denen einige in den folgenden Kapiteln dieses Berichts näher untersucht werden, z.B. die Frage, welche Zusammenhänge zwischen Leseleistungen und Leserprofilen sowie Leseengagement bestehen (Kapitel 5), welche Rolle die Hintergrundmerkmale der einzelnen Schülerinnen und Schüler, ihr familiäres und ihr Lernumfeld für ihre Leseleistung spielen (Kapitel 6) und wie die Leseleistung mit Kombinationen dieser Variablen, insbesondere mit den Schulstrukturen, korreliert (Kapitel 7). Zwar werden, wo dies angebracht ist, Bemerkungen zu einzelnen Ländern und Ländergruppen gemacht. Die Untersuchungen, die angestellt werden müssten, um Fragen danach zu beantworten, warum bestimmte Länder so und nicht anders abgeschnitten haben, würden jedoch zum großen Teil den Rahmen dieses Kapitels und sogar dieses Berichts sprengen. Gleichwohl ist zu hoffen, dass die im vorliegenden Kapitel enthaltenen Informationen zu solchen Fragestellungen anregen und zu weiteren Untersuchungen in diesem Bereich, vor allem auf Länderebene, Anstoß geben.

Abbildung 4.1

Vergleich der Durchschnittsergebnisse der Länder auf der Gesamtskala Lesekompetenz

		Finland	Kanada	Neuseeland	Australien	Irland	Korea	Ver. Königreich	Japan	Schweden	Österreich	Belgien	Island	Norwegen	Frankreich	Ver. Staaten	Dänemark	Schweiz	Spanien	Tschech. Rep.	Italien	Deutschland	Liechtenstein	Ungarn	Polen	Griechenland	Portugal	Russ. Föderation	Lettland	Luxemburg	Mexiko	Brasilien
Mittelwert		546	534	529	528	527	525	523	522	516	507	507	507	505	505	504	497	494	493	492	487	484	483	480	479	474	470	462	458	441	422	396
S.E.		(2.6)	(1.6)	(2.8)	(3.5)	(3.2)	(2.4)	(2.6)	(5.2)	(2.2)	(2.4)	(3.6)	(1.5)	(2.8)	(2.7)	(7.0)	(2.4)	(4.2)	(2.7)	(2.4)	(2.9)	(2.5)	(4.1)	(4.0)	(4.5)	(5.0)	(4.5)	(4.2)	(5.3)	(1.6)	(3.3)	(3.1)
Finland	546	(2.6)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Kanada	534	(1.6)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Neuseeland	529	(2.8)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Australien	528	(3.5)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Irland	527	(3.2)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Korea	525	(2.4)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ver. Königreich	523	(2.6)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Japan	522	(5.2)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Schweden	516	(2.2)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Österreich	507	(2.4)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Belgien	507	(3.6)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Island	507	(1.5)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Norwegen	505	(2.8)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Frankreich	505	(2.7)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ver. Staaten	504	(7.0)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Dänemark	497	(2.4)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Schweiz	494	(4.2)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Spanien	493	(2.7)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Tschech. Rep.	492	(2.4)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Italien	487	(2.9)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Deutschland	484	(2.5)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Liechtenstein	483	(4.1)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ungarn	480	(4.0)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Polen	479	(4.5)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Griechenland	474	(5.0)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Portugal	470	(4.5)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Russ. Föderation	462	(4.2)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Lettland	458	(5.3)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Luxemburg	441	(1.6)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Mexiko	422	(3.3)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Brasilien	396	(3.1)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Erläuterungen

Zum Vergleich der Ergebnisse eines Landes mit denen der Länder im Tabellenkopf ist die Zeile des betreffenden Landes zu lesen. Die Symbole zeigen, ob die Durchschnittsergebnisse des Landes in der jeweiligen Zeile statistisch signifikant über denen des Vergleichslandes liegen oder darunter oder ob zwischen den Durchschnittsergebnissen beider Länder kein statistisch signifikanter Unterschied besteht.

- ▲ Durchschnittsergebnisse statistisch signifikant höher als im Vergleichsland
- Kein statistisch signifikanter Unterschied gegenüber dem Vergleichsland
- ▽ Durchschnittsergebnisse statistisch signifikant niedriger als im Vergleichsland

Statistisch signifikant über dem OECD-Durchschnitt
Kein statistisch signifikanter Unterschied zum OECD-Durchschnitt
Statistisch signifikant unter dem OECD-Durchschnitt

Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001, Tabelle 4.1.

Leistungen auf der Gesamtskala Lesekompetenz

Mittlere Punktzahlen

Um in den Teilnehmerländern die Fähigkeiten 15-Jähriger im Bereich der Lesekompetenz, wie sie im Rahmen von PISA definiert ist, zu testen, wurden insgesamt 141 Leseaufgaben verwendet. Die von den Schülerinnen und Schülern bei diesen Aufgaben erzielten Ergebnisse dienen als Anhaltspunkte für die Entwicklung der Lesekompetenz-Leistungsskalen gemäß der PISA-Rahmenkonzeption. Die in Lesekompetenz erreichten Punktzahlen wurden so umgewandelt, dass eine numerische Gesamtskala Lesekompetenz entstand, die den beschriebenen Leistungsskalen entsprach. Die Gesamtskala Lesekompetenz wurde so konstruiert, dass der mittlere Leistungswert bei 500 Punkten liegt und die Standardabweichung der OECD-Länder 100 beträgt.

Abbildung 4.1 zeigt für jedes Land die mittlere Punktzahl und den Standardfehler auf der Gesamtskala Lesekompetenz¹. Sie vergleicht außerdem die Länderergebnisse und zeigt, ob die Resultate eines gegebenen Landes im Vergleich zu denen jedes anderen Teilnehmerlandes signifikant höher, niedriger oder identisch sind².

Kasten 4.1 **Ist die Punktzahldifferenz signifikant?**

Beim Vergleich der mittleren Punktzahlen muss unbedingt die Tatsache berücksichtigt werden, dass nicht alle Punktzahldifferenzen statistisch signifikant sind. Mit jeder Messung ist ein gewisses Fehlermaß verbunden; die Höhe des Messfehlers hängt von mehreren Faktoren ab, wie z.B. Stichprobengröße, Methode der Stichprobenziehung und dem verwendeten Instrument. Wegen dieses Fehlers spiegeln die Differenzen bei den von den Ländern erreichten Mittelwerten in manchen Fällen vielleicht keine Unterschiede bei den durchschnittlichen Fähigkeiten der betreffenden Populationen wider. Die Differenz zwischen den Mittelwerten verschiedener Länder wird durch einen statistischen Test überprüft. Wenn die Wahrscheinlichkeit eines durch Zufall verursachten Messfehlers weniger als 5% beträgt, gilt die Differenz als signifikant.

Die Mittelwerte der Länder auf der Gesamtskala Lesekompetenz reichen von 396 (Brasilien) bis 546 (Finnland). Diese Variationsbreite entspricht etwas mehr als zwei Stufen auf der Fünfstufenskala: So liegt die Leistung des durchschnittlichen finnischen Schülers am oberen Ende der Stufe 3, die des durchschnittlichen brasilianischen Schülers dagegen am oberen Ende der Stufe 1³.

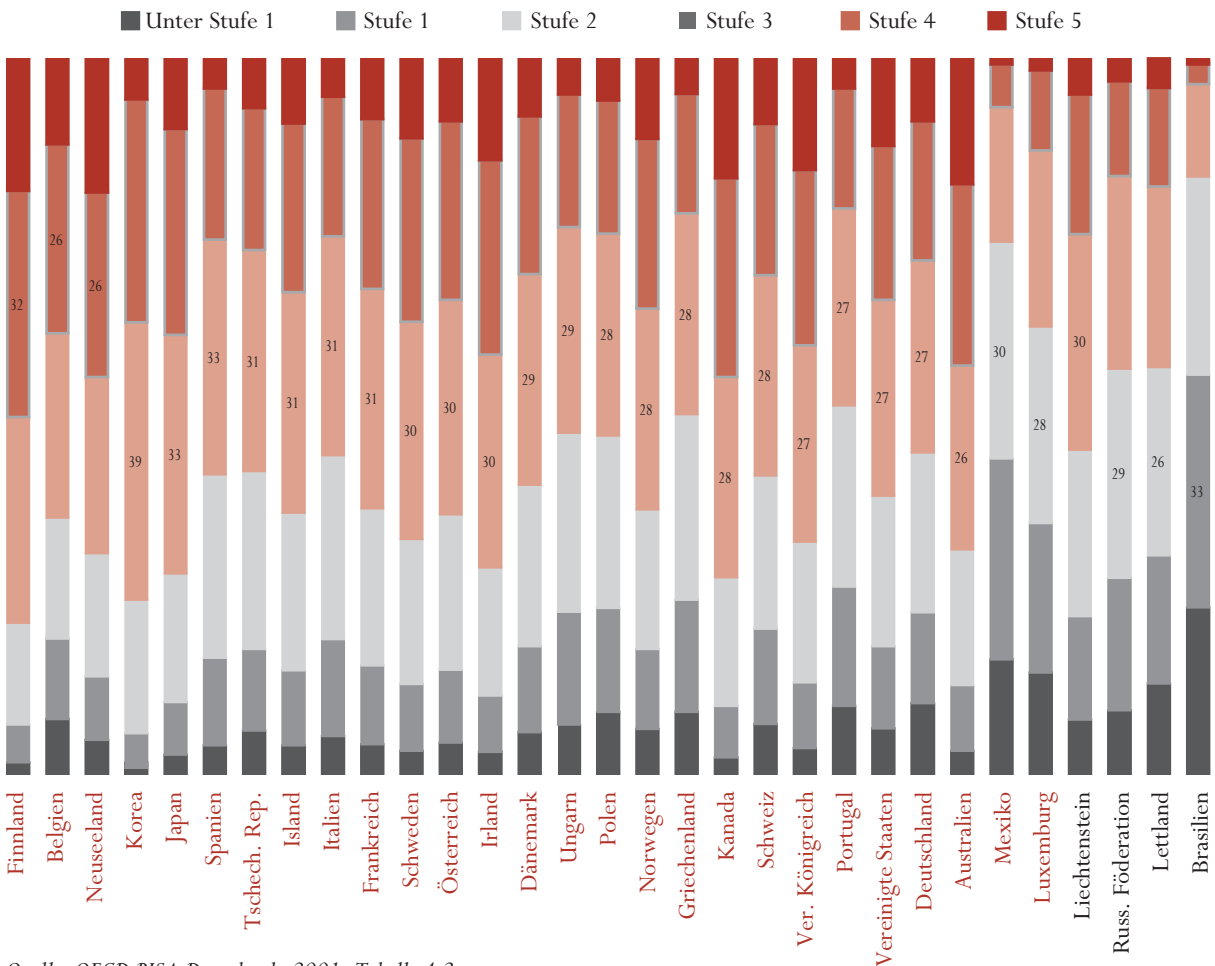
Die mittleren Werte von 22 Ländern liegen innerhalb der Stufe 3, die von acht Ländern innerhalb der Stufe 2 und die eines Landes auf Stufe 1. Die Mittelwerte von fünf Ländern (Dänemark, Frankreich, Norwegen, Schweiz und Vereinigte Staaten) unterscheiden sich nicht signifikant vom OECD-Durchschnitt. Bei vierzehn Ländern (Brasilien, Deutschland, Griechenland, Italien, Lettland, Liechtenstein, Luxemburg, Mexiko, Polen, Portugal, Russische Föderation, Spanien, Tschechische Republik und Ungarn) liegen die Mittelwerte signifikant unter dem OECD-Durchschnitt, bei zwölf Ländern (Australien, Belgien, Finnland, Irland, Island, Japan, Kanada, Korea, Neuseeland, Österreich, Schweden und Vereinigtes Königreich) signifikant darüber.

Das allgemeine Leistungsniveau der einzelnen Länder lässt sich auch aus einer anderen Perspektive betrachten, nämlich im Hinblick auf die Frage, auf welche Stufe sich der höchste Anteil der jeweiligen Population konzentriert. Wie aus Abbildung 4.2 ersichtlich, ist dies bei 23 Ländern die Stufe 3.

In Belgien, Finnland und Neuseeland ist das am häufigsten erreichte Niveau die Stufe 4. Für die Schülerinnen und Schüler in Lettland, Luxemburg, Mexiko und der Russischen Föderation ist es Stufe 2 und in Brasilien Stufe 1.

Abbildung 4.2

Kompetenzstufe mit dem für die jeweiligen Länder höchsten Schüleranteil auf der Gesamtskala Lesekompetenz



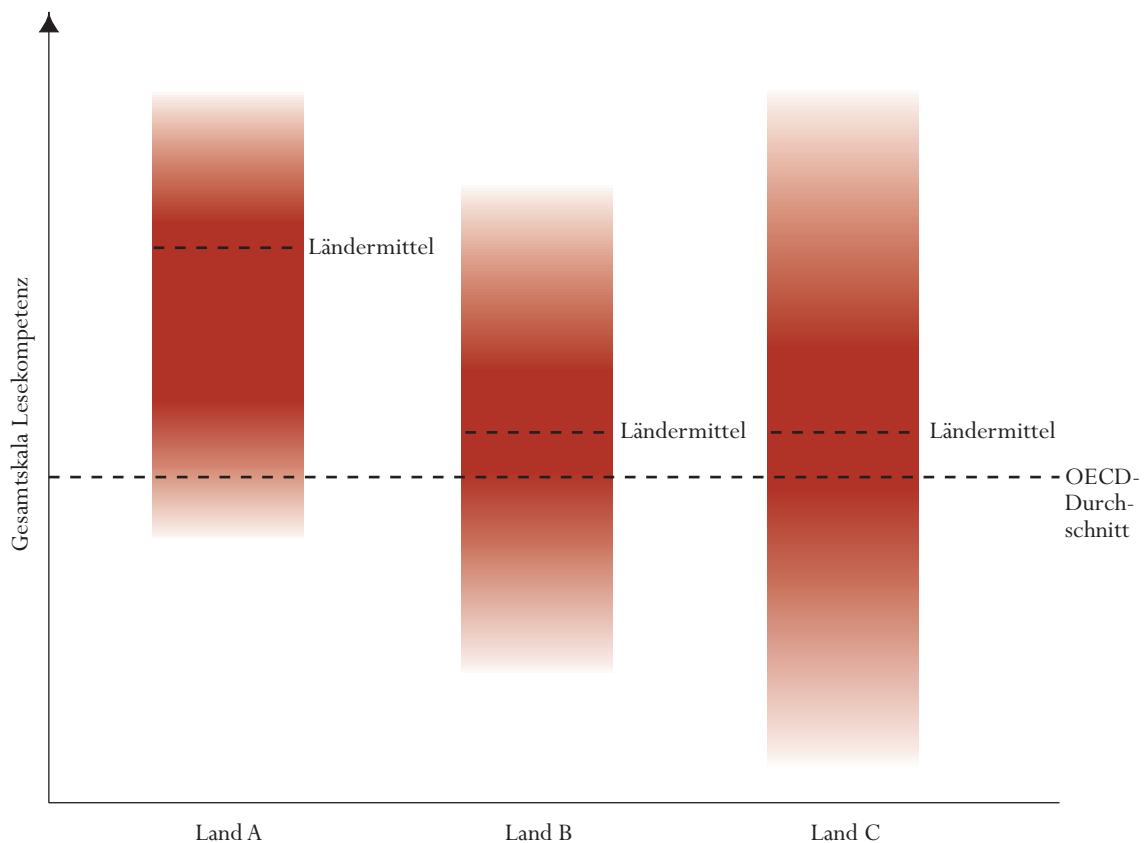
Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001, Tabelle 4.2.

Kasten 4.2 Mittelwerte und Punktzahlverteilung

Die mittleren Punktwerte geben zwar Auskunft über das globale Abschneiden der einzelnen Länder, sagen aber nichts über die Variationsbreite und die Verteilung der Ergebnisse innerhalb der Länder aus. Die Länder können in der Tat ähnliche Mittelwerte erreichen, dabei aber recht unterschiedliche Muster in der Punktverteilung aufweisen.

Abbildung 4.3

Ergebnisse von drei hypothetischen Ländern



Das veranschaulicht die graphische Darstellung der Ergebnisse drei hypothetischer Länder auf der Gesamtskala Lesekompetenz (Abb. 4.3).

Hier hat Land A eine weit über dem OECD-Durchschnitt liegende mittlere Punktzahl und eine geringe Streubreite auf der Gesamtskala Lesekompetenz. Land B kommt auf einen Mittelwert, der unter dem von Land A, aber immer noch über dem des OECD-Durchschnitts liegt, und weist eine geringe Streubreite auf. Der Mittelwert von Land C ist mit dem von Land B identisch, doch sind die Punktwerte in Land C über einen breiteren Bereich verteilt. Das bedeutet, dass sich mehr leistungsstarke Schüler am obersten Ende und mehr leistungsschwache Schüler am untersten Ende der Skala befinden.

Es steht wohl außer Zweifel, dass Land A die erstrebenswerteste Ergebniskombination von allen drei Ländern aufweist. Die Schülerinnen und Schüler in Land A haben einen relativ guten Leistungsdurchschnitt, wobei die besten von ihnen ausgezeichnete Ergebnisse erzielen und selbst die leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler noch nahe an den internationalen Mittelwert herankommen. Daraus ließe sich folgern, dass dieses Land entweder von vornherein eine homogene Population oder aber ein Bildungssystem besitzt, das in der Lage ist, etwaige Ungleichheiten auf ein

Minimum zu reduzieren. Welcher Art die Gründe auch sein mögen, das allgemein hohe Leistungsniveau lässt in Verbindung mit der kompakten Punktzahlverteilung darauf schließen, dass die meisten Schülerinnen und Schüler über die notwendige Lesekompetenz verfügen, um aus der modernen Gesellschaft Nutzen zu ziehen, aber auch einen Beitrag dazu zu leisten und das eigene Potential weiter zu entwickeln.

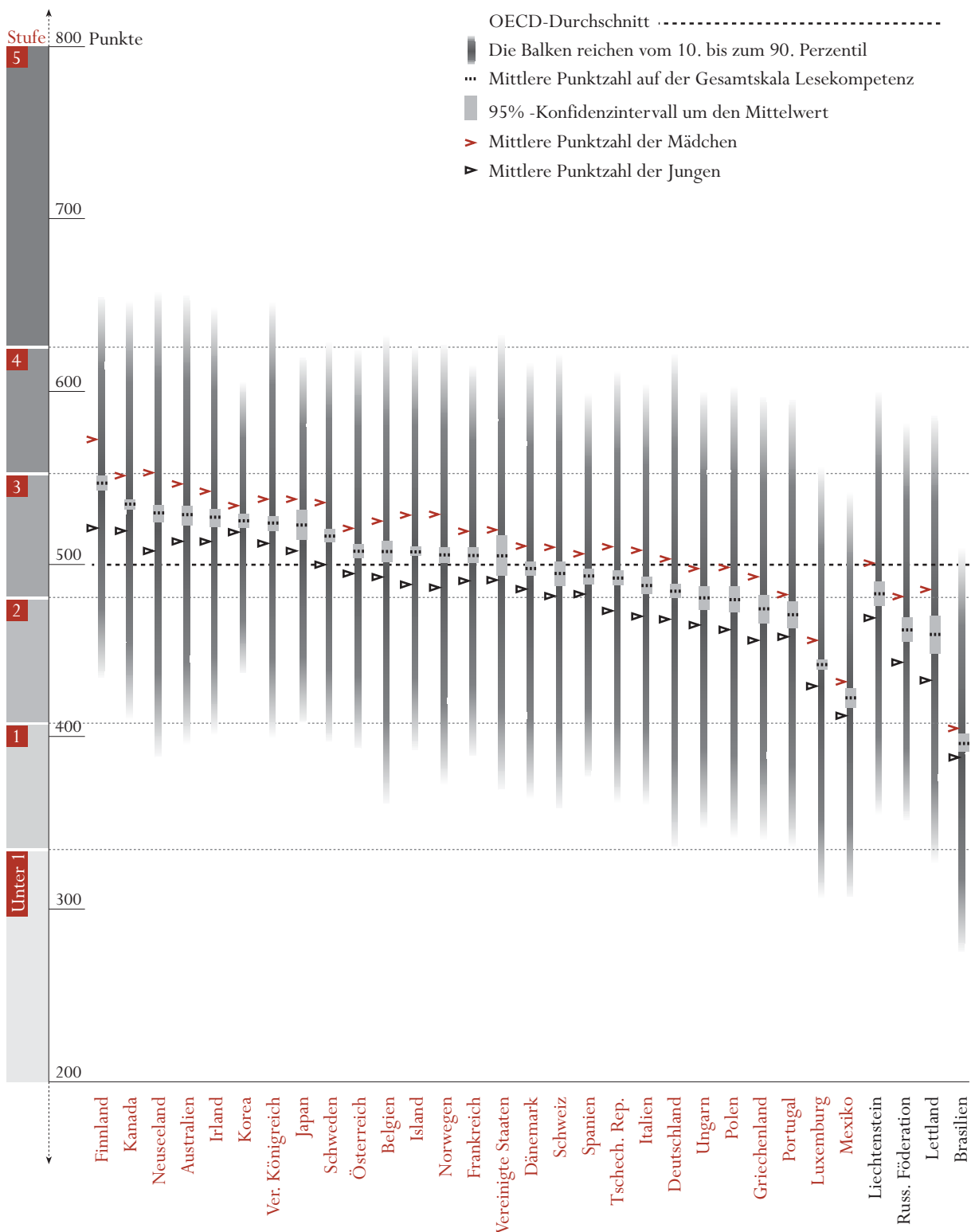
Vergleichen wir nun die Länder B und C. Welches von beiden bietet das erstrebenswertere Modell im Hinblick auf die Ergebnisverteilung? In Land B erreichen selbst die leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler eine annehmbare Kompetenzstufe, so dass fast jeder in der Lage ist, den normalen Anforderungen, die das Alltagsleben an die Lesefähigkeit eines Erwachsenen stellt, gerecht zu werden. Zum Beispiel werden diese Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, dem Tagesgeschehen in Zeitungsberichten zu folgen, sich um eine Arbeitsstelle zu bewerben, die von einem Kommunalwahlkandidaten abgegebenen Erklärungen zu verstehen oder zu ihrem Zeitvertreib einen Roman zu lesen. Andererseits können sich aber die kompetentesten Leser dieser Population nicht mit den internationalen Spitzenreitern messen. Dem betreffenden Land fehlt es möglicherweise an der kritischen Masse von Personen, um es mit den weltweit Besten und Intelligentesten aufnehmen zu können, und für das Land insgesamt kann dies einen Nachteil bedeuten. Möglich ist auch, dass das Potential der fähigsten Schülerinnen und Schüler nicht voll ausgeschöpft wird, wohingegen vergleichsweise umfangreiche Ressourcen für die Förderung der am wenigsten begabten Schüler aufgewendet werden.

In Land C sind die Schülerinnen und Schüler mit den besten Testergebnissen mindestens ebenso kompetent wie die besten Schüler in den beiden anderen Ländern und potentiell in der Lage, in einem globalen Kontext eine Spitzenposition in ihrem Land einzunehmen. Umgekehrt werden die leistungsschwächsten Schüler in Land C den Anforderungen, die das Erwachsenenleben an die Lesefähigkeit stellt, wahrscheinlich nicht gewachsen sein. Im engeren wirtschaftlichen Sinne wird dies vielleicht keine Rolle spielen (denn auch heute gibt es immer noch Beschäftigungen, bei denen nur wenig oder überhaupt nicht gelesen werden muss), und von mancher Seite könnte denn auch der Einwand kommen, dass durch Maßnahmen, die darauf abzielen, allen ein hohes Bildungsniveau zu vermitteln, ein Mangel an ungelernten Arbeitskräften entsteht. Menschen sind aber nicht nur Wirtschaftssubjekte, sie haben eine Familie, leben in der Gemeinschaft und wählen ihre Regierungsvertreter. Es ist für kein Land wünschenswert, dass ein hoher Anteil der erwachsenen Bevölkerung nicht in der Lage ist, seinen Aufgaben im familiären, kulturellen und politischen Umfeld nachzukommen. In einer modernen Demokratie sollte jeder imstande sein, den Anforderungen an die Lesefähigkeit gerecht zu werden, wie sie das Familienleben stellt (z.B. Lesen eines Artikels über Säuglingspflege), aber auch das Leben in der Gemeinschaft (z.B. Lesen einer Mitteilung über eine öffentliche Informationsveranstaltung betreffend den Bau eines Einkaufszentrums) oder das politische Leben.

Natürlich kann sich hinter ähnlichen Durchschnittsergebnissen zweier Länder eine sehr unterschiedliche Leistungsverteilung verbergen. Welche Entscheidungen ein Land aber auch im Hinblick auf die Organisation seines Bildungssystems und die entsprechenden Ressourcen treffen mag, sollten doch alle Bildungssysteme aus zwingenden Gründen der sozialen Gerechtigkeit bestrebt sein, sämtlichen Schülerinnen und Schülern das nötige Rüstzeug zu vermitteln, damit diese ihr Potential voll ausschöpfen können.

Abbildung 4.4

Verteilung der Schülerleistungen auf der Gesamtskala Lesekompetenz



Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001, Tabelle 4.16.

Punktzahlverteilung: Streuungsbreite innerhalb der einzelnen Populationen

Abbildung 4.4 zeigt die Variationsbreite der Schülerleistungen auf der Gesamtskala Lesekompetenz. Die Streuung der Punktzahlen um den Mittelwert ist in den Statistiken über die Standardabweichung zusammengefasst. Bei der Interpretation dieser Statistiken für die jeweiligen Länder ist zu beachten, dass 95% der Ergebnisse bei einer Normalverteilung innerhalb von zwei Standardabweichungen vom Mittelwert liegen, und 68% innerhalb einer Standardabweichung. Auf der PISA-Lesekompetenzskala entspricht eine Standardabweichung 100 Punkten.

Die Punktzahlverteilung Finnlands kommt der weiter oben in Abbildung 4.3 dargestellten Verteilung von Land A am nächsten. Mit einem Mittelwert von 546 erzielt Finnland nicht nur ein signifikant höheres Ergebnis als alle anderen Länder, es weist auch eine relativ geringe Streuungsbreite der Punktzahlen auf. Die Standardabweichung beträgt hier 89. Nur vier OECD-Länder haben geringere Standardabweichungen.

Korea und Neuseeland ließen sich mit Land B bzw. Land C in Abbildung 4.3 vergleichen. Beide Länder erreichen über dem OECD-Durchschnitt liegende Mittelwerte, die sich nicht signifikant voneinander unterscheiden; aber während Korea mit einer Standardabweichung von 70 die kompakteste Verteilung aufweist, hat Neuseeland die zweitgrößte Punktzahlstreuung aller teilnehmenden Länder.

Zwei weitere Länder mit relativ geringer Punktzahlstreuung sind Brasilien und Mexiko. Für beide Länder beträgt die Standardabweichung 86. Anzumerken ist jedoch, dass dieses Ergebnis z.T. mit der geringen Schulbesuchsquote zusammenhängen dürfte. Zum Beispiel besuchen im Falle Brasiliens nur etwa 53% der Population der 15-Jährigen die 7. bis 10. Klasse, und dementsprechend wurden auch lediglich 53% in der PISA-Studie erfasst. Daher ist anzunehmen, dass die niedrigen Standardabweichungswerte Brasiliens mit der Definition der Zielpopulation in Zusammenhang stehen, denn ein großer Teil der Testpopulation, und zwar der, der sich wahrscheinlich auf der niedrigsten Kompetenzstufe befinden würde, blieb ausgeschlossen. Wegen Einzelheiten über den Anteil der nicht erfassten Population und den Prozentsatz der ausgeschlossenen Schülerinnen und Schüler vgl. *PISA 2000 Technical Report* (OECD, 2002b).

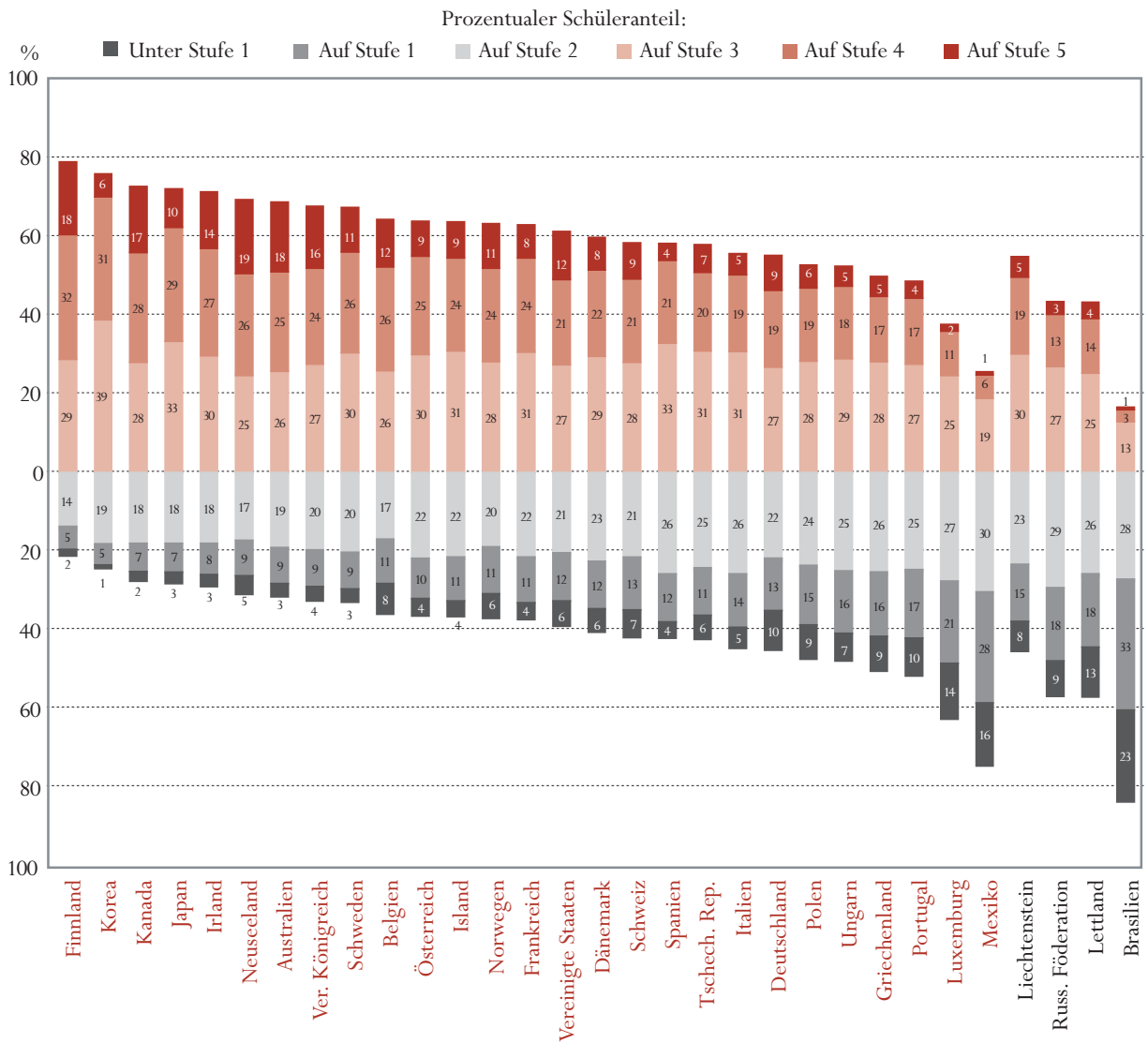
Bemerkenswert ist der Kontrast zwischen den Standardabweichungen Italiens und Deutschlands, deren mittlere Punktzahlen mit 487 und 484 nicht signifikant voneinander abweichen. Die Standardabweichung Italiens ist mit 91 die siebtgeringste, wohingegen Deutschland mit 111 den höchsten Wert verzeichnet. Dieser Kontrast macht erneut deutlich, dass die Mittelwerte zwar einen guten Überblick über das Leistungsniveau insgesamt geben, Unterschiede in der Verteilung aber nicht zum Ausdruck bringen.

Eine andere Möglichkeit, die Verteilung zu betrachten, ist ein Vergleich des prozentualen Anteils der Schülerinnen und Schüler auf den einzelnen Kompetenzstufen. Abbildung 4.5 zeigt den prozentualen Schüleranteil auf jeder der Stufen 1 bis 5 sowie unterhalb von Stufe 1 der Gesamtskala Lesekompetenz.

Erwartungsgemäß gleicht das Bild, das sich bei einem Blick auf die Verteilung der Schüler auf die PISA-Kompetenzstufen für die einzelnen Länder ergibt, dem Bild, das man bei einem Vergleich der länderspezifischen Mittelwerte und Standardabweichungswerte erhält. Etwa 60% der finnischen Schülerinnen und Schüler befinden sich auf den Stufen 3 und 4, und lediglich rd. 7% liegen unterhalb der Stufe 2. Die Standardabweichung Neuseelands (108) spiegelt sich in einem geringeren Schüleranteil auf den Stufen 3 und 4 (etwa 50%) und einem höheren Anteil am unteren Ende der Skala (14% unterhalb der Stufe 2) wider. Sowohl in Finnland als auch in Neuseeland erreichen aber 19% der Schülerinnen und Schüler die Kompetenzstufe 5.

Abbildung 4.5

Prozentualer Schüleranteil auf den einzelnen Kompetenzstufen der Gesamtskala Lesekompetenz



Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001, Tabelle 4.2.

Bei der geringen Standardabweichung und dem hohen Mittelwert Koreas konzentriert sich der höchste Anteil koreanischer Schülerinnen und Schüler (70%) auf die Stufen 3 und 4. Andererseits erreichen dort nur 6% der Schülerinnen und Schüler die Stufe 5, und 6% liegen unterhalb der Stufe 2. Dies ist von allen Ländern der geringste Anteil unterhalb von Stufe 2.

Auch Japans Verteilung zeigt eine Konzentration von Schülerinnen und Schülern auf die Stufen 3 und 4 (62%), doch ist das Muster weniger ausgeprägt als im Falle Koreas. Obwohl der Mittelwert unter dem Koreas liegt, hat Japan einen höheren Anteil auf Stufe 5 (10%).

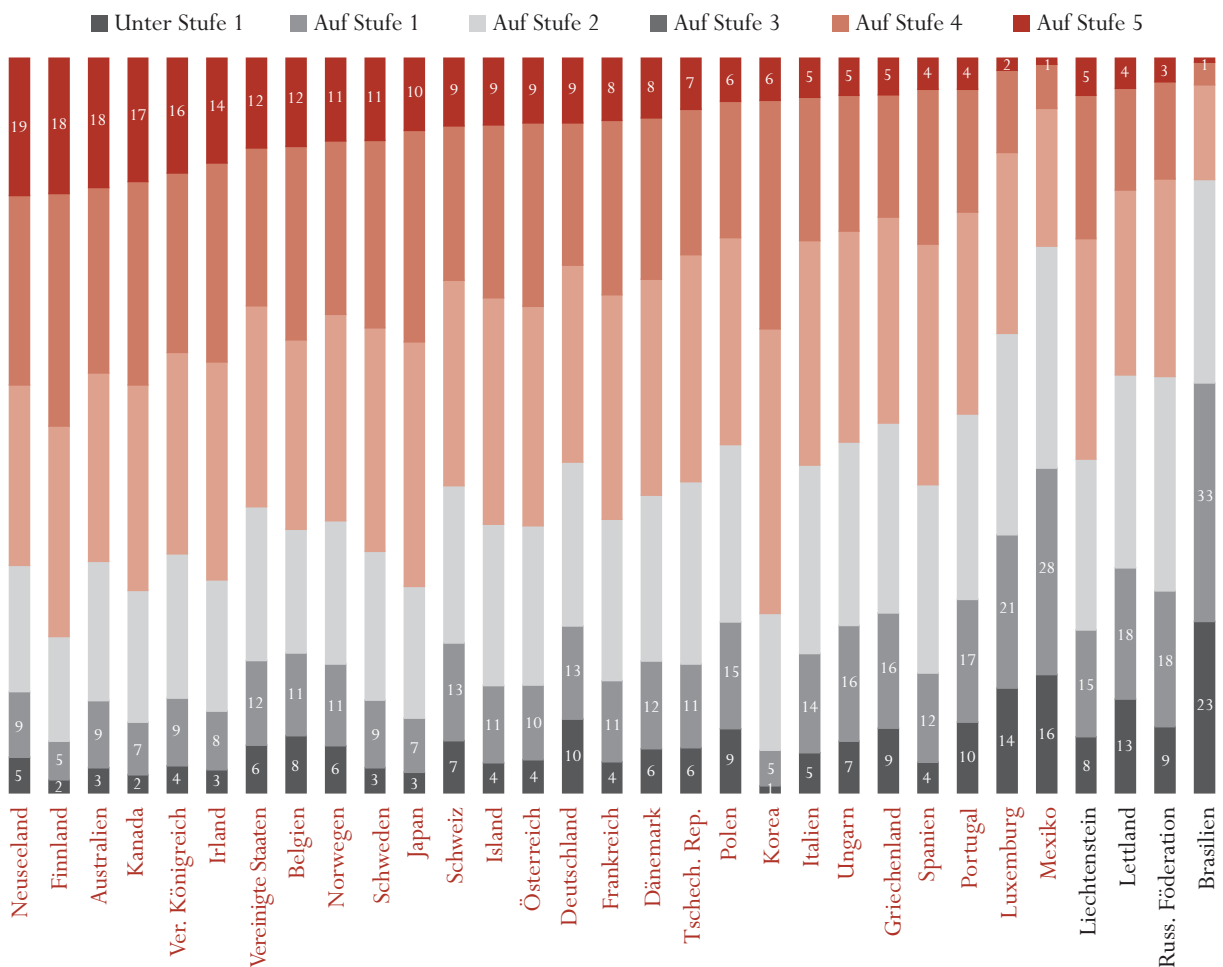
Die Standardabweichung Spaniens (85) spiegelt eine Japan ähnliche Punktestreuung wider, doch ist das allgemeine Leistungsniveau in Spanien signifikant niedriger. 33% der spanischen Schülerinnen und Schüler erreichen die Stufe 3. Nur in Japan und Korea sind die Prozentsätze auf dieser Stufe höher. Andererseits befindet sich der zweithöchste Anteil spanischer Schüler auf Stufe 2 (26%), während der zweithöchste Anteil japanischer und koreanischer Schülerinnen und Schüler auf Stufe 4 angesiedelt ist.

Punktzahlverteilung: Anteile am obersten und untersten Ende der Skala

Erhebliche Unterschiede in der Verteilung der Lesekompetenz sind bei den jeweiligen länderspezifischen Anteilen von Schülerinnen und Schülern zu erkennen, die im Bereich der Lesekompetenz entweder ganz ausgezeichnete Leistungen erbringen oder im Gegenteil über nur sehr begrenzte Fähigkeiten verfügen. Abbildung 4.6 zeigt den prozentualen Anteil der jeweiligen Schülerpopulation auf Stufe 5 sowie unterhalb der Stufe 2. Auf die Stufe 5 verteilen sich in den einzelnen Ländern zwischen 1% und 19% der Schülerinnen und Schüler. Im OECD-Raum beträgt der durchschnittliche Schüleranteil auf dieser Kompetenzstufe 9%.

Abbildung 4.6

Prozentuale Schüleranteile auf Kompetenzstufe 5 und unter Kompetenzstufe 2 der Gesamtskala Lesekompetenz



Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001, Tabelle 4.2.

In Australien, Finnland, Kanada, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich erreichen mindestens 16% der Schüler die Stufe 5. Wie bereits erwähnt kommt Korea, dessen mittlere Punktzahl nicht wesentlich von der Australiens, Neuseelands und des Vereinigten Königreichs abweicht, bei Stufe 5 nur auf einen Anteil von 6%.

Länder mit ähnlichen Schüleranteilen auf Stufe 5 haben auf den anderen Stufen oft unterschiedliche Anteile und daher auch unterschiedliche mittlere Punktzahlen. Zum Beispiel befinden sich in Polen, ebenso wie in Korea, 6% der Schüler auf Stufe 5, doch während sich 47% der polnischen Schülerinnen und Schüler auf die Stufen 3 und 4 verteilen, beträgt dieser Anteil in Korea nicht weniger als 70%, so dass Korea einen um 46 Punkte höheren Mittelwert erreicht als Polen. 14% der erfassten Schülerpopulation Neuseelands befinden sich unterhalb der Stufe 2, gegenüber nur 7% in Finnland, obwohl beide Länder auf Stufe 5 einen Anteil von 19% erreichen. Sowohl in Österreich als auch in Deutschland liegt der Schüleranteil auf Stufe 5 nahe am OECD-Durchschnitt (jeweils 8,8%, verglichen mit 9,5% für die OECD-Länder insgesamt). Doch ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, deren Leistungen unterhalb der Stufe 2 liegen, in Deutschland mit 23% wesentlich größer als im OECD-Durchschnitt (18%) und kontrastiert stark mit dem in Österreich verzeichneten Anteil von 15%. In der Tat weist Deutschland den fünfthöchsten Prozentsatz von Schülerinnen und Schülern unterhalb der Kompetenzstufe 1 auf.

In jedem Land gibt es eine Reihe von Schülerinnen und Schülern, deren Lesefähigkeiten unterhalb der elementarsten Stufe der Lesekompetenzskala liegen. Die Schüleranteile in dieser Kategorie bewegen sich zwischen 1% (Korea) und 23% (Brasilien). Das OECD-Land mit dem höchsten Anteil unterhalb der Stufe 1 ist Mexiko mit 16%. In 18 Ländern sind über 5% der Schülerinnen und Schüler nicht in der Lage, Stufe 1 zu erreichen. Schülerinnen und Schüler unterhalb der Stufe 1 verfügen bei der Art von Lesekompetenz, die PISA zu messen sucht, nicht einmal über die elementarsten Fähigkeiten. Das bedeutet aber nicht, dass sie keinerlei Lesekompetenz besitzen. Die meisten dieser Schülerinnen und Schüler können wahrscheinlich im technischen Sinne lesen, sie haben jedoch ernsthafte Schwierigkeiten, ihre Lesefähigkeit als effektives Instrument einzusetzen, um voranzukommen und ihre Kenntnisse und Fertigkeiten in anderen Bereichen zu erweitern. Daher sind sie u.U. dem Risiko ausgesetzt, nicht nur beim Übergang von der Schule ins Arbeitsleben auf Schwierigkeiten zu treffen, sondern auch das ganze Leben hindurch von weiteren Bildungs- und Lernmöglichkeiten ausgeschlossen zu bleiben.

Anzumerken ist, dass die relativen Schüleranteile auf den niedrigsten Stufen möglicherweise bis zu einem gewissen Grade durch die unterschiedlichen Entscheidungen der einzelnen Länder im Hinblick darauf beeinflusst worden sind, welche Schülerinnen und Schüler nicht in die Studie einbezogen werden sollten. Es war den Ländern in der Tat gestattet, Schülerinnen und Schüler gewisser Kategorien von den Tests auszuschließen, so z.B. Personen mit geistigen, emotionalen oder physischen Handicaps, die es ihnen unmöglich gemacht hätten, an der Erhebung teilzunehmen, ebenso Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache nicht die Testsprache war und die weniger als ein Jahr Unterricht in der Testsprache hatten. Alle Länder außer dreien erreichten den erforderlichen Erfassungsgrad von mindestens 95% bei der anvisierten Zielpopulation, und die Hälfte der Länder erreichte 98% oder mehr. Die Obergrenze von 5% für die Ausschlussquote gewährleistet, dass sich durch den Ausschluss bedingte potentielle Verzerrungen mit hoher Wahrscheinlichkeit nur innerhalb einer Standardabweichung bewegen. Potentielle Kandidaten für den Ausschluss von der Erhebung verfügen aller Wahrscheinlichkeit nach über eine geringe Lesekompetenz. Die Gesamtausschlussquoten bei PISA 2000 sind wiedergegeben im *PISA 2000 Technical Report* (2002b).

Ergebnisse auf den aspektbezogenen Subskalen für den Bereich Lesekompetenz

Nach der Erörterung der Ergebnisse auf der Gesamtskala Lesekompetenz wenden wir uns nun einer detaillierteren Betrachtung dieser Kompetenz zu. Im Rahmen des OECD-Projekts PISA wird die Lesekompetenz modellhaft dargestellt als ein Komplex zueinander in Beziehung stehender Perspektiven, Strategien bzw. Ansätze, die als „Aspekte“ bezeichnet werden: Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren, Reflektieren und Bewerten. Beim Ermitteln von Informationen geht es, wie der Begriff schon sagt, darum, in einem Text einzelne oder mehrere voneinander abgegrenzte Fakten oder Gedanken aufzufinden. Das Interpretieren verlangt von den Schülerinnen und Schülern, ihre Fähigkeit unter Beweis zu stellen, Schlüsse zu ziehen und zwischen verschiedenen Textteilen bestehende Verbindungen zu identifizieren. Beim Aspekt Reflektieren und Bewerten müssen die Schülerinnen und Schüler den Text zu ihren eigenen die Außenwelt betreffenden Kenntnissen in Beziehung setzen. Alle drei Aspekte spielen eine entscheidende Rolle, wenn es darum geht, den Leseanforderungen der modernen Welt zu genügen, und alle drei können auf unterschiedlichen Komplexitäts- oder Schwierigkeitsebenen ins Spiel kommen.

Die länderspezifischen Korrelationen zwischen den verschiedenen Aspekten sind allgemein stark, aber nicht einheitlich. Am höchsten sind diese Werte zwischen den Aspekten Informationen ermitteln und textbezogenes Interpretieren, wo der Medianwert bei 0,95 liegt. Was die einzelnen Länder betrifft, so beträgt der niedrigste Korrelationswert zwischen diesen beiden Aspekten 0,90 und der höchste 0,96. Zwischen Informationen ermitteln und Reflektieren und Bewerten sind die Korrelationskoeffizienten im Allgemeinen niedriger; so reichen sie von 0,74 bis 0,92, mit einem Medianwert von 0,88. Zwischen den Aspekten textbezogenes Interpretieren und Reflektieren und Bewerten liegen die Korrelationswerte zwischen 0,80 und 0,95, mit einem Mittelwert von 0,92⁴. Trotz dieser hohen Korrelationswerte und der durchweg bestehenden Ähnlichkeit zwischen den Ergebnissen bei den einzelnen Aspekten und den Ergebnissen auf der Gesamtskala Lesekompetenz gibt es in einigen Ländern auffällige Unterschiede bei der Struktur der Leistungsverteilung in Bezug auf die drei aspektbezogenen Skalen. Solche Interaktionen können auf unterschiedliche pädagogische Schwerpunktsetzungen der einzelnen Länder hindeuten und potentielle Verbesserungsmöglichkeiten anzeigen, die die politischen Entscheidungsträger in Erwägung ziehen sollten. Auf nationaler Ebene würde beispielsweise ein gutes Ergebnis auf der Subskala Informationen ermitteln und ein schlechtes Ergebnis auf der Subskala Reflektieren und Bewerten darauf hindeuten, dass die heranwachsende Generation von Bürgern sich zwar ausgezeichnet mit Faktenwissen auskennt, aber möglicherweise nur begrenzt zur kritischen Beurteilung des Gelesenen in der Lage ist. Werden die Politikverantwortlichen auf derartige Leistungstrends in ihrem Land aufmerksam gemacht, so könnten sie die Möglichkeit ins Auge fassen, das Schwergewicht im Bildungswesen stärker auf die Fähigkeit zu kritischem Lesen zu legen. Umgekehrt könnten Länder mit relativ guten Ergebnissen im Bereich des Reflektierens und schwächeren Ergebnissen bei der Ermittlung von Informationen eine Konzentration der Lehranstrengungen auf die Förderung der Recherchierfähigkeiten und der Lesegenauigkeit in Erwägung ziehen.

Im Folgenden werden die Durchschnittsergebnisse der Länder bei den einzelnen Aspekten sowie die jeweils entsprechende Leistungsverteilung erörtert. Daran anschließend wird dann das in den einzelnen Ländern zwischen den verschiedenen Aspekten bestehende Leistungsgefälle untersucht.

Mittlere Punktzahlen

In Tabelle 4.3 sind die mittleren Punktzahlen und die Standardabweichungen der einzelnen Länder in Bezug auf jeden der Aspekte zusammen mit den entsprechenden Standardfehlern aufgeführt.

Die mittlere Punktzahl aller OECD-Länder beim Aspekt Informationen ermitteln beträgt 498. In 12 Ländern liegen die mittleren Punktzahlen deutlich über dem OECD-Durchschnitt, während die von 13 Ländern signifikant darunter liegen und die Mittelwerte von 6 Ländern nicht signifikant vom OECD-Durchschnitt abweichen. Die mittleren Länderpunktwerte rangieren zwischen 556 (Finnland) und 365 (Brasilien). Unter den OECD-Ländern hat Mexiko den niedrigsten mittleren Punktwert (402). Damit ist die Spannweite der mittleren Punktwerte, die sich nahezu über drei Kompetenzstufen erstreckt, bei diesem Aspekt am größten. Tabelle 4.4 vergleicht die Ergebnisse der Länder beim Aspekt Informationen ermitteln und zeigt an, wie sich das Resultat eines gegebenen Landes zu dem jedes beliebigen anderen Teilnehmerlandes verhält, d.h. ob es signifikant höher oder signifikant niedriger ist oder ob überhaupt kein signifikanter Unterschied besteht.

Bei der Subskala textbezogenes Interpretieren reichen die Mittelwerte der Länder von 555 in Finnland bis zu 400 in Brasilien. Mexiko hat unter den OECD-Ländern mit 419 Punkten den niedrigsten mittleren Leistungswert. Zwölf Länder kommen auf deutlich über den OECD-Durchschnitt von 501 hinausgehende Mittelwerte, in 14 Ländern liegen die Werte signifikant darunter und in fünf Ländern weichen sie nicht signifikant davon ab. Die Variationsbreite der mittleren Punktzahlen entspricht etwas mehr als zwei Kompetenzstufen. Tabelle 4.5 vergleicht die Ergebnisse der Länder in Bezug auf den Aspekt textbezogenes Interpretieren und zeigt an, wie sich das Ergebnis eines Landes zu dem jedes beliebigen anderen Teilnehmerlandes verhält, d.h. ob es signifikant höher oder signifikant niedriger ist oder ob überhaupt kein signifikanter Unterschied besteht.

Beim Aspekt Reflektieren und Bewerten ist die mittlere Punktzahl Kanadas mit 542 am höchsten, die Brasiliens mit 417 am niedrigsten. Unter den OECD-Ländern hat Luxemburg den niedrigsten Mittelwert, nämlich 442. Die Streubreite der Ländermittelwerte entspricht etwas weniger als zwei Kompetenzstufen, d.h. sie ist geringer als bei den beiden anderen Aspekten. Zehn Länder liegen signifikant über dem OECD-Durchschnitt von 502. Diese Zahl ist niedriger als bei den anderen Aspekten. Tabelle 4.6 vergleicht die Ergebnisse der Länder beim Aspekt Reflektieren und Bewerten und zeigt an, wie sich das Ergebnis eines bestimmten Landes zu dem jedes beliebigen anderen Teilnehmerlandes verhält, d.h. ob es signifikant höher oder signifikant niedriger ist oder ob überhaupt kein signifikanter Unterschied besteht.

Bei jedem der Aspekte liegen die mittleren Punktzahlen von entweder 21 oder 22 Ländern innerhalb der Stufe 3 und die Mittelwerte von 7 bis 9 Ländern innerhalb der Stufe 2. Nur Finnland erreicht beim Ermitteln von Informationen und beim textbezogenen Interpretieren eine mittlere Punktzahl, die gerade noch Stufe 4 zuzuordnen ist. Die Mittelwerte für Brasilien und Mexiko liegen beim Aspekt Informationen ermitteln innerhalb der Stufe 1, und für Brasilien trifft dies auch beim textbezogenen Interpretieren zu.

Lesekompetenzverteilung auf den aspektbezogenen Subskalen innerhalb der Länder

Informationen ermitteln

Die durchschnittliche Standardabweichung der OECD-Länder beim Ermitteln von Informationen beträgt 111 (vgl. Tabelle 4.3), was bedeutet, dass die Punktzahlstreuung bei dieser Subskala größer ist als bei den beiden anderen Aspekten (100 beim textbezogenen Interpretieren und 106 beim Reflektieren und Bewerten). Die Standardabweichungen der einzelnen Länder reichen von 82 (Korea) bis zu 120 (Belgien). Die Variationsbreite der Punktzahlen Belgiens kontrastiert mit der Österreichs (Standardabweichung 96), obwohl sich die Mittelwerte beider Länder nicht signifikant voneinander unterscheiden. In Belgien sind die Schüleranteile unterhalb der Stufe 1 sowie auf Stufe 5 höher als in Österreich, auf Stufe 2 und 3 jedoch

geringer. Die große Variationsbreite in Belgien könnte mit Unterschieden zwischen den beiden wichtigsten Sprachgemeinschaften des Landes (flämische und wallonische Gruppe) in Zusammenhang stehen.

Tabelle 4.7 zeigt für jedes Land den prozentualen Anteil 15-jähriger Schülerinnen und Schüler auf den einzelnen Kompetenzstufen der Subskala Informationen ermitteln.

In 22 der insgesamt 31 an der Erhebung teilnehmenden Länder ist das beim Ermitteln von Informationen am häufigsten erreichte Niveau die Stufe 3. Dieser Anteil ist zwar hoch, aber gleichwohl etwas geringer als bei den anderen Aspekten.

Beim Ermitteln von Informationen haben viele Länder einen hohen Schüleranteil am unteren Ende der Skala: In 16 Ländern liegen die Ergebnisse von mindestens 20% der Schülerinnen und Schüler unterhalb der Stufe 2, und in 7 dieser Länder sind es über 30%. Besonders hoch ist der Schüleranteil unterhalb der Stufe 2 beim Ermitteln von Informationen in Brasilien und Mexiko (68% bzw. 52%).

Länder mit ähnlich hohen Schüleranteilen unterhalb der Stufe 2 haben oft sehr unterschiedliche Ergebnisse weiter oben auf der Skala. Obwohl z.B. Korea wie auch Finnland einen 8%igen Schüleranteil unterhalb der Stufe 2 aufweisen, erreichen 54% der finnischen Schülerinnen und Schüler Stufe 4 und 5, gegenüber nur 41% in Korea. Ähnlich ist die Verteilung auch in Belgien und Dänemark, wo jeweils 19% der Schülerinnen und Schüler mit ihren Ergebnissen beim Ermitteln von Informationen unterhalb der Stufe 2, 43% bzw. 32% jedoch auf den Stufen 4 und 5 angesiedelt sind.

Textbezogenes Interpretieren

Beim textbezogenen Interpretieren entfällt der höchste Schüleranteil, ebenso wie bei den beiden anderen Aspekten, in den meisten Ländern auf Stufe 3. Dieser Kategorie gehören 23 Länder an. Die Zahl der Länder mit einem Schüleranteil von 20% oder mehr unterhalb der Stufe 2 ist bei der Subskala textbezogenes Interpretieren am geringsten: Nur 11 Länder fallen hierunter, gegenüber 16 beim Ermitteln von Informationen und 15 beim Reflektieren und Bewerten.

In mehreren Ländern, namentlich Belgien, Deutschland und Neuseeland, geht ein moderater bis hoher Anteil von Schülerinnen und Schülern, deren Ergebnisse nicht über die Stufe 1 hinauskommen, Hand in Hand mit einem beachtlichen Schüleranteil am oberen Ende der Skala. Der hohe Streuungsgrad in diesen Ländern spiegelt sich in ihren Standardabweichungswerten wider, die sich, wie Tabelle 4.3 zeigt, zwischen 105 und 111 bewegen. Die Standardabweichung Neuseelands (111) ist die größte von allen Ländern überhaupt. Sie steht in besonders krassm Gegensatz zur Standardabweichung Koreas (69), die die niedrigste aller Länder ist, aber gleichwohl mit Mittelwerten von 525 einhergeht – was eine Differenz von nur 1 Punkt gegenüber Neuseeland bedeutet. Die durchschnittliche internationale Standardabweichung beträgt 100 und ist damit beim textbezogenen Interpretieren geringer als bei den anderen Aspekten (111 beim Ermitteln von Informationen und 106 beim Reflektieren und Bewerten).

Tabelle 4.8 zeigt den prozentualen Anteil der 15-Jährigen in den einzelnen Ländern auf jeder PISA-Kompetenzstufe der Subskala textbezogenes Interpretieren.

Reflektieren und Bewerten

Wie aus Tabelle 4.9 ersichtlich, liegt auch beim Reflektieren und Bewerten der höchste Schüleranteil in den meisten Ländern (24) auf Stufe 3. In fünf Ländern – Finnland, Irland, Kanada, Korea und Vereinigtes

Königreich – liegen über 90% der Population mit ihren Ergebnissen oberhalb der Stufe 1. In 15 Ländern liegt ein Schüleranteil von über 20% unterhalb der Stufe 2.

Mit einer Standardabweichung von 124 (vgl. Tabelle 4.3) weisen die Punktzahlen in Deutschland, bezogen auf alle Länder, die mit Abstand größte Streuungsbreite auf der Subskala Reflektieren und Bewerten auf – wobei diese Variationsbreite sogar größer ist als die jedes anderen Landes auf der Gesamtskala Lesekompetenz oder einer der anderen Subskalen. Bei einem Vergleich der Verteilung Deutschlands mit der Portugals und Ungarns, wo bei den mittleren Punktzahlen kein signifikanter Unterschied besteht, wird deutlich, dass Deutschland einen wesentlich höheren Schüleranteil auf Stufe 5 und unterhalb der Stufe 1 hat, während sein Schüleranteil auf Stufe 2 und 3 geringer ist.

Vergleich der Ergebnisse auf den aspektbezogenen Subskalen innerhalb der Länder

Mittlere Punktzahlen

Während die OECD-Durchschnittswerte auf den drei aspektbezogenen Subskalen nahezu identisch sind (498 Punktzahlen für Informationen ermitteln, 501 für textbezogenes Interpretieren und 502 für Reflektieren und Bewerten), fallen die einzelnen Aspekte den Schülerinnen und Schülern in einigen Ländern offenbar leichter, in anderen dagegen schwerer.

Drei Länder – Finnland, Frankreich und Liechtenstein – zeigen sich beim Ermitteln von Informationen vergleichsweise leistungsstark und erreichen auf dieser Skala Mittelwerte, die um etwa 20 Punkte höher sind als beim Reflektieren und Bewerten (vgl. Abb. 4.7a). Island, Luxemburg, die Russische Föderation und die Tschechische Republik erzielen ihre besten Ergebnisse auf der Subskala textbezogenes Interpretieren, wenngleich der Abstand zu den anderen Subskalen in einigen Fällen sehr gering ist. Die mittlere Punktzahl ist beim Reflektieren und Bewerten am höchsten und beim Ermitteln von Informationen am schwächsten. Besonders ausgeprägt ist dieses Muster in Brasilien, Griechenland, Mexiko, Portugal und Spanien: In diesen fünf Ländern beträgt die Differenz der Mittelwerte auf den beiden Subskalen mehr als 20 PISA-Punkte. Interessant ist, dass sich alle vier spanisch- und portugiesischsprachigen Länder in dieser Gruppe befinden, was auf einen sprachlichen, kulturellen oder pädagogischen Effekt schließen lassen könnte.

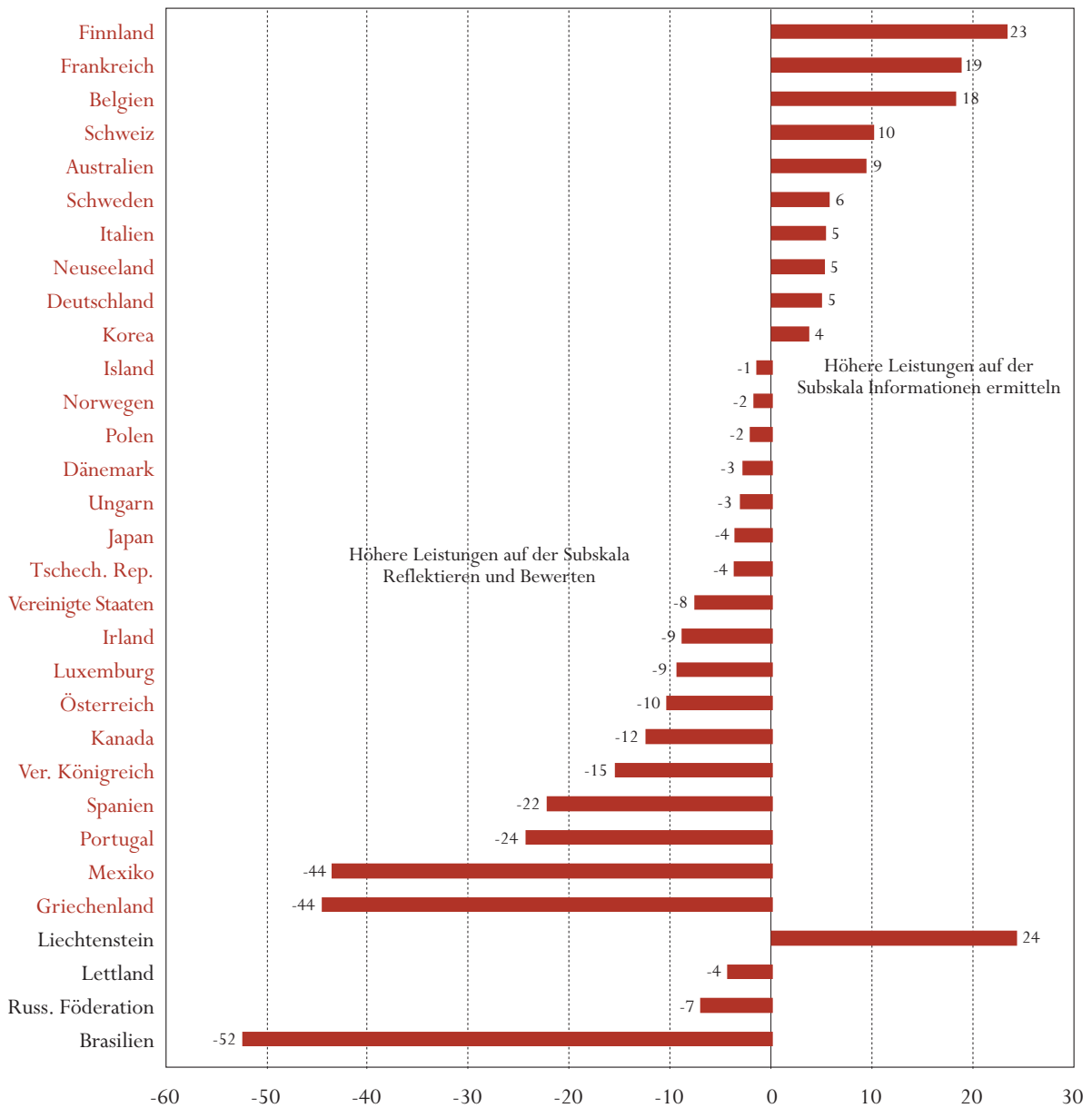
Kasten 4.3

Evaluierung der Leistungsunterschiede auf den einzelnen Subskalen innerhalb der Länder

Die Ergebnisse beim Ermitteln von Informationen, beim textbezogenen Interpretieren und beim Reflektieren und Bewerten sind keine voneinander unabhängigen Messwerte, denn der Schwierigkeitsgrad aller Aufgaben wurde im Rahmen derselben Analyse geschätzt. Das Gleiche gilt für die Subskalen kontinuierliche und nichtkontinuierliche Texte. Standardsignifikanztests sind daher ungeeignet. Die folgende Untersuchung der länderspezifischen Leistungsprofile innerhalb der einzelnen Länder auf den drei aspektbezogenen Subskalen und den zwei formatbezogenen Subskalen basiert mehr auf beobachteten Datenmustern als auf statistischen Signifikanztests.

Abbildung 4.7a

Leistungsunterschiede zwischen den Subskalen Informationen ermitteln und Reflektieren und Bewerten

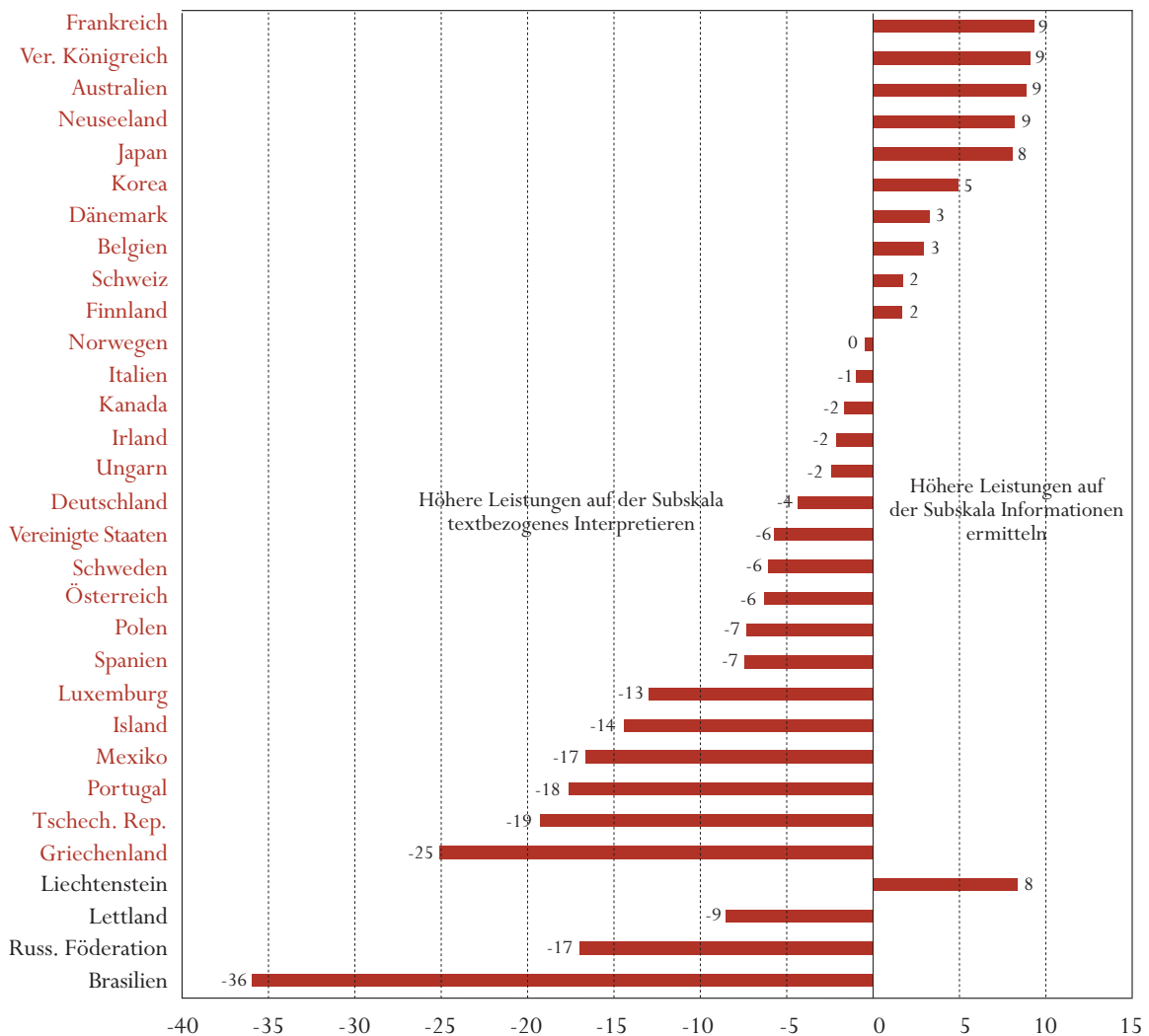


Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001, Tabelle 4.3.

Ein weiteres auffallend ähnliches Muster unter sprachlich oder kulturell verwandten Ländergruppen gibt es offenbar nicht. Zum Beispiel haben unter den mehrheitlich englischsprachigen Ländern Irland, Kanada, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten bessere Ergebnisse auf der Subskala Reflektieren und Bewerten aufzuweisen, Australien und Neuseeland dagegen auf der Subskala Informationen ermitteln. Unter den nordeuropäischen Ländern erzielt Finnland beim Ermitteln von Informationen und beim textbezogenen Interpretieren vergleichsweise gute Ergebnisse; Island und Schweden haben auf der Subskala textbezogenes Interpretieren die besten Ergebnisse; und im Falle Dänemarks und Norwegens gibt es

Abbildung 4.7b

Leistungsunterschiede zwischen den Subskalen Informationen ermitteln und textbezogenes Interpretieren



Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001, Tabelle 4.3.

praktisch keine Leistungsunterschiede zwischen den aspektbezogenen Subskalen. Unter den Ländern mit deutschsprachiger oder mehrheitlich deutschsprachiger Population schneiden Deutschland, Liechtenstein und die Schweiz beim Reflektieren und Bewerten relativ schlecht ab, was jedoch auf Österreich nicht zutrifft.

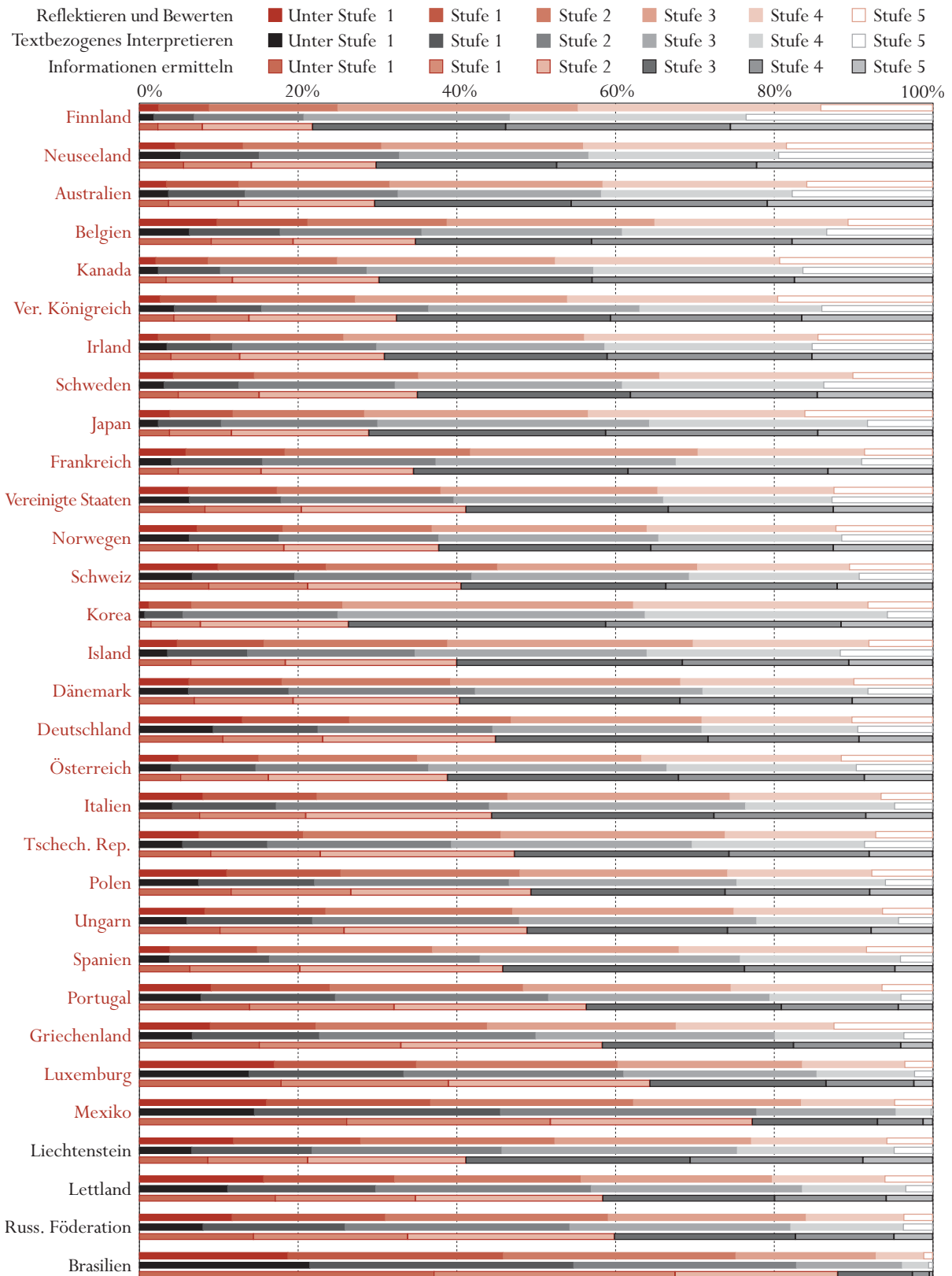
Verteilung

Abbildung 4.8 zeigt für die einzelnen Länder den Anteil der Schülerpopulation auf jeder der fünf Kompetenzstufen der drei aspektbezogenen Subskalen sowie den Anteil der Jugendlichen, deren Leistungen unterhalb der niedrigsten Stufe liegen.

In Finnland erklärt sich der große Abstand zwischen den mittleren Punktwerten beim Ermitteln von Informationen und beim Reflektieren und Bewerten aus Differenzen bei der Verteilung auf die Stufen 3, 4 und 5. Der größte Unterschied ist auf Stufe 5 festzustellen, die beim Reflektieren und Bewerten nur von

Abbildung 4.8

Prozentualer Schüleranteil auf jeder Kompetenzstufe nach den aspektbezogenen Subskalen



Quelle: OECD PISA Datenbank, 2001, Tabellen 4.7, 4.8 und 4.9.

14% der finnischen Schülerinnen und Schüler erreicht wird, gegenüber 24% beim textbezogenen Interpretieren und 26% beim Ermitteln von Informationen.

Mehrere Länder haben bei einem der Aspekte relativ große Anteile auf den beiden höchsten Stufen: im Falle Frankreichs, Kanadas, Liechtensteins und des Vereinigten Königreichs gilt dies für das Ermitteln von Informationen und im Falle Spaniens für Reflektieren und Bewerten. Andererseits ist der Schüleranteil Japans auf Stufe 5 beim textbezogenen Interpretieren deutlich geringer als bei den anderen beiden Aspekten, auf den Stufen 2 und 3 hingegen höher. In der Russischen Föderation steht beim textbezogenen Interpretieren einem relativ hohen Schüleranteil auf Stufe 3 ein geringer Anteil nicht wie in Japan auf Stufe 5, sondern vielmehr auf Stufe 1 gegenüber.

In Brasilien macht sich der größte Unterschied zwischen den Schüleranteilen bei den verschiedenen Aspekten unterhalb der Stufe 1 bemerkbar, wo sich auf der Subskala Informationen ermitteln wesentlich mehr Schüler (37%) befinden als auf den anderen Subskalen (22% beim textbezogenen Interpretieren und 19% beim Reflektieren und Bewerten).

Das Verteilungsmuster für Mexiko ist ähnlich, allerdings weniger ausgeprägt: 26% der Schülerinnen und Schüler sind beim Ermitteln von Informationen unterhalb der Stufe 1 angesiedelt, gegenüber 15% bzw. 16% bei den anderen Aspekten.

Die griechischen Schülerinnen und Schüler sind beim Ermitteln von Informationen stärker unterhalb der Stufe 2 vertreten als bei den anderen Aspekten (33% gegenüber 23% beim textbezogenen Interpretieren bzw. 22% beim Reflektieren und Bewerten), und das Gleiche gilt für die Stufen 4 und 5 beim Reflektieren und Bewerten (33% gegenüber 20% beim textbezogenen Interpretieren und 18% beim Ermitteln von Informationen). Die geringeren Anteile an den beiden Enden der Subskala textbezogenes Interpretieren spiegeln sich in der niedrigen Standardabweichung Griechenlands (89) beim textbezogenen Interpretieren wider, gegenüber 109 beim Ermitteln von Informationen und 115 beim Reflektieren und Bewerten.

Ergebnisse auf den formatbezogenen Subskalen für den Bereich Lesekompetenz

In diesem Teil des Berichts untersuchen wir die Frage, welche Ergebnisse die Länder bei Aufgaben erreichen, die sich auf Texte mit unterschiedlichem Format beziehen. Wie im vorangegangenen Kapitel erläutert, decken die für den PISA-Lesekompetenztest ausgewählten Texte eine Vielzahl von Texttypen ab, die sich generell zwei Kategorien zuordnen lassen: kontinuierliche und nichtkontinuierliche Texte. Bei kontinuierlich geschriebenen Texten handelt es sich um Prosatexte mit Absätzen und vollständigen Sätzen. Dazu gehören u.a. Erzählungen, Sachbeschreibungen, Argumentationen oder Anweisungen. Nichtkontinuierliche Texte (mitunter auch als Dokumente bezeichnet) können zwar Sätze enthalten, doch sind sie nicht in Absätze gegliedert; sie können sowohl graphische Darstellungen verschiedener Art als auch Wörter enthalten, und im Allgemeinen ist das Layout des Text- bzw. graphischen Materials auf den betreffenden Seiten ausschlaggebend für die Bedeutung des Textes. Beispiele für nichtkontinuierliche Texte sind Tabellen, Abbildungen, Karten und Formulare.

Die relative Leistungsstärke oder Leistungsschwäche bei der Lösung von Aufgaben mit kontinuierlichen bzw. nichtkontinuierlichen Texten im PISA-Lesekompetenztest gibt gewisse Aufschlüsse über die tatsächlichen Unterrichtsmethoden und Lehrinhalte der einzelnen Länder. Das Lesen wird traditionell hauptsächlich mit Prosatexten assoziiert; die Testsprachenlehrkräfte und -systeme sind in erster Linie bemüht sicherzustellen, dass die Schüler in der Lage sind, Prosatexte und Sachbeschreibungen zu lesen. In anderen Bereichen des Lehrplans ist dagegen das Lesen und Verstehen von Nichtprosatexten mindestens ebenso

wichtig. Zum Beispiel müssen Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, Pläne und Tabellen in Sozialstudien sowie graphische Darstellungen und Diagramme im naturwissenschaftlichen Bereich zu lesen und zu interpretieren. Hinzu kommt, dass ein Großteil der an Erwachsene gestellten Leseanforderungen im außerschulischen Bereich Dokumente betrifft, nämlich Steuerformulare, Fahrpläne öffentlicher Verkehrsmittel, graphische Darstellungen des inländischen Energieverbrauchs usw. In der modernen Gesellschaft, sei es am Arbeitsplatz, zu Hause oder in der Gemeinschaft, nimmt die Fähigkeit zum Verständnis nichtkontinuierlicher Texte einen wichtigen Platz ein. Im Rahmen einer Studie, in der die Fähigkeit Jugendlicher untersucht wird, den Leseanforderungen des Erwachsenenlebens zu genügen, ist es daher von Interesse festzustellen, welche Ergebnisse die Schüler beim Umgang sowohl mit nichtkontinuierlichen als auch kontinuierlichen Texten erzielen. Der nächste Schritt könnte dann darin bestehen, einer festgestellten komparativen Leistungsschwäche bei dem einen oder anderen Typ von Texten u.U. dadurch Rechnung zu tragen, dass ein Teil der regulären Unterrichtszeit den jeweiligen Strukturen und Zwecken des betreffenden Textformats gewidmet wird.

Mittlere Punktzahlen

Tabelle 4.10 zeigt die mittleren Punktzahlen und die Standardabweichungen der einzelnen Länder auf den Subskalen kontinuierliche und nichtkontinuierliche Texte sowie die entsprechenden Standardfehler.

Der OECD-Durchschnitt auf der Subskala kontinuierliche Texte beträgt 501 Punkte. Die Punktzahlen für Aufgaben mit kontinuierlichen Texten reichen von 408 (Brasilien) bis zu 544 (Finnland). Mit anderen Worten liegen die Ergebnisse des Durchschnittsschülers in Brasilien genau an der Grenze zwischen Stufe 1 und Stufe 2, während sich die des finnischen Durchschnittsschülers nahe der Obergrenze von Stufe 3 befinden, was einer Differenz von fast zwei Kompetenzstufen entspricht. Der Mittelwert liegt für die meisten Länder im Bereich von Stufe 3. Ausnahmen bilden Brasilien, Lettland, Luxemburg, Mexiko, Portugal und die Russische Föderation, deren Mittelwerte innerhalb von Stufe 2 liegen.

Auf der Subskala nichtkontinuierliche Texte liegen die Ländermittelwerte zwischen 366 (Brasilien) und 554 (Finnland), mit einem OECD-Durchschnitt von 500; die Ländermittelwerte reichen also vom Stufe-1-Bereich (Brasilien und Mexiko) bis zum Stufe-4-Bereich (Finnland). Wie bei der Subskala kontinuierliche Texte liegt jedoch die mittlere Punktzahl der meisten Länder im Bereich von Stufe 3. Die Mittelwerte von acht Ländern – Griechenland, Italien, Lettland, Luxemburg, Polen, Portugal, Russische Föderation und Ungarn – sind innerhalb der Stufe 2 angesiedelt.

Die Tabellen 4.11 und 4.12 vergleichen die mittleren Punktwerte der Länder auf den Subskalen kontinuierliche und nichtkontinuierliche Texte und zeigen, ob die Ergebnisse eines Landes im Vergleich zu denen der anderen Länder und dem OECD-Durchschnitt signifikant höher, niedriger oder identisch sind.

Lesekompetenzverteilung innerhalb der Länder auf den formatbezogenen Subskalen

Kontinuierliche Texte

Auf der Subskala kontinuierliche Texte beträgt die durchschnittliche Standardabweichung der OECD-Länder 101, wobei die Werte von 69 für Korea bis zu 115 für Deutschland reichen (vgl. Tabelle 4.10). Diese beiden Zahlenwerte befinden sich in einem gewissen Abstand zum zweitniedrigsten und zweithöchsten Standardabweichungswert, nämlich 84 (Spanien) und 110 (Neuseeland). Bei der Subskala, die auf Aufgaben mit kontinuierlichen Texten basiert, gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Mittelwerten Koreas, das die geringste Standardabweichung aufweist, und denen Neuseelands, das die zweitgrößte Standardabweichung zeigt.

Andererseits weisen Länder mit nicht signifikant unterschiedlichen Mittelwerten zuweilen einen an der Standardabweichung gemessen sehr unterschiedlichen Grad der Leistungsstreuung auf. Ein Blick auf den Kontrast zwischen den Standardabweichungen der folgenden Länderpaare, die ähnliche Mittelwerte haben, macht dies deutlich: Deutschland (Mittelwert 484, Standardabweichung 115) und Ungarn (480, 92); Schweiz (494, 104) und Spanien (493, 84); Belgien (503, 108) und Frankreich (500, 94); sowie Neuseeland (526, 110) und Korea (530, 69). Eine andere Perspektive der Lesekompetenzverteilung innerhalb der Länder ergibt sich bei einem Blick auf den prozentualen Anteil der Schülerinnen und Schüler auf den jeweiligen Kompetenzstufen (vgl. Tabelle 4.13). Auf der Subskala kontinuierliche Texte erreichen in Australien, Finnland, Irland, Kanada und Neuseeland über 40% der Schülerinnen und Schüler ein Leistungsniveau, das Stufe 4 entspricht oder darüber liegt. Im Falle Finnlands beträgt dieser Anteil nahezu 50%. Dagegen befinden sich in sechs Ländern (Brasilien, Lettland, Luxemburg, Mexiko, Portugal und Russische Föderation) mindestens 50% der Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe 2 oder darunter und innerhalb dieser Ländergruppe wiederum mindestens 25% auf der Stufe 1 oder darunter.

Nichtkontinuierliche Texte

Bei nichtkontinuierlichen Texten liegt die Streubreite der länderspezifischen Standardabweichungen zwischen 81 und 114 Punkten (vgl. Tabelle 4.10). Die durchschnittliche Standardabweichung der OECD-Länder beträgt 109. In allen Ländern, mit Ausnahme Australiens, Deutschlands und des Vereinigten Königreichs, sind die Leistungsunterschiede bei nichtkontinuierlichen Texten größer als bei kontinuierlichen.

Wie bei kontinuierlichen Texten weisen Länder mit ähnlichen Mittelwerten auch bei nicht kontinuierlichen Texten gewisse Unterschiede im Hinblick auf ihre Streuungsmuster auf, doch ist dieses Phänomen hier weniger ausgeprägt. Das auffälligste Beispiel für ähnliche Mittelwerte, aber eine sehr unterschiedliche Verteilung auf der Subskala nichtkontinuierliche Texte liefert ein Vergleich der beiden Länder mit der höchsten und der niedrigsten Standardabweichung: Korea (Mittelwert 517, Standardabweichung 81) und Belgien (Mittelwert 516, Standardabweichung 114).

Wie aus Tabelle 4.14 ersichtlich, ist der prozentuale Schüleranteil auf den einzelnen Kompetenzstufen der Skala nichtkontinuierliche Texte ähnlich wie bei der Subskala kontinuierliche Texte. Zu den Ländern, in denen mehr als 40% der Schülerinnen und Schüler bei nichtkontinuierlichen Texten die Stufen 4 oder 5 besetzen, gehören Australien, Belgien, Finnland, Irland, Kanada, Neuseeland, Schweden und das Vereinigte Königreich. In Finnland beträgt dieser Anteil über 50%. In acht Ländern liegt über die Hälfte der Schüler bei Leseaufgaben mit nichtkontinuierlichen Texten auf Stufe 2 oder darunter: Brasilien, Griechenland, Lettland, Luxemburg, Mexiko, Polen, Portugal und Russische Föderation.

Vergleich der Ergebnisse auf den Textformat-Subskalen innerhalb der Länder

Bei der Testkonstruktion wurde darauf geachtet, dass die auf dem jeweiligen Textformat basierenden Aufgaben ein Spektrum unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade, unterschiedlicher Formate (*Multiple-Choice*-Aufgaben und Aufgaben mit frei zu formulierenden Antworten) und unterschiedlicher Aspekte abdeckten und sich auf eine Vielfalt von Textarten bezogen. Damit können Unterschiede zwischen den Ergebnissen auf den beiden formatbezogenen Subskalen gegenüber den Effekten anderer Variablen vorzugsweise der Variable „Textformat“ zugeschrieben werden.

Mittlere Punktzahlen

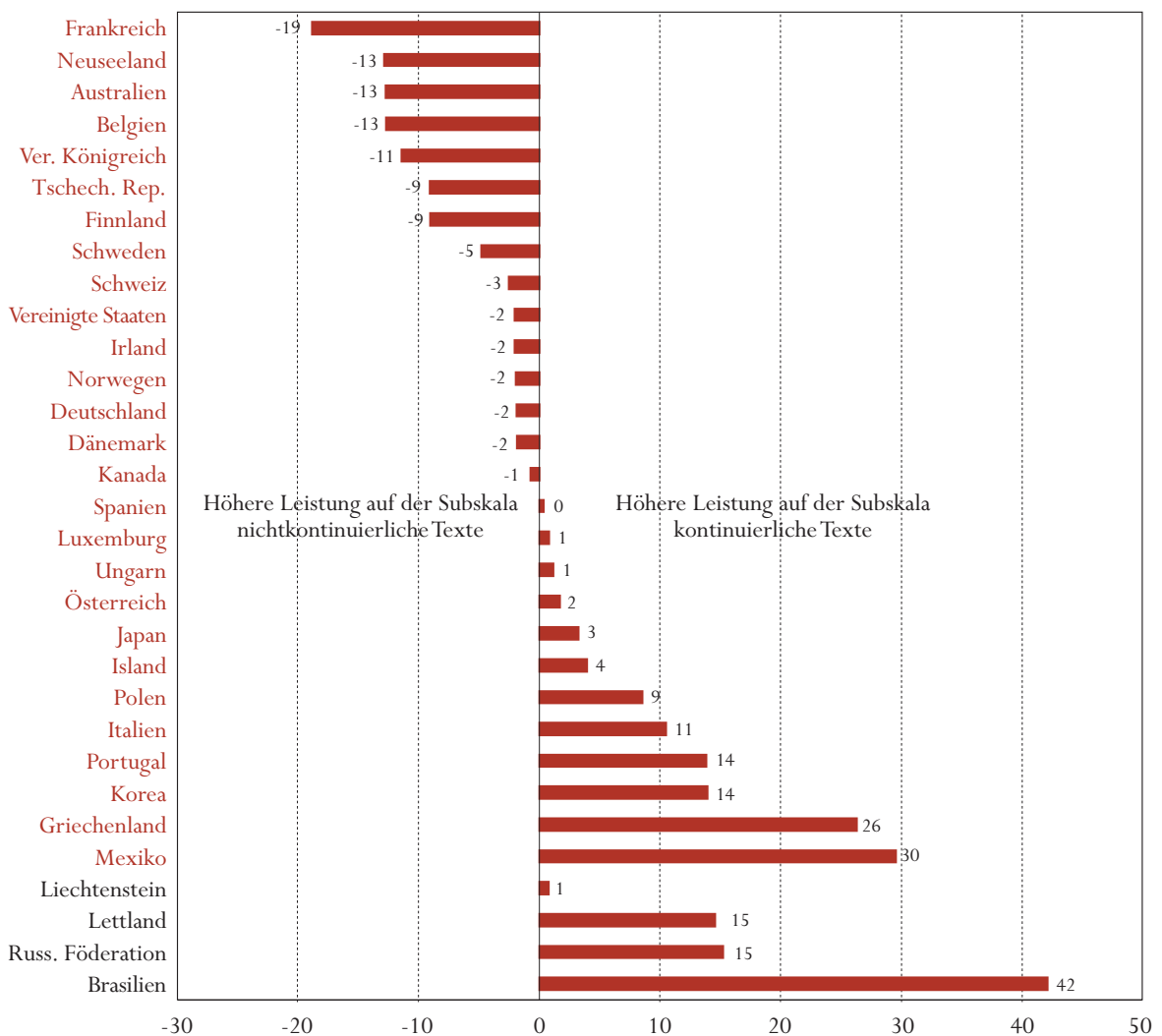
Die OECD-Durchschnittsergebnisse bei der Lösung von Aufgaben mit kontinuierlichen Texten sind praktisch identisch mit denen, die mit nichtkontinuierlichen Texten erzielt werden, wobei der OECD-

Durchschnitt auf der PISA-Skala bei Aufgaben mit kontinuierlichen Texten 501, und bei Aufgaben mit nichtkontinuierlichen Texten 500 beträgt (vgl. Tabelle 4.10). Die Korrelation zwischen den Ergebnissen auf den beiden formatbezogenen Subskalen liegt zwischen 0,83 und 0,94, mit einem Medianwert von 0,90. Solche Ähnlichkeiten könnten erwarten lassen, dass die von den Schülern eines Landes auf einer der Subskalen erreichten Ergebnisse denen auf der anderen recht nahe kommen. Wie Abbildung 4.9 zeigt, sind jedoch bei diesen beiden Aufgabenarten in mehreren Ländern deutliche Unterschiede sowohl in Bezug auf die mittleren Leistungswerte als auch auf die Verteilung festzustellen.

In 16 Teilnehmerstaaten, einschließlich aller überwiegend englischsprachiger Länder, der nordeuropäischen Länder (außer Island) und aller Länder mit französischsprachiger Population (mit Ausnahme Luxemburgs), schneiden die Schüler auf der Subskala nichtkontinuierliche Texte mindestens ebenso gut ab wie auf der Subskala kontinuierliche Texte. Das Land mit der größten Differenz (19 PISA-Skalenpunkte)

Abbildung 4.9

Leistungsunterschiede auf den Subskalen kontinuierliche und nichtkontinuierliche Texte



Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001, Tabelle 4.10.

zu Gunsten nichtkontinuierlicher Texte ist Frankreich. Andere Länder mit einer Differenz zwischen den Mittelwerten von durchschnittlich rd. 10 Punkten zu Gunsten nichtkontinuierlicher Texte sind Australien, Belgien, Finnland, Neuseeland, die Tschechische Republik und das Vereinigte Königreich. Bei den meisten dieser Länder liegen die mittleren Punktzahlen auf den beiden formatbezogenen Subskalen innerhalb der gleichen Kompetenzstufe (Stufe 3). Eine Ausnahme bildet Finnland, dessen Mittelwert auf der Skala kontinuierliche Texte innerhalb von Stufe 3 und auf der Skala nichtkontinuierliche Texte innerhalb von Stufe 4 liegt.

In acht Ländern liegt die durchschnittliche Differenz zwischen den Punktzahlen bei kontinuierlichen und nichtkontinuierlichen Texten bei über 10 Punkten. In dieser Gruppe befinden sich viele der Länder mit den niedrigsten mittleren Punktzahlen, aber auch Korea, das zu den Ländern mit den besten Ergebnissen überhaupt gehört. Die Mittelwerte von fünf Ländern fallen bei kontinuierlichen Texten in eine höhere Kompetenzstufe als bei nichtkontinuierlichen Texten: Griechenland, Italien und Polen (Mittelwerte auf Stufe 3 bei kontinuierlichen Texten, auf Stufe 2 bei nichtkontinuierlichen Texten) sowie Brasilien und Mexiko (Mittelwerte bei kontinuierlichen Texten auf Stufe 2 und bei nichtkontinuierlichen Texten auf Stufe 1). Wie bereits erwähnt, ist es denkbar, dass die Lehrpläne dieser Länder in den vorwiegend sprachlichen Fächern eher traditionell ausgerichtet sind und das Schwergewicht vielleicht stärker auf die Entwicklung von Lesekompetenz durch Prosa- und darlegende Texte als durch Nichtprosatexte in wissenschaftlichen oder alltäglichen Kontexten gelegt wird. Dies dürfte auch der Grund für die relativ schwachen Ergebnisse Koreas und Japans bei nichtkontinuierlichen Texten sein. Andererseits könnten den Schülern auch einige nichtkontinuierliche Textformate auf Grund kultureller Unterschiede weniger vertraut gewesen sein, was vielleicht noch durch die Tatsache verschärft wurde, dass für die Übersetzung mehrerer nichtkontinuierlicher Texte lateinische Schriftzeichen benutzt wurden.

Verteilung

Wie weiter oben ausgeführt, sind die OECD-Durchschnittswerte auf den Subskalen kontinuierliche und nichtkontinuierliche Texte fast identisch (501 bzw. 500), die durchschnittlichen OECD-Standardabweichungen dagegen bis zu einem gewissen Grade unterschiedlich (101 und 109). Dies deutet darauf hin, dass es bei der Subskala nichtkontinuierliche Texte im Durchschnitt eine breitere Punktzahlstreuung gibt als bei der Subskala kontinuierliche Texte. Abbildung 4.10 zeigt, wie sich die Schülerinnen und Schüler in jedem Teilnehmerland auf den beiden formatbezogenen Subskalen über die fünf Kompetenzstufen verteilen. Der obere Balken zeigt für jedes Land die Leistungsverteilung auf der Subskala kontinuierliche Texte, der untere Balken die Verteilung auf der Subskala nichtkontinuierliche Texte.

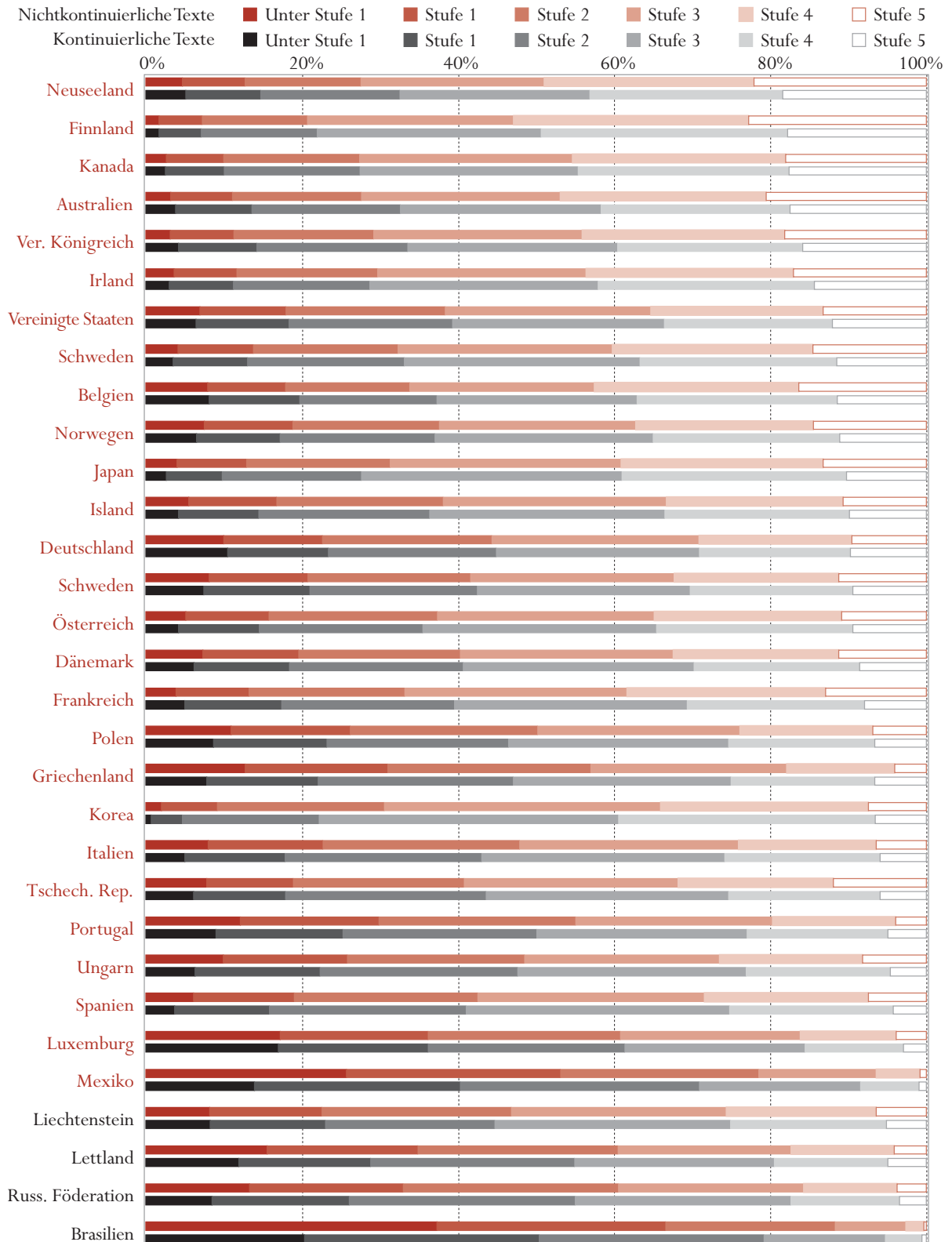
In folgenden Ländern ist das Verteilungsmuster über die verschiedenen Stufen bei beiden Texttypen ähnlich: Australien, Dänemark, Deutschland, Irland, Island, Italien, Kanada, Liechtenstein, Luxemburg, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Schweiz, Vereinigtes Königreich und Vereinigte Staaten.

In den anderen Ländern sind die Ergebnisse auf den beiden formatbezogenen Subskalen unterschiedlich. Korea hat bei kontinuierlichen Texten wesentlich mehr Schüler auf Stufe 4 als bei nichtkontinuierlichen Texten, hingegen weniger auf Stufe 1 und 2. Insgesamt ist die Punktzahlstreuung Koreas bei nichtkontinuierlichen Texten breiter als bei kontinuierlichen, was im Übrigen auf die meisten Länder zutrifft. Gleichwohl ist der Standardabweichungsindex Koreas bei nichtkontinuierlichen wie auch bei kontinuierlichen Texten niedriger als der aller übrigen Länder.

Die Punktzahlverteilungen Brasiliens und Mexikos sind denen Koreas insofern ähnlich, als die Schüler bei kontinuierlichen Texten schwerpunktmäßig weiter oben auf der Skala angesiedelt sind als bei nicht-

Abbildung 4.10

Prozentualer Schüleranteil auf jeder Kompetenzstufe nach den textformatbezogenen Subskalen



Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001, Tabellen 4.13 und 4.14.

kontinuierlichen Texten. Auf beiden Subskalen sind ihre Ergebnisse jedoch durchweg schwächer als die Koreas. Sowohl Brasilien als auch Mexiko haben bei kontinuierlichen Texten höhere prozentuale Schüleranteile auf Stufe 2 und 3 als bei nichtkontinuierlichen Texten, und bei letzteren erheblich mehr Schüler unterhalb der Stufe 1 als bei ersteren. In Griechenland, Lettland und der Russischen Föderation ist der Schüleranteil auf den unteren Stufen bei Aufgaben mit nichtkontinuierlichen Texten höher als bei kontinuierlichen Texten.

In mehreren anderen Ländern ist das Verteilungsmuster genau umgekehrt: So erzielt dort ein höherer Anteil der Schüler bei nichtkontinuierlichen Texten bessere Ergebnisse als bei kontinuierlichen Texten. Belgien, Finnland, Frankreich und die Tschechische Republik haben bei nichtkontinuierlichen Texten einen wesentlich höheren Prozentsatz von Schülern mit Ergebnissen auf Stufe 5 als bei kontinuierlichen Texten, und bei letzteren höhere prozentuale Schüleranteile auf niedrigeren Stufen. In der Tschechischen Republik ist der Schüleranteil bei kontinuierlichen Texten im Vergleich zu nichtkontinuierlichen Texten besonders auf Stufe 3 höher. Diese Konzentration von Schülern nahe an der Mitte des Verteilungsspektrums spiegelt sich in der Tschechischen Republik deutlich in der Standardabweichung bei kontinuierlichen Texten wider (93), die wesentlich niedriger ist als bei nichtkontinuierlichen Texten (112). Nur vier Länder haben bei nichtkontinuierlichen Texten eine höhere Standardabweichung, während 19 Länder bei kontinuierlichen Texten eine größere Streubreite als die Tschechische Republik aufweisen.

Die Tendenz zu höheren Anteilen an den beiden äußeren Enden der Skala tritt nur in dieser Richtung in Erscheinung; keines der Länder hat bei Aufgaben mit kontinuierlichen Texten höhere Schüleranteile an den Skalenenden als bei nichtkontinuierlichen Texten. Gleichwohl stimmen die Schülerergebnisse in zwei Ländern nicht mit diesem allgemeinen Trend zu einer größeren Streubreite bei nichtkontinuierlichen Texten überein. Im Vereinigten Königreich beträgt die Standardabweichung bei kontinuierlichen Texten 104 und bei nichtkontinuierlichen Texten 101, in Deutschland 115 bzw. 113.

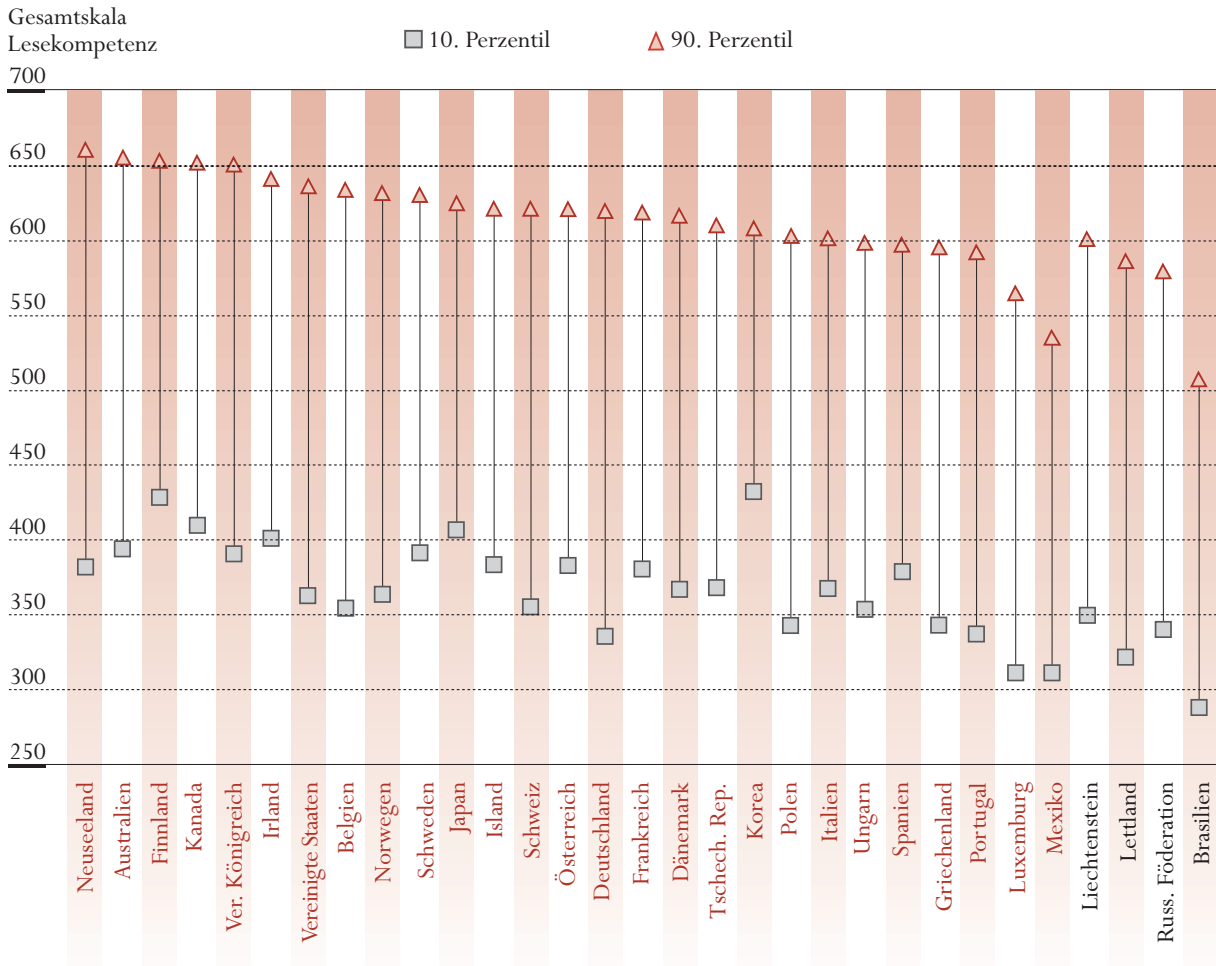
Ungleichheiten in und zwischen den PISA-Ländern

Die Frage nach etwaigen sozialen Ungleichheiten ist insofern relevant für die Lesekompetenz, als diese bedeutende Auswirkungen auf das persönliche Wohlergehen, den Zustand der Gesellschaft und die wirtschaftliche Stellung der einzelnen Länder im internationalen Kontext hat. Auf den Zusammenhang zwischen dem Niveau der Lesekompetenz und einer erfolgreichen Lebensgestaltung wird in Kapitel 8 näher eingegangen. Indem wir hier die Größe des Abstands zwischen den kompetentesten und den am wenigsten kompetenten Lesern untersuchen, lenken wir das Augenmerk auf die Unterschiede, die wahrscheinlich zwischen den beiden Gruppen im Hinblick auf ihre Chancen im Bildungsbereich sowie auf sozialem und wirtschaftlichem Gebiet bestehen.

Eine Möglichkeit zur Messung von Ungleichheiten besteht darin, die Größe des Abstands zwischen der Gruppe der kompetentesten und der am wenigsten kompetenten Leser innerhalb der jeweiligen Länder festzustellen. Als Messgröße benutzen wir die Leistungsunterschiede zwischen dem 90. und dem 10. Perzentil des betreffenden Landes. Das 90. Perzentil steht für den Punkt der Verteilung, an dem das Ergebnis besser ist als bei 90% der nationalen Stichprobe. Das 10. Perzentil ist der Punkt, an dem die Ergebnisse besser sind als die von maximal 10% der nationalen Stichprobe. Die Differenz zwischen diesen beiden Werten stellt den Punktzahlbereich dar, auf den sich die mittleren 80% der Schüler eines Landes verteilen. Je größer diese Streubreite ist, desto größer ist die Differenz zwischen den Schülern der Gruppen an den beiden Extremen und umso größer ist auch die Ungleichheit.

Abbildung 4.11

Punktzahlunterschiede am 10. und 90. Perzentil auf der Gesamtskala Lesekompetenz



Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001, Tabelle 4.16.

Abbildung 4.11 zeigt die Differenz zwischen dem 90. und dem 10. Perzentil auf der Gesamtskala Lesekompetenz. Die Länder sind in der Abbildung nach der Größe dieser Differenz auf der Gesamtskala Lesekompetenz eingestuft. Die Tabellen 4.16 bis 4.21 zeigen die Standardabweichung und geben die Punktzahlen am 10. und 90. Perzentil für die Gesamtskala Lesekompetenz und die fünf Subskalen an.

In Korea beträgt die Spannweite vom 90. bis zum 10. Perzentil auf der Gesamtskala Lesekompetenz rd. 175 Punkte, also etwas weniger als zweieinhalb Kompetenzstufen. Dies ist die mit Abstand geringste Differenz unter allen OECD-Ländern. Danach folgen Japan und Spanien mit je 218 Punkten bzw. einem Abstand von drei Kompetenzstufen.

Das andere Extrem ist Deutschland, wo die Differenz 284 Punkte bzw. nahezu vier Kompetenzstufen beträgt. In den Vereinigten Staaten, Belgien und Neuseeland streuen die Leistungen der mittleren 80% über mehr als 270 Punkte.

In Finnland und Mexiko ist die Differenz zwischen den leistungsstärksten und leistungsschwächsten 10 Prozent fast gleich: 225 bzw. 223 Punkte. Im Gegensatz zu einigen anderen Ländern ist weder in Finnland

noch in Mexiko ein krasser Unterschied zwischen den leistungsstärksten und den leistungsschwächsten Schülern festzustellen. Da aber in Mexiko 44% der 15-Jährigen mit ihren Ergebnissen unterhalb der Stufe 2 liegen, dürfte ein Großteil der mexikanischen Population den Anforderungen einer Welt im Wandel nicht gewachsen sein. In Finnland erreicht die gesamte Schülerpopulation bis auf 7% ein höheres Niveau als 44% der leistungsschwächsten Schüler Mexikos.

Von den drei Aspekten der Lesekompetenz her gesehen ist das Ermitteln von Informationen der Bereich, in dem die Ergebnisse am breitesten über die mittleren 80% der Schüler verteilt sind. In den OECD-Ländern beträgt der durchschnittliche Abstand zwischen dem 90. und dem 10. Perzentil 284 Punkte und entspricht damit vier Kompetenzstufen. Am größten ist die Spreizung im Falle Belgiens, wo zwischen den Schülern am obersten Ende der Skala und denen am untersten Ende 313 Punkte, bzw. etwa viereinhalb Kompetenzstufen, liegen.

Beim textbezogenen Interpretieren ist der Abstand zwischen dem 90. und dem 10. Perzentil geringer als bei den anderen Aspekten. Er beträgt im OECD-Durchschnitt 257 Punkte und ist somit um 12 Punkte niedriger als beim Reflektieren und Bewerten bzw. um 27 Punkte niedriger als beim Ermitteln von Informationen. In Korea beträgt der Abstand hier lediglich 176 Punkte. Das sind 26 Punkte weniger als bei der nächstgeringeren Streuungsbreite. Die größte Differenz weist Neuseeland mit 289 Punkten auf.

Beim Reflektieren und Bewerten beträgt die Streuung der Leistungen für das Mittelfeld von 80% der Schülerinnen und Schüler in Deutschland 316 Punkte, was schätzungsweise viereinhalb Kompetenzstufen entspricht, und liegt um 20 Punkte über den Ergebnissen Griechenlands, das beim Reflektieren und Bewerten die nächstgrößere Spreizung aufweist. Kein anderes Land verzeichnet auf einer der Subskalen eine größere Punktzahldifferenz zwischen dem 10. und 90. Perzentil.

Auf den formatbezogenen Subskalen sind die Differenzen zwischen dem 90. und 10. Perzentil in allen Ländern außer Australien, Deutschland, Liechtenstein und Vereinigtes Königreich bei den nicht-kontinuierlichen Texten größer als bei den kontinuierlichen Texten. Am kleinsten ist der Abstand in Korea mit 172 Punkten bei kontinuierlichen Texten, am größten in Belgien mit 296 Punkten bei nichtkontinuierlichen Texten.

Sowohl in Deutschland als auch in Belgien sind auf allen Subskalen durchweg große Differenzen zwischen dem 90. und dem 10. Perzentil festzustellen. Deutschland weist von allen Ländern den größten Perzentilabstand auf der Subskala Reflektieren und Bewerten wie auch auf der Subskala kontinuierliche Texte auf, während Belgien beim Ermitteln von Informationen die stärkste Streuung der Leistungen zwischen den beiden Perzentilen verzeichnet. Diese Differenzen entsprechen nicht weniger als viereinhalb Stufen auf der definierten Leistungsskala. Außerdem gibt es bei keiner Subskala mehr als fünf Länder mit größeren Differenzen als Deutschland oder Belgien.

Im Gegensatz dazu hat Korea auf jeder der Subskalen den geringsten Abstand zwischen den Schülerleistungen am 90. und 10. Perzentil zu verzeichnen.

Bislang sind wir auf die Tendenzen zu durchweg großen bzw. durchweg geringen Perzentilabständen auf den einzelnen Subskalen eingegangen. Daraus sollte jedoch nicht gefolgert werden, dass bei großen Differenzen zwischen den beiden Extremen einer Subskala zwangsläufig auch die übrigen Subskalen starke Leistungsdiskrepanzen aufweisen. Für mehrere Länder sind die Verteilungsmuster auf den einzelnen Subskalen sehr unterschiedlich. Besonders krass ist der Fall Mexikos, das beim textbezogenen Interpretieren die

zweitgeringste Spannweite von allen Ländern hat. Die mittleren 80% der Schüler verteilen sich über einen Bereich von 202 Punkten bzw. weniger als drei Kompetenzstufen auf dieser Subskala. Dagegen streuen die Ergebnisse der mexikanischen Schüler zwischen den beiden Perzentilen auf der Subskala Reflektieren und Bewerten über mehr als 283 Punkte; das entspricht fast genau vier Kompetenzstufen. Nur sieben Länder weisen größere Streuungsbreiten auf. Andere Länder mit erheblichen Differenzen in Bezug auf den Streuungsgrad bei den einzelnen Subskalen – sei es in absoluter Rechnung oder im Verhältnis zu anderen Ländern – sind Griechenland, Irland, Lettland, die Tschechische Republik, Ungarn und das Vereinigte Königreich.

Innerhalb der einzelnen Sprachengruppen sind bestimmte Verteilungsmuster zu beobachten. Beim textbezogenen Interpretieren ist die Spannbreite der Leistungen bei den mittleren 80% der Schüler in englischsprachigen Ländern tendenziell größer als in den übrigen Ländern. Vier englischsprachige Länder befinden sich unter den sieben Ländern mit der in dieser Hinsicht größten Streuung. Beim Reflektieren und Bewerten sind die Leistungsdifferenzen in all diesen Ländern geringer als beim textbezogenen Interpretieren. So weist Neuseeland z.B. beim textbezogenen Interpretieren den von allen Ländern größten Abstand zwischen dem 90. und dem 10. Perzentil auf, beim Reflektieren und Bewerten jedoch ist diese Differenz in zehn Ländern größer. In Ländern mit einer anderen Unterrichtssprache als Englisch tritt ein anderes Muster zu Tage: Die Leistungsdifferenzen bei den mittleren 80% der Schüler sind beim Reflektieren und Bewerten in allen Fällen, außer in Finnland, Island und Schweden, größer als beim textbezogenen Interpretieren. Diese Ergebnismuster sind möglicherweise auf unterschiedliche Unterrichtsmethoden zurückzuführen. Eine Hypothese lautet, dass der Schwerpunkt jeweils auf einem bestimmten Aspekt des Lesens liegt, was dazu führen könnte, dass das Spektrum der Lesekompetenzen bei dem betreffenden Aspekt nach oben erweitert wird.

In diesem Bericht wurde wiederholt auf erhebliche Unterschiede hingewiesen, die zwischen den Länderleistungen sowohl auf der Gesamtskala Lesekompetenz als auch auf den Subskalen bestehen. Der Abstand zwischen den höchsten und den niedrigsten Ländermittelwerten auf der Gesamtskala Lesekompetenz beträgt 150 Punkte bzw. entspricht mehr als zwei Kompetenzstufen. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die beiden höchsten Stufen der Skala erreichen, variiert zwischen 4% und über 50%. Für Länder, die auf internationaler Ebene eine starke wirtschaftliche und politische Position zu behaupten suchen, können solche Unterschiede potentiell ernste Konsequenzen haben. In einer Epoche zunehmender Globalisierung werden Unterschiede im Hinblick auf das in den einzelnen Ländern bestehende Niveau der Lesekompetenz erheblichen Einfluss darauf haben, inwieweit die jeweiligen Länder imstande sind, den ihnen gebührenden Platz auf der internationalen Bühne einzunehmen. Länder mit allgemein niedrigem Lesekompetenzniveau laufen Gefahr, auch anderweitig ins Hintertreffen zu geraten.

Mindestens ebenso wichtig wie die Unterschiede zwischen den Ländern sind auch die Unterschiede innerhalb der Länder. Gesellschaftliche Ungleichheiten in Bezug auf das Niveau der Lesekompetenz sind bekanntlich mit einer Vielzahl sozialer Frustrationen sowie mit unbefriedigenden Ergebnissen für den Einzelnen wie auch für die Gesellschaft insgesamt verbunden. Zwischen Lesekompetenz und Beschäftigungsaussichten, Zufriedenheit am Arbeitsplatz, Einkommen, Lebenserwartung und Gesundheit bestehen positive Relationen, z.T. sicherlich auch wegen des Einflusses auf die Entscheidungsfähigkeit. Von der Lesekompetenz gehen bekanntlich nicht nur auf das Bruttoinlandsprodukt, sondern auch auf den sozialen Zusammenhalt und den kulturellen Reichtum bedeutende Effekte aus (OECD und Statistics Canada, 2000, 80-81). Personen mit einem höheren Niveau an Grundkompetenzen sind eher gerüstet, ihre Fähigkeiten, insbesondere durch selbständiges Lernen, weiterzuentwickeln. Sie sind in einer Welt raschen Wandels

weniger von Arbeitslosigkeit bedroht, das Risiko straffällig zu werden, ist für sie geringer, und sie werden wahrscheinlich in stärkerem Maße an staatsbürgerlichen Aktivitäten teilnehmen. Kurz, die Gesellschaft insgesamt profitiert auf vielerlei Art von hohen und zugleich ausgewogen verteilten Lesekompetenzen.

Anmerkungen

1. Die ursprüngliche Antwortquote der Niederlande betrug lediglich 27%. Die Mittelwerte der Niederlande sind daher nicht mit denen anderer Länder vergleichbar, weswegen die Niederlande bei der Analyse in diesem Kapitel unberücksichtigt blieben. Die Daten der Niederlande werden gleichwohl als hinreichend verlässlich betrachtet, um in verschiedenen Analysen der jeweils bestehenden Zusammenhänge verwendet zu werden. Daher sind die Niederlande bei den in Kapitel 5, 6 und 7 dargelegten Analysen berücksichtigt. Wegen weiterer Einzelheiten siehe OECD (2001*b*), S. 236.
2. Für viele der in diesem Kapitel verwendeten Indikatoren wurde ein OECD-Durchschnitt errechnet. Im ursprünglichen PISA-2000-Bericht (OECD 2001*b*) ist der OECD-Durchschnitt definiert als „Mittelwert aus den Daten aller OECD-Länder, für die Daten vorliegen oder geschätzt werden konnten. Der OECD-Durchschnitt kann herangezogen werden, um festzustellen, wie ein Land bei einem bestimmten Indikator im Vergleich zu einem typischen OECD-Land abschneidet. Im OECD-Durchschnitt ist die absolute Größe der Schülerpopulation der einzelnen Länder nicht berücksichtigt, d.h. jedes Land trägt in gleicher Weise zum errechneten Mittel bei.“
3. Wie aus Kapitel 2 erinnerlich, wurde die Lesekompetenzskala sowohl nach konzeptuellen als auch statistischen Kriterien in Stufen unterteilt. In Kapitel 2 findet der Leser nähere Einzelheiten zu diesen Kriterien.
4. Bei diesen wie anderen in diesem Kapitel wiedergegebenen Korrelationskoeffizienten handelt es sich um Schätzungen latenter Korrelationen.

Kapitel

5

DAS LESEENGAGEMENT 15-JÄHRIGER



WICHTIGSTE PUNKTE

- Es wurden mehrere Leserprofile ermittelt. Ein Teil der 15-Jährigen beschränkt seine Lektüre auf ein begrenztes Spektrum an Printmedien, z.B. lediglich Zeitschriften oder Zeitungen. Andere Leser mit vielseitigerem Interesse befassen sich mit einem breiteren Spektrum an Lesestoff. Einige lesen zusätzlich zu Zeitschriften und Zeitungen Comic-Hefte, während andere der Lektüre von Büchern – Romanen u.Ä. oder Sachbüchern – den Vorzug vor Comic-Heften geben.
- Die Leserprofile unterscheiden sich merklich von einem Land zum andern. In einigen Ländern wie z.B. Finnland und Japan liest ein großer Anteil der Schülerinnen und Schüler, die zu den vielseitigen Lesern zählen, hauptsächlich Zeitungen, Zeitschriften und Comic-Hefte. In anderen Ländern wie z.B. Australien, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich lesen Schülerinnen und Schüler mit breitem Lektürespektrum eher Zeitungen, Zeitschriften und Bücher (Romane u.Ä. wie auch Sachbücher).
- Mädchen und Jungen weisen eindeutig unterschiedliche Leseprofile auf. Bei den beiden Kategorien von Schülerinnen und Schülern, die zu den wenig vielseitigen Lesern zählen, da sie hauptsächlich Zeitungen und Zeitschriften lesen, sind die Anteile von Jungen und Mädchen mehr oder minder gleich groß. In der dritten Kategorie von Lesern, die sich eher mit Comic-Heften befassen, finden sich mehrheitlich Jungen, während in der Gruppe, die mehr Bücher und namentlich Romane u.Ä. liest, Mädchen überwiegen.
- Es überrascht nicht, dass 15-Jährige, die zu den vielseitigen Lesern zählen, eine größere Lesekompetenz aufweisen als jene, die ein begrenztes Spektrum an Printmedien lesen. Indessen ist der Leistungsabstand auf der Lesekompetenzskala zwischen den Lesern von Comic-Heften und den Lesern, die Romane u.Ä. bevorzugen, nicht sehr groß. Das tägliche Lesen von Zeitschriften, Zeitungen und Comic-Heften – Lektüre, die von den Schulen vielleicht weniger geschätzt wird als Romane u.Ä. – scheint, zumindest in gewissen Kulturkreisen, ein nützliches Fundament für die Entwicklung zu einem kompetenten Leser zu sein.
- Es besteht ein schwacher Zusammenhang zwischen Leseprofilen und sozioökonomischem Hintergrund der Schülerinnen und Schüler. Dagegen ist der Zugang zu Büchern im Elternhaus eng mit den Leseprofilen korreliert. 15-Jährige, deren Zugang zu Büchern im Elternhaus begrenzt ist, befassen sich im Durchschnitt mit weniger vielseitiger Lektüre. Sie lesen hauptsächlich Zeitschriften und Zeitungen. Schülerinnen und Schüler, die Zugang zu einer größeren Zahl von Büchern haben, sind vielseitigere Leser und interessieren sich auch mehr für anderen Lesestoff, wie z.B. Bücher (Romane u.Ä. und Sachbücher) oder Comic-Hefte.
- Das Leseengagement, so wie es in diesem Kapitel definiert wird (die mit Lesen zum Vergnügen verbrachte Zeit, die mit der Lektüre eines breiten Spektrums an Lesestoff verbrachte Zeit, hohe Motivation und Interesse am Lesen), ist von Land zu Land sehr unterschiedlich. Im Durchschnitt sind Mädchen engagiertere Leser als Jungen.
- 15-Jährige, deren Eltern die niedrigste berufliche Stellung aufweisen, die aber ein starkes Leseengagement haben, schneiden auf der Lesekompetenzskala besser ab als Schülerinnen und Schüler, deren Eltern eine hohe oder mittlere berufliche Stellung besitzen, deren Leseengagement aber gering ist.

In diesem Kapitel werden zuerst die „Leserprofile“ anhand einer Beschreibung der Ergebnisse einer Cluster-Analyse betreffend die Kategorien von Lesestoff dargestellt, den 15-Jährige zu lesen angaben. Jeder Cluster repräsentiert jeweils ein Leseprofil, das durch die Häufigkeit der Lesetätigkeit und die Vielseitigkeit des Lesestoffs bestimmt wird. Dann wird jeder Cluster zu den Ergebnissen auf der Gesamtskala Lesekompetenz und jeder der drei aspektbezogenen und der zwei formatbezogenen Subskalen in Bezug gesetzt. Danach befasst sich das Kapitel mit der Frage, inwieweit die Leserprofile mit ausgewählten Hintergrundmerkmalen in Zusammenhang stehen. Anschließend wird das breitere Konzept des „Leseengagements“ untersucht, indem die drei weiter oben beschriebenen Variablen in einen einzigen Gesamtindex integriert werden¹. Die Länder werden auf Grund ihrer Ergebnisse bei diesem Gesamtindex sowie unter geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten verglichen. Das Kapitel schließt dann mit einer Erörterung der Frage, ob Leseengagement ein kompensierender Faktor für die berufliche Stellung der Eltern sein kann. Die Antwort auf diese Frage ist von entscheidender Bedeutung für die Politikorientierungen im Bereich des Leseunterrichts.

Die in diesem Kapitel vorgenommenen Analysen sind univariat. Sie tragen nicht der Tatsache Rechnung, dass zwischen mehreren Variablen u.U. komplexere Wechselwirkungen bestehen. Multivariate Analysen werden in Kapitel 7 entwickelt.

Bei der Lesekompetenz spielen nicht allein kognitive Faktoren eine Rolle. Dazu tragen auch nichtkognitive Aspekte bei, wie z.B. LeseEinstellung und -praktiken. Die meisten neueren Modelle für die Leseleistung oder den Erwerb von Lesekompetenz betrachten sowohl die Lesepraktiken als auch die Einstellung zum Lesen bzw. die Motivation als Schlüsselfaktoren des Lesens (wegen einer Synthese hierzu vgl. Kamil et al., 2000; McKenna et al., 1995). Für Guthrie und Wiegfield (2000) stellt die Motivation das Bindeglied zwischen häufigem Lesen und Leseleistung dar. Die Motivation zum Lesen ruft den so genannten „Matthew-Effekt“ hervor (Stanovich, 1986), der die wechselseitige Beziehung zwischen Praxis und Leistung bezeichnet. Bessere Leser lesen tendenziell mehr, weil sie zum Lesen motiviert sind, was ihnen zu einem größeren Wortschatz und einer besseren Kompetenz verhilft. Daher vergrößert sich der Abstand zwischen guten und schlechten Lesern im Laufe der Zeit.

In den Vereinigten Staaten wurde vom *National Assessment of Educational Progress* eine interessante Studie durchgeführt (Campbell, Voelkl und Donahue, 1997), die eine Verbindung zwischen Leistung und Leseengagement nachweist. Es überrascht nicht, dass stärker engagierte Leserinnen und Leser in jeder der drei untersuchten Altersgruppen (9-, 13- und 17-Jährige) ein höheres Leistungsniveau zeigten als weniger engagierte. Zudem erreichten die 13-jährigen Schülerinnen und Schüler, die zu den eifrigeren Lesern gehörten, bei den Leseleistungen höhere durchschnittliche Punktzahlen als weniger lesefreudige 17-Jährige. Aus diesen nationalen Daten geht auch hervor, dass engagierte Leserinnen und Leser aus Elternhäusern mit niedrigem Einkommens- bzw. Bildungsniveau höhere Leistungen erbringen als weniger engagierte Leserinnen und Leser mit familiärem Hintergrund, der durch ein hohes Einkommens- bzw. Bildungsniveau gekennzeichnet ist. Guthrie und Wiegfield stellten fest: „Wenn Schülerinnen und Schüler zu engagierten Lesern werden, verschaffen sie sich originäre Lernmöglichkeiten, die mehreren Bildungsjahren entsprechen. Leseengagement kann ein erheblicher kompensierender Faktor für niedriges Einkommens- und Bildungsniveau der Familie sein“ (2000, S. 404).

Empirische Studien haben auch den Zusammenhang zwischen Lesepraktiken, Lesemotivation und Leseleistung bei Erwachsenen nachgewiesen. Im letzten IALS-Bericht (OECD und Statistics Canada, 2000) wird eine positive Korrelation zwischen dem Umfang der berufsbezogenen und privaten Lesetätigkeit und

dem Niveau der Lesekompetenz festgestellt. Zwar scheinen diese Variablen bei einer erwachsenen Population eine weniger wichtige Rolle zu spielen als das Bildungsniveau, in einigen Ländern (wie z.B. Chile und dem flämischen Teil Belgiens) zeigt sich aber doch, dass die Lesepraktiken zu den vier wichtigsten Einflussfaktoren für das Niveau der Lesekompetenz gehören.

Die Messung des Leseengagements in PISA

Das Leseengagement wird anhand der Antworten gemessen, die die Schülerinnen und Schüler auf Fragen bezüglich der mit Lesen verbrachten Zeit, des Leseinteresses und der Einstellung zum Lesen sowie der Vielseitigkeit und des Inhalts des Lesestoffs gaben. Diese Messung erweitert den in *Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse von PISA 2000* (OECD, 2001b) beschriebenen Index des Leseengagements. Der im vorliegenden Bericht verwendete Index des Leseengagements wurde entwickelt, um ein breiteres und stärker auf theoretischen Überlegungen basierendes Konstrukt zu erfassen, das dennoch mit der früheren Messung des Leseengagements zu vereinbaren ist, die sich hauptsächlich auf die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zum Lesen konzentrierte.

Im Rahmen von PISA 2000 wurden den Schülerinnen und Schülern mehrere Fragen gestellt, um Aufschlüsse über die verschiedenen Komponenten des Leseengagements zu erhalten². In der Literatur umfasst das Konzept des Leseengagements zwei unterschiedliche Bereiche: die Lesepraktiken und die Einstellung zum Lesen. Zum einen lesen „engagierte Leser“ regelmäßig verschiedene Arten von Printmedien; zum anderen haben sie eine positive Einstellung zum Lesen entwickelt und besitzen ein starkes Leseinteresse und eine ausgeprägte Lesemotivation. Sie halten Lesen für eine nützliche Tätigkeit, die ihnen Freude bringt und Wissen vermittelt.

Für den PISA-Schülerfragebogen wurden drei Blöcke von Fragen entwickelt, die das Konzept des Leseengagements erfassen:

- *Mit Lesen verbrachte Zeit:* Die Schülerinnen und Schüler wurden gefragt, wie viel Zeit sie normalerweise täglich mit Lesen zum Vergnügen verbringen. Bei ihrer Antwort sollten sie eine von fünf Aussagen ankreuzen, die die von ihnen mit Lesen verbrachte Zeit am besten umschrieb. Diese reichten von „ich lese nicht zum Vergnügen“ bis „mehr als zwei Stunden täglich“.
- *Vielfalt und Inhalt des Lesestoffs:* Die Schülerinnen und Schüler sollten anhand einer Liste Auskunft über die Art des von ihnen bevorzugten Lesestoffs geben. Die Liste umfasste Zeitungen, Zeitschriften, Romane, Erzählungen und Geschichten, Sachbücher, Comic-Hefte, E-Mails und Websites. Dabei sollten sie für jede Kategorie auch die Lesehäufigkeit angeben, wobei die Antworten von „nie“ bis „mehrmals in der Woche“ reichten.
- *Interesse am und Einstellung zum Lesen:* Es wurde eine Skala für die Einstellung zum Lesen mit neun teils positiven, teils negativen Aussagen zum Lesen entwickelt und in den Schülerfragebogen aufgenommen. Die Schülerinnen und Schüler sollten angeben, inwieweit sie jeder Aussage auf einer Vierpunkteskala zustimmen, wobei die Antwortkategorien von „stimme überhaupt nicht zu“ bis „stimme ganz zu“ reichten.

Leserprofile

Festgestellt wurde bereits, dass ein positiver Zusammenhang zwischen der mit Lesen verbrachten Zeit und der Leistung besteht. Aber macht es einen Unterschied, wie diese Zeit verbracht wird? Sollten gewisse Kategorien eher als andere gelesen werden? Von Smith (1996) stammt eine Untersuchung zu dieser Frage, die sich auf Daten aus dem *US National Adult Literacy Survey* (NALS) stützt. Smith konstruiert Profile von

Leserpraktiken, und zwar danach, ob die Leserinnen und Leser verschiedene Lektürekategorien jeweils mit großer bzw. geringer Häufigkeit lesen³. Die Erwachsenen mit einer großen Lesehäufigkeit, in welcher Kategorie auch immer, erbringen im Durchschnitt bessere Leistungen als die erwachsenen Personen, die angeben, keine der verschiedenen Lektüreakten zu lesen. Danach nimmt der Zugewinn an Lesekompetenz mit der Addition eines jeden weiteren Stofftyps zwar ab, ist aber bis zu einer Schwelle von vier Lektürekategorien signifikant. Vor allem zwei Kategorien – Arbeitsdokumente und Bücher – weisen eine enge Korrelation mit einem höheren Leistungsniveau auf. Selbst nach Berücksichtigung von Alter und Bildungsstand gelangt Smith zu der Feststellung, dass ein Zusammenhang zwischen Lesepraktiken und den Ergebnissen auf den Leistungsskalen besteht.

Bei der PISA-Erhebung sollten die Schülerinnen und Schüler angeben, wie häufig sie verschiedene Kategorien von Lektüre lesen. Statistische Analysen ergeben, dass das Muster der Antworten auf diese Frage multidimensional ist und dass die Schülerinnen und Schüler offenbar unterschiedlich viel Zeit für die verschiedenen Arten von Lesestoff aufwenden. Um die unterschiedlichen Muster oder Leserprofile zu identifizieren, wurden die Daten einer Cluster-Analyse unterzogen⁴. Nach den Ergebnissen dieser Analyse lassen sich die Leserinnen und Leser in vier große Cluster unterteilen.

Die großen Cluster sind in Abbildung 5.1 wiedergegeben, zusammen mit den prozentualen Anteilen der Schülerinnen und Schüler, die angeben, die einzelnen Arten von Lesestoff häufig, gelegentlich oder niemals zu lesen⁵. Detailliertere Zahlenangaben finden sich in Tabelle 5.1.

Cluster 1 umfasst Schülerinnen und Schüler mit dem kleinsten Lektürespektrum⁶. Die einzige Lektüre, mit der sie sich eigenen Angaben zufolge häufig befassen, sind Zeitschriften (38% sind häufige Leser von Zeitschriften). Ein kleiner Prozentsatz liest häufig Romane u.Ä. (12%) oder Comic-Hefte (13%), und ein noch geringerer Anteil gibt an, Sachbücher zu lesen (6%).

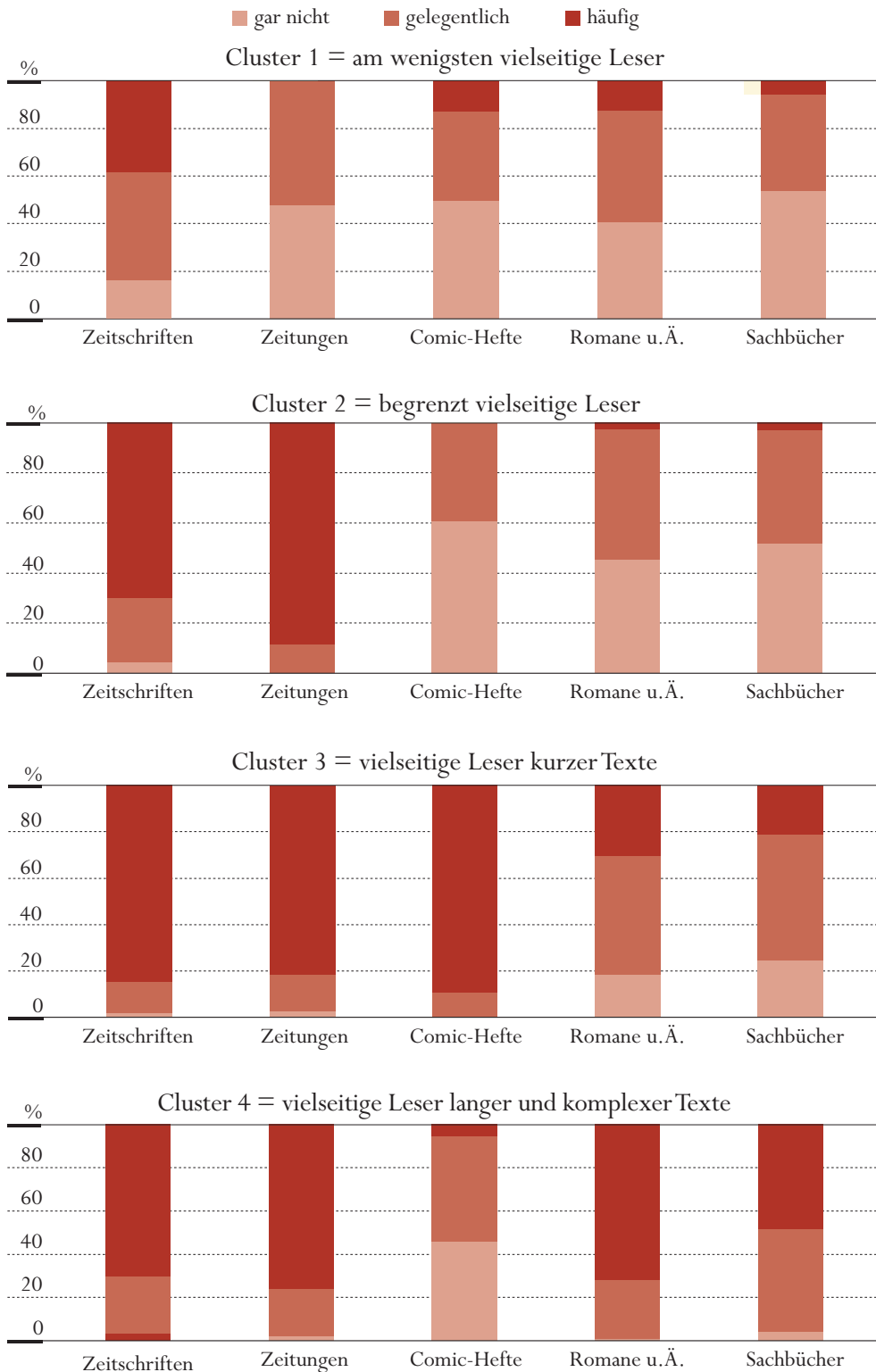
Das legt die Hypothese nahe, dass diese Schülerinnen und Schüler, im Durchschnitt betrachtet, nicht zum Vergnügen lesen, aus Printmedien aber u.U. einen gewissen praktischen Nutzen ziehen. So werden sie vielleicht in beschränktem Umfang Zeitschriften zu Informationszwecken lesen (z.B. Fernseh- oder Filmprogramme) oder um über ein spezifisches Thema (z.B. ein Hobby betreffend) etwas in Erfahrung zu bringen. Schätzungen zufolge fallen in den OECD-Ländern 22% der Schülerinnen und Schüler in diesen Cluster.

In Cluster 2 liest die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler häufig Zeitschriften (durchschnittlich 70%) und Zeitungen (89%). Sie geben selten an, irgendein Buch zu lesen (lediglich 3% lesen häufig Romane u.Ä. oder Sachbücher), und fast nie Comic-Hefte (0,5% sind häufige Leser von Comic-Heften). Von Schülerinnen und Schülern in dieser Gruppe kann gesagt werden, dass sich ihre Lektüre auf ein begrenzt diversifiziertes Spektrum erstreckt und vermutlich dem Zweck dient, Informationen aus Zeitungen und Zeitschriften zu erhalten. Leider wissen wir nicht, welche Art von Zeitschriften sie lesen oder, was Zeitungen betrifft, welchen Teilen sie ihre Aufmerksamkeit widmen. Wie aus Tabelle 5.1 hervorgeht, befinden sich etwa 27% der an der PISA-Studie teilnehmenden Schülerinnen und Schüler in dieser Gruppe.

In Cluster 3 liest die große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler – wie in Cluster 2 – häufig Zeitschriften (85%) und Zeitungen (81%), aber ebenfalls Comic-Hefte (89%). Romane u.Ä. werden in moderatem Umfang gelesen (von rd. 30% häufig und weiteren 51% gelegentlich), ebenso Sachbücher (von 21% häufig und 54% gelegentlich). Im Vergleich zu den ersten beiden Gruppen ist der Lesestoff dieser Schülerinnen und Schüler diversifizierter, und sie befassen sich häufiger mit Lesen, aber innerhalb dieses Clusters

Abbildung 5.1

Durchschnittlicher Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die die einzelnen Arten von Lesestoff häufig gelegentlich oder gar nicht lesen, nach Leseprofil-Cluster, OECD-Länder insgesamt



Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001, Tabelle 5.1.

liegt das Schwergewicht auf ziemlich kurzen und nicht allzu anspruchsvollen Texten (d.h. anderen Printmedien als Büchern). Etwa 28% der an PISA teilnehmenden Schülerinnen und Schüler gehören zu dieser Gruppe.

Cluster 4 umfasst die Schülerinnen und Schüler, von denen ebenfalls gesagt werden kann, dass sie sich mit vielseitigem Lesestoff befassen, aber in stärkerem Maße mit anspruchsvolleren und längeren Texten (hauptsächlich Büchern). Die Mehrzahl dieser Schülerinnen und Schüler gibt an, häufig Zeitschriften (70%), Zeitungen (76%), Romane u.Ä. (72%) und – in geringerem Umfang – Sachbücher (48%) zu lesen. Ein relativ geringer Prozentsatz liest nach eigenen Angaben häufig Comic-Hefte (6%). Der augenfälligste Unterschied zwischen dieser Gruppe und den Schülerinnen und Schülern in Cluster 3 ist die Häufigkeit, mit der sie angeben, Bücher statt Zeitungen, Zeitschriften und Comic-Hefte zu lesen. Ungefähr 22% der an der PISA-Studie teilnehmenden Schülerinnen und Schüler gehören zu dieser Gruppe.

Leserprofile nach Ländern

Da die vier ermittelten Leserprofile unterschiedliche Strukturen dessen aufzeigen, was die Schülerinnen und Schüler angeben zu lesen, verspricht ein Blick auf die länderspezifische Verteilung interessante Aufschlüsse. Diese Daten sind in Tabelle 5.2 wiedergegeben. Generell scheint der prozentuale Anteil von Schülerinnen und Schülern in Cluster 1 (mit dem am wenigsten breiten Lektürespektrum) in den Ländern Nordeuropas am geringsten zu sein. So reicht ihr Anteil z.B. von 6,6% in Island über 6,9% in Finnland und 8,5% in Norwegen bis zu 11,1% in Schweden. Demgegenüber gibt es mehrere Länder, in denen über 30% der Schülerinnen und Schüler dem Cluster 1 zugeordnet werden. Dies sind Belgien (36,3%), Frankreich (32,6%), Griechenland (35,4%), Luxemburg (39,4%), Mexiko (37,5%) und Spanien (36,2%). Vier dieser Länder erreichen bei den Leseleistungen einen Mittelwert, der signifikant unter dem OECD-Durchschnitt von 500 liegt. In zwei Ländern, Belgien und Frankreich, liegen die Mittelwerte mit 507 bzw. 505 Punkten knapp über dem OECD-Durchschnitt.

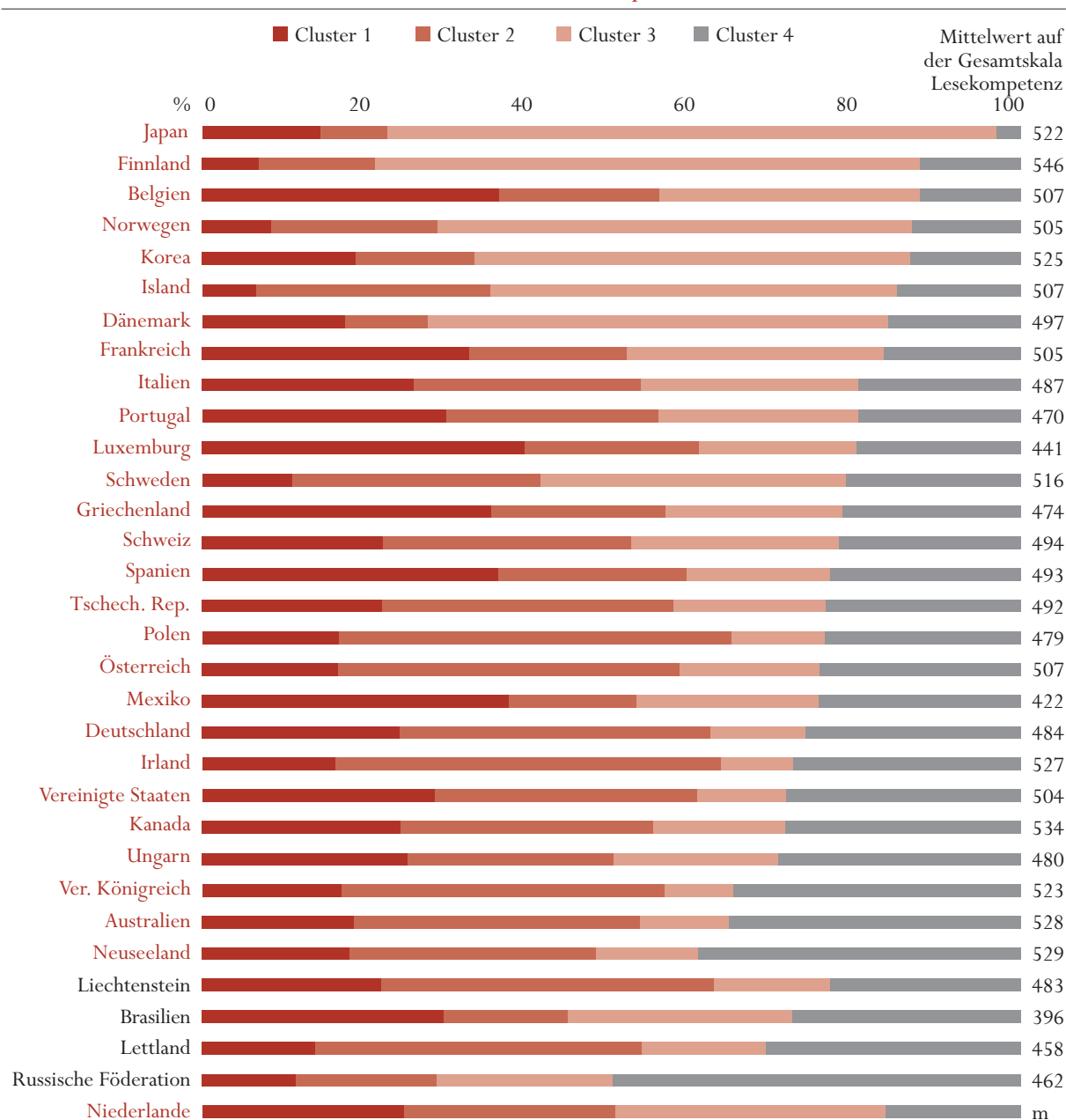
Die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die ein sehr breites Lektürespektrum haben und lange Texte lesen (Cluster 4), sind ebenfalls von Land zu Land unterschiedlich (vgl. Tabelle 5.2). Sie reichen von einem extrem niedrigen Wert für Japan (3%) über Werte zwischen 10% und 20% für Länder wie Belgien (12,3%), Dänemark (16,2%), Finnland (12,3%) sowie Norwegen (13,3%) bis zu mehr als einem Drittel für Australien (35,7%), Neuseeland (39,4%) oder das Vereinigte Königreich (35,1%). Es kann eindeutig festgestellt werden, dass Länder mit einem hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern, die sich häufig mit unterschiedlichen Arten von Lesestoff befassen, einschließlich Büchern, mittlere Punktzahlen erzielen, die weit über dem OECD-Durchschnitt liegen. Das Umgekehrte trifft jedoch nicht zu. Unter den Ländern mit einem niedrigen Anteil von Schülerinnen und Schülern, die diese Art von Leseprofil aufweisen, befinden sich Finnland und Japan, deren Werte weit über dem Durchschnitt liegen. Das erklärt sich z.T. durch die Tatsache, dass sowohl in Japan als auch in Finnland zwei Drittel bis drei Viertel der Schülerinnen und Schüler dem Cluster 3 zuzuordnen sind, in dem sich ebenfalls Leser mit breitem, aber auf kürzere Texte gerichteten Lektürespektrum befinden, die angeben, häufig Zeitungen, Zeitschriften und Comic-Hefte und in geringerem Umfang Romane u.Ä. zu lesen.

Leserprofile und Leistungsniveau nach Ländern

Welche Leserprofile stehen offenbar in einem engeren Zusammenhang mit Lesekompetenz? In sämtlichen OECD-Ländern besteht eine starke Korrelation zwischen Lesekompetenz und der Häufigkeit, mit der Schülerinnen und Schüler eigenen Angaben zufolge eine Vielfalt von Material lesen, so wie es die Cluster-Analyse darstellt. Schülerinnen und Schüler in Cluster 1, die als am wenigsten vielseitige Leser

Abbildung 5.2

Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Leseprofil-Clustern und Ländermittel auf der Gesamtskala Lesekompetenz



Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001, Tabelle 5.2.

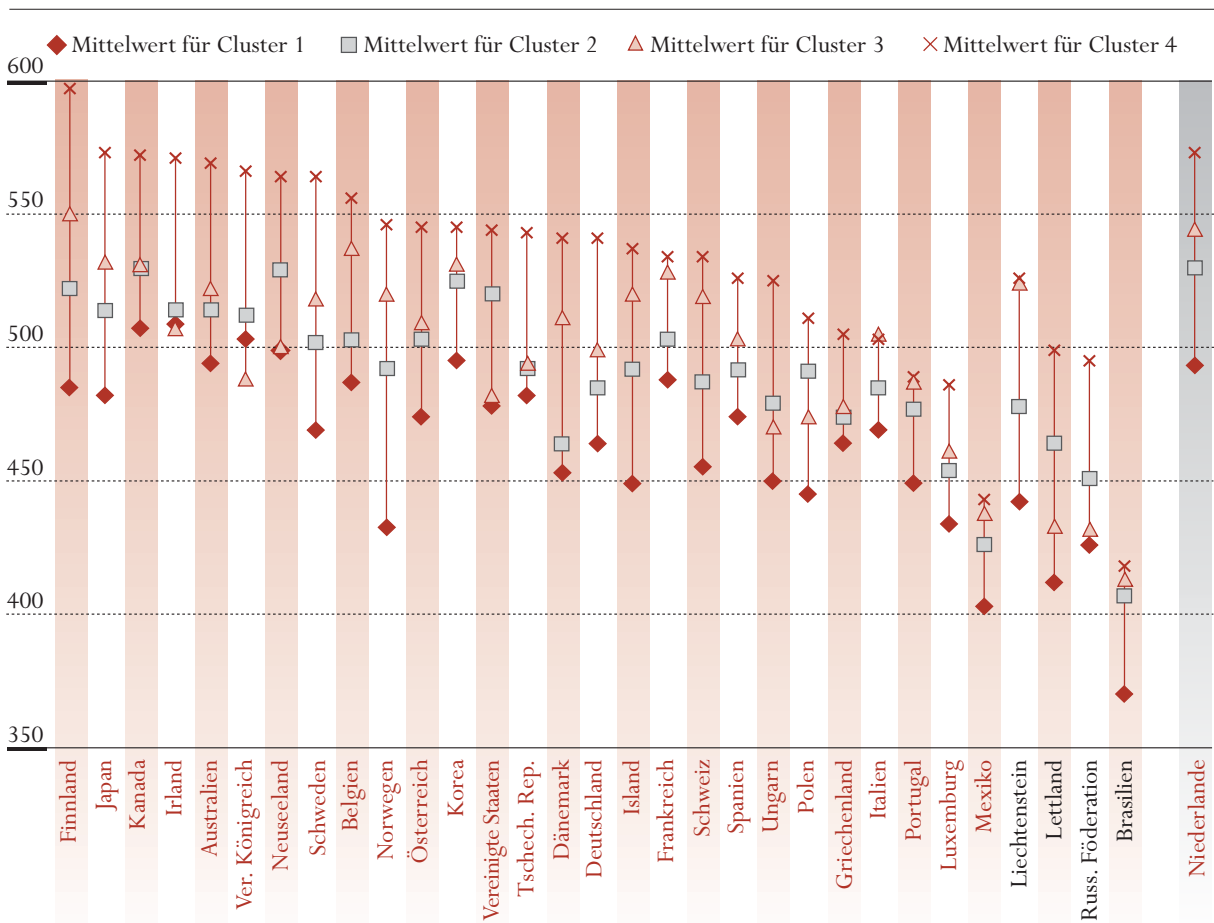
gelten, erzielen die niedrigste durchschnittliche Punktzahl auf der Gesamtskala Lesekompetenz (468), die signifikant unter dem OECD-Mittelwert liegt (vgl. Tabelle 5.2). Darauf folgen Schülerinnen und Schüler mit einem begrenzt diversifizierten Lektürespektrum (Cluster 2), deren durchschnittliche Punktzahl von 498 in etwa dem OECD-Durchschnitt entspricht. Schülerinnen und Schüler mit einem breiten Lektürespektrum bei kurzen Texten (Cluster 3) kommen bei den Leseaufgaben auf einen durchschnittlichen Punktwert von 514, der signifikant über dem OECD-Durchschnitt liegt. Die Schülerinnen und Schüler, die als die eifrigsten und vielseitigsten Leser einzustufen sind (Cluster 4), da sie sich ihren Angaben zufolge häufig mit

einem breiten Spektrum von Material befassen, darunter auch anspruchsvolleren Texten (Romane u.Ä. sowie Sachbücher), erreichen auf der Lesekompetenzkala einen Durchschnittswert von 539. Ihre durchschnittlichen Ergebnisse liegen signifikant über dem OECD-Durchschnitt und über dem der Schülerinnen und Schüler in Cluster 3. Der durchschnittliche Abstand zwischen Schülerinnen und Schülern mit dem breitesten bzw. dem engsten Lektürespektrum (d.h. zwischen Cluster 4 und Cluster 1) beträgt 71 Punkte und entspricht damit praktisch einer ganzen Kompetenzstufe⁷. Selbst der durchschnittliche Abstand zwischen den Lesern mit dem am wenigsten vielseitigen und dem moderat vielseitigen Lektürespektrum (Cluster 2) entspricht mit 30 Punkten immer noch mehr als einem Drittel einer Kompetenzstufe.

Wie Abbildung 5.3 zeigt, trifft das für den OECD-Durchschnitt bei den verschiedenen Clustern zu beobachtende Muster – von wenigen Ausnahmen abgesehen – auf jedes Land zu. In allen Ländern, außer in Italien, erzielen Schülerinnen und Schüler mit breitem Lektürespektrum bei langen Texten die höchsten durchschnittlichen Punktzahlen auf der Lesekompetenzkala. In Italien beträgt der durchschnittliche Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern mit vielseitigem Lesestoff bei kurzen und bei langen Texten (d.h. zwischen Cluster 3 und 4) lediglich zwei Punkte, was keine große Differenz darstellt.

Abbildung 5.3

Leistung der Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Leseprofil-Clustern auf der Gesamtskala Lesekompetenz



Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001, Tabelle 5.2.

Das andere Extrem bilden Schülerinnen und Schüler, die zu den am wenigsten vielseitigen Lesern zählen und die im Schnitt die niedrigsten mittleren Punktzahlen aufweisen. Die beiden Ausnahmen sind hier Irland und das Vereinigte Königreich. In beiden Ländern werden die niedrigsten durchschnittlichen Punktwerte von jenen Schülerinnen und Schülern erzielt, die zu den Lesern mit sehr breitem Lektürespektrum bei kurzen Texten (Cluster 3) gehören. In Irland besteht kein signifikanter Unterschied zwischen den Durchschnittsergebnissen von Schülerinnen und Schülern der Cluster 1, 2 und 3. Gleichwohl erzielen Schülerinnen und Schüler mit sehr breitem Lektürespektrum bei langen Texten (Cluster 4) eine durchschnittliche Punktzahl auf der Lesekompetenzskala, die um nahezu eine ganze Kompetenzstufe höher als die der anderen Gruppen ist. Es ist auch darauf hinzuweisen, dass ein relativ geringer Prozentsatz von Schülerinnen und Schülern in beiden Ländern Cluster 3 zugeordnet wird (8,9% in Irland und 8,4% im Vereinigten Königreich). Das könnte erklären, weshalb die Resultate für diese beiden Länder etwas unterschiedlich ausfallen.

In mehreren englischsprachigen Ländern (Irland, Neuseeland, Vereinigtes Königreich und Vereinigte Staaten) sowie in mehreren Ländern Osteuropas, wie z.B. Lettland, Polen, Russische Föderation und Ungarn, erzielen die Schülerinnen und Schüler in Cluster 2 bessere Ergebnisse auf der Gesamtskala Lesekompetenz als jene, die zu den Lesern mit breiterem Lektürespektrum (Cluster 3) zählen. Dieses Ergebnis ist überraschend und entspricht in gewisser Weise nicht den Erwartungen: Es bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler, die angeben, sich mit einem relativ breiten Spektrum von Lesestoff zu befassen, namentlich Comic-Heften und in geringerem Umfang Büchern, weniger gut abschneiden als Schülerinnen und Schüler, die eigenen Angaben zufolge lediglich Zeitungen und Zeitschriften lesen. Am überraschendsten ist, dass dieses Muster eindeutig linguistische oder kulturelle Ausprägungen hat, denn es wurde speziell bei englischsprachigen und osteuropäischen Ländern beobachtet.

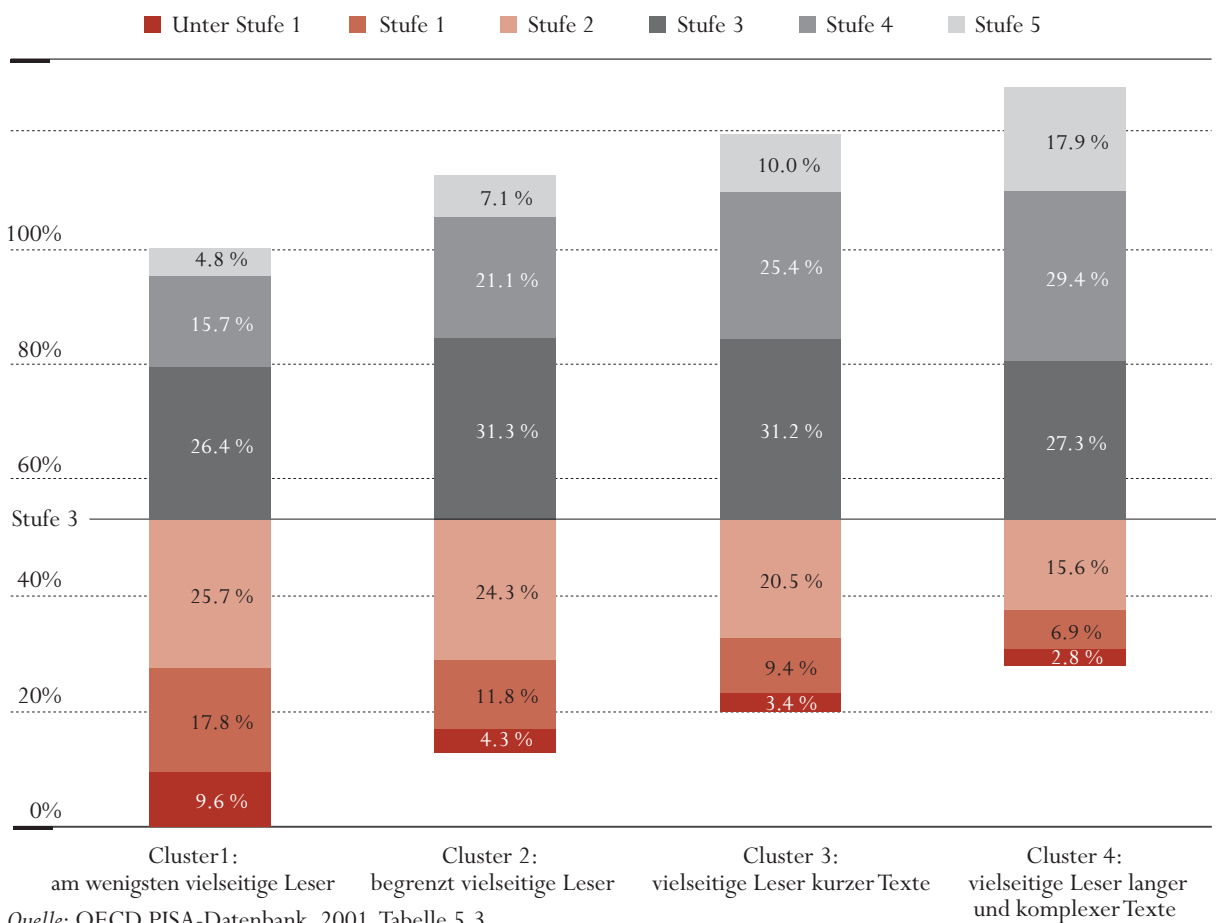
Leserprofile nach Kompetenzstufen und Subskalen

Eine andere Möglichkeit zur Erforschung des Zusammenhangs zwischen Vielseitigkeit des Lesestoffs und Häufigkeit des Lesens bei Schülerinnen und Schülern sowie deren Lesekompetenz besteht darin zu untersuchen, wie sich die Schülerinnen und Schüler jedes Clusters auf die Lesekompetenzstufen verteilen. In Abbildung 5.4 sind bei den Schülerinnen und Schülern in Cluster 1 einige interessante Unterschiede festzustellen. Unter den Schülerinnen und Schülern, die bei den Leseaufgaben nicht einmal Kompetenzstufe 1 erreichen, entfällt der größte prozentuale Anteil (9,6%) auf die am wenigsten vielseitigen Leser (vgl. Tabelle 5.3). In den anderen Clustern ist dieser Prozentsatz der jeweils unter der Kompetenzstufe 1 liegenden Schülerinnen und Schüler nicht einmal halb so hoch. Obwohl es zwischen den Prozentsätzen der Schülerinnen und Schüler, die in den restlichen drei Clustern unterhalb von Kompetenzstufe 1 einzuordnen sind, keine großen Unterschiede gibt, ist doch ein generelles Muster abnehmender Prozentsätze von Cluster 2 bis 4 zu erkennen. Dasselbe Muster gilt für Schülerinnen und Schüler, deren Leistungsniveau innerhalb der Kompetenzstufe 1 angesiedelt ist. Darunter stellen jene den größten Prozentsatz, deren Lektürespektrum besonders begrenzt ist (Cluster 1). Die Prozentsätze nehmen bei den verschiedenen Clustern mit zunehmend vielseitiger Lesetätigkeit ab.

Das gegenteilige Bild ergibt sich bei den Kompetenzstufen 4 und 5. Hier wird der geringste Prozentsatz von Schülerinnen und Schülern Cluster 1 zugeordnet, also den am wenigsten vielseitigen Lesern. Die zunehmend höheren Prozentsätze von Schülerinnen und Schülern sind jeweils in den übrigen Clustern zu finden, wo eine verstärkte und ein breiteres Spektrum umfassende Leseaktivität angegeben wird. Interessant ist die Feststellung, dass fast 50% der Schülerinnen und Schüler auf den Stufen 4 und 5 der Lesekompetenzskala sehr vielseitige Leser anspruchsvoller Texte sind (Cluster 4), während weniger als 20% zu denen gehören, die sich mit einem ganz engen Lesespektrum begnügen (Cluster 1).

Abbildung 5.4

Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Leseprofil-Clustern nach Lesekompetenzstufe, OECD-Länder insgesamt

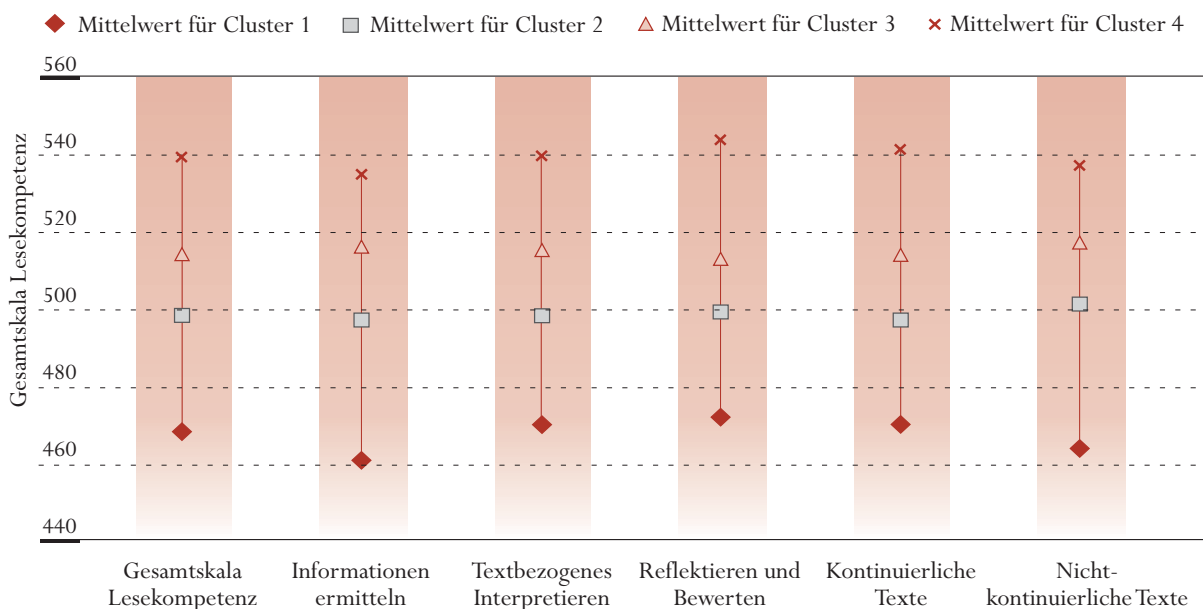


Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001, Tabelle 5.3.

Wie in den vorangegangenen Kapiteln ausgeführt, wurden separate Subskalen für drei Aspekte der Lesekompetenz (Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren sowie Reflektieren und Bewerten) und für zwei Textformate (kontinuierliche und nichtkontinuierliche Texte) konstruiert. Die Daten wurden analysiert, um zu erkunden, ob die mit den Leserprofilen in Zusammenhang stehenden Unterschiede bei der Lesekompetenz auf den drei aspektbezogenen und den zwei formatbezogenen Subskalen mehr oder minder ausgeprägt sind. Das generelle Muster, das bei der Gesamtskala Lesekompetenz beobachtet wurde, wiederholt sich bei jeder der fünf Subskalen, wie Abbildung 5.5 verdeutlicht. Das bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler, die zu den am wenigsten vielseitigen Lesern zählen (Cluster 1), die niedrigste durchschnittliche Punktzahl auf jeder der Subskalen erzielen, gefolgt von den Schülerinnen und Schülern in Cluster 2 (begrenzt vielseitiges Lektürespektrum), Cluster 3 (vielseitige Leser bei kurzen Texten) und Cluster 4 (vielseitige Leser bei langen Texten). Bei den einzelnen Subskalen reicht der durchschnittliche Abstand zwischen den Schülerinnen und Schülern, die zu den am wenigsten vielseitigen Lesern zählen, und denen, die sich mit einem breiten Lektürespektrum und langen Texten befassen, von 69 Punkten bei der Subskala textbezogenes Interpretieren bis zu 74 Punkten bei der Subskala Informationen ermitteln. Diese durchschnittlichen Differenzen entsprechen mehr oder weniger einer ganzen Kompetenzstufe oder etwa drei Viertel einer Standardabweichung (vgl. Tabelle 5.4).

Abbildung 5.5

Mittelwerte auf der Gesamtskala Lesekompetenz und auf den Subskalen nach Leseprofil-Cluster, OECD-Länder insgesamt



Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001, Tabelle 5.4.

Bei den verschiedenen Subskalen sind auch einige geringfügige, aber interessante Unterschiede innerhalb der Cluster auszumachen. So gibt es z.B. Unterschiede bei den Schülerinnen und Schülern in Cluster 1, den am wenigsten vielseitigen Lesern. Wenngleich sie auf jeder der Subskalen die geringste durchschnittliche Punktzahl erhielten, ist ihre durchschnittliche Punktzahl auf der Subskala Informationen ermitteln niedriger als auf den Subskalen textbezogenes Interpretieren und Reflektieren und Bewerten. Desgleichen liegen ihre durchschnittlichen Punktzahlen auf der Subskala nichtkontinuierliche Texte unter ihren Werten auf der Subskala kontinuierliche Texte. Ferner ist zu beobachten, dass Schülerinnen und Schüler, die vielseitigere und längere Texte lesen (Cluster 4), im Durchschnitt auf den beiden Subskalen Reflektieren und Bewerten und kontinuierliche Texte generell besser abschneiden. Die Tatsache, dass sich die letztgenannten Schülerinnen und Schüler häufig mit anspruchsvolleren Texten wie Büchern befassen, könnte dieses Muster erklären.

Beziehungen zwischen ausgewählten Hintergrundmerkmalen und Leseprofilen

Nachdem die Verteilung der Länder unter dem Gesichtspunkt der „Leserprofile“ dargestellt und die Relation zwischen diesem Konstrukt und der Lesekompetenz erörtert wurde, soll nunmehr die Beziehung dieser Leserprofile zu ausgewählten Hintergrundvariablen betrachtet werden. Hier werden nur die wichtigsten Hintergrundvariablen analysiert: Geschlecht, sozioökonomischer Hintergrund, kulturelle Merkmale der Familie und Zugang der Schülerinnen und Schüler zu Printmedien (Anzahl der Bücher zu Hause und Häufigkeit des Ausleihens von Büchern). An dieser Stelle werden auch lediglich die Ergebnisse bivariater Analysen wiedergegeben. Gewiss könnten mehrere Hintergrundvariablen miteinander in Bezug gesetzt werden, wie z.B. die Anzahl der Bücher und der sozioökonomische Hintergrund; die komplexeren Interaktionen zwischen den Variablen werden in Kapitel 7 behandelt.

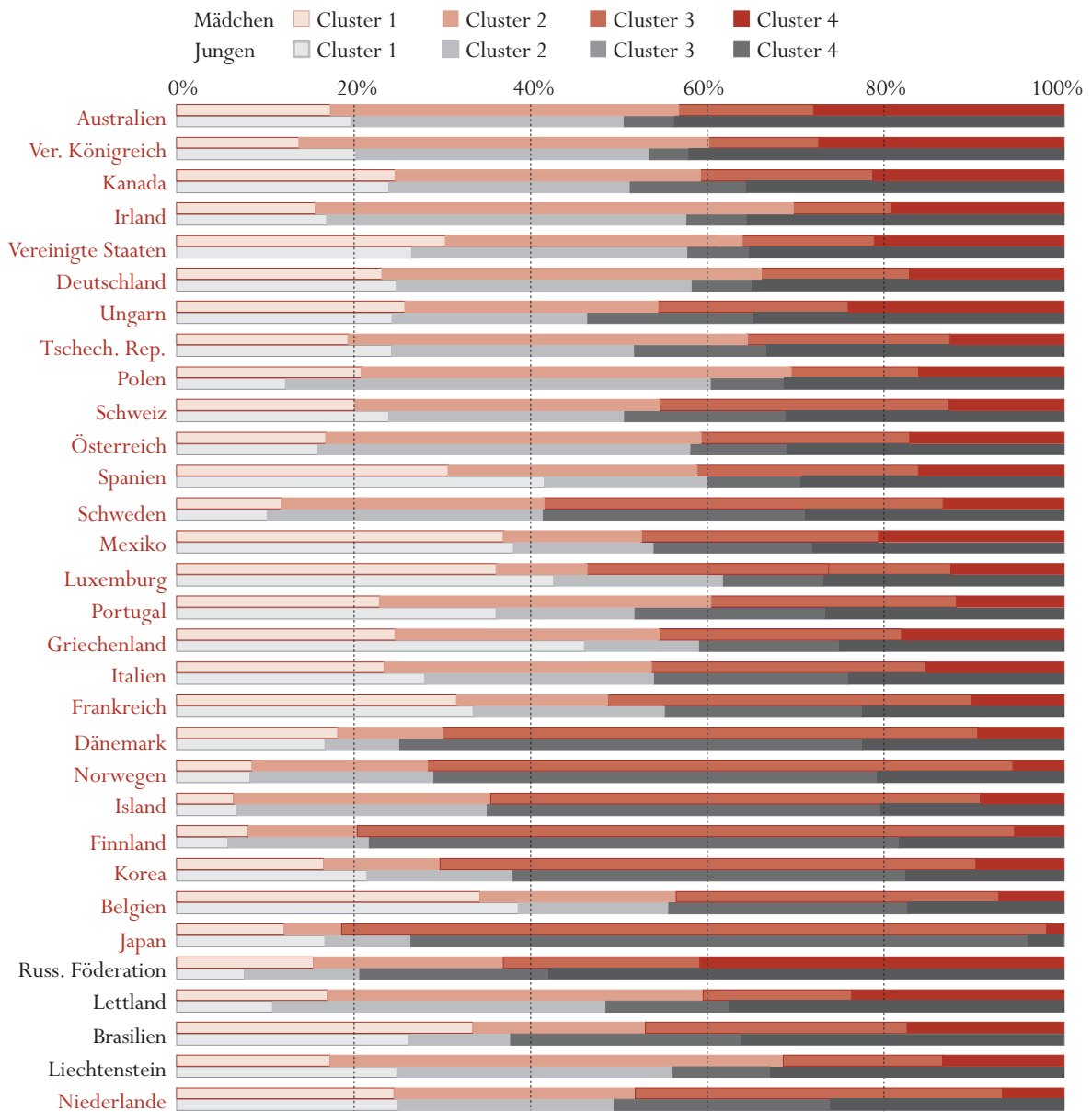
Leserprofile nach Geschlecht

Das Geschlecht ist zweifellos eine ganz entscheidende Variable. Zahlreiche Untersuchungen in verschiedenen Ländern haben ergeben, dass Mädchen mehr lesen als Jungen; sie verbringen durchschnittlich nicht nur mehr Zeit mit Lesen, sondern widmen sich gewöhnlich auch anderen Arten von Lesestoff als Jungen. Abbildung 5.6 zeigt die prozentualen Anteile von Jungen und Mädchen in jeder der vier Cluster.

In Abbildung 5.6 ist zu erkennen, dass sich die Leseprofile der Jungen und Mädchen deutlich voneinander unterscheiden. Jungen geben häufiger als Mädchen an, hauptsächlich Zeitungen, Zeitschriften und Comic-

Abbildung 5.6

Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Leseprofil-Clustern nach Geschlecht



Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001, Tabelle 5.5.

Hefte statt Bücher (besonders Romane u.Ä.) zu lesen. Das kommt in Cluster 3 zum Ausdruck, wo der Anteil der Jungen in den OECD-Ländern rd. 34% und der der Mädchen 23% beträgt (vgl. Tabelle 5.5). Andererseits sind in Cluster 4 in allen Ländern mehr Mädchen vertreten als Jungen (29% gegenüber 16%), und sie geben an, Zeitungen, Zeitschriften, Bücher (vor allem Romane u.Ä.), aber keine Comic-Hefte zu lesen. Wie erinnerlich, gelten die in Cluster 3 eingestuften Schülerinnen und Schüler als vielseitige Leser (hauptsächlich kurzer Texte), während die Cluster 4 zugeordneten ebenfalls ein breites Lektürespektrum haben (aber hauptsächlich Bücher lesen). Das Interesse an Romanen u.Ä. ist bei Mädchen eindeutig größer, und dieser Trend ist in allen PISA-Teilnehmerländern zu beobachten.

In den Clustern 1 und 2 bestehen zwischen Jungen und Mädchen weniger markante Unterschiede, die allerdings nicht in jedem Land gleich sind (vgl. Tabelle 5.5). So ist z.B. in Cluster 2 bei den Schülern mit begrenzt vielseitigem Lektürespektrum, die an Zeitungen und Zeitschriften interessiert sind, der Anteil der Jungen im OECD-Durchschnitt etwas höher als der der Mädchen (30% gegenüber 25%). In mehreren Ländern wie Mexiko, Norwegen, Polen und Schweden gibt es keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Prozentwerten, während der Anteil der Mädchen in Cluster 2 in vier Ländern (Finnland, Frankreich, Japan und Korea) höher ist als der der Jungen. Bei Cluster 1 sind die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in der Regel gering. In der einen Hälfte der Länder ist die Zahl der Jungen in dieser Gruppe größer, in der anderen die der Mädchen. Aber in den OECD-Ländern insgesamt sind in Cluster 1 etwas mehr Mädchen vertreten als Jungen (24% gegenüber 21%). Die Tatsache, dass das geschlechtsspezifische Profil für die Cluster 1 und 2 weniger stabil ist, hängt vermutlich mit der Bedeutung des Lesens von Zeitschriften in diesen beiden Clustern zusammen. Die Kategorie „Zeitschriften“ deckt ein breites Lektürespektrum ab, ist extrem heterogen und umfasst sowohl typisch maskuline, typisch feminine als auch andere ziemlich neutrale Items.

Leserprofile nach sozioökonomischem Hintergrund

Alles in allem besteht kein enger Zusammenhang zwischen den Leserprofilen und dem sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler⁸. Wie aus Tabelle 5.6 ersichtlich, ist der Durchschnittswert des sozioökonomischen Hintergrunds bei den Schülerinnen und Schülern, die häufig eine Vielzahl von Printmedien einschließlich Büchern lesen (Cluster 4), mit 51,6 wie auch bei denen, die häufig Zeitschriften, Zeitungen und Comic-Hefte lesen (Cluster 3), mit 49,7 geringfügig höher. Etwas niedriger ist der Wert für die Gruppen, in denen die Schülerinnen und Schüler hauptsächlich Zeitschriften und Zeitungen lesen (48,6) oder lediglich Zeitschriften (46,0), also Cluster 2 und 1. Die durchschnittlichen Unterschiede sind in jedem Land aber gleichwohl gering. Es ist beruhigend festzustellen, dass der sozioökonomische Hintergrund zwar eine Rolle spielt, aber kein maßgebender Bestimmungsfaktor für eine vielseitige Leseaktivität ist.

Leserprofile nach Zugang zu Printmedien

Im Vergleich zum sozioökonomischen Hintergrund ist eine engere Beziehung zwischen dem Zugang zu Printmedien im Elternhaus⁹ (Zahl der vorhandenen Bücher, Zugang zu Gedichtbänden und klassischer Literatur) und dem Leseprofil zu beobachten (vgl. Tabelle 5.7). Schülerinnen und Schüler in Cluster 4, die häufig eine Vielzahl von Druckerzeugnissen lesen, einschließlich Bücher, haben Zugang zu einem breiteren Angebot an Lesestoff zu Hause (Indexmittel 0,36), gefolgt von Schülerinnen und Schüler in Cluster 3, die häufig Zeitschriften, Zeitungen und Comic-Hefte lesen (Indexmittel 0,11). Schülerinnen und Schüler, die hauptsächlich Zeitschriften und Zeitungen lesen (Cluster 2) oder lediglich Zeitschriften (Cluster 1), haben zu Hause Zugang zu weniger Printmedien (Indexmittel von jeweils -0,13 und -0,30). Das macht deutlich, dass der Zugang zu im Elternhaus vorhandenen Büchern eng mit den Leserprofilen korreliert ist. Schülerinnen und Schüler, die zu Hause Zugang zu einer beschränkten Zahl von Büchern haben, weisen

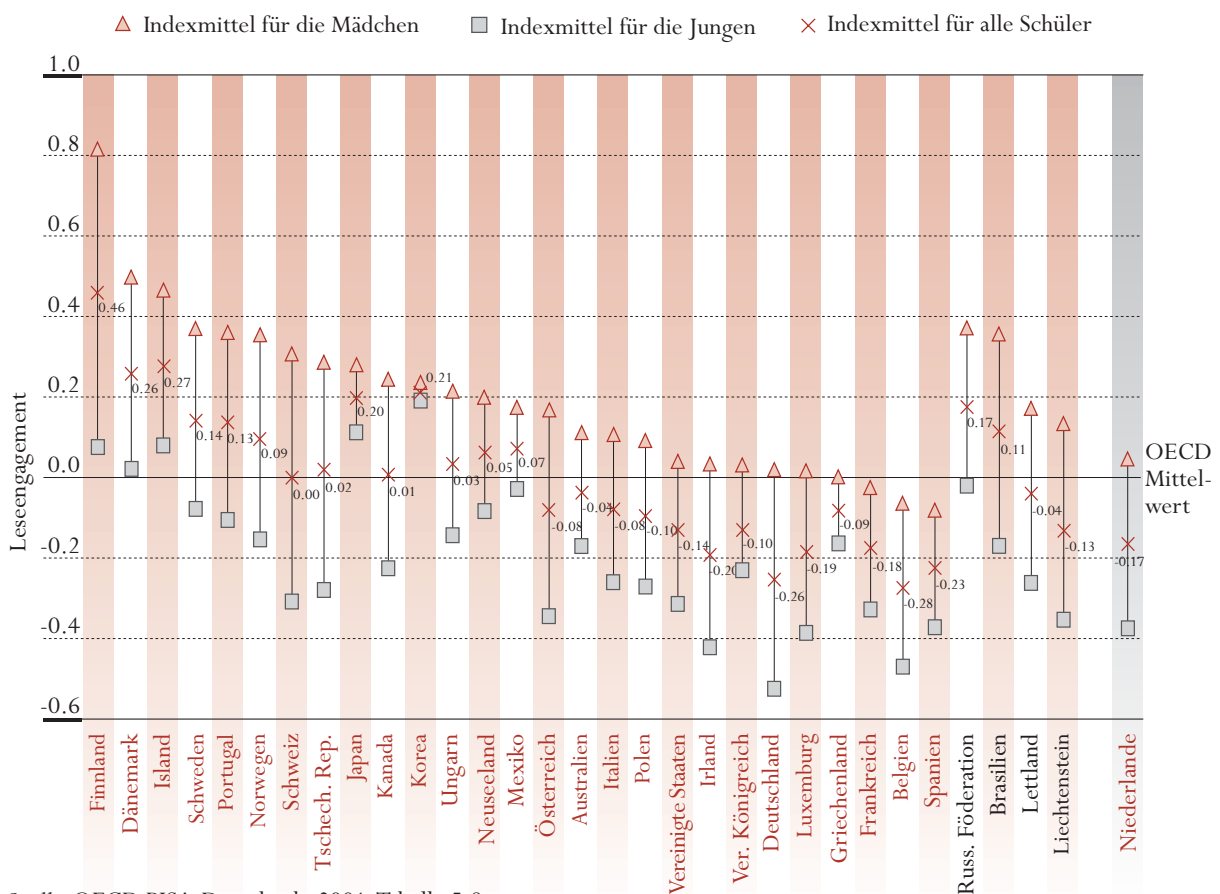
in der Regel die geringste oder eine lediglich beschränkte Neigung auf, sich mit vielseitigem Lesestoff zu befassen, und sie lesen hauptsächlich Zeitschriften bzw. Zeitungen. Schülerinnen und Schüler, die Zugang zu einer größeren Zahl von Büchern haben, sind im Allgemeinen mehr daran interessiert, ein breiteres Spektrum an Printmedien zu lesen. Während zwischen sozioökonomischem Hintergrund und Leseprofilen eine schwache Korrelation besteht, scheint der Zugang zu Büchern zu Hause eine größere Rolle zu spielen.

Leseengagement

Abbildung 5.7 zeigt die länderspezifischen Mittelwerte für den Index Leseengagement. Der Mittelwert des Index Leseengagement für die gesamte OECD-Schülerpopulation wurde gleich 0 und die Standardabweichung gleich 1 gesetzt. Negative Werte bedeuten nicht zwangsläufig eine negative Antwort der Schülerinnen und Schüler auf die Fragen, sondern vielmehr, dass sie in einem gegebenen Land insgesamt weniger positiv als der Durchschnitt der Schülerpopulation in allen OECD-Ländern antworteten. Umgekehrt bedeutet ein positiver Wert, dass Schülerinnen und Schüler in einem bestimmten Land insgesamt positiver als der Durchschnitt der Schülerinnen und Schüler der OECD-Länder antworteten.

Abbildung 5.7

Unterschiede beim Lesengagement zwischen Mädchen und Jungen



Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001, Tabelle 5.8.

Finnland ist das Land, das beim Leseengagement den (mit Abstand) höchsten Indexwert (0,46) erreicht. Zu den anderen Ländern mit einem hohen Niveau zählen Dänemark (0,26), Island (0,27), Japan (0,20) sowie Korea (0,21). Im Vergleich dazu ist das Leseengagement relativ niedrig in Belgien (-0,28), Deutschland (-0,26), Irland (-0,20), Luxemburg (-0,19) sowie in Spanien (-0,23).

Leseengagement nach Geschlecht

Beim Leseengagement gibt es bedeutende geschlechtsspezifische Unterschiede. Für die OECD-Länder beträgt die durchschnittliche Differenz zwischen Jungen und Mädchen 0,38 (vgl. Tabelle 5.8). Mithin sehen sich alle Länder mehr oder weniger derselben Herausforderung gegenüber. Um das Leseengagement zu fördern, bedarf es Initiativen, die speziell auf Jungen abzielen. Über die Gründe, weshalb Jungen weniger engagierte Leser sind, und die Möglichkeiten, die es zur Stärkung dieses Engagements gibt, wird viel debattiert. Manche Experten gehen davon aus, dass Jungen in der Schule gegenüber Mädchen diskriminiert werden, und wenn sie ihre Lesekompetenz nicht entwickeln, dies vor allem an der Art stereotypen Lesestoffs liegt, der in Schulen behandelt wird. Andere argumentieren, dass die Entscheidung von Jungen, nicht zu lesen, stark durch Mitschüler und soziale Normvorstellungen von Maskulinität beeinflusst wird (Young und Brozo, 2001). Das mangelnde Leseengagement ist lediglich ein Aspekt einer allgemeineren Haltung von Jungen gegenüber schulischem Lernen. Jackson (1998) kommt zu dem Ergebnis, dass erfolgreiche Schüler in ihrem schulischen Umfeld sehr behutsam vorgehen müssen und nicht offen zeigen dürfen, dass sie viel für die Schule tun. Andernfalls laufen sie Gefahr, bei ihren Mitschülern in den Ruf eines Strebers zu geraten (Mac An Ghail, 1994, zitiert von Young und Brozo).

Das stärkste Leseengagement besteht bei Mädchen in Dänemark (0,50), Finnland (0,82), Island (0,46), Norwegen (0,35), Portugal (0,36) und Schweden (0,37). Das geringste Leseengagement bei Jungen ist in Deutschland (-0,53), Belgien (-0,48), Irland (-0,43), Luxemburg (-0,39) und Spanien (-0,38) zu beobachten. In der Schweiz und in Finnland ist der Abstand zwischen Jungen und Mädchen besonders ausgeprägt (0,61 bzw. 0,75). In einer kleineren Zahl von Ländern ist der Abstand zwischen Jungen und Mädchen relativ gering. Dazu zählen Griechenland (0,17), Japan (0,17), Korea (0,04) und Mexiko (0,20). In keinem Land ist eine positive Differenz zu Gunsten der Jungen festzustellen.

Wenngleich das Leseengagement bei Mädchen größer ist als bei Jungen, gibt es in dieser Hinsicht doch eine Reihe interessanter Unterschiede zwischen den Ländern. So weisen Jungen in einigen Ländern ein stärkeres Leseengagement auf als Mädchen in anderen Ländern. So sind z.B. die Jungen in Dänemark, Finnland, Island, Japan und Korea nach ihren Angaben entweder als ebenso engagierte oder engagiertere Leser einzustufen wie die Mädchen in Belgien, Frankreich und Spanien.

Kann Leseengagement den sozioökonomischen Hintergrund kompensieren?

Einschlägige Untersuchungen liefern Befunde dafür, dass Leseengagement ein „kompensierender“ Faktor für niedriges Familieneinkommen und geringes Bildungsniveau der Eltern sein kann (Guthrie und Wiegfield, 2000) oder auch für sonstige Hintergrundfaktoren (Campbell, Voelkl und Donahue, 1997). Die PISA-Daten wurden analysiert, um herauszufinden, ob dieser Befund, der hauptsächlich im US-amerikanischen Kontext beobachtet wurde, auch für eine internationale Studie Gültigkeit hat.

Um diese Frage zu klären, wurden die Schülerinnen und Schüler einer von neun Gruppen zugeteilt, und zwar auf der Basis von zwei Variablen: Niveau des Leseengagements und der beruflichen Stellung der Eltern. Für jeden dieser beiden Indizes wurden drei Gruppen gebildet: eine untere (unterhalb des 25. Perzentils), eine mittlere (vom 25. bis zum 75. Perzentil) und eine obere Gruppe (oberhalb des 75. Perzentils). Unter

Abbildung 5.8

Erwarteter und beobachteter Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler nach Grad des Leseengagements und sozioökonomischem Hintergrund

	Geringes Leseengagement		Mittleres Leseengagement		Hohes Leseengagement	
	Erwartet (%)	Beobachtet (%)	Erwartet (%)	Beobachtet (%)	Erwartet (%)	Beobachtet (%)
Niedriger sozioökonomischer Hintergrund	6.25	7.60	12.50	12.56	6.25	4.85
Mittlerer sozioökonomischer Hintergrund	12.25	12.90	25.00	25.14	12.25	11.96
Hoher sozioökonomischer Hintergrund	6.25	4.50	12.50	12.30	6.25	8.19

Verwendung dieser Klassifikation¹⁰ wurden neun Kategorien oder Gruppen von Schülerinnen und Schülern identifiziert. Abbildung 5.8 vergleicht die durchschnittlichen erwarteten und beobachteten Prozentsätze in den OECD-Ländern für jede der neun Gruppen.

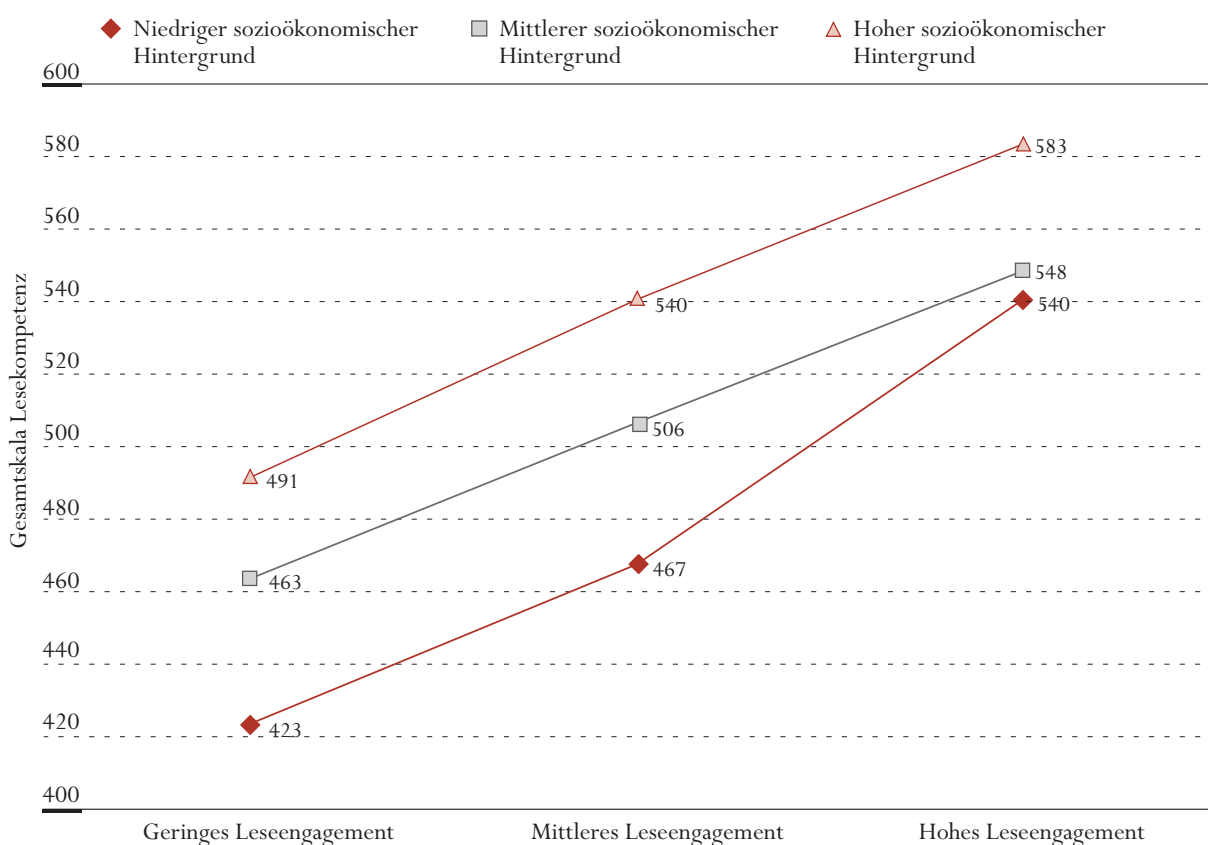
Von den Schülerinnen und Schülern, deren Eltern die niedrigste berufliche Stellung aufweisen, gehören etwas mehr zu den weniger engagierten Lesern, als bei völlig unabhängiger Betrachtung beider Variablen zu erwarten wäre. Desgleichen ist die Zahl der stark engagierten Leser in jener Gruppe von Schülerinnen und Schülern, deren Eltern den höchsten beruflichen Status haben, höher als erwartet. Interessant ist aber die Feststellung, dass das Leseengagement nur teilweise durch die berufliche Stellung der Eltern bestimmt wird: Wie aus Abbildung 5.9 hervorgeht, gibt es Schülerinnen und Schüler mit weniger privilegiertem sozioökonomischen Hintergrund, die stark engagierte Leser sind, sowie Schülerinnen und Schüler aus privilegierteren Verhältnissen, die ein geringes Leseengagement zeigen. Davon leitet sich natürlich die Frage ab, wie sich diese Gruppen von Schülerinnen und Schülern unter dem Gesichtspunkt ihrer Lesekompetenz verteilen.

Schülerinnen und Schüler, deren Eltern die höchste berufliche Stellung aufweisen und die stark engagierte Leser sind, erzielen die besten durchschnittlichen Punktzahlen auf der Gesamtskala Lesekompetenz (583). Damit liegen sie um mehr als eine Kompetenzstufe bzw. 0,83 einer Standardabweichung über dem OECD-Durchschnitt. Und Schülerinnen und Schüler, deren Eltern die niedrigste berufliche Stellung besitzen und die das geringste Leseengagement aufweisen, kommen auf die schwächste durchschnittliche Punktzahl (423). Dieser Wert liegt um eine Kompetenzstufe unter dem OECD-Durchschnitt und um mehr als eineinhalb Standardabweichungen unter dem Mittelwert, den die Schülerinnen und Schüler der Gruppe starkes Leseengagement/hohe Stellung verzeichnen. Wichtiger noch ist aus unserer Sicht die Tatsache, dass 15-Jährige, die stark engagierte Leser sind und deren Eltern die niedrigste berufliche Stellung aufweisen, signifikant höhere durchschnittliche Punktwerte (540) auf der Lesekompetenzskala erzielen als Schülerinnen und Schüler, deren Eltern die höchste berufliche Stellung besitzen, die aber ein geringes Leseengagement zeigen (491). Der Unterschied bei ihren durchschnittlichen Punktzahlen beläuft sich auf mehr als eine halbe Standardabweichung. Und diese stark engagierten Leserinnen und Leser, deren Eltern eine niedrige berufliche Stellung haben, schneiden durchschnittlich ebenso gut ab wie Schülerinnen und Schüler mit mäßig starkem Leseengagement, aber Eltern mit hoher beruflicher Stellung.

Alle Schülerinnen und Schüler mit starkem Leseengagement erreichen auf der Lesekompetenzskala Punktzahlen, die signifikant über dem internationalen Mittelwert liegen, ganz unabhängig von ihrem familiären Hintergrund. Umgekehrt liegen die Punktzahlen der Schülerinnen und Schüler mit geringem Lese-

Abbildung 5.9

Leseleistung und sozioökonomischer Hintergrund nach Grad des Leseengagements



Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001, Tabelle 5.9.

engagement ohne Ansehen der beruflichen Stellung ihrer Eltern unter dem internationalen Durchschnitt. Innerhalb jeder beruflichen Statusgruppe erzielen Schülerinnen und Schüler, die zu den am wenigsten engagierten Lesern zählen, auf der Gesamtskala Lesekompetenz Durchschnittswerte, die um 85 bis 117 Punkte niedriger sind als die der Schülerinnen und Schüler mit dem stärksten Leseengagement, wobei die Differenz bei jenen Schülerinnen und Schülern am größten ist, die der Gruppe mit der niedrigsten beruflichen Stellung zugeordnet werden. Diese Ergebnisse sind aus bildungspolitischer Perspektive von herausragender Bedeutung und zählen vielleicht zu den wichtigsten Folgerungen, die in diesem Bericht dargelegt werden.

So können Lesepraktiken entscheidend dazu beitragen, die Differenzen bei den Ergebnissen auf der Lesekompetenzskala zwischen Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichem sozioökonomischen Hintergrund zu verringern. Sie könnten vielleicht sogar eine wichtige Rolle dabei spielen, den Abstand zwischen Jungen und Mädchen zu verkleinern. Einige Unterrichtspraktiken können nachweislich mit Erfolg zur Förderung des Leseengagements von Schülerinnen und Schülern eingesetzt werden (Burns, 1998; Ivey, 1999). Guthrie und Davis (2002) haben ein Modell zur Förderung eines solchen Engagements durch Unterrichtspraktiken entwickelt, die darauf abzielen, schwache Leser im Sekundarbereich I zu motivieren.

Schwache Leser benötigen sowohl motivationale als auch kognitive Unterstützung. Die Motivation kann durch Interaktionen mit dem wirklichen Leben, interessante Texte, selbstständiges Arbeiten und Teamwork (mit Mitschülern) gefördert werden. Diese positiven Unterrichtsaspekte werden jedoch keine Steigerung der kognitiven Fähigkeiten garantieren. Die kognitive Kompetenz wird durch die Vermittlung von Lesestrategien über einen längeren Zeitraum verbessert. Es gibt Hinweise darauf, dass Instruktionen für kognitive Strategien unwirksam bleiben, wenn sie losgelöst sind von inhaltlicher Breite und Vielfalt (Guthrie, Schafer, Von Secker und Alban, 2000). Die direkte Vermittlung von Strategiewissen ist jedoch sehr wirkungsvoll, wenn sie im Verein mit motivationaler Unterstützung erfolgt (Guthrie und Davis, 2002).

Kognitive und nichtkognitive Elemente des Leseengagements gehen zweifellos Hand in Hand. Dieses Kapitel hat gezeigt, dass sie eng miteinander verknüpft sind. Kognition und Motivation, Kompetenz und Leseengagement bilden ein Beziehungsgeflecht, bei dem Ursache und Wirkung nicht voneinander zu trennen sind. Kompetente Leser haben ein stärkeres Leseengagement, und infolgedessen erwerben sie mehr Wissen und Fähigkeiten. Schülerinnen und Schüler, die nur wenig lesen, empfinden den Lesestoff häufig als zu schwierig (Allington, 1984) und entwickeln eine negative Einstellung gegenüber dem Lesen (Oka und Paris, 1986). Sie befinden sich in einem Teufelskreis, denn da sie weniger lesen, haben sie weniger Möglichkeiten, Strategien für Leseverständnis zu entwickeln (Brown, Palincsar und Purcell, 1986) und geraten letzten Endes in sämtlichen Fächern in Rückstand, da Lesen eine Grundkompetenz darstellt, die in allen Lernfeldern benötigt wird (Chall, Jacobs und Baldwin, 1990). Aktuelle Modelle der Instruktion in Lesen, die auf eine Förderung der Lesekompetenz abzielen, erkennen dies an und betonen, dass Lesekompetenz ohne die Berücksichtigung nichtkognitiver Elemente des Leseengagements, d.h. Motivation und Zugang zu interessantem und sinnvollem Lesestoff, nicht verbessert werden kann. Diese Auffassung deckt sich mit den Ergebnissen der in den folgenden Kapiteln dieses Berichts durchgeführten Regressionsanalysen.

Anmerkungen

1. Der weiter gefasste Index des Leseengagements weist mit dem im ersten Bericht verwendeten Index eine Korrelation von 0,88 auf, hat jedoch einen höheren Reliabilitätskoeffizienten, nämlich 0,83, gegenüber 0,72 bei der früheren Messung des Leseengagements.
2. Die meisten der in diesem Kapitel wiedergegebenen Messgrößen basieren auf eigenen Angaben der Schülerinnen und Schüler über ihr Lektüerverhalten und ihre entsprechenden Präferenzen und nicht auf unmittelbaren Beobachtungen. Daher wurden die Antworten möglicherweise durch von Erwartungshaltungen bewirkte Effekte (*compliance-effects*) oder kulturelle Unterschiede beim Antwortverhalten beeinflusst. Die Instrumente basieren auf fundierten Forschungen und wurden vor ihrer Verwendung in PISA 2000 ausgiebig getestet, dennoch ist bei Vergleichen Vorsicht angebracht.
3. Die der Studie von Smith zugrunde liegende Liste umfasste folgende Printmedien: Zeitungen, Zeitschriften, Bücher, persönliche Dokumente und berufsbezogene Dokumente.
4. E-Mails und Websites wurden nicht in die Cluster-Analyse einbezogen, weil sie keinen Bezug zu den anderen Lesestoffen aufzuweisen scheinen.
5. Bei dieser Frage wurden die Antworten „mehrmals im Monat“ oder „mehrmals in der Woche“ als häufiges Lesen, „ein paar Mal im Jahr“ und „einmal im Monat“ als moderates Lesen und „nie oder fast nie“ als mangelnde Lesetätigkeit eingestuft.
6. Die Unterteilung in vier Gruppen beruht auf zwei Dimensionen: der Häufigkeit des Lesens einerseits und der Vielseitigkeit des Lesestoffs andererseits. Dieser zweidimensionale Aspekt spiegelt sich in dem Ausdruck „befasst sich mit vielseitiger Lektüre“ wider. Aus praktischen und redaktionellen Gründen wird die Bezeichnung jeder Gruppe in den folgenden Abschnitten vereinfacht, wobei lediglich der Aspekt der Vielseitigkeit herangezogen wird. Der Aspekt der Häufigkeit des Lesens bzw. der Beschäftigung mit Lesen muss aber stets im Auge behalten werden.
7. Eine Kompetenzstufe entspricht 72 Punkten.
8. Der sozioökonomische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler wird anhand eines sozioökonomischen Index der beruflichen Stellung der Eltern (ISEI) gemessen. Der in PISA verwendete Index basiert auf dem Beruf des Vaters oder der Mutter, je nachdem, wer die höhere Stellung hat. Die Werte auf dem Index reichen von 0 bis 90; niedrige Werte repräsentieren eine niedrige und hohe Werte eine hohe sozioökonomische Stellung. Der OECD-Durchschnitt des Index beträgt 49.
9. Es wurde ein Index konstruiert, der die drei Fragen in Bezug auf den Zugang zu Printmedien im Elternhaus zusammenfasst: die Zahl der Bücher zu Hause, die Verfügbarkeit eines Wörterbuchs und das Vorhandensein von Schulbüchern zu Hause. Die sieben Kategorien der Frage zur Anzahl der zu Hause vorhandenen Bücher wurden neu kodiert und in eine dichotome Variable umgeformt. Die Kategorien 1 bis 4 (kein Buch bis zu 100 Büchern) erhielten den Code 0 und die Kategorien 5 bis 7 (100 bis über 500 Bücher) den Code 1.
10. Diese Einteilung in drei Gruppen wurde vorgenommen, um die Vergleichbarkeit zwischen den Ländern zu gewährleisten.

Kapitel

6

ZUSAMMENHANG ZWISCHEN HINTERGRUNDMERKMALEN UND LESEKOMPETENZ



WICHTIGSTE PUNKTE

- Die berufliche Stellung der Eltern, die Zahl der im Elternhaus vorhandenen Bücher und Bildungsressourcen sowie die kulturelle Kommunikation mit den Eltern sind mit der Leistung im Bereich der Lesekompetenz korreliert. Diese Korrelationen sind in allen PISA-Ländern positiv. Interessanterweise beträgt die Korrelation zwischen dem Leseengagement und dem sozioökonomischen Hintergrund nur etwa ein Drittel des Wertes, der sich in Bezug auf die Leseleistung ergibt (0,12 im Vergleich zu 0,34). Im Gegensatz dazu ist das Leseengagement wesentlich stärker mit der Zahl der im Elternhaus vorhandenen Bücher und der kulturellen Kommunikation korreliert.
- Unter den Schülermerkmalen besteht beim Leseengagement die stärkste mittlere Korrelation mit der Leseleistung. Es gibt keinen Unterschied bei der mittleren Korrelation zwischen Geschlecht und Leistung oder zwischen Zeitaufwand für die Hausaufgaben und Leistung. Der Zeitaufwand für die Hausaufgaben ist auch stärker mit dem Leseengagement als mit dem Geschlecht korreliert. Die mit Hausaufgaben verbrachte Zeit ist wiederum stärker mit dem Leseengagement korreliert als mit der Leseleistung. Diese und andere Ergebnisse zusammengenommen deuten darauf hin, dass das Leseengagement möglicherweise eine wichtige Rolle bei der Verringerung des Leistungsabstands spielen könnte, der in allen Ländern zwischen verschiedenen Untergruppen zu beobachten ist.
- Es besteht eine interessante Interaktion zwischen dem Geschlecht und den Subskalen der Lesekompetenz. In allen Ländern ist der Leistungsabstand zwischen Mädchen und Jungen auf der Subskala nichtkontinuierliche Texte am geringsten. In der Tat ist die mittlere Korrelation auf der Subskala kontinuierliche Texte mit 0,19 mehr als doppelt so groß wie auf der Subskala nichtkontinuierliche Texte (0,09).
- Wenngleich der Prozentsatz der 15-Jährigen, die nicht im Land geboren sind, in allen Ländern relativ gering ist, sind die Schülerinnen und Schüler, die in die Kategorie „nicht im Land geboren“ fallen, in Bezug auf ihre Leistung auf der Gesamtskala Lesekompetenz doch eindeutig im Nachteil. Der Zusammenhang zwischen diesem Status und dem Leseengagement scheint wesentlich geringer und weniger stetig zu sein.
- Zwischen dem Schüler-Lehrer-Verhältnis und dem Leseengagement besteht eine positive Korrelation. Dieses Beziehungsmuster ist in allen OECD- und Nicht-OECD-Ländern einheitlich. Die Schuldisziplin ist ein weiteres Merkmal des Unterrichtsumfelds, das positiv mit Leseleistung und Leseengagement verknüpft ist, wohingegen sich der Zusammenhang zwischen Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und Leistungsdruck zum einen und der Leseleistung sowie dem Leseengagement zum anderen weniger konsistent darstellt.

Die beiden vorangegangenen Kapitel befassten sich einmal mit der Beschreibung der Mittelwerte sowie der Verteilung der von den 15-Jährigen in den Teilnehmerländern erzielten Punktzahlen und zum anderen mit dem Grad ihres Leseengagements. Diese Faktoren werden als wichtige Resultate der schulischen Bildung betrachtet, denn daran lässt sich ablesen, inwieweit die Schülerinnen und Schüler das erreicht haben, was von ihnen bei Abschluss der Sekundarschulbildung erwartet wird. Wie Gray und Rogers schreiben, ist das Kennzeichen eines reifen Leseprozesses „das Erlangen von Interessen, Einstellungen und Fähigkeiten, die es dem Einzelnen ermöglichen, unabhängig und effizient an jenen Leseaktivitäten teilzunehmen, die für ein erfülltes und produktives Leben unerlässlich sind“ (Gray und Rogers, 1956, S. 56). Im vorliegenden Kapitel werden ausgewählte Merkmale der Schülerinnen und Schüler, ihrer Familien und ihres Lernumfelds untersucht, um festzustellen, wie sie mit dem Leseengagement zum einen und der Leseleistung zum anderen in Zusammenhang stehen¹. Obwohl wir uns dessen bewusst sind, dass diese Merkmale nicht losgelöst voneinander zum Tragen kommen, ist es doch sinnvoll, sie auf diese Weise vorzustellen, damit der Leser einen Eindruck gewinnt, wie sie sich jeweils sowohl auf die Leseleistung als auch das Leseengagement auswirken. In Kapitel 7 wird dann die relative „Bedeutung“ jeder dieser Variablen nach Berücksichtigung der bestehenden Wechselbeziehungen untersucht.

Die Schülerinnen und Schüler wurden gebeten, einen Fragebogen auszufüllen, der eine Reihe von Fragen zu ihrem familiären Hintergrund, ihren außerschulischen Aktivitäten und ihrer Einschätzung einiger Aspekte des unterrichtsbezogenen Lernumfelds enthielt. Anhand ihrer Antworten auf die betreffenden Fragen war es möglich, die Beziehungen zwischen diesen Merkmalen und dem Leseengagement sowie der Leseleistung zu untersuchen. Inwieweit sind Mädchen, an den drei Subskalen der Lesekompetenz gemessen, bessere Leser als Jungen und inwieweit sind sie engagiertere Leser? Welcher Zusammenhang besteht zwischen Leseengagement und der Leseleistung auf den Subskalen? Gibt es im Hinblick auf den Einfluss von Immigrantensstatus und Familienstruktur Ähnlichkeiten zwischen den OECD-Ländern? Welcher Zusammenhang besteht zwischen den im Elternhaus vorhandenen materiellen Lernhilfen und der dort stattfindenden Art von Kommunikation einerseits und dem Leseengagement und der Leistung im Bereich der Lesekompetenz andererseits? Haben die schulische Disziplin und der Leistungsdruck Auswirkungen auf diese beiden Komponenten? Diese und andere Fragen werden im vorliegenden Kapitel für die 28 OECD-Länder und die 4 Nicht-OECD-Länder, die an der Studie teilnahmen, untersucht.

Lesekompetenz und individuelle Schülermerkmale

In diesem Abschnitt gilt das Hauptaugenmerk drei Variablen oder Indizes: Geschlecht, Leseengagement und Zeitaufwand für die Hausaufgaben. Diese beziehen sich auf spezifische Schülermerkmale, die mit den Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler in Zusammenhang stehen und die sich von der Familienstruktur und dem Unterrichtsumfeld unterscheiden lassen.

Geschlecht

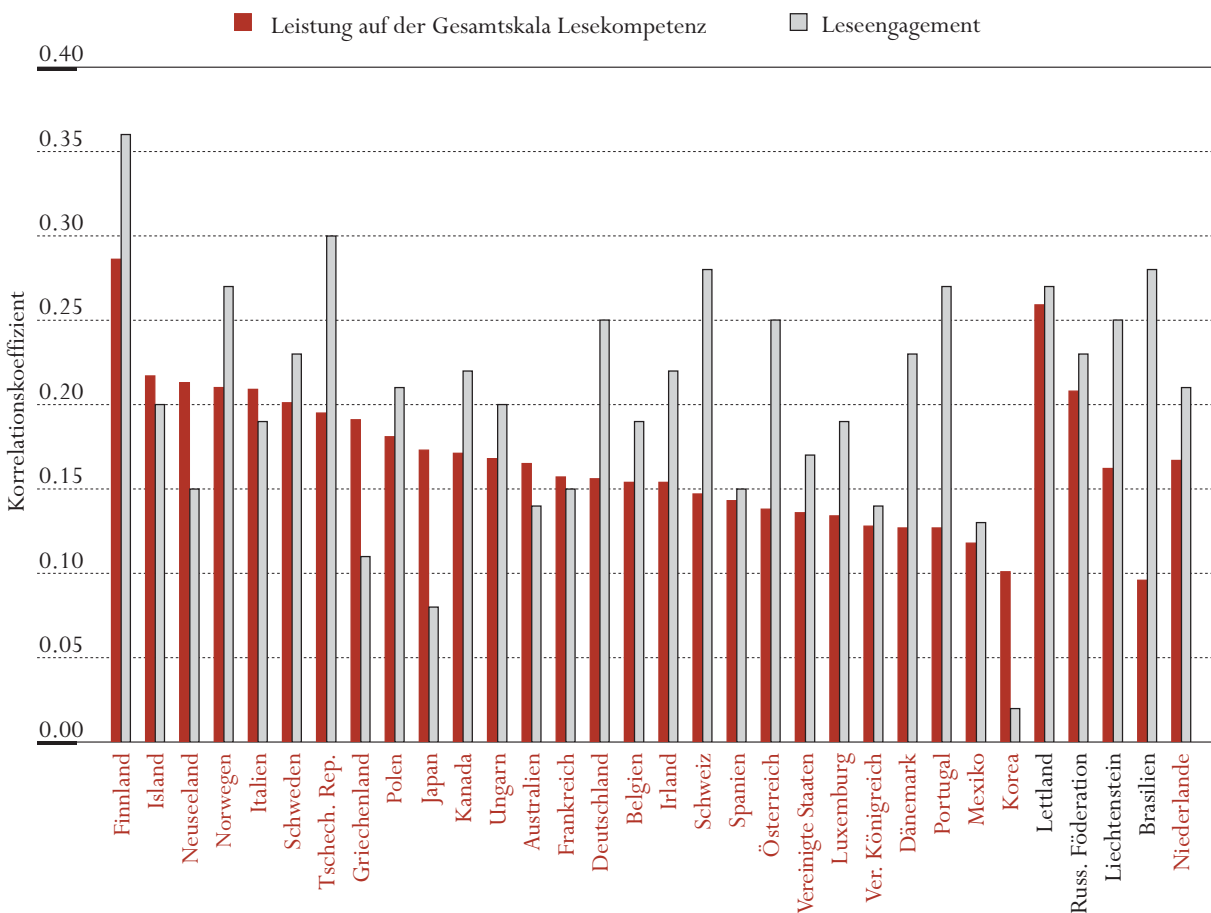
In der Vergangenheit galt die Hauptsorge in Bezug auf die Unterschiede zwischen den Geschlechtern fast überall der vergleichsweise niedrigen Leistung von Frauen und Mädchen. Seit einiger Zeit hat das weibliche Geschlecht jedoch aufgeholt und das männliche bei verschiedenen Bildungsaspekten sogar überrundet, so dass sich das Augenmerk inzwischen auf die schwächere Leistung der Jungen und Männer verlagert hat. Wie aus einem neueren OECD-Bericht (2001b) hervorgeht, erzielen heute in 17 der 25 OECD-Länder, für die vergleichbare Daten vorliegen, ebenso viele – wenn nicht sogar mehr – Frauen als Männer einen Hochschulabschluss. Und in einem anderen Bericht über Grundkompetenzen wird auf die Möglichkeit verwiesen, dass der in den Vereinigten Staaten zwischen Mädchen und Jungen im Schulalter zu beobachtende erhebliche Abstand in der Leseleistung ein maßgeblicher Erklärungsfaktor für die

größer werdende Kluft bei College-Besuchsquoten und Hochschulabschlussquoten sein könnte (Sum, Kirsch und Taggart, 2002).

Die PISA-Ergebnisse zeigen, dass die Mädchen in allen teilnehmenden Ländern auf der Gesamtskala Lesekompetenz besser abschneiden als die Jungen. Aus Tabelle 6.1 ist ersichtlich, dass die mittlere Korrelation zwischen Geschlecht und Lesekompetenz bei 0,16 liegt. Am geringsten ist die Korrelation zwischen Geschlecht und Leseleistung in Korea (0,10). In 21 von 28 OECD-Ländern variiert diese Korrelation in der Tat zwischen 0,10 und 0,19. Tendenziell ist die Korrelation in den nordeuropäischen Ländern etwas höher, wo sie außer in Dänemark (0,13) durchgehend über 0,20 liegt. Die höchste Korrelation zwischen Geschlecht und Leseleistung ist in Finnland zu beobachten (0,29)².

Abbildung 6.1

Zusammenhang zwischen Geschlecht und Leseengagement sowie Leseleistung



Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001, Tabelle 6.1.

Kasten 6.1 Interpretation der Daten in diesem Kapitel

Sämtliche in diesem Kapitel erfassten Daten sind als Korrelationskoeffizienten wiedergegeben. Im Anhang zu diesem Bericht werden auch die Regressionseffekte angegeben. Alle im vorliegenden Kapitel dargelegten Variablen oder Indizes sind zwar für sich genommen von Interesse und können Konsequenzen für die Politik haben, die Beschreibung ihrer Zusammenhänge mit Leseleistung und Leseengagement ist jedoch unvollständig, da sie nicht losgelöst voneinander zum Tragen kommen. Vielmehr stehen sie bei der Entwicklung der Lesekompetenz in komplexen Wechselbeziehungen zueinander.

Alle hier erörterten Messgrößen beruhen auf den eigenen Angaben der Schülerinnen und Schüler und können daher durch kulturelle Unterschiede im Antwortverhalten sowie dadurch beeinflusst sein, inwieweit bestimmte Antworten sozial erwünscht sind. Mehrere in diesem Kapitel behandelte Messgrößen (z.B. das Leseengagement) sind als Indizes dargestellt, die die Antworten der Schülerinnen und Schüler auf eine Reihe von Fragen zusammenfassen. Die Fragen wurden auf der Basis theoretischer Überlegungen ausgewählt und in den verschiedenen Ländern unter Verwendung von Strukturgleichungsmodellen bestätigt und validiert.

Zu diesem Zweck wurde für jedes Land separat und für alle OECD-Länder zusammengenommen ein Modell geschätzt. Die in diesem Kapitel verwendeten Indizes wurden so konstruiert, dass der Mittelwert bei 0 und die Standardabweichung bei 1 liegt. Das bedeutet, dass zwei Dritteln der OECD-Schülerpopulation Werte zwischen 1 und -1 zugeordnet sind. Zu beachten ist, dass ein negativer Indexwert nicht zwangsläufig auf eine negative Antwort der Schülerinnen und Schüler auf die gestellte Frage schließen lässt. Ein negativer Wert weist lediglich darauf hin, dass eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern weniger positiv antworteten als es beim Durchschnitt aller Schüler in den OECD-Ländern der Fall war. Dementsprechend bedeutet ein positiver Wert, dass eine Gruppe von Schülern positivere Antworten gab als der Durchschnitt aller Schüler in den OECD-Ländern. Andere in diesem Kapitel verwendete Messgrößen stützen sich entweder auf eine 2-Punkte-Skala mit „ja“ oder „nein“ bzw. eine 3-, 4-, 5- oder 6-Punkte-Skala, die die Häufigkeit oder die Wahrscheinlichkeit angibt. Beim sozialen Hintergrund wurde der Index als kontinuierliche Messgröße angelegt, die von 0 bis 90 reicht und die Attribute von Berufen erfasst, die den Bildungsabschluss einer Person in Einkommen umsetzen. Je höher der Wert auf diesem Index ist, umso höher ist die berufliche Stellung der Eltern der jeweiligen Schülerin bzw. des jeweiligen Schülers.

Noch bemerkenswerter ist vielleicht die Tatsache, dass es bei den geschlechtsspezifischen Unterschieden ein interessantes Muster von Interaktionen zwischen den verschiedenen Subskalen der Lesekompetenz gibt. In jedem Teilnehmerland ist der geringste durchschnittliche Unterschied zwischen den Geschlechtern bei der Subskala nichtkontinuierliche Texte, einer der beiden formatbezogenen Subskalen, zu beobachten (vgl. Anhangstabelle 6.2a). So liegt die mittlere Korrelation auf der Subskala kontinuierliche Texte in den OECD-Ländern bei 0,19, was mehr als dem Doppelten der mittleren Korrelation auf der Subskala nichtkontinuierliche Texte mit einem Wert von nur 0,09 entspricht. Dieses Muster wiederholt sich in jedem PISA-Teilnehmerland, d.h. auf der Subskala kontinuierliche Texte sind die Korrelationswerte durchweg wesentlich höher als auf der Subskala nichtkontinuierliche Texte. Bei Betrachtung der in Tabelle 6.2a wiedergegebenen Regressionsergebnisse zeigt sich, dass in 17 der 28 OECD-Länder der durchschnittliche Abstand zwischen Mädchen und Jungen auf der Skala nichtkontinuierliche Texte weniger als 20 Punkte

oder 20% einer Standardabweichung beträgt. Im Gegensatz dazu weist auf der Subskala kontinuierliche Texte nur Korea mit 19 Punkten eine durchschnittliche Differenz von weniger als 20 Punkten auf.

Ein ähnliches Muster zeichnet sich für die drei aspektbezogenen Subskalen ab (vgl. Tabelle 6.2a). Die geringste mittlere Korrelation zwischen Geschlecht und Leistung ist in den OECD-Ländern bei der Subskala Informationen ermitteln festzustellen (0,12). Ein etwas höherer Korrelationswert (0,15) ergibt sich bei der Subskala textbezogenes Interpretieren, und bei der Subskala Reflektieren und Bewerten erreicht diese Korrelation 0,21. In allen OECD-Ländern beträgt die Durchschnittsdifferenz zwischen Mädchen und Jungen auf der Subskala Reflektieren und Bewerten mehr als 25 Punkte oder ein Viertel einer Standardabweichung.

Wie im vorangegangenen Kapitel über Leseengagement erörtert, sind Mädchen im Durchschnitt engagiertere Leser als Jungen. Der Mittelwert auf dem Index des Leseengagements beträgt bei den Mädchen 0,19 und bei den Jungen -0,19. Zudem unterscheiden sich selbst die Jungen, die zumindest einigermaßen vielseitige Leser sind, erheblich von den Mädchen in Bezug auf die Art der Texte, die sie zu lesen angeben. Beispielsweise befinden sich etwa 34% der Jungen in Cluster 3 im Vergleich zu 23% der Mädchen. Demgegenüber gehören nur rd. 15% der Jungen zu Cluster 4, während es bei den Mädchen etwa 29% sind. Ein Merkmal, das Cluster 3 von Cluster 4 unterscheidet, ist die Häufigkeit, mit der bestimmte Arten von Büchern und Zeitschriften den Angaben zufolge gelesen werden. In Cluster 3 gibt ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler an, dass sie häufig Zeitschriften (85%) und Zeitungen (81%) lesen, während nur 30% von sich sagen, dass sie häufig Romane u.Ä., und nur 21%, dass sie Sachbücher lesen. Demgegenüber gibt in Cluster 4, wo der Prozentsatz der Mädchen größer ist, ein etwas geringerer Teil der Schülerinnen und Schüler an, häufig Zeitungen und Zeitschriften zu lesen, wohingegen über 70% von sich sagen, dass sie Romane u.Ä. lesen, und rd. 50%, dass sie oft Sachbücher lesen.

Die mittlere Korrelation zwischen Geschlecht und Leseengagement ist in den OECD-Ländern geringfügig höher (0,20) als zwischen Geschlecht und Leseleistung (0,16). Interessant ist jedoch die Feststellung, dass hier gewisse Differenzen zwischen den OECD-Ländern bestehen. Wie aus Tabelle 6.1 ersichtlich, ist die Standardabweichung bei den Korrelationen zwischen Geschlecht und Leseengagement fast doppelt so groß wie die, die im Hinblick auf die Leseleistung zu beobachten ist – 0,07 gegenüber 0,04. In 6 der 28 OECD-Länder (Griechenland, Island, Italien, Japan, Korea und Neuseeland) ist die Korrelation zwischen Geschlecht und Leseengagement schwächer als zwischen Geschlecht und Leistung, während in vier Ländern (Frankreich, Mexiko, Spanien und dem Vereinigten Königreich) zwischen diesen beiden Korrelationen nur ein Abstand von 0,01 besteht. In den übrigen 18 OECD-Ländern ist die Korrelation zwischen Geschlecht und Leseengagement größer als zwischen Geschlecht und Leistung.

Leseengagement

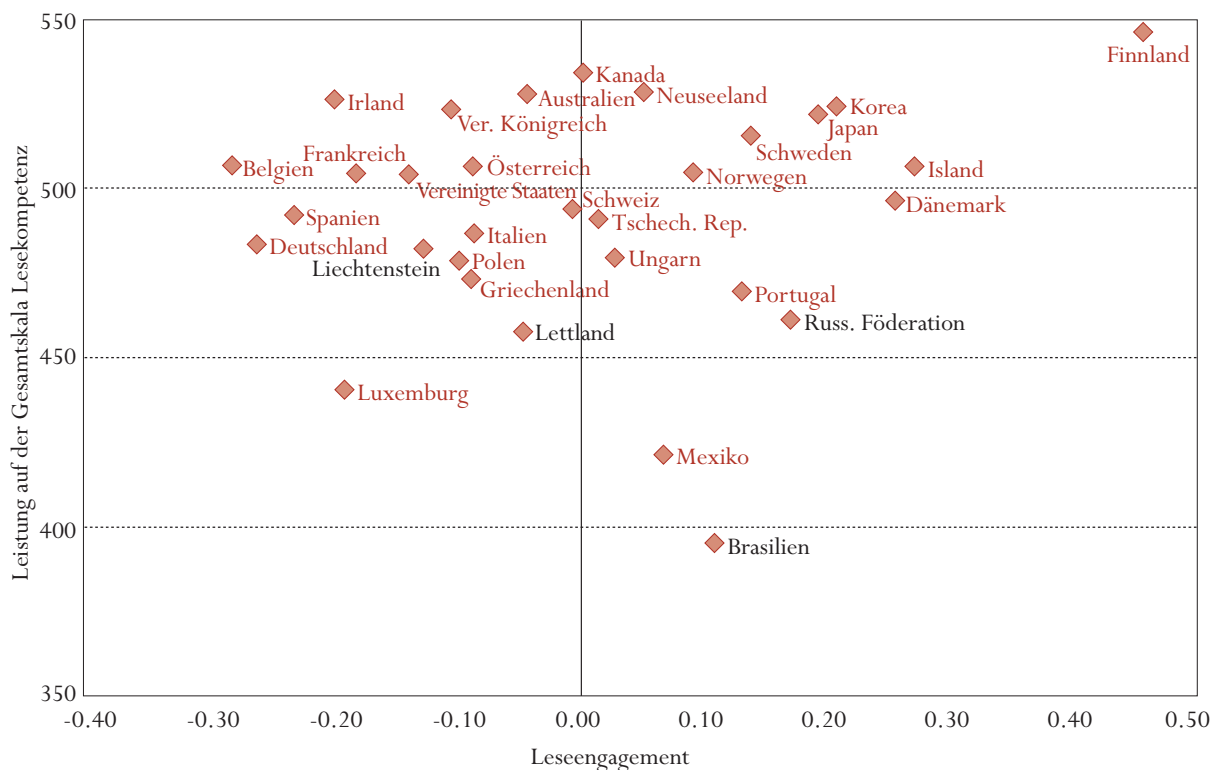
Die Lesemotivation und die Zeit, die mit Lesen verbracht wird, sind wichtige Bestimmungsfaktoren für den Abstand zwischen starken und schwachen Lesern. Hier dürfte insofern eine Wechselbeziehung bestehen, als Schüler mit besseren Lesefähigkeiten wahrscheinlich auch lieber lesen und daher mehr Zeit mit Lesen verbringen. Es gibt eine Reihe von Studien, in denen ein Zusammenhang zwischen Leseengagement und Leseleistung nachgewiesen wurde. Diese Ergebnisse gelten sowohl für Populationen im Schulalter als auch für Erwachsene. IALS, die Internationale Erhebung über Grad und Verteilung elementarer Grundqualifikationen Erwachsener (OECD und Statistics Canada, 1995), macht in der Tat deutlich, wie wichtig regelmäßiges Lesen und die Art der Lektüre, mit der sich Erwachsene beschäftigen, für die Aufrechterhaltung von Kompetenzen im Erwachsenenalter sind.

Abbildung 6.2 vergleicht die PISA-Teilnehmerländer auch in Bezug auf die Korrelation zwischen Leseleistung und Leseengagement. In allen teilnehmenden Ländern ist ein recht starker und signifikanter Zusammenhang zwischen Leseengagement und Leseleistung zu beobachten. Die mittlere Korrelation von 0,38 zeigt, dass Schülerinnen und Schüler, die engagiertere Leser sind, durchschnittlich höhere Punktzahlen auf der Gesamtskala Lesekompetenz erzielen. Diese Korrelation reicht von 0,23 in der Russischen Föderation bis zu einem Höchstwert von 0,48 in Finnland. In 12 PISA-Ländern liegt die Korrelation zwischen Leseengagement und Leseleistung bei über 0,40. Dies sind Australien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Island, Liechtenstein, Norwegen, Österreich, Schweden, die Schweiz, die Tschechische Republik und Ungarn. In mehreren anderen Ländern sind die Korrelationen wesentlich schwächer (d.h. sie liegen unter 0,30), so in Brasilien, Griechenland, Lettland, Luxemburg, Mexiko, Polen und der Russischen Föderation. In diesen Ländern liegen die Ergebnisse im Bereich der Lesekompetenz weit unter dem OECD-Durchschnitt. Hier handelt es sich effektiv um die Länder, die im Bereich der Lesekompetenz die niedrigsten durchschnittlichen Punktzahlen aufweisen.

Wie bei der geschlechtsspezifischen Betrachtung stellen sich die Korrelationen zwischen Leseengagement und Leseleistung auf den beiden formatbezogenen Subskalen unterschiedlich dar (vgl. Tabelle 6.2c). Die mittlere Korrelation der OECD-Länder liegt für die Subskala kontinuierliche Texte bei 0,38 und für die Subskala nichtkontinuierliche Texte bei 0,34. Dieser Unterschied ist in allen OECD-Ländern relativ ähnlich. Dagegen sind bei den anderen Subskalen, wo die Korrelationen zwischen Leistung und Engagement beim textbezogenen Interpretieren (mit 0,38) und Reflektieren und Bewerten (mit 0,37) etwas

Abbildung 6.2

Zusammenhang zwischen Leseleistung und Leseengagement



Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001, Tabellen 4.1 und 6.1.

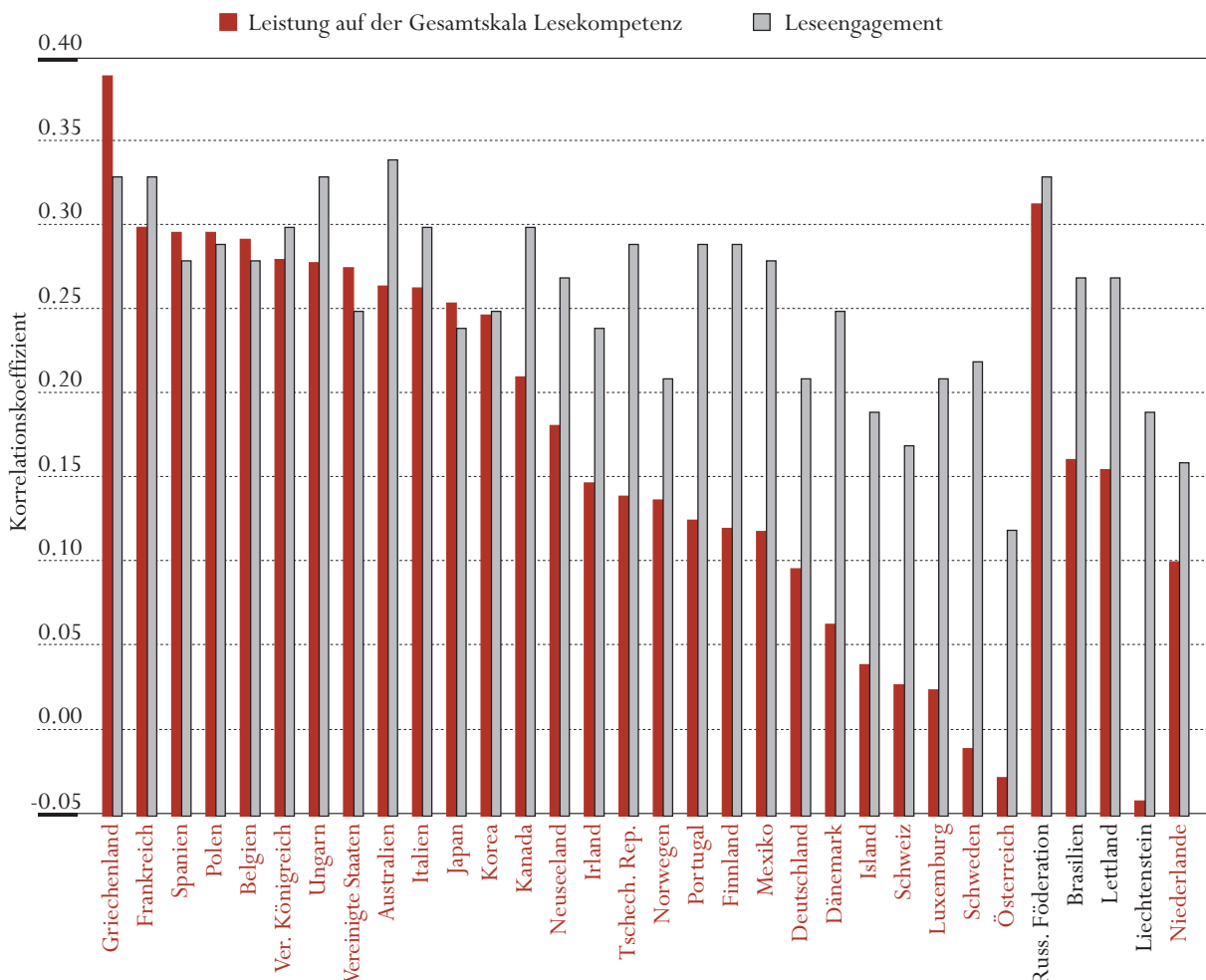
höher sind als beim Ermitteln von Informationen (0,35), im Ländervergleich nur schwache und unstete Muster zu erkennen.

Zeitaufwand für die Hausaufgaben

Die Schülerinnen und Schüler wurden gebeten anzugeben, wie viel Zeit sie pro Woche auf die Hausaufgaben in der Testsprache sowie in Mathematik und in naturwissenschaftlichen Fächern verwenden. Sie konnten dabei zwischen vier Kategorien wählen: „keine Zeit“, „weniger als 1 Stunde“, „1 bis 3 Stunden“ sowie „mehr als 3 Stunden“. Abbildung 6.3 zeigt, dass eine gewisse Korrelation zwischen dem Zeitaufwand für die Hausaufgaben und der Leistung existiert. Die mittlere Korrelation liegt in den OECD-Ländern bei 0,18 (vgl. Tabelle 6.1). Aus dieser Tabelle ist auch ersichtlich, dass eine Korrelation zwischen Hausaufgaben und Leseengagement besteht, wo sich mit 0,28 ein fast doppelt so hoher Wert ergibt wie beim Zusammenhang mit der Leistung. In 21 der 28 OECD-Länder und in allen Nicht-OECD-Ländern ist die Korrelation zwischen Hausarbeiten und Leseengagement stärker als die zwischen Hausarbeiten und Leistung; in vier OECD-Ländern ist sie geringer, wobei der Unterschied in drei dieser Länder nur 0,01 oder weniger beträgt.

Abbildung 6.3

Zusammenhang zwischen Hausaufgaben und Leseengagement sowie Leseleistung



Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001, Tabelle 6.1.

Mit einer Ausnahme weisen die 32 PISA-Länder zwischen Hausaufgaben und Leseengagement eine Korrelation von 0,15 auf (Tabelle 6.2b). Diese Ausnahme bildet Österreich, wo der Korrelationswert bei 0,12 liegt. In acht Ländern übersteigt die Korrelation 0,30 und in weiteren 19 Ländern beträgt sie mindestens 0,20. Demgegenüber ist die Korrelation zwischen Hausaufgaben und Leistung in rd. 14 Ländern geringer als 0,15, und nur in fünf Ländern beträgt diese Korrelation 0,30 oder mehr. In den übrigen 13 an PISA teilnehmenden Ländern schwankt die Korrelation zwischen dem Zeitaufwand für die Hausaufgaben und der Leistung zwischen 0,15 und 0,29.

Wie bereits erwähnt, ist die Korrelation zwischen Hausarbeiten und Leseengagement in den meisten OECD-Ländern tendenziell höher und insgesamt weniger variabel. Die durchschnittliche Standardabweichung der Korrelation zwischen Leseengagement und Zeitaufwand für die Hausaufgaben liegt bei 0,06 im Vergleich zu 0,11 für die Korrelation zwischen Leistung und Hausaufgaben. Schülerinnen und Schüler, die mehr Leseengagement besitzen, verwenden in der Regel auch mehr Zeit auf die Hausaufgaben und bereiten sich intensiver auf den Unterricht vor.

Lesekompetenz und familiäre Merkmale

Die Familie stellt für die Schülerinnen und Schüler eine wichtige Form von Sozialkapital dar. Im Verein mit derjenigen der Gemeinschaft und der Schule ist es die materielle und soziale Unterstützung durch ihre Familien, die sich am meisten auf die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur Bildung und auf ihre Erwartungen in Bezug auf die eigene Leistung auswirkt. In diesem Abschnitt wird der Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz und einer Reihe von Merkmalen untersucht, die mit dem familiären und häuslichen Umfeld in Verbindung stehen, wie z.B. Kultur, sozioökonomischer Hintergrund, Familienstruktur und Herkunftsland.

Diese Faktoren prägen die ersten Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, ihre Vorbereitung auf die Schule und ihre diesbezüglichen Erwartungen, den Wert, den sie der Bildung beimessen, und vermitteln ihnen die sprachlichen und sonstigen Grundlagen, die sie für die Schule brauchen.

Sozioökonomischer Hintergrund

In PISA wird der sozioökonomische Hintergrund anhand des sozioökonomischen Index der beruflichen Stellung der Eltern gemessen (zur Definition siehe Anhang A3). Tabelle 6.4a enthält Informationen über die Auswirkungen der beruflichen Stellung der Eltern auf die Lesekompetenz sowohl für die OECD- als auch die Nicht-OECD-Länder.

Die mittlere Korrelation für die OECD-Länder liegt bei 0,33 (vgl. Tabelle 6.4a). Diese Korrelation ist für alle fünf Subskalen mehr oder minder identisch, variiert jedoch etwas von Land zu Land und ist in einigen Ländern wesentlich höher als in anderen. In 24 der 32 PISA-Länder beträgt die Korrelation zwischen sozioökonomischem Hintergrund und Leseleistung mindestens 0,30. In allen Ländern ist die Korrelation höher als 0,20. Die einzige Ausnahme bildet Korea, wo die Korrelation auf der Gesamtskala Lesekompetenz bei 0,19 liegt.

Eine wichtigere, in Kapitel 5 hervorgehobene Erkenntnis betrifft die Beziehung zwischen sozioökonomischem Hintergrund und Leseengagement. Die mittlere Korrelation liegt hier nur bei 0,15, ein nicht einmal halb so hoher Wert wie der bei der Leseleistung beobachtete. In allen OECD-Ländern ist die Korrelation mit dem Leseengagement positiv und höher als 0,10, und in allen außer zwei weiteren OECD-Ländern beträgt sie 0,20 oder weniger. Die beiden Ausnahmen sind Deutschland und die Schweiz,

wo die Korrelation zwischen Leseengagement und sozioökonomischem Hintergrund bei 0,23 bzw. 0,22 liegt. Wie bereits in Kapitel 5 erwähnt, kann Leseengagement, gemessen an der Einstellung zum Lesen, der Lesemotivation und der Lesehäufigkeit, den Abstand zwischen der Leseleistung von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichem Hintergrund potentiell reduzieren. Die Herausforderung besteht darin, wirkungsvolle Methoden zur Erhöhung des Leseengagements zu finden.

Zahl der im Elternhaus vorhandenen Bücher

Sozioökonomischer Status wird mit Vorteilen für die Schüler in Verbindung gebracht, sowohl in Bezug auf den Wert, der der Bildung beigemessen wird, als auch auf die Zahl der im Elternhaus vorhandenen Bildungsgüter. Die Schülerinnen und Schüler wurden gebeten anzugeben, wie viele Bücher sich ungefähr in ihrem Elternhaus befinden, und ihre Antworten wurden nach sieben Kategorien kodiert: keine, 1-10 Bücher, 11-50 Bücher, 51-100 Bücher, 101-250 Bücher, 251-500 Bücher und mehr als 500 Bücher. Die mittlere Korrelation zwischen dieser Variablen und der Lesekompetenz beträgt 0,35 (vgl. Tabelle 6.3). In 8 der 28 OECD-Länder liegt die Korrelation zwischen der Zahl der im Elternhaus vorhandenen Bücher und der Leistung auf der Gesamtskala Lesekompetenz bei 0,40 oder darüber. In Ungarn beträgt sie sogar 0,52. In allen anderen OECD- und Nicht-OECD-Ländern ist die Korrelation immerhin größer als 0,20.

Die Korrelation der Zahl der im Elternhaus vorhandenen Bücher mit dem Leseengagement ist fast genauso groß wie mit der Leseleistung. Die mittlere Korrelation zwischen der Zahl der zu Hause vorhandenen Bücher und dem Leseengagement liegt bei 0,31 und ist damit beinahe ebenso stark wie die Korrelation zwischen der Zahl der Bücher und der Leistung (0,35). Mit Ausnahme von Mexiko, das einen Wert von 0,18 aufweist, ist die Korrelation in allen OECD-Ländern höher als 0,20 und in 20 dieser 28 Länder beträgt sie sogar mindestens 0,30.

Es lässt sich keine nennenswerte Interaktion zwischen der Zahl der im Elternhaus vorhandenen Bücher und den Subskalen der Lesekompetenz feststellen (vgl. Tabelle 6.4b).

Bildungsressourcen im Elternhaus

Inwieweit steht die Tatsache, dass ein Schüler über einen ruhigen Platz zum Lernen, einen Taschenrechner oder andere im Bildungszusammenhang nützliche Hilfsmittel verfügt, mit besseren Ergebnissen im Hinblick auf Leseleistung und Leseengagement in Zusammenhang? Diesen Aspekt suchte PISA mit einer den Schülern gestellten Frage zu erhellen, die sich auf das Vorhandensein von Bildungsressourcen in ihrem Elternhaus bezog: ein Wörterbuch, ein Schreibtisch, ein ruhiger Platz zum Lernen, Lehrbücher und Taschenrechner. Ihre Antworten wurden in einem Index mit einem Mittelwert von 0 und einer Standardabweichung von 1 zusammengefasst.

In den OECD-Ländern ist der Effekt der Bildungsressourcen im Elternhaus ähnlich wie der des sozioökonomischen Hintergrunds: Die mittlere Korrelation mit der Leistung liegt bei 0,26 im Vergleich zu nur 0,16 mit dem Leseengagement (Tabelle 6.3). Im Durchschnitt erzielten Schülerinnen und Schüler, in deren Elternhaus solche Ressourcen vorhanden sind, bessere Ergebnisse als solche, bei denen dies nicht der Fall ist. In allen OECD-Ländern ist die Korrelation zwischen Bildungsressourcen im Elternhaus und Leseleistung positiv und liegt über 0,10 (vgl. Tabelle 6.4c). Mexiko weist die stärkste Korrelation (0,37) zwischen Bildungsressourcen im Elternhaus und Leistungsniveau auf der Gesamtskala Lesekompetenz auf. Andere Länder mit Korrelationswerten von über 0,30 sind Belgien, Luxemburg, Neuseeland, Norwegen, die Schweiz, die Vereinigten Staaten und Ungarn. Und obwohl zwischen der Verfügbarkeit von Bildungsressourcen im Elternhaus und dem Leseengagement kein so enger Zusammenhang wie bei der Zahl der

Bücher besteht, ist in allen 32 Teilnehmerländern dennoch eine positive Korrelation zwischen Bildungsressourcen und Leseengagement zu beobachten. Sie reicht in den OECD-Ländern von 0,08 in Luxemburg bis zu einem Höchstwert von 0,24 im Vereinigten Königreich.

Kulturelle Kommunikation im Elternhaus

Eltern können großen Einfluss auf den schulischen Erfolg ihrer Kindern ausüben, indem sie sich für deren Bildung interessieren und aktiven Anteil daran nehmen. Wenn Eltern mit ihren Kindern kommunizieren, bekunden sie nicht nur ihr Interesse an ihnen, sondern vermitteln ihnen auch Sprach- und Frageverhalten, die während der Unterrichtsaktivitäten häufig benötigt werden. Die Schülerinnen und Schüler wurden gebeten anzugeben, wie oft ihre Eltern mit ihnen über soziale oder politische Fragen, über Bücher, Fernsehsendungen oder Filme diskutieren oder gemeinsam mit ihnen klassische Musik hören. Ihre Antworten wurden zu einem Index mit einem Mittelwert von 0 und einer Standardabweichung von 1 zusammengefasst.

Dieses familiäre Merkmal ist sowohl mit der Leseleistung als auch dem Leseengagement korreliert. In den OECD-Ländern liegt die mittlere Korrelation mit der Leistung bei 0,24 (vgl. Tabelle 6.3). In allen Ländern außer Griechenland (0,09) beträgt die Korrelation mindestens 0,10. Für Belgien, Deutschland, Mexiko, den Niederlanden, Spanien und dem Vereinigten Königreich ergeben sich Korrelationswerte von 0,30 oder darüber (vgl. Tabelle 6.4d). Im Vergleich dazu liegt die mittlere Korrelation mit dem Leseengagement bei 0,35 bzw. etwa 50% höher als die Korrelation zwischen kultureller Kommunikation und Leistung. In allen OECD-Ländern mit Ausnahme von Korea (0,27) ist die Korrelation mit dem Leseengagement größer als 0,30. Die Standardabweichung der Korrelationen zwischen Leseengagement und kultureller Kommunikation beträgt 0,03, was darauf hindeutet, dass die Unterschiede zwischen den Ländern sehr gering sind. Die Zeit, die die Eltern auf Gespräche mit ihren Kindern über kulturelle Themen verwenden, steht eindeutig sowohl mit einer besseren Leistung als auch einem größeren Leseengagement in Zusammenhang.

Familienstruktur

Ein weiteres familiäres Merkmal, das großen Einfluss auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler haben kann, ist die Familienstruktur. Wie bereits ausgeführt, spielen die Eltern eine wichtige Rolle beim allgemeinen Erfolg ihrer Kinder, nicht nur vom materiellen Umfeld und den Bildungsgütern her, die sie bieten, sondern auch durch die Unterstützung und Ermunterung, die sie ihnen zuteil werden lassen. Dies kann schwieriger sein, wenn die Schüler in Familien mit nur einem Elternteil bzw. Erziehungsberechtigten leben, da diese Person dann häufig die alleinige Verantwortung für Arbeit, Haushalt und Gemeinschaftsaktivitäten trägt.

Die Schüler wurden gebeten anzugeben, wer normalerweise mit ihnen zusammenlebt. Auf der Basis ihrer Antworten war es möglich, eine Variable zu konstruieren und die Leistung von Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen Familienstrukturen zu vergleichen. Dabei wurde Schülerinnen und Schülern, die mit zwei Eltern oder Erziehungsberechtigten zusammenwohnen, ein Wert von 1 zugeordnet, und denjenigen, die in anderen Familienverhältnissen leben, ein Wert von 0. In Tabelle 6.3 ist der Zusammenhang zwischen Familienstruktur und Leseleistung wie auch Leseengagement aufgezeigt.

Im Allgemeinen erzielen Schülerinnen und Schüler, die mit zwei Elternteilen oder Erziehungsberechtigten aufwachsen, etwas höhere Ergebnisse als Schüler aus anderen Familienverhältnissen. Die mittlere Korrelation liegt in den OECD-Ländern bei 0,10. Eine vielleicht nicht überraschende Feststellung ist, dass

es im Hinblick auf die Größe des Effekts dieser Variablen sowohl zwischen den OECD-Ländern als auch zwischen den Nicht-OECD-Ländern eine erhebliche Schwankungsbreite gibt.

Wie aus Tabelle 6.4e ersichtlich, besteht die stärkste Korrelation zwischen Familienstruktur und Leistung in den Vereinigten Staaten (0,27). 14 weitere OECD-Länder weisen Korrelationen in einer Bandbreite von 0,10 bis 0,15 auf. Dies sind Australien, Belgien, Dänemark, Finnland, Frankreich, Irland, Kanada, Luxemburg, Neuseeland, die Niederlande, Norwegen, Schweden, Ungarn und das Vereinigte Königreich. In den übrigen Ländern ist die Korrelation zwischen Familienstruktur und Leistung zwar positiv, aber geringer als 0,10. Auch hier sind keine signifikanten Interaktionen zwischen den Subskalen der Lesekompetenz zu beobachten. Liechtenstein (0,15) ist das einzige Nicht-OECD-Land, das eine positive Korrelation von mehr als 0,10 aufweist.

Interessant ist die Feststellung, dass kein Zusammenhang zwischen Leseengagement und Familienstruktur besteht und es in dieser Hinsicht auch kaum Unterschiede zwischen den OECD-Ländern gibt. Die mittlere Korrelation liegt bei 0,04 und die Standardabweichung dieser Korrelationen beträgt 0,03. Die Korrelation zwischen Leseengagement und Familienstruktur liegt in allen OECD-Ländern nahe null. In drei Ländern ist sie negativ und schwankt zwischen -0,01 und -0,03; in den übrigen 25 Ländern ist sie positiv, übersteigt jedoch in keinem Fall 0,08. Unter den Nicht-OECD-Ländern weist nur Liechtenstein mit 0,15 eine höhere Korrelation als 0,10 auf. Trotz der Bedeutung von Familie und Familienstruktur scheint somit kein Zusammenhang mit dem Leseengagement der Schülerinnen und Schüler zu bestehen.

Immigrantenstatus

Soziale, politische und wirtschaftliche Faktoren haben großen Einfluss auf die Migrationsbewegungen zwischen verschiedenen Ländern und somit auch auf das Lernumfeld vieler Kinder. Immer häufiger müssen sich die Schülerinnen und Schüler nicht nur neuen Kulturen und Gepflogenheiten anpassen, sondern auch für sie neuen Unterrichtssprachen. Viele Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Muttersprache vielleicht recht gute Leistungen erbringen würden, leben erst seit kurzer Zeit in ihrem Gastland und sind deshalb mit der Unterrichts- und Testsprache noch nicht besonders vertraut. Die Schülerinnen und Schüler wurden gebeten anzugeben, ob sie und ihre beiden Eltern in dem Land, in dem sie leben, oder in einem anderen Land geboren sind. Ihre Antworten wurden so kodiert, dass abzulesen war, inwieweit sie einer nicht im Land geborenen Familie entstammen, d.h. sie erhielten den Wert 1, wenn die Schüler und ihre beiden Eltern in einem anderen Land geboren sind. Anzumerken ist, dass mit dem Fragebogen keine Informationen über die Dauer des Aufenthalts der Schülerinnen und Schüler oder ihrer Familien im Gastland oder über den Grad der Verwandtschaft der Muttersprache mit der Sprache des Gastlandes eingeholt wurden.

Bei einem Vergleich der Ergebnisse dieser nicht im Land geborenen Schülerinnen und Schüler mit denen ihrer Mitschüler ergibt sich eine eher schwache Korrelation zwischen Immigrantenstatus und Leseleistung (-0,09) und keinerlei Zusammenhang mit dem Leseengagement (0,00). Gesamtumfang und Stärke dieser Korrelationen sind jedoch etwas irreführend, denn sie werden beeinflusst durch die relativ geringe Zahl von 15-Jährigen, die angeben, nicht im Land geboren zu sein. Bei denjenigen, die dies effektiv erklären, ist indessen eine starke Auswirkung auf die Leistung festzustellen: Der mittlere Regressionseffekt in den OECD-Ländern beträgt zwei Drittel einer Standardabweichung bzw. 66 Punkte (vgl. Tabelle 6.4f). Die negative Zahl in Tabelle 6.3 deutet darauf hin, dass diese nicht im Land geborenen Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu ihren Mitschülern wesentlich niedrigere Ergebnisse auf der Gesamtskala Lesekompetenz erzielen. In 15 OECD-Ländern macht der Effekt mehr als 65 Punkte aus, und reicht von 66 Punkten in Dänemark bis zu 103 Punkten in der Schweiz. In Kanada, Neuseeland, Portugal und der Tschechischen Republik schlägt sich dieser Effekt in einem Leistungsabstand von 20 bis 25 Punkten nieder.

Australien, Irland und Ungarn bilden interessante Ausnahmen im Gesamtbild der OECD-Länder. Das einzige Land, in dem ein deutlicher Unterschied zu Gunsten der nicht im Land geborenen Schüler besteht, ist Irland. Dort erzielen die nicht im Land geborenen Schülerinnen und Schüler auf der Gesamtskala Lesekompetenz durchschnittlich 47 Punkte mehr. Unter den übrigen OECD-Ländern machen die Effekte nur in Australien (-16 Punkte) und Ungarn (6 Punkte) weniger als 20% einer Standardabweichung aus, und werden als nicht signifikant betrachtet.

Die Korrelation zwischen Immigrantensstatus und Leseengagement scheint in allen OECD-Ländern nahe null zu liegen. Auch hier kann der Umfang der Korrelation auf Grund der relativ geringen Prozentsätze von Schülerinnen und Schülern, die als nicht im Land geboren eingestuft werden, irreführend sein. In etwa 12 Ländern ist die Korrelation negativ und schwankt zwischen -0,01 und -0,07. In einigen dieser Länder scheint sich die Tatsache, nicht im Land geboren zu sein, negativ auf das Leseengagement auszuwirken. Wie aus Tabelle 6.7 ersichtlich ist, beträgt dieser Effekt in Island, der Schweiz und der Tschechischen Republik rund ein Viertel einer Standardabweichung und in Japan und Polen fast eine volle Standardabweichung. In anderen OECD-Ländern scheinen die Auswirkungen auf das Leseengagement positiv zu sein. Dies gilt insbesondere für die englischsprachigen Länder. Hier beobachten wir, dass die Regression des Leseengagements auf den Immigrantensstatus einen durchschnittlichen Effekt im Umfang von etwa einem Fünftel bis zur Hälfte einer Standardabweichung ergibt. Dieser Effekt reicht von 0,18 bzw. 0,19 in Kanada und Australien über 0,23 in Neuseeland bis 0,32 im Vereinigten Königreich und 0,43 in Irland. Auch Portugal weist ein ähnliches Ergebnis auf, mit einem durchschnittlichen Effekt von 0,26.

Lesekompetenz und Unterrichtsumfeld

Wichtige Merkmale der Schülerinnen und Schüler werden durch ihr Elternhaus und das familiäre Umfeld geprägt, in dem sie aufwachsen, aber natürlich spielt auch das Unterrichtsumfeld eine große Rolle. Dieser Abschnitt befasst sich mit einer Reihe von Merkmalen in Bezug auf das Unterrichtsumfeld, die Bestandteil des Schülerfragebogens waren und die sich auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler auswirken könnten. Dazu gehören die Ansichten der Schüler über Leistungsdruck, Zugehörigkeitsgefühl zur Schule, Verhältnis zu den Lehrkräften und Schuldisziplin. Bei Untersuchung dieser Daten ist wohl vor allem deshalb Vorsicht angebracht, weil die entsprechenden Fragen den Schülerinnen und Schülern nur zu einem bestimmten Zeitpunkt gestellt wurden. Während die Schülerinnen und Schüler in dem Fragebogen nur nach dem/der derzeitigen Lehrer/Lehrerin in der Testsprache gefragt werden, ist doch anzunehmen, dass auch andere Lehrkräfte erheblichen Einfluss auf ihre Einstellung und ihre Leistungen hatten.

Leistungsdruck

Wie hoch sind nach Einschätzung der Schüler in den verschiedenen Ländern hohe Arbeits- und Leistungserwartungen ihrer Lehrer und inwieweit besteht ein Zusammenhang zwischen dieser Einschätzung und dem Leseengagement zum einen und der Leseleistung zum anderen? Die Schüler wurden gebeten auf Fragen zu antworten, die sich darauf bezogen, in welchem Maße die Lehrkräfte von den Schülern verlangen, sich mehr anzustrengen oder viel zu lernen, und wie oft sie ihre Unzufriedenheit über nachlässiges Arbeiten zum Ausdruck bringen und den Schülern sagen, dass sie eigentlich besser sein könnten. Die Antworten auf diese Fragen wurden zu einem Index mit einem Mittelwert von 0 und einer Standardabweichung von 1 zusammengefasst. Ein positiver Wert auf diesem Index bedeutet, dass sich die Schülerinnen und Schüler einem stärkeren Leistungsdruck von Seiten der Lehrer ausgesetzt fühlen als im OECD-Durchschnitt.

Insgesamt besteht zwischen dem Index des Leistungsdrucks und der Leistung der Schülerinnen und Schüler im Bereich der Lesekompetenz kein nennenswerter Zusammenhang (vgl. Tabelle 6.5). Die mittlere Korrelation mit der Leseleistung liegt in den OECD-Ländern bei $-0,06$ und der mittlere Regressionseffekt bei -6 Punkten. Es sind keine signifikanten Interaktionen zwischen den Subskalen der Lesekompetenz festzustellen (vgl. Tabelle 6.6a). Desgleichen besteht auch kein Zusammenhang zwischen Leistungsdruck und Leseengagement; die mittlere Korrelation beträgt hier $-0,01$.

Wie zu erwarten, bestehen jedoch einige interessante Unterschiede zwischen den Ländern in Bezug darauf, wie der Leistungsdruck die Leseleistung sowie das Leseengagement beeinflusst. In 19 der 28 OECD-Länder und in zwei der vier Nicht-OECD-Länder ist die Korrelation zwischen Leistungsdruck und Leseleistung negativ. In neun dieser 19 OECD-Länder ist die negative Korrelation größer als $-0,10$, was darauf schließen lässt, dass sich eine Erhöhung des Leistungsdrucks negativ auf die Leistung auswirken dürfte. Die stärksten negativen Effekte sind in Finnland, Neuseeland und Schweden zu beobachten, wo die Korrelation jeweils bei $-0,15$ liegt. In acht OECD-Ländern ist die Korrelation positiv und in einem Land (Mexiko) ist sie gleich 0. In nur zwei Ländern sind die positiven Korrelationen größer als $0,10$, und zwar in Griechenland ($0,12$) und in Korea ($0,19$).

Beim Leseengagement ergibt sich ein ähnliches Muster, wobei die Zahl der Länder, die positive oder negative Korrelationen von $0,10$ aufweisen, hier aber noch geringer ist. In Finnland ist die negative Korrelation zwischen Leistungsdruck und Leseengagement mit $-0,13$ am stärksten. Im positiven Bereich gibt es nur zwei Länder mit einer Korrelation von mindestens $0,10$. Dies sind Korea ($0,12$) und die Vereinigten Staaten ($0,10$).

Schuldisziplin

Die Schülerinnen und Schüler wurden auch gebeten anzugeben, wie häufig in ihren Unterrichtsstunden bestimmte Verhaltensweisen zu beobachten sind, die das Lernklima beeinträchtigen könnten. Gefragt wurde dabei, wie oft es vorkommt, dass die Schülerinnen und Schüler während der ersten fünf Unterrichtsminuten nichts tun, sie erst lange nach Beginn der Stunde zu arbeiten anfangen, sie dem Lehrer/der Lehrerin nicht zuhören, sie nicht ungestört arbeiten können, es im Unterricht laut ist und alles durcheinander geht und der Lehrer/die Lehrerin lange warten muss, bevor Ruhe eintritt. Diese sechs Variablen wurden wiederum zu einem einzigen Index mit einem Mittelwert von 0 und einer Standardabweichung von 1 zusammengefasst. Positive Werte auf dem Index weisen auf ein günstigeres Lernklima als im OECD-Durchschnitt hin.

Wie beim Leistungsdruck besteht in allen OECD-Ländern und in zwei Nicht-OECD-Ländern ein geringer, aber positiver Zusammenhang zwischen Disziplin und Leseleistung zum einen und Disziplin und Leseengagement zum anderen. Die mittlere Korrelation liegt in beiden Fällen für die OECD-Länder insgesamt bei $0,10$ (vgl. Tabelle 6.5). Die positive Korrelation zwischen Disziplin und Leistung beträgt in 17 OECD-Ländern und in einem der Nicht-OECD-Länder mindestens $0,10$. Ein sehr ähnliches Muster ergibt sich beim Leseengagement. Hier ist die Korrelation in 17 der 28 OECD-Länder und in zwei der vier Nicht-OECD-Länder gleich $0,10$ oder größer. Eine nennenswerte Interaktion zwischen der Disziplin und der Leistung auf den drei Subskalen der Lesekompetenz ist nicht auszumachen (Tabelle 6.6b).

Wenngleich es den Anschein hat, als bestünde zwischen einem als weniger störend wahrgenommenen Unterrichtsklima und Leistung sowie Leseengagement ein geringer Zusammenhang, ist es doch schwierig, bei diesen Daten zwischen Ursache und Wirkung zu unterscheiden. Es könnte sein, dass weniger fähige und motivierte Schülerinnen und Schüler in Klassen zusammengelegt werden, die weniger konzentriert

arbeiten und den Unterricht häufiger stören. Es ist aber auch möglich, dass die Schülerinnen und Schüler weniger lernen und an Motivation verlieren, wenn sie mehr Zeit in Klassen verbringen, in denen der Unterricht häufig gestört wird.

Zugehörigkeitsgefühl

Wie wohl fühlen sich Schülerinnen und Schüler in der Schule und inwieweit steht dieses Gefühl mit den Resultaten der Schülerinnen und Schüler in den teilnehmenden Ländern in Zusammenhang? Die Schülerinnen und Schüler sollten angeben, in welchem Umfang folgende fünf Aussagen auf sie zutreffen: Meine Schule ist ein Ort, an dem ich mich als Außenseiter fühle; an dem ich leicht Freunde finde; an dem ich mich dazugehörig fühle; an dem ich mich oft unwohl und fehl am Platze fühle; an dem ich anscheinend beliebt bin. Es wurde ein Index mit einem Mittelwert von 0 und einer Standardabweichung von 1 konstruiert; ein positiver Wert weist auf ein stärkeres Zugehörigkeitsgefühl zur Schule hin. Die Gesamtkorrelation mit der Leseleistung (0,07) wie auch dem Leseengagement (0,04) liegt nahe null. Die entsprechenden Daten sind Tabelle 6.5 zu entnehmen.

Wie bei den anderen in diesem Abschnitt vorgestellten Variablen bestehen zwischen den Ländern einige interessante Unterschiede. Von wenigen Ausnahmen abgesehen sind alle Korrelationen zwischen Zugehörigkeitsgefühl und Leseleistung sowie Leseengagement positiv. In drei OECD-Ländern (Luxemburg, Mexiko und Portugal) übersteigt die Korrelation mit der Leistung 0,20. In Brasilien, Mexiko und Portugal liegt die Korrelation mit dem Leseengagement bei 0,22 bzw. 0,21 und 0,19. Nur in wenigen Ländern ist die Korrelation mit der Leistung oder dem Leseengagement negativ, sie geht aber in keinem Fall über -0,03 hinaus. Wie bei der Schuldisziplin ist keine Interaktion zwischen Zugehörigkeitsgefühl und Leistung auf den Subskalen der Lesekompetenz auszumachen (Tabelle 6.6c).

Schüler-Lehrer-Verhältnis

Wie beurteilen die Schülerinnen und Schüler ihr Verhältnis zu den Lehrkräften und inwieweit haben die Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Ländern das Gefühl, dass ihre Lehrkräfte sich für ihr allgemeines Wohlbefinden und ihren Lernfortschritt interessieren? Und welcher Zusammenhang besteht zwischen diesen Einschätzungen und der Leseleistung sowie dem Leseengagement? Die Schülerinnen und Schüler sollten angeben, wie stark sie fünf Aussagen hierzu jeweils zustimmten, nämlich: Die Schüler/innen kommen mit den meisten Lehrern/Lehrerinnen gut aus; den meisten Lehrern/Lehrerinnen ist es wichtig, dass sich die Schüler/innen wohl fühlen; die meisten Lehrer/Lehrerinnen interessieren sich für das, was ich zu sagen habe; wenn ich zusätzliche Hilfe brauche, bekomme ich sie von meinen Lehrern/Lehrerinnen; die meisten Lehrer/Lehrerinnen behandeln mich fair. Diese Variablen wurden zu einem Index mit einem Mittelwert von 0 und einer Standardabweichung von 1 zusammengefasst. Positive Werte auf diesem Index deuten darauf hin, dass das Schüler-Lehrer-Verhältnis günstiger eingeschätzt wird als im OECD-Durchschnitt.

Wie bei anderen in diesem Abschnitt behandelten Variablen ist die Korrelation zwischen den Angaben der Schülerinnen und Schüler über ihr Verhältnis zu den Lehrkräften und ihrer Leistung im Bereich der Lesekompetenz relativ schwach. Wie Tabelle 6.5 zeigt, beträgt die mittlere Korrelation für die OECD-Länder 0,08. In 12 der 28 OECD-Länder ist die Korrelation positiv und zugleich größer als 0,10. In sieben OECD-Ländern ist die Korrelation negativ, doch nur in Ungarn erreicht die negative Korrelation einen Wert von -0,10.

Andererseits besteht zwischen dem Verhältnis der Schüler zu ihren Lehrkräften und dem Leseengagement eine mittlere Korrelation von 0,17 und in jedem Land ist dieser Zusammenhang positiv. Zudem werden für alle Länder beim Leseengagement höhere Korrelationswerte ermittelt als bei der Leistung. Ein damit zusammenhängender und vielleicht wichtigerer Aspekt ist, dass die Unterschiede sowohl unter den OECD-Ländern als auch unter den Nicht-OECD-Ländern hier geringer sind. In allen 32 teilnehmenden Ländern liegt die Korrelation höher als 0,10 und in 11 Ländern beträgt sie sogar 0,20 oder mehr. Erwähnenswert ist auch, dass es sich bei diesen 11 Ländern mit einer Ausnahme entweder um englischsprachige oder in Nordeuropa gelegene Länder handelt. Die Ausnahme bildet Polen. Während dort zwischen Schüler-Lehrer-Verhältnis und Leseleistung eine Korrelation von 0,04 festgestellt wurde, ergibt sich in Bezug auf das Leseengagement ein Korrelationswert von 0,22. Es scheint keine nennenswerte Interaktion zwischen dem Schüler-Lehrer-Verhältnis und der Leistung auf den Subskalen der Lesekompetenz zu bestehen.

Anmerkungen

1. Diese Hintergrundmerkmale wurden ausgewählt, weil sie wesentliche Eigenschaften darstellen, die die Ergebnisse bei Leseengagement und Leseleistung beeinflussen dürften, und weil hierfür relativ vollständige Datensätze aus den einzelnen Ländern zur Verfügung stehen.
2. In diesem Kapitel unterscheiden wir zwischen Korrelationskoeffizienten, die 0,10 oder mehr betragen, und solchen, die niedriger sind. Ein Korrelationswert von 0,10 oder mehr deutet darauf hin, dass der Zusammenhang mindestens 1% der Varianz erklärt.

Kapitel

7

DAS ZUSAMMENSPIEL VON INDIVIDUELLEN HINTERGRUNDMERKMALEN UND SCHULISCHEN FAKTOREN



WICHTIGSTE PUNKTE

- Der Zusammenhang zwischen der Leseleistung und den Hintergrundmerkmalen der Schülerinnen und Schüler bzw. der Schulen ist von Land zu Land verschieden. Dennoch lassen sich Gruppen von Ländern identifizieren, die gewisse Ähnlichkeiten in Bezug auf die Wechselwirkung zwischen den Variablen des Schüler- und Schulumfelds zum einen und der Leseleistung zum anderen aufweisen.
- Länder wie Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden haben Bildungsstrukturen aufgebaut, durch die die Unterschiede zwischen den Schulen sowohl in Bezug auf die Merkmale ihrer Schülerschaft als auch auf deren Leistung begrenzt werden. Die in diesen Ländern beobachteten Beziehungsmuster ähneln sich stark: Die Schülermerkmale scheinen auf der Ebene der einzelnen Schüler einen statistisch signifikanten Einfluss auszuüben, wirken sich jedoch auf Schulebene nicht aus.
- Die vorherrschend englischsprachigen Länder weisen einige Ähnlichkeiten mit Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden auf. Das Prinzip der Einteilung in Leistungsgruppen, das in manchen dieser Länder zur Anwendung kommt, verändert jedoch die Beziehungsmuster. Sofern nicht alle Schulen kostenlos sind, herrscht die soziale Segregation offenbar im Verhältnis zur leistungsbezogenen Selektion vor.
- In den übrigen europäischen Ländern sind gemischte Grundmuster zu beobachten, wobei vor allem ausschlaggebend ist, in welchem Umfang unterschiedliche Bildungsgänge und eine Einteilung in Leistungsgruppen existieren. In einigen Ländern dominiert die soziale Segregation im Verhältnis zur leistungsbezogenen Selektion; in anderen Ländern ist das Gegenteil der Fall.
- Es ist äußerst unwahrscheinlich, dass es dem Bildungswesen gelingen wird, alle sozialen und sonstigen Ungleichheiten völlig auszumerzen. In einigen Ländern sind die Ungleichheiten vor allem auf Schulebene zu beobachten, in anderen scheinen sie hauptsächlich mit dem familiären Hintergrund der Schüler in Zusammenhang zu stehen. In wieder anderen Ländern sind Ungleichheiten auf beiden Ebenen anzutreffen. Der Versuch, die Ungleichheiten auf der einen Ebene zu verringern, kann u.U. zu einer Erhöhung der Ungleichheiten auf der anderen führen.
- Dennoch scheinen die Ungleichheiten in einigen Bildungssystemen geringer zu sein. Das bedeutet, dass die Struktur des Bildungswesens durchaus eine Rolle spielt.

Im vorliegenden Kapitel sollen die Zusammenhänge zwischen den Schülerleistungen im Bereich der Lesekompetenz und einer Reihe von Hintergrundvariablen identifiziert und interpretiert werden. Dahinter steht das Ziel, die komplexen Interaktionen zwischen den möglichen Bestimmungsfaktoren für die Lesekompetenz zu analysieren, namentlich Hintergrundmerkmale der Schüler, Einstellung zur Schule und zum Lernen sowie Lernumfeld.

Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Identifizierung der Beziehungen zwischen Hintergrundmerkmalen und Lesekompetenz. Wenn auch außer Zweifel steht, dass jedes Land ein spezifisches Profil in Bezug auf die Zusammenhänge zwischen den in diesem Bericht untersuchten Variablen und der Lesekompetenz aufweist, bestehen doch eindeutig Ähnlichkeiten zwischen einer Reihe von Ländern, wie bereits im ersten internationalen PISA-Bericht gezeigt wurde (OECD, 2001b). Beispielsweise lassen sich die Länder auf Grund der Zusammenhänge, die zwischen den Schülerleistungen im Bereich der Lesekompetenz und der Homogenität bzw. Heterogenität der Schülerpopulationen innerhalb der Schulen beobachtet werden, in unterschiedliche Kategorien einteilen. Da sich dieses Kapitel in erster Linie mit dem Grundmuster der zu beobachtenden Zusammenhänge befasst, gilt die Hauptaufmerksamkeit weniger den Profilen der einzelnen Länder als vielmehr den Haupttendenzen der Ländergruppen. Im Fall der wichtigsten Variablen werden jedoch gelegentlich auch die Ergebnisse der einzelnen Länder erwähnt.

Ein Multilevel- und Multifaktormodell

Die in Kapitel 6 dargelegten Ergebnisse zeigen die linearen Zusammenhänge zwischen einer Reihe von Hintergrundvariablen und der Lesekompetenz auf und liefern somit die Begründung für die Wahl der in den Modellrechnungen dieses Kapitels verwendeten Variablen. Die statistischen Analysen im vorliegenden Kapitel unterscheiden sich indessen von denen des vorangegangenen Kapitels auf zweierlei Weise.

Erstens sind hier – anders als im vorstehenden Kapitel, wo die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Hintergrundvariablen und der Lesekompetenz dargestellt sind – alle Hintergrundvariablen in einem einzigen Modell zusammengefasst. Diese Analysemethode ist insofern sinnvoll, als die verschiedenen Hintergrundvariablen in Wechselbeziehungen zueinander stehen und ihre Effekte daher u.U. nicht mehr klar voneinander zu unterscheiden sind. Beispielsweise zeigen Mädchen ein im Durchschnitt stärkeres Leseengagement als Jungen. Beim Vergleich der Leseergebnisse dieser beiden Gruppen wird der Leistungsunterschied jedoch in gewisser Weise durch deren unterschiedliches Leseengagement verzerrt. Die Berücksichtigung des zwischen den Geschlechtern in Bezug hierauf bestehenden Unterschieds kommt der Beantwortung der Frage gleich: „Wie groß wäre der Unterschied zwischen der Leseleistung von Mädchen und Jungen, wenn beide das gleiche Leseengagement aufweisen würden?“ Durch die Aufnahme zahlreicher Hintergrundvariablen in ein einziges Modell lässt sich der Effekt jeder einzelnen Variablen bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Effekte der übrigen Variablen genauer abschätzen.

Zweitens werden lineare Regressionsmodelle, wie sie in Kapitel 6 beschrieben wurden, gelegentlich zur Analyse der komplexen Zusammenhänge zwischen einem Katalog verschiedener Variablen eingesetzt. Diese Vorgehensweise kann jedoch ein unvollständiges oder irreführendes Bild der Funktionsweise von Bildungssystemen liefern, weil dabei nicht die Effekte berücksichtigt werden, die sich aus der Art und Weise ergeben können, wie die Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Schulen bzw. verschiedene Klassen innerhalb einer Schule verteilt werden. In einigen Ländern kann beispielsweise der sozioökonomische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler teilweise darüber entscheiden, welche Art von Schule sie besuchen, weshalb möglicherweise nur geringe Unterschiede in Bezug auf den sozioökonomischen Hintergrund der Schülerschaft der betreffenden Schule bestehen. In anderen Ländern

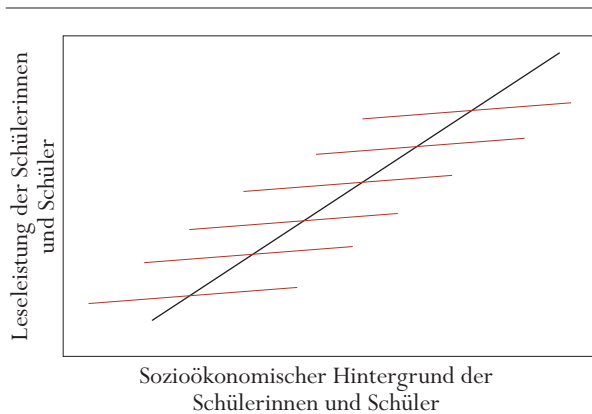
oder Bildungssystemen kann es vorkommen, dass die Schulen ein breites Spektrum von Schülerinnen und Schülern mit sehr unterschiedlichem sozioökonomischen Hintergrund aufnehmen, dass aber innerhalb einer gegebenen Schule der jeweilige sozioökonomische Hintergrund über die klassenmäßige Zuordnung entscheidet, womit sich dieser Aspekt dann sehr wohl auf die Leistungsunterschiede innerhalb der Schule auswirkt. Ein lineares Regressionsmodell, das der hierarchischen Struktur der Daten nicht gerecht wird, erlaubt keine Differenzierung zwischen diesen beiden Arten von Schulsystemen.

Bei Verwendung von Multilevel-Regressionsmodellen (Bryk und Raudenbush, 1992; Goldstein, 1995) kann hingegen der Tatsache Rechnung getragen werden, dass bestimmte Schülerkategorien in bestimmten Schulen oder Klassen zusammengefasst werden. Auf diese Weise kann der relative Einfluss der Schulklassen und Schulen bei der Schätzung des Beitrags berücksichtigt werden, den die einzelnen Faktoren zu den gemessenen Ergebnissen leisten.

In Abbildung 7.1 ist der Unterschied zwischen einem linearen Regressionsmodell und einem linearen Multilevel-Regressionsmodell dargestellt. Nehmen wir an, diese Graphik spiegele den Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund eines Schülers bzw. einer Schülerin und seiner bzw. ihrer geschätzten Leseleistung wider. Die schwarze Linie entspricht der Regressionsgeraden, wenn die hierarchische Struktur der Daten nicht berücksichtigt wird. Sie zeigt, dass die erwartete Leistung eines Schülers aus einem gehobenen sozioökonomischen Milieu wesentlich über der geschätzten Leistung eines Schülers oder einer Schülerin mit einem weniger günstigen sozioökonomischen Hintergrund liegt.

Abbildung 7.1

Modell der Relation zwischen sozioökonomischem Hintergrund und Schülerleistung auf Schüler- und Schulebene

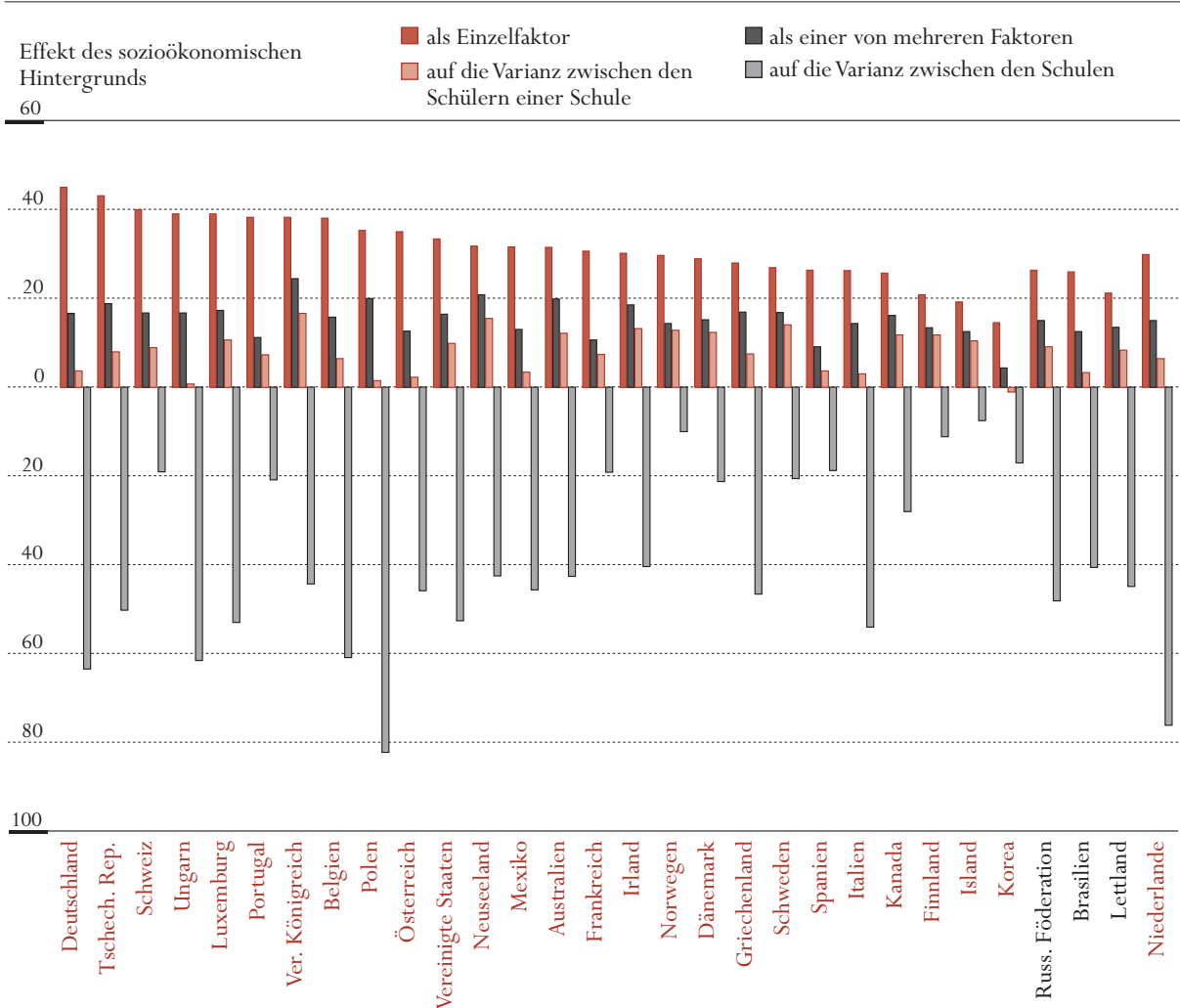


Die roten Linien entsprechen den Beziehungen zwischen diesen beiden Variablen innerhalb der jeweiligen Schule. Jeder Schule entspricht eine gesonderte Regressionsgerade (in diesem Fall eine rote Linie). Der Vergleich der beiden Modelle zeigt, dass zwischen den Schulen Unterschiede in Bezug auf den sozialen Hintergrund der Schülerschaft bestehen (einige rote Linien befinden sich weiter links in der Graphik als andere) und dass die Auswirkungen des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Schülerleistung innerhalb einer gegebenen Schule geringer sind als zwischen den Schulen.

In Abbildung 7.2 sind drei Arten von Regressionskoeffizienten für den sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler, bezogen auf die Ergebnisse auf der Gesamtskala Lesekompetenz, dargestellt, die unter Verwendung drei unterschiedlicher Modelle ermittelt wurden. Ebenfalls einbezogen wurde der Regressionskoeffizient für die Auswirkungen des sozialen Hintergrunds der Schule auf die Lesekompetenz. Jedem Land sind drei Balken oberhalb der horizontalen Achse und ein Balken unterhalb dieser Achse zugeordnet, die die Auswirkungen des sozioökonomischen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler auf die Lesekompetenz anzeigen, und zwar anhand einer einfachen Regression, einer multiplen Regression und eines hierarchischen Multilevel-Modells.

Abbildung 7.2

Auswirkungen des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Leseleistung gemäß drei verschiedenen Regressionsmodellen



Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001, Tabelle 7.1.

Der erste Balken stellt die Regressionskoeffizienten dar, die mit der einfachen Regression ohne Berücksichtigung der anderen Variablen ermittelt wurden. Der Regressionskoeffizient für Australien beträgt hier beispielsweise 31,7, was der in PISA-Skalenpunkten gemessenen erwarteten Leistungssteigerung für jede Standardabweichung des sozioökonomischen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler entspricht. Der sozioökonomische Hintergrund wird auf einer Skala dargestellt, deren Durchschnitt bei rd. 45 liegt und bei der die Standardabweichung rd. 16 beträgt. Von einem Schüler mit einem Wert von 61 auf der Skala des sozioökonomischen Hintergrunds ist daher zu erwarten, dass seine Leistung um 31,7 Punkte über derjenigen eines Schülers liegt, dessen sozioökonomischer Hintergrund einem Wert von 45 entspricht.

Der zweite Balken steht für den Regressionskoeffizienten des sozioökonomischen Hintergrunds nach Berücksichtigung anderer Variablen. Er stellt folglich den statistischen Nettoeffekt des sozioökonomischen

Hintergrunds nach Abzug der statistischen Effekte der übrigen Variablen dar. Der Regressionskoeffizient für Australien beträgt nun 20,0. Bei zwei Schülerinnen oder Schülern, die auf der Skala des sozioökonomischen Hintergrunds eine Standardabweichung auseinander liegen, die aber davon abgesehen die gleichen Merkmale aufweisen, ist somit ein Leistungsunterschied von 20 Punkten zu erwarten.

Der Vergleich zwischen dem ersten und dem zweiten Balken in Abbildung 7.2 zeigt, dass ein großer Teil des scheinbar durch den sozioökonomischen Hintergrund bedingten Effekts auf andere Variable zurückzuführen ist, wie z.B. das Leseengagement, die kulturelle Kommunikation im familiären Umfeld usw. Der Regressionskoeffizient des sozioökonomischen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler reduziert sich durchschnittlich um die Hälfte, sobald andere Variable in die lineare Regressionsgleichung aufgenommen werden.

Der dritte Balken gibt den Regressionskoeffizienten des sozioökonomischen Hintergrunds als inner-schulischen Faktor wieder und entspricht somit den roten Linien in Abbildung 7.1. Der Regressionskoeffizient für Australien liegt nun beispielsweise bei 12,2. Zwischen der Leistung zweier Schülerinnen oder Schüler, die dieselbe Schule besuchen und abgesehen vom sozioökonomischen Hintergrund die gleichen Merkmale aufweisen, wird auf der Lesekompetenzskala ein durchschnittlicher Unterschied von 12,2 Punkten bestehen, wenn sie auf der Skala des sozioökonomischen Hintergrunds eine Standardabweichung auseinander liegen. Bei Verwendung eines Multilevel-Regressionsmodells verringert sich der anhand einer linearen Multifaktor-Regressionsgleichung errechnete Regressionskoeffizient des sozioökonomischen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler somit noch einmal um durchschnittlich rund die Hälfte. Die Abnahme des Regressionskoeffizienten reicht von 10% in Norwegen bis zu nahezu 95% in Ungarn.

Der Balken unterhalb der Horizontalen entspricht schließlich dem Regressionskoeffizienten für den sozioökonomischen Hintergrund einer gegebenen Schule, der die sozioökonomische Zusammensetzung der betreffenden Schülerschaft anzeigt. Der soziale Gesamthintergrund der Schule wurde als Durchschnitt des sozioökonomischen Hintergrunds der in jeder Schule teilnehmenden Schülerinnen und Schüler geschätzt. Die Schulen unterscheiden sich hinsichtlich des sozialen Hintergrunds ihrer Schülerschaft. Die Schülerinnen und Schüler mancher Schulen entstammen einem gehobenen sozialen Milieu, während andere Schulen – beispielsweise in Industriegebieten – hauptsächlich von Schülerinnen und Schülern mit einem weniger günstigen sozioökonomischen Hintergrund besucht werden. Die Variationsbreite des sozioökonomischen Hintergrunds ist zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern größer als zwischen verschiedenen Schulen. Während der Index des sozioökonomischen Hintergrunds bei durchschnittlich 68% der Schülerinnen und Schüler (das entspricht je einer Standardabweichung beiderseits des Mittelwerts) zwischen 29 und 61 liegt, reicht die Variationsbreite des sozioökonomischen Hintergrunds der Schülerschaft in 68% der Schulen von 37,5 bis zu 52,5. Anders ausgedrückt beträgt die Standardabweichung des sozialen Gesamthintergrunds der Schule rd. 7,5. In Australien liegt dieser Regressionskoeffizient bei 42,7. Für zwei australische Schülerinnen oder Schüler, die in Bezug auf sozioökonomischen Hintergrund, Geschlecht, Leseengagement usw. das gleiche Profil aufweisen, jedoch verschiedene Schulen besuchen, zwischen deren jeweiligem sozialen Hintergrund ein Unterschied von 7,5 besteht, ist folglich mit einem Leistungsunterschied auf der Lesekompetenzskala von 42,7 zu rechnen.

Wie aus Abbildung 7.2 ersichtlich, kann der statistische Effekt einer Variablen stark davon abhängen, welches Modell zu seiner Berechnung verwendet wurde und welche anderen Variablen in dieses Modell aufgenommen wurden. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse einer multivariaten Multilevel-Regressionsanalyse dargestellt, die eine gesonderte Betrachtung der Effekte innerhalb der Schulen und zwischen

den Schulen erlaubt. Bei allen Ergebnissen handelt es sich um Nettoeffekte, d.h. die Effekte nach Berücksichtigung der übrigen Variablen.

Im Modell verwendete Schüler- und Schulvariable

Zur Erklärung der Leseleistung wurden folgende Variablengruppen in die Analyse einbezogen¹:

- Individuelle Schülermerkmale: Geschlecht, Leseengagement.
- Sozioökonomische Hintergrundvariable: Familienstruktur, berufliche Stellung der Eltern, Zahl der im Elternhaus vorhandenen Bücher, Gespräche mit den Eltern über kulturelle Themen, materielle Lernhilfen im Elternhaus, Immigrantenstatus.
- Unterricht und Lernen: Zeitaufwand für Hausaufgaben, Leistungsdruck, Klassenstufe.
- Schul- und Lernklima aus Schülersicht: Disziplin, Schüler-Lehrer-Verhältnis, Zugehörigkeitsgefühl zur Schule.
- Schulmerkmale: Statistisches Mittel der beruflichen Stellung der Eltern sowie des Leseengagements.

Einzelheiten zu den Modellvariablen sind Anhang A3 zu entnehmen. Zusätzliche mit den Schulfragebogen erfasste Variable wurden zunächst in die Analyse aufgenommen; deren Effekte erwiesen sich jedoch als geringfügig und in der Regel statistisch nicht signifikant². Zudem erhöhte sich bei Einbeziehung dieser Variablen die Zahl der fehlenden Daten erheblich³. Deshalb wurde es nicht für sinnvoll erachtet, diese zusätzlichen Variablen in die Modellrechnung aufzunehmen.

Sozioökonomischer Hintergrund und Leseengagement als wichtigste Faktoren

In Tabelle 7.2 sind die Durchschnittswerte der Regressionskoeffizienten der einzelnen Länder für die Gesamtskala Lesekompetenz, die drei aspektbezogenen Subskalen (Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren sowie Reflektieren und Bewerten) und die zwei formatbezogenen Subskalen (kontinuierliche und nichtkontinuierliche Texte) dargestellt. Auf die ersten vierzehn Variablen in der ersten Spalte wurde das Multilevel-Regressionsmodell für die schulinterne Analyse angewendet (vgl. dritte Spalte von Tabelle 7.1), auf die letzten beiden Variablen – Engagement für die Schule und durchschnittlicher sozialer Hintergrund der gesamten Schülerschaft – das Multilevel-Regressionsmodell für den Vergleich zwischen den Schulen (vgl. letzte Spalte von Tabelle 7.1).

Gesamtskala Lesekompetenz

Fünf Variable scheinen auf schulinterner Ebene in statistischer Hinsicht stark ins Gewicht zu fallen: Leseengagement, Immigrantenstatus, sozioökonomischer Hintergrund, Klassenstufe und Geschlecht.

Die Klassenstufe hat den stärksten Effekt: durchschnittlich 37,3. Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei der PISA-Zielpopulation um 15-jährige Schülerinnen und Schüler. In den meisten – wenn auch nicht allen – Ländern verteilen sich die Schülerinnen und Schüler dieser Altersgruppe auf verschiedene Klassenstufen. In der Regel beträgt der Unterschied zwischen der Leseleistung der Schülerinnen und Schüler zweier aufeinander folgender Klassenstufen 50 bis 80 Skalenpunkte, je nach dem Abstand zwischen dem Niveau der beiden Klassenstufen. Dennoch können diese Untergruppen nicht direkt miteinander verglichen werden, da die Schülerinnen und Schüler, die eine Klasse wiederholt haben, im Durchschnitt aus einem niedrigeren sozioökonomischen Milieu stammen, weniger leseengagiert sein könnten usw.⁴. Bei dem Regressions-

koeffizienten von 37,3 handelt es sich um den Nettoeffekt nach Berücksichtigung der anderen Variablen. Er entspricht dem Leistungsunterschied zwischen zwei aufeinander folgenden Klassenstufen, der in einer beliebigen Schule unter der Annahme zu erwarten ist, dass die Schüler aus diesen beiden Klassenstufen die gleichen Merkmale aufweisen.

Am zweitstärksten fällt der Immigrantenstatus ins Gewicht. Die Leseleistung einer Schülerin oder eines Schülers, die/der ebenso wie ihre/seine beiden Eltern im Ausland geboren ist, dürfte den Schätzungen zufolge innerhalb einer gegebenen Schule um 21,8 Skalenpunkte unter der einer anderen Schülerin oder eines anderen Schülers liegen, die/der in Bezug auf die sonstigen Variablen die gleichen Merkmale aufweist.

Der drittstärkste Effekt geht vom Leseengagement aus. Die Leseleistung von zwei Schülerinnen oder Schülern mit den gleichen Merkmalen, die auch dieselbe Schule besuchen, zwischen denen jedoch hinsichtlich des Leseengagements ein Abstand von einer Standardabweichung besteht, unterscheidet sich den Schätzungen zufolge um rd. 18 Skalenpunkte. Dies entspricht in etwa der Hälfte des Effekts der Klassenstufe und interessanterweise dem Doppelten der Auswirkung des sozioökonomischen Hintergrunds. Anders gesagt fällt also das Leseengagement bei der Bestimmung der voraussichtlichen Leseleistung eines Schülers bzw. einer Schülerin innerhalb einer beliebigen Schule stärker ins Gewicht als sein/ihr sozioökonomischer Hintergrund.

In den vorangegangenen Kapiteln wurde bereits auf den großen Leistungsunterschied hingewiesen, der im Bereich der Lesekompetenz zwischen Mädchen und Jungen besteht. Allerdings lässt sich dieser Unterschied teilweise auch auf andere Faktoren, wie z.B. das Leseengagement, zurückführen. Bei Berücksichtigung dieser Faktoren beträgt der Leistungsabstand zwischen Mädchen und Jungen in einer beliebigen Schule rd. 12 Skalenpunkte, d.h. ungefähr ein Drittel der absoluten Differenz.

Schließlich schlägt sich der sozioökonomische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler einer beliebigen Schule in einem Leistungsunterschied von durchschnittlich 8 Skalenpunkten nieder. Es wäre jedoch falsch, aus diesem eher niedrigen Regressionskoeffizienten zu schließen, dass der sozioökonomische Hintergrund nur geringe Auswirkungen auf die Leseleistung der Schülerinnen und Schüler hat. Dieser Koeffizient bezieht sich, ebenso wie die anderen in diesem Abschnitt behandelten Koeffizienten, lediglich auf die Lesekompetenzunterschiede innerhalb einer gegebenen Schule. In vielen Ländern haben der sozioökonomische Hintergrund oder die vorangegangene schulische Leistung zumindest einen Teileinfluss darauf, welche Schule ein Schüler bzw. eine Schülerin besucht. Der Regressionskoeffizient für den sozialen Gesamthintergrund einer Schule drückt aus, wie stark die Leseleistung in einer Schule zunimmt, wenn sich der durchschnittliche sozioökonomische Hintergrund der betreffenden Schülerschaft um 7,5 Skalenpunkte verbessert (d.h. um eine Standardabweichung auf dem Index des sozioökonomischen Hintergrunds). Dieser Regressionskoeffizient liegt in allen Teilnehmerländern bei durchschnittlich ungefähr 40 Skalenpunkten. In den Vereinigten Staaten beispielsweise beläuft sich der Indexwert des sozialen Gesamthintergrunds der fünf Schulen, deren Schülerinnen und Schüler den ungünstigsten sozialen Hintergrund aufweisen, auf durchschnittlich rd. 35 Punkte und die Leseleistung auf durchschnittlich 387 Punkte. Am entgegengesetzten Ende der Skala entsprechen dem sozialen Gesamthintergrund der fünf Schulen, deren Schülerinnen und Schüler dem besten sozialen Milieu entstammen, ein Wert von 66 Punkten und eine durchschnittliche Leseleistung von rd. 596 Punkten. Die Differenz von 31 Punkten – rund vier Standardabweichungen auf dem sozioökonomischen Index – in Bezug auf den sozialen Hintergrund der Schulen steht einem Leistungsabstand im Bereich der Lesekompetenz von rd. 210 Skalenpunkten gegenüber, was dem Vierfachen des Regressionskoeffizienten des sozialen Gesamthintergrunds der Schulen in den Vereinigten Staaten entspricht (52,8).

Daran wird deutlich, dass sich die Schulen in den OECD-Ländern je nach dem sozialen Gesamthintergrund ihrer Schülerinnen und Schüler voneinander unterscheiden und dass diese Unterschiede mit einem großen Abstand zwischen den Schulen im Bereich der Leseleistung einhergehen.

Wie sich am Regressionskoeffizienten des schulspezifischen Leseengagements zeigt, bestehen zwischen den Schulen auch in dieser Hinsicht Unterschiede. So scheint die Schülerschaft in einigen Schulen ein größeres Leseengagement aufzuweisen als in anderen. Diesen Unterschieden steht ein Leistungsabstand im Bereich der Lesekompetenz von 23 Punkten gegenüber. Obwohl es sich hier um einen vergleichsweise hohen Koeffizienten handelt, zeigt sich doch, dass die Unterschiede in der Leseleistung auf Schulebene stärker durch Unterschiede in Bezug auf den sozialen Hintergrund der Schülerschaft bedingt sind als durch Unterschiede bei deren Leseengagement.

Die anderen in der Modellrechnung berücksichtigten Variablen wirken sich offenbar in geringerem Umfang aus. Die Leseleistung steht erwartungsgemäß mit der Zahl der im Elternhaus vorhandenen Bücher in Zusammenhang (5,0). Schülerinnen und Schüler, deren Eltern sich die Zeit nehmen, mit ihnen über kulturelle Themen zu sprechen, erzielen in der Tendenz bessere Leseergebnisse (2,9). Auch von den im Elternhaus vorhandenen materiellen Lernhilfen geht ein zwar geringer, aber doch positiver Effekt auf die Leseleistung aus (3,0). Es überrascht auch nicht, dass Schülerinnen und Schüler, die in Kernfamilien aufwachsen, durchschnittlich besser abschneiden als solche, die in Einelternhaushalten oder zusammengesetzten Familien leben (2,3).

Geordnet nach der abnehmenden Intensität ihrer Auswirkungen sind die fünf schulischen Einflussvariablen: Leistungsdruck (-3,1), Disziplin (-1,4), Schüler-Lehrer-Verhältnis (1,0), Zugehörigkeitsgefühl der Schülerinnen und Schüler zu ihrer Schule (1,0) und schließlich der Zeitaufwand für Hausaufgaben (0,2). Anders ausgedrückt heißt das, dass die Schülerinnen und Schüler einer gegebenen Schule, die subjektiv gesehen einem stärkeren Leistungsdruck seitens ihrer Lehrkräfte ausgesetzt sind, im Bereich der Lesekompetenz im Durchschnitt niedrigere Ergebnisse erzielen. Das könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Lehrkräfte auf Schülerinnen und Schüler, deren schulische Leistungen vergleichsweise schwächer sind, häufiger Druck ausüben bzw. sie stärker zu höherer Leistung anspornen. Die Ergebnisse von Schulen oder Schulklassen, in denen die disziplinären Probleme von den Schülerinnen und Schülern als schwerwiegender eingeschätzt werden, sind etwas schlechter als die anderer Schulen bzw. Schulklassen. Erwartungsgemäß erzielen Schülerinnen und Schüler, die ein gutes Verhältnis zu ihren Lehrkräften haben und der Schule gegenüber positiv eingestellt sind, im Durchschnitt bessere Ergebnisse. Schließlich scheint der Zeitaufwand für Hausaufgaben nur einen sehr geringen Unterschied in der Leseleistung zu bewirken.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Gesamteffekte des Leseengagements und des sozioökonomischen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler, einschließlich ihres etwaigen Immigrantensstatus und der Zahl der im Elternhaus vorhandenen Bücher, mit den größten Unterschieden in Bezug auf die Ergebnisse einer gegebenen Schule im Bereich der Leseleistung einhergehen und zugleich die plausibelste Erklärung für diese Unterschiede darstellen. Die Variablen für die Bewertung der Schulen aus Schülersicht und die auf Hausaufgaben verwendete Zeit wirken sich im Durchschnitt weniger stark aus.

Subskalen der Lesekompetenz

Die hier für die Gesamtskala Lesekompetenz beschriebenen Analysen wurden auch für die drei aspektbezogenen Subskalen (Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren sowie Reflektieren und Bewerten) und die zwei formatbezogenen Subskalen (kontinuierliche und nichtkontinuierliche Texte)

angewendet. Tabelle 7.2 enthält die Mittelwerte der Regressionskoeffizienten der einzelnen Länder für jede der fünf Subskalen. Diese Koeffizienten spiegeln die Vorhersagekraft wider, die die jeweilige Variable für sich alleine genommen, nach Berücksichtigung aller anderen Analysevariablen, besitzt.

Außer in Bezug auf das Geschlecht unterscheiden sich die Regressionskoeffizienten der fünf Subskalen der Lesekompetenz nicht wesentlich. Nach Berücksichtigung der anderen Variablen fallen die geschlechtsbedingten Unterschiede je nach Lesekompetenzaspekten und Textformaten ganz unterschiedlich aus. Bei den Subskalen Informationen ermitteln und nichtkontinuierliche Texte erklärt sich der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen offenbar hauptsächlich aus den anderen im Modell dargestellten Variablen. Erhebliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern bleiben hingegen bei den zwei anderen Lesekompetenz-Subskalen (textbezogenes Interpretieren sowie Reflektieren und Bewerten) und bei der zweiten formatbezogenen Subskala (kontinuierliche Texte) bestehen.

Zu erwähnen sind ferner einige andere aussagekräftige Unterschiede zwischen den Subskalen der Lesekompetenz, wenn sie auch absolut gesehen nur gering sind. Beispielsweise wirkt sich in fast allen Ländern die kulturelle Kommunikation im Elternhaus am wenigsten auf die Ergebnisse der Subskala Informationen ermitteln und am stärksten auf die der Subskala Reflektieren und Bewerten aus. Ihr Effekt ist zudem bei nichtkontinuierlichen Texten geringer als bei kontinuierlichen.

Beim Index der Schuldisziplin lassen sich bei den fünf Subskalen ebenfalls interessante Beobachtungen machen. Herrschen an den Schulen größere disziplinäre Probleme, liegen deren Ergebnisse bei den Subskalen textbezogenes Interpretieren sowie Reflektieren und Bewerten in der Regel unter denen der Subskala Informationen ermitteln. Der Einfluss der schulischen Disziplin ist zudem bei nichtkontinuierlichen Texten schwächer ausgeprägt als bei kontinuierlichen. Diese Effekte sind zwar nur gering, lassen sich aber in allen oder fast allen Ländern beobachten.

Unterschiede zwischen den Ländern in Bezug auf die Auswirkungen individueller und schulischer Faktoren auf die Leseleistung

Während zwischen den verschiedenen Subskalen nur geringe Unterschiede festzustellen sind, weichen die Zahlenwerte der Regressionskoeffizienten zwischen den einzelnen Ländern wesentlich stärker voneinander ab. In den Tabellen 7.3 bis 7.8 sind für jedes Land die Regressionskoeffizienten der verschiedenen in der Analyse verwendeten Variablen wiedergegeben. Regressionskoeffizienten, die signifikant von null abweichen ($\alpha = 0,05$), sind durch Fettdruck gekennzeichnet.

Tabelle 7.3 enthält die schulinternen Regressionskoeffizienten für Geschlecht und Leseengagement. Innerhalb der Schulen schwanken die durchschnittlichen geschlechtsbezogenen Unterschiede von Land zu Land zwischen -0,5 in Polen und 28,6 in Neuseeland. In fünf Ländern – Brasilien, Deutschland, Irland, Niederlande, Polen und Portugal – sind sie innerhalb der Schulen statistisch nicht signifikant.

Die Regressionskoeffizienten für das Leseengagement weisen ebenfalls erhebliche Variationen auf. Sie reichen von 8,9 in Griechenland bis zu 31 in Island. Alle Regressionskoeffizienten für das Leseengagement weichen signifikant von null ab.

In Tabelle 7.4 ist der im innerschulischen Vergleich festgestellte Zusammenhang zwischen der Leseleistung und drei häuslichen und familiären Hintergrundvariablen aufgezeigt: Familienstruktur, berufliche Stellung der Eltern und Immigrantensstatus.

Das Leben in einer Kernfamilie wird gemeinhin mit besseren schulischen Leistungen assoziiert, und dieser Zusammenhang wird durch die Ergebnisse einer Reihe von Ländern effektiv bestätigt. Am größten ist der entsprechende Regressionskoeffizient für die Vereinigten Staaten (21,5). In einigen Ländern, wie z.B. Belgien und Mexiko, lässt sich aber auch ein positiver Zusammenhang zwischen dem Leben in Ein- elternerhaushalten oder zusammengesetzten Familien und besseren Leistungen feststellen. Zu beobachten ist, dass der statistische Effekt der Familienstruktur in rund der Hälfte aller Länder nicht signifikant von null abweicht.

Beim innerschulischen Vergleich schwanken die Regressionskoeffizienten für den sozioökonomischen Hintergrund, der anhand des sozioökonomischen Index der beruflichen Stellung gemessen wird, zwischen -1,1 in Korea und 16,7 im Vereinigten Königreich. In vier Ländern – Österreich, Korea, Polen und Ungarn – weichen diese Regressionskoeffizienten nicht signifikant von null ab, was bedeutet, dass von zwei Schülerinnen und Schülern, die dieselbe Schule besuchen, jedoch einen unterschiedlichen sozio- ökonomischen Hintergrund haben, die gleiche Leistung im Bereich der Lesekompetenz zu erwarten ist.

Auch bei den Regressionskoeffizienten für den Immigrantensstatus der Schülerinnen und Schüler ist zwischen den einzelnen Ländern eine große Varianz zu beobachten. Die Koeffizienten schwanken zwischen -61,8 in Finnland und 8,7 in Irland. Diese Varianz erklärt sich möglicherweise aus von Land zu Land unterschiedlichen Immigrantensprofilen. Es besteht kaum ein Zweifel daran, dass die Immigranten in Ländern mit positiven Regressionskoeffizienten einem mittleren bis gehobenen sozialen Milieu entstammen. Der sprachliche Hintergrund der Zuwanderer – die Frage also, ob sie aus einem Land kommen, in dem dieselbe Sprache wie im Gastland gesprochen wird oder nicht – spielt wahrscheinlich ebenfalls eine wichtige Rolle bei den Interaktionen zwischen Immigrantensstatus und Lesekompetenz⁵.

In Tabelle 7.5 sind auf innerschulischer Ebene die Regressionskoeffizienten für die kulturelle Kommunikation mit den Eltern, die materiellen Lernhilfen und die Zahl der Bücher im Elternhaus dargestellt.

Die kulturelle Kommunikation zwischen den Schülerinnen und Schülern und deren Eltern – z.B. Gespräche über politische oder soziale Themen, über Bücher, Filme und Fernsehsendungen oder auch das gemeinsame Hören von klassischer Musik – ist in einigen Ländern mit einer besseren Leseleistung assoziiert, was in Australien (9,2) und Dänemark (10,9) besonders deutlich ist. In der Hälfte aller Länder weicht der Regressionskoeffizient für die kulturelle Kommunikation jedoch nicht in statistisch signifikanter Weise von null ab.

Desgleichen haben die im Elternhaus zur Verfügung stehenden materiellen Lernhilfen (z.B. Lehrbücher, eigener Schreibtisch, ruhiger Platz zum Lernen) in einigen Ländern, darunter Norwegen (10,3) und Neuseeland (9,6), erhebliche Auswirkungen; in sehr vielen Ländern scheinen diese Faktoren jedoch keinen Einfluss zu haben.

Die Regressionskoeffizienten für die Zahl der im Elternhaus vorhandenen Bücher schwanken zwischen 0,6 in Brasilien und 9,3 in den Vereinigten Staaten und weichen in allen Ländern außer Brasilien, Italien und Polen signifikant von null ab.

Im Rahmen von PISA 2000 wurden die Schülerinnen und Schüler um eine Reihe von Angaben zu Unterricht und Lernen in der Schule sowie zum allgemeinen Lernumfeld gebeten. Die Regressionskoeffizienten für den von den Schülern empfundenen Leistungsdruck, den Zeitaufwand für Hausaufgaben und die Klassenstufe sind in Tabelle 7.6 wiedergegeben, während in Tabelle 7.7 die Regressionskoeffizienten für

das Schüler-Lehrer-Verhältnis, das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und die schulische Disziplin aus Sicht der Schüler aufgeführt sind.

Die Regressionskoeffizienten für die Klassenstufe reichen von 70,7 in Spanien bis zu 10,5 in den Vereinigten Staaten und weichen in allen Ländern außer Korea und Norwegen in statistisch signifikanter Weise von null ab.

Abgesehen von der Klassenstufe lassen sich die schulischen Variablen in der Regel nur mit geringen Unterschieden bei der Leseleistung in Zusammenhang bringen, obwohl auch hier gewisse Unterschiede zwischen den Ländern zu bestehen scheinen. In einer Reihe von Ländern sind keine statistisch signifikanten Auswirkungen der schulischen Variablen auf die Leseleistung festzustellen, während in anderen Ländern signifikante – positive oder negative – Zusammenhänge mit der Leseleistung zu beobachten sind.

Auf Schulebene gibt es letztlich zwei Variablen, die mit großen Leistungsunterschieden assoziiert sind und auch eine starke Varianz im Ländervergleich aufweisen (Tabelle 7.8). Es handelt sich dabei um den sozialen Hintergrund der Schule sowie um das durchschnittliche Leseengagement der jeweiligen Schülerschaft.

Die Regressionskoeffizienten für den sozialen Gesamthintergrund der Schulen schwanken zwischen 7,5 in Island und 82,6 in Polen. Oder anders gesagt, während in Island kein Zusammenhang zwischen Unterschieden beim sozialen Gesamthintergrund der Schulen und Leistungsunterschieden auf Schulebene besteht, entspricht in Polen eine Standardabweichung auf dem Index des sozialen Hintergrunds der Schulen einem Unterschied von über 80 PISA-Skalenpunkten bei der Leseleistung.

Bei den Regressionskoeffizienten für das durchschnittliche Leseengagement auf Schulebene ist ebenfalls eine starke Varianz festzustellen. Sie reichen von -1 in Brasilien bis zu 65 in Griechenland. In den meisten – wenn auch nicht allen – Ländern weichen diese Regressionskoeffizienten signifikant von null ab.

Aus der Tatsache, dass die Regressionskoeffizienten der Schüler- und Schulmerkmale zwischen den verschiedenen Ländern stark variieren, ließe sich schließen, dass jedes Land ein ganz spezifisches Profil aufweist und es sich daher nicht lohnt, etwaige Ähnlichkeiten zwischen einzelnen Ländern oder Ländergruppen zu untersuchen. Jedoch bestehen zwischen einigen Ländern durchaus Ähnlichkeiten in Bezug auf Strukturen und Merkmale ihrer Bildungssysteme. Beispielsweise ist allgemein bekannt, dass die Schülerinnen und Schüler mancher Länder, darunter Belgien, Deutschland und Österreich, in der Regel entsprechend ihrer schulischen Leistung zu Gruppen zusammengefasst werden, was über verschiedene Mechanismen geschieht, z.B. Sonderschulen, verschiedene Bildungsgänge, Einteilung in Leistungsgruppen, Wiederholen von Klassen bzw. Wettbewerb zwischen den Schulen, um nur die wichtigsten zu nennen. Ganz anders verhält es sich in Ländern wie namentlich Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden, die dazu tendieren, die Unterschiede zwischen den Schulen so gering wie möglich zu halten, indem sie das Einzugsgebiet der Schulen festlegen, um den Spielraum der Eltern bei der Wahl der Schule für ihre Kinder einzuschränken. Zudem gibt es in diesen Ländern keine unterschiedlichen Bildungsgänge bzw. Leistungsgruppen, und die Versetzung von einer Klasse in die nächste erfolgt automatisch. Es ist anzunehmen, dass sich diese unterschiedlichen Bildungsstrukturen z.T. auch in den Auswirkungen von Schüler- und Schulmerkmalen auf die Leseleistung widerspiegeln. Im folgenden Abschnitt sollen derartige Korrelationsmuster ermittelt werden.

Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Ländern

In diesem Abschnitt gilt das Hauptaugenmerk den Zusammenhängen zwischen den erklärenden Variablen und den Schülerleistungen auf der Gesamtskala Lesekompetenz. Das Ziel ist dabei nicht, jedes Land gesondert zu beschreiben, sondern Ähnlichkeiten innerhalb einzelner Ländergruppen in Bezug auf die Zusammenhänge zwischen den im vorherigen Abschnitt modellierten erklärenden Variablen und der Lesekompetenz aufzuzeigen. Ausgehend von den dabei festgestellten Ähnlichkeiten und Unterschieden können die Länder in verschiedene Gruppen unterteilt werden.

Ein Problem erschwert dieses Unterfangen. Die Einteilung bzw. Klassifizierung von Ländern gemäß dem Muster der Beziehungen zwischen der Leseleistung der Schülerinnen und Schüler und den übrigen Variablen ist kein einfacher, direkter Prozess: Die Analyse der Zusammenhänge stützt sich auf kontinuierliche Variable, während es zur Konstruktion eines Klassifizierungssystems erforderlich ist, sich für bestimmte Fixpunkte entlang der kontinuierlichen Variablen zu entscheiden.

Unterschiede zwischen den Schulen im Bereich der Leseleistung

Die Leseleistung des jeweiligen Schülers kann zum einen anhand seiner Punktzahl, zum anderen aber auch anhand der Differenz zwischen seinen Ergebnissen und dem Landesdurchschnitt dargestellt werden. In der Bildungsforschung ist es üblich, den Unterschied zwischen den Ergebnissen des jeweiligen Schülers und dem Landesdurchschnitt zu unterteilen in *a)* den Abstand zwischen der geschätzten Leistung des Schülers und dem entsprechenden Mittelwert der Schule; *b)* den Abstand zwischen diesem Mittelwert der Schule und dem Mittelwert des Landes. Der erste Unterschied wird als schulinterne Varianz bezeichnet. Er zeigt an, wie stark die Ergebnisse der Schüler innerhalb ein und derselben Schule variieren können. Der zweite Unterschied – d.h. die Differenz zwischen Schul- und Landesdurchschnitt – wird als Varianz zwischen den Schulen bezeichnet. Daraus ist ersichtlich, wie stark die Leistungen der Schülerinnen und Schüler von einer Schule zur anderen variieren. Der relative Umfang der Varianz innerhalb der Schulen und der Varianz zwischen den Schulen wird üblicherweise mit Hilfe einer Intraklassenkorrelation ausgedrückt.

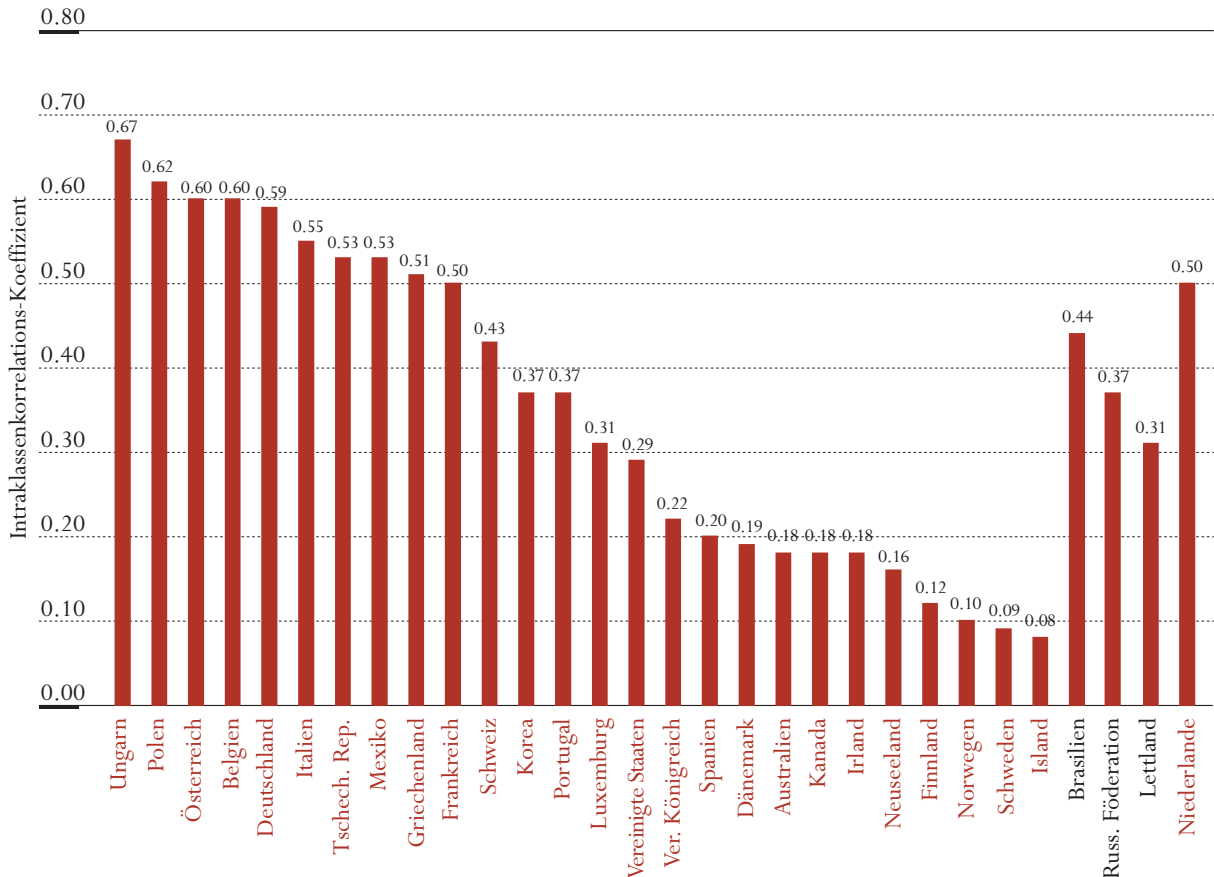
Kasten 7.1 **Intraklassenkorrelation**

Der Koeffizient der Intraklassenkorrelation entspricht der Varianz zwischen den Schulen, geteilt durch die Summe der Varianz zwischen den Schulen und der Varianz innerhalb der Schulen. Er ist gleich null, wenn das geschätzte statistische Mittel der schulspezifischen Leistung in allen Fällen identisch ist. Er nimmt zu, je mehr diese statistischen Mittelwerte voneinander abweichen. Ein Koeffizient 1 würde bedeuten, dass sich alle Schulen in Bezug auf ihre Leistung voneinander unterscheiden, während alle Schülerinnen und Schüler einer gegebenen Schule genau die gleiche geschätzte Leistung aufweisen. Das würde wiederum heißen, dass nach Abzug der zwischen den Schulen bestehenden Unterschiede keine innerschulische Varianz zwischen den Schülerinnen und Schülern mehr bestände.

In Abbildung 7.3 ist der Intraklassenkorrelations-Koeffizient dargestellt, d.h. der Prozentsatz der Gesamtvarianz der Leseleistung, für den in den einzelnen Ländern die Leistungsunterschiede zwischen den Schulen verantwortlich sind.

Abbildung 7.3

Varianz zwischen den Schulen im Verhältnis zur Gesamtvarianz der Leseleistung der Schüler



Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001, Tabelle 7.9.

Unter den PISA-Ländern schwanken die Intraklassenkorrelationen zwischen 0,08 (was heißt, dass nur 8% der Gesamtvarianz auf Unterschiede zwischen den Schulen entfallen) und 0,67 (was heißt, dass mehr als zwei Drittel der Gesamtvarianz auf Unterschiede zwischen den Schulen zurückgehen). Dabei scheinen sich bestimmte Muster abzuzeichnen. Mit Ausnahme von Dänemark weisen alle nordeuropäischen Länder (Finnland, Island, Norwegen und Schweden) eine Intraklassenkorrelation von unter 0,15 auf, wobei die Koeffizienten zwischen 0,08 und 0,13 liegen. Die sechs mehrheitlich englischsprachigen Länder weisen Intraklassenkorrelationen zwischen 0,15 und 0,30 auf. In allen übrigen europäischen Ländern mit Ausnahme von Spanien liegt die Intraklassenkorrelation bei über 0,30. Diese Ergebnisse zeigen, dass Länder mit geographischen, politischen oder historischen Gemeinsamkeiten auch in Bezug auf die Bildungsergebnisse zumindest einige Merkmale miteinander teilen. Es ist anzunehmen, dass diese Muster z.T. von den Strukturen der Bildungssysteme bestimmt werden.

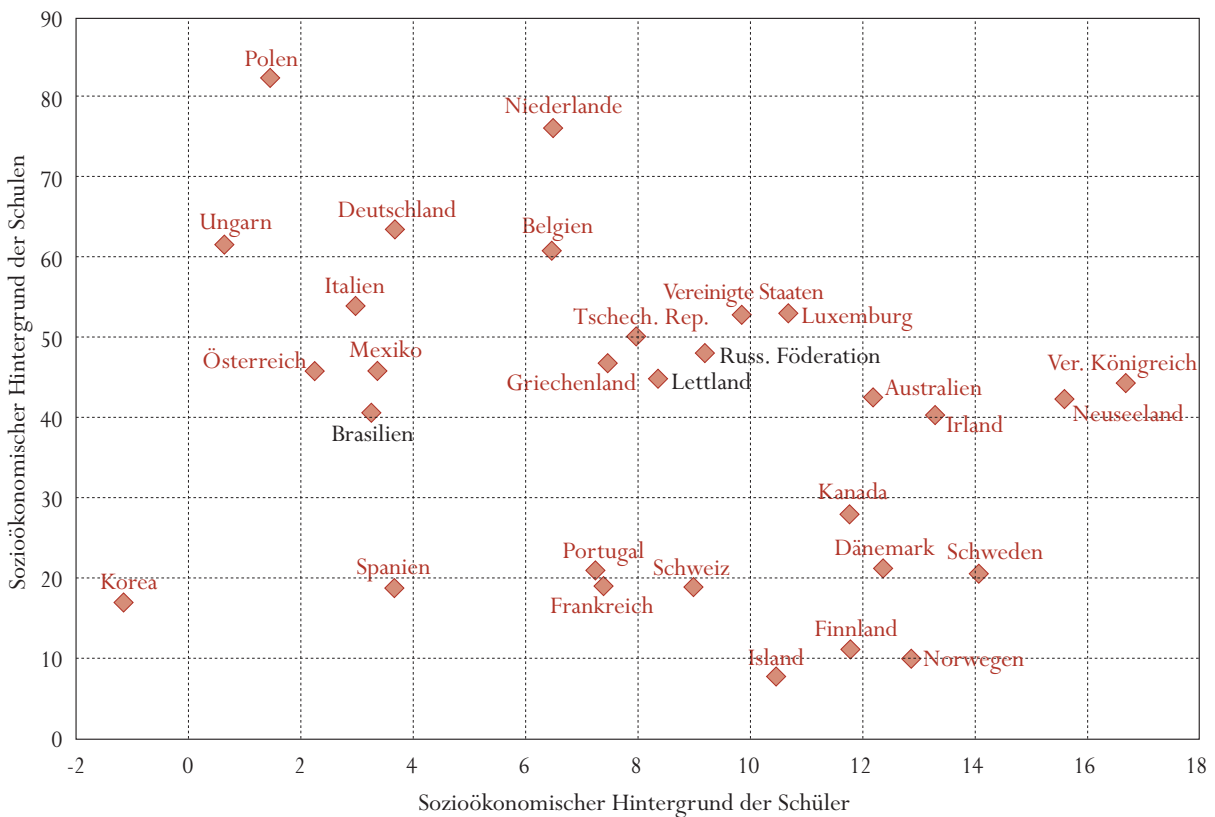
Der Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler auf deren Leseleistung

Wie bereits erwähnt, kann der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler und deren schulischer Leistung über Schulstrukturen zustande kommen, die die soziale Segregation fördern. In einigen Ländern hängt die Wahl der Schule beispielsweise vom sozialen und wirtschaftlichen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler ab: Wo nicht alle Schulen kostenlos sind, stehen einigen Schülern u.U. nur begrenzte Wahlmöglichkeiten offen, weil ihre Familien keine Schulgebühren bezahlen können. Soziale Segregation kann jedoch auch durch andere Mechanismen entstehen. Namentlich in Ländern, in denen allgemein- und berufsbildende Inhalte von jeweils anderen Schulen vermittelt werden, kann der soziale Hintergrund der Schulen sehr unterschiedlich sein, weil Schülerinnen und Schüler aus einem niedrigen sozioökonomischen Milieu wahrscheinlich häufiger berufsbildende Schulen besuchen werden.

In Abbildung 7.4 werden die länderspezifischen Regressionskoeffizienten für den sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler den entsprechenden Regressionskoeffizienten für den schulspezifischen sozialen Hintergrund (d.h. dem statistischen Mittelwert des sozioökonomischen Hintergrunds der betreffenden Schülerschaft) gegenübergestellt. Die Regressionskoeffizienten spiegeln den

Abbildung 7.4

Auswirkungen des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler und der Schulen auf die Leseleistung



Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001, Tabelle 7.8.

Effekt der erklärenden Variablen auf die Leseleistung wider. In Ländern, die in der rechten unteren Ecke der Graphik angesiedelt sind, besteht ein vergleichsweise stärkerer Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und sozioökonomischem Hintergrund der einzelnen Schülerinnen und Schüler als zwischen der Lesekompetenz und dem schulspezifischen sozioökonomischen Hintergrund. Umgekehrt übt der soziale Gesamthintergrund der Schule in den Ländern, die in der Graphik oben links erscheinen, einen stärkeren Effekt auf die Lesekompetenz aus als der sozioökonomische Hintergrund der einzelnen Schülerinnen und Schüler.

Wie aus Abbildung 7.4 ersichtlich, sind nordeuropäische Länder, wie Dänemark, Finnland, Island und Norwegen, sowie englischsprachige Länder im Vergleich zu den übrigen Ländern durch einen relativ starken Effekt des sozioökonomischen Hintergrunds der einzelnen Schülerinnen und Schüler gekennzeichnet. Das bedeutet, dass die schülerspezifische Leistung in einer gegebenen Schule mit dem sozioökonomischen Hintergrund des jeweiligen Schülers zusammenhängt. Kombiniert man diese Information mit den Intraklassenkorrelationen von Abbildung 7.3, so zeigt der vergleichsweise geringe Effekt des schulspezifischen sozialen Hintergrunds in den nordeuropäischen Ländern, dass diese Variable jedoch keinen wesentlichen Einfluss auf die relativ geringen Unterschiede zwischen den Schulen dieser Länder im Bereich der Leseleistung hat. In den englischsprachigen Ländern spielt der sozioökonomische Hintergrund der Schulen hingegen eine größere Rolle; das bedeutet, dass der sozioökonomische Hintergrund dort z.T. darüber entscheidet, welche Schule die Schülerinnen und Schüler besuchen, was sich wiederum im schulspezifischen Mittelwert auf der Lesekompetenzskala niederschlägt.

In den meisten übrigen europäischen Ländern sowie in Brasilien, Korea und Mexiko geht vom sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler ein geringerer Effekt aus. Allerdings scheint dort ein starker Zusammenhang zwischen den Unterschieden beim schulspezifischen sozialen Hintergrund und den Leistungsunterschieden zwischen den Schulen zu bestehen. In Ländern wie Belgien, Deutschland, den Niederlanden und Österreich unterstützt das Schulsystem mit seiner starken Gliederung in verschiedene Bildungsgänge den sozialen Segregationseffekt.

In Frankreich, Korea, Portugal, Spanien und der Schweiz scheint der schulspezifische soziale Hintergrund nicht mit Unterschieden bei den schulspezifischen Leistungen in Zusammenhang zu stehen.

An Abbildung 7.4 zeigt sich auch, wie komplex die Zusammenhänge zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler und deren schulischer Leistung sind. In Ländern wie Island und Schweden spielt es keine Rolle, welche Schule ein Schüler oder eine Schülerin besucht, jedoch steht die erwartete Leistung *innerhalb* einer gegebenen Schule mit seinem/ihrer sozioökonomischen Hintergrund in Zusammenhang.

Im Gegensatz dazu hängt die erwartete Leistung der Schülerinnen und Schüler einer gegebenen Schule in Korea, Österreich, Polen und Ungarn nicht von deren sozioökonomischem Hintergrund ab (die Regressionskoeffizienten für diese vier Länder weichen nicht signifikant von null ab). Der Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf die individuellen Schülerleistungen ist auch in Brasilien, Deutschland, Italien und Mexiko recht gering, aber immerhin statistisch signifikant. Von entscheidendem Einfluss ist dort hingegen die jeweilige Schule, wie sich an der Höhe der Regressionskoeffizienten für den schulspezifischen sozialen Hintergrund in all diesen Ländern mit Ausnahme Koreas zeigt. Anders ausgedrückt ist es in dieser Ländergruppe anscheinend vor allem die Schule, die ausschlaggebend für die individuellen Schülerleistungen ist, und nicht der persönliche sozioökonomische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler. Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, dass sich letzterer auch in der Wahl der Schule niederschlagen kann.

Abbildung 7.5

Multilevel-Regressionsgerade für den sozioökonomischen Hintergrund der Schüler in Island

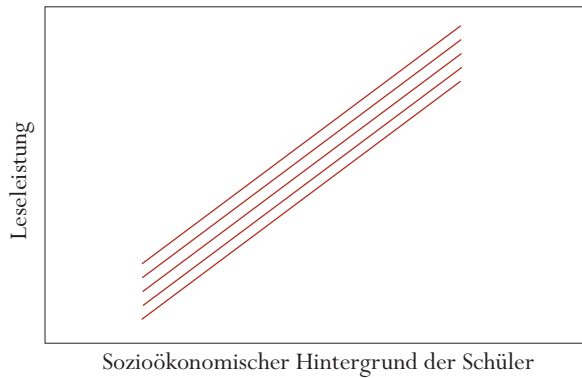


Abbildung 7.6

Multilevel-Regressionsgerade für den sozioökonomischen Hintergrund der Schüler in Griechenland

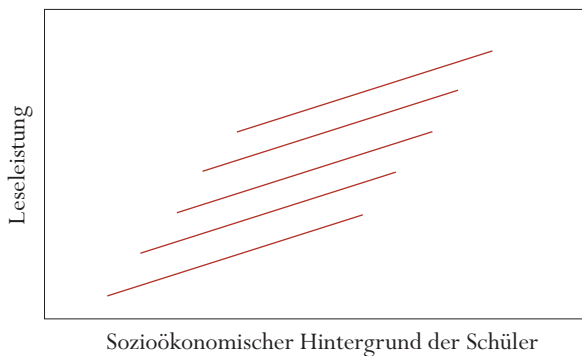
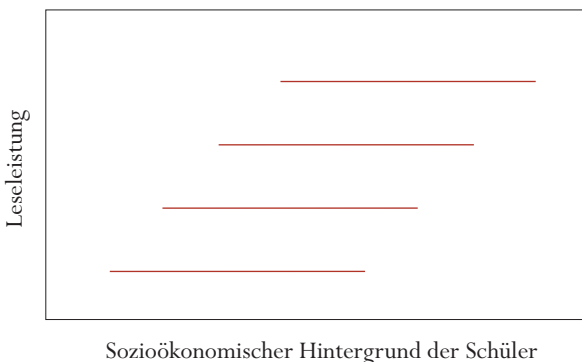


Abbildung 7.7

Multilevel-Regressionsgerade für den sozioökonomischen Hintergrund der Schüler in Polen



In den Abbildungen 7.5 bis 7.7 sind die Unterschiede zwischen den Bildungssystemen in Bezug auf den Einfluss des sozialen Hintergrunds der Schulen einerseits und des sozioökonomischen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler andererseits in anderer Form wiedergegeben. Wie in Abbildung 7.1 steht jede Linie für die Regressionsgerade des sozioökonomischen Gesamthintergrunds im Verhältnis zur Gesamtleistung einer bestimmten Schule. Auf der horizontalen Achse ist der sozioökonomische Hintergrund der einzelnen Schülerinnen und Schüler und auf der vertikalen deren individuelle Leseleistung eingetragen.

Abbildung 7.5 zeigt, wie die schulspezifischen Regressionsgeraden für Island aussehen. Wie die nahe beieinander liegenden Linien zeigen, sind die Unterschiede in Bezug auf die Leseleistung zwischen den Schulen gering. An der Neigung der Regressionsgeraden zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem sozioökonomischen Hintergrund schulintern voraussichtlich unterschiedliche Ergebnisse erzielen werden.

In Abbildung 7.6 ist der Fall Griechenlands dargestellt. Die Regressionsgeraden beginnen und enden hier an unterschiedlichen Punkten der horizontalen Achse, was auf gewisse Unterschiede beim schulspezifischen sozialen Hintergrund hindeutet. Zugleich liegen die Geraden im Verhältnis zur vertikalen Achse weiter auseinander, was zeigt, dass die schulspezifische Leseleistung divergiert. Hingegen ist die Steigung der einzelnen Geraden weniger ausgeprägt, was ein Zeichen dafür ist, dass sich auf schulinterner Ebene der sozioökonomische Hintergrund der einzelnen Schülerinnen und Schüler statistisch gesehen weniger auf deren Leseleistung auswirkt.

In Abbildung 7.7 sind schließlich die Regressionsgeraden für Polen dargestellt. Diese Geraden verlaufen parallel zur horizontalen Achse, was bedeutet, dass der sozioökonomische Hintergrund der einzelnen Schülerinnen und Schüler

innerhalb einer gegebenen Schule keine statistischen Auswirkungen hat. Die starke Streuung der Geraden entlang beider Achsen zeigt jedoch, dass große Unterschiede sowohl in Bezug auf den schulspezifischen sozialen Hintergrund als auch auf die schulspezifische Leseleistung bestehen.

Der Einfluss des Leseengagements

Der zweite Faktor, der besondere Aufmerksamkeit verdient, ist das Leseengagement der Schülerinnen und Schüler, das eng mit der Leseleistung korreliert ist und anders als das Geschlecht oder der sozioökonomische Hintergrund einen veränderbaren Faktor darstellt.

Ebenso wie der sozioökonomische Hintergrund wurde diese Variable in die Analyse sowohl auf der Ebene der einzelnen Schülerinnen und Schüler als auch auf der Ebene der Schulen einbezogen, woraus sich ein statistisches Mittel des Leseengagements aller Schüler einer Schule ergab. Das Leseengagement ist ein zusammengesetzter Indikator für die Zeit, die die Schüler mit Lesen zubringen, und ihre Einstellung zum Lesen (jeweils auf der Basis ihrer eigenen Angaben). Auf Schülererebene bedeutet ein hoher Wert auf diesem Index, dass der oder die Schüler(in) nach eigener Einschätzung viel und gerne liest. Auf Schulebene gibt diese zusammengesetzte Variable an, wie groß das durchschnittliche Leseengagement der Schülerinnen und Schüler einer Schule ist (wiederum den eigenen Angaben zufolge).

Abbildung 7.8

Auswirkungen des schülerspezifischen Leseengagements und des statistischen Mittels des schulspezifischen Leseengagements auf die Leseleistung



Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001, Tabellen 7.3 und 7.4.

In Abbildung 7.8 werden die Regressionskoeffizienten der verschiedenen Länder für das Leseengagement der einzelnen Schülerinnen und Schüler den Regressionskoeffizienten für das Leseengagement auf Schulebene gegenübergestellt.

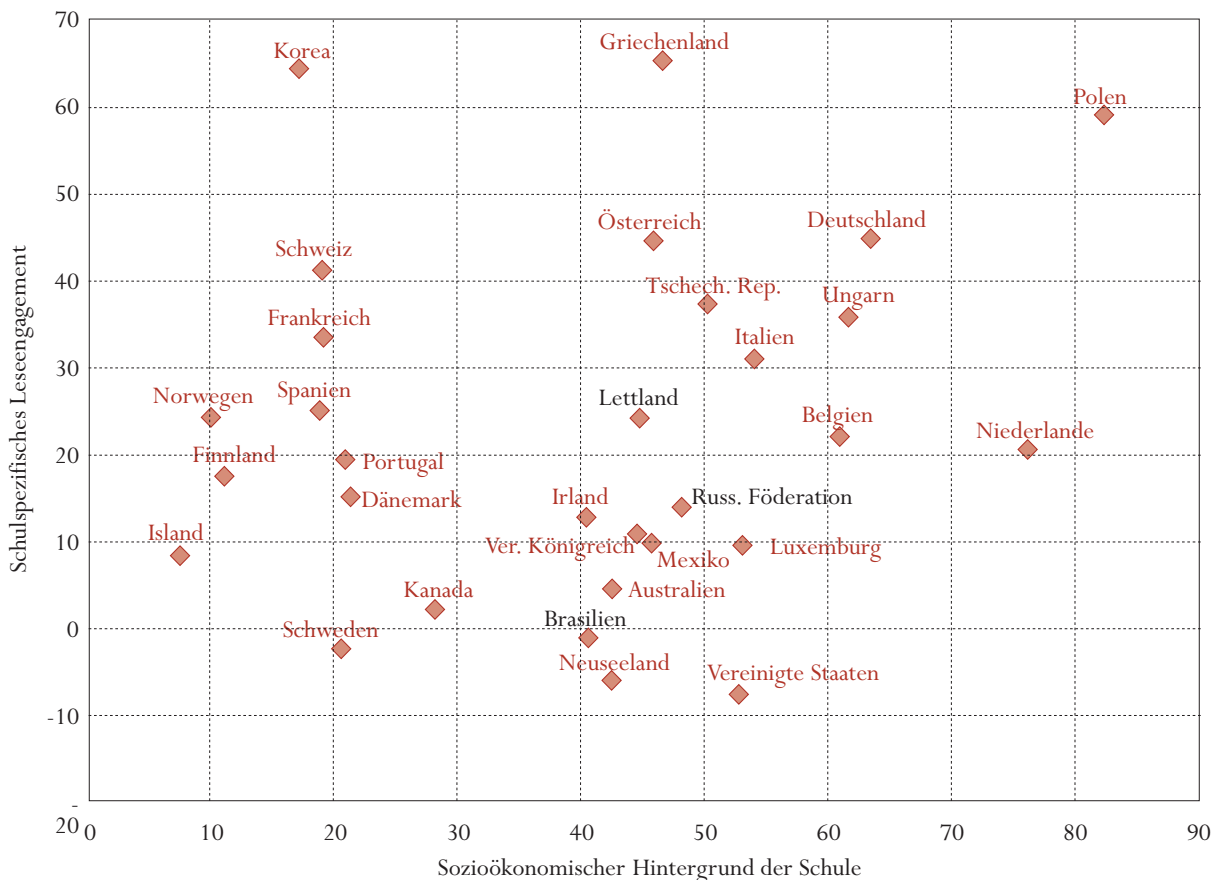
Wie dies auch beim Index des sozioökonomischen Hintergrunds der Fall ist, weisen Länder wie Dänemark, Finnland, Island und Norwegen einen hohen und die englischsprachigen Länder einen mittleren Regressionskoeffizienten für das individuelle Leseengagement auf. Auf Schulebene hat das Leseengagement in beiden Ländergruppen nur einen geringen Effekt. In allen anderen Ländern ist der Effekt auf Schülerebene gering oder mittelgroß, auf Schulebene jedoch im Durchschnitt größer als in Dänemark, Finnland, Island und Norwegen sowie in den englischsprachigen Ländern.

Leistungsdifferenzierung und soziale Segregation

In Abbildung 7.9 werden die Regressionskoeffizienten des statistischen Mittels des schulspezifischen Leseengagements den Regressionskoeffizienten des schulspezifischen sozialen Hintergrunds gegenübergestellt. Dabei treten die bereits weiter oben beschriebenen Unterschiede zwischen den Ländern deutlich zu Tage.

Abbildung 7.9

Auswirkungen des schulspezifischen sozioökonomischen Hintergrunds im Verhältnis zum schulspezifischen Leseengagement auf die Leseleistung



Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001, Tabellen 7.4 und 7.8.

In Dänemark, Finnland, Island und Schweden scheinen die beiden zusammengesetzten Variablen auf der Ebene der Schulen nur geringe Auswirkungen zu haben.

In den englischsprachigen Ländern scheint vom Leseengagement auf Schulebene nur ein geringer, vom sozioökonomischen Hintergrund jedoch ein größerer Effekt auszugehen.

Brasilien, Luxemburg, Mexiko und die Russische Föderation weisen ein gemeinsames Merkmal mit den englischsprachigen Ländern auf: Der Regressionskoeffizient für den sozialen Hintergrund der Schulen ist größer als der Regressionskoeffizient für das Leseengagement auf Schulebene.

In Frankreich, Portugal, Spanien, der Schweiz und vor allem Korea ist der Regressionskoeffizient für den sozialen Hintergrund der Schulen niedriger als der Regressionskoeffizient für das Leseengagement auf gesamtschulischer Ebene.

Welche Konsequenzen ergeben sich nun aus diesen beiden schulbezogenen Regressionskoeffizienten für die Bildungspolitik? Wie bereits erwähnt, spiegelt sich in den Regressionskoeffizienten für den sozialen Hintergrund der Schulen das Ausmaß der sozialen Segregation wider, die durch die Struktur des Bildungssystems des jeweiligen Landes bedingt ist. In einigen Fällen wählen die Schulen ihre Schülerinnen und Schüler direkt oder indirekt nach deren sozioökonomischem Hintergrund aus. Beispiele für einen solchen direkten Ausleseprozess liefern Länder, in denen einige Schulen Schulgebühren erheben und andere nicht und in denen es nicht allen Eltern möglich ist, Schulgebühren zu bezahlen. Zu einem indirekten Ausleseprozess kann es z.B. infolge von geographischen Gegebenheiten kommen, wenn zwischen verschiedenen Regionen sozioökonomische Unterschiede bestehen und die Schulen nur Schüler aus dem kommunalen Umfeld aufnehmen. Eine Schule in einem wohlhabenden Vorort wird in diesem Fall, selbst wenn sie kostenlos ist, hauptsächlich von Schülerinnen und Schülern aus einem gehobeneren sozioökonomischen Milieu besucht werden, was zu einer indirekten sozialen Segregation führt.

Anders als der soziale Hintergrund ist das Leseengagement kein Kriterium für die Schülersauslese seitens der Schulen. Keine Schule fragt nach der Zahl der Bücher, die ein Schüler oder eine Schülerin liest, oder wie gerne sie liest, um über seine Aufnahme oder Ablehnung zu entscheiden. Dennoch ist der Effekt dieser schulbezogenen Variablen in einigen Ländern groß genug, um als zusätzlicher Segregationsfaktor gelten zu können. Wie erklärt sich das? Das Kriterium, das einem hierbei augenblicklich einfällt, ist die schulische Leistung des Schülers bzw. der Schülerin. Eltern von leistungsstarken Schülerinnen oder Schülern werden ihre Kinder aller Voraussicht nach in einer besonders anspruchsvollen Schule anmelden – z.B. Gymnasien, die zur Hochschulreife führen –, während sich Eltern leistungsschwacher Kinder wohl eher für weniger anspruchsvolle Schulen entscheiden werden. In Anbetracht der starken Korrelation zwischen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften zum einen und des Zusammenhangs zwischen Leseengagement und Lesekompetenz zum anderen scheint es nicht abwegig, das statistische Mittel des Leseengagements einer gegebenen Schule insgesamt als Indikator für eine leistungsbezogene Selektion anzusehen.

Die in Abbildung 7.9 graphisch dargestellten Daten untermauern diese Interpretation. In Ländern wie Australien und den Vereinigten Staaten, in denen eine leistungsbezogene Auslese auf Schulebene unüblich ist, in denen jedoch ein großer Prozentsatz der Schüler kostenpflichtige Schulen besucht, spielen soziale Kriterien eine wichtigere Rolle als Leistungskriterien. Ein(e) leistungsstarke(r) Schüler(in) mit einem ungünstigen sozioökonomischen Hintergrund hat nur begrenzt Chancen, eine kostenpflichtige Schule zu besuchen. Umgekehrt werden Eltern, die sich kostenpflichtige Schulen leisten können, ihre Kinder unabhängig von deren schulischer Leistung eher dorthin schicken.

In Ländern wie Belgien, Deutschland und Griechenland, in denen die Schulen unterschiedliche Programme anbieten (Allgemeinbildung, technische Ausrichtung, Berufsbildung), werden die Schülerinnen und Schüler vor allem nach ihrer Leistung auf die verschiedenen Schultypen verteilt. Da die Schülerinnen und Schüler berufsbildender Schulen im Durchschnitt niedrigeren sozialen Milieus entstammen als diejenigen von Schulen, die auf die Hochschulreife vorbereiten, verfestigen die in diesen Ländern praktizierten leistungsbezogenen Auswahlssysteme die soziale Segregation.

In Frankreich, Korea, Portugal, der Schweiz und Spanien scheinen die Unterschiede zwischen den Schulen hauptsächlich eine Folge der Einteilung der Schüler nach Fähigkeiten zu sein.

In Frankreich und Griechenland, wo Sekundarstufe I und II schulmäßig voneinander getrennt sind, könnte der Einfluss der leistungsbezogenen Selektion zu hoch und der der sozialen Segregation zu niedrig angesetzt sein. In Ländern wie Dänemark, Finnland, Island und Norwegen schließlich scheint es überhaupt keinen Selektionsprozess zu geben. Die Auswirkungen der geringen Intraklassenkorrelation scheinen in diesen Ländern zwar ähnlich (wenn auch etwas schwächer) zu sein als in den englischsprachigen Ländern, lassen sich aber nicht auf die gleichen Erklärungsfaktoren zurückführen.

Sonstige Hintergrundvariable

Die übrigen den Schülermerkmalen entsprechenden Variablen, die in das Modell aufgenommen wurden, verhalten sich nach einem ähnlichen Muster.

Der durchschnittliche Regressionskoeffizient für die kulturelle Kommunikation im Elternhaus beträgt in den nordeuropäischen und den englischsprachigen Ländern beispielsweise 4,89, während er in den Ländern mit einer hohen Intraklassenkorrelation bei 1,71 liegt. Der Einfluss der Familienstruktur, der Zahl der im Elternhaus vorhandenen Bücher und des Geschlechts der Schüler scheint in Ländern mit einer geringen Intraklassenkorrelation ebenfalls stärker zu sein. In diesen Ländern sind Unterschiede in Bezug darauf, ob ein Schüler in einem Ein- oder Zweielternhaushalt aufwächst oder ob er männlichen oder weiblichen Geschlechts ist, mit größeren Leistungsunterschieden assoziiert, und zwar unabhängig von der jeweiligen Schule. Das heißt jedoch nicht, dass solche Unterschiede in anderen Ländern nicht existieren, sondern nur, dass der Effekt dieser Variablen dort über die Schulen wirksam wird. In Bildungssystemen mit unterschiedlichen Schultypen besuchen die Jungen z.B. häufiger berufsbildende oder technische Schulen, während die Mädchen stärker in Schulen vertreten sind, die auf die Hochschulreife vorbereiten. Schülerinnen und Schüler, die einem gehobeneren sozialen Milieu entstammen und in deren Elternhaus im Durchschnitt folglich auch mehr Bücher vorhanden sind, besuchen häufiger (allgemeinbildende) Schulen, die auf die Hochschulreife vorbereiten, als technische oder berufsbildende Schulen.

Schul- und Unterrichtsvariable

Der innerschulische Effekt des Leistungsdrucks, des Zugehörigkeitsgefühls zur Schule und des Schüler-Lehrer-Verhältnisses auf die Lesekompetenz fällt in Ländern mit schwächerer Intraklassenkorrelation ebenfalls anders aus als in Ländern mit stärkerer Intraklassenkorrelation.

In den vorherrschend englischsprachigen Ländern und in den nordeuropäischen Ländern erzielen Schülerinnen und Schüler, die das Gefühl haben, von ihren Lehrkräften zu mehr Leistung angespornt zu werden, wie bereits erwähnt, im Durchschnitt schwächere Ergebnisse im Bereich der Lesekompetenz als Schülerinnen und Schüler, die sich einem solchen Leistungsdruck nicht ausgesetzt fühlen. Dieses Gefühl könnte ein Resultat der verstärkten Anstrengungen der Lehrkräfte zur Unterstützung leistungsschwächerer Schüler

sein. In den übrigen Ländern ist der innerschulische Zusammenhang zwischen Leseleistung und Leistungsdruck recht gering und liegt teilweise sogar nahe bei null. Im Durchschnitt fühlen sich die Schülerinnen und Schüler in Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden sowie in den vorherrschend englischsprachigen Ländern einem etwas stärkeren Leistungsdruck ausgesetzt als anderswo.

Anzunehmen wäre darüber hinaus, dass sich die Unterschiede in Bezug auf den Leistungsdruck in Ländern mit stark gegliederten Schulsystemen nicht auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler, sondern der Schulen bemerkbar machen. Es wäre ferner zu erwarten, dass die Schülerinnen und Schüler von Schulen, die auf die Hochschulreife vorbereiten, eher von den Lehrkräften zu mehr Leistung angespornt werden als die Schüler berufsbildender Schulen. Zerlegt man die Varianz des Leistungsdrucks in die beiden Komponenten Schüler- und Schulebene, so wird diese Hypothese jedoch nicht bestätigt. In allen Ländern außer der Tschechischen Republik entfallen weniger als 10% der Varianz auf Unterschiede zwischen den Schulen. Das könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Wahrnehmung des Leistungsdrucks durch die Schülerinnen und Schüler eine eher relative als absolute Bedeutung hat. Schülerinnen und Schüler können sich im Vergleich zu ihren Mitschülern mehr oder weniger unter Druck gesetzt fühlen, wodurch die Unterschiede zwischen den Schulen verdeckt werden. Der geringe Effekt des Leistungsdrucks in stark gegliederten Schulsystemen könnte auch durch die schulinterne Einteilung der Schülerinnen und Schüler in verschiedene Leistungsgruppen bedingt sein, die dazu führen kann, dass die am stärksten zu höherer Leistung angespornten Schüler im Vergleich zur Gesamtkohorte nicht zwangsläufig leistungsschwache Schüler sind.

Die Regressionskoeffizienten für das Zugehörigkeitsgefühl der Schülerinnen und Schüler zu ihrer Schule liefern ebenfalls ein interessantes Bild. Sie schwanken zwischen -4,3 und 6,3 und weichen nur in Belgien, Finnland, Griechenland, Kanada, Luxemburg, Mexiko, Polen, Portugal, Schweden, der Schweiz, der Tschechischen Republik und Ungarn signifikant von null ab. Obwohl die Regressionskoeffizienten in den meisten PISA-Ländern statistisch nicht signifikant sind oder nahe bei null liegen, finden sich auch hier die Länder mit den geringsten Regressionskoeffizienten in einer uns bereits bekannten Gruppe zusammen: Es handelt sich – beginnend mit dem höchsten (negativen) Koeffizienten in absteigender Reihenfolge – um Finnland, Norwegen, Schweden, Australien, Neuseeland, Irland, Kanada, das Vereinigte Königreich und Island, also um die nordeuropäischen und die vorherrschend englischsprachigen Länder. In den übrigen Bildungssystemen sind die Regressionskoeffizienten leicht positiv, was bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler mit einem Zugehörigkeitsgefühl zu ihrer Schule im Durchschnitt bessere Ergebnisse erzielen als die übrigen Schüler.

Die Regressionskoeffizienten für das Schüler-Lehrer-Verhältnis weisen ein ähnliches Muster auf wie die Regressionskoeffizienten für das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler zu ihrer Schule. Die Länder mit den höchsten Koeffizienten sind – in absteigender Reihenfolge – Norwegen, Island, Finnland, Kanada, Schweden, Neuseeland, Dänemark und das Vereinigte Königreich. In diesen Ländern erzielen Schülerinnen und Schüler, die nach eigenen Angaben ein gutes Verhältnis zu ihren Lehren unterhalten, im Schnitt bessere Ergebnisse. In den übrigen europäischen Ländern sind die Regressionskoeffizienten statistisch nicht signifikant und in der Tendenz negativ.

Unterschiede zwischen den Schülern auf innerschulischer Ebene in Bezug auf die Leseleistung

Abgesehen von dem durch den sozioökonomischen Hintergrund bedingten Aggregationsprozess scheinen die vorherrschend englischsprachigen Länder in Bezug auf ihre Bildungspolitik mehrere Merkmale mit Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden gemeinsam zu haben. Das PISA-Projekt ist jedoch

so angelegt, dass es nicht unbedingt die Ermittlung sämtlicher Unterschiede gestattet. Die Gesamtvarianz kann theoretisch in drei Komponenten aufgegliedert werden: die Varianz zwischen den Schulen, die Varianz zwischen den verschiedenen Klassen einer Schule und die Varianz innerhalb der einzelnen Klassen. Da PISA auf einfachen Zufallsstichproben der Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Schule basiert, kann nicht sauber zwischen schul- und klasseninterner Varianz unterschieden werden. Bei den IEA-Studien entsprechen die Zufallsstichproben hingegen üblicherweise der gesamten Klasse einer Schule, so dass nicht zwischen der Varianz zwischen den Schulen und der Varianz zwischen den verschiedenen Klassen einer Schule unterschieden werden kann. Die Gegenüberstellung der Intraklassenkorrelationen aus den PISA- und den IEA-Studien vermittelt einen ungefähren Eindruck vom Umfang der schulinternen Varianz zwischen den Klassen.

In Tabelle 7.10 werden die Intraklassenkorrelationen aus PISA und zwei IEA-Studien – der *IEA Reading Literacy Study* (IEA/RLS, 1991) und der *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS, 1995) – gegenübergestellt.

Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden nahmen Anfang der neunziger Jahre an der *IEA Reading Literacy Study* (IEA/RLS) teil. In diesen Ländern lag die Varianz zwischen den Klassen im Verhältnis zur Gesamtvarianz durchgehend bei unter 0,10 (Postlethwaite, 1995, Abb. 7.17). Anders gesagt weicht also die von PISA für diese Länder ermittelte Varianz zwischen den Schulen nicht von der Schul-plus-Klassenvarianz gemäß den IEA-Lesekompetenzdaten ab. Für die vorherrschend englischsprachigen Länder jedoch, die an IEA/RLS teilnahmen, unterschied sich die Varianz zwischen den Klassen von der bei PISA gemessenen Varianz zwischen den Schulen. So fanden die IEA/RLS-Untersuchungen beispielsweise für Irland eine Schul-plus-Klassenvarianz von 0,48 der Gesamtvarianz, während PISA dort eine Varianz zwischen den Schulen von 0,18 feststellte. Die IEA/RLS-Intraklassenkorrelationen für die Vereinigten Staaten und Neuseeland lagen bei 0,42 bzw. 0,41, während diese Koeffizienten bei PISA 0,29 bzw. 0,16 betragen. In Australien, Irland, Neuseeland und den Vereinigten Staaten ist eine gewisse Abweichung zwischen den Intraklassenkorrelationen von PISA und TIMSS zu beobachten. Bei TIMSS stützte sich die Intraklassenkorrelation ebenso wie bei IEA/RLS auf Stichprobenerhebungen, bei denen jeweils ganze Klassen erfasst wurden. Die in der Mehrzahl der englischsprachigen Länder zu beobachtende starke Differenz ist auf eine Bildungspolitik zurückzuführen, bei der die Schülerinnen und Schüler nach ihren Fähigkeiten oder anderen Kriterien, die mit der schulischen Leistung korrelieren, auf verschiedene Klassen verteilt werden. (In Kanada und im Vereinigten Königreich lassen die Intraklassenkorrelationen für Mathematik hingegen nicht auf eine Einteilung der Schüler in Leistungsgruppen schließen, zumindest nicht beim Mathematikunterricht.)

Dieser Prozess der innerschulischen Einteilung in Leistungsgruppen, wie er in einigen englischsprachigen Ländern zu beobachten ist, könnte eine Erklärung für die Unterschiede liefern, die bei den Regressionskoeffizienten für die zusammengesetzte Variable der Hausaufgaben festgestellt wurden. In Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden steht diese Variable in einer negativen Korrelation zur Leistung. Leistungsschwache Schülerinnen und Schüler verbringen in der Regel mehr Zeit mit Hausaufgaben. Das kann entweder darauf zurückzuführen sein, dass leistungsschwache Schüler mehr Zeit für ihre Hausaufgaben benötigen, oder aber darauf, dass die Lehrkräfte ihnen mehr Hausarbeiten aufgeben, damit sie ihren Leistungsrückstand verringern können. In den englischsprachigen Ländern steht die Hausaufgaben-Variable jedoch in einer positiven Korrelation zu den Schülerleistungen. Es ist unwahrscheinlich, dass leistungsstarke Schüler mehr Zeit brauchen, um ihre Hausaufgaben zu erledigen. Daher könnte die Erklärung hier darin bestehen, dass die Lehrkräfte in englischsprachigen Ländern, wo die Schülerinnen

und Schüler häufiger in Leistungsgruppen unterteilt werden, in leistungsstarken Klassen mehr Hausaufgaben verlangen.

Die Gegenüberstellung der Intraklassenkorrelations-Koeffizienten aus der PISA-Studie zum einen und aus TIMSS und IEA/RLS zum anderen macht deutlich, dass sich die Wahl der Bezugspopulation (eine Klassenstufe oder Altersgruppe) in den Ergebnissen niederschlagen kann, vor allem in Ländern, in denen die 15-Jährigen auf zahlreiche unterschiedliche Klassen verteilt sind. Daher sollten die Ergebnisse immer unter Berücksichtigung der Bezugspopulation interpretiert werden.

In der Einführung wurde darauf hingewiesen, dass jedes Land bis zu einem gewissen Grade ein ganz spezifisches Bildungsprofil aufweist, dass die Länder aber auch gewisse Aspekte gemeinsam haben, die sich auf die Interaktionen zwischen dem Hintergrund und dem Verhalten der Schülerinnen und Schüler zum einen und den Schulmerkmalen zum anderen auswirken und sich somit gemeinsam in den individuellen schulischen Leistungen niederschlagen.

In diesem Kapitel wurde eine Reihe von Ähnlichkeiten in Bezug auf die Funktionsweise der Bildungssysteme identifiziert. Dabei wurde auch auf die Komplexität der Beziehungsmuster hingewiesen. Der Zeitaufwand für Hausaufgaben ist hierfür ein gutes Beispiel. In einigen Ländern scheint ein größerer Zeitaufwand mit einem geringen Leistungsvorsprung in Zusammenhang zu stehen, während in anderen Ländern ein größerer Zeitaufwand mit einer geringen Leistungsabnahme in Verbindung gebracht werden kann. Es steht außer Zweifel, dass dieser Gegensatz auf Unterschiede in Bezug auf die Rolle zurückzuführen ist, die die Bildungspolitik der verschiedenen Länder den Hausaufgaben beimisst.

Die Chancenungleichheit im Bildungsbereich ist in allen Ländern zu einem wichtigen Thema geworden, und es wurden bereits mehrere Reformen mit dem Ziel eingeleitet, sie zu verringern. Die Ungleichheiten kommen in den verschiedenen Ländern indes auf unterschiedliche Weise zum Tragen, und wenn die Reformen wirksam sein sollen, muss diesen Unterschieden bei ihrer Gestaltung Rechnung getragen werden. Wenn ein Land z.B. eine Bildungsreform zur Verringerung der geschlechtsspezifischen Ungleichheiten umsetzen will, sollte untersucht werden, wie Geschlecht und Leseengagement auf Schüler- und Schulebene mit der Leseleistung in Zusammenhang stehen. In Ländern mit geringer Intraklassenkorrelation gilt es, das Leseengagement der Jungen zu steigern, gleich welche Schule sie besuchen. In Ländern mit hoher Intraklassenkorrelation dürften hingegen Reformen vielversprechender sein, die auf bestimmte Schultypen, z.B. technische oder berufsbildende Schulen, abzielen.

Es ist äußerst unwahrscheinlich, dass es dem Bildungswesen gelingen wird, die sozialen und sonstigen Ungleichheiten gänzlich auszumerzen. In einigen Ländern scheinen die Ungleichheiten innerhalb der Schulen angesiedelt zu sein; in anderen Ländern scheinen sie vor allem zwischen den Schulen zu bestehen. In wieder anderen Ländern sind sie auf beiden Ebenen zu beobachten. Der Versuch, die Ungleichheiten auf einer Ebene zu bekämpfen, kann u.U. zu größeren Ungleichheiten auf der anderen führen.

Dennoch scheinen einige Bildungsstrukturen mit einem geringeren Maß an Ungleichheit einherzugehen. Die Korrelation ersten Grades zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und der Leseleistung zeigt, dass alle fünf nordeuropäischen Länder zur Gruppe jener Länder gehören, in denen der Zusammenhang zwischen diesen beiden Variablen am schwächsten ist, und in diesen Ländern ist auch die durchschnittliche Varianz der Schülerleistungen geringer.

Anmerkungen

1. Es wird unterstellt, dass die Lesekompetenz durch zahlreiche Faktoren beeinflusst wird. Aus Gründen der Beschränkung und Effektivität wurde die Modellrechnung jedoch auf die hier aufgelisteten Faktoren begrenzt. Ihre Auswahl orientierte sich an theoretischen Überlegungen und Einflussanalysen.
2. Andere Variable, wie z.B. Ausstattung der Schulen mit Bildungs- und Sachressourcen, Verhalten der Lehrkräfte und Schüler, Lehrermangel, Engagement der Lehrkräfte sowie Schultyp bzw. unterschiedliche Zweige innerhalb der Schulen wurden anfangs in der Modellrechnung ebenfalls berücksichtigt; sie wurden jedoch später wieder herausgenommen, weil sie nur geringe Auswirkungen hatten oder ein hoher Prozentsatz an Daten fehlte.
3. Mit steigender Zahl der bei Regressionsanalysen in die Modellrechnung einbezogenen Variablen nimmt auch die Zahl der Schülerinnen und Schüler zu, die auf Grund fehlender Daten nicht berücksichtigt werden können. Tabelle A3.1 im Anhang enthält einerseits die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die in die internationale Datenbank von PISA 2000 Aufnahme fanden, und andererseits die Zahl der verbleibenden in den Multilevel-Regressionsanalysen dieses Kapitels berücksichtigten Schülerinnen und Schüler sowie das Verhältnis dieser beiden Zahlen zueinander. Im Durchschnitt konnten rd. 90% der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Aus Tabelle A3.1 ist auch deutlich ersichtlich, warum Japan in den Analysen dieses Kapitels nicht erfasst wurde. Dort lagen nur für 38% der Schülerinnen und Schüler vollständige Datensätze für die in den Analysen verwendeten Variablen vor. Wie im *Technical Report* beschrieben, war es auf Grund der in Japan gewählten Stichprobenmethode zudem nicht möglich, die Gesamtvarianz in Unterschiede zwischen den Schulen und innerhalb der Schulen aufzugliedern.
4. Wenn Schülerinnen und Schüler eine Klasse unterhalb der normalen Klasse eingestuft sind, so muss dies nicht bedeuten, dass sie eine Klasse wiederholen. Es kann auch sein, dass sie aus gesundheitlichen oder persönlichen Gründen später eingeschult worden sind.
5. Vgl. Anhang A3 wegen einer Erklärung zum Immigrantenstatus.

Kapitel

8

WIE GUT SIND 15-JÄHRIGE AUF
DIE HERAUSFORDERUNGEN DER
ZUKUNFT VORBEREITET?



WICHTIGSTE PUNKTE

- Im vorliegenden Kapitel werden zunächst unter Bezugnahme auf die Ergebnisse der Internationalen Erhebung über Grad und Verteilung elementarer Grundqualifikationen Erwachsener (IALS) die Effekte der Lesekompetenz auf die sozialen und wirtschaftlichen Ergebnisse im Erwachsenenleben erörtert. Es wird aufgezeigt, welcher starker und zunehmend bedeutsamer Zusammenhang zwischen Grundqualifikationen und Chancen im Leben besteht. Dabei wird auf die neuere Literatur verwiesen und es werden Informationen aus der IALS-Studie herangezogen, um die Beziehungen zwischen solchen Qualifikationen auf der einen und Ergebnissen im Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Sozialbereich auf der anderen Seite darzustellen. Diese Konsequenzen verdeutlichen, dass es wichtig ist zu wissen, inwieweit 15-Jährige auf die Bewältigung der Herausforderungen der Zukunft vorbereitet sind.
- Im weiteren Verlauf wird dann anhand einer statistischen Analyse der in die PISA-Erhebung aufgenommenen IALS-Aufgaben geschätzt, wie gut die PISA-Schüler auf der IALS-Skala für Prosatexte abschneiden würden. Durch die Verwendung der IALS-Skala für Prosatexte lassen sich gewisse Aufschlüsse darüber gewinnen, in welchem Maße 15-jährige Schülerinnen und Schüler bereits über Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, die sie im Erwachsenenleben benötigen werden.
- Die Ergebnisse zeigen, dass es zwischen den Ländern bei den prozentualen Anteilen der PISA-Schülerinnen und -Schüler auf den verschiedenen Niveaustufen der IALS-Skala für Prosatexte erhebliche Unterschiede gibt. Diese Anteile reichen auf der Niveaustufe 1 von etwa 3% in Korea und Japan bis zu 33% in Luxemburg. Auf den Niveaustufen 4 und 5 bewegen sie sich zwischen 30% in Finnland und lediglich 1,4% in Brasilien.
- Die in diesem Kapitel wie auch im gesamten Bericht wiedergegebenen Daten bieten den Ländern eine Möglichkeit zu beurteilen, ob das globale Leistungsniveau der 15-Jährigen ausreichend ist, um in zunehmend komplexen Gesellschaften mit ihrer wachsenden Technologieabhängigkeit, ihren ausgefeilten Rechtssystemen und ihren sich ausbreitenden formalen Institutionen zurechtzukommen. Ferner lassen sie die Frage aufkommen, ob die Unterschiede, die zwischen den Ländern wie auch zwischen Untergruppen innerhalb der Länder zu beobachten sind, bedenklich stimmen sollten.

In den vorangegangenen Kapiteln dieses Berichts wurde die Lesekompetenz 15-Jähriger in den großen Industrieländern beschrieben. Sie zeigten, dass in vielen Ländern eine bedeutende Minderheit der 15-Jährigen ein sehr geringes Leistungsniveau aufweist. Inwieweit stehen Lesekompetenzlücken im Alter von 15 Jahren dem Erfolg junger Erwachsener auf ihrem weiteren Bildungsweg und beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben im Weg? „PISA Longitudinal“, eine Option mit der einige Länder den Werdegang der in PISA getesteten 15-Jährigen über einen Zeitraum von 15 Jahren verfolgen werden, kann schlüssige Antworten auf diese Frage liefern.

Die Internationale Erhebung über Grad und Verteilung elementarer Grundqualifikationen Erwachsener (IALS), die zwischen 1994 und 1999 von Statistics Canada und der OECD in über 20 Ländern mit dem Ziel durchgeführt worden war, ein besseres Verständnis der Verteilung von Grundkompetenzen in der Erwachsenenbevölkerung zu gewinnen, gab aber schon gewisse Aufschlüsse über die Wechselbeziehungen zwischen Grundqualifikationen und einer Vielzahl von sozialen, bildungsmäßigen und wirtschaftlichen Ergebnissen (OECD und Statistics Canada, 2000). Da die OECD-Mitgliedsländer die PISA-Studie so konzipiert haben, dass Vergleiche zwischen den PISA- und IALS-Ergebnissen möglich sind, lassen sich gewisse Schlüsse in Bezug auf die voraussichtlichen sozialen und wirtschaftlichen Konsequenzen eines schlechten Abschneidens in PISA ziehen. Dieser Aspekt wird im weiteren Verlauf des vorliegenden Kapitels eingehender untersucht.

Die IALS-Daten über Grundqualifikationen ermöglichen ein besseres Verständnis der wichtigen Rolle, die entsprechende Kompetenzen sowohl im Hinblick auf soziale als auch wirtschaftliche Ergebnisse spielen. Und diese Daten stützen das Argument, dass zwischen Grundqualifikationen und Erfolgchancen, die sich dem Einzelnen bieten, ein starker und zunehmend bedeutsamer Zusammenhang besteht. Personen mit geringen Qualifikationen haben nicht viel aufzuweisen; in den meisten IALS-Teilnehmerländern beziehen solche Personen mit größerer Wahrscheinlichkeit Niedriglöhne und finden es schwierig, an zunehmend komplexen Gesellschaften voll teilzuhaben. Dieses wachsende Bewusstsein der bedeutenden Rolle von Grundkompetenzen war mit ausschlaggebend dafür, dass PISA die Kenntnisse und Fähigkeiten zu messen suchte, die 15-jährige Schülerinnen und Schüler sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Umfeld benötigen. Und aus diesem Grund empfahl der Ausschuss der Teilnehmerländer (BPC), dem die Gesamtverantwortung für das PISA-Projekt oblag, dass Anstrengungen unternommen werden sollten, um die an PISA teilnehmenden Schülerinnen und Schüler auf der IALS-Skala für Prosatexte einzuordnen. Mit Hilfe einer statistischen Methode ist es möglich, die Leistungen der PISA-Schülerinnen und -Schüler auf der IALS-Skala für Prosatexte zu schätzen, woraus wiederum die Beziehungen zwischen der Lesekompetenz und dem sozialen Werdegang indirekt abgeleitet werden können.

In der IALS-Studie wurden Erwachsene zwischen 16 und 65 Jahren in drei Grundbildungsbereichen getestet. Geprüft wurde die Fähigkeit, mit Prosatexten umzugehen (was der Subskala kontinuierliche Texte in PISA entspricht), mit schematischen Darstellungen (ähnlich der Subskala nichtkontinuierliche Texte) und mit Zahlen. Eine Reihe von Prosaaufgaben aus der IALS-Studie (insgesamt 15 Items) wurde in die PISA-Erhebung integriert. Diese Aufgaben ermöglichen es, die Leistungen 15-jähriger PISA-Teilnehmer auf der IALS-Skala für Prosatexte auszudrücken. Wenn die Zusammenhänge zwischen Grundkompetenzen und sozialen und wirtschaftlichen Ergebnissen auf die in PISA getestete Schülerpopulation extrapoliert werden, lassen sich gewisse Aufschlüsse über mögliche künftige Konsequenzen gering ausgebildeter Grundkompetenzen bei 15-Jährigen gewinnen.

Dieses Kapitel präsentiert zunächst ausgewählte Informationen, die den Zusammenhang zwischen Grundqualifikationen und Ergebnissen im Bildungs-, Sozial- und Arbeitsmarktbereich veranschaulichen. Nach

einer kurzen Zusammenfassung dessen, was die IALS-Skala für Prosatexte misst, wird diese der PISA-Skala für Lesekompetenz vergleichend gegenübergestellt. Es folgt ein Überblick über die Methodik, die angewendet wurde, um die Lesekompetenz von PISA-Schülern in Bezug auf IALS-Prosatexte zu untersuchen und zu schätzen. Daran schließt sich eine kurze Diskussion an, wie die PISA-Schülerinnen und -Schüler auf der IALS-Skala für Prosatexte abschneiden würden.

Die Beziehungen zwischen Grundkompetenzen und gesellschaftlich relevanten Ergebnissen

Grundqualifikationen wurden einst als ein Katalog von Fertigkeiten angesehen, die hauptsächlich in der Schule im Rahmen der formalen Bildung erworben wurden. Heute jedoch verstehen die meisten Menschen unter Basisqualifikationen ein Repertoire von Kenntnissen und Fähigkeiten, die während des gesamten Lebens sowohl innerhalb als auch außerhalb formaler Bildungsstrukturen erworben werden. Darüber hinaus betrachten viele diese Fähigkeiten als notwendige Voraussetzung für eine volle Teilnahme an modernen Gesellschaften mit ihrem zunehmenden Technologieeinsatz und ihren komplexen sozialen Prozessen. Die Daten aus der IALS-Studie und anderen bei Erwachsenen durchgeführten Erhebungen zeigen deutlich, dass Grundkompetenzen für das Funktionieren der Arbeitsmärkte von wesentlicher Bedeutung sind. Insbesondere haben sie erheblichen Einfluss auf den Zugang zum Arbeitsmarkt, gemessen an den Erwerbsquoten und der Fähigkeit, eine Beschäftigung zu finden. Grundqualifikationen sind auch ein Bestimmungsfaktor für Verdienstniveau und Zugang zu Aus- und Fortbildungsmaßnahmen.

Kasten 8.1 Verbessert höhere Lesekompetenz die Beschäftigungsaussichten?

Die Internationale Erhebung über Grad und Verteilung elementarer Grundqualifikationen Erwachsener (IALS) stellte fest, dass Personen mit höherer Lesekompetenz größere Chancen haben, eine Beschäftigung zu finden und ein höheres Durchschnittsgehalt zu erzielen, als solche mit geringeren Fähigkeiten in diesem Bereich (OECD und Statistics Canada, 2000). Liegt dies allein daran, dass sie ein höheres Bildungsniveau besitzen? Wenn dem so wäre, würde IALS (und PISA) höchstens Kompetenzen messen, die den Einzelnen zu einem besseren Bildungsabschluss und dadurch zu einem besseren Arbeitsplatz verhelfen. Bei IALS erreichten Erwachsene mit einem wie immer gearteten tertiären Bildungsabschluss im Bereich Lesekompetenz im Durchschnitt eine Punktzahl, die um ein bis zwei Kompetenzstufen höher lag als die von Personen ohne Sekundarschulabschluss, es gab aber in den 22 Teilnehmerländern eine beträchtliche Zahl von Erwachsenen mit hoher Lesekompetenz und niedrigem Bildungsabschluss, oder umgekehrt. Die wichtigste Erkenntnis lautet, dass die Zukunftsaussichten einer Person auf dem Arbeitsmarkt über den Bildungsabschluss hinaus auch durch das Niveau der Lesekompetenz bestimmt werden.

Abbildung 8.1 verdeutlicht dies, indem sie aufzeigt, wie groß die Wahrscheinlichkeit für Jugendliche mit unterschiedlichen Kombinationen von Lesekompetenz und Bildungsabschlüssen ist, einen Arbeitsplatz als hochqualifizierte Angestellte zu erhalten. Die Abstände zwischen den Kurven veranschaulichen die Effekte eines zunehmenden Bildungsniveaus; der Verlauf der Kurven zeigt den Effekt höherer Lesekompetenz bei einem gegebenen Bildungsniveau. Bei Personen im Alter von 26 bis 35 Jahren mit einer Beschäftigung im Unternehmenssektor nimmt die Wahrscheinlichkeit, eine anspruchsvolle Angestelltentätigkeit auszuüben, mit steigender Lesekompetenz rasch zu. Der unabhängige Effekt der Lesekompetenz auf die Arbeitsmarktergebnisse ist vergleichbar mit dem unabhängigen Effekt des Bildungsabschlusses. Für jemand mit mittlerem Bildungsabschluss (nicht über

Abbildung 8.1

Bildungsabschluss, Lesekompetenz und die Wahrscheinlichkeit für die Ausübung einer anspruchsvollen Angestelltentätigkeit

Wahrscheinlichkeit der Beschäftigung in einer anspruchsvollen Angestelltentätigkeit im Unternehmenssektor nach Bildungsabschluss und steigender Lesekompetenz, für alle Länder insgesamt, IALS-Skala für Prosatexte, Altersgruppe 26-35 Jahre, 1994-1998



Quelle: OECD und Statistics Canada (2000).

Sekundarstufe II hinausgehend) stehen die Chancen, einen anspruchsvollen Arbeitsplatz zu finden, bei einem Niveau der Lesekompetenz von 200 (unteres Ende der Skala) bei zwei zu fünf und bei einem Niveau von 400 (hoher Wert) bei vier zu fünf. Umgekehrt stehen die Chancen für eine Person mit mittlerem Niveau im Bereich Lesekompetenz (ein Wert von 300), eine solche Stelle zu erhalten, bei zwei zu fünf, wenn sie einen niedrigen Schulabschluss (nicht mehr als Sekundarstufe I) besitzt, und bei mehr als vier zu fünf, wenn sie über einen höheren Bildungsabschluss (Hochschulniveau) verfügt.

Erwachsene zwischen 25 und 65 Jahren, deren Grundqualifikationen mindestens der IALS-Niveaustufe 3¹ entsprechen, nehmen mit größerer Wahrscheinlichkeit am Erwerbsleben teil als Erwachsene, die auf der IALS-Skala für Prosatexte die Stufen 1 und 2 erreichen (vgl. Tabelle 8.1). Auch wenn das Ausmaß der Differenzen in den einzelnen Ländern unterschiedlich ist, so haben Nichterwerbspersonen im Durchschnitt doch generell niedrigere Grundqualifikationen als Personen, die aktiv am Erwerbsleben teilnehmen.

Ein noch wichtigerer Punkt ist vielleicht, dass Erwachsene, die auf der IALS-Skala für Prosatexte die Stufen 1 und 2 erreichen, mit größerer Wahrscheinlichkeit von Arbeitslosigkeit betroffen sind. Tabelle 8.2 vergleicht den prozentualen Anteil der Erwachsenen mit geringen Grundqualifikationen, die nach eigenen Angaben zum Zeitpunkt der IALS-Erhebung arbeitslos waren, mit dem der Personen auf den drei höchsten Stufen der Skala (Niveau 3 bis 5). In Neuseeland besteht für Personen auf den beiden untersten Stufen eine viermal so hohe

Wahrscheinlichkeit, arbeitslos zu sein, während der prozentuale Anteil der Erwachsenen, die sich als arbeitslos bezeichneten, in vielen anderen Ländern – Australien, Belgien (Flandern), Dänemark, Deutschland, Finnland, Irland, Kanada, Slowenien und Vereinigtes Königreich – unter denen mit IALS-Niveau 1 und 2 nahezu doppelt so hoch ist wie unter Personen mit Niveau 3, 4 und 5. In einigen wenigen Ländern, namentlich in Norwegen, der Schweiz und in den Vereinigten Staaten, war die Gesamtarbeitslosigkeit in den neunziger Jahren so niedrig, dass sich minderqualifizierte Erwachsene nur einem relativ geringen Arbeitslosigkeitsrisiko gegenübersehen, doch war selbst in Norwegen und in den Vereinigten Staaten der Prozentsatz der Arbeitslosigkeit auf den Niveaustufen 1 und 2 annähernd doppelt so hoch wie auf den drei höchsten Stufen.

Aus den IALS-Daten geht ferner hervor, dass Grundkompetenzen beim Lohnfindungsprozess eine wichtige Rolle spielen. Sie erklären in mehreren Ländern bis zu 33% der Varianz bei den Löhnen (Osberg, 2000; Green und Riddell, 2001) und sind auch ein maßgebender Faktor für Lohnungleichheit und Berufsauswahl in den Ländern insgesamt (Blau und Kahn, 2001). Tabelle 8.3 veranschaulicht z.B. den Zusammenhang zwischen Kompetenz- und Verdienstniveau. In dieser Tabelle werden die prozentualen Anteile von Erwachsenen im Alter von 25-65 Jahren mit einem Jahresgehalt, das sie in die oberen 60% der Lohnskala einreicht, auf jeder Stufe der IALS-Skala für Prosatexte dargestellt. Die angegebenen Werte lassen erkennen, dass der Prozentsatz der Personen mit relativ hohem Jahresverdienst mit zunehmendem Kompetenzniveau steigt. Auch wenn dies hier nicht gezeigt wird, geht aus den IALS-Daten zudem hervor, dass Kompetenzen im Umgang mit Zahlen in einigen Ländern offenbar noch etwas größere Verdienstvorteile sichern – ein ähnliches Ergebnis wie das der *US National Adult Literacy Survey* (Sum, 1999).

Der Zusammenhang zwischen Grundqualifikationen und Arbeitsverdienst ist nicht einfacher Natur. Zur Komplexität trägt z.T. die Beziehung zwischen Grundqualifikationen und Bildung bei. Eindeutig erzielen in allen IALS-Ländern Erwachsene mit höherem Bildungsabschluss im Schnitt bessere Ergebnisse, obwohl das Ausmaß der durchschnittlichen Differenzen sowohl zwischen den Ländern als auch zwischen den jeweiligen Bildungsstufen innerhalb der Länder variiert².

Zweifellos verbessert Bildung die Grundqualifikation, und diese wiederum ist ein ganz entscheidender Faktor für den Bildungserfolg. In den Vereinigten Staaten beispielsweise bestimmen die Grundqualifikationen maßgeblich mit, welche Fächer die Schülerinnen und Schüler in der Sekundarschule wählen, ob sie einen regulären oder einen alternativen Sekundarschulabschluss machen³, ob sie eine Hochschule besuchen und welche Art von Diplomen sie erwerben (Berlin und Sum, 1988; Sum und Fogg, 1991).

Die Grundqualifikationen beeinflussen auch den Zugang zur Erwachsenenbildung und zu Fortbildungssystemen und haben mithin deutliche Auswirkungen auf Häufigkeit und Dauer der Fortbildungen wie auch die Wahrscheinlichkeit, dass derartige Fortbildungsmaßnahmen vom Arbeitgeber angeboten und getragen werden (OECD und Statistics Canada, 2000; Sum, 1999). Tabelle 8.4 zeigt die globalen Teilnahmequoten an Maßnahmen der Erwachsenenbildung nach Ländern und auch nach Stufen der Skala für schematische Darstellungen.

Wie daraus zu ersehen ist, bestehen hinsichtlich der Teilnahme an Programmen der Erwachsenenbildung im Jahr vor der Erhebung zwischen den IALS-Teilnehmerländern erhebliche Unterschiede. Chile, Polen, Portugal und Ungarn geben Teilnahmequoten von unter 20% an, während einige wenige Länder – Dänemark, Finnland und Schweden – Teilnahmequoten von über 50% verzeichnen. In den meisten Ländern bewegen sich die Teilnahmequoten zwischen 20% und 50%.

Neben Unterschieden bei den Gesamtteilnahmequoten sind auch interessante Strukturen innerhalb der einzelnen Länder auszumachen. Die Personen, für die die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme an formalen

Programmen der Erwachsenenbildung am geringsten ist, sind gerade diejenigen, die ihre Qualifikationen am stärksten verbessern müssen. In den IALS-Teilnehmerländern beträgt der durchschnittliche Prozentsatz von Erwachsenen auf IALS-Stufe 1, die angeben, an Bildungs- und Fortbildungsprogrammen für Erwachsene teilgenommen zu haben, 14%. Unter den Erwachsenen, die Stufe 2 erreichen, ist die durchschnittliche Teilnahmequote fast doppelt so hoch (29%), bei Stufe 3 erreicht sie fast 50% (nämlich 46%) und bei Personen auf den Stufen 4 und 5 nahezu 60% (d.h. 59%). Ferner zeigen die IALS-Daten, dass diese Fortbildungen in den meisten Fällen vom Arbeitgeber angeboten werden.

Die Grundkompetenzen beeinflussen nicht nur die Teilnahme an formalen Lernsystemen: Die IALS-Daten liefern auch gewisse Hinweise darauf, dass dieser Effekt beim informellen Lernen ebenfalls zum Tragen kommt (Desjardins, 2002). Die Teilnahme an Aktivitäten außerhalb des Berufslebens, beispielsweise die Mitarbeit in Freiwilligenorganisationen und Bürgervereinigungen, ist eine wichtige Quelle für Sozialkapital, die dem Einzelnen auch die Möglichkeit zu informellem Lernen gibt und die ihn geistig aktiv hält. In einem jüngst erschienenen OECD-Bericht mit dem Titel *The Well Being of Nations* (OECD, 2001a) wird die Auffassung vertreten, dass mit der Entwicklung des Humankapitals eine Vielzahl gesellschaftlicher Vorteile einhergeht, darunter Verbesserung der Gesundheit, Senkung der Kriminalitätsrate sowie verstärkte Teilnahme an gemeinschaftlichen Aktivitäten.

Vergleich der IALS-Skala für Prosatexte mit der PISA-Gesamtskala Lesekompetenz

Sowohl die IALS- als auch die PISA-Erhebung basierten auf Rahmenkonzeptionen, die als Leitfaden für die jeweilige Testkonstruktion dienten⁴. Für jede Erhebung wurde von einer Expertengruppe eine Arbeitsdefinition der Grundkompetenzen entwickelt, und diese Definition wurde in Bezug auf drei Aufgabenmerkmale operationalisiert. Diese Aufgabenmerkmale beruhen auf der Prämisse, dass eine begrenzte Zahl von Merkmalen bei der Entwicklung von Aufgaben manipuliert werden kann, die Aufschlüsse über die Grundbildung jeder Population geben.

Sowohl bei der IALS- als auch der PISA-Erhebung bestand das Ziel darin, auf der Grundlage der jeweiligen Rahmenkonzeption Aufgabensets zu entwickeln. Mit der Auswahl des Materials aus einer Reihe von Kontexten oder Situationen sollte eine möglichst breite kulturelle Vielfalt des in der Erhebung eingesetzten Materials und Vokabulars erreicht werden. Dies wiederum sollte gewährleisten helfen, dass keine Gruppe wegen des Inhalts der ausgewählten Testaufgaben bevorzugt oder benachteiligt wurde. Was die kontinuierlichen oder Prosatexte betrifft, so lag der Schwerpunkt in der IALS-Studie auf den Texttypen Darlegung, Argumentation und Anweisung⁵, da es sich bei dem schriftlichen Material, das Erwachsene am Arbeitsplatz, in ihren Gemeinschaften und zu Hause lesen müssen, meistens um diese Art von Texten handelt. PISA bietet eine ausgewogene Auswahl von Texten, die stärker auf den typischen Lesestoff 15-Jähriger zugeschnitten sind, die noch zur Schule gehen, wobei neben darlegenden, anweisenden und argumentierenden Texten auch eine ganze Reihe von Erzählungen enthalten ist. PISA verwendet das gleiche Modell für die Auswahl nichtkontinuierlicher Texte wie IALS, doch gibt IALS kontinuierlichen und nichtkontinuierlichen Texten das gleiche Gewicht, während sich PISA stärker auf kontinuierliche Texte konzentriert.

Was Prozesse/Strategien betrifft, so zielen beide Studien darauf ab, die Befragten in Denkprozesse zu versetzen, die mit dem jeweiligen Testmaterial in logischem Zusammenhang stehen. Hier sollte die Rahmenkonzeption also als Basis für die Konstruktion von Fragen/Anweisungen dienen, die als authentisch angesehen werden im Hinblick auf die Art von Informationen, die jemand aus einem bestimmten Text herausfinden oder nutzen will. Die IALS-Studie konzentriert sich darauf, die Bedingungen zu manipulieren und zu verstehen, die die Gesamtschwierigkeit der Aufgaben auf jeder ihrer drei Literalitätsskalen

ausmachen – Prosatexte, schematische Darstellungen und Zahlen. PISA verwendet bei der Aufgabenentwicklung ein ähnliches Konzept, stellt aber Aspekte in den Vordergrund, wie z.B. Ermitteln von Informationen, textbezogenes Interpretieren und Reflektieren und Bewerten. Insbesondere hat PISA den IALS-Begriff der Grundkompetenzen durch die Einbeziehung einer Reihe von Aufgaben erweitert, die es erfordern, sowohl über den Inhalt als auch die Struktur des Gelesenen zu reflektieren.

Kasten 8.2 Unterschiede zwischen PISA und IALS

In der IALS-Studie werden die Grundkompetenzen anhand von Skalen wiedergegeben, die ursprünglich einen Mittelwert von 250 und eine Standardabweichung von 50 hatten. Wie in der PISA-Erhebung ist jede Kompetenzskala in der IALS-Studie in fünf Stufen unterteilt, um den steigenden Grad der Fertigkeiten darzustellen und die Prozentsätze der Teilnehmer zu schätzen, die entsprechende Fähigkeiten unter Beweis stellen. Jedoch sollte beachtet werden, dass die Kompetenzstufen in den beiden Erhebungen in Bezug auf das, was gemessen wird, nicht identisch sind. Wenngleich die in PISA und in IALS verwendeten Konstrukte für die Lesekompetenz Ähnlichkeiten aufweisen, stellen sie doch jeweils unterschiedliche Elemente des Konstrukts in den Vordergrund, wie weiter oben dargelegt wurde.

Außerdem weisen die IALS- und die PISA-Skalen wie auch die einzelnen Skalenstufen unterschiedliche Merkmale auf. So verwendet IALS beispielsweise fünf Niveaustufen, versucht auf der Stufe 1 aber nicht, die am wenigsten Qualifizierten zu unterscheiden. PISA hingegen enthält auch eine Kategorie für Schülerinnen und Schüler, deren Leistungen „unter Kompetenzstufe 1“ liegen. Mit dieser Gruppierung werden jene Schülerinnen und Schüler erfasst, die nicht fähig sind, die PISA-Aufgaben auf Kompetenzstufe 1 zu lösen.

Es werden unterschiedliche Wahrscheinlichkeitsmaße zur Charakterisierung des Leistungsniveaus und der Aufgaben entlang der IALS- und der PISA-Skala verwendet. Die Lösungswahrscheinlichkeit (RP – *response probability*) gibt an, mit welcher Wahrscheinlichkeit ein Leser, der einem bestimmten Punkt auf der Skala zuzuordnen ist, andere Aufgaben auf demselben Skalenniveau richtig beantworten wird. In PISA liegt der RP-Wert bei 0,62, in der IALS-Erhebung bei 0,80. Das bedeutet, dass in der PISA-Erhebung eine Person, die sich im mittleren Bereich einer Kompetenzstufe bewegt, in einem hypothetischen Test, der Items dieses Niveaus umfasst, 62% der Aufgaben richtig lösen dürfte, während jemand im unteren Bereich einer gegebenen Kompetenzstufe wahrscheinlich bei 50% der entsprechenden Aufgaben die richtige Antwort finden wird. Demgegenüber wird von einer Person im mittleren Bereich einer IALS-Stufe erwartet, dass sie in einem hypothetischen Test mit 80%iger Wahrscheinlichkeit Aufgaben dieses Niveaus lösen wird, während für eine Person im unteren Bereich einer Stufe eine Wahrscheinlichkeit von 60% angenommen wird⁶.

Obwohl zwischen der IALS-Skala für Prosatexte und der PISA-Gesamtskala Lesekompetenz eine hohe Korrelation (0,85) nach Korrektur für Rundungsfehler besteht, wäre die Schlussfolgerung falsch, dass die Fähigkeiten, die beispielsweise zur erfolgreichen Bewältigung der Aufgaben auf PISA-Kompetenzstufe 2 benötigt werden, mit denen identisch sind, die man für die Lösung der Aufgaben auf IALS-Stufe 2 braucht. Mit Hilfe der Verfahren, die im Hinblick auf die in den PISA-Test einbezogenen IALS-Prosaaufgaben angewendet wurden, lässt sich jedoch schätzen, wie gut PISA-Schülerinnen und -Schüler auf der IALS-Skala für Prosatexte abschneiden.

In der IALS-Studie werden nur offene Aufgaben gestellt, die vom Leser verlangen, dass er eine Antwort auswählt, unterstreicht, überträgt oder formuliert. Bei PISA sind etwa die Hälfte der Leseaufgaben offene Items, von denen viele ausführliche Antworten verlangen, den Rest bilden Multiple-Choice-Fragen.

Einordnung der PISA-Schülerinnen und -Schüler auf der IALS-Skala für Prosatexte

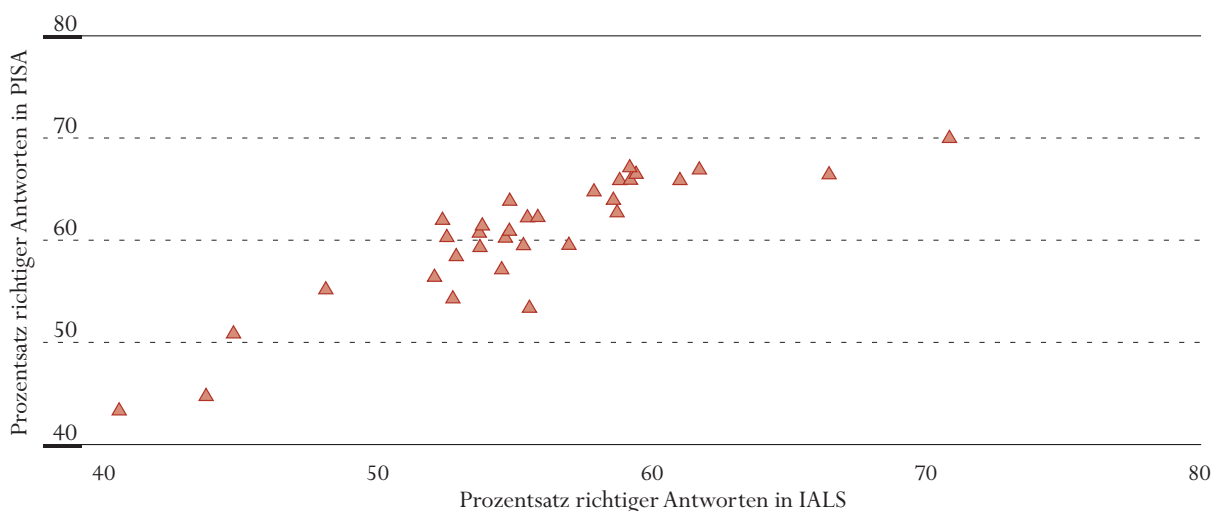
Die Parameter für die kognitiven Aufgaben der IALS-Studie wurden ursprünglich im Jahr 1994 anhand einer Stichprobe von 25 000 Erwachsenen geschätzt, dann zunächst 1996 in einer zweiten IALS-Runde und erneut 1998 in einem dritten Testzyklus validiert. Um die PISA-Schülerinnen und -Schüler auf der IALS-Skala für Prosatexte einzustufen, muss bestimmt werden, wie gut die in der IALS-Studie geschätzten Aufgabenparameter zu den in der PISA-Erhebung gewonnenen Antwortmustern passen. Es wurden mehrere Analyseverfahren durchgeführt, um festzustellen, inwieweit die Originalparameter beibehalten werden konnten. Yamamoto (2002) liefert einen umfassenden technischen Bericht mit Beschreibung der einzelnen Schritte⁷. Hier werden ein kurzer Überblick und eine Zusammenfassung gegeben.

Zunächst wurde für jedes Land ein einfacher Vergleich zwischen dem durchschnittlichen Prozentsatz richtiger Antworten auf die 15 in den PISA-Lesekompetenztest aufgenommenen IALS-Prosaaufgaben und dem durchschnittlichen Prozentsatz richtiger Antworten auf die Gesamtheit der PISA-Aufgaben vorgenommen. Mit dieser einfachen Berechnung ließ sich feststellen, ob es Faktoren gab, die die Vergleichbarkeit zwischen den Ländern beeinträchtigen könnten. Beispielsweise hätten ein Land oder mehrere Länder die Aufgabenitems unterschiedlich übersetzen oder die eine oder andere Kodierungsanweisung systematisch unterschiedlich anwenden können. Bei diesen Daten sind aber keine derartigen Abweichungen zu Tage getreten. Die Korrelation zwischen den beiden Durchschnittsprozentsätzen richtiger Antworten lag in den 32 PISA-Teilnehmerländern bei 0,89. Dies wird in Abbildung 8.2 gezeigt.

In einem weiteren Schritt wurden IRT-Analysen und verschiedene statistische Berechnungen durchgeführt, um zu überprüfen, ob die einzelnen Aufgaben für jedes Land passen. So wurde der „Fit“ des Gesamtmodells mittels eines Chi-Quadrat-Tests wie auch anhand der gewichteten mittleren Abweichung und der Quadrat-

Abbildung 8.2

Verhältnis zwischen dem Durchschnitt richtiger Antworten auf die PISA-Lesekompetenzaufgaben und dem Durchschnitt richtiger Antworten auf die IALS-Leseaufgaben für Prosatexte



Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001; OECD und Statistics Canada, 2000.

wurzel der gewichteten mittleren quadrierten Abweichung überprüft. Diese beiden auf Abweichungen basierenden statistischen Berechnungen vergleichen den im Modell erwarteten Anteil richtiger Antworten mit dem beobachteten Anteil richtiger Antworten an 31 Punkten entlang der Leistungsverteilung.

Ideal wäre es gewesen, wenn jeder der für die 15 IALS-Aufgaben geschätzten Parameter für alle 32 PISA-Länder gepasst hätte. Bei Untersuchungen dieser Art ist das aber selten der Fall, so dass zu klären blieb, wie das Problem der nicht für alle Teilnehmerländer passgerechten Aufgabenparameter am besten gelöst werden sollte. Man könnte den unzureichenden „Fit“ ignorieren, hierdurch würden aber Fehlerquote und Verzerrungen bei der Gesamtschätzung erhöht. Möglich wäre es auch, die Aufgaben mit abweichenden Parametern aus der Analyse herauszunehmen. Diese Option hat den großen Nachteil, dass sie die Zahl der für die Schätzung der Fähigkeiten zur Verfügung stehenden Aufgaben verringert. Ein dritter und in dieser Studie verwendeter Ansatz besteht darin, neue Parameter für solche Aufgaben zu schätzen, die für ein bestimmtes Land nicht passgerecht sind. Bei einigen wenigen Aufgaben waren die nicht passenden Itemparameter sowohl von der Richtung als auch der Größenordnung her in verschiedenen Ländern sehr ähnlich. Was diese Aufgaben und Länder angeht, wurde ein Set von Aufgabenparametern für die entsprechende Ländergruppe geschätzt. Damit wurde die Gesamtzahl der neu zu schätzenden Aufgabenparameter reduziert und die Gesamteignung des Modells erheblich verbessert.

Nach Ansicht von Yamamoto war der „Fit“ des Modells für die 15 in PISA verwendeten IALS-Aufgaben insgesamt recht gut. Im Durchschnitt gab es pro Land nur 4,4 Aufgaben, bei denen die absoluten gewichteten mittleren quadrierten Abweichungen mehr als 0,10 betragen, was die Schätzung neuer Parameter erforderlich machte. Für die Mehrzahl der Aufgaben, d.h. 11 von 15, mussten zusätzlich zu den ursprünglichen IALS-Aufgabenparametern entweder keine neuen Parameter oder nur ein weiteres Paar von Aufgabenparametern geschätzt werden. Die Tatsache, dass für diese Aufgaben lediglich ein Set von Aufgabenparametern zu schätzen war, weist darauf hin, dass in den Ländern, in denen eine Abweichung auftrat, diese sowohl in Bezug auf die Richtung als auch die Größenordnung ähnlich war. Für die übrigen vier Aufgaben mussten zwei zusätzliche Aufgabenparameter-Sets geschätzt werden.

Nachdem dem Modell eine gute Eignung bescheinigt worden war, also feststand, dass die in PISA eingesetzten IALS-Aufgaben auf dem Aufgabenniveau miteinander verknüpft werden konnten, bestand der nächste Schritt darin, die Leistungswerte zu schätzen und sie der bereits existierenden IALS-Skala für Prosatexte anzupassen. Dies erfolgte mit Hilfe von plausiblen Bewertungsmethoden (Mislevy, 1991; Rubin, 1987), und wie diese in Bezug auf die Einordnung der PISA-Schülerinnen und -Schüler auf der IALS-Skala für Prosatexte angewendet wurden, wird in Yamamoto (2002) beschrieben. Es ist daran zu erinnern, dass die Aufgaben für den PISA-Lesekompetenztest anhand einer ähnlichen, aber doch unterschiedlichen Rahmenkonzeption als der von IALS entwickelt wurden. Mithin wäre zu erwarten, dass sich diese Differenz in den statistischen Relationen zwischen den Ergebnissen auf der PISA-Lesekompetenzskala und denen auf der IALS-Skala für Prosatexte widerspiegelt. Die Korrelation zwischen der PISA-Lesekompetenzskala und der IALS-Skala für Prosatexte beträgt nach Korrekturen für Rundungsfehler 0,85 und ohne eine solche Korrektur 0,73. Diese Korrelation wurde für die gesamte PISA-Stichprobe geschätzt, die sowohl die IALS- als auch die PISA-Leseaufgaben zu bearbeiten hatte, und hier ergeben sich sehr ähnliche Werte wie bei der Korrelation zwischen den IALS-Skalen für Prosatexte und schematische Darstellungen, die nach Berichtigung um Rundungsfehler 0,89 beträgt.

Leistungen der PISA-Schülerinnen und -Schüler auf der IALS-Skala für Prosatexte

Angesichts der aus den IALS-Daten abzulesenden Zusammenhänge zwischen Grundqualifikationen und Ergebnissen im Sozial-, Bildungs- und Arbeitsmarktbereich kam der IALS-Bericht zu der Schlussfolgerung,

dass Erwachsene, die auf der IALS-Skala für Prosatexte nicht mindestens die Niveaustufe 3 erreichen, in Bezug auf künftige Möglichkeiten gewissen Risiken ausgesetzt sind (OECD und Statistics Canada, 1995). Zwar wurde Personen auf den IALS-Stufen 1 und 2 nicht die Fähigkeit abgesprochen, eine Vielzahl von Leseaufgaben zu erfüllen, aber gleichzeitig wurde festgestellt, dass sie sich einer Welt des Wandels gegenübersehen, in der Informationen und Technologien eine immer größere Rolle spielen und Kenntnisse und Fertigkeiten einen erheblichen Einfluss auf die Chancen des Einzelnen haben. Obwohl es stets schwierig ist, einen einzelnen Punkt auszuwählen, wurde die Stufe 3 in der IALS-Studie doch als Zielmarke angesehen, an der sich die Politikverantwortlichen im Hinblick auf das von den Bürgern für eine volle Teilhabe an der Gesellschaft benötigten Niveau an Grundkompetenzen orientieren sollten.

Kasten 8.3 Beschreibung der Niveaustufen auf der IALS-Skala für Prosatexte

Stufe 1

0-225

Die meisten Aufgaben verlangen vom Leser, Informationen in einem Text ausfindig zu machen, die identisch oder gleichbedeutend mit den in der Frage gegebenen Informationen sind. Falls ablenkende Informationen vorhanden sind, stehen diese im Allgemeinen nicht in der Nähe der richtigen Antwort.

Stufe 2

226-275

Viele Aufgaben auf dieser Stufe verlangen vom Leser, eine oder mehrere Informationen in einem Text zu lokalisieren, in dem konkurrierende Informationen enthalten sein können, oder einfache Schlussfolgerungen zu ziehen. Bei manchen Aufgaben muss der Leser möglicherweise auch verschiedene Einzelinformationen integrieren und einfache Vergleiche anstellen.

Stufe 3

276-325

Auf dieser Stufe verlangen die Aufgaben gewöhnlich vom Leser, Texte auf zusammengehörige Elemente zu untersuchen, die bestimmten Kriterien entsprechen, oder einfache Schlussfolgerungen zu ziehen. Bei einigen Aufgaben muss der Leser hier auch Informationen zusammenfügen oder Informationen aus verschiedenen Textteilen oder -abschnitten vergleichen und gegenüberstellen.

Stufe 4

326-375

Auf dieser Stufe verlangen die Aufgaben häufig vom Leser, komplexere Schlussfolgerungen zu ziehen. Bei einigen Aufgaben wird vom Leser erwartet, mehrere unterschiedliche Informationen zu finden oder mehrere Antworten zu geben, wobei die verlangte Information durch auf dem Text basierende Rückschlüsse zu ermitteln ist. Im Allgemeinen enthalten die Texte, die mit Aufgaben auf dieser Stufe assoziiert sind, mehr ablenkende und abstrakte Informationen.

Stufe 5

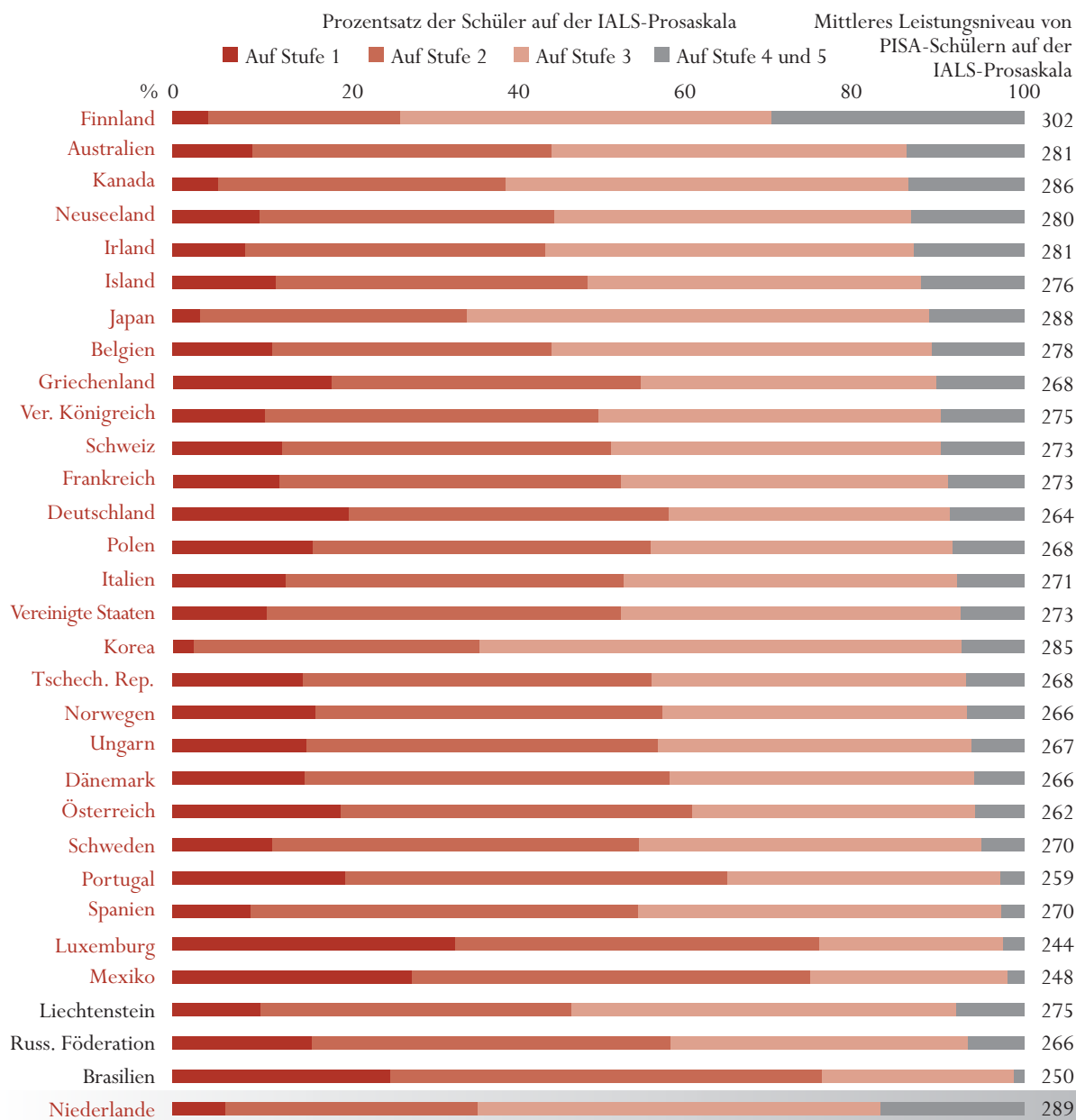
376-500

Aufgaben auf dieser höchsten Stufe verlangen vom Leser, thematisch dichte Texte mit vielfältigen ablenkenden Informationen zu untersuchen, komplexe Schlussfolgerungen zu ziehen, an Bedingungen geknüpfte Informationen zu verarbeiten oder spezielle Kenntnisse einzusetzen.

Quelle: *Literacy, Economy and Society*, OECD und Statistics Canada, 1995.

Abbildung 8.3

Mittleres Leistungsniveau und Prozentsatz der PISA-Schüler auf jeder Stufe der IALS-Skala für Prosatexte



Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001 sowie *International Adult Literacy Survey 1994-1998*, Tabelle 8.5.

Abbildung 8.3 enthält den globalen Durchschnitt für jedes PISA-Teilnehmerland auf der IALS-Skala für Prosatexte wie auch die geschätzten Prozentsätze 15-Jähriger auf den IALS-Stufen 1, 2, 3 sowie 4/5⁸. Am augenfälligsten ist bei diesen Daten, dass es unabhängig vom globalen Mittelwert erhebliche Unterschiede beim Prozentsatz an 15-Jährigen gibt, die den Schätzungen zufolge auf der IALS-Skala für Prosatexte in die Stufen 1 und 2 einzuordnen sind. Zwischen den Ländern existieren auch beachtliche Differenzen bei den prozentualen Anteilen, die für die Stufen 4 und 5 geschätzt werden.

Die Tabellen 8.5 bis 8.8 zeigen, dass der prozentuale Anteil 15-Jähriger auf der IALS-Stufe 1 von einem Tiefstwert von rd. 3% in Korea und Japan bis zu rd. 33% in Luxemburg reicht. Im Durchschnitt der Teilnehmerländer sind annähernd 15% der 15-Jährigen dem Leistungsniveau 1 auf der IALS-Skala für Prosatexte zuzuordnen. Etwa 42% befinden sich schätzungsweise auf Stufe 2 und 36% auf Stufe 3. Nur rd. 7% der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in allen PISA-Ländern sind wohl den höchsten Leistungsstufen (4 und 5) zuzuordnen. Auch hier gibt es wieder erhebliche Unterschiede zwischen den PISA-Teilnehmerländern. Schätzungen zufolge reicht der durchschnittliche Prozentsatz der 15-Jährigen auf den Stufen 4 und 5 von etwas über 1% in Brasilien bis zu nahezu 30% in Finnland.

Bei den Mädchen sieht das Bild insofern besser aus als bei den Jungen, als ihre durchschnittliche Punktzahl auf der IALS-Skala für Prosatexte 275 Punkte beträgt, gegenüber 261 für Jungen, wobei der Unterschied etwa einem Drittel einer Standardabweichung entspricht (vgl. Tabellen 8.6 und 8.7). Im Durchschnitt aller PISA-Länder sind 11% der Mädchen der Stufe 1 zuzurechnen, während es bei den Jungen 19% sind. Wenn man die Teilnehmerländer insgesamt betrachtet, ist überdies festzustellen, dass sich 9% der Mädchen auf den Stufen 4 und 5 befinden, gegenüber weniger als 5% der Jungen.

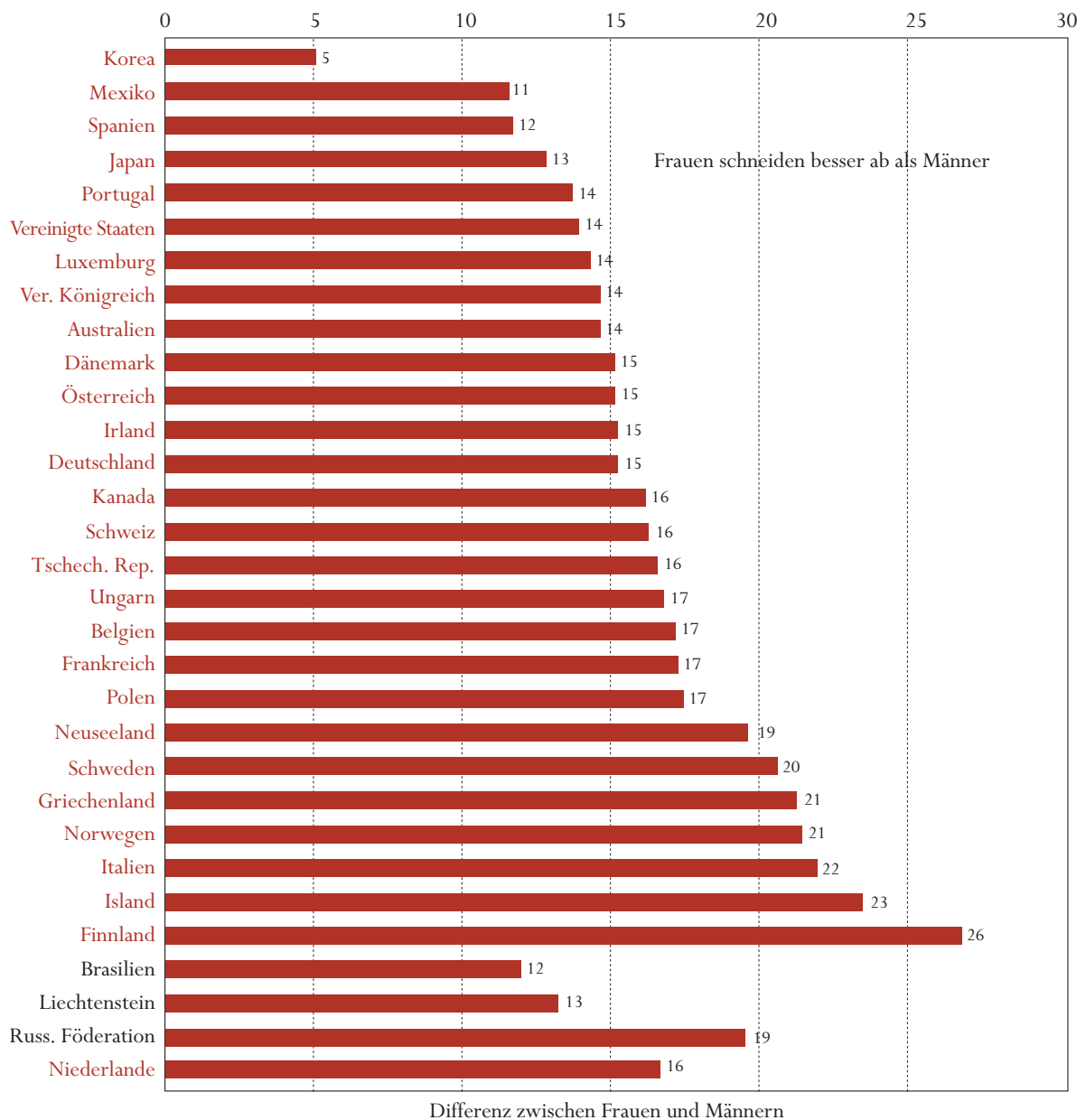
Abbildung 8.4 zeigt die Unterschiede bei den durchschnittlichen Punktwerten zwischen Mädchen und Jungen in den einzelnen Ländern. Die größten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sind in Finnland zu beobachten, wo der Abstand beim Mittelwert 26 Punkte beträgt bzw. 66% einer Standardabweichung. Die im Durchschnitt geringsten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen werden in Korea verzeichnet, wo die durchschnittliche Differenz 5 Punkte bzw. 12% der globalen Standardabweichung beträgt (vgl. Tabelle 8.8).

Die Ergebnisse stellen nur eine Momentaufnahme der Leistungen zu einem bestimmten Zeitpunkt dar, an dem die Schülerinnen und Schüler in den meisten Teilnehmerländern am Ende ihrer Pflichtschulzeit stehen. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die Grundqualifikationen im Durchschnitt weiterentwickeln werden, durch weiterführende Bildung im Rahmen formaler Lernsysteme, wie Hochschul- und/oder berufsspezifische Ausbildung, ebenso wie durch mehr informelles Lernen. Die Daten in Tabelle 8.9 stellen die durchschnittlichen Punktzahlen der 15-jährigen PISA- und der 16- bis 25-jährigen IALS-Teilnehmer auf der Skala für Prosatexte nach Geschlecht und Land gegenüber. Diese Daten legen eine Struktur offen, die zeigt, dass die mittlere Punktzahl der Mädchen höher ist als die der Jungen, die Männer aber zwischen 16 und 25 Jahren stärker aufholen als die Frauen⁹.

Diese Daten liefern eine erste Projektion der Grundqualifikationen 15-jähriger Schülerinnen und Schüler zu dem Zeitpunkt, an dem sie junge Erwachsene werden. Es ist daher wichtig, dass sie nicht außerhalb ihres spezifischen Kontextes interpretiert werden. Vielmehr sollte die Projektion als ein erster Versuch betrachtet werden abzuschätzen, wie ein Bezug zwischen PISA und Grundqualifikationen Erwachsener hergestellt werden kann. Die Daten der PISA-Längsschnittkomponente werden eine umfassendere Antwort auf die Frage geben, wie gut die PISA-Schülerinnen und -Schüler auf das Erwachsenenleben vorbereitet sind.

Abbildung 8.4

Differenz bei den Mittelwerten zwischen Frauen und Männern auf der IALS-Skala für Prosatexte



Quelle: International Adult Literacy Survey 1994-1998, Tabelle 8.7

Von 15-Jährigen kann nicht erwartet werden, dass sie bereits alles gelernt haben, was sie in ihrem späteren Leben brauchen werden, sie sollten aber über ein solides Fundament an Grundkompetenzen verfügen, das ihnen weiteres Lernen und eine volle Teilhabe an einer Welt des Wandels ermöglicht, in der die Informationen in immer schnellerem Tempo zunehmen und sich die Fähigkeit, diese Informationen zu erlangen, damit umzugehen und sie zu bewerten, als zunehmend wichtig erweist. Ökonomen verweisen darauf, dass es gegenwärtig vor allem der technologische Wandel ist, der Einkommensungleichheiten erklärt. Nach einer neueren Studie des Instituts für internationale Wirtschaft war der Effekt des technologischen

Wandels auf die Ausweitung der Einkommensungleichheiten in den Vereinigten Staaten im Zeitraum 1973-1993 vielleicht fünfmal so stark wie der des Handels (Cline, 1997).

In welchem Maße verfügen die 15-Jährigen über die Grundkompetenzen, die sie im Erwachsenenleben benötigen? Die Antwort auf diese Frage wird von Land zu Land unterschiedlich ausfallen. Angesichts der in diesem Kapitel und im gesamten Bericht vorgestellten Daten müssen wir uns fragen, ob das Gesamtkompetenzniveau, das die Schülerinnen und Schüler in den Teilnehmerländern aufweisen, ausreichend ist. Zu fragen ist auch, ob die Unterschiede, die zwischen den Ländern und zwischen Untergruppen innerhalb der Länder zu beobachten sind, bedenklich stimmen sollten. Wie in einer neueren OECD-Veröffentlichung (2001a) dargelegt wird, steht die Entwicklung von Humankapital nicht nur mit den Bildungs- und Arbeitsergebnissen in Zusammenhang, sondern auch mit besserer Gesundheit, geringerer Kriminalität und einer stärkeren Teilnahme an Aktivitäten der Gemeinschaft. So könnten die sozialen Effekte des Erwerbs von Grundqualifikationen nicht weniger bedeutend sein als die wirtschaftlichen Effekte, für den Einzelnen ebenso wie für Gemeinschaften und Länder.

Anmerkungen

1. Zu beachten ist, dass sich die IALS- und die PISA-Stufen nicht entsprechen. Wegen näherer Einzelheiten vgl. Kasten 8.1.
2. Die größten durchschnittlichen Unterschiede wurden in der IALS-Studie zwischen Personen mit und ohne Sekundarschulabschluss beobachtet. Laut IALS ist die Bandbreite der Mittelwerte für Erwachsene mit dem niedrigsten formalen Bildungsabschluss in den Teilnehmerländern „rund 1,5mal so groß wie die Bandbreite der Mittelwerte für Personen mit dem höchsten Bildungsabschluss“ (OECD und Statistics Canada, 2000, S. 25).
3. In den Vereinigten Staaten wird Personen, die am *General Education Development Test* (GED) teilnehmen und diese Prüfung bestehen, ein alternatives Sekundarschulzertifikat verliehen.
4. Kapitel 2 des vorliegenden Berichts enthält eine Zusammenfassung der Rahmenkonzeption für PISA. Hinsichtlich der Rahmenkonzeption für IALS wird der Leser verwiesen auf I. Kirsch, „The Framework Used in Developing and Interpreting the International Adult Literacy Survey“, *European Journal of Psychology of Education*, Vol. XVI (3), S. 335-362.
5. Die Texttypen werden in den Rahmenkonzeptionen zu PISA und IALS erörtert. Darlegung ist der Texttyp, in dem die Informationen in Form von zusammengesetzten Konzepten oder mentalen Konstrukten dargestellt werden. In argumentierenden Texten wird ein Standpunkt vertreten, und es werden Aussagen über die Beziehungen zwischen Konzepten oder anderen Aussagen gemacht. Anweisende Texte enthalten generell Vorschriften und Anleitungen.
6. In den beiden Erhebungen wurden auch verschiedene IRT-Modelle angewendet, so dass die zugrunde liegende Metrik unterschiedlichen Ursprungs ist und auch von der Einheitsgröße oder vom Logit her vor jeglichen Transformationen nicht übereinstimmt.
7. Der Bericht findet sich auf der PISA-Website www.oecd.pisa.org.
8. In der IALS-Studie wurde die Entscheidung getroffen, die Prozentsätze der Erwachsenen auf Grund der recht geringen Zahl von Teilnehmern aus mehreren Ländern auf diesen beiden Stufen zusammenzufassen. Hiermit sollten genaue Schätzungen der Standardfehler für diese Zelle ermöglicht werden. Bei einer einfachen Addition der Prozentsätze in den beiden Zellen ließe sich der korrekte Standardfehler nicht ermitteln.
9. Der Gesamtumfang des Effekts lässt sich auf der Basis dieser Daten schwer schätzen, da sie anhand von zwei unterschiedlichen Stichprobenarten, die verschiedene Alterskohorten abdecken, ermittelt wurden. In der PISA-Erhebung handelt es sich um eine Schulstichprobe, in der IALS-Studie hingegen um Stichproben aus Haushalten, so dass IALS bei der Kompetenzverteilung wahrscheinlich ein breiteres Spektrum in jedem Land erfasst.

LITERATURVERZEICHNIS

- Allington, R.L.** (1984), Content, coverage, and contextual reading in reading groups. *Journal of Reading Behavior*, 16, 85-96.
- Anderson, R.C., P.T. Wilson und L.G. Fielding** (1988), Growth in reading and how children spend their time outside school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.
- Au, K.H. und T.E. Raphael** (2000), Equity and literacy in the next millennium. *Reading Research Quarterly*, 35, 1, 170-188.
- Bellorado, D.** (1986), *Making Literacy Programs Work: A Practical Guide for Correctional*, U.S. Department of Justice, National Institute of Corrections, Accession no. NIC-006253.
- Berlin, G. und A. Sum** (1988), *Toward A More Perfect Union: Basic Skills, Poor Families and Our Economic Future*, Ford Foundation, New York.
- Birkerts, S.** (1998), *Readings*. St. Paul, Minn: Greywolf Press.
- Birkerts, S.** (1994), *The Gutenberg Elegies: The Fate of Reading in an Electronic Age*. Boston/London: Faber and Faber.
- Blau, F.D. und L.M. Kahn (2001)**, *Do cognitive test scores explain higher US wage inequality?* NBER Working Paper 8210, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Brown, A.L., A.S. Palincsar und L. Purcell** (1986), Poor readers: Teach, don't label. In U. Neisser (Hrsg.), *The school achievement of minority children: New perspectives* (S. 105-143). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bryk, A.S. und S.W. Raudenbush** (1992), *Hierarchical Linear Models in Social and Behavioral Research: Applications and Data Analysis Methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Burns, B.** (1998), Changing the classroom climate with literature circles. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 42/2, 124-129.
- Campbell, J.R., D.L. Kelly, I.V.S. Mullis, M.O. Martin und M. Sainsbury** (2001), *Progress International Reading Literacy Study (PIRLS)*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2. Auflage. Chestnut Hill, MA, USA: PIRLS International Study Center.
- Campbell, J.R., K.E. Voelkl und P.L. Donahue** (1997), *NAEP 1996 trends in academic progress*. NCES-Veröffentlichung n° 97-985. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Central Intelligence Agency** (2001), *The World Factbook 2001*. www.cia.gov/cia/publications/factbook.
- Chall, J., V. Jacobs und L. Baldwin** (1990), *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cline, W.** (1997), *Trade and income distribution*. Washington, D.C., Institute for International Economics.
- Cornoldi, C.** (1990), Metacognitive control processes and memory deficits in poor comprehenders. *Learning Disability Quarterly*, 13, 245-255.
- Cunningham, A.E. und K.E. Stanovich** (1998), Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- Dechant, E.** (1991), *Understanding and teaching reading: An interactive model*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Desjardins, R.** (erscheint demnächst), The effect of learning on economic and social well-being: A comparative analysis, *Peabody Journal of Education*, Vol. 75, No. 3/4.
- Elley, W.B.** (1992), *How in the World Do Students Read?* Den Haag: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Elley, W.B.** (Hrsg.) (1994), *The IEA study of reading literacy: achievement and instruction in thirty-two school systems*, Oxford: Pergamon.
- Elwert, G.** (2001), Societal literacy: Writing Culture and Development. In D. Olson and N. Torrance (Hrsg.) *The making of literate societies*. Oxford: Blackwell: 54-67.
- Europäische Kommission** (2001), *Bericht über die Qualität der Schulbildung in Europa: Sechzehn Qualitätsindikatoren*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

- Europarat** (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt Verlag.
- Freire, P.** und **D. Macedo** (1987), *Literacy: Reading the Word and the World*. Bergin und Garvey: Mass, USA.
- Gambrell, L. B.** (1996), Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50, 14-25.
- Ganzeboom, H.B.G., P.M. de Graaf** und **D.J. Treiman** (1992), A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1-56.
- Goldstein, H.** (1995), *Multilevel Statistical Models*. London: Arnold.
- Graesser, A.C., K.K. Millis** und **R.A. Zwaan** (1997), Discourse comprehension. *Annual Review of Psychology*, 48, 163-189.
- Gray, W.S.** und **B. Rogers** (1956), *Maturity in reading*. Chicago: University of Chicago Press.
- Green, D.A.** und **W.C. Riddell** (2001), *Literacy, Numeracy and Labour Market Outcomes in Canada*, Statistics Canada, Ottawa.
- Guthrie, J.** und **M.H. Davis** (erscheint demnächst), Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading and Writing Quarterly*.
- Guthrie, J.T., W.D. Schafer, C. Von Secker** und **T. Alban** (2000), Contribution of reading instruction and text resources to achievement and engagement in a statewide school improvement program. *Journal of Educational Research*, 93, 211-226.
- Guthrie, J.** und **A. Wigfield** (2000), Engagement and motivation in reading. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson und R. Barr (Hrsg.), *Handbook of reading research. Vol. III*. LEA, 403-425.
- Halpern, D.F.** (1989), *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ivey, G.** (1999), Reflections on teaching struggling middle school readers. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 42/5, 372-381.
- Jackson, D.** (1998), Breaking out of the binary trap: boy's underachievement, schooling and gender relations. In D. Epstein, J. Elwood, V. Hey und J. Maw (Hrsg.), *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Philadelphia : Open University Press, 77-95.
- Kamil, M.L., P.B. Mosenthal, P.D. Pearson** und **R. Barr** (Hrsg.) (2000), *Handbook of reading research. Vol. III*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Kintsch, W.** und **T. van Dijk** (1978), Toward a Model of Text Comprehension and Production. In *Psychological Review*, 85: 363-394.
- Kirsch, I.** (2001), *The International Adult Literacy Survey: Understanding What Was Measured*. Princeton, NJ: Educational Testing Service, RR-01-25.
- Kirsch, I.S.** und **P.B. Mosenthal** (1990), Exploring document literacy: Variables underlying the performance of young adults. *Reading Research Quarterly* 25, 1, 5-30.
- Kirsch, I. S.** und **P.B. Mosenthal** (1989-1991), Understanding documents. Eine monatliche Kolumne im *Journal of Reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Kirsch, I. S., A. Jungeblut, L. Jenkins** und **A. Kolstad** (1993), *Adult literacy in America: A first look at the results of the National Adult Literacy Survey*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Lafontaine, D.** (1999), *From Comprehension to Literacy: Thirty Years of Reading Assessment*. Unveröffentlichtes Dokument als Vorlage für die INES General Assembly.
- Langer, J.** (1995), *Envisioning literature*. Newark, DE: International Reading Association.
- Lewis, B.** (2002), Guide Picks – Top 5 Professional Books about Reading http://k-6educators.about.com/library/products/aatp111201.htm?PM=ss03_k-6educators, About, Inc.
- Littell, R.C., G.A. Milliken, W.W. Stroup** und **R.D. Wolfinger** (1996), *SAS System for Mixed Models*. Cary (NC): SAS publications.
- Mac An Ghail, M.** (1994), *The making of men : masculinities, sexualities and schooling*. Philadelphia : Open University Press.
- McCormick, Th.W.** (1988), *Theories of reading in dialogue: An interdisciplinary study*. New York: University Press of America.

- McKenna, M., D.J. Kear** und **R.A. Ellsworth** (1995), Children's attitudes toward reading: a national survey. *Reading Research Quarterly*, 30/4, 934-956.
- Messick, S.** (1989), Validity. In R. Linn (Hrsg.), *Educational measurement* (3. Auflage.) (S. 13-103), New York: Macmillan.
- Mislevy, R.J.** (1991), Randomization-based inference about latent variables from complex samples. *Psychometrika*, 56, 177-1.
- Moffett, J.** und **B.J. Wagner** (1983), *Student-Centered Language Arts and Reading K-13: A Handbook for Teachers*. Boston: Houghton Mifflin.
- Mokhtari, K.** und **P. Sheory** (2001), Differences in the meta-cognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29, 4, 431-450.
- Neuman, S.B.** und **D. Celano** (2001), Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, 36 (1), 8-26.
- OECD und Statistics Canada (STATCAN)** (2000), *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*, Paris und Ottawa.
- OECD und Statistics Canada (STATCAN)** (1997), *Literacy Skills for the Knowledge Society: Further Results from the International Adult Literacy Study*. Paris und Ottawa.
- OECD und Statistics Canada (STATCAN)** (1995), *Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener*. Paris und Ottawa.
- OECD** (2002a), *Beispielaufgaben aus der PISA-Erhebung 2000 in den Bereichen Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung*. Paris.
- OECD** (2002b), *PISA 2000 Technical Report*. Paris.
- OECD** (2001a), *The Well Being of Nations*, Paris. Erscheint demnächst in deutscher Sprache unter dem Titel *Vom Wohlergehen der Nationen*.
- OECD** (2001b), *Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse von PISA 2000*. Paris.
- OECD** (2000), *Measuring Student Knowledge and Skills: The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Paris.
- OECD** (1999), *Schülerleistungen im Vergleich. Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten*. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), 2000.
- OECD** (1992), *Adult Illiteracy and Economic Performance*, Paris.
- Oka, E.** und **S. Paris** (1986), Patterns of motivation and reading skills in underachieving children. In S. Ceci (Hrsg.), *Handbook of cognitive, social, and neuropsychological aspects of learning disabilities (Vol 2)*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olson, D.R.** (1977b), The language of instruction: The literate bias of schooling. In R. Anderson, R. Spiro und W. Montague (Hrsg.), *Schooling and the acquisition of knowledge*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 65-89.
- Olson, D.R.** (1977a), From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing. *Harvard Educational Review* 47: 257-281.
- Olson, D.R.** (1994), *The World on Paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Osberg, L.** (2000), *Schooling, Literacy and Individual Earnings*, Statistics Canada, Ottawa und Human Resource Development Canada.
- Paris, S.G.** und **P. Winograd** (1990), How metacognition can promote academic learning and instruction. In B.F. Jones und L. Idol (Hrsg.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (S. 15-52), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Postlethwaite, T.N.** (1995), Calculation and Interpretation of Between-School and Within-School Variation in Achievement (rho). In OECD: *Measuring what students learn*. Paris: OECD, CERI.
- Rubin, D.B.** (1987), *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. New York: John Wiley and Sons.
- Rumelhart, D.E.** (1985), Toward an interactive model of reading. In H. Singer und R.B. Ruddell (Hrsg.) *Theoretical models and the processes of reading*. 3. Auflage. Newark, DE: International.

- Secretary's Commission on Achieving Necessary** (1991), *What Work Requires of Schools: A SCANS Report for America 2000*. US Department of Labor.
- Shetzer, H.** und **M. Warschauer** (2000), An electronic literacy approach to network-based language teaching. In M. Warschauer und R. Kern (Hrsg.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (S. 171-185), New York: Cambridge University Press.
- Smith, C.M.** (1996), Differences in adults' reading practices and literacy proficiencies. *Reading Research Quarterly*, 31/2, 196-219.
- Smith, M.C., L. Mikulecky, M.W. Kibby** und **M.J. Dreher** (2000), What will be the demands of literacy in the workplace in the next millennium? *Reading Research Quarterly*, 35 (3), 378-383.
- Stanovich, K.** (1986), Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Sticht, T.G.** (Hrsg.) (1975), *Reading for working: A functional literacy anthology*. Alexandria, VA: Human Resources Research Organization.
- Sticht, T.G.** (1977), Comprehending reading at work. In M. Just und P. Carpenter (Hrsg.), *Cognitive Processes in Comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. Reading Association.
- Stiggins, R.J.** (1982), An analysis of the dimensions of job-related reading. *ReadingWorld*, 82, 237-247.
- Sum, A.** und **W.N. Fogg** (1991), The Adolescent Poor and the Transition to Early Adulthood. In P.B. Edelman und J. Ladner (Hrsg.), (1991), *Adolescence and Poverty: Challenge for the 1990s*, Center for National Policy Press, Washington, D.C.
- Sum, A.** (1999), *Literacy in the Labor Force*, National Center for Education Statistics, Washington, D.C.
- Sum, A., I. Kirsch** und **R. Taggart** (2002), *The Twin Challenges of Mediocrity and Inequality: Literacy in the United States from an International Perspective*. A Policy Information Center Report. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- UNDP** (2002), Bericht über die menschliche Entwicklung 2002. Stärkung der Demokratie in einer fragmentierten Welt. Bonn: UNO-Verlag.
- Van Dijk, T.A.** und **W. Kintsch** (1983), *Strategies of Discourse Comprehension*. Orlando: Academic Press.
- Walker, D.A., C.A. Anderson** und **R.M. Wolf** (1976), *IEA Six Subject Survey: An Empirical Study of Education in Twenty-one Countries*. New York: John Wiley and Sons Ltd.
- Warschauer, M.** (1999), *Electronic Literacies: Language Culture and Power in Online Education*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Warschauer, M.** (erscheint demnächst), *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. Cambridge: MIT Press.
- Werlich, E.** (1976), *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Winn, J.A.** (1994), Promises and challenges of scaffolded instruction. *Learning Disability Quarterly*, 17, 89-104.
- Yamamoto, K.** (2002), *Estimating PISA Students on the IALS Prose Literacy Scale*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Young, P.J.** und **W.G. Brozo** (2001), Boys will be boys, or will they? Literacy and masculinities. *Reading Research Quarterly*, 36/3, 316-325.

ANHANG



TECHNISCHE HINWEISE

- Anhang A1:** Quantitative Indizes für die kulturelle Ausgewogenheit der Testaufgaben für PISA 2000
- Anhang A2:** Index des Leseengagements
- Anhang A3:** Technische Anmerkungen zur multivariaten Multilevel-Analyse
- Anhang A4:** Standardfehler, Signifikanztests und Ländervergleich

Anhang A1: Quantitative Indizes für die kulturelle Ausgewogenheit der Testaufgaben für PISA 2000

Während der Phase der Testentwicklung wurden die an PISA teilnehmenden Länder aufgefordert, Aufgaben beizusteuern, damit PISA ein breites Spektrum von Kulturen und Sprachen abdecken konnte. Von 20 Ländern wurden Testaufgaben eingereicht (vgl. Tabelle A1.1). PISA übernahm auch Aufgaben aus der Internationalen Erhebung über Grad und Verteilung elementarer Grundqualifikationen Erwachsener (IALS) in dem Bestreben, einen Zusammenhang zwischen den Ergebnissen der PISA-Studie und denen der IALS herzustellen.

Tabelle A1.1
Länder und internationale Organisationen mit Beiträgen zum Aufgabenpool von PISA 2000

Domäne/Land	Lesen	Mathematik	Naturwissenschaften	Insgesamt
ACER	123	3	29	155
Australien			4	4
Österreich	7	5		12
Belgien	13			13
CITO groep	51	34	20	130
Tschech. Rep.		2		2
Dänemark	4			4
Finnland	21			21
Frankreich	14	7	11	32
Deutschland		2		2
Griechenland	6	3		9
IALS	48			48
Irland	7			7
Italien	8			8
Japan	8			8
Korea	6		8	14
Neuseeland	13			13
Norwegen	7		6	13
Schweden	8	6	6	20
Schweiz	6			6
Russ. Föderation			4	4
TIMSS		5	5	10
Ver. Königreich	6			6
Ver. Staaten	20	10	15	45
Insgesamt	376	77	108	586

PISA ersuchte die einzelnen Länder dann, die Angemessenheit der Aufgaben und des Stimulusmaterials nach folgenden Kriterien zu bewerten: Vertrautheit der Schülerinnen und Schüler mit Inhalt der Aufgabe, Schwierigkeit der Aufgabe, kulturelle Akzeptanz, andere Bedenken im Hinblick auf mögliche Verzerrungen, Übersetzungsprobleme und generelle Eignung für die Einbeziehung in PISA. Die Ergebnisse der nationalen Bewertungen der Testaufgaben sind in Tabelle A1.2 zusammengefasst. Die Bewertungen erfolgten anhand einer Skala, die von 1 (ungeeignet) bis 4 (sehr geeignet) reichte. Die Bewertungen dienten zusammen mit den qualitativen Kommentaren der nationalen Experten als Basis für die Auswahl und Überarbeitung der Testaufgaben für PISA 2000.

Tabelle A1.2
Nationale Bewertungen der Eignung der Testaufgaben für PISA 2000

Identifizierungs- code der Aufgabe	Bezeichnung der Testeinheit	Zahl der Bewertun- gen abgebenden Länder	Zahl der Länder mit Bewertungen unter:				Eignung der Aufgabe auf der Basis der Durchschnitts- bewertung
			1	2	3	4	
R040Q02	Tschadsee/Tiere	25	0	3	12	6	2.64
R040Q03A	Tschadsee/Tiere	25	2	4	7	9	2.68
R040Q03B	Tschadsee/Tiere	25	2	6	6	8	2.56
R040Q04	Tschadsee/Tiere	25	2	5	7	8	2.60
R040Q06	Tschadsee/Tiere	25		4	9	8	2.68
R055Q01	Spinnen unter Drogen	26	1	2	8	11	2.92
R055Q02	Spinnen unter Drogen	26		4	7	10	2.76
R055Q03	Spinnen unter Drogen	26	2	1	10	9	2.80
R055Q05	Spinnen unter Drogen	26		3	7	12	3.00
R061Q01	Macondo	25	3	3	9	7	2.56
R061Q03	Macondo	25	2	4	9	7	2.60
R061Q04	Macondo	25	3	4	9	6	2.48
R061Q05	Macondo	25	6	6	6	3	1.92
R067Q01	Aesop	25	1	3	5	12	2.80
R067Q04	Aesop	25	2	7	5	8	2.52
R067Q05	Aesop	25	3	6	6	7	2.44
R070Q02	Strand	25	1	6	9	5	2.40
R070Q03	Strand	25	2	6	7	6	2.36
R070Q04	Strand	25	4	11	5	2	1.96
R070Q07	Strand	25	3	5	7	5	2.16
R076Q03	Flugplan	26	5	3	8	6	2.36
R076Q04	Flugplan	26	5	3	10	4	2.28
R076Q05	Flugplan	26	6	1	10	5	2.32
R076Q06	Flugplan	26	3	3	10	6	2.52
R077Q02	Grippeschutzimpfung	25		3	12	6	2.64
R077Q03	Grippeschutzimpfung	25	4	6	8	3	2.08
R077Q04	Grippeschutzimpfung	25	1	5	9	5	2.32
R077Q05	Grippeschutzimpfung	25	4	6	9	2	2.04
R077Q06	Grippeschutzimpfung	25	1	4	13	2	2.24
R081Q01	Graffiti	25	2	6	5	8	2.44
R081Q02	Graffiti	25	4	6	8	4	2.24
R081Q05	Graffiti	25	3	6	6	7	2.44
R081Q06A	Graffiti	25	6	6	5	5	2.12
R081Q06B	Graffiti	25	4	10	3	4	1.96
R083Q01	Aufgaben im Haushalt	25	5	4	7	6	2.32
R083Q02	Aufgaben im Haushalt	25	3	4	11	3	2.24
R083Q03	Aufgaben im Haushalt	25	3	6	9	3	2.16
R083Q04	Aufgaben im Haushalt	25	4	5	9	4	2.28
R083Q06	Aufgaben im Haushalt	25	5	6	7	3	2.00
R086Q04	Wenn	25	4	7	4	6	2.16
R086Q05	Wenn	25	3	5	5	9	2.56
R086Q07	Wenn	25	5	6	2	8	2.20
R088Q01	Erwerbstätige Bevölkerung	26	1	7	7	6	2.40
R088Q03	Erwerbstätige Bevölkerung	26	2	3	12	6	2.72
R088Q04	Erwerbstätige Bevölkerung	26	1	6	11	5	2.64
R088Q05	Erwerbstätige Bevölkerung	26	3	4	11	4	2.40
R088Q07	Erwerbstätige Bevölkerung	26	4	4	9	5	2.36
R091Q05	Mehrstadt	25	4	2	7	9	2.60
R091Q06	Mehrstadt	25	2	6	5	8	2.44
R091Q07	Mehrstadt	25	4	6	2	10	2.48

Identifizierungs- code der Aufgabe	Bezeichnung der Testeinheit	Zahl der Bewertun- gen abgebenden Länder	Zahl der Länder mit Bewertungen unter:				Eignung der Aufgabe auf der Basis der Durchschnitts- bewertung
			1	2	3	4	
R093Q03	Nachrichtenagenturen	25	4	7	7	2	1.88
R093Q04	Nachrichtenagenturen	25	4	8	5	4	2.04
R099Q02	PLAN International	25	1	4	8	9	2.76
R099Q03	PLAN International	25	3	4	7	8	2.56
R099Q04A	PLAN International	25		5	9	7	2.60
R099Q04B	PLAN International	25	4	3	7	7	2.36
R100Q04	Polizei	28	1	5	8	9	2.84
R100Q05	Polizei	28	1	3	8	10	2.84
R100Q06	Polizei	28	3	3	8	8	2.60
R100Q07	Polizei	28	1	4	8	10	2.92
R101Q01	Nashörner	28	3	3	7	10	2.80
R101Q02	Nashörner	27	3	6	5	6	2.16
R101Q03	Nashörner	25	1	3	6	10	2.60
R101Q04	Nashörner	25	1	3	7	9	2.56
R101Q05	Nashörner	28	3	4	7	8	2.56
R101Q08	Nashörner	28	3	5	6	9	2.68
R101Q01	Hemden	28	3	6	6	7	2.44
R101Q04A	Hemden	28	5	9	7	2	2.08
R101Q05	Hemden	28	4	3	10	5	2.40
R101Q06	Hemden	28	8	6	6	2	1.84
R101Q07	Hemden	28	2	8	8	4	2.32
R104Q01	Telefon	25	2	4	11	3	2.20
R104Q02	Telefon	25	2	3	10	5	2.32
R104Q05	Telefon	25	2	3	10	5	2.32
R104Q06	Telefon	25	3	2	10	5	2.28
R110Q01	Turnschuhe	25	1	5	9	7	2.64
R110Q04	Turnschuhe	25		6	10	5	2.48
R110Q05	Turnschuhe	25	1	4	11	6	2.64
R110Q06	Turnschuhe	25	1	6	7	7	2.48
R111Q01	Schüleraustausch	25	2	4	7	8	2.52
R111Q02B	Schüleraustausch	12	1	5	2	4	1.32
R111Q04	Schüleraustausch	25	1	5	5	10	2.64
R111Q06A	Schüleraustausch	25		5	9	7	2.60
R111Q06B	Schüleraustausch	25	1	6	7	8	2.64
R119Q01	Geschenk	26	2	5	5	10	2.68
R119Q04	Geschenk	26	5	4	6	7	2.36
R119Q05	Geschenk	26	6	9	4	4	2.08
R119Q06	Geschenk	25	1	7	5	8	2.48
R119Q07	Geschenk	25	4	6	6	6	2.32
R119Q08	Geschenk	25		8	7	7	2.60
R119Q09	Geschenk	25	4	6	5	6	2.20
R120Q01	Schülermeinungen	28	1	4	5	12	2.88
R120Q03	Schülermeinungen	28	1	6	7	8	2.64
R120Q06	Schülermeinungen	28	6	1	9	6	2.36
R120Q07	Schülermeinungen	28	1	5	8	9	2.84
R122Q01	Just Art	25	4	8	5	4	2.04
R122Q02	Just Art	25	6	7	6	2	1.84
R122Q03	Just Art	25	4	11	4	2	1.84
R216Q01	Anouihl	26	2	5	11	4	2.44
R216Q02	Anouihl	26	2	6	9	5	2.44
R216Q03	Anouihl	26	3	5	8	6	2.44
R216Q04	Anouihl	26	4	8	6	5	2.32
R216Q06	Anouihl	26	3	5	8	6	2.44

Identifizierungs- code der Aufgabe	Bezeichnung der Testeinheit	Zahl der Bewertun- gen abgebenden Länder	Zahl der Länder mit Bewertungen unter:				Eignung der Aufgabe auf der Basis der Durchschnitts- bewertung
			1	2	3	4	
R219Q01	Bewerbung	26	4	6	3	9	2.44
R219Q02	Bewerbung	26	5	7	5	5	2.16
R220Q01	Südpol	26		6	11	5	2.60
R220Q02B	Südpol	26		3	13	6	2.76
R220Q04	Südpol	26	1	4	8	10	2.92
R220Q05	Südpol	26	3	3	8	8	2.60
R220Q06	Südpol	26	1	3	8	11	3.00
R225Q01	Atommüll	25		8	7	5	2.28
R225Q02	Atommüll	25		8	7	5	2.28
R225Q03	Atommüll	25		4	12	4	2.40
R225Q04	Atommüll	25	1	5	8	6	2.36
R227Q01	Optiker	25	2	10	7	3	2.20
R227Q02	Optiker	25	4	6	8	2	1.92
R227Q03	Optiker	25	4	8	6	3	2.00
R227Q04	Optiker	25	1	8	8	5	2.44
R227Q06	Optiker	25	1	9	5	6	2.32
R228Q01	Verhaltensregeln	26	2	3	7	10	2.76
R228Q02	Verhaltensregeln	26	1	4	7	10	2.80
R228Q04	Verhaltensregeln	25	3	3	5	10	2.56
R234Q01	Personal	25	5	9	3	4	1.92
R234Q02	Personal	25	6	7	4	3	1.76
R236Q01	Neue Regeln	25	7	5	6	3	1.88
R236Q02	Neue Regeln	25	4	8	5	4	2.04
R237Q01	Einstellungsgespräch	25		6	10	6	2.64
R237Q03	Einstellungsgespräch	25	1	7	7	6	2.40
R238Q01	Fahrrad/IALS	25	1	11	6	4	2.28
R238Q03	Fahrrad/IALS	25	3	8	6	5	2.28
R239Q01	Allergien/Polarforschung	25	4	9	6	1	1.76
R239Q02	Allergien/Polarforschung	25	4	9	5	3	1.96
R241Q01	Garantie	25	6	9	4	1	1.60
R241Q02	Garantie	25	5	7	6	3	1.96
R245Q01	Filmbesprechungen	25	3	7	6	5	2.20
R245Q02	Filmbesprechungen	25	2	9	6	3	2.00
R246Q01	Kontaktaufnahme Arbeitgeber	25	4	4	7	5	2.12
R246Q02	Kontaktaufnahme Arbeitgeber	25	2	5	9	5	2.36
Insgesamt							2.38

Es wurde eine internationale Gruppe für kulturelle Eignung eingesetzt, die mögliche kulturell und sprachlich bedingte Verzerrungen bei den im PISA-Feldtest eingesetzten Aufgaben und Stimuli unter die Lupe nehmen sollte. Diese internationale Gruppe trat im Oktober 1999 zusammen, um die im Feldtest verwendete Aufgabensammlung ebenso wie die Kodieranweisungen zu überprüfen und zu erörtern. Das Feedback der Gruppe wurde bei der Überarbeitung und der endgültigen Auswahl der Aufgaben für den Haupttest herangezogen. Tabelle A1.3 gibt einen Überblick über die geographische und kulturelle Zusammensetzung der internationalen Gruppe für kulturelle Eignung.

Tabelle A1.3
Kulturelle und geographische Zusammensetzung der internationalen Gruppe für kulturelle Eignung

Land	Teilnehmerzahl	Land	Teilnehmerzahl
Österreich	1	Niederlande	3
Belgien	1	Neuseeland	1
Frankreich	1	Schweiz	1
Deutschland	1	Spanien	1
Irland	1	Schweden	1
Italien	2	Ver. Königreich	2
Korea	1	Ver. Staaten	2
Luxemburg	1		
Insgesamt			20

Ein statistischer Index der Gruppeneffekte (DIF – *differential item functioning* – Systematische Variation bei der Interpretation durch verschiedene Gruppen) wurde verwendet, um jene Aufgaben zu ermitteln, auf die in einigen Ländern unterschiedlich reagiert wurde. Bei diesen Aufgaben wurden kulturell bedingte Verzerrungen vermutet, und sie wurden in Konsultationen mit nationalen Experten überprüft. Dies hatte zur Folge, dass einige Aufgaben von der Skalierung ausgeschlossen wurden, so als ob sie in dem betreffenden Land gar nicht gestellt worden wären. In Tabelle A1.4 sind die Items wiedergegeben, die in einzelnen Ländern jeweils aus der nationalen Skalierung herausgenommen wurden.

Tabelle A1.4
Von der Skalierung wegen vermuteter kulturell bedingter Verzerrungen ausgeschlossene Aufgaben

Land	Identifizierungscode der Aufgabe	Land	Identifizierungscode der Aufgabe
Österreich	M155Q03	Korea	R237Q03
Österreich	R055Q03	Korea	R246Q02
Österreich	S133Q04T	Mexiko	R040Q02
Belgien, flämische Version	R076Q05	Niederlande	R076Q05
Belgien, flämische Version	R100Q05	Niederlande	R100Q05
Brasilien	M033Q01	Niederlande	S268Q02T
Kanada, französische Version	R101Q08	Polen	R099Q04B
England	R076Q03	Russ. Föderation	R091Q05
England	R076Q04	Spanien	R227Q01
Deutschland	R055Q03	Schweden	R091Q07B
Deutschland	S133Q04T	Schweiz, deutsche Version	M155Q01
Griechenland	R040Q02	Schweiz, deutsche Version	M155Q03
Ungarn	R119Q04	Schweiz, deutsche Version	M155Q04
Island	R236Q01	Schweiz, deutsche Version	R055Q03
Island	S268Q02T	Schweiz, deutsche Version	R076Q03
Italien	R040Q06	Schweiz, deutsche Version	R091Q05
Italien	R219Q01T	Schweiz, deutsche Version	R111Q06B
Japan	M155Q01	Schweiz, deutsche Version	R239Q02
Korea	R102Q04A	Schweiz, deutsche Version	S133Q04T
Korea	R216Q02	Schweiz, italienische Version	S268Q06

Quelle: PISA 2000 Technical Report (OECD, 2002b).

Anhang A2: Index des Leseengagements

Erweiterung des ursprünglichen Index des Leseengagements

Für den ersten PISA-Bericht war ein Index des Leseengagements konstruiert worden, der lediglich auf der Einstellung der Schülerinnen und Schüler zum Lesen basierte (OECD, 2001b).

Spätere Untersuchungen legten jedoch den Schluss nahe, dass Leseengagement vielfältige Aspekte umfasst, z.B. die Lesepraxis ebenso wie die Einstellung zum Lesen und das Interesse am Lesen. Im Rahmen des vorliegenden Berichts wurde daher der Versuch unternommen, den ursprünglichen Index des Leseengagements durch eine Kombination der beiden Aspekte des Leseengagements zu erweitern.

Der neue Index des Leseengagements baut auf drei Komponenten auf – Lesehäufigkeit, Vielseitigkeit des Lesestoffs und Interesse am Lesen. Die beiden ersten Komponenten erfassen die Lesepraxis, während die dritte verhaltensbezogene Aspekte des Leseengagements betrifft.

Der Index wurde so konstruiert, dass sich rd. zwei Drittel der OECD-Schülerpopulation zwischen Werten von -1 und 1 befinden, mit einem Durchschnittswert von 0 (d.h. der mittlere Indexwert der gesamten Schülerpopulation der teilnehmenden OECD-Länder wurde gleich 0 und die Standardabweichung gleich 1 gesetzt). Zu beachten ist, dass negative Werte bei einem Index nicht zwangsläufig auf negative Antworten der Schülerinnen und Schüler auf die gestellten Fragen schließen lassen. Ein negativer Wert weist lediglich darauf hin, dass eine Gruppe von Schülern (oder alle Schüler in einem Land zusammengenommen) weniger positiv antworteten, als dies beim Durchschnitt der Schüler in den OECD-Ländern der Fall war. Dementsprechend bedeutet ein positiver Wert bei einem Index, dass eine Gruppe von Schülern positivere Antworten gab, als dies beim Durchschnitt der Schüler in den OECD-Ländern der Fall war.

Zur Bestätigung des theoretisch erwarteten Verhaltens des Index und zur Validierung seiner Vergleichbarkeit zwischen den Ländern wurde ein Strukturgleichungsmodell verwendet. Der neue Index des Leseengagements hat eine Reliabilität von $0,83$. Mit der Erweiterung des Konzepts des Leseengagements um die Aspekte Lesehäufigkeit und Vielseitigkeit des Lesestoffs erhöhte sich die Reliabilität von $0,72$ auf $0,83$. Der neue Index des Leseengagements weist zudem eine hohe Korrelation ($0,88$) mit dem ursprünglichen auf der Einstellung zum Lesen basierenden Index des Leseengagements auf.

Zusammenhänge mit geschlechtsspezifischen Unterschieden und den Leistungen im Bereich der Lesekompetenz

Tabelle A2.1 vergleicht die beiden Indizes des Leseengagements in Bezug auf die Ländermittelwerte, die geschlechtsspezifischen Unterschiede und ihre Effekte auf die Leseleistung. Bei den Mittelwerten für das Leseengagement ist die relative Position gegenüber dem OECD-Durchschnitt konsistent. Mit anderen Worten haben Länder, die auf dem ursprünglichen Index des Leseengagements über dem OECD-Durchschnitt liegen, auch auf dem neuen Index höhere Mittelwerte als der OECD-Durchschnitt. Zwei Ausnahmen bilden Norwegen und Schweden. Diese beiden Länder erzielten auf dem ursprünglichen Index Mittelwerte über dem OECD-Durchschnitt, auf dem neuen Index jedoch darunter liegende Werte. Es wird angenommen, dass die Schülerinnen und Schüler in diesen beiden Ländern eine verhältnismäßig geringere Lesehäufigkeit und geringere Vielfalt des Lesestoffs angaben als in anderen OECD-Ländern. Es ist darauf hinzuweisen, dass trotz der Diskrepanz bei den Mittelwerten auf dem ursprünglichen und auf dem neuen Index des Leseengagements sich in Bezug auf die geschlechtsspezifischen Unterschiede beim Leseengagement ein konsistentes Muster ergibt und die relative Position hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Differenzen konstant bleibt.

Tabelle A2.1 zeigt zudem, dass der neue Index des Leseengagements in der Regel stärkeren Einfluss auf die Leistungen im Bereich der Lesekompetenz hat als der ursprüngliche Index. Andererseits ergaben sich für Irland, Lettland, Neuseeland, Polen und die Russische Föderation wesentlich geringere Effekte im Zusammenhang mit dem neuen Index.

Tabelle A2.1
Vergleich der Ländermittelwerte auf Basis der beiden PISA-Indizes des Leseengagements

	Ländermittelwert				Geschlechtsspezifische Unterschiede				Effekte auf die Leseleistung ²		
	Neuer Index	S.E.	Ursprüngl. Index	S.E.	Neuer Index	Rang ¹	Ursprüngl. Index	Rang ¹	Neuer Index	Ursprüngl. Index	
OECD-LÄNDER	Australien	-0.04	(0.03)	-0.07	(0.03)	0.28	26	0.45	22	42.52	41.8
	Österreich	-0.08	(0.03)	-0.04	(0.03)	0.52	6	0.82	4	36.76	29.3
	Belgien	-0.28	(0.02)	-0.25	(0.02)	0.41	15	0.56	15	35.83	30.8
	Kanada	0.01	(0.01)	0.00	(0.01)	0.47	10	0.61	11	35.14	36.2
	Tschech. Rep.	0.02	(0.02)	0.17	(0.02)	0.57	3	0.78	5	41.23	33.8
	Dänemark	0.26	(0.02)	0.00	(0.02)	0.48	9	0.63	10	40.99	40.0
	Finnland	0.46	(0.02)	0.20	(0.02)	0.74	1	0.92	1	42.48	40.0
	Frankreich	-0.18	(0.02)	-0.06	(0.02)	0.30	23	0.53	16	31.18	27.5
	Deutschland	-0.26	(0.02)	-0.08	(0.03)	0.55	4	0.82	3	37.57	33.3
	Griechenland	-0.09	(0.02)	-0.01	(0.02)	0.17	30	0.41	26	33.31	35.7
	Ungarn	0.03	(0.02)	0.07	(0.02)	0.36	21	0.44	24	43.71	43.0
	Island	0.27	(0.01)	0.02	(0.02)	0.39	18	0.51	17	42.11	43.7
	Irland	-0.20	(0.02)	-0.07	(0.02)	0.46	12	0.57	14	35.18	40.1
	Italien	-0.08	(0.02)	0.00	(0.03)	0.37	19	0.57	13	28.54	28.0
	Japan	0.20	(0.03)	0.09	(0.03)	0.17	29	0.31	30	26.87	23.8
	Korea	0.21	(0.02)	0.02	(0.02)	0.04	31	0.22	31	24.96	25.9
	Luxemburg	-0.19	(0.02)	-0.10	(0.02)	0.40	16	0.66	8	22.02	19.4
	Mexiko	0.07	(0.01)	0.29	(0.02)	0.20	28	0.34	28	26.93	14.6
	Neuseeland	0.05	(0.02)	0.01	(0.02)	0.29	25	0.43	25	39.75	43.7
	Norwegen	0.09	(0.02)	-0.22	(0.02)	0.51	7	0.66	7	47.25	42.5
Polen	-0.10	(0.02)	-0.01	(0.03)	0.36	20	0.45	21	30.84	34.1	
Portugal	0.13	(0.02)	0.31	(0.02)	0.47	11	0.65	9	35.14	33.5	
Spanien	-0.23	(0.02)	-0.04	(0.02)	0.29	24	0.50	19	32.38	31.3	
Schweden	0.14	(0.02)	-0.06	(0.02)	0.45	13	0.59	12	41.53	39.5	
Schweiz	0.00	(0.01)	0.06	(0.03)	0.62	2	0.90	2	38.10	34.8	
Ver. Königreich	-0.10	(0.02)	-0.10	(0.02)	0.26	27	0.44	23	37.95	40.4	
Ver. Staaten	-0.14	(0.03)	-0.13	(0.03)	0.36	22	0.40	27	29.32	33.0	
	OECD-Durchschnitt	0.00	(0.00)	0.00	(0.00)	0.38		0.56			
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	0.11	(0.02)	0.15	(0.02)	0.53	5	0.50	18	23.76	20.6
	Lettland	-0.04	(0.02)	-0.04	(0.02)	0.44	14	0.48	20	36.19	42.3
	Liechtenstein	-0.13	(0.05)	-0.08	(0.06)	0.49	8	0.77	6	43.81	35.7
	Russ. Föderation	0.17	(0.02)	0.05	(0.01)	0.39	17	0.34	29	24.82	34.9

1. Die Rangabstufung erfolgt nach der Größenordnung der Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen.

2. Punktzahlveränderung auf der Gesamtskala Lesekompetenz je Indexeinheit auf dem Index des Leseengagements.

Indexmittel statistisch signifikant über dem OECD-Durchschnitt

Kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen Indexmittel und OECD-Durchschnitt

Indexmittel statistisch signifikant unter dem OECD-Durchschnitt

Anhang A3: Technische Anmerkungen zur multivariaten Multilevel-Analyse

Beschreibung der in der multivariaten Multilevel-Analyse verwendeten Variablen

Individuelle Schülermerkmale

- **Geschlecht:** Mädchen wurden mit 1 kodiert, Jungen mit 0.
- **Leseengagement:** Es handelt sich hier um einen Index des Leseengagements der Schülerinnen und Schüler, der sich zusammensetzt aus der mit Lesen insgesamt verbrachten Zeit, der Art der Lektüre (Zeitschriften, Comic-Hefte, Romane, Sachbücher, Zeitungen) sowie neun Elementen, mit denen die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zum Lesen gemessen wird. Diese Variable ist ein Indikator für das Leseengagement und -interesse der Schülerinnen und Schüler sowie für ihre Lesemotivation.

Häusliche und familiäre Hintergrundvariable

- **Familienstruktur:** Schülerinnen und Schüler, die mit zwei Elternteilen bzw. Erziehungsberechtigten leben, wurden mit 1 kodiert. Für die übrigen Schülerinnen und Schüler wurde diese Variable mit 0 besetzt. Sie sagt aus, ob die Schülerinnen und Schüler in einer Kernfamilie leben oder nicht.
- **Sozioökonomischer Hintergrund:** Bei PISA 2000 wurde der sozioökonomische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler anhand der beruflichen Stellung der Eltern gemessen. Die Schülerinnen und Schüler wurden um Angabe des Berufs ihres Vaters und ihrer Mutter gebeten, und sie sollten für beide Elternteile präzisieren, ob diese einer entgeltlichen Vollzeit- oder Teilzeitbeschäftigung nachgehen, ob sie nicht berufstätig, aber auf Arbeitsuche sind oder ob sie unter eine andere Kategorie fallen. Die frei formulierten Antworten wurden dann in Übereinstimmung mit der Internationalen Standardklassifikation der Berufe (ISCO 1988) kodiert. Der bei PISA verwendete Internationale sozioökonomische Index der beruflichen Stellung (ISEI) wurde aus den Antworten der Schüler zur beruflichen Situation ihrer Eltern abgeleitet. In diesem Index sind diejenigen beruflichen Merkmale erfasst, an denen deutlich wird, dass sich die Ausbildung der Eltern einkommensmäßig auszahlt. Der Index wurde im Wege der optimalen Skalierung der Berufsgruppen so konstruiert, dass der indirekte Effekt des Bildungsstands auf das Einkommen (mittels Beruf) maximiert und der direkte Effekt des Bildungsstands auf das Einkommen ohne Berücksichtigung des Berufs minimiert wird (bei beiden Effekten bleibt das Alter unberücksichtigt). Wegen weiterer Einzelheiten zu den angewandten Methoden vgl. Ganzeboom, Draaf und Treiman (1992). Der bei PISA verwendete Internationale sozioökonomische Index der beruflichen Stellung bezieht sich entweder auf den Beruf des Vaters oder den der Mutter, je nachdem wer die höhere berufliche Stellung innehat.
- **Zahl der Bücher im Elternhaus:** Hier handelt es sich um einen Indikator für die Lesemöglichkeiten im Elternhaus, in dem sich zugleich der bildungsbezogene und sozioökonomische Hintergrund der Familie widerspiegelt. Diese Variable wurde in den meisten internationalen Studien über Bildungsergebnisse als Indikator für den bildungsbezogenen und sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler verwendet (TIMSS, IEA Civic Education Study, IEA Reading Literacy Study).
- **Kulturelle Kommunikation mit den Eltern:** Dieser Index stützt sich auf die Angaben der Schülerinnen und Schüler darüber, wie oft ihre Eltern mit ihnen über politische oder soziale Fragen, über Bücher, Filme oder Fernsehprogramme sprechen oder klassische Musik hören. Er gibt Aufschluss darüber, wie oft sich die Eltern Zeit nehmen, um mit ihren Kindern über soziokulturelle Themen zu sprechen.
- **Materielle Lernhilfen im Elternhaus:** Dieser Index stützt sich auf die Angaben der Schülerinnen und Schüler über die Verfügbarkeit und die Zahl der im Elternhaus vorhandenen Ressourcen, die positive Auswirkungen auf ihren Lernerfolg haben können (ruhiger Platz zum Lernen, Schreibtisch, Lehrbücher, Zahl der Taschenrechner).

- **Immigrantenstatus:** Die Angaben der Schülerinnen und Schüler zur Frage nach ihrem und dem Geburtsland ihrer Eltern wurden so kodiert, dass die Variable bei Schülerinnen und Schülern, die ebenso wie beide Elternteile im Ausland geboren sind, mit dem Wert 1 besetzt wurde (für alle anderen Schüler wurde 0 eingetragen). Diese Variable gibt Aufschluss darüber, ob ein Schüler oder eine Schülerin aus einer Migrantenfamilie der ersten Generation stammt. Voruntersuchungen haben gezeigt, dass die im Elternhaus gesprochene Sprache in vielen Ländern starke Auswirkungen hat, insbesondere in Ländern mit einem hohen Migrantenanteil. Das heißt, dass Schülerinnen und Schüler, die im Elternhaus meistens eine andere als die Testsprache sprechen, eine niedrigere Punktzahl auf der Leseskala erzielen. Da die entsprechende Frage in zwei Ländern nicht gestellt wurde und der Anteil der fehlenden Antworten in zahlreichen anderen Ländern sehr hoch war, wurde jedoch beschlossen, diese Variable nicht in das endgültige Modell aufzunehmen.

Unterricht und Lernumfeld

- **Leistungsdruck:** Dieser Index stützt sich auf die Angaben der Schülerinnen und Schüler darüber, wie häufig es “im Unterricht der Testsprache” vorkommt, dass: die Lehrkraft sie dazu anspornt, sich richtig anzustrengen; ihnen sagt, dass sie eigentlich besser sein könnten; unzufrieden ist, wenn die Schülerinnen und Schüler “nachlässig” arbeiten; sagt, dass die Schülerinnen und Schüler noch viel lernen müssen.
- **Zeitaufwand für Hausaufgaben:** Dieser Index wurde aus den Antworten der Schülerinnen und Schüler auf die Frage abgeleitet, wie viel Zeit sie pro Woche für Hausaufgaben in der Testsprache, in Mathematik und in Naturwissenschaften aufwenden.
- **Klassenstufe:** Diese Variable bezieht sich auf die Klassenstufe, die die Schülerinnen und Schüler besuchen. Sie wurde aufgenommen, um dem Unterschied zwischen der effektiven Klassenstufe eines gegebenen Schülers und der Klassenstufe, die 15-Jährige des jeweiligen Landes normalerweise besuchen, Rechnung zu tragen. Der Hauptgrund für die Aufnahme dieser Variablen war die Notwendigkeit, die Unterschiede im Unterrichtsniveau zu erfassen. Wird die Klassenstufe nicht berücksichtigt, so kann es den Anschein haben, als würden einige (schulbezogene) Prädiktoren einen Einfluss ausüben, während dieser in Wirklichkeit nur auf den Besuch unterschiedlicher Klassenstufen zurückzuführen ist.

Schul- und Lernklima aus Schülersicht

- **Zugehörigkeitsgefühl zur Schule:** Mit diesem Index wird die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur Schule gemessen; positive Werte stehen für eine günstige Einstellung zur Schule.
- **Disziplin:** In diesem Index sind die Angaben der Schülerinnen und Schüler darüber zusammengefasst, wie oft es im “Unterricht der Testsprache” vorkommt, dass: der Lehrer/die Lehrerin lange warten muss, “bis Ruhe eintritt”; die Schülerinnen und Schüler nicht ungestört arbeiten können; sie nicht auf das hören, was der Lehrer/die Lehrerin sagt; sie erst lange nach Beginn der Stunde zu arbeiten anfangen; es laut ist und alles durcheinander geht; zu Beginn der Stunde über fünf Minuten mit Nichtstun verstreichen. Der Index wurde so gepolt, dass niedrige Werte auf schlechte Disziplin hindeuten.
- **Schüler-Lehrer-Verhältnis:** Dieser Index stützt sich auf die Angaben der Schülerinnen und Schüler darüber, inwieweit folgende Aussagen auf sie zutreffen: Ich verstehe mich gut mit den meisten Lehrern/Lehrerinnen; den meisten Lehrern/Lehrerinnen ist es wichtig, dass die Schüler(innen) sich wohl fühlen; die meisten meiner Lehrer/Lehrerinnen interessieren sich für das, was ich zu sagen habe; wenn ich zusätzliche Hilfe brauche, bekomme ich sie von meinen Lehrern/Lehrerinnen; die meisten Lehrer/Lehrerinnen behandeln mich fair.

Schulmerkmale

- **Statistisches Mittel der beruflichen Stellung der Eltern auf Schulebene:** Diese Variable steht für die durchschnittliche berufliche Stellung der Eltern der Schülerinnen und Schüler einer Schule. Sie ist ein Indikator für den sozialen Hintergrund der Schule, also dafür ob die Schülerinnen und Schüler einer Schule mehrheitlich Familien mit einem gehobenen oder einem niedrigen sozioökonomischen Niveau entstammen.
- **Statistisches Mittel des Leseengagements auf Schulebene:** Diese Variable steht für das durchschnittliche Leseengagement der Schülerinnen und Schüler einer Schule.

Technische Anmerkungen zum statistischen Modell

Bei linearen Multilevel-Regressionsmodellen können die Einflussvariablen auf Schülerebene in zwei Kategorien eingeteilt werden:

- **Fixe Variable:** Die Regressionsgeraden (rote Linien) sind für alle Schulen identisch (die roten Linien müssen parallel sein);
- **Zufallsvariable:** Die Auswirkungen des sozialen Hintergrunds auf die Leistung können von Schule zu Schule unterschiedlich sein (die roten Linien müssen nicht parallel sein).

Für die Zwecke der in diesem Kapitel beschriebenen Analyse wurden die Einflussvariablen auf Schülerebene als Fixvariable behandelt. Eine Identifizierung der Variablen auf Schulebene, die beispielsweise den Zusammenhang zwischen dem sozialen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler und der Leseleistung in einem bestimmten Land verstärken oder verringern können, wäre sicherlich interessant, doch ist es recht schwierig, eine derartige Identifizierung auf internationaler Ebene ohne eine genaue Kenntnis der jeweiligen örtlichen Gegebenheiten vorzunehmen.

Zur Schätzung der Regressionsmodelle wurde die SAS-Prozedur für gemischte Modelle verwendet (vgl. Littell, Milliken, Stroup und Wolfinger, 1996), die den Forschern großen Freiraum bei der Behandlung einer Vielzahl von Schülerdatensätzen lässt und die korrekte Schätzung der Standardfehler unter Verwendung der Replikationsmethode erleichtert. Bei PISA wurde zur Berechnung der Standardfehler die Faysche Methode eingesetzt.

Die Regressionskoeffizienten in Multilevel-Analysen sind in der Regel nicht standardisiert; das heißt, dass aus ihnen ersichtlich ist, wie stark die abhängige Variable mit jeder Einheit der Einflussvariablen zu- oder abnimmt. Um das Ausmaß der Effekte zwischen den Ländern vergleichen zu können, wurden alle kontinuierlichen Variablen so standardisiert, dass der nationale (landesinterne) Mittelwert bei 0 liegt und die Standardabweichung 1 beträgt. Die Aggregate der Schülervariablen auf Schulebene wurden nicht standardisiert.

In Tabelle 7.11 ist der Prozentsatz der erklärten Varianz auf Schul- und auf Schülerebene dargestellt. Im Durchschnitt lassen sich 23% der Varianz auf Schülerebene und 72% auf Schulebene erklären.

Die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die im multivariaten Multilevel-Modell von Kapitel 7 berücksichtigt wurden, deckt sich auf Grund fehlender Daten für einige der in der Analyse verwendeten Variablen nicht mit der Zahl der Schülerinnen und Schüler, die in die Internationale PISA-Datenbank aufgenommen wurden. In Tabelle A3.1 ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler in der Internationalen Datenbank, die Zahl der in der Analyse berücksichtigten Schüler und das Verhältnis dieser beiden Zahlen zueinander angegeben.

Tabelle A3.1

Zahl der in der Internationalen PISA-Datenbank 2000 und in der Analyse berücksichtigten Schülerinnen und Schüler sowie Anteil der im Multilevel-Modell erfassten Schülerinnen und Schüler

	Schülerzahl in Analyse (1)	Schülerzahl in PISA-Datenbank (2)	Verhältnis Schüler (1) / Schüler (2)	
OECD-LÄNDER	Australien	4795	5176	0.93
	Österreich	4181	4745	0.88
	Belgien	5968	6670	0.90
	Kanada	26859	29687	0.91
	Tschech. Rep.	5007	5365	0.93
	Dänemark	3667	4235	0.87
	Finnland	4570	4864	0.94
	Frankreich	4087	4673	0.88
	Deutschland	4675	5073	0.92
	Griechenland	4170	4672	0.89
	Ungarn	4523	4887	0.93
	Island	3157	3372	0.94
	Irland	3642	3854	0.95
	Italien	4622	4984	0.93
	Japan	1992	5256	0.38
	Korea	4528	4982	0.91
	Luxemburg	2874	3528	0.82
	Mexiko	3848	4600	0.84
	Neuseeland	3353	3667	0.91
	Norwegen	3779	4147	0.91
	Polen	3165	3654	0.87
	Portugal	4172	4585	0.91
	Spanien	5473	6214	0.88
	Schweden	4186	4416	0.95
	Schweiz	5516	6100	0.90
	Ver. Königreich	8524	9340	0.91
	Ver. Staaten	2990	3846	0.78
NICHTOECD-LÄNDER	Brasilien	4065	4893	0.83
	Lettland	3562	3893	0.92
	Russ. Föderation	6072	6701	0.91
	Niederlande ¹	2346	2503	0.94

1. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Anhang A4: Standardfehler, Signifikanztests und Ländervergleich

Die in diesem Bericht enthaltenen Statistiken stellen Schätzwerte der nationalen Leistung auf der Basis der Schülerstichproben dar, und nicht etwa aus den Antworten sämtlicher Schülerinnen und Schüler eines Landes auf sämtliche Fragen errechnete Werte. Daher ist es wichtig, die mögliche Höhe des Messfehlers dieser Schätzungen zu kennen. In PISA 2000 wird bei jeder Schätzung ein Messfehler angegeben, der durch den Standardfehler (S.E.) ausgedrückt ist. Die Verwendung von Konfidenzintervallen ermöglicht es, Schlüsse in Bezug auf die Populationsdurchschnittswerte und -prozentsätze zu ziehen und dabei den an die Stichprobenschätzungen geknüpften Messfehler zu berücksichtigen. Es kann davon ausgegangen werden, dass das tatsächlich beobachtete statistische Ergebnis einer gegebenen Population in 95 von 100 Wiederholungsmessungen mit unterschiedlichen Stichproben derselben Population innerhalb des Konfidenzintervalls liegen würde.

Die Leser sind häufig in erster Linie daran interessiert, ob sich ein bestimmter Wert für ein gegebenes Land von einem zweiten Wert für dasselbe Land oder für ein anderes Land unterscheidet, z.B. ob in einem bestimmten Land Mädchen bessere Leistungen als Jungen aufweisen. In den Tabellen und Abbildungen dieses Berichts werden Unterschiede als statistisch signifikant bezeichnet, wenn ein Unterschied dieser Größe oder darüber in weniger als 5% der Fälle beobachtet würde, in denen bei den entsprechenden Populationswerten ein solcher Unterschied tatsächlich nicht vorhanden wäre. Entsprechend wird das Risiko, eine Korrelation als signifikant zu bezeichnen, wenn effektiv keine Korrelation zwischen zwei Messgrößen besteht, auf 5% begrenzt. Zwar ist die Wahrscheinlichkeit, bestimmte Differenzen fälschlicherweise für statistisch signifikant zu erklären, bei jedem einzelnen Vergleich gering (5%), sie nimmt jedoch zu, wenn mehrere Vergleiche gleichzeitig gemacht werden.

Hier kann eine Anpassung vorgenommen werden, die die maximale Wahrscheinlichkeit, dass zumindest einmal bei allen vorgenommenen Vergleichen Unterschiede fälschlicherweise als statistisch signifikant bezeichnet werden, auf 5% reduziert. Eine solche Anpassung wurde auf der Basis der Bonferroni-Methode bei den in Kapitel 4 enthaltenen Abbildungen mit Ländermittelwerten durchgeführt, da in einem solchen Kontext das Interesse der Leser wahrscheinlich darauf gerichtet ist, das Ergebnis eines Landes mit den Ergebnissen aller anderen Länder zu vergleichen.

Bei allen anderen Tabellen und Abbildungen sollte der Leser beachten, dass die Vergleiche der Länder in Verbindung mit einem Signifikanzniveau von 5%, wenn bei einer gegebenen Messgröße keine wirklichen Differenzen bestünden, fälschlicherweise bei 0,05-mal der Zahl der vorgenommenen Vergleiche Differenzen ermitteln würden. Obwohl die in PISA angewandten Signifikanztests zur Ermittlung geschlechtsspezifischer Unterschiede gewährleisten, dass die Wahrscheinlichkeit einer fälschlichen Ermittlung von geschlechtsspezifischen Unterschieden für jedes Land weniger als 5% beträgt, würden z.B. bei einem Vergleich, der Unterschiede für 27 Länder zeigt, durchschnittlich 1,4 Fälle ($0,05 \times 27$) mit signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschieden ermittelt, selbst wenn in keinem der Länder wirklich geschlechtsspezifische Unterschiede vorlägen. Dasselbe gilt für andere Statistiken, für die im Rahmen dieser Veröffentlichung Signifikanztests durchgeführt wurden, wie z.B. Korrelation und Regressionskoeffizienten.

ANHANG

B

DATENTABELLEN

Tabelle 4.1
Mittelwert und Standardabweichung der Schülerleistungen auf der Gesamtskala Lesekompetenz

	Punktzahl	S.E.	Standardabweichung	S.E.	
OECD-LÄNDER	Australien	528	(3.5)	102	(1.6)
	Österreich	507	(2.4)	93	(1.6)
	Belgien	507	(3.6)	107	(2.4)
	Kanada	534	(1.6)	95	(1.1)
	Tschech. Rep.	492	(2.4)	96	(1.9)
	Dänemark	497	(2.4)	98	(1.8)
	Finnland	546	(2.6)	89	(2.6)
	Frankreich	505	(2.7)	92	(1.7)
	Deutschland	484	(2.5)	111	(1.9)
	Griechenland	474	(5.0)	97	(2.7)
	Ungarn	480	(4.0)	94	(2.1)
	Island	507	(1.5)	92	(1.4)
	Irland	527	(3.2)	94	(1.7)
	Italien	487	(2.9)	91	(2.7)
	Japan	522	(5.2)	86	(3.0)
	Korea	525	(2.4)	70	(1.6)
	Luxemburg	441	(1.6)	100	(1.5)
	Mexiko	422	(3.3)	86	(2.1)
	Neuseeland	529	(2.8)	108	(2.0)
	Norwegen	505	(2.8)	104	(1.7)
	Polen	479	(4.5)	100	(3.1)
	Portugal	470	(4.5)	97	(1.8)
	Spanien	493	(2.7)	85	(1.2)
	Schweden	516	(2.2)	92	(1.2)
	Schweiz	494	(4.3)	102	(2.0)
	Ver. Königreich	523	(2.6)	100	(1.5)
Vereinigte Staaten	504	(7.0)	105	(2.7)	
<i>OECD-Durchschnitt</i>	<i>500</i>	<i>(0.6)</i>	<i>100</i>	<i>(0.4)</i>	
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	396	(3.1)	86	(1.9)
	Lettland	458	(5.3)	102	(2.3)
	Liechtenstein	483	(4.1)	96	(3.9)
	Russische Föderation	462	(4.2)	92	(1.8)

Tabelle 4.2

Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler auf den jeweiligen Kompetenzstufen der Gesamtskala Lesekompetenz

		Kompetenzstufen											
		Unter Stufe 1 (weniger als 335 Punkte)		Stufe 1 (335 bis 407 Punkte)		Stufe 2 (408 bis 480 Punkte)		Stufe 3 (481 bis 552 Punkte)		Stufe 4 (553 bis 625 Punkte)		Stufe 5 (über 625 Punkte)	
		%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
OECD-LÄNDER	Australien	3.3	(0.5)	9.1	(0.8)	19.0	(1.1)	25.7	(1.1)	25.3	(0.9)	17.6	(1.2)
	Österreich	4.4	(0.4)	10.2	(0.6)	21.7	(0.9)	29.9	(1.2)	24.9	(1.0)	8.8	(0.8)
	Belgien	7.7	(1.0)	11.3	(0.7)	16.8	(0.7)	25.8	(0.9)	26.3	(0.9)	12.0	(0.7)
	Kanada	2.4	(0.3)	7.2	(0.3)	18.0	(0.4)	28.0	(0.5)	27.7	(0.6)	16.8	(0.5)
	Tschech. Rep.	6.1	(0.6)	11.4	(0.7)	24.8	(1.2)	30.9	(1.1)	19.8	(0.8)	7.0	(0.6)
	Dänemark	5.9	(0.6)	12.0	(0.7)	22.5	(0.9)	29.5	(1.0)	22.0	(0.9)	8.1	(0.5)
	Finnland	1.7	(0.5)	5.2	(0.4)	14.3	(0.7)	28.7	(0.8)	31.6	(0.9)	18.5	(0.9)
	Frankreich	4.2	(0.6)	11.0	(0.8)	22.0	(0.8)	30.6	(1.0)	23.7	(0.9)	8.5	(0.6)
	Deutschland	9.9	(0.7)	12.7	(0.6)	22.3	(0.8)	26.8	(1.0)	19.4	(1.0)	8.8	(0.5)
	Griechenland	8.7	(1.2)	15.7	(1.4)	25.9	(1.4)	28.1	(1.7)	16.7	(1.4)	5.0	(0.7)
	Ungarn	6.9	(0.7)	15.8	(1.2)	25.0	(1.1)	28.8	(1.3)	18.5	(1.1)	5.1	(0.8)
	Island	4.0	(0.3)	10.5	(0.6)	22.0	(0.8)	30.8	(0.9)	23.6	(1.1)	9.1	(0.7)
	Irland	3.1	(0.5)	7.9	(0.8)	17.9	(0.9)	29.7	(1.1)	27.1	(1.1)	14.2	(0.8)
	Italien	5.4	(0.9)	13.5	(0.9)	25.6	(1.0)	30.6	(1.0)	19.5	(1.1)	5.3	(0.5)
	Japan	2.7	(0.6)	7.3	(1.1)	18.0	(1.3)	33.3	(1.3)	28.8	(1.7)	9.9	(1.1)
	Korea	0.9	(0.2)	4.8	(0.6)	18.6	(0.9)	38.8	(1.1)	31.1	(1.2)	5.7	(0.6)
	Luxemburg	14.2	(0.7)	20.9	(0.8)	27.5	(1.3)	24.6	(1.1)	11.2	(0.5)	1.7	(0.3)
	Mexiko	16.1	(1.2)	28.1	(1.4)	30.3	(1.1)	18.8	(1.2)	6.0	(0.7)	0.9	(0.2)
	Neuseeland	4.8	(0.5)	8.9	(0.5)	17.2	(0.9)	24.6	(1.1)	25.8	(1.1)	18.7	(1.0)
	Norwegen	6.3	(0.6)	11.2	(0.8)	19.5	(0.8)	28.1	(0.8)	23.7	(0.9)	11.2	(0.7)
Polen	8.7	(1.0)	14.6	(1.0)	24.1	(1.4)	28.2	(1.3)	18.6	(1.3)	5.9	(1.0)	
Portugal	9.6	(1.0)	16.7	(1.2)	25.3	(1.0)	27.5	(1.2)	16.8	(1.1)	4.2	(0.5)	
Spanien	4.1	(0.5)	12.2	(0.9)	25.7	(0.7)	32.8	(1.0)	21.1	(0.9)	4.2	(0.5)	
Schweden	3.3	(0.4)	9.3	(0.6)	20.3	(0.7)	30.4	(1.0)	25.6	(1.0)	11.2	(0.7)	
Schweiz	7.0	(0.7)	13.3	(0.9)	21.4	(1.0)	28.0	(1.0)	21.0	(1.0)	9.2	(1.0)	
Ver. Königreich	3.6	(0.4)	9.2	(0.5)	19.6	(0.7)	27.5	(0.9)	24.4	(0.9)	15.6	(1.0)	
Vereinigte Staaten	6.4	(1.2)	11.5	(1.2)	21.0	(1.2)	27.4	(1.3)	21.5	(1.4)	12.2	(1.4)	
	<i>OECD-Durchschnitt</i>	<i>6.0</i>	<i>(0.1)</i>	<i>11.9</i>	<i>(0.2)</i>	<i>21.7</i>	<i>(0.2)</i>	<i>28.7</i>	<i>(0.2)</i>	<i>22.3</i>	<i>(0.2)</i>	<i>9.5</i>	<i>(0.1)</i>
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	23.3	(1.4)	32.5	(1.2)	27.7	(1.3)	12.9	(1.1)	3.1	(0.5)	0.6	(0.2)
	Lettland	12.7	(1.3)	17.9	(1.3)	26.3	(1.1)	25.2	(1.3)	13.8	(1.1)	4.1	(0.6)
	Liechtenstein	7.6	(1.5)	14.5	(2.1)	23.2	(2.9)	30.1	(3.4)	19.5	(2.2)	5.1	(1.6)
	Russ. Föderation	9.0	(1.0)	18.5	(1.1)	29.2	(0.8)	26.9	(1.1)	13.3	(1.0)	3.2	(0.5)

Tabelle 4.3
Mittelwerte auf den aspektbezogenen Subskalen nach Ländern

	Informationen ermitteln				Textbezogenes Interpretieren				Reflektieren und Bewerten				
	Mittelwert	S.E.	S.D.	S.E.	Mittelwert	S.E.	S.D.	S.E.	Mittelwert	S.E.	S.D.	S.E.	
OECD-LÄNDER	Australien	536	(3.7)	108	(1.6)	527	(3.5)	104	(1.5)	526	(3.5)	100	(1.5)
	Österreich	502	(2.3)	96	(1.5)	508	(2.4)	93	(1.6)	512	(2.7)	100	(1.8)
	Belgien	515	(3.9)	120	(2.7)	512	(3.2)	105	(2.0)	497	(4.3)	114	(4.1)
	Kanada	530	(1.7)	102	(1.2)	532	(1.6)	95	(1.0)	542	(1.6)	96	(1.0)
	Tschech. Rep.	481	(2.7)	107	(1.9)	500	(2.4)	96	(1.6)	485	(2.6)	103	(1.8)
	Dänemark	498	(2.8)	105	(1.9)	494	(2.4)	99	(1.7)	500	(2.6)	102	(2.1)
	Finnland	556	(2.8)	102	(2.1)	555	(2.9)	97	(3.3)	533	(2.7)	91	(3.9)
	Frankreich	515	(3.0)	101	(2.1)	506	(2.7)	92	(1.7)	496	(2.9)	98	(1.8)
	Deutschland	483	(2.4)	114	(2.0)	488	(2.5)	109	(1.8)	478	(2.9)	124	(1.8)
	Griechenland	450	(5.4)	109	(3.0)	475	(4.5)	89	(2.4)	495	(5.6)	115	(3.1)
	Ungarn	478	(4.4)	107	(2.2)	480	(3.8)	90	(1.9)	481	(4.3)	100	(2.2)
	Island	500	(1.6)	103	(1.3)	514	(1.4)	95	(1.4)	501	(1.3)	93	(1.3)
	Irland	524	(3.3)	100	(1.7)	526	(3.3)	97	(1.7)	533	(3.1)	90	(1.7)
	Italien	488	(3.1)	104	(3.0)	489	(2.6)	86	(2.4)	483	(3.1)	101	(2.9)
	Japan	526	(5.5)	97	(3.1)	518	(5.0)	83	(2.9)	530	(5.5)	100	(3.3)
	Korea	530	(2.5)	82	(1.6)	525	(2.3)	69	(1.5)	526	(2.6)	76	(1.7)
	Luxemburg	433	(1.6)	109	(1.4)	446	(1.6)	101	(1.3)	442	(1.9)	115	(1.8)
	Mexiko	402	(3.9)	101	(2.2)	419	(2.9)	78	(1.7)	446	(3.7)	109	(2.2)
	Neuseeland	535	(2.8)	116	(2.1)	526	(2.7)	111	(2.0)	529	(2.9)	107	(1.8)
	Norwegen	505	(2.9)	110	(1.9)	505	(2.8)	104	(1.6)	506	(3.0)	108	(1.8)
	Polen	475	(5.0)	112	(3.3)	482	(4.3)	97	(2.7)	477	(4.7)	110	(3.2)
	Portugal	455	(4.9)	107	(2.2)	473	(4.3)	93	(1.6)	480	(4.5)	101	(1.7)
	Spanien	483	(3.0)	92	(1.2)	491	(2.6)	84	(1.1)	506	(2.8)	91	(1.2)
	Schweden	516	(2.4)	104	(1.5)	522	(2.1)	96	(1.3)	510	(2.3)	95	(1.2)
	Schweiz	498	(4.4)	113	(2.1)	496	(4.2)	101	(2.0)	488	(4.8)	113	(2.2)
	Ver. Königreich	523	(2.5)	105	(1.5)	514	(2.5)	102	(1.4)	539	(2.5)	99	(1.6)
Vereinigte Staaten	499	(7.4)	112	(2.7)	505	(7.1)	106	(2.6)	507	(7.1)	105	(2.7)	
OECD-Durchschnitt	498	(0.7)	111	(0.4)	501	(0.6)	100	(0.4)	502	(0.7)	106	(0.4)	
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	365	(3.4)	97	(2.1)	400	(3.0)	84	(1.8)	417	(3.3)	93	(2.2)
	Lettland	451	(5.7)	117	(2.4)	459	(4.9)	95	(2.0)	458	(5.9)	113	(2.3)
	Liechtenstein	492	(4.9)	106	(4.7)	484	(4.5)	94	(3.6)	468	(5.7)	108	(4.3)
	Russ. Föderation	451	(4.9)	108	(2.1)	468	(4.0)	92	(1.8)	455	(4.0)	98	(1.7)

■ Mittelwerte statistisch signifikant über dem OECD-Durchschnitt ■ Kein statistisch signifikanter Unterschied zum OECD-Durchschnitt ■ Mittelwerte statistisch signifikant unter dem OECD-Durchschnitt

Tabelle 4.4
Vergleich der Durchschnittsergebnisse der Länder auf der Subskala Informationen ermitteln

	Mittelwert	S.E.	Finland	Australien	Neuseeland	Kanada	Korea	Japan	Irland	Ver. Königreich	Schweden	Frankreich	Belgien	Norwegen	Österreich	Island	Vereinigte Staaten	Schweiz	Dänemark	Liechtenstein	Italien	Spanien	Deutschland	Tschech. Rep.	Ungarn	Polen	Portugal	Russ. Föderation	Lettland	Griechenland	Luxemburg	Mexiko	Brasilien	
Finland	556	(2.8)	□	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Australien	536	(3.7)	▽	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Neuseeland	535	(2.8)	▽	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Kanada	530	(1.7)	▽	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Korea	530	(2.5)	▽	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Japan	526	(5.5)	▽	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Irland	524	(3.3)	▽	○	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ver. Königreich	523	(2.5)	▽	○	○	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Schweden	516	(2.4)	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Frankreich	515	(3.0)	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Belgien	515	(3.9)	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Norwegen	505	(2.9)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Österreich	502	(2.3)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Island	500	(1.6)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Vereinigte Staaten	499	(7.4)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Schweiz	498	(4.4)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Dänemark	498	(2.8)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Liechtenstein	492	(4.9)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Italien	488	(3.1)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Spanien	483	(3.0)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Deutschland	483	(2.4)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Tschech. Rep.	481	(2.7)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ungarn	478	(4.4)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Polen	475	(5.0)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Portugal	455	(4.9)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Russ. Föderation	451	(4.9)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Lettland	451	(5.7)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Griechenland	450	(5.4)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Luxemburg	433	(1.6)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Mexiko	402	(3.9)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Brasilien	365	(3.4)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Erläuterungen

Zum Vergleich der Ergebnisse eines Landes mit denen der Länder im Tabellenkopf ist die Zeile des betreffenden Landes zu lesen. Die Symbole zeigen, ob die Durchschnittsergebnisse des Landes in der jeweiligen Zeile signifikant über denen des Vergleichslandes oder darunter liegen oder ob zwischen den Durchschnittsergebnissen beider Länder kein statistisch signifikanter Unterschied besteht.

- ▲ Durchschnittsergebnisse statistisch signifikant höher als im Vergleichsland
- Kein statistisch signifikanter Unterschied gegenüber dem Vergleichsland
- ▽ Durchschnittsergebnisse statistisch signifikant niedriger als im Vergleichsland

Statistisch signifikant über dem OECD-Durchschnitt
Kein statistisch signifikanter Unterschied zum OECD-Durchschnitt
Statistisch signifikant unter dem OECD-Durchschnitt

Tabelle 4.5

Vergleich der Durchschnittsergebnisse der Länder auf der Subskala textbezogenes Interpretieren

		Finland	Kanada	Australien	Irland	Neuseeland	Korea	Schweden	Japan	Island	Ver. Königreich	Belgien	Österreich	Frankreich	Norwegen	Vereinigte Staaten	Tschech. Rep.	Schweiz	Dänemark	Spanien	Italien	Deutschland	Liechtenstein	Polen	Ungarn	Griechenland	Portugal	Russ. Föderation	Lettland	Luxemburg	Mexiko	Brasilien
	Mittelwert	555	532	527	526	526	525	522	518	514	514	512	508	506	505	505	500	496	494	491	489	488	484	482	480	475	473	468	459	446	419	400
	S.E.	(2.9)	(1.6)	(3.5)	(3.3)	(2.7)	(2.3)	(2.1)	(5.0)	(1.4)	(2.5)	(3.2)	(2.4)	(2.7)	(2.8)	(7.1)	(2.4)	(4.2)	(2.4)	(2.6)	(2.6)	(2.5)	(4.5)	(4.3)	(3.8)	(4.5)	(4.3)	(4.0)	(4.9)	(1.6)	(2.9)	(3.0)
Finland	555	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Kanada	532	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Australien	527	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Irland	526	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Neuseeland	526	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Korea	525	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Schweden	522	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Japan	518	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Island	514	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ver. Königreich	514	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Belgien	512	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Österreich	508	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Frankreich	506	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Norwegen	505	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Vereinigte Staaten	505	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Tschech. Rep.	500	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Schweiz	496	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Dänemark	494	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Spanien	491	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Italien	489	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Deutschland	488	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Liechtenstein	484	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Polen	482	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ungarn	480	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Griechenland	475	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Portugal	473	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Russ. Föderation	468	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Lettland	459	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Luxemburg	446	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Mexiko	419	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Brasilien	400	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Erläuterungen

Zum Vergleich der Ergebnisse eines Landes mit denen der Länder im Tabellenkopf ist die Zeile des betreffenden Landes zu lesen. Die Symbole zeigen, ob die Durchschnittsergebnisse des Landes in der jeweiligen Zeile signifikant über denen des Vergleichslandes oder darunter liegen oder ob zwischen den Durchschnittsergebnissen beider Länder kein statistisch signifikanter Unterschied besteht.

- ▲ Durchschnittsergebnisse statistisch signifikant höher als im Vergleichsland
- Kein statistisch signifikanter Unterschied gegenüber dem Vergleichsland
- ▽ Durchschnittsergebnisse statistisch signifikant niedriger als im Vergleichsland.

Statistisch signifikant über dem OECD-Durchschnitt
Kein statistisch signifikanter Unterschied zum OECD-Durchschnitt
Statistisch signifikant unter dem OECD-Durchschnitt

Tabelle 4.6
Vergleich der Durchschnittsergebnisse der Länder auf der Subskala Reflektieren und Bewerten

		Kanada	Ver. Königreich	Irland	Finnland	Japan	Neuseeland	Australien	Korea	Österreich	Schweden	Vereinigte Staaten	Norwegen	Spanien	Island	Dänemark	Belgien	Frankreich	Griechenland	Schweiz	Tschech. Rep.	Italien	Ungarn	Portugal	Deutschland	Polen	Liechtenstein	Lettland	Russ. Föderation	Mexiko	Luxemburg	Brasilien				
Mittelwert		542	539	533	533	530	529	526	526	512	510	507	506	506	501	500	497	496	495	488	485	483	481	480	478	477	468	458	455	446	442	417				
S.E.		(1.6)	(2.5)	(3.1)	(2.7)	(5.4)	(2.9)	(3.4)	(2.6)	(2.7)	(2.3)	(7.1)	(3.0)	(2.8)	(1.3)	(2.6)	(4.3)	(2.9)	(5.6)	(4.8)	(2.6)	(3.1)	(4.3)	(4.5)	(2.9)	(4.7)	(5.7)	(5.9)	(4.0)	(3.7)	(1.9)	(3.3)				
Kanada	542	(1.6)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○			
Ver. Königreich	539	(2.5)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		
Irland	533	(3.1)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		
Finnland	533	(2.7)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		
Japan	530	(5.4)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		
Neuseeland	529	(2.9)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		
Australien	526	(3.4)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		
Korea	526	(2.6)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
Österreich	512	(2.7)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
Schweden	510	(2.3)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
Vereinigte Staaten	507	(7.1)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
Norwegen	506	(3.0)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
Spanien	506	(2.8)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Island	501	(1.3)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Dänemark	500	(2.6)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Belgien	497	(4.3)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Frankreich	496	(2.9)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Griechenland	495	(5.6)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Schweiz	488	(4.8)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Tschech. Rep.	485	(2.6)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Italien	483	(3.1)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ungarn	481	(4.3)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Portugal	480	(4.5)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Deutschland	478	(2.9)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Polen	477	(4.7)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Liechtenstein	468	(5.7)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Lettland	458	(5.9)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Russ. Föderation	455	(4.0)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Mexiko	446	(3.7)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Luxemburg	442	(1.9)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Brasilien	417	(3.3)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Erläuterungen

Zum Vergleich der Ergebnisse eines Landes mit denen der Länder im Tabellenkopf ist die Zeile des betreffenden Landes zu lesen. Die Symbole zeigen, ob die Durchschnittsergebnisse des Landes in der jeweiligen Zeile signifikant über denen des Vergleichslandes oder darunter liegen oder ob zwischen den Durchschnittsergebnissen beider Länder kein statistisch signifikanter Unterschied besteht.

- ▲ Durchschnittsergebnisse statistisch signifikant höher als im Vergleichsland
- Kein statistisch signifikanter Unterschied gegenüber dem Vergleichsland
- ▽ Durchschnittsergebnisse statistisch signifikant niedriger als im Vergleichsland.

Statistisch signifikant über dem OECD-Durchschnitt
Kein statistisch signifikanter Unterschied zum OECD-Durchschnitt
Statistisch signifikant unter dem OECD-Durchschnitt

Tabelle 4.7

Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler auf den jeweiligen Kompetenzstufen der Subskala Informationen ermitteln

		Kompetenzstufen											
		Unter Stufe 1 (weniger als 335 Punkte)		Stufe 1 (335 bis 407 Punkte)		Stufe 2 (408 bis 480 Punkte)		Stufe 3 (481 bis 552 Punkte)		Stufe 4 (553 bis 625 Punkte)		Stufe 5 (über 625 Punkte)	
		%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
OECD-LÄNDER	Australien	3.7	(0.4)	8.8	(0.8)	17.2	(1.0)	24.7	(1.0)	24.7	(1.0)	20.9	(1.2)
	Österreich	5.2	(0.5)	11.1	(0.7)	22.6	(0.9)	29.1	(1.0)	23.5	(0.9)	8.6	(0.7)
	Belgien	9.1	(1.0)	10.3	(0.6)	15.4	(0.7)	22.2	(0.8)	25.2	(0.9)	17.8	(0.7)
	Kanada	3.4	(0.3)	8.4	(0.3)	18.5	(0.5)	26.8	(0.6)	25.5	(0.6)	17.4	(0.6)
	Tschech. Rep.	9.0	(0.7)	13.8	(0.8)	24.5	(0.8)	27.1	(0.8)	17.6	(1.0)	8.0	(0.6)
	Dänemark	6.9	(0.7)	12.4	(0.6)	21.0	(0.8)	27.8	(0.8)	21.7	(0.8)	10.2	(0.7)
	Finnland	2.3	(0.5)	5.6	(0.4)	13.9	(0.9)	24.3	(1.2)	28.3	(0.8)	25.5	(0.9)
	Frankreich	4.9	(0.6)	10.5	(0.9)	19.2	(0.8)	27.0	(0.9)	25.2	(1.1)	13.2	(1.0)
	Deutschland	10.5	(0.8)	12.6	(0.7)	21.8	(0.9)	26.8	(1.1)	19.0	(1.0)	9.3	(0.5)
	Griechenland	15.1	(1.6)	17.9	(1.1)	25.3	(1.2)	24.1	(1.2)	13.5	(1.0)	4.1	(0.6)
	Ungarn	10.2	(0.9)	15.7	(1.1)	23.0	(0.9)	25.3	(1.2)	18.1	(1.2)	7.8	(0.9)
	Island	6.5	(0.4)	12.0	(0.6)	21.6	(0.9)	28.4	(1.2)	21.0	(0.9)	10.6	(0.6)
	Irland	4.0	(0.5)	8.7	(0.7)	18.2	(0.9)	28.1	(1.0)	25.8	(0.9)	15.2	(0.8)
	Italien	7.6	(0.8)	13.4	(0.8)	23.4	(0.9)	28.1	(0.9)	19.2	(0.9)	8.4	(0.6)
	Japan	3.8	(0.8)	7.8	(1.0)	17.3	(1.1)	29.8	(1.1)	26.7	(1.3)	14.5	(1.2)
	Korea	1.5	(0.3)	6.3	(0.6)	18.6	(0.9)	32.4	(1.0)	29.7	(1.0)	11.6	(0.8)
	Luxemburg	17.9	(0.7)	21.1	(0.9)	25.4	(0.8)	22.2	(0.9)	11.1	(0.8)	2.4	(0.4)
	Mexiko	26.1	(1.4)	25.6	(1.3)	25.5	(1.0)	15.8	(1.1)	5.8	(0.8)	1.2	(0.3)
	Neuseeland	5.6	(0.5)	8.6	(0.6)	15.7	(0.7)	22.7	(1.2)	25.2	(1.1)	22.2	(1.0)
	Norwegen	7.4	(0.6)	10.8	(0.6)	19.5	(0.9)	26.7	(1.3)	23.0	(1.2)	12.6	(0.8)
	Polen	11.5	(1.1)	15.1	(1.0)	22.7	(1.2)	24.5	(1.1)	18.2	(1.3)	8.0	(1.2)
	Portugal	13.9	(1.3)	18.2	(1.1)	24.3	(1.0)	24.5	(1.2)	14.8	(1.0)	4.4	(0.5)
	Spanien	6.4	(0.6)	13.9	(1.0)	25.6	(0.8)	30.5	(1.0)	19.0	(0.9)	4.8	(0.4)
	Schweden	4.9	(0.4)	10.2	(0.8)	19.9	(0.9)	26.8	(0.9)	23.5	(0.9)	14.6	(0.8)
	Schweiz	8.8	(0.8)	12.5	(0.8)	19.3	(0.9)	25.9	(1.1)	21.6	(0.9)	12.1	(1.1)
	Ver. Königreich	4.4	(0.4)	9.4	(0.6)	18.6	(0.7)	26.9	(0.9)	24.1	(0.9)	16.5	(0.9)
Vereinigte Staaten	8.3	(1.4)	12.2	(1.1)	20.7	(1.0)	25.6	(1.2)	20.8	(1.4)	12.6	(1.4)	
	OECD-Durchschnitt	8.1	(0.2)	12.3	(0.2)	20.7	(0.2)	26.1	(0.2)	21.2	(0.2)	11.6	(0.2)
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	37.1	(1.6)	30.4	(1.3)	20.5	(1.2)	9.4	(0.6)	2.2	(0.5)	0.4	(0.2)
	Lettland	17.1	(1.6)	17.7	(1.2)	23.6	(1.1)	21.6	(1.0)	14.1	(1.1)	5.9	(0.7)
	Liechtenstein	8.6	(1.6)	12.6	(2.1)	19.9	(2.5)	28.3	(3.6)	21.8	(3.6)	8.8	(1.6)
	Russ. Föderation	14.4	(1.3)	19.4	(0.8)	26.0	(0.8)	22.9	(1.0)	12.4	(0.9)	4.9	(0.6)

Tabelle 4.8

Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler auf den jeweiligen Kompetenzstufen der Subskala textbezogenes Interpretieren

		Kompetenzstufen											
		Unter Stufe 1 (weniger als 335 Punkte)		Stufe 1 (335 bis 407 Punkte)		Stufe 2 (408 bis 480 Punkte)		Stufe 3 (481 bis 552 Punkte)		Stufe 4 (553 bis 625 Punkte)		Stufe 5 (über 625 Punkte)	
		%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
OECD-LÄNDER	Australien	3.7	(0.4)	9.7	(0.7)	19.3	(1.0)	25.6	(1.1)	24.0	(1.2)	17.7	(1.3)
	Österreich	4.0	(0.4)	10.7	(0.6)	21.8	(1.0)	30.0	(1.1)	23.8	(1.0)	9.7	(0.8)
	Belgien	6.3	(0.7)	11.5	(0.8)	17.8	(0.7)	25.3	(0.9)	25.7	(0.9)	13.4	(0.7)
	Kanada	2.4	(0.2)	7.8	(0.4)	18.4	(0.4)	28.6	(0.6)	26.4	(0.5)	16.4	(0.5)
	Tschech. Rep.	5.4	(0.6)	10.7	(0.6)	23.2	(0.9)	30.3	(0.7)	21.7	(0.9)	8.7	(0.7)
	Dänemark	6.2	(0.6)	12.6	(0.8)	23.5	(0.8)	28.7	(0.9)	20.8	(1.0)	8.2	(0.7)
	Finnland	1.9	(0.5)	5.1	(0.4)	13.8	(0.8)	26.0	(0.9)	29.7	(0.9)	23.6	(0.9)
	Frankreich	4.0	(0.5)	11.5	(0.8)	21.8	(0.9)	30.3	(1.0)	23.4	(1.1)	9.0	(0.7)
	Deutschland	9.3	(0.8)	13.2	(0.9)	22.0	(1.0)	26.4	(1.0)	19.7	(0.7)	9.5	(0.5)
	Griechenland	6.6	(1.1)	16.0	(1.4)	27.3	(1.2)	30.1	(1.5)	16.2	(1.2)	3.7	(0.6)
	Ungarn	6.0	(0.7)	15.9	(1.3)	26.0	(1.1)	29.9	(1.3)	17.9	(1.1)	4.3	(0.6)
	Island	3.6	(0.4)	10.1	(0.6)	21.1	(0.7)	29.2	(1.1)	24.4	(1.0)	11.7	(0.6)
	Irland	3.5	(0.5)	8.3	(0.7)	18.2	(0.9)	28.8	(1.1)	26.1	(1.1)	15.2	(1.0)
	Italien	4.1	(0.7)	13.1	(0.8)	26.9	(1.2)	32.3	(1.3)	18.8	(0.9)	4.8	(0.4)
	Japan	2.4	(0.7)	7.9	(1.1)	19.7	(1.4)	34.2	(1.5)	27.5	(1.6)	8.3	(1.0)
	Korea	0.7	(0.2)	4.8	(0.6)	19.5	(1.0)	38.7	(1.4)	30.5	(1.2)	5.8	(0.6)
	Luxemburg	13.8	(0.6)	19.5	(0.9)	27.7	(1.0)	24.3	(0.9)	12.3	(0.6)	2.3	(0.4)
	Mexiko	14.5	(0.9)	31.0	(1.5)	32.3	(1.3)	17.6	(1.2)	4.4	(0.6)	0.3	(0.1)
	Neuseeland	5.2	(0.5)	9.9	(0.7)	17.7	(0.7)	23.9	(1.1)	23.9	(0.9)	19.5	(0.9)
	Norwegen	6.3	(0.5)	11.3	(0.8)	20.2	(0.7)	27.7	(0.8)	23.0	(0.9)	11.5	(0.7)
Polen	7.5	(0.9)	14.6	(0.9)	24.5	(1.4)	28.7	(1.3)	18.7	(1.3)	6.0	(0.9)	
Portugal	7.8	(0.9)	16.9	(1.3)	26.9	(1.1)	27.9	(1.2)	16.6	(1.1)	4.0	(0.5)	
Spanien	3.8	(0.5)	12.6	(0.9)	26.5	(0.8)	32.8	(1.1)	20.1	(0.8)	4.1	(0.4)	
Schweden	3.1	(0.3)	9.5	(0.6)	19.7	(0.8)	28.6	(1.0)	25.4	(1.0)	13.7	(0.8)	
Schweiz	6.7	(0.6)	12.9	(0.9)	22.3	(0.9)	27.4	(1.1)	21.4	(1.0)	9.3	(1.1)	
Ver. Königreich	4.4	(0.5)	11.0	(0.6)	21.1	(0.7)	26.6	(0.7)	22.9	(0.9)	14.0	(0.9)	
Vereinigte Staaten	6.3	(1.2)	11.6	(1.1)	21.7	(1.2)	26.5	(1.2)	21.2	(1.5)	12.7	(1.3)	
OECD-Durchschnitt	5.5	(0.1)	12.2	(0.2)	22.3	(0.2)	28.4	(0.3)	21.7	(0.2)	9.9	(0.1)	
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	21.5	(1.3)	33.2	(1.4)	28.1	(1.5)	13.4	(1.0)	3.3	(0.5)	0.6	(0.2)
	Lettland	11.1	(1.2)	18.6	(1.4)	27.2	(1.3)	26.6	(1.2)	13.1	(1.2)	3.4	(0.6)
	Liechtenstein	6.6	(1.7)	15.2	(2.7)	23.9	(3.3)	29.7	(3.0)	19.8	(2.3)	4.9	(1.2)
	Russ. Föderation	8.0	(0.9)	18.0	(0.8)	28.3	(0.9)	27.8	(1.1)	14.2	(1.1)	3.8	(0.6)

Tabelle 4.9

Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler auf den jeweiligen Kompetenzstufen der Subskala Reflektieren und Bewerten

		Kompetenzstufen											
		Unter Stufe 1 (weniger als 335 Punkte)		Stufe 1 (335 bis 407 Punkte)		Stufe 2 (408 bis 480 Punkte)		Stufe 3 (481 bis 552 Punkte)		Stufe 4 (553 bis 625 Punkte)		Stufe 5 (über 625 Punkte)	
		%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
OECD-LÄNDER	Australien	3.4	(0.4)	9.1	(0.7)	19.0	(0.9)	26.9	(1.2)	25.6	(1.2)	15.9	(1.2)
	Österreich	5.0	(0.5)	10.1	(0.5)	20.0	(0.9)	28.2	(1.1)	25.2	(1.3)	11.6	(1.0)
	Belgien	9.8	(1.2)	11.5	(0.8)	17.5	(0.7)	26.2	(1.0)	24.3	(0.8)	10.7	(0.6)
	Kanada	2.1	(0.2)	6.6	(0.4)	16.2	(0.4)	27.5	(0.5)	28.3	(0.5)	19.4	(0.5)
	Tschech. Rep.	7.5	(0.7)	13.2	(0.9)	24.9	(0.9)	28.3	(0.8)	19.0	(1.0)	7.2	(0.7)
	Dänemark	6.2	(0.6)	11.7	(0.7)	21.3	(0.8)	29.0	(1.0)	21.9	(0.8)	9.9	(0.8)
	Finnland	2.4	(0.5)	6.4	(0.5)	16.2	(0.7)	30.3	(0.9)	30.6	(0.9)	14.1	(0.7)
	Frankreich	5.9	(0.7)	12.5	(0.8)	23.4	(0.8)	28.7	(1.1)	21.0	(1.0)	8.6	(0.6)
	Deutschland	13.0	(0.8)	13.5	(0.7)	20.4	(1.1)	24.0	(0.9)	18.9	(0.8)	10.2	(0.6)
	Griechenland	8.9	(1.1)	13.3	(1.1)	21.6	(1.1)	23.8	(1.1)	19.8	(1.2)	12.5	(1.1)
	Ungarn	8.2	(0.8)	15.2	(1.3)	23.6	(1.3)	27.9	(1.1)	18.8	(1.2)	6.3	(0.8)
	Island	4.8	(0.5)	11.0	(0.6)	23.1	(0.8)	30.9	(0.9)	22.1	(0.8)	8.1	(0.5)
	Irland	2.4	(0.4)	6.6	(0.8)	16.8	(1.0)	30.3	(1.0)	29.5	(1.0)	14.5	(0.9)
	Italien	8.0	(0.9)	14.3	(1.1)	24.1	(1.3)	28.0	(1.0)	19.1	(0.8)	6.5	(0.6)
	Japan	3.9	(0.8)	7.9	(0.9)	16.6	(1.1)	28.2	(1.1)	27.3	(1.2)	16.2	(1.4)
	Korea	1.2	(0.3)	5.4	(0.5)	19.0	(1.0)	36.7	(1.2)	29.5	(1.2)	8.2	(0.7)
	Luxemburg	17.0	(0.7)	17.9	(0.8)	25.4	(1.1)	23.3	(0.8)	12.9	(0.5)	3.6	(0.4)
	Mexiko	16.0	(0.9)	20.7	(1.0)	25.6	(0.9)	21.1	(0.8)	11.8	(0.9)	4.8	(0.6)
	Neuseeland	4.5	(0.5)	8.5	(0.6)	17.5	(0.9)	25.4	(1.2)	25.6	(1.0)	18.5	(1.2)
	Norwegen	7.3	(0.7)	10.8	(0.7)	18.8	(0.8)	27.1	(0.9)	23.8	(1.0)	12.2	(0.8)
Polen	11.0	(1.1)	14.4	(1.2)	22.6	(1.8)	26.2	(1.4)	18.1	(1.3)	7.7	(1.1)	
Portugal	9.1	(0.9)	15.0	(1.2)	24.4	(1.2)	26.2	(1.1)	19.0	(1.1)	6.4	(0.7)	
Spanien	3.9	(0.4)	11.0	(0.7)	22.1	(1.1)	31.1	(1.2)	23.6	(0.9)	8.4	(0.6)	
Schweden	4.3	(0.4)	10.2	(0.6)	20.7	(0.7)	30.4	(0.8)	24.3	(0.9)	10.1	(0.7)	
Schweiz	9.9	(0.9)	13.6	(0.9)	21.6	(1.1)	25.2	(1.0)	19.1	(0.9)	10.5	(1.1)	
Ver. Königreich	2.6	(0.3)	7.2	(0.6)	17.4	(0.7)	26.7	(0.7)	26.5	(0.9)	19.6	(1.0)	
Vereinigte Staaten	6.2	(1.1)	11.2	(1.2)	20.6	(1.1)	27.3	(1.1)	22.2	(1.7)	12.5	(1.3)	
	OECD-Durchschnitt	6.8	(0.1)	11.4	(0.2)	20.7	(0.2)	27.6	(0.2)	22.5	(0.2)	10.9	(0.2)
NICHTOECD-LÄNDER	Brasilien	18.7	(1.2)	27.2	(1.1)	29.3	(1.1)	17.7	(1.0)	6.0	(0.7)	1.2	(0.2)
	Lettland	15.6	(1.5)	16.6	(1.1)	23.4	(1.6)	24.1	(1.6)	14.2	(1.2)	6.0	(0.9)
	Liechtenstein	11.9	(2.0)	16.1	(3.1)	24.4	(3.3)	24.8	(2.8)	17.0	(2.9)	5.8	(1.3)
	Russ. Föderation	11.7	(1.1)	19.3	(1.0)	28.1	(1.1)	24.9	(0.9)	12.3	(0.8)	3.7	(0.5)

Tabelle 4.10
Mittelwerte bei den textformatbezogenen Subskalen

	Kontinuierliche Texte				Nichtkontinuierliche Texte				
	Mittelwert	S.E.	S.D.	S.E.	Mittelwert	S.E.	S.D.	S.E.	
OECD-LÄNDER	Australien	526	(3.5)	104	(1.6)	539	3.3	104	(1.6)
	Österreich	509	(2.5)	94	(1.5)	507	2.4	99	(1.5)
	Belgien	503	(4.0)	108	(3.5)	516	3.5	114	(2.4)
	Kanada	536	(1.6)	98	(1.1)	536	1.6	99	(1.1)
	Tschech. Rep.	489	(2.3)	93	(1.8)	498	2.9	112	(2.3)
	Dänemark	497	(2.4)	99	(1.9)	499	2.6	109	(1.8)
	Finnland	544	(2.7)	90	(2.8)	554	2.7	95	(2.0)
	Frankreich	500	(2.8)	94	(1.8)	518	2.7	97	(1.8)
	Deutschland	484	(2.6)	115	(1.9)	486	2.4	113	(2.2)
	Griechenland	483	(5.0)	99	(2.8)	456	4.9	103	(2.5)
	Ungarn	481	(3.9)	92	(1.9)	479	4.4	108	(2.1)
	Island	509	(1.4)	93	(1.2)	505	1.5	100	(1.4)
	Irland	528	(3.2)	94	(1.7)	530	3.3	100	(1.8)
	Italien	491	(2.8)	91	(1.5)	480	3.0	100	(2.8)
	Japan	524	(5.1)	85	(2.9)	521	5.6	98	(3.2)
	Korea	530	(2.4)	69	(1.8)	517	2.5	81	(1.7)
	Luxemburg	442	(1.7)	108	(1.3)	441	1.6	113	(1.5)
	Mexiko	431	(3.2)	86	(1.8)	401	3.7	97	(2.4)
	Neuseeland	526	(2.9)	110	(1.7)	539	2.9	110	(1.9)
	Norwegen	506	(2.8)	103	(1.6)	508	2.8	114	(1.7)
	Polen	482	(4.4)	101	(2.9)	473	4.8	107	(3.2)
	Portugal	474	(4.5)	98	(1.8)	460	4.5	102	(1.8)
	Spanien	493	(2.6)	84	(1.1)	493	3.0	96	(1.3)
	Schweden	516	(2.2)	93	(1.2)	521	2.4	100	(1.3)
	Schweiz	494	(4.3)	104	(2.0)	496	4.4	109	(2.0)
	Ver. Königreich	521	(2.5)	104	(1.5)	533	2.4	101	(1.5)
	Vereinigte Staaten	504	(7.1)	105	(2.5)	506	7.2	109	(2.8)
OECD-Durchschnitt	501	(0.6)	101	(0.4)	500	0.7	109	(0.4)	
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	408	(3.1)	88	(1.8)	366	3.4	97	(1.9)
	Lettland	462	(5.2)	104	(2.3)	447	5.3	109	(2.5)
	Liechtenstein	483	(4.5)	97	(4.0)	482	4.3	99	(3.9)
	Russ. Föderation	465	(4.1)	92	(1.8)	450	4.5	102	(2.0)

Statistisch signifikant über dem OECD-Durchschnitt
 Kein statistisch signifikanter Unterschied zum OECD-Durchschnitt
 Statistisch signifikant unter dem OECD-Durchschnitt

Tabelle 4.11
Vergleich der Durchschnittsergebnisse der Länder auf der Subskala kontinuierliche Texte

	Mittelwert	SE	Finnland	Kanada	Korea	Irland	Neuseeland	Australien	Japan	Ver. Königreich	Schweden	Österreich	Island	Norwegen	Vereinigte Staaten	Belgien	Frankreich	Dänemark	Schweiz	Spanien	Italien	Tschech. Rep.	Deutschland	Liechtenstein	Griechenland	Polen	Ungarn	Portugal	Russ. Föderation	Lettland	Luxemburg	Mexiko	Brasilien		
Finnland	544	(2.7)	□	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Kanada	536	(1.6)	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
Korea	530	(2.4)	▽	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Irland	528	(3.2)	▽	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Neuseeland	526	(2.9)	▽	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Australien	526	(3.6)	▽	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Japan	524	(5.1)	▽	○	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ver. Königreich	521	(2.5)	▽	▽	○	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Schweden	516	(2.2)	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Österreich	509	(2.5)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Island	509	(1.4)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Norwegen	506	(2.8)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Vereinigte Staaten	504	(7.1)	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Belgien	503	(4.0)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Frankreich	500	(2.8)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Dänemark	497	(2.4)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Schweiz	494	(4.3)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Spanien	493	(2.6)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Italien	491	(2.8)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Tschech. Rep.	489	(2.3)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Deutschland	484	(2.6)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Liechtenstein	483	(4.5)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Griechenland	483	(5.0)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Polen	482	(4.4)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ungarn	481	(3.9)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Portugal	474	(4.5)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Russ. Föderation	465	(4.1)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Lettland	462	(5.2)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Luxemburg	442	(1.7)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽
Mexiko	431	(3.2)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽
Brasilien	408	(3.1)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽

Erläuterungen

Zum Vergleich der Ergebnisse eines Landes mit denen der Länder im Tabellenkopf ist die Zeile des betreffenden Landes zu lesen. Die Symbole zeigen, ob die Durchschnittsergebnisse des Landes in der jeweiligen Zeile signifikant über denen des Vergleichslandes oder darunter liegen oder ob zwischen den Durchschnittsergebnissen beider Länder kein statistisch signifikanter Unterschied besteht.

- ▲ Durchschnittsergebnisse statistisch signifikant höher als im Vergleichsland
- Kein statistisch signifikanter Unterschied gegenüber dem Vergleichsland
- ▽ Durchschnittsergebnisse statistisch signifikant niedriger als im Vergleichsland

Statistisch signifikant über dem OECD-Durchschnitt

Kein statistisch signifikanter Unterschied zum OECD-Durchschnitt

Statistisch signifikant unter dem OECD-Durchschnitt

Tabelle 4.12
 Vergleich der Durchschnittsergebnisse der Länder auf der Subskala nichtkontinuierliche Texte

	Mittelwert	SE	Finland	Neuseeland	Australien	Kanada	Ver. Königreich	Irland	Schweden	Japan	Frankreich	Korea	Belgien	Norwegen	Österreich	Vereinigte Staaten	Island	Dänemark	Tschech. Rep.	Schweiz	Spanien	Deutschland	Liechtenstein	Italien	Ungarn	Polen	Portugal	Griechenland	Russ. Föderation	Lettland	Luxemburg	Mexiko	Brasilien			
Finland	554	(2.7)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		
Neuseeland	539	(2.9)	▽	○	○	○	○	○	▲	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		
Australien	539	(3.3)	▽	○	○	○	○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Kanada	536	(1.6)	▽	○	○	○	○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Ver. Königreich	533	(2.4)	▽	○	○	○	○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Irland	530	(3.3)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
Schweden	521	(2.4)	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
Japan	521	(5.6)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
Frankreich	518	(2.7)	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Korea	517	(2.5)	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Belgien	516	(3.5)	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Norwegen	508	(2.8)	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Österreich	507	(2.4)	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Vereinigte Staaten	506	(7.2)	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Island	505	(1.5)	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Dänemark	499	(2.6)	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Tschech. Rep.	498	(2.9)	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Schweiz	496	(4.4)	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Spanien	493	(3.0)	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Deutschland	486	(2.4)	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Liechtenstein	482	(4.3)	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Italien	480	(3.0)	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ungarn	479	(4.4)	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Polen	473	(4.8)	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Portugal	460	(4.5)	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Griechenland	456	(4.9)	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Russ. Föderation	450	(4.5)	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Lettland	447	(5.3)	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Luxemburg	441	(1.6)	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Mexiko	401	(3.7)	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Brasilien	366	(3.4)	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Erläuterungen

Zum Vergleich der Ergebnisse eines Landes mit denen der Länder im Tabellenkopf ist die Zeile des betreffenden Landes zu lesen. Die Symbole zeigen, ob die Durchschnittsergebnisse des Landes in der jeweiligen Zeile signifikant über denen des Vergleichslandes oder darunter liegen oder ob zwischen den Durchschnittsergebnissen beider Länder kein statistisch signifikanter Unterschied besteht.

- ▲ Durchschnittsergebnisse statistisch signifikant höher als im Vergleichsland
- Kein statistisch signifikanter Unterschied gegenüber dem Vergleichsland
- ▽ Durchschnittsergebnisse statistisch signifikant niedriger als im Vergleichsland

Statistisch signifikant über dem OECD-Durchschnitt
 Kein statistisch signifikanter Unterschied zum OECD-Durchschnitt
 Statistisch signifikant unter dem OECD-Durchschnitt

Tabelle 4.13

Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler auf den jeweiligen Kompetenzstufen der Subskala kontinuierliche Texte

		Kompetenzstufen											
		Unter Stufe 1 (weniger als 335 Punkte)		Stufe 1 (335 bis 407 Punkte)		Stufe 2 (408 bis 480 Punkte)		Stufe 3 (481 bis 552 Punkte)		Stufe 4 (553 bis 625 Punkte)		Stufe 5 (über 625 Punkte)	
		%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
OECD-LÄNDER	Australien	3.8	(0.4)	9.8	0.8	19.0	1.1	25.7	1.0	24.2	0.9	17.5	1.1
	Österreich	4.2	(0.4)	10.3	0.7	21.0	0.9	29.9	0.9	25.1	1.0	9.5	0.8
	Belgien	8.1	(1.1)	11.6	0.8	17.6	0.9	25.6	1.0	25.6	0.9	11.5	0.6
	Kanada	2.5	(0.2)	7.5	0.3	17.4	0.4	27.9	0.6	27.0	0.5	17.6	0.5
	Tschech. Rep.	6.1	(0.6)	11.8	0.8	25.7	1.0	31.0	1.0	19.4	1.0	6.0	0.5
	Dänemark	6.2	(0.6)	12.2	0.7	22.3	1.0	29.6	1.1	21.2	1.0	8.6	0.6
	Finland	1.7	(0.5)	5.4	0.5	14.8	0.7	28.7	0.9	31.5	0.9	17.8	0.9
	Frankreich	5.0	(0.7)	12.4	0.8	22.1	0.9	29.8	1.2	22.7	1.0	8.0	0.6
	Deutschland	10.5	(0.8)	12.9	0.7	21.5	1.0	26.0	1.1	19.3	0.9	9.8	0.6
	Griechenland	7.8	(1.2)	14.3	1.4	25.0	1.4	27.9	1.4	18.4	1.2	6.7	0.8
	Ungarn	6.3	(0.8)	16.0	1.2	25.3	1.1	29.3	1.4	18.4	1.1	4.7	0.7
	Island	4.2	(0.4)	10.3	0.6	21.9	0.8	30.1	1.0	23.7	0.9	9.9	0.6
	Irland	3.0	(0.5)	8.2	0.8	17.5	0.8	29.2	0.9	27.7	1.0	14.4	0.9
	Italien	5.0	(0.8)	12.8	0.8	25.2	1.2	31.1	1.1	19.9	0.8	6.0	0.5
	Japan	2.6	(0.6)	7.2	1.1	17.8	1.3	33.4	1.3	28.7	1.6	10.3	1.3
	Korea	0.7	(0.2)	4.0	0.5	17.5	0.9	38.4	1.5	32.9	1.4	6.6	0.7
	Luxemburg	17.0	(0.7)	19.2	0.8	25.2	0.9	23.1	0.9	12.6	0.6	3.0	0.3
	Mexiko	13.9	(0.9)	26.4	1.2	30.6	1.3	20.6	1.2	7.5	0.8	1.0	0.3
	Neuseeland	5.1	(0.5)	9.6	0.6	17.9	1.0	24.3	1.0	24.7	0.9	18.5	1.0
	Norwegen	6.5	(0.6)	10.7	0.7	19.9	0.8	27.9	0.8	23.9	1.1	11.2	0.9
Polen	8.7	(1.1)	14.5	1.1	23.3	1.2	28.2	1.3	18.7	1.3	6.7	1.0	
Portugal	9.0	(1.0)	16.3	1.2	24.8	1.0	27.0	1.0	18.0	1.1	5.0	0.6	
Spanien	3.7	(0.4)	12.1	0.8	25.2	0.8	33.7	0.8	20.9	0.9	4.3	0.4	
Schweden	3.5	(0.4)	9.5	0.6	20.1	0.9	30.1	1.0	25.2	1.0	11.5	0.7	
Schweiz	7.4	(0.7)	13.6	1.0	21.5	1.2	27.3	1.2	20.8	1.0	9.5	1.1	
Ver. Königreich	4.2	(0.4)	10.0	0.6	19.4	0.7	26.9	0.9	23.7	0.8	15.9	0.8	
Vereinigte Staaten	6.4	(1.2)	11.9	1.2	21.0	1.0	27.1	1.2	21.5	1.6	12.1	1.4	
	<i>OECD-Durchschnitt</i>	<i>6.0</i>	<i>(0.1)</i>	<i>11.9</i>	<i>0.2</i>	<i>21.5</i>	<i>0.2</i>	<i>28.5</i>	<i>0.2</i>	<i>22.3</i>	<i>0.0</i>	<i>9.8</i>	<i>0.1</i>
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	20.3	(1.3)	30.1	1.1	28.8	1.1	15.5	1.0	4.7	0.7	0.6	0.2
	Lettland	11.9	(1.3)	16.9	1.3	26.1	1.0	25.6	1.0	14.5	1.1	5.0	0.8
	Liechtenstein	8.2	(1.6)	14.8	2.2	21.7	3.1	30.2	3.1	19.9	2.1	5.2	1.3
	Russ. Föderation	8.5	(0.9)	17.6	0.9	29.0	1.0	27.7	1.0	13.9	1.0	3.5	0.5

Tabelle 4.14

Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler auf den jeweiligen Kompetenzstufen der Subskala nichtkontinuierliche Texte

		Kompetenzstufen											
		Unter Stufe 1 (weniger als 335 Punkte)		Stufe 1 (335 bis 407 Punkte)		Stufe 2 (408 bis 480 Punkte)		Stufe 3 (481 bis 552 Punkte)		Stufe 4 (553 bis 625 Punkte)		Stufe 5 (über 625 Punkte)	
		%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
OECD-LÄNDER	Australien	3.2	0.4	7.9	0.7	16.5	0.9	25.5	1.0	26.3	1.0	20.6	1.1
	Österreich	5.1	0.5	10.7	0.7	21.6	1.2	27.8	1.4	24.0	1.1	10.9	0.8
	Belgien	7.9	0.8	10.0	0.7	15.9	0.7	23.7	0.9	26.1	1.0	16.4	0.8
	Kanada	2.6	0.3	7.4	0.3	17.4	0.4	27.3	0.5	27.2	0.5	18.1	0.5
	Tschech. Rep.	7.8	0.6	11.1	0.6	21.9	0.9	27.4	1.0	19.8	0.8	12.0	0.8
	Dänemark	7.3	0.6	12.3	0.6	20.7	0.9	27.3	0.8	21.1	1.0	11.3	0.8
	Finland	1.7	0.4	5.5	0.4	13.5	0.6	26.4	0.7	30.0	0.9	22.8	1.0
	Frankreich	3.9	0.5	9.3	0.7	20.0	0.9	28.5	1.2	25.4	1.0	13.0	0.9
	Deutschland	10.0	0.7	12.6	0.7	21.7	0.9	26.6	0.9	19.5	0.8	9.6	0.5
	Griechenland	12.7	1.4	18.3	1.3	26.0	1.1	25.1	1.3	13.8	1.0	4.1	0.6
	Ungarn	9.9	1.0	15.9	1.2	22.7	1.1	25.0	1.2	18.3	1.2	8.2	0.8
	Island	5.5	0.5	11.3	0.6	21.3	1.3	28.6	1.3	22.6	1.0	10.7	0.6
	Irland	3.6	0.5	8.1	0.8	18.0	1.2	26.8	1.1	26.5	1.0	17.1	0.9
	Italien	8.0	0.8	14.7	1.0	25.2	1.1	28.1	1.0	17.6	0.8	6.5	0.6
	Japan	4.0	0.8	8.9	1.2	18.4	1.0	29.6	1.1	25.8	1.3	13.3	1.2
	Korea	2.0	0.3	7.2	0.6	21.4	0.9	35.4	1.0	26.6	1.1	7.5	0.7
	Luxemburg	17.2	0.7	18.9	0.8	24.6	1.1	23.1	1.0	12.2	0.6	3.9	0.3
	Mexiko	25.7	1.3	27.5	1.2	25.4	0.9	15.1	1.1	5.5	0.8	0.9	0.2
	Neuseeland	4.7	0.5	8.0	0.6	14.8	0.7	23.5	0.9	26.8	1.2	22.1	1.1
	Norwegen	7.5	0.6	11.3	0.8	18.8	0.8	25.2	0.8	22.7	0.9	14.5	0.8
Polen	10.9	1.2	15.3	1.2	24.0	1.3	25.9	1.1	17.0	1.4	6.9	1.1	
Portugal	12.1	1.1	17.8	1.0	25.2	1.0	25.3	1.1	15.7	1.0	4.0	0.5	
Spanien	6.1	0.6	12.9	0.7	23.5	1.0	29.0	1.0	20.9	0.9	7.5	0.5	
Schweden	4.1	0.4	9.7	0.7	18.5	0.7	27.5	0.8	25.6	0.9	14.6	0.7	
Schweiz	8.1	0.8	12.7	0.8	20.8	1.1	26.2	1.2	21.0	0.9	11.3	1.1	
Ver. Königreich	3.1	0.3	8.2	0.5	17.9	0.8	26.8	0.8	25.9	0.9	18.2	0.9	
Vereinigte Staaten	6.9	1.2	11.1	1.1	20.4	1.0	26.4	1.3	22.0	1.3	13.3	1.5	
<i>OECD-Durchschnitt</i>		<i>7.5</i>	<i>0.1</i>	<i>12.0</i>	<i>0.2</i>	<i>20.6</i>	<i>0.2</i>	<i>26.4</i>	<i>0.2</i>	<i>21.7</i>	<i>0.2</i>	<i>11.8</i>	<i>0.2</i>
NICHTOECD-LÄNDER	Brasilien	37.3	1.6	29.3	1.1	21.7	1.3	9.1	0.8	2.2	0.4	0.4	0.2
	Lettland	15.5	1.5	19.3	1.1	25.6	1.1	22.2	1.1	13.1	1.2	4.2	0.7
	Liechtenstein	8.2	1.6	14.4	2.4	24.3	2.8	27.6	3.0	19.2	2.3	6.5	1.4
	Russ. Föderation	13.3	1.2	19.7	0.9	27.6	0.8	23.8	1.1	11.9	0.8	3.8	0.5

Tabelle 4.15

Punktzahlunterschiede zwischen dem 10. und 90. Perzentil auf der Gesamtskala Lesekompetenz und den Subskalen

	Gesamtskala Lesekompetenz	Informationen ermitteln	Textbezogenes Interpretieren	Reflektieren und Bewerten	Kontinuierliche Texte	Nichtkontinuierliche Texte	
OECD-LÄNDER	Australien	261	278	270	257	272	267
	Österreich	238	245	240	254	239	253
	Belgien	279	313	275	292	283	296
	Kanada	242	260	245	245	249	250
	Tschech. Rep.	242	272	245	257	238	281
	Dänemark	250	267	254	260	255	276
	Finnland	225	259	242	225	225	243
	Frankreich	238	262	240	253	246	249
	Deutschland	284	291	283	316	294	289
	Griechenland	252	278	232	296	256	267
	Ungarn	244	279	235	259	239	280
	Island	238	266	246	237	241	258
	Irland	240	256	250	228	242	256
	Italien	234	265	222	258	232	257
	Japan	218	247	212	254	218	249
	Korea	175	210	176	191	172	202
	Luxemburg	253	277	257	288	281	292
	Mexiko	223	263	202	283	226	252
	Neuseeland	279	300	289	275	283	290
	Norwegen	268	281	269	278	267	283
	Polen	260	291	254	285	263	278
	Portugal	255	278	243	265	257	267
	Spanien	218	236	215	236	216	250
	Schweden	239	267	248	244	241	258
	Schweiz	265	292	264	293	271	282
	Ver. Königreich	260	271	264	255	267	259
	Vereinigte Staaten	273	290	276	271	274	280
<i>OECD-Durchschnitt</i>	<i>257</i>	<i>284</i>	<i>257</i>	<i>269</i>	<i>259</i>	<i>279</i>	
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	219	250	216	238	225	248
	Lettland	264	304	248	294	252	284
	Liechtenstein	252	275	241	280	269	251
	Russ. Föderation	239	278	240	254	238	262

Tabelle 4.16
Varianz der Schülerleistungen auf der Gesamtskala Lesekompetenz

	Standardabweichung		Perzentile				
			10.		90.		
	S.D.	S.E.	Punktzahl	S.E.	Punktzahl	S.E.	
OECD-LÄNDER	Australien	102	(1.6)	394	(4.4)	656	(4.2)
	Österreich	93	(1.6)	383	(4.2)	621	(3.2)
	Belgien	107	(2.4)	354	(8.9)	634	(2.5)
	Kanada	95	(1.1)	410	(2.4)	652	(1.9)
	Tschech. Rep.	96	(1.9)	368	(4.9)	610	(3.2)
	Dänemark	98	(1.8)	367	(5.0)	617	(2.9)
	Finnland	89	(2.6)	429	(5.1)	654	(2.8)
	Frankreich	92	(1.7)	381	(5.2)	619	(2.9)
	Deutschland	111	(1.9)	335	(6.3)	619	(2.8)
	Griechenland	97	(2.7)	342	(8.4)	595	(5.1)
	Ungarn	94	(2.1)	354	(5.5)	598	(4.4)
	Island	92	(1.4)	383	(3.6)	621	(3.5)
	Irland	94	(1.7)	401	(6.4)	641	(4.0)
	Italien	91	(2.7)	368	(5.8)	601	(2.7)
	Japan	86	(3.0)	407	(9.8)	625	(4.6)
	Korea	70	(1.6)	433	(4.4)	608	(2.9)
	Luxemburg	100	(1.5)	311	(4.4)	564	(2.8)
	Mexiko	86	(2.1)	311	(3.4)	535	(5.5)
	Neuseeland	108	(2.0)	382	(5.2)	661	(4.4)
	Norwegen	104	(1.7)	364	(5.5)	631	(3.1)
	Polen	100	(3.1)	343	(6.8)	603	(6.6)
	Portugal	97	(1.8)	337	(6.2)	592	(4.2)
	Spanien	85	(1.2)	379	(5.0)	597	(2.6)
	Schweden	92	(1.2)	392	(4.0)	630	(2.9)
	Schweiz	102	(2.0)	355	(5.8)	621	(5.5)
	Ver. Königreich	100	(1.5)	391	(4.1)	651	(4.3)
	Vereinigte Staaten	105	(2.7)	363	(11.4)	636	(6.5)
<i>OECD-Durchschnitt</i>	<i>100</i>	<i>(0.4)</i>	<i>366</i>	<i>(1.1)</i>	<i>623</i>	<i>(0.8)</i>	
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	86	(1.9)	288	(4.5)	507	(4.2)
	Lettland	102	(2.3)	322	(8.2)	586	(5.8)
	Liechtenstein	96	(3.9)	350	(11.8)	601	(7.1)
	Russ. Föderation	92	(1.8)	340	(5.4)	579	(4.4)

Tabelle 4.17
Varianz der Schülerleistungen auf der Subskala Informationen ermitteln

	Standardabweichung		Perzentile				
			10.		90.		
	S.D.	S.E.	Punktzahl	S.E.	Punktzahl	S.E.	
OECD-LÄNDER	Australien	108	(1.6)	393	(4.7)	671	(5.0)
	Österreich	96	(1.5)	374	(4.6)	619	(3.1)
	Belgien	120	(2.7)	343	(8.5)	656	(2.6)
	Kanada	102	(1.2)	397	(2.9)	657	(2.4)
	Tschech. Rep.	107	(1.9)	343	(5.6)	614	(3.9)
	Dänemark	105	(1.9)	359	(5.9)	626	(3.3)
	Finnland	102	(2.1)	423	(4.7)	682	(3.2)
	Frankreich	101	(2.1)	376	(6.4)	638	(4.0)
	Deutschland	114	(2.0)	331	(6.2)	621	(3.1)
	Griechenland	109	(3.0)	306	(9.2)	585	(5.0)
	Ungarn	107	(2.2)	333	(6.2)	613	(4.9)
	Island	103	(1.3)	362	(4.2)	628	(2.9)
	Irland	100	(1.7)	392	(6.5)	647	(3.3)
	Italien	104	(3.0)	352	(5.8)	617	(4.0)
	Japan	97	(3.1)	397	(10.2)	644	(4.7)
	Korea	82	(1.6)	421	(4.3)	631	(3.4)
	Luxemburg	109	(1.4)	290	(4.3)	567	(2.6)
	Mexiko	101	(2.2)	270	(4.5)	533	(6.0)
	Neuseeland	116	(2.1)	377	(6.3)	677	(3.9)
	Norwegen	110	(1.9)	356	(6.5)	637	(3.3)
	Polen	112	(3.3)	324	(8.6)	615	(7.1)
	Portugal	107	(2.2)	311	(7.9)	588	(4.3)
	Spanien	92	(1.2)	361	(4.9)	597	(2.8)
	Schweden	104	(1.5)	378	(4.3)	645	(2.7)
	Schweiz	113	(2.1)	344	(6.4)	636	(5.2)
	Ver. Königreich	105	(1.5)	384	(4.5)	656	(4.3)
Vereinigte Staaten	112	(2.7)	348	(12.0)	638	(6.0)	
	OECD-Durchschnitt	111	(0.4)	349	(1.3)	634	(0.9)
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	97	(2.1)	239	(5.2)	489	(3.5)
	Lettland	117	(2.4)	296	(8.5)	599	(5.7)
	Liechtenstein	106	(4.7)	345	(13.9)	620	(7.7)
	Russ. Föderation	108	(2.1)	309	(7.1)	587	(5.6)

Tabelle 4.18
Varianz der Schülerleistungen auf der Subskala textbezogenes Interpretieren

	Standardabweichung		Perzentile				
			10.		90.		
	S.D.	S.E.	Punktzahl	S.E.	Punktzahl	S.E.	
OECD-LÄNDER	Australien	104	(1.5)	389	(4.9)	659	(4.8)
	Österreich	93	(1.6)	384	(3.6)	624	(3.9)
	Belgien	105	(2.0)	363	(6.2)	638	(2.6)
	Kanada	95	(1.0)	406	(2.8)	651	(2.1)
	Tschech. Rep.	96	(1.6)	374	(4.9)	619	(3.3)
	Dänemark	99	(1.7)	362	(4.5)	617	(3.7)
	Finnland	97	(3.3)	429	(4.4)	671	(2.8)
	Frankreich	92	(1.7)	381	(5.0)	621	(3.3)
	Deutschland	109	(1.8)	340	(6.0)	623	(2.3)
	Griechenland	89	(2.4)	356	(7.3)	588	(4.3)
	Ungarn	90	(1.9)	359	(4.6)	594	(4.5)
	Island	95	(1.4)	387	(3.8)	633	(3.1)
	Irland	97	(1.7)	396	(5.8)	646	(3.3)
	Italien	86	(2.4)	376	(5.3)	598	(2.9)
	Japan	83	(2.9)	406	(9.4)	618	(4.6)
	Korea	69	(1.5)	434	(3.8)	609	(2.7)
	Luxemburg	101	(1.3)	314	(3.6)	571	(2.6)
	Mexiko	78	(1.7)	319	(3.3)	521	(4.9)
	Neuseeland	111	(2.0)	376	(4.3)	665	(4.4)
	Norwegen	104	(1.6)	364	(5.0)	633	(2.8)
	Polen	97	(2.7)	350	(6.4)	604	(6.2)
Portugal	93	(1.6)	348	(5.9)	591	(4.4)	
Spanien	84	(1.1)	380	(3.6)	595	(2.2)	
Schweden	96	(1.3)	393	(3.8)	641	(2.7)	
Schweiz	101	(2.0)	359	(5.9)	622	(5.5)	
Ver. Königreich	102	(1.4)	380	(4.0)	644	(4.1)	
Vereinigte Staaten	106	(2.6)	363	(10.5)	640	(6.6)	
<i>OECD-Durchschnitt</i>	<i>100</i>	<i>(0.4)</i>	<i>368</i>	<i>(1.1)</i>	<i>625</i>	<i>(0.7)</i>	
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	84	(1.8)	295	(4.4)	511	(4.9)
	Lettland	95	(2.0)	332	(7.6)	580	(5.3)
	Liechtenstein	94	(3.6)	356	(12.1)	597	(8.8)
	Russ. Föderation	92	(1.8)	346	(5.6)	586	(4.4)

Tabelle 4.19
Varianz der Schülerleistungen auf der Subskala Reflektieren und Bewerten

	Standardabweichung		Perzentile				
			10.		90.		
	S.D.	S.E.	Punktzahl	S.E.	Punktzahl	S.E.	
OECD-LÄNDER	Australien	100	(1.5)	393	(5.3)	651	(4.7)
	Österreich	100	(1.8)	379	(5.0)	633	(4.6)
	Belgien	114	(4.1)	336	(9.4)	629	(2.4)
	Kanada	96	(1.0)	416	(3.1)	661	(1.8)
	Tschech. Rep.	103	(1.8)	354	(5.0)	611	(3.9)
	Dänemark	102	(2.1)	365	(5.5)	625	(4.0)
	Finnland	91	(3.9)	415	(5.0)	640	(2.5)
	Frankreich	98	(1.8)	365	(6.1)	618	(3.5)
	Deutschland	124	(1.8)	311	(7.4)	627	(3.1)
	Griechenland	115	(3.1)	343	(9.3)	638	(5.8)
	Ungarn	100	(2.2)	347	(5.6)	606	(4.5)
	Island	93	(1.3)	378	(3.8)	616	(2.5)
	Irland	90	(1.7)	414	(6.3)	642	(3.3)
	Italien	101	(2.9)	348	(6.3)	607	(3.1)
	Japan	100	(3.3)	397	(9.1)	651	(4.7)
	Korea	76	(1.7)	428	(4.5)	619	(3.0)
	Luxemburg	115	(1.8)	293	(4.9)	581	(3.6)
	Mexiko	109	(2.2)	303	(4.4)	586	(6.5)
	Neuseeland	107	(1.8)	387	(5.1)	662	(4.7)
	Norwegen	108	(1.8)	357	(5.2)	636	(3.1)
	Polen	110	(3.2)	328	(8.0)	613	(6.4)
	Portugal	101	(1.7)	342	(6.8)	607	(3.8)
	Spanien	91	(1.2)	383	(4.3)	618	(2.7)
	Schweden	95	(1.2)	382	(4.1)	626	(4.0)
	Schweiz	113	(2.2)	336	(6.5)	629	(6.0)
	Ver. Königreich	99	(1.6)	408	(4.5)	664	(3.5)
	Vereinigte Staaten	105	(2.7)	367	(11.9)	638	(6.3)
<i>OECD-Durchschnitt</i>	<i>106</i>	<i>(0.4)</i>	<i>361</i>	<i>(1.4)</i>	<i>630</i>	<i>(0.9)</i>	
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	93	(2.2)	298	(5.2)	536	(5.6)
	Lettland	113	(2.3)	305	(7.3)	598	(7.1)
	Liechtenstein	108	(4.3)	323	(12.9)	603	(9.6)
	Russ. Föderation	98	(1.7)	326	(6.2)	580	(4.2)

Tabelle 4.20
Varianz der Schülerleistungen auf der Subskala kontinuierliche Texte

	Standardabweichung		Perzentile				
			10.		90.		
	S.D.	S.E.	Punktzahl	S.E.	Punktzahl	S.E.	
OECD-LÄNDER	Australien	104	(1.6)	386	(4.5)	658	(4.8)
	Österreich	94	(1.5)	384	(4.5)	623	(3.8)
	Belgien	108	(3.5)	349	(8.3)	632	(2.5)
	Kanada	98	(1.1)	407	(3.2)	656	(2.0)
	Tschech. Rep.	93	(1.8)	366	(5.4)	604	(3.2)
	Dänemark	99	(1.9)	364	(5.1)	619	(3.5)
	Finnland	90	(2.8)	427	(4.6)	653	(2.7)
	Frankreich	94	(1.8)	370	(5.0)	616	(3.3)
	Deutschland	115	(1.9)	331	(6.8)	624	(3.2)
	Griechenland	99	(2.8)	351	(9.1)	607	(5.0)
	Ungarn	92	(1.9)	357	(5.3)	596	(4.7)
	Island	93	(1.2)	384	(3.4)	625	(2.8)
	Irland	94	(1.7)	401	(5.3)	643	(3.5)
	Italien	91	(2.7)	371	(6.0)	604	(3.2)
	Japan	85	(2.9)	408	(9.8)	627	(4.7)
	Korea	69	(1.8)	441	(4.2)	613	(2.8)
	Luxemburg	108	(1.3)	298	(4.1)	578	(2.7)
	Mexiko	86	(1.8)	319	(3.8)	545	(5.0)
	Neuseeland	110	(1.7)	378	(5.8)	661	(3.7)
	Norwegen	103	(1.6)	364	(5.6)	631	(3.6)
	Polen	101	(2.9)	343	(6.6)	606	(6.6)
	Portugal	98	(1.8)	341	(6.4)	597	(3.8)
	Spanien	84	(1.1)	381	(3.7)	596	(2.2)
	Schweden	93	(1.2)	390	(4.0)	632	(3.0)
	Schweiz	104	(2.0)	352	(6.0)	623	(4.9)
	Ver. Königreich	104	(1.5)	384	(3.5)	651	(3.7)
Vereinigte Staaten	105	(2.5)	363	(11.2)	637	(6.7)	
<i>OECD-Durchschnitt</i>	<i>101</i>	<i>(0.4)</i>	<i>366</i>	<i>(1.2)</i>	<i>624</i>	<i>(0.7)</i>	
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	88	(1.8)	297	(5.2)	522	(4.2)
	Lettland	104	(2.3)	323	(7.5)	592	(6.2)
	Liechtenstein	97	(4.0)	348	(12.5)	600	(8.6)
	Russ. Föderation	92	(1.8)	344	(5.8)	582	(4.6)

Tabelle 4.21
 Varianz der Schülerleistungen auf der Subskala nichtkontinuierliche Texte

	Standardabweichung		Perzentile				
	S.D.	S.E.	10.		90.		
			Punktzahl	S.E.	Punktzahl	S.E.	
OECD-LÄNDER	Australien	104	(1.6)	401	(5.2)	667	(3.8)
	Österreich	99	(1.5)	376	(3.8)	629	(3.7)
	Belgien	114	(2.4)	354	(7.2)	650	(2.7)
	Kanada	99	(1.1)	407	(3.0)	657	(2.0)
	Tschech. Rep.	112	(2.3)	354	(4.7)	635	(4.0)
	Dänemark	109	(1.8)	356	(4.9)	631	(4.0)
	Finnland	95	(2.0)	427	(4.8)	670	(3.4)
	Frankreich	97	(1.8)	389	(5.2)	638	(3.0)
	Deutschland	113	(2.2)	334	(5.5)	623	(3.2)
	Griechenland	103	(2.5)	319	(8.5)	586	(5.0)
	Ungarn	108	(2.1)	335	(5.7)	615	(5.4)
	Island	100	(1.4)	372	(3.7)	629	(3.3)
	Irland	100	(1.8)	397	(6.2)	653	(3.5)
	Italien	100	(2.8)	348	(5.4)	604	(3.9)
	Japan	98	(3.2)	391	(9.5)	639	(5.2)
	Korea	81	(1.7)	412	(4.2)	614	(2.9)
	Luxemburg	113	(1.5)	289	(4.6)	580	(2.5)
	Mexiko	97	(2.4)	275	(5.0)	527	(7.2)
	Neuseeland	110	(1.9)	389	(5.6)	672	(5.7)
	Norwegen	114	(1.7)	356	(5.1)	646	(3.9)
	Polen	107	(3.2)	329	(8.2)	607	(6.3)
	Portugal	102	(1.8)	322	(6.3)	589	(4.2)
	Spanien	96	(1.3)	363	(5.5)	613	(3.1)
	Schweden	100	(1.3)	386	(4.3)	644	(3.2)
	Schweiz	109	(2.0)	350	(6.4)	632	(5.5)
	Ver. Königreich	101	(1.5)	400	(3.9)	659	(4.0)
	Vereinigte Staaten	109	(2.8)	362	(12.2)	641	(7.2)
<i>OECD-Durchschnitt</i>	<i>109</i>	<i>(0.4)</i>	<i>355</i>	<i>(1.2)</i>	<i>634</i>	<i>(0.8)</i>	
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	97	(1.9)	241	(4.9)	489	(4.5)
	Lettland	109	(2.5)	303	(7.6)	587	(5.8)
	Liechtenstein	99	(3.9)	351	(15.8)	602	(14.6)
	Russ. Föderation	102	(2.0)	316	(6.3)	579	(5.2)

Tabelle 5.1
Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Leseprofil-Clustern nach Art des Lesestoffs

	Nichtleser (%)	Gelegentliche Leser (%)	Vielleser (%)
<i>Am wenigsten vielseitige Leser</i>			
Zeitschriften	15.6	46.0	38.4
Comic-Hefte	49.6	37.4	12.9
Romane u.Ä.	40.6	47.1	12.3
Sachbücher	53.7	40.7	5.7
Zeitungen	47.6	52.2	0.2
<i>Begrenzt vielseitige Leser</i>			
Zeitschriften	4.6	25.4	69.9
Comic-Hefte	60.7	38.9	0.4
Romane u.Ä.	45.3	51.9	2.7
Sachbücher	51.7	45.3	3.1
Zeitungen	-	11.4	88.6
<i>Vielseitige Leser kurzer Texte</i>			
Zeitschriften	1.8	13.5	84.7
Comic-Hefte	-	10.6	89.4
Romane u.Ä.	18.2	51.3	30.5
Sachbücher	24.5	54.4	21.0
Zeitungen	2.4	16.1	81.4
<i>Vielseitige Leser langer Texte</i>			
Zeitschriften	3.2	26.3	70.5
Comic-Hefte	46.0	48.4	5.6
Romane u.Ä.	0.7	27.4	71.9
Sachbücher	4.3	47.5	48.3
Zeitungen	2.2	21.7	76.1

Tabelle 5.2

Leistung auf der Gesamtskala Lesekompetenz und Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Leseprofil-Clustern

	Am wenigsten vielseitige Leser				Begrenzt vielseitige Leser				Vielseitige Leser kurzer Texte				Vielseitige Leser langer Texte			
	Mittelwert	S.E.	%	S.E.	Mittelwert	S.E.	%	S.E.	Mittelwert	S.E.	%	S.E.	Mittelwert	S.E.	%	S.E.
OECD-LÄNDER																
Australien	494	(4.9)	18.5	(0.9)	514	(3.7)	35.0	(1.1)	522	(6.3)	10.8	(0.6)	569	(4.4)	35.7	(1.2)
Österreich	474	(4.6)	16.6	(0.7)	503	(2.4)	41.9	(0.9)	509	(3.5)	17.0	(0.5)	545	(3.6)	24.6	(0.8)
Belgien	487	(4.4)	36.3	(0.6)	503	(5.4)	19.6	(0.6)	537	(3.4)	31.8	(0.7)	556	(5.5)	12.3	(0.5)
Kanada	507	(2.3)	24.3	(0.4)	528	(1.7)	30.8	(0.5)	531	(2.5)	16.2	(0.3)	572	(1.9)	28.7	(0.5)
Tschech. Rep.	482	(3.5)	22.0	(0.7)	492	(2.8)	35.6	(0.9)	494	(3.4)	18.7	(0.6)	543	(2.9)	23.8	(0.7)
Dänemark	453	(5.0)	17.5	(0.8)	464	(6.0)	10.1	(0.6)	511	(2.3)	56.2	(1.0)	541	(5.2)	16.2	(0.6)
Finnland	485	(14.6)	6.9	(0.5)	522	(4.4)	14.2	(0.6)	550	(2.2)	66.6	(0.9)	597	(3.5)	12.3	(0.5)
Frankreich	488	(4.1)	32.6	(0.9)	503	(3.4)	19.2	(0.7)	528	(2.9)	31.3	(0.9)	534	(4.1)	16.8	(0.7)
Deutschland	464	(4.2)	24.1	(0.8)	485	(2.8)	38.0	(0.8)	499	(5.9)	11.6	(0.6)	541	(3.1)	26.3	(0.7)
Griechenland	464	(5.3)	35.4	(0.9)	474	(6.6)	21.3	(0.8)	478	(5.8)	21.5	(0.7)	505	(5.2)	21.8	(0.9)
Ungarn	450	(4.8)	25.1	(1.0)	479	(4.3)	25.1	(0.8)	470	(4.7)	20.1	(0.7)	525	(4.7)	29.6	(1.0)
Island	449	(6.5)	6.6	(0.5)	492	(2.6)	28.6	(0.7)	520	(2.1)	49.7	(0.8)	537	(4.3)	15.1	(0.6)
Irland	510	(5.9)	16.3	(0.7)	515	(3.3)	47.0	(0.8)	507	(5.9)	8.9	(0.6)	571	(3.6)	27.8	(1.0)
Italien	469	(4.7)	25.8	(0.9)	485	(3.3)	27.9	(0.7)	505	(3.3)	26.5	(0.8)	503	(4.1)	19.8	(0.7)
Japan	482	(8.2)	14.5	(0.9)	514	(7.2)	8.1	(0.5)	532	(4.6)	74.4	(0.9)	573	(7.7)	3.0	(0.3)
Korea	495	(3.9)	18.8	(0.6)	525	(3.7)	14.6	(0.6)	531	(2.4)	53.1	(1.1)	545	(3.8)	13.6	(0.7)
Luxemburg	434	(2.5)	39.4	(0.8)	454	(4.3)	21.3	(0.6)	461	(4.0)	19.2	(0.7)	486	(3.8)	20.0	(0.6)
Mexiko	403	(3.6)	37.5	(1.3)	426	(5.9)	15.6	(0.8)	438	(4.3)	22.2	(5.9)	443	(4.9)	24.7	(0.7)
Neuseeland	499	(4.8)	18.0	(0.7)	529	(3.1)	30.1	(0.9)	500	(6.4)	12.4	(0.6)	564	(3.7)	39.4	(1.0)
Norwegen	433	(7.1)	8.5	(0.6)	492	(4.2)	20.2	(0.7)	520	(2.7)	58.0	(0.9)	546	(4.3)	13.3	(0.5)
Polen	445	(7.0)	16.7	(0.9)	491	(4.2)	48.0	(1.1)	474	(6.6)	11.4	(0.7)	511	(6.3)	24.0	(1.1)
Portugal	449	(5.8)	29.8	(0.9)	477	(4.1)	25.9	(0.7)	487	(5.8)	24.4	(0.6)	489	(5.9)	19.8	(0.6)
Spanien	474	(3.4)	36.2	(1.1)	492	(3.6)	23.0	(0.7)	503	(3.4)	17.5	(0.7)	526	(2.9)	23.3	(0.7)
Schweden	469	(4.8)	11.1	(0.5)	502	(2.8)	30.3	(0.8)	518	(2.8)	37.3	(0.8)	564	(3.6)	21.3	(0.7)
Schweiz	455	(4.6)	22.1	(0.9)	487	(4.3)	30.3	(0.8)	519	(5.1)	25.4	(0.8)	534	(5.2)	22.2	(0.8)
Ver. Königreich	503	(4.3)	17.1	(0.6)	512	(2.7)	39.4	(0.9)	488	(5.3)	8.4	(0.5)	566	(3.7)	35.1	(1.0)
Vereinigte Staaten	478	(7.6)	28.4	(1.3)	520	(5.8)	32.1	(1.5)	482	(10.9)	10.8	(1.1)	544	(6.0)	28.7	(1.5)
OECD-Durchschnitt	468	(1.0)	22.4	(0.2)	498	(0.7)	27.1	(0.1)	514	(0.9)	28.3	(0.2)	539	(0.9)	22.2	(0.2)
NICHT-OECD-LÄNDER																
Brasilien	370	(4.4)	29.5	(1.1)	407	(5.1)	15.1	(0.8)	413	(4.3)	27.5	(1.0)	418	(3.6)	27.9	(1.1)
Lettland	412	(8.2)	13.8	(0.8)	464	(5.3)	39.9	(1.3)	433	(8.7)	15.2	(0.9)	499	(5.7)	31.1	(1.4)
Liechtenstein	442	(11.0)	21.9	(2.1)	478	(8.0)	40.7	(2.5)	524	(12.6)	14.3	(2.1)	526	(11.7)	23.2	(2.5)
Russ. Föderation	426	(6.3)	11.5	(0.5)	451	(5.1)	17.1	(0.6)	432	(4.8)	21.6	(1.2)	495	(3.9)	49.7	(1.1)
Niederlande ¹	494	(5.4)	24.7	(1.3)	530	(4.5)	25.8	(1.0)	544	(4.0)	33.1	(1.2)	573	(4.9)	16.5	(0.9)

1. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Tabelle 5.3

Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Leseprofil-Clustern nach Kompetenzstufe auf der Gesamtskala Lesekompetenz

	Unter Stufe 1 (%)	Stufe 1 (%)	Stufe 2 (%)	Stufe 3 (%)	Stufe 4 (%)	Stufe 5 (%)
Am wenigsten vielseitige Leser	9.6	17.8	25.7	26.4	15.7	4.8
Begrenzt vielseitige Leser	4.3	11.8	24.3	31.3	21.1	7.1
Vielseitige Leser kurzer Textes	3.4	9.4	20.5	31.2	25.4	10.0
Vielseitige Leser langer Textes	2.8	6.9	15.6	27.3	29.4	17.9

Tabelle 5.4
Mittelwerte auf der Gesamtskala Lesekompetenz und auf den Subskalen nach Leseprofil-Cluster

	Gesamtskala Lesekompetenz		Informationen ermitteln		Textbezogenes Interpretieren		Reflektieren und Bewerten		Kontinuierliche Texte		Nichtkontinuierliche Texte	
	Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.
Am wenigsten vielseitige Leser	468	(1.01)	461	(1.10)	470	(0.99)	472	(1.05)	470	(1.00)	464	(1.08)
Begrenzt vielseitige Leser	498	(0.72)	497	(0.78)	498	(0.69)	499	(0.81)	497	(0.72)	501	(0.79)
Vielseitige Leser kurzer Texte	514	(0.85)	516	(0.92)	515	(0.84)	513	(0.93)	514	(0.85)	517	(0.95)
Vielseitige Leser langer Texte	539	(0.88)	535	(0.96)	539	(0.88)	544	(0.88)	541	(0.94)	537	(0.98)

Tabelle 5.5
Przentsatz der Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Leseprofil-Clustern nach Geschlecht

	Am wenigsten vielseitige Leser		Begrenzt vielseitige Leser		Vielseitige Leser kurzer Texte		Vielseitige Leser langer Texte	
	Jungen (%)	Mädchen (%)	Jungen (%)	Mädchen (%)	Jungen (%)	Mädchen (%)	Jungen (%)	Mädchen (%)
OECD-LÄNDER								
Australien	17.4	19.7	39.0	30.7	15.5	5.7	28.2	43.9
Österreich	16.9	16.0	42.1	42.0	23.6	10.9	17.4	31.2
Belgien	34.2	38.5	22.1	16.9	36.3	26.9	7.4	17.6
Kanada	24.7	23.9	34.3	27.2	19.4	13.1	21.6	35.8
Tschech. Rep.	19.4	24.3	44.8	27.3	22.9	14.9	12.9	33.5
Dänemark	18.2	16.8	11.7	8.4	60.3	52.1	9.7	22.8
Finnland	8.1	5.8	12.2	15.9	74.1	59.7	5.6	18.6
Frankreich	31.7	33.5	16.7	21.6	41.2	22.2	10.4	22.8
Deutschland	23.3	24.8	42.6	33.3	16.7	6.7	17.4	35.2
Griechenland	24.7	46.0	29.6	12.9	27.4	15.7	18.3	25.3
Ungarn	25.8	24.3	28.3	22.0	21.6	18.7	24.3	35.0
Island	6.5	6.8	29.0	28.2	55.2	44.3	9.4	20.7
Irland	15.7	16.9	53.7	40.6	11.2	6.7	19.5	35.8
Italien	23.4	28.0	30.0	25.9	31.0	21.9	15.5	24.3
Japan	12.2	16.7	6.4	9.7	79.5	69.5	1.9	4.0
Korea	16.6	21.5	13.1	16.4	60.3	44.1	10.0	18.1
Luxemburg	36.2	42.5	23.6	19.1	27.4	11.3	12.8	27.1
Mexiko	36.9	38.0	15.4	15.8	26.8	17.7	20.9	28.5
Neuseeland	18.2	17.9	33.9	26.5	17.6	7.2	30.4	48.4
Norwegen	8.6	8.3	19.6	20.7	66.0	49.9	5.8	21.0
Polen	21.0	12.3	48.1	48.0	14.6	8.2	16.3	31.6
Portugal	22.9	36.0	37.2	15.7	27.8	21.4	12.1	26.9
Spanien	30.7	41.5	27.9	18.4	25.1	10.4	16.4	29.8
Schweden	11.9	10.2	29.5	31.1	45.0	29.5	13.6	29.2
Schweiz	20.2	23.9	34.2	26.5	32.7	18.2	13.0	31.3
Ver. Königreich	13.9	20.2	46.0	33.1	12.5	4.4	27.6	42.3
Vereinigte Staaten	30.4	26.5	33.2	31.1	15.0	7.0	21.4	35.4
OECD-Durchschnitt	20.9	23.6	29.8	24.7	33.8	22.9	15.5	28.8
NICHT-OECD-LÄNDER								
Brasilien	33.4	26.2	19.5	11.4	29.4	25.9	17.7	36.5
Lettland	17.0	10.8	42.3	37.5	16.7	13.8	23.9	37.8
Liechtenstein	17.3	24.8	51.1	31.1	17.9	10.9	13.7	33.2
Russ. Föderation	15.4	7.7	21.4	13.0	22.1	21.3	41.0	58.1
Niederlande ¹	24.5	25.0	27.2	24.3	41.4	24.3	6.9	26.3

1. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Tabelle 5.6
Sozioökonomischer Hintergrund¹ nach Leseprofil-Cluster

	Am wenigsten vielseitige Leser		Begrenzt vielseitige Leser		Vielseitige Leser kurzer Texte		Vielseitige Leser langer Texte		
	Indexmittel	S.E.	Indexmittel	S.E.	Indexmittel	S.E.	Indexmittel	S.E.	
OECD-LÄNDER	Australien	50.7	(0.7)	50.3	(0.6)	51.8	(1.0)	55.3	(0.7)
	Österreich	47.7	(0.5)	48.6	(0.3)	50.3	(0.6)	52.8	(0.5)
	Belgien	47.6	(0.5)	47.4	(0.6)	51.4	(0.5)	51.0	(0.8)
	Kanada	50.8	(0.3)	52.6	(0.3)	53.0	(0.4)	54.8	(0.4)
	Tschech. Rep.	47.3	(0.4)	48.5	(0.4)	48.1	(0.5)	51.2	(0.5)
	Dänemark	47.3	(0.8)	47.4	(0.9)	50.0	(0.5)	53.2	(0.9)
	Finnland	48.1	(1.2)	48.7	(0.7)	49.9	(0.4)	53.1	(0.9)
	Frankreich	47.3	(0.5)	45.9	(0.8)	51.0	(0.6)	47.3	(0.5)
	Deutschland	45.7	(0.6)	48.9	(0.4)	50.4	(0.7)	53.2	(0.6)
	Griechenland	45.1	(0.7)	47.1	(0.9)	49.9	(0.9)	50.8	(0.8)
	Ungarn	47.3	(0.6)	49.4	(0.6)	47.7	(0.6)	53.2	(0.8)
	Island	49.5	(1.2)	52.2	(0.6)	53.1	(0.4)	53.8	(0.7)
	Irland	50.1	(0.9)	46.8	(0.5)	46.2	(0.9)	51.3	(0.6)
	Italien	45.2	(0.5)	46.1	(0.5)	49.6	(0.6)	47.8	(0.6)
	Japan ²	m	m	m	m	m	m	m	m
	Korea	38.2	(0.7)	43.6	(0.7)	43.8	(0.5)	44.7	(0.8)
	Luxemburg	42.9	(0.5)	45.6	(0.7)	46.9	(0.7)	48.0	(0.7)
	Mexiko	39.1	(0.6)	44.5	(1.2)	45.2	(0.9)	44.5	(0.9)
	Neuseeland	51.5	(0.7)	51.5	(0.4)	51.7	(0.9)	53.8	(0.6)
	Norwegen	50.9	(0.9)	52.7	(0.7)	54.3	(0.4)	55.9	(0.8)
	Polen	44.1	(1.0)	46.2	(0.6)	46.7	(0.9)	47.9	(0.8)
	Portugal	41.2	(0.7)	44.6	(0.8)	45.6	(0.8)	45.7	(0.8)
	Spanien	42.5	(0.7)	46.1	(0.9)	46.3	(0.9)	47.0	(0.8)
	Schweden	48.4	(0.9)	49.7	(0.5)	50.1	(0.5)	54.0	(0.6)
	Schweiz	46.1	(0.6)	47.8	(0.6)	51.6	(0.9)	52.0	(0.7)
	Ver. Königreich	51.0	(0.5)	50.1	(0.4)	48.5	(0.8)	53.8	(0.6)
Vereinigte Staaten	49.4	(1.0)	54.7	(1.0)	50.8	(1.4)	54.0	(0.9)	
OECD-Durchschnitt	46.0	(0.1)	48.6	(0.1)	49.7	(0.1)	51.6	(0.2)	
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	41.1	(0.7)	45.6	(1.0)	45.5	(0.9)	45.5	(0.7)
	Lettland	47.9	(1.1)	51.3	(0.8)	47.1	(1.1)	51.8	(0.7)
	Liechtenstein	47.2	(1.9)	46.2	(1.3)	47.9	(3.2)	51.0	(1.9)
	Russ. Föderation	46.9	(0.9)	48.2	(0.7)	45.5	(0.6)	52.4	(0.5)
	Niederlande ³	47.7	(1.0)	50.2	(0.8)	52.5	(0.6)	53.3	(0.9)

1. Der sozioökonomische Hintergrund wird anhand des sozioökonomischen Index der beruflichen Stellung der Eltern gemessen.

Zur Definition siehe Anhang A3.

2. Japan wurde bei diesem Vergleich wegen größtenteils fehlender Daten nicht berücksichtigt.

3. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Tabelle 5.7
Zugang zu Printmedien¹ nach Leseprofil-Cluster

	Am wenigsten vielseitige Leser		Begrenzt vielseitige Leser		Vielseitige Leser kurzer Texte		Vielseitige Leser langer Texte		
	Indexmittel	S.E.	Indexmittel	S.E.	Indexmittel	S.E.	Indexmittel	S.E.	
OECD-LÄNDER	Australien	-0.39	(0.04)	-0.30	(0.04)	-0.03	(0.05)	0.31	(0.03)
	Österreich	-0.28	(0.05)	-0.20	(0.03)	0.05	(0.04)	0.43	(0.04)
	Belgien	-0.57	(0.02)	-0.64	(0.03)	-0.22	(0.03)	0.01	(0.04)
	Kanada	-0.45	(0.02)	-0.31	(0.02)	-0.06	(0.02)	0.25	(0.02)
	Tschech. Rep.	0.12	(0.03)	0.26	(0.03)	0.43	(0.03)	0.67	(0.02)
	Dänemark	-0.54	(0.04)	-0.53	(0.06)	-0.09	(0.03)	0.14	(0.05)
	Finnland	-0.45	(0.06)	-0.42	(0.04)	-0.02	(0.03)	-0.45	(0.06)
	Frankreich	-0.31	(0.03)	-0.28	(0.04)	0.16	(0.03)	0.29	(0.04)
	Deutschland	-0.36	(0.03)	-0.18	(0.03)	0.18	(0.04)	0.48	(0.03)
	Griechenland	-0.10	(0.03)	-0.04	(0.04)	0.11	(0.05)	0.34	(0.03)
	Ungarn	0.26	(0.04)	0.45	(0.03)	0.54	(0.04)	0.86	(0.03)
	Island	0.23	(0.06)	0.42	(0.03)	0.64	(0.02)	0.70	(0.03)
	Irland	-0.23	(0.05)	-0.30	(0.03)	-0.02	(0.07)	0.34	(0.03)
	Italien	0.02	(0.03)	0.09	(0.03)	0.41	(0.03)	0.49	(0.03)
	Japan	-0.59	(0.05)	-0.41	(0.06)	-0.13	(0.02)	0.40	(0.07)
	Korea	-0.10	(0.03)	0.32	(0.04)	0.40	(0.02)	0.64	(0.03)
	Luxemburg	-0.37	(0.03)	-0.18	(0.04)	0.06	(0.04)	0.32	(0.04)
	Mexiko	-0.77	(0.03)	-0.64	(0.06)	-0.44	(0.05)	-0.32	(0.05)
	Neuseeland	-0.51	(0.04)	-0.39	(0.03)	-0.19	(0.06)	0.03	(0.03)
	Norwegen	-0.33	(0.06)	-0.14	(0.04)	0.19	(0.03)	0.36	(0.04)
	Polen	-0.02	(0.05)	0.26	(0.02)	0.37	(0.06)	0.60	(0.04)
	Portugal	-0.35	(0.04)	-0.16	(0.04)	0.16	(0.04)	0.26	(0.04)
	Spanien	-0.01	(0.04)	0.19	(0.04)	0.47	(0.03)	0.61	(0.03)
	Schweden	-0.36	(0.04)	-0.19	(0.03)	0.04	(0.03)	0.39	(0.03)
	Schweiz	-0.43	(0.03)	-0.35	(0.04)	0.10	(0.04)	0.28	(0.03)
	Ver. Königreich	-0.26	(0.04)	-0.32	(0.03)	-0.09	(0.04)	0.40	(0.03)
Vereinigte Staaten	-0.48	(0.05)	-0.23	(0.05)	-0.18	(0.09)	0.27	(0.04)	
<i>OECD-Durchschnitt</i>	<i>-0.30</i>	<i>(0.01)</i>	<i>-0.13</i>	<i>(0.01)</i>	<i>0.11</i>	<i>(0.01)</i>	<i>0.36</i>	<i>(0.01)</i>	
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	-0.78	(0.02)	-0.62	(0.05)	-0.33	(0.04)	-0.22	(0.04)
	Lettland	0.37	(0.06)	0.66	(0.03)	0.46	(0.05)	0.89	(0.03)
	Liechtenstein	-0.22	(0.11)	-0.37	(0.09)	-0.02	(0.13)	0.32	(0.10)
	Russ. Föderation	0.38	(0.05)	0.45	(0.04)	0.50	(0.04)	0.76	(0.03)
	Niederlande ²	-0.76	(0.03)	-0.62	(0.05)	-0.41	(0.04)	-0.16	(0.06)

1. Zur Definition siehe Anmerkung 9 in Kapitel 5.

2. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Tabelle 5.8
Unterschiede beim Leseengagement zwischen Mädchen und Jungen

	Alle Schüler	S.E.	Mädchen	Jungen	Unterschied zwischen Mädchen und Jungen
OECD-LÄNDER					
Australien	-0.04	(0.03)	0.11	-0.18	0.28
Österreich	-0.08	(0.03)	0.17	-0.35	0.52
Belgien	-0.28	(0.02)	-0.07	-0.48	0.41
Kanada	0.01	(0.01)	0.24	-0.23	0.47
Tschech. Rep.	0.02	(0.02)	0.29	-0.29	0.57
Dänemark	0.26	(0.02)	0.50	0.02	0.48
Finnland	0.46	(0.02)	0.82	0.08	0.74
Frankreich	-0.18	(0.02)	-0.03	-0.33	0.30
Deutschland	-0.26	(0.02)	0.01	-0.53	0.55
Griechenland	-0.09	(0.02)	0.00	-0.17	0.17
Ungarn	0.03	(0.02)	0.21	-0.15	0.36
Island	0.27	(0.01)	0.46	0.08	0.39
Irland	-0.20	(0.02)	0.03	-0.43	0.46
Italien	-0.08	(0.02)	0.10	-0.27	0.37
Japan	0.20	(0.03)	0.28	0.11	0.17
Korea	0.21	(0.02)	0.23	0.19	0.04
Luxemburg	-0.19	(0.02)	0.01	-0.39	0.40
Mexiko	0.07	(0.01)	0.17	-0.03	0.20
Neuseeland	0.05	(0.02)	0.20	-0.09	0.29
Norwegen	0.09	(0.02)	0.35	-0.16	0.51
Polen	-0.10	(0.02)	0.09	-0.28	0.36
Portugal	0.13	(0.02)	0.36	-0.11	0.47
Spanien	-0.23	(0.02)	-0.09	-0.38	0.29
Schweden	0.14	(0.02)	0.37	-0.08	0.45
Schweiz	0.00	(0.01)	0.31	-0.31	0.62
Ver. Königreich	-0.10	(0.02)	0.03	-0.24	0.26
Vereinigte Staaten	-0.14	(0.03)	0.04	-0.32	0.36
OECD-Durchschnitt	0.00	~	0.19	-0.19	0.38
NICHT-OECD-LÄNDER					
Brasilien	0.11	(0.02)	0.36	-0.17	0.53
Lettland	-0.04	(0.02)	0.17	-0.27	0.44
Liechtenstein	-0.13	(0.05)	0.13	-0.36	0.49
Russ. Föderation	0.17	(0.02)	0.37	-0.02	0.39
Niederlande ¹	-0.17	(0.04)	0.04	-0.38	0.42

1. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Tabelle 5.9
Leistung auf der Gesamtskala Lesekompetenz nach Grad des Leseengagements und sozioökonomischem Hintergrund¹

	Geringes Leseengagement	Mittleres Leseengagement	Hohes Leseengagement
Niedriger sozioökonomischer Hintergrund	423	467	540
Mittlerer sozioökonomischer Hintergrund	463	506	548
Hoher sozioökonomischer Hintergrund	491	540	583

1. Zur Definition siehe Anhang A3.

Tabelle 6.1

Korrelation zwischen einzelnen Hintergrundmerkmalen der Schüler und Leistung auf der Gesamtskala Lesekompetenz

	Geschlecht				Zeitaufwand für Hausaufgaben				Leseengagement		
	Leistung	S.E.	Lese- engagement	S.E.	Leistung	S.E.	Lese- engagement	S.E.	Leistung	S.E.	
OECD-LÄNDER	Australien	0.17	(0.03)	0.14	(0.02)	0.27	(0.02)	0.34	(0.02)	0.42	(0.02)
	Österreich	0.14	(0.03)	0.25	(0.02)	-0.03	(0.02)	0.12	(0.02)	0.41	(0.02)
	Belgien	0.15	(0.03)	0.19	(0.02)	0.29	(0.01)	0.28	(0.01)	0.36	(0.02)
	Kanada	0.17	(0.01)	0.22	(0.01)	0.21	(0.01)	0.30	(0.01)	0.40	(0.01)
	Tschech. Rep.	0.20	(0.02)	0.23	(0.02)	0.14	(0.02)	0.29	(0.02)	0.42	(0.01)
	Dänemark	0.13	(0.02)	0.23	(0.02)	0.06	(0.03)	0.25	(0.02)	0.43	(0.02)
	Finnland	0.29	(0.02)	0.36	(0.01)	0.12	(0.02)	0.29	(0.01)	0.48	(0.01)
	Frankreich	0.16	(0.02)	0.15	(0.02)	0.30	(0.02)	0.33	(0.01)	0.35	(0.01)
	Deutschland	0.16	(0.02)	0.25	(0.01)	0.10	(0.02)	0.21	(0.01)	0.41	(0.02)
	Griechenland	0.19	(0.02)	0.11	(0.02)	0.39	(0.02)	0.33	(0.02)	0.25	(0.02)
	Ungarn	0.17	(0.03)	0.20	(0.02)	0.28	(0.03)	0.33	(0.02)	0.41	(0.02)
	Island	0.22	(0.02)	0.20	(0.01)	0.04	(0.02)	0.19	(0.02)	0.45	(0.02)
	Irland	0.15	(0.02)	0.22	(0.02)	0.15	(0.02)	0.24	(0.02)	0.39	(0.02)
	Italien	0.21	(0.04)	0.19	(0.02)	0.26	(0.03)	0.30	(0.02)	0.30	(0.02)
	Japan	0.17	(0.04)	0.08	(0.02)	0.26	(0.03)	0.24	(0.02)	0.32	(0.01)
	Korea	0.10	(0.04)	0.02	(0.02)	0.25	(0.02)	0.25	(0.02)	0.35	(0.01)
	Luxemburg	0.13	(0.02)	0.19	(0.02)	0.03	(0.02)	0.21	(0.02)	0.25	(0.02)
	Mexiko	0.12	(0.03)	0.13	(0.02)	0.12	(0.02)	0.28	(0.02)	0.24	(0.02)
	Neuseeland	0.21	(0.03)	0.15	(0.02)	0.18	(0.02)	0.27	(0.01)	0.35	(0.02)
	Norwegen	0.21	(0.02)	0.27	(0.02)	0.14	(0.02)	0.21	(0.02)	0.45	(0.02)
Polen	0.18	(0.03)	0.21	(0.02)	0.30	(0.02)	0.29	(0.02)	0.28	(0.02)	
Portugal	0.13	(0.02)	0.27	(0.02)	0.13	(0.02)	0.29	(0.02)	0.32	(0.02)	
Spanien	0.14	(0.02)	0.15	(0.02)	0.30	(0.02)	0.28	(0.02)	0.38	(0.01)	
Schweden	0.20	(0.02)	0.23	(0.02)	-0.01	(0.02)	0.22	(0.02)	0.45	(0.02)	
Schweiz	0.15	(0.02)	0.28	(0.02)	0.03	(0.02)	0.17	(0.02)	0.46	(0.02)	
Ver. Königreich	0.13	(0.02)	0.14	(0.01)	0.28	(0.02)	0.30	(0.01)	0.37	(0.02)	
Vereinigte Staaten	0.14	(0.02)	0.17	(0.02)	0.28	(0.02)	0.25	(0.02)	0.31	(0.02)	
	<i>OECD-Medianwert</i>	<i>0.16</i>	<i>~</i>	<i>0.20</i>	<i>~</i>	<i>0.18</i>	<i>~</i>	<i>0.28</i>	<i>~</i>	<i>0.38</i>	<i>~</i>
	<i>SD der Korrelation</i>	<i>0.04</i>	<i>~</i>	<i>0.07</i>	<i>~</i>	<i>0.11</i>	<i>~</i>	<i>0.05</i>	<i>~</i>	<i>0.07</i>	<i>~</i>
NICHOECD-LÄNDER	Brasilien	0.10	(0.02)	0.28	(0.01)	0.16	(0.02)	0.27	(0.03)	0.26	(0.02)
	Lettland	0.26	(0.02)	0.27	(0.03)	0.16	(0.02)	0.27	(0.02)	0.29	(0.03)
	Liechtenstein	0.16	(0.06)	0.25	(0.06)	-0.04	(0.08)	0.19	(0.06)	0.45	(0.04)
	Russ. Föderation	0.21	(0.02)	0.23	(0.01)	0.31	(0.02)	0.33	(0.01)	0.23	(0.02)
	Niederlande ¹	0.17	(0.03)	0.21	(0.02)	0.10	(0.03)	0.16	(0.03)	-	(0.02)

1. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Tabelle 6.2a
Korrelation zwischen Geschlecht und Leseleistung

	Gesamtskala Lesekompetenz	Informationen ermitteln	Textbezogenes Interpretieren	Reflektieren und Bewerten	Kontinuierliche Texte	Nichtkontinuierliche Texte
OECD-LÄNDER	Australien	0.17	0.13	0.16	0.21	0.19
	Österreich	0.14	0.08	0.12	0.20	0.18
	Belgien	0.15	0.11	0.15	0.20	0.19
	Kanada	0.17	0.12	0.15	0.24	0.20
	Tschech. Rep.	0.20	0.13	0.18	0.26	0.24
	Dänemark	0.13	0.07	0.11	0.21	0.16
	Finnland	0.29	0.22	0.26	0.35	0.33
	Frankreich	0.16	0.11	0.15	0.20	0.19
	Deutschland	0.16	0.11	0.15	0.19	0.19
	Griechenland	0.19	0.15	0.18	0.23	0.23
	Ungarn	0.17	0.12	0.16	0.22	0.20
	Island	0.22	0.16	0.20	0.29	0.24
	Irland	0.15	0.11	0.14	0.21	0.18
	Italien	0.21	0.15	0.23	0.24	0.24
	Japan	0.17	0.14	0.15	0.21	0.20
	Korea	0.10	0.04	0.06	0.18	0.13
	Luxemburg	0.13	0.09	0.13	0.18	0.18
	Mexiko	0.12	0.06	0.11	0.16	0.15
	Neuseeland	0.21	0.17	0.20	0.27	0.24
	Norwegen	0.21	0.15	0.20	0.28	0.26
Polen	0.18	0.13	0.18	0.24	0.23	
Portugal	0.13	0.08	0.13	0.18	0.16	
Spanien	0.14	0.09	0.13	0.21	0.18	
Schweden	0.20	0.15	0.18	0.27	0.24	
Schweiz	0.15	0.10	0.13	0.20	0.19	
Ver. Königreich	0.13	0.09	0.12	0.18	0.15	
Vereinigte Staaten	0.14	0.12	0.13	0.17	0.16	
OECD-Medianwert	0.16	0.12	0.15	0.21	0.19	0.09
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	0.10	0.05	0.08	0.13	0.12
	Lettland	0.26	0.20	0.27	0.31	0.29
	Liechtenstein	0.16	0.10	0.12	0.21	0.19
	Russ. Föderation	0.21	0.16	0.19	0.25	0.24
	Niederlande ¹	0.17	0.11	0.17	0.21	0.20

Regression Leseleistung/Geschlecht²

	Gesamtskala Lesekompetenz	Informationen ermitteln	Textbezogenes Interpretieren	Reflektieren und Bewerten	Kontinuierliche Texte	Nichtkontinuierliche Texte
OECD-LÄNDER	Australien	33.61	28.47	33.61	41.66	21.20
	Österreich	25.63	15.90	22.77	39.30	6.84
	Belgien	32.81	25.12	31.01	46.52	19.81
	Kanada	32.21	24.67	28.84	44.89	17.55
	Tschech. Rep.	37.44	27.37	34.37	53.98	23.44
	Dänemark	24.84	14.41	21.08	43.02	8.24
	Finnland	51.25	44.22	50.78	62.84	33.89
	Frankreich	28.76	23.22	26.99	38.87	13.64
	Deutschland	34.65	25.57	33.00	47.95	15.04
	Griechenland	37.04	31.95	32.79	53.91	20.86
	Ungarn	31.62	25.48	28.02	43.23	19.49
	Island	39.68	31.88	37.90	53.72	28.07
	Irland	28.68	22.33	27.18	37.23	16.85
	Italien	38.17	30.53	38.68	47.34	20.07
	Japan	29.66	26.88	25.18	42.39	20.18
	Korea	14.21	5.97	8.79	27.11	4.97
	Luxemburg	26.88	20.36	26.83	40.42	14.24
	Mexiko	20.27	11.86	17.10	34.98	9.07
	Neuseeland	45.83	38.83	43.10	56.99	34.57
	Norwegen	43.20	32.49	40.48	59.96	22.74
Polen	36.13	27.98	34.55	52.54	15.45	
Portugal	24.67	16.38	23.91	35.70	11.48	
Spanien	24.14	15.91	21.36	38.79	10.72	
Schweden	36.96	30.04	34.43	50.68	19.16	
Schweiz	29.97	22.44	26.24	46.08	8.82	
Ver. Königreich	25.63	19.44	23.54	35.08	11.39	
Vereinigte Staaten	28.57	26.05	27.08	36.09	20.71	
OECD-Medianwert	31.62	25.48	28.02	43.23	39.10	17.55
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	16.67	9.82	14.20	24.58	5.50
	Lettland	52.79	45.90	50.67	70.67	43.92
	Liechtenstein	31.17	20.37	23.16	44.72	7.11
	Russ. Föderation	38.18	34.41	35.63	48.94	25.88
	Niederlande ¹	29.57	21.79	32.47	34.85	12.53

1. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

2. Die in der Tabelle aufgeführten Zahlen entsprechen der Differenz zwischen den Mittelwerten von Mädchen und Jungen auf der Gesamtskala Lesekompetenz.

Tabelle 6.2b
 Korrelation zwischen Zeitaufwand für Hausaufgaben und Leseleistung

	Gesamtskala Lesekompetenz	Informationen ermitteln	Textbezogenes Interpretieren	Reflektieren und Bewerten	Kontinuierliche Texte	Nichtkontinuierliche Texte	
OECD-LÄNDER	Australien	0.27	0.26	0.26	0.28	0.26	0.27
	Österreich	-0.03	-0.04	-0.04	0.00	-0.02	-0.03
	Belgien	0.29	0.28	0.28	0.32	0.30	0.28
	Kanada	0.21	0.19	0.19	0.24	0.21	0.19
	Tschech. Rep.	0.14	0.10	0.13	0.16	0.15	0.11
	Dänemark	0.06	0.06	0.05	0.08	0.07	0.06
	Finnland	0.12	0.09	0.10	0.15	0.13	0.10
	Frankreich	0.30	0.29	0.29	0.29	0.30	0.28
	Deutschland	0.10	0.08	0.09	0.11	0.10	0.07
	Griechenland	0.39	0.36	0.39	0.38	0.39	0.36
	Ungarn	0.28	0.26	0.27	0.30	0.28	0.25
	Island	0.04	0.02	0.03	0.08	0.05	0.01
	Irland	0.15	0.14	0.14	0.18	0.15	0.14
	Italien	0.26	0.25	0.26	0.28	0.27	0.23
	Japan	0.26	0.23	0.24	0.25	0.25	0.23
	Korea	0.25	0.24	0.25	0.23	0.24	0.25
	Luxemburg	0.03	-0.01	0.03	0.03	0.05	0.02
	Mexiko	0.12	0.11	0.12	0.10	0.12	0.10
	Neuseeland	0.18	0.18	0.16	0.19	0.17	0.19
	Norwegen	0.14	0.12	0.11	0.17	0.15	0.12
Polen	0.30	0.25	0.29	0.33	0.31	0.25	
Portugal	0.13	0.13	0.11	0.16	0.13	0.12	
Spanien	0.30	0.30	0.27	0.30	0.29	0.29	
Schweden	-0.01	-0.03	-0.03	0.04	0.00	-0.03	
Schweiz	0.03	0.02	0.03	0.04	0.04	0.01	
Ver. Königreich	0.28	0.28	0.26	0.31	0.28	0.27	
Vereinigte Staaten	0.28	0.26	0.27	0.30	0.28	0.25	
OECD-Medianwert	0.18	0.18	0.16	0.19	0.17	0.19	
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	0.16	0.13	0.15	0.18	0.16	0.13
	Lettland	0.16	0.15	0.17	0.15	0.16	0.14
	Liechtenstein	-0.04	-0.05	-0.02	0.00	-0.02	-0.03
	Russ. Föderation	0.31	0.30	0.31	0.30	0.31	0.29
	Niederlande ¹	0.10	0.11	0.08	0.10	0.10	0.08

Regression Leseleistung/Zeitaufwand für Hausaufgaben²

	Gesamtskala Lesekompetenz	Informationen ermitteln	Textbezogenes Interpretieren	Reflektieren und Bewerten	Kontinuierliche Texte	Nichtkontinuierliche Texte	
OECD-LÄNDER	Australien	27.31	27.82	26.96	28.19	27.42	27.99
	Österreich	-2.85	-4.15	-4.19	-0.32	-2.43	-3.62
	Belgien	32.94	35.04	30.63	37.93	34.16	33.06
	Kanada	18.99	18.45	17.56	22.15	19.48	17.54
	Tschech. Rep.	12.58	10.13	11.96	15.42	13.33	11.24
	Dänemark	7.55	8.05	5.65	9.44	7.90	7.18
	Finnland	12.97	11.24	11.68	15.91	13.47	11.23
	Frankreich	31.58	33.26	30.82	32.75	32.13	30.80
	Deutschland	11.57	9.75	10.39	14.80	12.74	8.85
	Griechenland	34.28	35.52	31.30	39.23	35.09	33.37
	Ungarn	32.67	34.55	30.02	36.82	32.28	33.77
	Island	4.17	2.33	2.98	8.83	5.46	1.27
	Irland	13.05	13.44	12.80	14.74	12.96	12.92
	Italien	26.61	28.21	24.69	30.63	26.57	25.79
	Japan	17.70	18.18	16.14	20.05	17.27	18.51
	Korea	13.24	14.86	13.12	13.24	12.73	15.51
	Luxemburg	2.58	-1.12	3.05	3.97	5.87	2.77
	Mexiko	11.27	11.65	10.27	12.29	11.51	10.46
	Neuseeland	20.07	20.64	18.48	20.50	18.49	21.46
	Norwegen	15.05	13.86	12.22	19.73	15.92	14.64
Polen	30.28	28.64	29.04	36.82	32.32	27.64	
Portugal	12.28	13.44	10.07	15.66	13.04	11.97	
Spanien	24.65	26.62	22.18	26.70	23.31	27.58	
Schweden	-1.01	-2.98	-3.15	3.88	-0.35	-3.34	
Schweiz	3.38	2.05	3.15	4.89	4.59	0.75	
Ver. Königreich	31.92	32.91	30.61	34.96	33.22	30.44	
Vereinigte Staaten	26.53	26.46	26.49	28.96	26.99	24.96	
OECD-Medianwert	15.05	14.86	13.12	19.73	15.92	15.51	
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	14.13	12.28	12.48	17.08	14.53	12.80
	Lettland	16.91	18.42	17.07	18.22	17.69	16.17
	Liechtenstein	-4.94	-6.73	-2.06	0.36	-2.15	-3.28
	Russ. Föderation	25.93	28.55	25.44	26.16	25.45	26.63
	Niederlande ¹	10.38	13.36	8.99	9.29	10.92	8.70

1. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

2. Die in der Tabelle aufgeführten Zahlen entsprechen der Veränderung der Leseleistung je Indexeinheit auf dem Index des Zeitaufwands für Hausaufgaben.

Tabelle 6.2c
Korrelation zwischen Leseengagement und Leseleistung

	Gesamtskala Lesekompetenz	Informationen ermitteln	Textbezogenes Interpretieren	Reflektieren und Bewerten	Kontinuierliche Texte	Nichtkontinuierliche Texte	
OECD-LÄNDER	Australien	0.42	0.40	0.42	0.42	0.43	0.38
	Österreich	0.41	0.39	0.40	0.40	0.42	0.35
	Belgien	0.36	0.34	0.38	0.35	0.38	0.33
	Kanada	0.40	0.36	0.40	0.40	0.40	0.34
	Tschech. Rep.	0.42	0.36	0.40	0.44	0.43	0.36
	Dänemark	0.43	0.41	0.42	0.44	0.44	0.37
	Finnland	0.48	0.44	0.48	0.48	0.50	0.43
	Frankreich	0.35	0.30	0.34	0.35	0.36	0.28
	Deutschland	0.41	0.38	0.42	0.41	0.43	0.35
	Griechenland	0.25	0.24	0.25	0.26	0.26	0.23
	Ungarn	0.41	0.39	0.41	0.41	0.42	0.37
	Island	0.45	0.43	0.45	0.44	0.46	0.40
	Irland	0.39	0.36	0.38	0.39	0.39	0.35
	Italien	0.30	0.27	0.31	0.31	0.31	0.26
	Japan	0.32	0.29	0.33	0.28	0.33	0.28
	Korea	0.35	0.32	0.36	0.32	0.35	0.32
	Luxemburg	0.25	0.23	0.26	0.26	0.30	0.26
	Mexiko	0.24	0.20	0.25	0.23	0.25	0.19
	Neuseeland	0.35	0.34	0.36	0.34	0.36	0.33
	Norwegen	0.45	0.41	0.45	0.44	0.46	0.40
Polen	0.28	0.24	0.28	0.29	0.29	0.24	
Portugal	0.32	0.29	0.31	0.34	0.33	0.28	
Spanien	0.38	0.35	0.38	0.37	0.38	0.34	
Schweden	0.45	0.43	0.44	0.44	0.47	0.39	
Schweiz	0.46	0.42	0.46	0.44	0.47	0.40	
Ver. Königreich	0.37	0.35	0.36	0.37	0.38	0.33	
Vereinigte Staaten	0.31	0.27	0.32	0.31	0.33	0.26	
	OECD-Medianwert	0.38	0.35	0.38	0.37	0.38	0.34
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	0.26	0.20	0.26	0.27	0.27	0.20
	Lettland	0.29	0.24	0.30	0.28	0.30	0.23
	Liechtenstein	0.45	0.41	0.46	0.43	0.46	0.41
	Russ. Föderation	0.23	0.20	0.23	0.23	0.24	0.18
	Niederlande ¹	0.38	0.34	0.39	0.37	0.40	0.31

Regression Leseleistung/Leseengagement²

	Gesamtskala Lesekompetenz	Informationen ermitteln	Textbezogenes Interpretieren	Reflektieren und Bewerten	Kontinuierliche Texte	Nichtkontinuierliche Texte	
OECD-LÄNDER	Australien	42.52	42.76	43.65	41.72	44.73	39.59
	Österreich	36.76	36.23	36.44	38.51	38.45	33.64
	Belgien	35.83	37.06	37.36	36.75	37.58	34.26
	Kanada	35.14	34.36	35.85	35.40	36.86	31.65
	Tschech. Rep.	38.10	37.18	37.36	42.89	38.48	37.99
	Dänemark	40.99	41.64	40.66	43.91	42.27	39.09
	Finnland	42.48	43.60	45.51	43.07	43.67	40.62
	Frankreich	31.18	30.27	31.14	33.18	32.85	26.96
	Deutschland	37.57	35.91	38.56	41.41	40.41	33.13
	Griechenland	33.31	34.62	29.86	40.26	34.63	32.35
	Ungarn	43.71	46.79	41.12	46.44	43.20	45.45
	Island	42.11	44.52	43.06	41.08	43.70	39.75
	Irland	35.18	34.83	36.12	33.29	35.67	33.36
	Italien	28.54	29.18	27.39	32.10	29.17	27.12
	Japan	26.87	27.33	27.00	27.65	27.75	26.73
	Korea	24.96	26.80	25.19	24.64	24.32	25.87
	Luxemburg	22.02	21.98	22.67	25.90	28.86	26.57
	Mexiko	26.93	26.77	25.00	32.36	28.48	23.57
	Neuseeland	39.75	40.24	41.15	37.61	40.81	37.20
	Norwegen	47.25	46.32	48.06	48.20	48.56	46.41
Polen	30.84	29.78	30.97	35.39	33.06	28.44	
Portugal	35.14	35.82	32.90	38.92	36.59	32.59	
Spanien	32.38	32.82	31.95	34.09	32.16	32.78	
Schweden	41.53	44.59	42.30	41.70	43.74	38.70	
Schweiz	41.23	41.78	41.61	44.34	43.23	38.66	
Ver. Königreich	37.95	36.67	37.88	37.55	39.89	33.57	
Vereinigte Staaten	29.32	27.43	30.87	29.52	31.43	25.77	
	OECD-Medianwert	35.83	35.91	36.44	37.61	37.58	33.36
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	23.76	20.44	23.05	26.43	24.95	20.08
	Lettland	36.19	34.85	35.60	38.90	38.89	31.40
	Liechtenstein	43.81	44.59	43.84	47.42	45.40	41.01
	Russ. Föderation	24.82	24.83	25.06	26.39	26.20	21.30
	Niederlande ¹	34.09	34.85	36.75	31.61	36.34	28.43

1. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

2. Die in der Tabelle aufgeführten Zahlen entsprechen der Veränderung der Leseleistung je Indexeinheit auf dem Index des Leseengagements.

Tabelle 6.3
Korrelation zwischen familiären Hintergrundmerkmalen und Lesengagement sowie Leseleistung auf der Gesamtskala Lesekompetenz

	Sozioökonomischer Hintergrund				Bücher im Elternhaus				Bildungsressourcen im Elternhaus				
	Leistung		Lesengagement		Leistung		Lesengagement		Leistung		Lesengagement		
	S.E.		S.E.		S.E.		S.E.		S.E.		S.E.		
OECD-LÄNDER	Australien	0.32	(0.02)	0.17	(0.02)	0.29	(0.02)	0.30	(0.02)	0.23	(0.02)	0.23	(0.02)
	Österreich	0.33	(0.02)	0.18	(0.02)	0.40	(0.02)	0.34	(0.02)	0.20	(0.02)	0.14	(0.02)
	Belgien	0.37	(0.02)	0.18	(0.01)	0.34	(0.02)	0.33	(0.02)	0.33	(0.03)	0.16	(0.01)
	Kanada	0.27	(0.01)	0.13	(0.01)	0.28	(0.01)	0.30	(0.01)	0.18	(0.01)	0.17	(0.01)
	Tschech. Rep.	0.39	(0.02)	0.18	(0.01)	0.42	(0.02)	0.32	(0.02)	0.31	(0.03)	0.18	(0.01)
	Dänemark	0.31	(0.02)	0.15	(0.02)	0.35	(0.02)	0.31	(0.02)	0.22	(0.02)	0.19	(0.01)
	Finnland	0.24	(0.02)	0.11	(0.01)	0.26	(0.02)	0.30	(0.02)	0.14	(0.02)	0.16	(0.02)
	Frankreich	0.36	(0.02)	0.16	(0.02)	0.40	(0.02)	0.36	(0.01)	0.28	(0.02)	0.16	(0.02)
	Deutschland	0.40	(0.02)	0.22	(0.02)	0.46	(0.02)	0.38	(0.01)	0.28	(0.05)	0.12	(0.02)
	Griechenland	0.32	(0.03)	0.14	(0.02)	0.30	(0.03)	0.25	(0.02)	0.26	(0.02)	0.16	(0.02)
	Ungarn	0.41	(0.02)	0.18	(0.02)	0.52	(0.02)	0.35	(0.02)	0.31	(0.03)	0.19	(0.02)
	Island	0.22	(0.02)	0.11	(0.02)	0.27	(0.02)	0.29	(0.02)	0.11	(0.02)	0.15	(0.02)
	Irland	0.31	(0.02)	0.13	(0.02)	0.33	(0.02)	0.32	(0.01)	0.26	(0.02)	0.20	(0.01)
	Italien	0.28	(0.02)	0.15	(0.01)	0.29	(0.02)	0.28	(0.01)	0.17	(0.03)	0.13	(0.01)
	Japan ¹	m	m	m	m	0.23	(0.02)	0.33	(0.01)	0.20	(0.03)	0.09	(0.02)
	Korea	0.19	(0.03)	0.17	(0.02)	0.33	(0.02)	0.31	(0.02)	0.18	(0.02)	0.20	(0.02)
	Luxemburg	0.40	(0.02)	0.11	(0.02)	0.43	(0.02)	0.27	(0.02)	0.34	(0.02)	0.08	(0.02)
	Mexiko	0.39	(0.03)	0.12	(0.02)	0.37	(0.03)	0.18	(0.02)	0.37	(0.02)	0.18	(0.02)
	Neuseeland	0.31	(0.02)	0.13	(0.02)	0.36	(0.02)	0.29	(0.02)	0.31	(0.02)	0.20	(0.02)
	Norwegen	0.28	(0.02)	0.14	(0.02)	0.32	(0.02)	0.31	(0.02)	0.31	(0.01)	0.23	(0.01)
Polen	0.35	(0.02)	0.12	(0.02)	0.34	(0.02)	0.25	(0.02)	0.29	(0.02)	0.14	(0.02)	
Portugal	0.39	(0.02)	0.16	(0.02)	0.39	(0.02)	0.28	(0.02)	0.28	(0.02)	0.19	(0.02)	
Spanien	0.32	(0.02)	0.18	(0.02)	0.39	(0.02)	0.31	(0.02)	0.21	(0.02)	0.16	(0.02)	
Schweden	0.30	(0.02)	0.13	(0.02)	0.35	(0.02)	0.33	(0.01)	0.15	(0.02)	0.14	(0.02)	
Schweiz	0.40	(0.02)	0.23	(0.02)	0.43	(0.02)	0.39	(0.02)	0.24	(0.02)	0.16	(0.02)	
Ver. Königreich	0.38	(0.01)	0.14	(0.02)	0.39	(0.01)	0.35	(0.01)	0.25	(0.02)	0.24	(0.02)	
Vereinigte Staaten	0.34	(0.02)	0.12	(0.02)	0.42	(0.02)	0.33	(0.02)	0.33	(0.03)	0.18	(0.02)	
<i>OECD-Medianwert</i>	<i>0.33</i>	<i>~</i>	<i>0.15</i>	<i>~</i>	<i>0.35</i>	<i>~</i>	<i>0.31</i>	<i>~</i>	<i>0.26</i>	<i>~</i>	<i>0.16</i>	<i>(0.02)</i>	
<i>SD der Korrelation</i>	<i>0.08</i>	<i>~</i>	<i>0.04</i>	<i>~</i>	<i>0.07</i>	<i>~</i>	<i>0.04</i>	<i>~</i>	<i>0.07</i>	<i>~</i>	<i>0.04</i>	<i>(0.00)</i>	
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	0.32	(0.02)	0.10	(0.02)	0.26	(0.02)	0.23	(0.02)	0.33	(0.02)	0.22	(0.02)
	Lettland	0.24	(0.02)	0.07	(0.02)	0.29	(0.02)	0.16	(0.04)	0.19	(0.03)	0.07	(0.02)
	Liechtenstein	0.33	(0.05)	0.20	(0.05)	0.33	(0.06)	0.30	(0.05)	0.27	(0.05)	0.26	(0.04)
	Russ. Föderation	0.30	(0.02)	0.08	(0.02)	0.34	(0.02)	0.17	(0.02)	0.24	(0.02)	0.12	(0.02)
	Niederlande ²	0.34	(0.03)	0.19	(0.02)	0.36	(0.03)	0.34	(0.03)	0.29	(0.03)	0.17	(0.03)

	Kulturelle Kommunikation				Familienstruktur				Immigrantenstatus				
	Leistung		Lesengagement		Leistung		Lesengagement		Leistung		Lesengagement		
	S.E.		S.E.		S.E.		S.E.		S.E.		S.E.		
OECD-LÄNDER	Australien	0.27	(0.02)	0.38	(0.01)	0.10	(0.02)	0.05	(0.02)	-0.05	(0.03)	0.07	(0.02)
	Österreich	0.26	(0.02)	0.35	(0.01)	0.06	(0.02)	0.03	(0.02)	-0.23	(0.02)	-0.01	(0.01)
	Belgien	0.34	(0.02)	0.32	(0.02)	0.13	(0.02)	0.07	(0.01)	-0.13	(0.02)	-0.02	(0.01)
	Kanada	0.26	(0.01)	0.33	(0.01)	0.10	(0.01)	0.03	(0.01)	-0.08	(0.02)	0.05	(0.01)
	Tschech. Rep.	0.27	(0.02)	0.35	(0.01)	0.04	(0.02)	0.03	(0.01)	-0.02	(0.01)	-0.01	(0.01)
	Dänemark	0.23	(0.02)	0.38	(0.02)	0.10	(0.02)	0.04	(0.02)	-0.13	(0.02)	0.03	(0.02)
	Finnland	0.17	(0.02)	0.32	(0.01)	0.13	(0.03)	0.07	(0.02)	-0.09	(0.02)	0.00	(0.02)
	Frankreich	0.27	(0.02)	0.33	(0.01)	0.10	(0.02)	0.05	(0.01)	-0.11	(0.02)	0.02	(0.02)
	Deutschland	0.30	(0.02)	0.37	(0.01)	0.08	(0.02)	0.09	(0.01)	-0.19	(0.02)	-0.06	(0.02)
	Griechenland	0.09	(0.03)	0.33	(0.01)	0.04	(0.02)	0.03	(0.02)	-0.15	(0.04)	0.01	(0.03)
	Ungarn	0.26	(0.02)	0.36	(0.02)	0.10	(0.02)	0.06	(0.02)	0.01	(0.02)	0.00	(0.01)
	Island	0.23	(0.02)	0.30	(0.02)	0.05	(0.02)	0.01	(0.02)	-0.05	(0.02)	-0.03	(0.02)
	Irland	0.16	(0.02)	0.35	(0.02)	0.11	(0.02)	0.02	(0.02)	0.06	(0.01)	0.05	(0.02)
	Italien	0.20	(0.02)	0.36	(0.02)	0.07	(0.02)	0.03	(0.02)	-0.04	(0.02)	0.01	(0.02)
	Japan	0.20	(0.02)	0.30	(0.02)	0.07	(0.02)	-0.01	(0.02)	-0.02	(0.02)	-0.01	(0.02)
	Korea ³	0.11	(0.02)	0.27	(0.02)	0.09	(0.02)	0.04	(0.02)	m	m	m	m
	Luxemburg	0.24	(0.02)	0.33	(0.02)	0.10	(0.02)	0.06	(0.02)	-0.31	(0.02)	0.00	(0.02)
	Mexiko	0.31	(0.03)	0.31	(0.01)	0.05	(0.02)	-0.03	(0.02)	-0.17	(0.02)	-0.03	(0.01)
	Neuseeland	0.14	(0.02)	0.36	(0.02)	0.14	(0.02)	0.08	(0.02)	-0.08	(0.02)	0.08	(0.02)
	Norwegen	0.19	(0.02)	0.36	(0.01)	0.13	(0.02)	0.04	(0.02)	-0.10	(0.02)	0.00	(0.02)
Polen	0.23	(0.03)	0.35	(0.02)	0.03	(0.02)	-0.01	(0.02)	-0.04	(0.02)	-0.04	(0.02)	
Portugal	0.23	(0.03)	0.35	(0.02)	0.03	(0.02)	0.00	(0.02)	-0.02	(0.02)	0.02	(0.03)	
Spanien	0.32	(0.02)	0.35	(0.01)	0.08	(0.02)	0.05	(0.02)	-0.05	(0.03)	-0.01	(0.01)	
Schweden	0.16	(0.02)	0.34	(0.02)	0.12	(0.02)	0.07	(0.02)	-0.18	(0.02)	-0.04	(0.01)	
Schweiz	0.24	(0.03)	0.36	(0.02)	0.05	(0.02)	0.02	(0.02)	-0.32	(0.02)	-0.07	(0.01)	
Ver. Königreich	0.30	(0.02)	0.37	(0.01)	0.14	(0.02)	0.06	(0.02)	-0.10	(0.03)	0.04	(0.01)	
Vereinigte Staaten	0.27	(0.03)	0.37	(0.01)	0.27	(0.02)	0.06	(0.02)	-0.09	(0.02)	0.02	(0.02)	
<i>OECD-Medianwert</i>	<i>0.24</i>	<i>~</i>	<i>0.35</i>	<i>~</i>	<i>0.10</i>	<i>~</i>	<i>0.04</i>	<i>~</i>	<i>-0.09</i>	<i>~</i>	<i>0.00</i>	<i>~</i>	
<i>SD der Korrelation</i>	<i>0.06</i>	<i>~</i>	<i>0.03</i>	<i>~</i>	<i>0.05</i>	<i>~</i>	<i>0.03</i>	<i>~</i>	<i>0.09</i>	<i>~</i>	<i>0.04</i>	<i>~</i>	
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	0.24	(0.02)	0.35	(0.02)	0.04	(0.02)	0.00	(0.02)	-0.03	(0.02)	-0.01	(0.02)
	Lettland	0.13	(0.03)	0.28	(0.02)	0.07	(0.03)	0.02	(0.02)	-0.01	(0.03)	0.08	(0.02)
	Liechtenstein	0.27	(0.06)	0.26	(0.06)	0.15	(0.06)	0.15	(0.06)	-0.29	(0.07)	-0.05	(0.07)
	Russ. Föderation	0.19	(0.02)	0.35	(0.01)	0.04	(0.02)	0.03	(0.01)	-0.01	(0.02)	0.01	(0.02)
	Niederlande ²	0.32	(0.02)	0.33	(0.02)	0.13	(0.03)	0.06	(0.02)	-0.19	(0.04)	-0.01	(0.02)

1. Japan wurde bei diesem Vergleich wegen größtenteils fehlender Daten nicht berücksichtigt.

2. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

3. In Korea wurden keine Daten zum Immigrantenstatus erhoben.

Tabelle 6.4a
Korrelation zwischen sozioökonomischem Hintergrund und Leseleistung

	Gesamtskala Lesekompetenz	Informationen ermitteln	Textbezogenes Interpretieren	Reflektieren und Bewerten	Kontinuierliche Texte	Nichtkontinuierliche Texte
OECD-LÄNDER	Australien	0.32	0.31	0.32	0.32	0.31
	Österreich	0.33	0.30	0.33	0.34	0.31
	Belgien	0.37	0.36	0.37	0.36	0.36
	Kanada	0.27	0.26	0.27	0.26	0.27
	Tschech. Rep.	0.39	0.38	0.38	0.37	0.38
	Dänemark	0.31	0.29	0.29	0.29	0.29
	Finnland	0.24	0.23	0.23	0.23	0.21
	Frankreich	0.36	0.34	0.35	0.33	0.35
	Deutschland	0.40	0.39	0.39	0.39	0.39
	Griechenland	0.32	0.31	0.32	0.29	0.31
	Ungarn	0.41	0.39	0.40	0.38	0.40
	Island	0.22	0.21	0.21	0.21	0.21
	Irland	0.31	0.29	0.32	0.31	0.31
	Italien	0.28	0.28	0.28	0.27	0.28
	Japan ¹	m	m	m	m	m
	Korea	0.19	0.19	0.21	0.15	0.19
	Luxemburg	0.40	0.39	0.40	0.38	0.40
	Mexiko	0.39	0.39	0.39	0.31	0.36
	Neuseeland	0.31	0.30	0.30	0.31	0.30
	Norwegen	0.28	0.25	0.28	0.28	0.28
Polen	0.35	0.34	0.36	0.32	0.35	
Portugal	0.39	0.37	0.40	0.38	0.38	
Spanien	0.32	0.31	0.32	0.30	0.32	
Schweden	0.30	0.29	0.28	0.28	0.29	
Schweiz	0.40	0.38	0.39	0.38	0.39	
Ver. Königreich	0.38	0.37	0.38	0.38	0.38	
Vereinigte Staaten	0.34	0.33	0.34	0.30	0.33	
OECD-Medianwert	0.33	0.31	0.33	0.31	0.32	0.32
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	0.32	0.31	0.32	0.29	0.31
	Lettland	0.24	0.24	0.24	0.24	0.24
	Liechtenstein	0.33	0.32	0.33	0.32	0.31
	Russ. Föderation	0.30	0.28	0.30	0.27	0.30
	Niederlande ²	0.34	0.29	0.34	0.34	0.32

Regression Leseleistung/sozioökonomischer Hintergrund³

	Gesamtskala Lesekompetenz	Informationen ermitteln	Textbezogenes Interpretieren	Reflektieren und Bewerten	Kontinuierliche Texte	Nichtkontinuierliche Texte
OECD-LÄNDER	Australien	32.66	33.30	33.34	32.45	33.32
	Österreich	36.28	34.05	36.13	39.80	36.31
	Belgien	39.39	42.42	38.96	40.43	39.36
	Kanada	26.53	27.23	26.75	25.85	26.04
	Tschech. Rep.	44.56	49.38	43.20	46.08	42.92
	Dänemark	29.96	30.99	29.15	29.58	29.29
	Finnland	21.48	23.99	22.26	21.27	19.61
	Frankreich	31.72	33.40	31.37	31.58	32.03
	Deutschland	46.69	46.39	45.52	50.68	47.77
	Griechenland	28.98	31.53	26.94	30.81	28.29
	Ungarn	40.41	44.41	38.32	40.40	38.61
	Island	19.90	21.87	19.80	19.08	19.75
	Irland	31.23	31.05	32.95	29.91	31.14
	Italien	27.19	29.74	24.83	28.88	26.97
	Japan ¹	m	m	m	m	m
	Korea	15.05	17.95	16.52	13.09	14.79
	Luxemburg	40.39	42.20	40.77	43.38	42.71
	Mexiko	32.74	38.48	29.76	33.63	31.05
	Neuseeland	32.89	33.75	32.99	32.46	31.79
	Norwegen	30.66	29.95	31.12	31.91	30.54
Polen	36.55	39.78	36.40	36.49	36.83	
Portugal	39.63	41.48	38.49	39.93	39.00	
Spanien	27.31	29.07	26.64	27.86	26.85	
Schweden	27.92	31.20	27.73	27.46	27.89	
Schweiz	41.43	43.49	40.48	43.96	40.98	
Ver. Königreich	39.59	39.61	39.98	38.97	40.44	
Vereinigte Staaten	34.55	35.71	35.93	31.50	34.58	
OECD-Medianwert	32.70	33.57	32.97	31.98	31.91	33.40
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	26.88	28.96	26.07	26.27	26.46
	Lettland	21.94	24.60	20.26	23.65	21.89
	Liechtenstein	33.68	36.29	32.98	36.76	32.98
	Russ. Föderation	27.33	29.38	26.81	25.86	26.99
	Niederlande ²	30.87	30.24	32.41	29.61	31.67

1. Japan wurde bei diesem Vergleich wegen größtenteils fehlender Daten nicht berücksichtigt.

2. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

3. Die in der Tabelle aufgeführten Zahlen entsprechen der Veränderung der Leseleistung je Indexeinheit auf dem Internationalen sozioökonomischen Index der beruflichen Stellung der Eltern.

Tabelle 6.4b
 Korrelation zwischen der Zahl der Bücher im Elternhaus und der Leseleistung

	Gesamtskala Lesekompetenz	Informationen ermitteln	Textbezogenes Interpretieren	Reflektieren und Bewerten	Kontinuierliche Texte	Nichtkontinuierliche Texte
OECD-LÄNDER	Australien	0.29	0.28	0.29	0.30	0.28
	Österreich	0.40	0.37	0.40	0.40	0.37
	Belgien	0.34	0.33	0.35	0.34	0.33
	Kanada	0.28	0.26	0.28	0.28	0.26
	Tschech. Rep.	0.42	0.42	0.41	0.40	0.40
	Dänemark	0.35	0.33	0.34	0.35	0.33
	Finnland	0.26	0.24	0.24	0.25	0.26
	Frankreich	0.40	0.38	0.39	0.40	0.36
	Deutschland	0.46	0.43	0.45	0.46	0.43
	Griechenland	0.30	0.29	0.29	0.28	0.29
	Ungarn	0.52	0.48	0.51	0.48	0.49
	Island	0.27	0.25	0.27	0.26	0.26
	Irland	0.33	0.29	0.33	0.32	0.31
	Italien	0.29	0.27	0.29	0.29	0.30
	Japan	0.23	0.21	0.25	0.20	0.22
	Korea	0.33	0.34	0.33	0.27	0.33
	Luxemburg	0.43	0.42	0.42	0.41	0.39
	Mexiko	0.37	0.36	0.37	0.33	0.35
	Neuseeland	0.36	0.35	0.36	0.35	0.35
	NICHTOECD-LÄNDER	Norwegen	0.32	0.28	0.32	0.32
Polen		0.34	0.34	0.34	0.32	0.35
Portugal		0.39	0.37	0.39	0.38	0.38
Spanien		0.39	0.38	0.38	0.36	0.39
Schweden		0.35	0.33	0.34	0.35	0.32
Schweiz		0.43	0.40	0.43	0.42	0.41
Ver. Königreich		0.39	0.37	0.39	0.39	0.38
Vereinigte Staaten		0.42	0.41	0.42	0.40	0.41
OECD-Medianwert		0.35	0.34	0.35	0.35	0.36
Brasilien		0.26	0.25	0.26	0.26	0.26
Lettland	0.29	0.28	0.31	0.26	0.27	
Liechtenstein	0.33	0.31	0.35	0.32	0.31	
Russ. Föderation	0.34	0.32	0.34	0.32	0.33	
Niederlande ¹	0.36	0.33	0.36	0.37	0.33	

Regression Leseleistung und Leseengagement/Zahl der Bücher im Elternhaus²

	Lese- engagement	Gesamtskala Lesekompetenz	Informationen ermitteln	Textbezogenes Interpretieren	Reflektieren und Bewerten	Kontinuierliche Texte	Nichtkontinuierliche Texte
OECD-LÄNDER	Australien	0.20	19.81	19.66	20.24	19.63	19.40
	Österreich	0.24	25.24	24.14	25.63	26.81	24.72
	Belgien	0.22	22.17	23.61	22.16	22.97	22.48
	Kanada	0.22	17.67	18.04	17.98	17.84	17.33
	Tschech. Rep.	0.23	29.73	32.66	28.75	30.35	32.81
	Dänemark	0.20	21.85	22.22	21.31	22.53	22.73
	Finnland	0.23	16.90	17.85	17.33	16.90	17.90
	Frankreich	0.24	23.46	24.66	23.40	24.95	22.81
	Deutschland	0.29	33.71	32.63	32.72	37.45	32.08
	Griechenland	0.12	19.79	21.41	17.94	22.13	20.47
	Ungarn	0.21	32.06	34.26	30.63	32.08	34.86
	Island	0.21	17.96	18.24	18.23	17.18	18.57
	Irland	0.22	20.27	19.32	21.12	19.25	20.87
	Italien	0.18	17.52	18.40	16.11	19.37	19.53
	Japan	0.24	13.02	13.23	13.51	13.23	14.41
	Korea	0.22	16.28	19.90	16.08	14.61	18.96
	Luxemburg	0.18	24.31	25.96	24.33	25.95	25.56
	Mexiko	0.10	23.55	26.63	21.40	26.24	25.28
	Neuseeland	0.19	25.65	27.07	26.71	24.54	25.14
	NICHTOECD-LÄNDER	Norwegen	0.20	20.83	19.71	21.18	21.70
Polen		0.14	19.67	22.04	18.94	20.16	21.62
Portugal		0.17	25.39	26.84	24.07	26.22	26.10
Spanien		0.21	22.04	23.55	21.36	22.50	25.04
Schweden		0.22	21.87	23.08	21.80	22.45	21.88
Schweiz		0.28	28.10	28.84	28.14	30.59	28.54
Ver. Königreich		0.22	25.43	25.09	25.84	24.74	24.25
Vereinigte Staaten		0.23	27.79	28.70	28.02	26.61	27.89
OECD-Medianwert		0.22	22.04	23.55	21.40	22.53	22.46
Brasilien		0.18	18.12	19.14	17.69	19.43	20.07
Lettland	0.11	21.05	23.23	20.57	20.39	20.71	
Liechtenstein	0.24	22.53	23.46	23.22	24.84	21.58	
Russ. Föderation	0.10	20.61	22.89	20.27	20.59	21.91	
Niederlande ¹	0.21	19.23	20.32	20.33	18.77	18.22	

1. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

2. Die in der Tabelle aufgeführten Zahlen entsprechen der Veränderung der Leseleistung je Indexeinheit auf dem Index der Zahl der Bücher im Elternhaus (zur Definition siehe Anhang A3).

Tabelle 6.4c
Korrelation zwischen Bildungsressourcen im Elternhaus und Leseleistung

	Gesamtskala Lesekompetenz	Informationen ermitteln	Textbezogenes Interpretieren	Reflektieren und Bewerten	Kontinuierliche Texte	Nichtkontinuierliche Texte
OECD-LÄNDER	Australien	0.23	0.23	0.22	0.24	0.24
	Österreich	0.20	0.20	0.19	0.19	0.21
	Belgien	0.33	0.33	0.31	0.35	0.33
	Kanada	0.18	0.18	0.16	0.19	0.18
	Tschech. Rep.	0.31	0.32	0.30	0.29	0.31
	Dänemark	0.22	0.21	0.21	0.21	0.22
	Finnland	0.14	0.14	0.12	0.14	0.15
	Frankreich	0.28	0.29	0.27	0.26	0.28
	Deutschland	0.28	0.29	0.27	0.27	0.28
	Griechenland	0.26	0.29	0.25	0.23	0.27
	Ungarn	0.31	0.31	0.30	0.29	0.31
	Island	0.11	0.11	0.10	0.11	0.10
	Irland	0.26	0.25	0.25	0.26	0.26
	Italien	0.17	0.16	0.15	0.18	0.17
	Japan	0.20	0.19	0.19	0.16	0.18
	Korea	0.18	0.18	0.18	0.15	0.18
	Luxemburg	0.34	0.33	0.33	0.34	0.31
	Mexiko	0.37	0.37	0.37	0.30	0.37
	Neuseeland	0.31	0.32	0.30	0.31	0.34
	NICHT-OECD-LÄNDER	Norwegen	0.31	0.30	0.30	0.31
Polen		0.29	0.30	0.28	0.26	0.30
Portugal		0.28	0.28	0.28	0.27	0.27
Spanien		0.21	0.21	0.21	0.20	0.20
Schweden		0.15	0.14	0.12	0.16	0.15
Schweiz		0.24	0.23	0.24	0.26	0.22
Ver. Königreich		0.25	0.25	0.24	0.27	0.25
Vereinigte Staaten		0.33	0.33	0.33	0.32	0.34
OECD-Medianwert		0.26	0.25	0.25	0.26	0.26
Brasilien		0.33	0.31	0.32	0.32	0.33
Lettland	0.19	0.21	0.19	0.17	0.19	
Liechtenstein	0.27	0.27	0.27	0.25	0.24	
Russ. Föderation	0.24	0.24	0.23	0.22	0.24	
Niederlande ¹	0.29	0.29	0.28	0.28	0.30	

Regression Leseleistung/Bildungsressourcen im Elternhaus²

	Gesamtskala Lesekompetenz	Informationen ermitteln	Textbezogenes Interpretieren	Reflektieren und Bewerten	Kontinuierliche Texte	Nichtkontinuierliche Texte
OECD-LÄNDER	Australien	24.07	24.55	22.74	24.42	25.57
	Österreich	23.31	24.04	22.71	24.11	26.36
	Belgien	38.64	42.81	34.89	43.40	40.59
	Kanada	16.71	18.18	15.50	17.67	17.63
	Tschech. Rep.	31.69	36.48	30.36	31.26	37.60
	Dänemark	22.49	22.86	22.01	22.73	24.72
	Finnland	12.51	15.20	11.81	12.76	15.15
	Frankreich	28.42	32.91	27.66	28.46	28.38
	Deutschland	40.79	42.79	38.46	43.32	41.79
	Griechenland	22.91	28.11	20.18	24.08	25.49
	Ungarn	30.84	34.92	28.66	30.80	35.87
	Island	10.67	12.89	9.95	11.23	10.49
	Irland	23.44	24.08	23.94	22.78	25.61
	Italien	18.13	19.78	15.95	21.70	20.61
	Japan	17.96	20.03	17.36	17.42	18.75
	Korea	12.54	15.33	12.87	11.72	14.75
	Luxemburg	36.42	38.78	36.34	41.80	37.49
	Mexiko	24.55	29.02	22.49	25.24	27.99
	Neuseeland	31.68	34.64	31.23	31.02	34.84
	NICHT-OECD-LÄNDER	Norwegen	33.37	34.40	32.81	35.36
Polen		24.82	29.04	23.67	24.60	27.55
Portugal		31.25	33.81	29.91	30.89	31.46
Spanien		21.15	22.88	20.75	21.14	22.79
Schweden		13.80	14.46	12.16	15.68	15.21
Schweiz		30.12	31.71	29.60	35.79	29.94
Ver. Königreich		25.63	26.61	24.57	26.47	25.72
Vereinigte Staaten		29.06	30.35	28.92	27.94	31.01
OECD-Medianwert		24.55	28.11	23.67	24.60	26.36
Brasilien		21.70	23.19	20.56	22.97	24.34
Lettland	18.14	22.28	16.70	18.15	19.17	
Liechtenstein	30.35	32.97	29.23	31.37	27.31	
Russ. Föderation	19.91	23.08	18.75	18.98	22.25	
Niederlande ¹	33.90	39.01	35.24	31.63	36.02	

1. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

2. Die in der Tabelle aufgeführten Zahlen entsprechen der Veränderung der Leseleistung je Indexeinheit auf dem Index der Bildungsressourcen im Elternhaus.

Tabelle 6.4d
Korrelation zwischen kultureller Kommunikation im Elternhaus und Leseleistung

	Gesamtskala Lesekompetenz	Informationen ermitteln	Textbezogenes Interpretieren	Reflektieren und Bewerten	Kontinuierliche Texte	Nichtkontinuierliche Texte	
OECD-LÄNDER	Australien	0.31	0.28	0.31	0.33	0.32	0.28
	Österreich	0.26	0.23	0.25	0.28	0.26	0.22
	Belgien	0.14	0.11	0.15	0.15	0.15	0.12
	Kanada	0.22	0.20	0.22	0.23	0.22	0.20
	Tschech. Rep.	0.27	0.19	0.22	0.25	0.24	0.21
	Dänemark	0.34	0.29	0.33	0.37	0.35	0.29
	Finnland	0.25	0.21	0.24	0.26	0.25	0.24
	Frankreich	0.23	0.20	0.23	0.24	0.24	0.19
	Deutschland	0.23	0.20	0.22	0.25	0.24	0.19
	Griechenland	0.20	0.18	0.19	0.20	0.20	0.18
	Ungarn	0.17	0.15	0.17	0.18	0.17	0.15
	Island	0.21	0.19	0.21	0.23	0.22	0.18
	Irland	0.19	0.15	0.20	0.20	0.20	0.16
	Italien	0.19	0.17	0.19	0.22	0.19	0.18
	Japan	0.24	0.22	0.22	0.26	0.25	0.20
	Korea	0.19	0.16	0.19	0.18	0.20	0.17
	Luxemburg	0.17	0.16	0.17	0.18	0.18	0.17
	Mexiko	0.26	0.24	0.26	0.23	0.25	0.24
	Neuseeland	0.16	0.13	0.16	0.17	0.16	0.14
	Norwegen	0.29	0.23	0.29	0.30	0.29	0.26
Polen	0.17	0.15	0.16	0.19	0.17	0.14	
Portugal	0.35	0.33	0.35	0.35	0.35	0.33	
Spanien	0.33	0.30	0.32	0.33	0.34	0.30	
Schweden	0.25	0.21	0.23	0.29	0.26	0.20	
Schweiz	0.24	0.23	0.27	0.27	0.27	0.25	
Ver. Königreich	0.26	0.22	0.26	0.29	0.27	0.23	
Vereinigte Staaten	0.22	0.21	0.22	0.21	0.23	0.20	
OECD-Medianwert	0.23	0.20	0.22	0.24	0.24	0.20	
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	0.26	0.22	0.26	0.27	0.26	0.24
	Lettland	0.16	0.15	0.16	0.16	0.17	0.14
	Liechtenstein	0.22	0.20	0.23	0.23	0.23	0.23
	Russ. Föderation	0.17	0.15	0.16	0.17	0.17	0.14
	Niederlande ¹	0.27	0.24	0.28	0.28	0.29	0.22

Regression Leseleistung/kulturelle Kommunikation im Elternhaus¹

	Gesamtskala Lesekompetenz	Informationen ermitteln	Textbezogenes Interpretieren	Reflektieren und Bewerten	Kontinuierliche Texte	Nichtkontinuierliche Texte	
OECD-LÄNDER	Australien	30.84	29.26	31.10	32.43	32.52	27.90
	Österreich	24.44	22.35	23.53	28.81	25.33	22.59
	Belgien	13.63	12.07	14.49	15.86	14.86	12.63
	Kanada	22.06	21.36	22.03	22.92	22.73	20.26
	Tschech. Rep.	21.76	20.58	20.87	25.06	21.64	22.48
	Dänemark	33.11	30.25	32.58	37.68	34.27	31.11
	Finnland	26.20	25.98	27.64	28.12	26.82	26.99
	Frankreich	22.93	21.87	22.83	24.94	24.47	19.74
	Deutschland	23.70	21.53	22.88	29.23	25.90	20.80
	Griechenland	22.81	23.08	20.06	26.88	23.54	21.34
	Ungarn	18.21	18.60	16.93	20.35	17.98	18.92
	Island	19.14	19.16	19.27	20.80	19.67	17.76
	Irland	18.68	15.22	20.21	17.97	19.58	16.84
	Italien	18.85	18.15	16.95	23.20	18.52	19.59
	Japan	18.40	19.03	16.43	22.65	18.81	17.57
	Korea	10.52	10.70	10.38	10.81	10.74	10.87
	Luxemburg	16.90	16.61	16.54	19.71	18.91	18.21
	Mexiko	22.02	24.03	19.87	25.11	21.74	23.69
	Neuseeland	16.97	15.65	17.44	18.16	17.56	15.95
	Norwegen	29.68	25.47	30.12	32.63	29.93	29.19
Polen	16.17	16.05	15.12	20.71	17.20	14.18	
Portugal	34.97	36.42	33.45	36.05	35.29	34.96	
Spanien	31.79	30.66	30.56	34.65	32.01	32.14	
Schweden	23.93	22.52	23.09	28.57	25.53	21.54	
Schweiz	27.53	26.71	28.02	30.91	28.23	28.04	
Ver. Königreich	28.24	25.63	29.61	31.16	30.64	24.91	
Vereinigte Staaten	20.66	21.52	21.12	20.60	21.79	19.72	
OECD-Medianwert	22.06	21.53	21.12	25.06	22.73	20.80	
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	19.87	18.85	19.16	21.99	20.01	20.67
	Lettland	16.78	17.93	15.41	19.11	18.06	16.07
	Liechtenstein	21.63	21.46	21.79	25.34	22.45	23.66
	Russ. Föderation	14.30	14.77	13.39	15.42	14.42	13.57
	Niederlande ¹	22.00	22.22	23.46	21.07	23.55	18.20

1. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

2. Die in der Tabelle aufgeführten Zahlen entsprechen der Veränderung der Leseleistung je Indexeinheit auf dem Index der kulturellen Kommunikation im Elternhaus (zur Definition siehe Anhang A3).

Tabelle 6.4e
Korrelation zwischen Familienstruktur und Leseleistung

	Gesamtskala Lesekompetenz	Informationen ermitteln	Textbezogenes Interpretieren	Reflektieren und Bewerten	Kontinuierliche Texte	Nichtkontinuierliche Texte
OECD-LÄNDER	Australien	0.10	0.10	0.10	0.11	0.10
	Österreich	0.06	0.07	0.05	0.05	0.08
	Belgien	0.13	0.13	0.13	0.13	0.14
	Kanada	0.10	0.10	0.09	0.10	0.10
	Tschech. Rep.	0.04	0.05	0.04	0.03	0.04
	Dänemark	0.10	0.09	0.09	0.11	0.11
	Finnland	0.13	0.11	0.12	0.15	0.14
	Frankreich	0.10	0.11	0.10	0.09	0.11
	Deutschland	0.08	0.09	0.09	0.08	0.09
	Griechenland	0.04	0.05	0.03	0.03	0.03
	Ungarn	0.10	0.11	0.09	0.10	0.10
	Island	0.05	0.06	0.04	0.06	0.07
	Irland	0.11	0.10	0.10	0.12	0.12
	Italien	0.07	0.08	0.07	0.06	0.08
	Japan	0.07	0.07	0.07	0.05	0.08
	Korea	0.09	0.09	0.07	0.07	0.09
	Luxemburg	0.10	0.10	0.09	0.10	0.10
	Mexiko	0.05	0.05	0.03	0.05	0.04
	Neuseeland	0.14	0.16	0.14	0.13	0.16
	Norwegen	0.13	0.14	0.12	0.13	0.13
Polen	0.03	0.03	0.04	0.02	0.04	
Portugal	0.03	0.04	0.03	0.03	0.02	
Spanien	0.08	0.08	0.07	0.07	0.07	
Schweden	0.05	0.06	0.05	0.05	0.06	
Schweiz	0.05	0.06	0.05	0.05	0.06	
Ver. Königreich	0.14	0.13	0.14	0.14	0.14	
Vereinigte Staaten	0.27	0.27	0.26	0.26	0.28	
	OECD-Medianwert	0.10	0.09	0.09	0.09	0.10
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	0.04	0.04	0.04	0.03	0.05
	Lettland	0.07	0.06	0.08	0.05	0.07
	Liechtenstein	0.15	0.18	0.14	0.14	0.15
	Russ. Föderation	0.04	0.04	0.04	0.02	0.05
	Niederlande ¹	0.13	0.13	0.12	0.13	0.13

Regression Leseleistung/Familienstruktur²

	Gesamtskala Lesekompetenz	Informationen ermitteln	Textbezogenes Interpretieren	Reflektieren und Bewerten	Kontinuierliche Texte	Nichtkontinuierliche Texte
OECD-LÄNDER	Australien	22.00	23.37	22.46	24.49	23.20
	Österreich	12.70	16.10	11.71	11.61	18.08
	Belgien	33.18	37.41	30.86	36.05	36.79
	Kanada	21.14	22.77	19.00	21.25	22.44
	Tschech. Rep.	9.04	12.20	8.26	7.32	11.38
	Dänemark	19.95	21.10	18.40	23.59	24.24
	Finnland	25.84	24.79	25.97	29.56	29.57
	Frankreich	21.45	24.61	20.56	19.36	24.82
	Deutschland	20.50	23.51	21.48	22.87	23.53
	Griechenland	10.26	15.93	7.15	10.55	9.41
	Ungarn	21.32	26.76	17.84	23.03	24.89
	Island	10.32	12.49	7.60	12.22	14.53
	Irland	26.90	28.06	25.47	28.77	31.58
	Italien	14.32	19.08	13.57	13.56	17.52
	Japan	18.03	20.02	17.71	13.80	22.14
	Korea	18.14	22.74	14.48	16.67	21.78
	Luxemburg	23.29	26.11	21.93	28.08	27.65
	Mexiko	8.92	11.72	5.13	12.12	8.03
	Neuseeland	32.50	38.47	32.40	29.63	36.58
	Norwegen	28.73	32.71	27.60	31.91	32.71
Polen	8.69	11.04	10.05	5.57	10.87	
Portugal	7.25	9.84	7.61	6.82	5.81	
Spanien	15.49	17.22	13.31	15.96	17.33	
Schweden	23.74	25.55	23.53	23.62	26.20	
Schweiz	12.47	15.96	10.92	13.44	15.62	
Ver. Königreich	30.09	28.70	30.01	28.77	29.02	
Vereinigte Staaten	57.09	59.91	55.34	55.55	61.50	
	OECD-Medianwert	20.22	22.75	18.12	20.31	22.82
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	6.70	8.45	7.66	5.69	10.11
	Lettland	14.08	15.51	16.23	11.21	16.58
	Liechtenstein	36.02	45.94	32.77	36.87	36.85
	Russ. Föderation	7.03	9.64	8.86	3.61	10.81
	Niederlande ¹	30.11	34.90	29.00	28.29	31.45

1. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

2. Die in der Tabelle aufgeführten Zahlen entsprechen der Differenz zwischen der Leseleistung von Schülern, die mit zwei Elternteilen oder Erziehungsberechtigten aufwachsen, und solchen, die nur mit einem Elternteil oder Erziehungsberechtigten zusammenleben (zur Definition siehe Anhang A3).

Tabelle 6.4f
Korrelation zwischen Immigrantenstatus und Leseleistung

	Gesamtskala Lesekompetenz	Informationen ermitteln	Textbezogenes Interpretieren	Reflektieren und Bewerten	Kontinuierliche Texte	Nichtkontinuierliche Texte	
OECD-LÄNDER	Australien	-0,05	-0,05	-0,06	-0,03	-0,04	-0,04
	Österreich	-0,23	-0,22	-0,22	-0,22	-0,22	-0,22
	Belgien	-0,13	-0,13	-0,12	-0,13	-0,13	-0,13
	Kanada	-0,08	-0,08	-0,09	-0,07	-0,08	-0,06
	Tschech. Rep.	-0,02	-0,02	-0,02	-0,01	-0,01	-0,02
	Dänemark	-0,13	-0,11	-0,13	-0,13	-0,13	-0,11
	Finnland	-0,09	-0,09	-0,08	-0,08	-0,08	-0,11
	Frankreich	-0,11	-0,12	-0,11	-0,10	-0,11	-0,11
	Deutschland	-0,19	-0,20	-0,19	-0,20	-0,18	-0,19
	Griechenland	-0,15	-0,16	-0,16	-0,13	-0,16	-0,13
	Ungarn	0,01	0,01	0,00	0,02	0,01	0,01
	Island	-0,05	-0,06	-0,05	-0,05	-0,06	-0,04
	Irland	0,06	0,06	0,06	0,05	0,05	0,07
	Italien	-0,04	-0,05	-0,05	-0,05	-0,05	-0,03
	Japan	-0,02	-0,02	-0,01	-0,02	-0,01	-0,01
	Korea ¹	m	m	m	m	m	m
	Luxemburg	-0,31	-0,30	-0,31	-0,31	-0,27	-0,27
	Mexiko	-0,17	-0,15	-0,16	-0,15	-0,17	-0,15
	Neuseeland	-0,08	-0,07	-0,09	-0,05	-0,08	-0,05
	Norwegen	-0,10	-0,10	-0,10	-0,09	-0,10	-0,10
Polen	-0,04	-0,06	-0,05	-0,04	-0,05	-0,03	
Portugal	-0,02	-0,03	-0,02	-0,03	-0,02	-0,04	
Spanien	-0,05	-0,05	-0,04	-0,05	-0,04	-0,05	
Schweden	-0,18	-0,19	-0,17	-0,15	-0,17	-0,17	
Schweiz	-0,32	-0,33	-0,31	-0,29	-0,30	-0,32	
Ver. Königreich	-0,10	-0,10	-0,10	-0,10	-0,10	-0,10	
Vereinigte Staaten	-0,09	-0,10	-0,09	-0,08	-0,09	-0,10	
OECD-Medianwert	-0,09	-0,10	-0,09	-0,08	-0,09	-0,10	
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	-0,03	-0,02	-0,02	-0,01	-0,02	-0,03
	Lettland	-0,01	-0,03	0,01	-0,01	0,01	-0,03
	Liechtenstein	-0,29	-0,30	-0,28	-0,25	-0,26	-0,27
	Russ. Föderation	-0,01	-0,02	0,00	-0,01	0,00	-0,01
	Niederlande ²	-0,19	-0,21	-0,17	-0,18	-0,18	-0,20

Regression Leseleistung/Immigrantensstatus³

	Gesamtskala Lesekompetenz	Informationen ermitteln	Textbezogenes Interpretieren	Reflektieren und Bewerten	Kontinuierliche Texte	Nichtkontinuierliche Texte	
OECD-LÄNDER	Australien	-16,05	-17,61	-18,36	-10,53	-13,87	-14,21
	Österreich	-89,33	-92,07	-86,28	-91,75	-86,18	-92,03
	Belgien	-77,10	-85,84	-68,94	-83,98	-75,71	-83,93
	Kanada	-25,33	-26,08	-28,93	-21,14	-27,51	-21,02
	Tschech. Rep.	-22,86	-26,32	-23,04	-7,71	-16,54	-32,44
	Dänemark	-66,34	-61,82	-68,95	-68,95	-69,66	-62,06
	Finnland	-79,95	-98,11	-79,97	-77,18	-75,70	-102,91
	Frankreich	-70,92	-84,65	-66,34	-65,42	-70,34	-74,53
	Deutschland	-71,89	-78,23	-68,18	-83,44	-68,36	-74,00
	Griechenland	-73,79	-85,45	-71,77	-74,33	-77,15	-64,81
	Ungarn	6,02	11,52	2,09	13,25	6,44	9,95
	Island	-65,06	-76,33	-65,89	-64,30	-69,68	-58,37
	Irland	46,89	52,22	53,42	39,36	42,81	57,61
	Italien	-42,90	-60,12	-51,50	-52,59	-53,20	-38,11
	Japan	-45,92	-47,01	-34,42	-65,93	-37,03	-38,60
	Korea ¹	m	m	m	m	m	m
	Luxemburg	-84,26	-90,29	-86,19	-95,94	-80,90	-83,66
	Mexiko	-95,07	-102,96	-82,46	-112,08	-98,95	-97,55
	Neuseeland	-24,48	-25,70	-28,94	-15,68	-27,46	-17,82
	Norwegen	-59,19	-61,96	-60,19	-57,48	-58,78	-66,51
Polen	-90,99	-137,45	-91,23	-83,44	-106,68	-76,88	
Portugal	-20,31	-30,29	-15,83	-29,23	-19,12	-31,79	
Spanien	-32,82	-40,47	-31,22	-41,01	-28,11	-42,84	
Schweden	-69,85	-84,11	-70,43	-60,06	-68,21	-74,27	
Schweiz	-103,41	-117,36	-99,66	-104,82	-100,08	-110,23	
Ver. Königreich	-67,92	-67,62	-64,55	-62,28	-68,55	-61,94	
Vereinigte Staaten	-40,54	-46,24	-39,45	-37,28	-39,80	-44,36	
OECD-Medianwert	-65,70	-64,79	-65,22	-63,29	-68,29	-62,00	
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	-67,59	-58,26	-55,18	-29,54	-59,30	-72,55
	Lettland	-2,42	-8,69	2,77	-1,93	1,80	-9,09
	Liechtenstein	-94,85	-108,99	-88,52	-90,25	-86,63	-89,46
	Russ. Föderation	-5,21	-10,21	-2,45	-3,06	-2,53	-7,63
	Niederlande ²	-81,17	-102,80	-79,08	-74,90	-78,08	-87,36

1. In Korea wurden keine Daten zum Immigrantensstatus der Schüler erhoben.

2. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

3. Die in der Tabelle aufgeführten Zahlen entsprechen der Differenz zwischen der Leseleistung von im Land geborenen und nicht im Land geborenen Schülern.

Tabelle 6.5
Korrelation zwischen Unterrichtsmerkmalen und Leseengagement sowie Leseleistung auf der Gesamtskala Lesekompetenz

	Leistungsdruck				Disziplin				Zugehörigkeitsgefühl				Schüler-Lehrer-Verhältnis				
	Leistung		Lese- engage- ment		Leistung		Lese- engage- ment		Leistung		Lese- engage- ment		Leistung		Lese- engage- ment		
	S.E.		S.E.		S.E.		S.E.		S.E.		S.E.		S.E.		S.E.		
OECD-LÄNDER	Australien	-0.09	(0.02)	0.00	(0.02)	0.15	(0.02)	0.16	(0.02)	0.04	(0.02)	-0.01	(0.02)	0.16	(0.02)	0.26	(0.02)
	Österreich	-0.08	(0.02)	-0.04	(0.02)	0.06	(0.02)	0.09	(0.02)	0.06	(0.02)	0.00	(0.02)	0.03	(0.02)	0.10	(0.02)
	Belgien	0.02	(0.02)	-0.03	(0.01)	0.03	(0.02)	0.06	(0.02)	0.08	(0.02)	0.08	(0.01)	-0.02	(0.02)	0.11	(0.01)
	Kanada	-0.10	(0.01)	-0.02	(0.01)	0.13	(0.01)	0.15	(0.01)	0.04	(0.01)	0.00	(0.01)	0.15	(0.01)	0.20	(0.01)
	Tschech. Rep.	-0.09	(0.02)	-0.06	(0.02)	0.10	(0.02)	0.09	(0.02)	0.13	(0.02)	0.04	(0.02)	0.03	(0.02)	0.14	(0.02)
	Dänemark	0.02	(0.02)	0.03	(0.01)	0.08	(0.02)	0.09	(0.02)	0.06	(0.02)	0.00	(0.02)	0.17	(0.02)	0.21	(0.02)
	Finnland	-0.15	(0.02)	-0.13	(0.02)	0.10	(0.02)	0.15	(0.02)	-0.03	(0.02)	0.00	(0.02)	0.12	(0.03)	0.17	(0.02)
	Frankreich	-0.06	(0.02)	-0.06	(0.02)	0.02	(0.02)	0.07	(0.02)	0.06	(0.02)	0.08	(0.02)	-0.02	(0.02)	0.12	(0.02)
	Deutschland	-0.11	(0.02)	-0.08	(0.02)	0.10	(0.02)	0.14	(0.02)	0.08	(0.02)	0.00	(0.02)	0.03	(0.02)	0.14	(0.02)
	Griechenland	0.12	(0.03)	0.08	(0.02)	0.03	(0.03)	0.10	(0.02)	0.11	(0.02)	0.18	(0.02)	-0.02	(0.03)	0.16	(0.02)
	Ungarn	-0.02	(0.02)	0.00	(0.02)	0.17	(0.04)	0.17	(0.03)	0.18	(0.02)	0.15	(0.02)	-0.10	(0.03)	0.15	(0.02)
	Island	-0.14	(0.02)	-0.03	(0.02)	0.09	(0.02)	0.09	(0.02)	0.03	(0.02)	0.02	(0.02)	0.19	(0.02)	0.19	(0.02)
	Irland	-0.07	(0.02)	-0.01	(0.02)	0.19	(0.02)	0.16	(0.02)	0.00	(0.02)	0.03	(0.02)	0.12	(0.02)	0.24	(0.01)
	Italien	-0.06	(0.02)	-0.04	(0.01)	0.15	(0.02)	0.21	(0.02)	-0.01	(0.02)	0.07	(0.02)	-0.05	(0.02)	0.12	(0.02)
	Japan	0.05	(0.03)	0.05	(0.02)	0.22	(0.04)	0.08	(0.02)	0.09	(0.02)	0.03	(0.02)	0.20	(0.02)	0.14	(0.02)
	Korea	0.19	(0.02)	0.12	(0.02)	0.10	(0.02)	0.10	(0.02)	0.11	(0.02)	0.11	(0.02)	0.09	(0.02)	0.14	(0.01)
	Luxemburg	0.02	(0.02)	0.00	(0.02)	0.03	(0.02)	0.07	(0.02)	0.20	(0.02)	0.06	(0.02)	-0.04	(0.02)	0.17	(0.02)
	Mexiko	0.00	(0.02)	0.13	(0.02)	0.02	(0.03)	0.08	(0.02)	0.24	(0.02)	0.22	(0.02)	0.03	(0.02)	0.18	(0.02)
	Neuseeland	-0.15	(0.02)	-0.01	(0.02)	0.11	(0.02)	0.17	(0.02)	0.05	(0.02)	0.04	(0.02)	0.12	(0.02)	0.22	(0.02)
	Norwegen	-0.11	(0.02)	-0.05	(0.02)	0.06	(0.02)	0.09	(0.02)	0.07	(0.02)	0.04	(0.02)	0.18	(0.02)	0.20	(0.02)
	Polen	0.03	(0.03)	-0.01	(0.02)	0.23	(0.03)	0.18	(0.02)	0.19	(0.02)	0.15	(0.02)	0.04	(0.02)	0.22	(0.02)
	Portugal	-0.05	(0.02)	0.06	(0.02)	0.09	(0.02)	0.10	(0.02)	0.27	(0.02)	0.19	(0.02)	-0.06	(0.03)	0.15	(0.02)
	Spanien	0.03	(0.02)	0.05	(0.02)	0.14	(0.02)	0.10	(0.02)	0.06	(0.02)	0.06	(0.02)	0.08	(0.02)	0.12	(0.02)
	Schweden	-0.15	(0.02)	-0.08	(0.02)	0.12	(0.02)	0.10	(0.02)	-0.02	(0.02)	-0.03	(0.02)	0.13	(0.02)	0.18	(0.02)
	Schweiz	-0.04	(0.03)	-0.07	(0.02)	0.15	(0.02)	0.12	(0.02)	0.16	(0.02)	0.14	(0.02)	0.05	(0.02)	0.16	(0.02)
	Ver. Königreich	-0.11	(0.02)	-0.03	(0.01)	0.21	(0.02)	0.19	(0.02)	0.06	(0.02)	0.04	(0.02)	0.17	(0.02)	0.22	(0.02)
	Vereinigte Staaten	-0.02	(0.02)	0.10	(0.02)	0.13	(0.02)	0.12	(0.02)	0.14	(0.03)	0.05	(0.02)	0.19	(0.02)	0.24	(0.03)
OECD-Medianwert	-0.06	~	-0.01	~	0.10	~	0.10	~	0.07	~	0.04	~	0.08	~	0.17	~	
SD der Korrelation	0.08	~	0.06	~	-0.06	~	-0.04	~	0.08	~	0.07	~	0.09	~	0.04	~	
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	0.10	(0.02)	0.15	(0.02)	-0.06	(0.02)	0.10	(0.03)	0.15	(0.02)	0.21	(0.02)	-0.03	(0.03)	0.20	(0.02)
	Lettland	0.02	(0.03)	0.02	(0.02)	0.09	(0.02)	0.09	(0.03)	0.13	(0.02)	0.08	(0.03)	0.08	(0.03)	0.16	(0.03)
	Liechtenstein	-0.12	(0.05)	0.02	(0.06)	-0.03	(0.06)	-0.02	(0.06)	0.16	(0.05)	0.04	(0.05)	-0.01	(0.05)	0.17	(0.06)
	Russ. Föderation	-0.06	(0.02)	0.03	(0.02)	0.11	(0.02)	0.18	(0.02)	0.13	(0.02)	0.16	(0.02)	0.03	(0.02)	0.22	(0.01)
	Niederlande ¹	-0.10	(0.02)	-0.03	(0.02)	0.03	(0.04)	0.07	(0.02)	0.13	(0.03)	0.04	(0.02)	0.07	(0.03)	0.14	(0.02)

1. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Tabelle 6.6a
Korrelation zwischen Leistungsdruck und Leseleistung

	Gesamtskala Lesekompetenz	Informationen ermitteln	Textbezogenes Interpretieren	Reflektieren und Bewerten	Kontinuierliche Texte	Nichtkontinuier- liche Texte	
OECD-LÄNDER	Australien	-0.09	-0.11	-0.10	-0.07	-0.09	-0.09
	Österreich	-0.08	-0.10	-0.08	-0.05	-0.08	-0.08
	Belgien	0.02	0.01	0.01	0.05	0.03	0.01
	Kanada	-0.10	-0.09	-0.10	-0.08	-0.09	-0.09
	Tschech. Rep.	-0.04	-0.04	-0.03	-0.04	-0.04	-0.03
	Dänemark	0.02	0.02	0.02	0.04	0.04	0.01
	Finnland	-0.15	-0.14	-0.14	-0.15	-0.15	-0.13
	Frankreich	-0.06	-0.04	-0.06	-0.07	-0.07	-0.06
	Deutschland	-0.11	-0.10	-0.12	-0.09	-0.11	-0.10
	Griechenland	0.12	0.11	0.12	0.13	0.13	0.11
	Ungarn	-0.02	-0.03	-0.03	-0.01	-0.02	-0.03
	Island	-0.14	-0.14	-0.13	-0.14	-0.14	-0.13
	Irland	-0.07	-0.07	-0.07	-0.07	-0.07	-0.07
	Italien	-0.06	-0.06	-0.07	-0.04	-0.06	-0.06
	Japan	0.05	0.03	0.05	0.08	0.05	0.05
	Korea	0.19	0.17	0.19	0.17	0.18	0.18
	Luxemburg	0.02	0.01	0.03	0.01	0.02	0.03
	Mexiko	0.00	-0.01	0.00	0.02	0.00	0.00
	Neuseeland	-0.15	-0.14	-0.14	-0.15	-0.14	-0.16
	Norwegen	-0.11	-0.08	-0.10	-0.12	-0.10	-0.08
Polen	0.03	0.04	0.02	0.08	0.04	0.04	
Portugal	-0.05	-0.05	-0.04	-0.05	-0.05	-0.05	
Spanien	0.03	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02	
Schweden	-0.15	-0.16	-0.15	-0.14	-0.15	-0.14	
Schweiz	-0.09	-0.09	-0.09	-0.09	-0.10	-0.09	
Ver. Königreich	-0.11	-0.11	-0.11	-0.09	-0.09	-0.12	
Vereinigte Staaten	-0.02	-0.01	-0.01	-0.01	-0.01	-0.01	
<i>OECD-Medianwert</i>	<i>-0.06</i>	<i>-0.05</i>	<i>-0.05</i>	<i>-0.05</i>	<i>-0.05</i>	<i>-0.05</i>	
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	0.10	0.07	0.11	0.10	0.09	0.10
	Lettland	0.02	0.01	0.02	0.03	0.02	0.01
	Liechtenstein	-0.12	-0.09	-0.11	-0.08	-0.11	-0.07
	Russ. Föderation	-0.06	-0.05	-0.06	-0.05	-0.05	-0.07
	Niederlande ¹	-0.10	-0.11	-0.10	-0.09	-0.10	-0.12

Regression Leseleistung/Leistungsdruck²

	Gesamtskala Lesekompetenz	Informationen ermitteln	Textbezogenes Interpretieren	Reflektieren und Bewerten	Kontinuierliche Texte	Nichtkontinuier- liche Texte	
OECD-LÄNDER	Australien	-10.06	-13.27	-11.40	-7.72	-10.64	-10.66
	Österreich	-6.39	-8.25	-6.37	-4.52	-6.44	-7.28
	Belgien	1.95	1.58	0.89	5.31	3.23	1.24
	Kanada	-9.71	-9.64	-10.33	-8.63	-9.40	-9.94
	Tschech. Rep.	-3.41	-3.40	-2.71	-3.78	-3.22	-3.23
	Dänemark	2.97	3.01	2.49	5.05	4.85	0.84
	Finnland	-14.69	-16.24	-15.43	-15.16	-15.01	-13.68
	Frankreich	-5.84	-4.46	-5.88	-6.92	-6.60	-5.55
	Deutschland	-11.07	-10.03	-12.43	-10.60	-11.24	-10.55
	Griechenland	11.73	11.25	10.66	14.91	12.58	11.22
	Ungarn	-2.31	-3.69	-2.55	-0.58	-1.55	-3.08
	Island	-13.21	-14.93	-12.62	-13.64	-13.49	-13.05
	Irland	-7.32	-7.50	-7.16	-6.43	-7.40	-7.82
	Italien	-6.31	-7.72	-6.77	-4.47	-6.06	-7.01
	Japan	4.36	2.80	3.64	7.82	4.36	4.30
	Korea	13.27	14.24	13.02	13.24	12.37	14.43
	Luxemburg	1.48	1.28	2.30	1.18	1.47	2.83
	Mexiko	-0.37	-1.24	-0.29	1.73	0.04	-0.41
	Neuseeland	-18.04	-18.09	-17.73	-17.51	-16.89	-19.45
	Norwegen	-11.93	-9.21	-11.74	-13.95	-11.77	-10.41
Polen	3.37	4.57	1.89	8.25	3.83	4.08	
Portugal	-5.10	-5.03	-4.04	-5.15	-5.03	-4.94	
Spanien	2.04	1.88	1.52	1.66	1.43	2.08	
Schweden	-9.58	-10.66	-8.76	-10.13	-10.15	-9.40	
Schweiz	-3.41	-3.40	-2.71	-3.78	-3.22	-3.23	
Ver. Königreich	-12.88	-13.79	-13.13	-11.07	-11.72	-14.64	
Vereinigte Staaten	-1.51	-0.91	-1.39	-1.11	-1.11	-1.45	
<i>OECD-Medianwert</i>	<i>-5.84</i>	<i>-5.03</i>	<i>-5.88</i>	<i>-4.52</i>	<i>-6.06</i>	<i>-5.55</i>	
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	8.02	6.47	8.56	8.59	7.58	8.92
	Lettland	1.55	0.60	2.05	3.48	2.34	1.04
	Liechtenstein	-12.31	-10.75	-11.15	-9.89	-11.33	-7.09
	Russ. Föderation	-4.99	-5.04	-5.42	-4.33	-4.49	-6.27
	Niederlande ¹	-10.38	-12.40	-10.21	-8.54	-9.86	-11.66

1. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

2. Die in der Tabelle aufgeführten Zahlen entsprechen der Veränderung der Leseleistung je Indexeinheit auf dem Index des Leistungsdrucks (zur Definition siehe Anhang A3).

Tabelle 6.6b
Korrelation zwischen Disziplin und Leseleistung

	Gesamtskala Lesekompetenz	Informationen ermitteln	Textbezogenes Interpretieren	Reflektieren und Bewerten	Kontinuierliche Texte	Nichtkontinuier- liche Texte
OECD-LÄNDER	Australien	0.15	0.14	0.16	0.16	0.14
	Österreich	0.06	0.07	0.04	0.06	0.06
	Belgien	0.03	0.03	0.03	0.02	0.03
	Kanada	0.13	0.12	0.13	0.14	0.13
	Tschech. Rep.	0.15	0.12	0.15	0.15	0.15
	Dänemark	0.08	0.07	0.07	0.10	0.08
	Finnland	0.10	0.09	0.09	0.10	0.09
	Frankreich	0.02	0.01	0.01	0.03	0.02
	Deutschland	0.10	0.09	0.11	0.09	0.11
	Griechenland	0.03	0.00	0.02	0.04	0.02
	Ungarn	0.17	0.16	0.17	0.18	0.18
	Island	0.09	0.09	0.07	0.11	0.10
	Irland	0.19	0.18	0.18	0.21	0.20
	Italien	0.15	0.13	0.14	0.16	0.16
	Japan	0.22	0.19	0.22	0.19	0.22
	Korea	0.10	0.08	0.09	0.12	0.11
	Luxemburg	0.03	0.03	0.02	0.03	0.04
	Mexiko	0.02	0.02	0.02	0.01	0.02
	Neuseeland	0.11	0.10	0.11	0.12	0.11
	Norwegen	0.06	0.04	0.05	0.09	0.07
Polen	0.23	0.20	0.23	0.23	0.23	
Portugal	0.09	0.09	0.09	0.10	0.09	
Spanien	0.14	0.13	0.14	0.14	0.15	
Schweden	0.12	0.09	0.10	0.14	0.11	
Schweiz	0.10	0.08	0.09	0.10	0.11	
Ver. Königreich	0.21	0.19	0.21	0.22	0.21	
Vereinigte Staaten	0.13	0.11	0.14	0.14	0.13	
	OECD-Medianwert	0.10	0.09	0.10	0.11	0.09
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	-0.06	-0.06	-0.06	-0.03	-0.05
	Lettland	0.09	0.07	0.08	0.08	0.08
	Liechtenstein	-0.03	-0.05	-0.03	-0.02	-0.04
	Russ. Föderation	0.11	0.10	0.11	0.11	0.11
	Niederlande ¹	0.03	0.03	0.02	0.01	0.04

Regression Leseleistung/Disziplin²

	Gesamtskala Lesekompetenz	Informationen ermitteln	Textbezogenes Interpretieren	Reflektieren und Bewerten	Kontinuierliche Texte	Nichtkontinuier- liche Texte
OECD-LÄNDER	Australien	16.69	16.08	17.31	17.58	15.03
	Österreich	4.98	6.32	3.69	5.21	5.15
	Belgien	3.15	3.49	3.26	2.22	3.39
	Kanada	13.28	13.21	13.36	14.36	13.62
	Tschech. Rep.	12.37	11.61	12.84	13.26	12.52
	Dänemark	9.71	8.87	9.02	12.65	9.87
	Finnland	9.56	9.76	9.07	10.30	9.24
	Frankreich	1.53	0.94	1.21	2.31	1.94
	Deutschland	10.13	9.51	10.66	10.13	11.15
	Griechenland	2.96	0.47	1.95	5.61	2.25
	Ungarn	16.05	16.89	15.19	18.21	16.40
	Island	8.90	10.31	7.59	11.26	10.14
	Irland	15.41	15.42	15.17	16.26	16.27
	Italien	14.11	14.23	12.72	17.07	14.44
	Japan	17.15	16.99	16.8	17.77	17.04
	Korea	6.88	6.63	5.98	9.09	7.56
	Luxemburg	2.41	2.53	2.05	3.03	4.04
	Mexiko	2.03	2.54	1.71	1.66	1.88
	Neuseeland	12.47	11.58	12.41	13.33	13.07
	Norwegen	7.79	5.07	6.72	11.97	8.14
Polen	20.88	20.74	20.69	23.34	21.7	
Portugal	10.57	11.13	9.83	12.07	11.13	
Spanien	12.18	12.07	11.78	13.28	12.38	
Schweden	12.44	11.12	10.72	15.94	11.75	
Schweiz	9.81	9.09	9.06	11.60	10.78	
Ver. Königreich	20.10	19.47	20.34	21.34	20.85	
Vereinigte Staaten	13.17	11.36	13.92	14.21	13.22	
	OECD-Medianwert	10.57	11.12	10.66	12.65	11.15
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	-5.95	-7.30	-5.81	-3.06	-5.69
	Lettland	9.04	8.61	8.12	8.64	8.48
	Liechtenstein	-2.59	-5.80	-3.38	-2.06	-2.12
	Russ. Föderation	10.06	10.47	9.31	10.36	9.72
	Niederlande ¹	2.63	3.70	1.68	1.27	2.78

1. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

2. Die in der Tabelle aufgeführten Zahlen entsprechen der Veränderung der Leseleistung je Indexeinheit auf dem Index der Disziplin (zur Definition siehe Anhang A3).

Tabelle 6.6c
Korrelation zwischen Zugehörigkeitsgefühl und Leseleistung

	Gesamtskala Lesekompetenz	Informationen ermitteln	Textbezogenes Interpretieren	Reflektieren und Bewerten	Kontinuierliche Texte	Nichtkontinuierliche Texte	
OECD-LÄNDER	Österreich	0,06	0,08	0,05	0,06	0,04	0,08
	Belgien	0,08	0,08	0,07	0,09	0,08	0,08
	Kanada	0,04	0,04	0,03	0,06	0,04	0,04
	Tschech. Rep.	0,16	0,15	0,14	0,16	0,15	0,15
	Dänemark	0,06	0,06	0,06	0,08	0,06	0,06
	Finnland	-0,03	-0,02	-0,05	-0,01	-0,04	-0,01
	Frankreich	0,06	0,06	0,05	0,06	0,06	0,07
	Deutschland	0,08	0,08	0,08	0,08	0,08	0,07
	Griechenland	0,11	0,10	0,11	0,12	0,11	0,11
	Ungarn	0,18	0,17	0,16	0,18	0,17	0,18
	Island	0,03	0,04	0,03	0,02	0,02	0,04
	Irland	0,00	0,00	-0,01	0,01	-0,01	0,00
	Italien	-0,01	-0,02	-0,02	0,01	-0,01	-0,01
	Japan	0,09	0,08	0,07	0,10	0,08	0,09
	Korea	0,11	0,11	0,12	0,10	0,10	0,12
	Luxemburg	0,20	0,19	0,21	0,19	0,20	0,19
	Mexiko	0,24	0,22	0,22	0,23	0,23	0,22
	Neuseeland	0,05	0,06	0,03	0,06	0,05	0,06
	Norwegen	0,07	0,05	0,06	0,09	0,07	0,07
	Polen	0,19	0,20	0,18	0,16	0,18	0,18
Portugal	0,27	0,28	0,26	0,26	0,26	0,27	
Spanien	0,06	0,06	0,05	0,06	0,06	0,05	
Schweden	-0,02	-0,03	-0,03	0,00	-0,02	-0,01	
Schweiz	0,13	0,13	0,12	0,14	0,13	0,12	
Ver. Königreich	0,06	0,07	0,05	0,08	0,06	0,06	
Vereinigte Staaten	0,14	0,14	0,12	0,14	0,12	0,14	
	OECD-Medianwert	0,07	0,08	0,06	0,08	0,07	0,07
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	0,15	0,16	0,14	0,15	0,14	0,14
	Lettland	0,13	0,12	0,13	0,13	0,13	0,13
	Liechtenstein	0,16	0,15	0,15	0,15	0,15	0,17
	Russ. Föderation	0,13	0,11	0,12	0,14	0,13	0,11
	Niederlande ¹	0,13	0,12	0,13	0,13	0,13	0,13

Regression Leseleistung/Zugehörigkeitsgefühl²

	Gesamtskala Lesekompetenz	Informationen ermitteln	Textbezogenes Interpretieren	Reflektieren und Bewerten	Kontinuierliche Texte	Nichtkontinuierliche Texte	
OECD-LÄNDER	Österreich	5,10	6,55	3,86	5,20	3,75	7,09
	Belgien	9,83	11,00	8,24	11,51	9,46	10,34
	Kanada	3,27	3,64	2,44	4,85	3,28	3,39
	Tschech. Rep.	19,28	20,67	17,57	21,09	18,22	21,10
	Dänemark	5,79	5,92	5,21	7,72	5,71	6,53
	Finnland	-2,54	-2,24	-4,87	-1,26	-3,41	-1,33
	Frankreich	5,70	6,45	5,04	6,58	5,63	6,87
	Deutschland	8,33	8,36	7,75	9,33	8,60	7,64
	Griechenland	11,15	11,32	10,14	14,48	11,46	11,73
	Ungarn	16,82	18,83	15,01	18,70	16,02	19,53
	Island	2,06	3,81	2,14	1,76	1,68	3,38
	Irland	-0,21	0,28	-1,15	1,21	-0,62	0,22
	Italien	-0,74	-1,96	-1,42	1,57	-0,47	-1,31
	Japan	8,35	9,07	6,36	11,04	7,24	10,01
	Korea	9,42	11,01	10,07	8,91	8,55	12,37
	Luxemburg	16,64	17,49	18,10	18,26	19,34	18,81
	Mexiko	20,75	22,95	17,69	25,44	20,39	22,14
	Neuseeland	5,58	7,28	3,54	6,50	5,16	7,03
	Norwegen	6,58	4,74	5,91	9,46	6,55	7,31
	Polen	21,44	25,28	20,37	20,04	21,17	22,88
Portugal	29,41	33,23	26,85	29,85	28,90	30,61	
Spanien	5,37	5,67	4,26	6,06	5,05	5,52	
Schweden	-2,09	-2,59	-3,00	-0,06	-2,07	-1,15	
Schweiz	12,31	13,51	11,19	14,82	12,20	12,17	
Ver. Königreich	6,26	7,09	4,86	7,63	6,21	6,11	
Vereinigte Staaten	12,83	13,82	11,11	12,99	11,60	13,29	
	OECD-Medianwert	6,58	7,28	5,91	8,91	6,55	7,31
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	12,50	14,80	11,08	13,64	12,19	13,32
	Lettland	16,65	17,96	15,45	18,40	16,98	17,90
	Liechtenstein	13,35	14,36	12,19	14,00	13,27	14,49
	Russ. Föderation	13,81	13,34	13,15	15,79	13,73	13,47
	Niederlande ¹	13,60	14,65	14,16	13,12	13,68	13,86

1. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

2. Die in der Tabelle aufgeführten Zahlen entsprechen der Veränderung der Leseleistung je Indexeinheit auf dem Index des Zugehörigkeitsgefühls (zur Definition siehe Anhang A3).

Tabelle 6.6d
Korrelation zwischen Schüler-Lehrer-Verhältnis und Leseleistung

	Gesamtskala Lesekompetenz	Informationen ermitteln	Textbezogenes Interpretieren	Reflektieren und Bewerten	Kontinuierliche Texte	Nichtkontinuierliche Texte	
OECD-LÄNDER	Australien	0.16	0.14	0.16	0.18	0.17	0.15
	Österreich	0.03	0.06	0.02	0.03	0.02	0.04
	Belgien	-0.02	-0.02	-0.02	-0.02	-0.02	-0.02
	Kanada	0.15	0.14	0.14	0.16	0.14	0.14
	Tschech. Rep.	0.05	0.06	0.05	0.07	0.05	0.06
	Dänemark	0.17	0.16	0.16	0.18	0.17	0.15
	Finnland	0.12	0.12	0.10	0.13	0.12	0.11
	Frankreich	-0.02	-0.01	-0.03	-0.01	-0.01	-0.03
	Deutschland	0.03	0.02	0.02	0.04	0.03	0.02
	Griechenland	-0.02	-0.03	-0.02	0.00	-0.01	-0.02
	Ungarn	-0.10	-0.08	-0.11	-0.10	-0.10	-0.10
	Island	0.19	0.17	0.17	0.21	0.20	0.16
	Irland	0.12	0.12	0.10	0.13	0.11	0.12
	Italien	-0.05	-0.06	-0.05	-0.04	-0.04	-0.06
	Japan	0.20	0.18	0.18	0.19	0.19	0.18
	Korea	0.09	0.09	0.09	0.09	0.09	0.09
	Luxemburg	-0.04	-0.05	-0.03	-0.05	-0.05	-0.04
	Mexiko	0.03	0.02	0.02	0.05	0.04	0.02
	Neuseeland	0.12	0.11	0.12	0.14	0.12	0.13
	Norwegen	0.18	0.16	0.16	0.19	0.18	0.15
Polen	0.04	0.04	0.05	0.04	0.04	0.03	
Portugal	-0.06	-0.05	-0.06	-0.03	-0.04	-0.06	
Spanien	0.08	0.08	0.05	0.10	0.08	0.06	
Schweden	0.13	0.13	0.11	0.14	0.13	0.12	
Schweiz	0.03	0.02	0.02	0.05	0.04	0.01	
Ver. Königreich	0.17	0.17	0.15	0.19	0.17	0.16	
Vereinigte Staaten	0.19	0.18	0.19	0.20	0.18	0.18	
OECD-Medianwert	0.08	0.08	0.05	0.09	0.08	0.06	
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	-0.03	-0.02	-0.05	-0.03	-0.04	-0.03
	Lettland	0.08	0.06	0.08	0.09	0.09	0.06
	Liechtenstein	-0.01	-0.01	-0.02	-0.01	-0.02	0.01
	Russ. Föderation	0.03	0.02	0.02	0.04	0.02	0.01
	Niederlande ¹	0.07	0.07	0.06	0.07	0.07	0.07

Regression Leseleistung/Schüler-Lehrer-Verhältnis²

	Gesamtskala Lesekompetenz	Informationen ermitteln	Textbezogenes Interpretieren	Reflektieren und Bewerten	Kontinuierliche Texte	Nichtkontinuierliche Texte	
OECD-LÄNDER	Australien	17.82	16.76	17.49	19.66	19.44	16.23
	Österreich	2.92	5.06	1.82	2.24	1.89	3.82
	Belgien	-2.39	-2.47	-1.69	-2.77	-2.71	-2.56
	Kanada	14.13	14.71	13.31	15.11	13.83	13.95
	Tschech. Rep.	5.19	6.58	4.62	7.13	5.14	7.11
	Dänemark	16.37	16.36	15.49	17.85	16.79	15.74
	Finnland	12.67	14.38	11.75	13.66	12.56	12.67
	Frankreich	-2.13	-1.47	-3.12	-0.94	-1.39	-2.58
	Deutschland	2.78	1.77	2.34	4.50	3.25	1.79
	Griechenland	-1.53	-3.26	-1.58	0.26	-1.05	-1.89
	Ungarn	-9.71	-8.94	-10.68	-10.59	-9.43	-11.09
	Island	17.25	17.30	16.65	19.52	18.44	15.97
	Irland	12.14	13.44	10.60	12.36	11.67	12.71
	Italien	-4.47	-6.75	-4.42	-4.17	-3.99	-5.97
	Japan	16.46	17.13	14.81	18.19	16.12	17.34
	Korea	6.74	7.64	6.56	6.89	6.12	7.22
	Luxemburg	-3.02	-4.23	-2.26	-4.44	-4.57	-4.05
	Mexiko	2.60	1.89	1.43	5.47	3.37	1.53
	Neuseeland	15.12	14.28	14.56	16.21	14.49	15.59
	Norwegen	18.23	17.66	16.84	20.04	18.61	17.09
Polen	4.51	4.41	4.72	4.05	4.56	3.69	
Portugal	-5.78	-5.71	-6.21	-3.63	-4.68	-6.94	
Spanien	6.08	7.15	4.22	8.51	6.15	5.74	
Schweden	12.61	13.54	11.20	13.55	12.71	12.18	
Schweiz	2.90	2.03	1.90	5.17	3.21	1.41	
Ver. Königreich	17.51	17.86	16.35	19.29	17.79	16.12	
Vereinigte Staaten	18.88	19.27	19.06	19.86	18.80	18.57	
OECD-Medianwert	6.08	7.15	4.72	7.13	6.12	7.11	
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	-2.58	-1.84	-3.83	-2.51	-3.18	-2.96
	Lettland	8.42	7.89	7.94	10.91	9.81	6.95
	Liechtenstein	-1.02	-1.18	-1.65	-0.68	-1.46	0.43
	Russ. Föderation	2.60	2.35	1.92	4.06	2.38	1.55
	Niederlande ¹	8.36	9.74	7.72	7.86	8.76	8.33

1. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

2. Die in der Tabelle aufgeführten Zahlen entsprechen der Veränderung der Leseleistung je Indexeinheit auf dem Index des Schüler-Lehrer-Verhältnisses (zur Definition siehe Anhang A3).

Tabelle 6.7
Regression Leseengagement/ausgewählte Hintergrundmerkmale der Schüler

	Immi- granten- status	Ge- schlecht	Familien- struktur	Sozio- ökono- mischer Hinter- grund	Zahl der Bücher im Eltern- haus	Kulturelle Kommuni- kation	Bildungs- ressourcen im Eltern- haus	Leistungs- druck	Diszi- plin	Schüler- Lehrer- Verhältnis	Zuge- hörig- keits- gefühl	Zeitauf- wand für Hausauf- gaben	
OECD-LÄNDER	Australien	0.19	0.28	0.11	0.17	0.20	0.37	0.23	-0.01	0.18	0.28	-0.01	0.34
	Österreich	-0.01	0.52	0.07	0.21	0.24	0.38	0.17	-0.04	0.09	0.10	0.00	0.15
	Belgien	-0.13	0.41	0.17	0.19	0.22	0.34	0.19	-0.04	0.07	0.14	0.09	0.32
	Kanada	0.18	0.47	0.08	0.14	0.22	0.37	0.18	-0.03	0.17	0.22	0.00	0.30
	Tschech. Rep.	-0.24	0.62	0.06	0.25	0.28	0.43	0.23	-0.07	0.10	0.14	0.04	0.21
	Dänemark	0.18	0.48	0.07	0.15	0.20	0.41	0.22	0.03	0.13	0.21	-0.01	0.31
	Finnland	0.02	0.73	0.15	0.11	0.23	0.39	0.16	-0.14	0.16	0.21	-0.01	0.35
	Frankreich	0.06	0.29	0.11	0.16	0.24	0.38	0.22	-0.06	0.07	0.12	0.09	0.40
	Deutschland	-0.15	0.55	0.23	0.26	0.29	0.43	0.17	-0.10	0.14	0.15	-0.01	0.26
	Griechenland	0.04	0.15	0.06	0.10	0.12	0.29	0.09	0.05	0.09	0.12	0.13	0.22
	Ungarn	0.04	0.36	0.10	0.16	0.21	0.37	0.18	-0.01	0.15	0.14	0.14	0.36
	Island	-0.26	0.38	0.03	0.10	0.21	0.29	0.15	-0.03	0.09	0.19	0.02	0.20
	Irland	0.43	0.46	0.08	0.14	0.22	0.38	0.21	-0.01	0.15	0.28	0.02	0.23
	Italien	0.14	0.36	0.07	0.15	0.18	0.36	0.15	-0.05	0.20	0.12	0.08	0.32
	Japan ¹	-0.86	0.24	-0.08	m	0.24	0.25	0.10	0.02	0.08	0.13	-0.01	0.21
	Korea ²	m	0.03	0.11	0.19	0.22	0.21	0.20	0.12	0.09	0.14	0.12	0.19
	Luxemburg	0.02	0.42	0.17	0.12	0.18	0.36	0.08	-0.02	0.07	0.15	0.06	0.24
	Mexiko	-0.09	0.20	-0.05	0.09	0.10	0.24	0.10	0.09	0.07	0.13	0.18	0.24
	Neuseeland	0.23	0.27	0.16	0.12	0.19	0.35	0.17	-0.01	0.17	0.23	0.04	0.25
	Norwegen	0.08	0.50	0.09	0.13	0.20	0.34	0.25	-0.07	0.13	0.20	0.04	0.22
Polen	-0.99	0.36	-0.04	0.11	0.14	0.32	0.11	-0.01	0.15	0.19	0.15	0.28	
Portugal	0.26	0.45	-0.03	0.15	0.17	0.32	0.19	0.05	0.11	0.14	0.18	0.25	
Spanien	-0.10	0.28	0.10	0.17	0.21	0.40	0.19	0.05	0.09	0.12	0.06	0.27	
Schweden	-0.12	0.44	0.14	0.14	0.22	0.38	0.14	-0.09	0.11	0.18	-0.04	0.24	
Schweiz	-0.07	0.56	0.06	0.19	0.23	0.36	0.19	-0.06	0.11	0.16	0.17	0.28	
Ver. Königreich	0.32	0.25	0.11	0.13	0.22	0.40	0.23	-0.03	0.18	0.22	0.03	0.33	
Vereinigte Staaten	0.13	0.35	0.11	0.13	0.23	0.37	0.17	0.07	0.13	0.24	0.05	0.25	
	<i>OECD-Medianwert</i>	<i>0.02</i>	<i>0.38</i>	<i>0.09</i>	<i>0.14</i>	<i>0.22</i>	<i>0.37</i>	<i>0.18</i>	<i>-0.02</i>	<i>0.11</i>	<i>0.15</i>	<i>0.04</i>	<i>0.25</i>
	<i>SD der Korrelation</i>	<i>0.31</i>	<i>0.15</i>	<i>0.07</i>	<i>0.05</i>	<i>0.04</i>	<i>0.06</i>	<i>0.05</i>	<i>0.06</i>	<i>-0.04</i>	<i>0.05</i>	<i>0.07</i>	<i>0.06</i>
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	-0.52	0.52	0.00	0.09	0.18	0.30	0.16	0.13	0.11	0.18	0.20	0.27
	Lettland	0.17	0.45	0.01	0.04	0.11	0.23	0.06	0.01	0.09	0.15	0.09	0.22
	Liechtenstein	-0.02	0.46	0.25	0.21	0.24	0.29	0.31	0.04	-0.06	0.13	0.04	0.28
	Russ. Föderation	0.09	0.40	0.06	0.07	0.10	0.28	0.09	0.03	0.15	0.21	0.16	0.26
	Niederlande ³	0.02	0.43	0.15	0.20	0.21	0.30	0.21	-0.02	0.07	0.19	0.03	0.18

1. Japan wurde bei diesem Vergleich wegen größtenteils fehlender Daten nicht berücksichtigt.

2. In Korea wurden keine Daten zum Immigrantensstatus erhoben.

3. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Tabelle 7.1

Regressionskoeffizienten des sozioökonomischen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler gemäß drei verschiedenen Modellen

	Lineare Regression		Multilevel-Regression	
	Ein Faktor	Mehrere Faktoren	Schulintern	Zwischen den Schulen
OECD-LÄNDER	Australien	20.0	12.2	42.7
	Österreich	12.7	2.3	46.0
	Belgien	15.9	6.5	61.1
	Kanada	16.2	11.8	28.1
	Tschech. Rep.	18.9	8.0	50.4
	Dänemark	15.3	12.4	21.3
	Finnland	13.5	11.8	11.1
	Frankreich	10.7	7.4	19.2
	Deutschland	16.7	3.7	63.7
	Griechenland	17.0	7.5	46.8
	Ungarn	16.8	0.7	61.8
	Island	12.6	10.5	7.5
	Irland	18.6	13.3	40.5
	Italien	14.4	3.0	54.2
	Japan	m	m	m
	Korea	4.4	-1.1	17.1
	Luxemburg	17.4	10.7	53.2
	Mexiko	13.1	3.4	45.8
	Neuseeland	20.9	15.6	42.6
	Norwegen	14.4	12.9	10.0
	Polen	20.1	1.5	82.6
	Portugal	11.3	7.3	20.9
	Spanien	9.2	3.7	18.8
	Schweden	16.9	14.1	20.6
	Schweiz	16.8	9.0	19.1
	Ver. Königreich	24.6	16.7	44.5
Vereinigte Staaten	16.5	9.9	52.8	
NICHTOECD-LÄNDER	Brasilien	12.6	3.3	40.7
	Lettland	13.6	8.4	45.0
	Liechtenstein ²	m	m	m
	Russ. Föderation	15.1	9.2	48.3
	Niederlande ³	15.1	6.5	76.4

1. Japan wurde bei diesem Vergleich wegen großenteils fehlender Daten nicht berücksichtigt.

2. Liechtenstein wurde nicht in die Analyse aufgenommen, da die Zahl der dortigen Schulen als zu gering angesehen wurde, um eine Aufschlüsselung der Varianz zu ermöglichen.

3. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Tabelle 7.2

Statistisches Mittel der Regressionskoeffizienten der OECD-Länder für die Varianz innerhalb und zwischen den Schulen

	Gesamtskala Lesekompetenz	Informationen ermitteln	Textbezogenes Interpretieren	Reflektieren und Bewerten	Kontinuierliche Texte	Nichtkontinuierliche Texte
Schülerebene						
Leistungsdruck	-3.1	-3.8	-3.1	-2.3	-2.9	-3.7
Zugehörigkeitsgefühl	1.0	1.3	0.4	1.9	0.9	1.6
Disziplin	1.4	0.7	1.3	2.3	1.8	0.8
Schüler-Lehrer-Verhältnis	1.0	1.4	0.5	1.2	0.8	0.8
Kulturelle Kommunikation	2.9	1.4	2.8	4.5	3.3	2.1
Leseengagement	18.5	19.0	19.5	17.7	19.5	17.3
Zeitaufwand für Hausaufgaben	0.2	0.0	-0.5	1.3	0.1	0.5
Lernhilfen	3.0	4.2	2.6	2.8	2.4	4.4
Sozioökonomischer Hintergrund	8.1	8.2	8.3	7.5	7.9	7.9
Bücher im Elternhaus	5.0	5.2	5.2	5.0	5.0	5.5
Familienstruktur	2.3	3.3	1.8	2.2	2.0	3.6
Geschlecht	11.9	3.5	10.2	23.9	18.6	-2.5
Klassenstufe	37.3	42.1	36.3	36.1	36.3	41.0
Immigrantenstatus	-21.8	-24.3	-21.1	-20.4	-21.4	-20.8
Schulebene						
Leseengagement	22.6	24.2	21.4	24.0	22.7	22.3
Sozialer Hintergrund	39.8	42.9	38.7	41.0	40.4	41.8

Tabelle 7.3
Multilevel-Regressionskoeffizienten für die individuellen Schülermerkmale

	Geschlecht	S.E.	Leseengagement	S.E.	
OECD-LÄNDER	Australien	17.9	(2.8)	24.7	(2.0)
	Österreich	6.3	(3.2)	18.1	(1.3)
	Belgien	4.5	(2.2)	18.0	(1.0)
	Kanada	14.8	(1.6)	24.5	(0.8)
	Tschech. Rep.	7.7	(2.4)	17.9	(1.2)
	Dänemark	6.6	(2.7)	29.1	(1.6)
	Finnland	26.0	(2.2)	30.5	(1.3)
	Frankreich	10.3	(2.0)	12.3	(1.1)
	Deutschland	4.3	(2.3)	17.9	(1.6)
	Griechenland	18.1	(2.5)	8.9	(1.5)
	Ungarn	7.4	(2.3)	14.7	(1.0)
	Island	22.3	(2.9)	31.4	(1.8)
	Irland	6.6	(3.6)	24.5	(1.5)
	Italien	11.2	(2.6)	12.4	(1.0)
	Japan ¹	m	m	m	m
	Korea	18.3	(2.6)	12.6	(1.1)
	Luxemburg	13.6	(2.7)	11.8	(1.9)
	Mexiko	7.6	(2.3)	9.4	(1.2)
	Neuseeland	28.6	(3.4)	24.6	(1.8)
	Norwegen	19.1	(3.7)	28.9	(2.0)
Polen	-0.5	(2.9)	11.2	(1.8)	
Portugal	2.0	(2.7)	13.3	(1.5)	
Spanien	7.7	(1.9)	14.2	(1.3)	
Schweden	19.7	(2.5)	30.3	(1.8)	
Schweiz	6.7	(2.1)	23.4	(1.5)	
Ver. Königreich	13.8	(2.3)	19.8	(1.2)	
Vereinigte Staaten	10.7	(3.2)	16.8	(2.7)	
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	0.5	(2.7)	14.1	(1.4)
	Lettland	25.3	(3.2)	14.7	(2.1)
	Liechtenstein ²	m	m	m	m
	Russ. Föderation	16.7	(2.3)	10.3	(1.2)
	Niederlande ³	2.9	(2.2)	15.5	(1.7)

1. Japan wurde bei diesem Vergleich wegen großenteils fehlender Daten nicht berücksichtigt.

2. Liechtenstein wurde nicht in die Analyse aufgenommen, da die Zahl der dortigen Schulen als zu gering angesehen wurde, um eine Aufschlüsselung der Varianz zu ermöglichen.

3. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Anmerkung: Werte in Fettdruck sind statistisch signifikant.

Tabelle 7.4

Multilevel-Regressionskoeffizienten der Familienstruktur, des sozioökonomischen Hintergrunds und des Immigrantenstatus

	Familienstruktur	S.E.	Sozioökonomischer Hintergrund	S.E.	Immigrantenstatus	S.E.	
OECD-LÄNDER	Australien	5.0	12.2	(1.9)	-29.5	(4.8)	
	Österreich	-2.8	2.3	(1.3)	-30.9	(5.5)	
	Belgien	-4.5	(2.1)	6.5	(1.3)	-4.7	(6.0)
	Kanada	7.0	(1.6)	11.8	(0.9)	-25.1	(3.6)
	Tschech. Rep.	-4.0	(2.6)	8.0	(1.1)	-1.4	(18.1)
	Dänemark	5.1	(2.9)	12.4	(1.9)	-44.7	(7.6)
	Finnland	10.2	(2.9)	11.8	(1.2)	-61.8	(10.3)
	Frankreich	-0.6	(2.3)	7.4	(1.4)	-15.7	(7.9)
	Deutschland	-4.6	(2.6)	3.7	(1.5)	-23.5	(6.3)
	Griechenland	0.8	(3.5)	7.5	(1.6)	2.1	(8.8)
	Ungarn	-4.0	(2.3)	0.7	(1.1)	3.0	(7.0)
	Island	4.3	(3.4)	10.5	(1.5)	-36.5	(22.5)
	Irland	8.8	(3.3)	13.3	(1.5)	8.7	(10.2)
	Italien	4.9	(2.1)	3.0	(1.2)	-6.2	(17.7)
	Japan ¹	m	m	m	m	m	m
	Korea ²	-0.5	(2.9)	-1.1	(1.2)	m	m
	Luxemburg	2.4	(3.1)	10.7	(1.7)	-21.5	(4.0)
	Mexiko	-5.0	(2.2)	3.4	(1.3)	-32.3	(8.6)
	Neuseeland	6.8	(3.1)	15.6	(1.7)	-35.8	(4.8)
	Norwegen	11.9	(3.7)	12.9	(1.6)	-41.2	(10.2)
Polen	-0.2	(3.9)	1.5	(1.7)	-29.8	(29.0)	
Portugal	-4.6	(2.5)	7.3	(1.4)	-15.8	(10.7)	
Spanien	-2.3	(2.5)	3.7	(1.1)	-9.3	(9.2)	
Schweden	11.9	(2.6)	14.1	(1.5)	-27.1	(6.5)	
Schweiz	-1.6	(2.6)	9.0	(1.4)	-43.1	(4.1)	
Ver. Königreich	13.6	(2.6)	16.7	(1.3)	-31.1	(8.9)	
Vereinigte Staaten	21.5	(3.9)	9.9	(2.0)	-6.4	(8.1)	
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	-4.7	3.3	(1.6)	-59.0	(40.4)	
	Lettland	-3.9	(3.7)	8.4	(1.5)	-5.8	(5.6)
	Liechtenstein ³	m	m	m	m	m	
	Russ. Föderation	-3.0	(2.1)	9.2	(1.3)	2.5	(5.2)
	Niederlande ⁴	-0.6	(4.2)	6.5	(1.6)	-32.0	(8.2)

1. Japan wurde bei diesem Vergleich wegen großenteils fehlender Daten nicht berücksichtigt.

2. In Korea wurden keine Daten zum Immigrantenstatus erhoben.

3. Liechtenstein wurde nicht in die Analyse aufgenommen, da die Zahl der dortigen Schulen als zu gering angesehen wurde, um eine Aufschlüsselung der Varianz zu ermöglichen.

4. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Anmerkung: Werte in Fettdruck sind statistisch signifikant.

Tabelle 7.5

Multilevel-Regressionskoeffizienten der kulturellen Kommunikation mit den Eltern, der Bildungsressourcen und der Zahl der Bücher im Elternhaus

	Kulturelle Kommunikation	S.E.	Bildungsressourcen im Elternhaus	S.E.	Zahl der Bücher	S.E.	
OECD-LÄNDER	Australien	9.2	(1.8)	3.0	(1.7)	4.4	(1.2)
	Österreich	1.7	(1.5)	2.2	(1.6)	4.6	(1.0)
	Belgien	1.0	(1.0)	2.0	(1.0)	3.5	(0.7)
	Kanada	3.8	(0.8)	0.5	(0.8)	4.9	(0.6)
	Tschech. Rep.	3.1	(1.1)	3.3	(1.3)	6.9	(0.9)
	Dänemark	10.9	(1.6)	0.7	(1.4)	6.5	(1.2)
	Finnland	5.2	(1.3)	0.3	(1.3)	4.1	(0.9)
	Frankreich	1.3	(1.2)	4.6	(1.0)	5.2	(0.8)
	Deutschland	-0.1	(1.3)	5.0	(2.2)	3.9	(1.1)
	Griechenland	1.7	(1.3)	6.1	(1.2)	3.0	(1.1)
	Ungarn	-3.1	(0.9)	-0.3	(1.0)	6.8	(0.8)
	Island	5.8	(1.6)	-1.8	(1.5)	7.0	(1.1)
	Irland	1.7	(1.4)	4.8	(1.5)	6.7	(1.1)
	Italien	2.8	(1.2)	0.6	(1.1)	1.1	(0.7)
	Japan ¹	m	m	m	m	m	m
	Korea	0.0	(1.1)	-0.5	(1.1)	5.7	(0.7)
	Luxemburg	1.3	(1.8)	8.5	(1.3)	6.3	(1.0)
	Mexiko	1.4	(1.5)	1.4	(1.2)	4.6	(1.2)
	Neuseeland	-1.4	(1.6)	9.6	(1.8)	7.9	(1.2)
	Norwegen	7.2	(1.7)	10.3	(1.7)	5.1	(1.3)
	Polen	-1.9	(1.3)	2.1	(1.3)	1.8	(1.0)
	Portugal	5.4	(1.1)	2.2	(1.2)	3.5	(1.1)
	Spanien	4.6	(1.2)	1.7	(1.2)	6.6	(1.1)
	Schweden	6.9	(1.4)	1.3	(1.2)	5.5	(1.1)
	Schweiz	1.5	(1.2)	4.8	(1.1)	4.4	(0.9)
	Ver. Königreich	3.3	(1.3)	3.6	(1.3)	5.6	(1.0)
	Vereinigte Staaten	1.1	(2.0)	0.2	(1.7)	9.3	(1.2)
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	2.1	(1.5)	3.3	(1.8)	0.6	(1.4)
	Lettland	4.3	(1.8)	2.5	(1.8)	7.2	(1.4)
	Liechtenstein ²	m	m	m	m	m	m
	Russ. Föderation	0.3	(1.0)	3.7	(1.1)	5.0	(0.9)
	Niederlande ³	5.2	(1.6)	3.3	(2.0)	3.3	(1.2)

1. Japan wurde bei diesem Vergleich wegen größtenteils fehlender Daten nicht berücksichtigt.

2. Liechtenstein wurde nicht in die Analyse aufgenommen, da die Zahl der dortigen Schulen als zu gering angesehen wurde, um eine Aufschlüsselung der Varianz zu ermöglichen.

3. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Anmerkung: Werte in Fettdruck sind statistisch signifikant.

Tabelle 7.6
Multilevel-Regressionskoeffizienten der Unterrichtsvariablen und des Lernumfelds

	Leistungsdruck	S.E.	Zeitaufwand für Hausaufgaben	S.E.	Klassenstufe	S.E.	
OECD-LÄNDER	Australien	-7.7	(1.4)	5.2	(1.9)	39.9	(3.0)
	Österreich	-1.8	(1.3)	-7.3	(1.3)	31.0	(1.8)
	Belgien	-1.5	(1.1)	0.8	(1.2)	51.7	(2.9)
	Kanada	-6.7	(0.8)	3.2	(0.8)	46.1	(1.7)
	Tschech. Rep.	-4.0	(1.4)	-6.3	(1.1)	31.4	(2.6)
	Dänemark	-1.2	(1.5)	-7.9	(1.6)	32.8	(5.2)
	Finnland	-3.3	(1.4)	-4.9	(1.4)	40.4	(4.2)
	Frankreich	-2.8	(1.1)	3.3	(1.1)	46.6	(3.1)
	Deutschland	-1.5	(1.2)	-2.3	(1.2)	35.0	(1.8)
	Griechenland	-1.3	(1.4)	8.5	(1.6)	18.3	(3.9)
	Ungarn	-0.8	(0.9)	-0.3	(1.0)	22.5	(1.9)
	Island ¹	-7.9	(1.5)	-8.6	(1.6)	n.a.	n.a.
	Irland	-4.0	(1.3)	2.1	(1.5)	24.0	(1.6)
	Italien	-3.5	(1.1)	1.7	(1.2)	32.2	(3.0)
	Japan ²	m	m	m	m	m	m
	Korea	2.5	(1.0)	0.7	(1.1)	13.4	(11.8)
	Luxemburg	-1.5	(1.6)	-2.8	(1.3)	30.7	(2.0)
	Mexiko	-3.0	(1.3)	2.2	(1.0)	29.0	(3.0)
	Neuseeland	-8.1	(1.8)	3.6	(1.6)	54.0	(4.7)
	Norwegen	-7.6	(1.6)	-1.2	(1.7)	42.6	(22.0)
Polen ¹	-3.2	(1.2)	0.3	(1.6)	n.a.	n.a.	
Portugal	-3.7	(1.0)	-3.7	(1.2)	53.3	(1.7)	
Spanien	-1.4	(1.2)	5.6	(1.3)	70.7	(2.2)	
Schweden	-7.6	(1.2)	-11.3	(1.4)	70.3	(9.8)	
Schweiz	1.5	(1.3)	-1.4	(1.2)	44.0	(2.9)	
Ver. Königreich	-4.3	(1.2)	8.1	(1.5)	10.5	(2.1)	
Vereinigte Staaten	-2.0	(1.9)	7.4	(1.5)	37.6	(2.9)	
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	2.9	(1.6)	0.8	(1.4)	33.8	(1.7)
	Lettland	-1.1	(1.4)	2.7	(1.9)	30.8	(3.1)
	Liechtenstein ³	m	m	m	m	m	m
	Russ. Föderation	-3.2	(1.2)	9.5	(1.2)	34.6	(2.8)
	Niederlande ⁴	-5.8	(1.4)	-1.7	(1.2)	35.9	(3.7)

1. In Island und Polen sind die in die Datenbank aufgenommenen Schüler grundsätzlich in derselben Klassenstufe. Die Variable für die Klassenstufe kann daher in diesen Ländern nicht angewandt werden.

2. Japan wurde bei diesem Vergleich wegen größtenteils fehlender Daten nicht berücksichtigt.

3. Liechtenstein wurde nicht in die Analyse aufgenommen, da die Zahl der dortigen Schulen als zu gering angesehen wurde, um eine Aufschlüsselung der Varianz zu ermöglichen.

4. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Anmerkung: Werte in Fettdruck sind statistisch signifikant.

Tabelle 7.7
Multilevel-Regressionskoeffizienten des Zugehörigkeitsgefühls und des Lernklimas

	Zugehörigkeits- gefühl	S.E.	Disziplin	S.E.	Schüler-Lehrer- Verhältnis	S.E.	
OECD-LÄNDER	Australien	-2.7	(1.5)	2.7	(1.6)	2.0	(1.7)
	Österreich	1.8	(1.4)	-2.0	(1.3)	2.9	(1.3)
	Belgien	2.0	(0.9)	1.5	(1.1)	-3.0	(1.1)
	Kanada	-2.0	(0.7)	2.2	(0.8)	5.7	(0.8)
	Tschech. Rep.	5.1	(1.0)	1.0	(1.1)	-1.7	(1.1)
	Dänemark	2.0	(1.3)	2.5	(1.4)	4.7	(1.4)
	Finnland	-4.3	(1.3)	1.0	(1.3)	5.7	(1.2)
	Frankreich	0.4	(1.1)	-1.4	(1.2)	-4.9	(1.3)
	Deutschland	-0.5	(1.2)	-0.5	(1.4)	0.6	(1.2)
	Griechenland	3.3	(1.3)	-0.5	(1.4)	-2.2	(1.2)
	Ungarn	4.4	(0.9)	0.2	(1.1)	-5.8	(1.1)
	Island	-1.0	(1.4)	2.1	(1.4)	7.9	(1.6)
	Irland	-2.0	(1.4)	7.8	(1.7)	0.7	(1.6)
	Italien	-0.5	(1.1)	-0.6	(1.2)	-1.4	(1.4)
	Japan ¹	m	m	m	m	m	m
	Korea	-0.6	(1.1)	1.1	(1.1)	2.4	(0.9)
	Luxemburg	5.3	(1.4)	0.1	(1.5)	-1.0	(1.5)
	Mexiko	5.4	(1.3)	2.0	(1.2)	0.1	(1.1)
	Neuseeland	-2.0	(1.8)	-0.4	(2.0)	5.3	(1.7)
	Norwegen	-2.9	(1.7)	-2.0	(1.7)	8.7	(1.9)
	Polen	3.0	(1.3)	5.3	(1.6)	-3.2	(1.6)
	Portugal	6.3	(0.9)	0.9	(1.2)	-1.4	(1.2)
	Spanien	-0.3	(1.0)	-0.0	(1.4)	1.0	(1.0)
	Schweden	-2.8	(1.3)	2.8	(1.3)	5.5	(1.6)
	Schweiz	5.2	(1.3)	4.8	(1.3)	0.1	(1.1)
	Ver. Königreich	-1.8	(1.2)	7.4	(1.5)	3.2	(1.3)
Vereinigte Staaten	2.4	(1.8)	6.2	(1.5)	2.3	(1.8)	
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	2.2	(1.2)	-3.6	(1.4)	-2.9	(1.4)
	Lettland	0.8	(1.7)	2.1	(1.8)	-0.1	(2.3)
	Liechtenstein ²	m	m	m	m	m	m
	Russ. Föderation	1.0	(1.2)	-0.9	(1.1)	-0.5	(1.2)
	Niederlande ³	1.9	(1.3)	-0.9	(1.5)	-0.4	(1.6)

1. Japan wurde bei diesem Vergleich wegen großenteils fehlender Daten nicht berücksichtigt.

2. Liechtenstein wurde nicht in die Analyse aufgenommen, da die Zahl der dortigen Schulen als zu gering angesehen wurde, um eine Aufschlüsselung der Varianz zu ermöglichen.

3. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Anmerkung: Werte in Fettdruck sind statistisch signifikant.

Tabelle 7.8
Multilevel-Regressionskoeffizienten der schulischen Merkmale

	Leseengagement auf Schulebene		Sozioökonomischer Hintergrund auf Schulebene	
	Koeffizient	S.E.	Koeffizient	S.E.
OECD-LÄNDER				
Australien	4.4	(3.9)	42.7	(3.2)
Österreich	44.4	(3.6)	46.0	(3.5)
Belgien	22.0	(2.3)	61.1	(2.6)
Kanada	2.1	(2.1)	28.1	(1.9)
Tschech. Rep.	37.2	(3.2)	50.4	(2.5)
Dänemark	15.2	(5.2)	21.3	(4.0)
Finnland	17.5	(5.4)	11.1	(2.5)
Frankreich	33.4	(6.0)	19.2	(3.6)
Deutschland	44.8	(3.1)	63.7	(2.7)
Griechenland	65.3	(3.9)	46.8	(2.6)
Ungarn	35.8	(4.4)	61.8	(3.8)
Island	8.3	(6.5)	7.5	(3.9)
Irland	12.6	(4.6)	40.5	(2.8)
Italien	30.9	(6.2)	54.2	(3.5)
Japan ¹	m	m	m	m
Korea	64.3	(3.0)	17.1	(2.6)
Luxemburg	9.4	(8.6)	53.2	(4.8)
Mexiko	9.8	(6.9)	45.8	(3.2)
Neuseeland	-6.1	(4.8)	42.6	(3.8)
Norwegen	24.2	(7.9)	10.0	(4.1)
Polen	58.9	(3.9)	82.6	(2.7)
Portugal	19.3	(4.5)	20.9	(2.4)
Spanien	25.0	(2.8)	18.8	(1.7)
Schweden	-2.5	(3.9)	20.6	(3.2)
Schweiz	41.2	(4.5)	19.1	(4.4)
Ver. Königreich	11.0	(5.6)	44.5	(3.0)
Vereinigte Staaten	-7.6	(6.1)	52.8	(4.3)
NICHT-OECD-LÄNDER				
Brasilien	-1.0	(3.1)	40.7	(2.7)
Lettland	23.9	(5.3)	45.0	(4.2)
Liechtenstein ²	m	m	m	m
Russ. Föderation	13.7	(2.7)	48.3	(3.6)
Niederlande ³	20.5	(3.2)	76.4	(3.1)

1. Japan wurde bei diesem Vergleich wegen großenteils fehlender Daten nicht berücksichtigt.

2. Liechtenstein wurde nicht in die Analyse aufgenommen, da die Zahl der dortigen Schulen als zu gering angesehen wurde, um eine Aufschlüsselung der Varianz zu ermöglichen.

3. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Anmerkung: Werte in Fettdruck sind statistisch signifikant.

Tabelle 7.9

Varianz zwischen den Schulen im Verhältnis zur Gesamtvarianz (IKK) der Leseleistung der Schülerinnen und Schüler

	Intraclasskorrelation (IKK)	S.E.
OECD-LÄNDER	Australien	0.18 (0.02)
	Österreich	0.60 (0.01)
	Belgien	0.60 (0.01)
	Kanada	0.18 (0.01)
	Tschech. Rep.	0.53 (0.04)
	Dänemark	0.19 (0.01)
	Finnland	0.12 (0.01)
	Frankreich	0.50 (0.01)
	Deutschland	0.59 (0.01)
	Griechenland	0.51 (0.01)
	Ungarn	0.67 (0.01)
	Island	0.08 (0.02)
	Irland	0.18 (0.02)
	Italien	0.55 (0.03)
	Japan ¹	m m
	Korea	0.37 (0.02)
	Luxemburg	0.31 (0.01)
	Mexiko	0.53 (0.01)
	Neuseeland	0.16 (0.01)
	Norwegen	0.10 (0.02)
Polen	0.62 (0.02)	
Portugal	0.37 (0.01)	
Spanien	0.20 (0.01)	
Schweden	0.09 (0.01)	
Schweiz	0.43 (0.01)	
Ver. Königreich	0.22 (0.01)	
Vereinigte Staaten	0.29 (0.01)	
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	0.44 (0.01)
	Lettland	0.31 (0.02)
	Liechtenstein ²	m m
	Russische Föderation	0.37 (0.02)
	Niederlande ³	0.50 (0.02)

1. Auf Grund der in Japan angewandten Stichprobenmethode kann die Varianz zwischen den Schulen dort nicht von der Varianz zwischen den Klassen ein und derselben Schule unterschieden werden.

2. Liechtenstein wurde nicht in die Analyse aufgenommen, da die Zahl der dortigen Schulen als zu gering angesehen wurde, um eine Aufschlüsselung der Varianz zu ermöglichen.

3. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Anmerkung: Die Ergebnisse in dieser Tabelle beziehen sich auf alle Schülerinnen und Schüler, die in die internationale Datenbank PISA 2000 aufgenommen wurden. Die Ergebnisse in allen anderen hier angegebenen Tabellen beziehen sich auf die Schülerinnen und Schüler, die in der Multilevel-Regressionsanalyse berücksichtigt wurden. Wegen der jeweiligen exakten Zahlen siehe Tabelle A3.1.

Tabelle 7.10
Intraclassenkorrelation aus PISA, IEA Reading Literacy Study und TIMSS

	PISA	IEA/RLS	TIMSS 95	
OECD-LÄNDER	Australien	0.18	n.a.	0.45
	Österreich	0.60	n.a.	0.33
	Belgien	0.60	n.a.	n.a.
	Belgien (Fl.)	n.a.	n.a.	0.40
	Belgien (Fr.)	n.a.	0.40	0.47
	Kanada	0.18	n.a.	0.18
	Tschech. Rep.	0.53	n.a.	0.21
	Dänemark	0.19	0.09	0.08
	Finnland	0.12	0.03	n.a.
	Frankreich	0.50	0.35	0.25
	Deutschland	0.59	n.a.	0.46
	Griechenland	0.51	0.22	0.14
	Ungarn	0.67	n.a.	0.18
	Island	0.08	0.08	0.10
	Irland	0.18	0.48	0.45
	Italien	0.55	0.28	n.a.
	Korea	0.37	n.a.	0.06
	Luxemburg	0.31	n.a.	n.a.
	Mexiko	0.53	n.a.	n.a.
	Neuseeland	0.16	0.41	0.36
	Norwegen	0.10	0.06	0.06
	Polen	0.62	n.a.	n.a.
	Portugal	0.37	0.27	0.15
	Spanien	0.20	0.22	0.16
	Schweden	0.09	0.08	0.31
	Schweiz	0.43	0.48	0.42
	Ver. Königreich	0.22	n.a.	0.19
Vereinigte Staaten	0.29	0.42	0.46	
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	0.44	n.a.	n.a.
	Lettland	0.31	n.a.	0.17
	Liechtenstein ²	m	n.a.	n.a.
	Russische Föderation	0.37	n.a.	0.31
	Niederlande ³	0.50	0.50	0.52

1. Liechtenstein wurde nicht in die Analyse aufgenommen, da die Zahl der dortigen Schulen als zu gering angesehen wurde, um eine Aufschlüsselung der Varianz zu ermöglichen.

2. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Anmerkung: Es könnte mehrere Gründe dafür geben, dass die Varianz zwischen den Klassen, die in der IEA/RLS-Studie ermittelt wurde, niedriger ist als die bei PISA gemessene Varianz zwischen den Schulen. a) Die Bezugspopulationen sind nicht genau identisch. In Frankreich z.B. wird die Varianz zwischen den Schulen, die bei PISA ermittelt wurde, durch die Struktur des Bildungssystems beeinflusst, bei dem die Sekundarstufe I in den Bereich der so genannten Collèges und die Sekundarstufe II in denjenigen der Lycées fällt. b) Stichprobenfehler. c) Bei PISA wurde die Schülerleistung in plausiblen Werten angegeben, wie sie unter Berücksichtigung der Aufteilung der Schüler auf die Schulen ermittelt wurden, während bei IEA/RLS die Maximum-Likelihood-Methode angewandt wurde, bei der die Varianz innerhalb der Schulen überzeichnet sein könnte, so dass die Intraclassenkorrelation zu niedrig angesetzt wäre.

Anmerkung: n.a. bedeutet „keine Angaben“.

Tabelle 7.11

Restvarianz auf Schul- und Schülerebene und Prozentsatz der erklärten Varianz zwischen und innerhalb der Schulen

	Restvarianz		Erklärte Varianz (%)	
	Schülerebene	Schulebene	Schülerebene	Schulebene
OECD-LÄNDER				
Australien	5 742.5	371.0	0.27	0.77
Österreich	3 487.9	794.1	0.18	0.84
Belgien	3 415.7	1 545.4	0.25	0.75
Kanada	5 186.1	649.2	0.28	0.55
Tschech. Rep.	3 343.8	691.7	0.20	0.78
Dänemark	5 347.3	404.0	0.29	0.65
Finnland	4 514.2	703.9	0.34	0.29
Frankreich	3 210.7	419.0	0.19	0.89
Deutschland	3 536.5	895.7	0.22	0.83
Griechenland	4 250.2	1 340.2	0.10	0.70
Ungarn	2 631.9	1 038.7	0.15	0.83
Island	5 373.7	313.9	0.27	0.51
Irland	4 959.9	397.0	0.28	0.71
Italien	3 385.3	1 762.9	0.12	0.61
Japan ¹	m	m	m	m
Korea	2 723.0	512.5	0.09	0.71
Luxemburg	4 067.4	205.1	0.26	0.91
Mexiko	3 126.4	650.8	0.09	0.83
Neuseeland	6 332.1	375.2	0.28	0.76
Norwegen	6 218.1	370.4	0.29	0.59
Polen	3 366.3	1 439.5	0.05	0.74
Portugal	3 364.9	212.2	0.39	0.93
Spanien	3 323.2	340.2	0.40	0.75
Schweden	5 008.6	143.2	0.32	0.78
Schweiz	3 761.6	1 276.9	0.31	0.68
Ver. Königreich	5 350.8	396.4	0.24	0.78
Vereinigte Staaten	5 452.3	425.0	0.24	0.83
NICHT-OECD-LÄNDER				
Brasilien	3 448.1	735.9	0.17	0.75
Lettland	5 577.9	1 232.9	0.18	0.59
Liechtenstein ²	m	m	m	m
Russische Föderation	4 198.1	1 515.1	0.18	0.48
Niederlande ³	2 789.3	785.3	0.28	0.79

1. Auf Grund der in Japan angewandten Stichprobenmethoden ist es nicht möglich, die Varianz zwischen den Schulen und die Varianz zwischen den Klassen ein und derselben Schule voneinander zu trennen.
2. Liechtenstein wurde nicht in die Analyse aufgenommen, da die Zahl der dortigen Schulen als zu gering angesehen wurde, um eine Aufschlüsselung der Varianz zu ermöglichen.
3. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Tabelle 8.1
Erwerbsquoten der 25- bis 65-jährigen nach Stufen auf der IALS-Skala für Prosatexte

	Stufen 1 und 2 (%)	S.E.	Stufen 3, 4 und 5 (%)	S.E.	
OECD-LÄNDER	Australien	67	(1.1)	84	(0.6)
	Belgien (Fl.)	63	(1.7)	83	(1.3)
	Kanada	67	(4.2)	82	(4.6)
	Chile	65	(1.4)	81	(2.3)
	Tschech. Rep.	71	(1.4)	85	(1.4)
	Dänemark	75	(0.9)	86	(1.3)
	Finnland	69	(1.5)	86	(0.8)
	Deutschland	61	(3.1)	72	(1.3)
	Ungarn	63	(1.1)	85	(2.2)
	Irland	56	(1.7)	73	(1.3)
	Niederlande	56	(1.6)	77	(1.3)
	Neuseeland	70	(1.9)	81	(1.1)
	Norwegen	73	(1.5)	89	(0.8)
	Polen	67	(0.7)	82	(2.2)
	Portugal	71	(2.9)	90	(3.6)
	Slovenia	72	(0.7)	92	(1.3)
	Schweden	71	(1.7)	87	(1.1)
	Schweiz	76	(2.8)	84	(2.0)
	Ver. Königreich	68	(1.3)	87	(0.9)
	Vereinigte Staaten	74	(1.7)	84	(1.3)

Quelle: International Adult Literacy Survey, Tabelle 3.6 (OECD und Statistics Canada, 2000).

Tabelle 8.2

Prozentsatz der Arbeitslosen unter 16- bis 65-jährigen Erwachsenen nach Stufen auf der IALS-Skala für Prosatexte

	Stufen 1 und 2 (%)	S.E.	Stufen 3, 4 und 5 (%)	S.E.
OECD-LÄNDER				
Australien	11	(0.8)	5	(0.5)
Belgien (Fl.)	17	(2.7)	7	(1.0)
Kanada	16	(3.9)	8	(1.1)
Chile	14	(1.0)	8 ¹	(1.8)
Tschech. Rep.	8	(0.9)	4	(0.7)
Dänemark	9	(1.1)	5	(0.7)
Finnland	21	(1.7)	9	(0.7)
Deutschland	14	(1.7)	8	(1.4)
Ungarn	15	(1.2)	13	(2.2)
Irland	23	(2.9)	11	(1.9)
Niederlande	9	(1.2)	5	(0.7)
Neuseeland	16	(1.7)	4	(0.7)
Norwegen	6	(0.8)	3	(0.4)
Polen	17	(1.1)	11	(1.9)
Portugal	15	(2.3)	9	(1.3)
Slovenia	14	(1.0)	8	(1.5)
Schweden	11	(1.2)	7	(0.6)
Schweiz	5	(0.9)	3	(0.8)
Ver. Königreich	16	(1.2)	9	(0.9)
Vereinigte Staaten	7	(1.2)	4	(0.8)

1. Die Angabe in dieser Zelle ist kein guter Schätzwert.

Quelle: International Adult Literacy Survey, Tabelle 3.7 (OECD und Statistics Canada, 2000).

Tabelle 8.3
 Prozentsatz der 25- bis 65-jährigen Erwachsenen im Bereich der oberen 60% der Verdienstsкала nach Stufen auf
 der IALS-Skala für Prosatexte

OECD-LÄNDER	Stufe 1		Stufe 2		Stufe 3		Stufen 4 und 5 (%)	
	(%)	S.E.	(%)	S.E.	(%)	S.E.		S.E.
Australien	26	(1.8)	44	(1.4)	51	(1.2)	58	(1.7)
Belgien (Fl.)	6 ¹	(1.2)	13	(2.1)	23	(1.9)	34	(3.7)
Kanada	24	(6.4)	45	(8.4)	57	(3.0)	69	(7.5)
Chile	26	(1.8)	44	(2.0)	61	(3.2)	72	(9.2)
Tschech. Rep.	17	(2.6)	28	(2.0)	42	(2.7)	55	(4.1)
Dänemark	37	(3.6)	57	(1.5)	70	(1.5)	67	(5.2)
Finnland	26	(2.6)	52	(2.0)	67	(1.5)	74	(2.4)
Deutschland	35	(4.2)	44	(2.5)	50	(3.5)	56	(3.1)
Ungarn	21	(1.4)	41	(2.2)	62	(3.7)	55 ¹	(9.8)
Irland	24	(2.6)	45	(3.8)	60	(3.0)	75	(4.0)
Niederlande	33	(4.3)	48	(1.7)	61	(1.6)	63	(3.1)
Neuseeland	34	(3.0)	54	(3.1)	63	(2.3)	73	(2.3)
Norwegen	38	(4.6)	57	(2.3)	74	(1.2)	70	(2.3)
Polen	57	(2.1)	65	(1.5)	75	(2.6)	87	(4.2)
Portugal	52	(3.8)	59	(4.3)	75	(4.4)	74	(6.1)
Slovenia	23	(1.3)	52	(2.6)	72	(2.8)	67 ¹	(8.5)
Schweden	72	(6.1)	79	(2.4)	81	(1.5)	83	(1.9)
Schweiz	46	(6.0)	59	(4.3)	72	(3.9)	71	(5.1)
Ver. Königreich	25	(1.9)	43	(2.2)	57	(1.7)	72	(3.0)
Vereinigte Staaten	13	(1.9)	32	(2.8)	47	(2.6)	60	(2.6)
OECD-Durchschnitt	26	(1.0)	41	(1.2)	53	(1.4)	62	(1.5)

1. Die Angabe in dieser Zelle ist kein guter Schätzwert.

Quelle: International Adult Literacy Survey, Tabelle 4.9 (OECD und Statistics Canada, 2000).

Tabelle 8.4

Prozentsatz der 16- bis 65-jährigen Erwachsenen, die im Jahr vor der Befragung an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben, nach Stufen auf der IALS-Skala für schematische Darstellungen¹

OECD-LÄNDER	Teilnahme- quote		Stufe 1 (%)		Stufe 2 (%)		Stufe 3 (%)		Stufen 4 und 5 (%)	
		S.E.		S.E.		S.E.		S.E.		S.E.
Australien	39	(0.7)	14	(1.2)	29	(1.2)	47	(1.2)	62	(1.5)
Belgien (Fl.)	21	(1.1)	4 ²	(1.3)	15	(2.4)	26	(1.6)	37	(3.2)
Kanada	38	(1.0)	17	(6.2)	29	(2.4)	40	(2.9)	60	(2.2)
Chile	19	(1.1)	11	(1.1)	24	(2.1)	39	(3.7)	51 ²	(11.1)
Tschech. Rep.	26	(0.9)	11	(1.9)	23	(1.2)	29	(1.9)	35	(2.0)
Dänemark	56	(0.7)	25	(3.3)	44	(1.8)	60	(1.4)	70	(1.5)
Finnland	57	(0.9)	19	(1.8)	44	(2.5)	66	(1.6)	78	(1.7)
Deutschland ³	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	19	(0.7)	8	(1.1)	17	(1.7)	31	(1.7)	44	(4.7)
Irland	24	(2.3)	10	(2.0)	20	(2.3)	34	(2.8)	47	(4.2)
Niederlande	37	(1.2)	17	(2.3)	27	(1.6)	42	(1.8)	53	(3.1)
Neuseeland	48	(1.2)	29	(2.3)	41	(2.3)	55	(2.0)	68	(1.9)
Norwegen	48	(1.5)	18	(2.3)	36	(2.8)	51	(1.6)	63	(2.0)
Polen	14	(0.9)	8	(1.0)	15	(1.8)	23	(2.4)	32	(6.2)
Portugal	14	(1.0)	5	(1.4)	19	(2.6)	33	(3.4)	53	(7.0)
Slovenia	32	(1.1)	14	(1.3)	37	(1.7)	59	(2.1)	61	(5.2)
Schweden	53	(1.1)	29	(5.2)	40	(2.2)	55	(1.8)	62	(1.3)
Schweiz	42	(1.1)	20	(2.7)	34	(2.2)	48	(1.4)	64	(3.4)
Ver. Königreich	44	(0.9)	22	(1.7)	34	(1.8)	54	(1.8)	71	(2.0)
Vereinigte Staaten	40	(1.4)	17	(2.1)	32	(1.8)	49	(1.8)	59	(3.0)
<i>OECD-Durchschnitt</i>	<i>35</i>	<i>(0.6)</i>	<i>14</i>	<i>(0.9)</i>	<i>29</i>	<i>(0.9)</i>	<i>46</i>	<i>(0.9)</i>	<i>59</i>	<i>(1.4)</i>

1. Vollzeitstudierende und Personen mit weniger als 6 Stunden Fortbildung sind bei diesen Schätzungen ausgeklammert.

2. Die Angabe in dieser Zelle ist kein guter Schätzwert.

3. Deutschland blieb in dieser Tabelle unberücksichtigt, da in der Erhebung die Fragen zu Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen nicht in der gleichen Weise gestellt wurden.

Quelle: International Adult Literacy Survey, Tabelle 3.12 (OECD und Statistics Canada, 2000).

Tabelle 8.5

Mittleres Leistungsniveau und Prozentsatz der PISA-Schüler auf jeder Stufe der IALS-Skala für Prosatexte

	Punktzahl	S.E.	Stufe 1 (%)	S.E.	Stufe 2 (%)	S.E.	Stufe 3 (%)	S.E.	Stufen 4 und 5 (%)	S.E.	
OECD-LÄNDER	Australien	281.3	(1.2)	9.3	(0.5)	35.3	(0.9)	41.4	(0.7)	13.9	(0.7)
	Österreich	262.1	(0.9)	19.8	(0.6)	41.4	(0.8)	33.0	(0.8)	5.8	(0.3)
	Belgien	277.7	(1.1)	11.7	(0.8)	33.0	(0.6)	44.4	(0.9)	10.9	(0.4)
	Kanada	285.6	(0.5)	5.4	(0.2)	33.9	(0.4)	47.0	(0.3)	13.7	(0.3)
	Tschech. Rep.	268.0	(0.8)	15.3	(0.6)	41.1	(0.6)	36.6	(0.6)	6.9	(0.3)
	Dänemark	266.1	(0.7)	15.5	(0.6)	43.0	(0.5)	35.5	(0.6)	5.9	(0.3)
	Finnland	301.9	(0.7)	4.2	(0.2)	22.8	(0.5)	43.3	(0.5)	29.7	(0.6)
	Frankreich	272.5	(1.0)	12.5	(0.7)	40.3	(0.7)	38.1	(0.8)	9.0	(0.4)
	Deutschland	264.1	(1.0)	20.6	(0.7)	37.8	(0.6)	32.7	(0.6)	8.9	(0.3)
	Griechenland	267.7	(2.0)	18.7	(1.4)	36.5	(0.9)	34.3	(1.2)	10.4	(0.7)
	Ungarn	267.1	(1.5)	15.7	(1.1)	41.5	(0.8)	36.5	(1.2)	6.3	(0.4)
	Island	276.3	(0.6)	12.2	(0.4)	36.8	(0.5)	38.8	(0.5)	12.2	(0.4)
	Irland	281.2	(1.1)	8.6	(0.6)	35.4	(0.7)	43.0	(0.7)	13.0	(0.5)
	Italien	271.1	(1.0)	13.2	(0.7)	40.0	(0.8)	38.8	(0.8)	8.0	(0.4)
	Japan	287.7	(1.3)	3.2	(0.4)	31.5	(1.3)	54.0	(1.1)	11.2	(0.7)
	Korea	285.1	(0.7)	2.5	(0.2)	33.7	(0.8)	56.3	(0.7)	7.4	(0.4)
	Luxemburg	243.7	(0.5)	33.2	(0.5)	42.9	(0.5)	21.4	(0.4)	2.5	(0.2)
	Mexiko	248.4	(1.1)	28.1	(1.0)	46.9	(0.7)	22.9	(0.9)	2.0	(0.0)
	Neuseeland	279.7	(1.0)	10.2	(0.6)	34.9	(0.6)	41.6	(0.7)	13.3	(0.6)
	Norwegen	266.2	(0.9)	16.8	(0.7)	41.0	(0.6)	35.5	(0.7)	6.8	(0.3)
Polen	268.1	(1.3)	16.5	(0.9)	39.9	(0.8)	35.1	(1.0)	8.5	(0.6)	
Portugal	258.5	(1.5)	20.2	(1.2)	45.1	(0.7)	31.7	(1.3)	2.9	(0.3)	
Spanien	270.1	(0.8)	9.2	(0.5)	45.7	(0.7)	42.3	(0.9)	2.8	(0.2)	
Schweden	269.6	(0.7)	11.7	(0.5)	43.3	(0.6)	39.8	(0.7)	5.2	(0.2)	
Schweiz	273.3	(1.4)	12.8	(0.7)	38.9	(0.9)	38.4	(0.8)	9.8	(0.8)	
Ver. Königreich	275.2	(0.9)	10.9	(0.5)	39.3	(0.7)	40.0	(0.5)	9.8	(0.6)	
Vereinigte Staaten	272.5	(2.1)	11.1	(1.2)	41.8	(1.2)	39.7	(1.5)	7.5	(0.8)	
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	249.8	(1.1)	25.6	(1.0)	50.8	(0.8)	22.2	(1.0)	1.4	(0.2)
	Lettland ¹	261.3	(1.6)	22.1	(1.2)	39.1	(0.6)	30.8	(1.0)	8.0	(0.4)
	Liechtenstein	275.1	(1.7)	10.3	(1.4)	36.7	(1.6)	44.9	(1.5)	8.1	(1.0)
	Russ. Föderation	265.8	(1.0)	16.4	(0.6)	42.3	(0.5)	34.6	(0.7)	6.7	(0.3)
	Niederlande²	288.5	(1.3)	6.1	(0.7)	29.9	(1.0)	47.0	(1.1)	16.9	(0.9)
<i>Durchschnitt der PISA-Teilnehmer-länder</i>	<i>267.8</i>	<i>(0.4)</i>	<i>15.2</i>	<i>(0.3)</i>	<i>41.7</i>	<i>(0.3)</i>	<i>36.3</i>	<i>(0.4)</i>	<i>6.9</i>	<i>(0.0)</i>	

1. Der Stichprobenumfang dieses Landes bei Beantwortung der IALS-Aufgaben war zu klein, um verlässliche Schätzungen zu ergeben.

2. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Tabelle 8.6

Mittleres Leistungsniveau und Prozentsatz der Mädchen auf jeder Stufe der IALS-Skala für Prosatexte

	Punktzahl	S.E.	Stufe 1 (%)	S.E.	Stufe 2 (%)	S.E.	Stufe 3 (%)	S.E.	Stufen 4 und 5 (%)	S.E.	
OECD-LÄNDER	Australien	289.0	(1.5)	5.8	(0.5)	31.4	(1.2)	45.1	(0.9)	17.7	(1.1)
	Österreich	269.7	(1.3)	14.8	(0.8)	39.4	(1.1)	37.9	(1.2)	7.9	(0.5)
	Belgien	286.9	(1.5)	7.6	(0.9)	27.6	(1.0)	49.8	(1.1)	15.0	(0.7)
	Kanada	293.7	(0.5)	3.0	(0.2)	27.5	(0.4)	51.0	(0.4)	18.5	(0.4)
	Tschech. Rep.	276.1	(0.9)	10.1	(0.5)	38.7	(0.9)	42.0	(0.7)	9.2	(0.5)
	Dänemark	273.7	(1.0)	11.0	(0.8)	39.9	(0.8)	41.0	(0.9)	8.2	(0.5)
	Finnland	314.7	(0.8)	1.8	(0.2)	14.9	(0.6)	43.3	(0.6)	40.1	(0.8)
	Frankreich	280.8	(1.0)	8.0	(0.6)	36.6	(0.9)	43.1	(0.9)	12.3	(0.5)
	Deutschland	272.1	(1.2)	16.0	(1.0)	35.6	(0.9)	37.0	(0.8)	11.3	(0.5)
	Griechenland	278.3	(1.8)	11.6	(1.1)	35.2	(1.0)	39.2	(1.2)	14.0	(0.9)
	Ungarn	275.5	(1.6)	10.7	(1.0)	38.1	(1.3)	42.2	(1.4)	9.0	(0.7)
	Island	288.3	(0.8)	6.3	(0.4)	31.6	(0.7)	44.4	(0.8)	17.7	(0.6)
	Irland	288.9	(1.1)	5.9	(0.6)	30.1	(0.9)	46.9	(0.9)	17.2	(0.7)
	Italien	282.2	(1.1)	7.2	(0.6)	35.0	(0.9)	46.0	(1.0)	11.8	(0.5)
	Japan	294.0	(1.4)	1.9	(0.4)	25.6	(1.4)	57.7	(0.9)	14.9	(1.0)
	Korea	287.9	(1.2)	1.9	(0.2)	31.3	(1.7)	57.7	(1.2)	9.1	(0.7)
	Luxemburg	251.0	(0.9)	27.4	(0.8)	43.8	(0.7)	25.3	(0.7)	3.4	(0.3)
	Mexiko	254.0	(1.3)	23.2	(1.1)	47.5	(0.8)	26.7	(1.0)	2.6	(0.3)
	Neuseeland	289.7	(1.3)	5.8	(0.5)	30.5	(0.9)	44.7	(0.8)	19.0	(1.0)
	Norwegen	277.3	(0.9)	9.6	(0.6)	37.6	(0.9)	43.1	(0.8)	9.7	(0.5)
	Polen	276.8	(1.7)	10.8	(1.0)	37.9	(1.2)	39.8	(1.2)	11.4	(0.9)
	Portugal	265.1	(1.6)	15.3	(1.1)	43.4	(1.0)	37.5	(1.5)	3.8	(0.4)
	Spanien	276.0	(0.9)	5.6	(0.5)	42.1	(1.2)	48.6	(1.2)	3.7	(0.3)
	Schweden	279.9	(0.7)	5.8	(0.4)	38.2	(0.7)	48.0	(0.8)	7.9	(0.4)
	Schweiz	281.4	(1.5)	8.7	(0.6)	34.8	(1.2)	43.5	(0.9)	13.0	(1.1)
	Ver. Königreich	282.6	(1.2)	7.7	(0.5)	34.9	(1.0)	44.0	(0.8)	13.4	(0.9)
	Vereinigte Staaten	279.1	(2.0)	7.4	(1.0)	38.8	(1.5)	44.0	(1.6)	9.8	(1.0)
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	255.5	(1.4)	20.0	(1.2)	51.5	(1.0)	26.6	(1.4)	1.9	(0.2)
	Lettland ¹	273.7	(1.5)	13.5	(0.9)	37.6	(0.9)	37.7	(1.2)	11.2	(0.5)
	Liechtenstein	282,9	(2,4)	5,9	(1,6)	34,3	(2,2)	49,8	(2,1)	10,1	(1,6)
	Russ. Föderation	275.5	(1.0)	10.3	(0.6)	39.3	(0.8)	40.9	(0.8)	9.5	(0.5)
	Niederlande ²	296.8	(1.6)	3.3	(0.6)	25.5	(1.5)	48.3	(1.5)	22.9	(1.5)
Durchschnitt der PISA-Teilnehmerländer		274.7	(0.5)	10.9	(0.3)	39.3	(0.4)	40.7	(0.4)	9.1	(0.2)

1. Der Stichprobenumfang dieses Landes bei Beantwortung der IALS-Aufgaben war zu klein, um verlässliche Schätzungen zu ergeben.

2. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Tabelle 8.7

Mittleres Leistungsniveau und Prozentsatz der Jungen auf jeder Stufe der IALS-Skala für Prosatexte

	Punktzahl	S.E.	Stufe 1 (%)	S.E.	Stufe 2 (%)	S.E.	Stufe 3 (%)	S.E.	Stufen 4 und 5 (%)	S.E.	
OECD-LÄNDER	Australien	274.6	(1.4)	12.5	(0.7)	38.5	(1.1)	38.3	(1.2)	10.7	(0.7)
	Österreich	254.8	(1.3)	24.5	(1.2)	43.7	(0.8)	28.2	(1.1)	3.6	(0.3)
	Belgien	270.0	(1.3)	15.1	(0.9)	37.6	(1.0)	40.0	(1.1)	7.3	(0.5)
	Kanada	277.8	(0.5)	7.8	(0.3)	39.8	(0.5)	43.3	(0.5)	9.2	(0.3)
	Tschech. Rep.	259.8	(1.4)	20.5	(1.2)	43.9	(0.9)	31.0	(1.1)	4.6	(0.3)
	Dänemark	258.8	(0.9)	20.0	(0.9)	45.8	(0.8)	30.5	(0.8)	3.8	(0.3)
	Finnland	288.3	(1.0)	6.8	(0.4)	31.2	(0.8)	43.3	(0.7)	18.7	(0.6)
	Frankreich	263.8	(1.1)	17.3	(0.9)	44.1	(0.8)	32.9	(0.9)	5.7	(0.4)
	Deutschland	257.1	(1.2)	24.5	(0.9)	39.9	(0.7)	28.9	(0.7)	6.6	(0.4)
	Griechenland	257.4	(2.5)	25.8	(1.9)	37.6	(1.0)	29.5	(1.4)	7.0	(0.8)
	Ungarn	259.0	(2.0)	20.6	(1.6)	44.6	(1.1)	31.1	(1.6)	3.7	(0.5)
	Island	265.2	(0.8)	17.7	(0.6)	41.7	(0.8)	33.8	(0.7)	6.9	(0.4)
	Irland	273.9	(1.4)	11.1	(0.8)	40.6	(1.0)	39.3	(1.0)	9.0	(0.7)
	Italien	260.6	(1.5)	18.9	(1.2)	44.8	(1.0)	32.0	(1.1)	4.4	(0.4)
	Japan	281.4	(1.5)	4.6	(0.6)	37.6	(1.6)	50.2	(1.5)	7.5	(0.7)
	Korea	282.9	(1.1)	3.1	(0.4)	35.5	(1.3)	55.2	(1.3)	6.2	(0.5)
	Luxemburg	236.9	(0.9)	38.7	(0.9)	41.8	(0.8)	18.0	(0.6)	1.5	(0.2)
	Mexiko	242.6	(1.4)	33.7	(1.3)	45.5	(0.8)	19.4	(1.1)	1.5	(0.2)
	Neuseeland	270.4	(1.4)	14.3	(1.0)	39.1	(0.9)	38.9	(1.1)	7.7	(0.5)
	Norwegen	256.2	(1.1)	23.0	(1.0)	44.1	(0.8)	28.9	(1.0)	4.0	(0.3)
Polen	259.6	(1.9)	22.0	(1.5)	41.8	(1.1)	30.5	(1.7)	5.7	(0.5)	
Portugal	251.6	(1.7)	25.4	(1.5)	46.8	(0.9)	25.8	(1.3)	2.0	(0.3)	
Spanien	264.5	(0.9)	12.6	(0.6)	49.0	(1.0)	36.5	(1.2)	1.9	(0.2)	
Schweden	259.6	(1.6)	17.5	(0.7)	48.2	(0.8)	31.8	(0.9)	2.6	(0.2)	
Schweiz	265.4	(1.6)	16.8	(1.0)	42.9	(1.1)	33.7	(1.2)	6.7	(0.6)	
Ver. Königreich	268.2	(0.9)	14.0	(0.7)	43.1	(0.8)	36.5	(0.7)	6.4	(0.5)	
Vereinigte Staaten	265.4	(2.3)	14.9	(1.6)	45.0	(1.3)	35.1	(1.7)	5.0	(0.7)	
NICHT-OECD-LÄNDER	Brasilien	243.7	(1.1)	31.4	(1.3)	50.2	(1.0)	17.5	(0.9)	1.0	(0.2)
	Lettland ¹	248.4	(1.9)	31.2	(1.6)	40.5	(0.9)	23.5	(1.0)	4.8	(0.4)
	Liechtenstein	269.9	(2.9)	12.7	(2.1)	39.7	(2.4)	41.3	(2.4)	6.3	(1.4)
	Russ. Föderation	256.3	(1.2)	22.5	(1.0)	45.1	(0.5)	28.4	(0.9)	3.9	(0.2)
	Niederlande ²	280.4	(1.8)	9.0	(1.2)	34.0	(1.2)	45.9	(1.6)	11.2	(0.9)
Durchschnitt der PISA-Teilnehmerländer		260.9	(0.5)	19.3	(0.4)	44.0	(0.3)	32.1	(0.4)	4.6	(0.2)

1. Der Stichprobenumfang dieses Landes bei Beantwortung der IALS-Aufgaben war zu klein, um verlässliche Schätzungen zu ergeben.

2. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Tabelle 8.8

Differenzen bei den Mittelwerten zwischen Mädchen und Jungen auf der IALS-Skala für Prosatexte

	Punktzahl für alle Schüler	Punktzahl für Mädchen	Punktzahl für Jungen	Differenz Mädchen/ Jungen	Diff. in % der Standard- abweichung	
OECD-LÄNDER	Australien	281.3	289.0	274.6	14.4	0.36
	Österreich	262.1	269.7	254.8	14.9	0.37
	Belgien	277.7	286.9	270.0	16.9	0.42
	Kanada	285.6	293.7	277.8	15.9	0.39
	Tschech. Rep.	268.0	276.1	259.8	16.3	0.40
	Dänemark	266.1	273.7	258.8	14.9	0.37
	Finnland	301.9	314.7	288.3	26.4	0.66
	Frankreich	272.5	280.8	263.8	17.0	0.42
	Deutschland	264.1	272.1	257.1	15.0	0.37
	Griechenland	267.7	278.3	257.4	20.9	0.52
	Ungarn	267.1	275.5	259.0	16.5	0.41
	Island	276.3	288.3	265.2	23.1	0.57
	Irland	281.2	288.9	273.9	15.0	0.37
	Italien	271.1	282.2	260.6	21.6	0.54
	Japan	287.7	294.0	281.4	12.6	0.31
	Korea	285.1	287.9	282.9	5.0	0.12
	Luxemburg	243.7	251.0	236.9	14.1	0.35
	Mexiko	248.4	254.0	242.6	11.4	0.28
	Neuseeland	279.7	289.7	270.4	19.3	0.48
	Norwegen	266.2	277.3	256.2	21.1	0.52
	Polen	268.1	276.8	259.6	17.2	0.43
	Portugal	258.5	265.1	251.6	13.5	0.33
	Spanien	270.1	276.0	264.5	11.5	0.29
	Schweden	269.6	279.9	259.6	20.3	0.50
	Schweiz	273.3	281.4	265.4	16.0	0.40
	Ver. Königreich	275.2	282.6	268.2	14.4	0.36
	Vereinigte Staaten	272.5	279.1	265.4	13.7	0.34
	NICHT-OECD- LÄNDER	Brasilien	249.8	255.5	243.7	11.8
Lettland ¹		261.3	273.7	248.4	25.3	0.50
Liechtenstein		275.1	282.9	269.9	13.0	0.32
Russ. Föderation		265.8	275.5	256.3	19.2	0.48
Niederlande ²		288.5	296.8	280.4	16.4	0.41
<i>Durchschnitt der PISA-Teilnehmerländer</i>		<i>267.8</i>	<i>274.7</i>	<i>260.9</i>	<i>13.8</i>	<i>0.34</i>

1. Der Stichprobenumfang dieses Landes bei Beantwortung der IALS-Aufgaben war zu klein, um verlässliche Schätzungen zu ergeben.

2. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Tabelle 8.9
 Vergleich der Leistungen von PISA-Schülern und 16- bis 25-jährigen IALS-Teilnehmern auf der IALS-Skala
 für Prosatexte nach Geschlecht

	PISA, 15-Jährige		IALS, 16- bis 25-Jährige	
	Jungen	Mädchen	Männer	Frauen
OECD-LÄNDER				
Australien	275	289	278	290
Belgien ¹	270	287	292	295
Kanada	278	294	287	287
Schweiz	265	281	280	288
Tschech. Rep.	260	276	278	283
Deutschland	257	272	284	283
Dänemark	259	274	279	288
Finnland	288	315	304	322
Ungarn	259	276	254	264
Irland	274	289	272	283
Italien	261	282	272	278
Niederlande	280	297	291	297
Norwegen ¹	256	277	295	306
Neuseeland	270	290	267	286
Polen	260	277	243	261
Portugal	252	265	251	270
Schweden	260	280	310	314
Ver. Königreich	268	283	270	277
Vereinigte Staaten	265	279	260	265
<i>Durchschnitt der sowohl an PISA als auch IALS teilnehmenden Länder</i>	<i>266</i>	<i>283</i>	<i>279</i>	<i>287</i>

1. Die Ergebnisse sind auf Grund von Unterschieden in der Repräsentation der Sprachgruppen in den beiden Studien nicht direkt vergleichbar.

ANHANG



ENTWICKLUNG UND UMSETZUNG
VON PISA 2000 –
EIN KOOPERATIONSPROJEKT

Einführung

PISA ist ein Kooperationsprojekt, das wissenschaftliches Fachwissen der Teilnehmerländer zusammenführt und in dem Entscheidungen gemeinschaftlich auf der Basis politischer Interessen der teilnehmenden Länder getroffen werden.

Ein Ausschuss der Teilnehmerländer (BPC – Board of Participating Countries), in dem jedes Land vertreten ist, definiert im Rahmen der OECD-Zielsetzung die Politikprioritäten für PISA und überwacht die Einhaltung dieser Prioritäten während der Programmumsetzung. Diese Aufgabe umfasst die Festlegung von Prioritäten für die Ausarbeitung der Indikatoren, die Erstellung der Instrumente zur Leistungsmessung und die Berichterstattung über die Ergebnisse.

Es wurden Arbeitsgruppen mit Experten aus den Teilnehmerstaaten gebildet, die gewährleisten sollen, dass die politischen Zielsetzungen mit der größtmöglichen international verfügbaren verfahrenstechnischen Kompetenz verknüpft werden. Durch ihre Beteiligung an diesen Expertengruppen stellen die Länder sicher, dass die eingesetzten Instrumente international valide sind und zugleich dem kulturellen und curricularen Kontext der OECD-Mitgliedsländer Rechnung tragen, die eingesetzten Beurteilungsinstrumente über sehr gute messtechnische Eigenschaften verfügen und diese Instrumente sowohl authentisch als auch bildungspolitisch relevant sind.

Über die nationalen Projektmanager setzen die Teilnehmer das PISA-Programm gemäß den vereinbarten administrativen Verfahren auf nationaler Ebene um. Die nationalen Projektmanager spielen eine entscheidende Rolle, indem sie gewährleisten, dass die Umsetzung hohen qualitativen Ansprüchen genügt, und indem sie die Ergebnisse, Analysen, Berichte und Veröffentlichungen überprüfen und evaluieren.

Zuständig für Design und Implementierung der Erhebungen innerhalb des vom Ausschuss der teilnehmenden Länder festgelegten Rahmens ist das so genannte PISA-Konsortium, in dem unter der Leitung des Australian Council for Educational Research (ACER) die folgenden Forschungseinrichtungen zusammenarbeiten: Netherlands National Institute for Educational Measurement (Citogroep), The National Institute for Educational Policy Research (NIER), Japan, the Educational Testing Service (ETS), USA, und WESTAT, USA.

Das OECD-Sekretariat hat die übergreifende Managementverantwortung für das Programm, verfolgt dessen praktische Umsetzung, fungiert als Sekretariat für den Ausschuss der teilnehmenden Länder, bemüht sich um Konsensbildung zwischen den Ländern und dient als Ansprechpartner zwischen dem Ausschuss der teilnehmenden Länder und dem internationalen Konsortium, das mit der Implementierung der Aktivitäten beauftragt ist. Das OECD-Sekretariat erstellt auch die Indikatoren, analysiert und arbeitet die internationalen Berichte und Veröffentlichungen in Zusammenarbeit mit dem PISA-Konsortium und in enger Konsultation mit den Mitgliedsländern sowohl auf politischer Ebene (Ausschuss der teilnehmenden Länder) als auch auf Implementierungsebene (nationale Projektmanager) aus.

Nachstehend finden sich Listen mit den Mitgliedern der verschiedenen PISA-Organe wie auch einzelner Fachleute und Consultants, die an der PISA-Erhebung mitgewirkt haben.

Mitglieder des PISA-2000-Ausschusses der teilnehmenden Länder

Vorsitzender: Eugene Owen

Australien: Wendy Whitham
Belgien: Dominique Barthélémy, Christiane Blondin, Dominique Lafontaine, Liselotte van de Perre
Brasilien: Maria Helena Guimarães de Castro
Dänemark: Birgitte Bovin
Deutschland: Jochen Schweitzer, Helga Hinke, Gudrun Stoltenberg
Finnland: Ritva Jakku-Sihvonen
Frankreich: Gérard Bonnet
Griechenland: Vassilis Koulaïdis
Irland: Gerry Shiel
Island: Einar Gudmundsson
Italien: Chiara Croce, Elisabetta Midena, Benedetto Vertecchi
Japan: Ryo Watanabe
Kanada: Satya Brink, Patrick Bussière, Dianne Pennock,
Korea: Kooghyang Ro
Luxemburg: Jean-Paul Reeff
Mexiko: Fernando Córdova Calderón
Neuseeland: Lynne Whitney
Niederlande: Arnold Spee
Norwegen: Alette Schreiner
Österreich: Friedrich Plank
Polen: Kazimierz Korab
Portugal: Glória Ramalho
Schweden: Anders Auer, Birgitta Fredander, Anita Wester
Schweiz: Heinz Gilomen
Spanien: Guillermo Gil
Tschechische Republik: Jan Koucky, Jana Strakova
Ungarn: Péter Vári
Vereinigtes Königreich: Lorna Bertrand, Brian Semple
Vereinigte Staaten: Mariann Lemke

Nationale PISA-2000-Projektmanager

Australien: Jan Lokan
Belgien: Dominique Lafontaine, Luc van de Poele
Brasilien: Tereza Cristina Cotta, Maria Lucia Guardia, Maria Inês Pestana
Dänemark: Vita Bering Pruzan
Deutschland: Jürgen Baumert, Petra Stanat
Finnland: Jouni Välijärvi
Frankreich: Jean-Pierre Jeantheau
Griechenland: Katerina Kassotakis
Irland: Judith Cosgrove

Island: Julius Bjornsson, Ragna Benedikta Garðarsdóttir
Italien: Emma Nardi
Japan: Ryo Watanabe
Kanada: Marc Lachance, Dianne Pennock
Korea: Kooghyang Ro
Lettland: Andris Kangro
Luxemburg: Iris Blanke, Jean-Paul Reeff
Mexiko: Fernando Córdova Calderón
Neuseeland: Steve May
Niederlande: Johan Wijnstra
Norwegen: Svein Lie
Österreich: Günter Haider
Polen: Michal Federowicz
Portugal: Glória Ramalho
Russische Föderation: Galine Kovalyova
Schweden: Bengt-Olov Molander, Astrid Pettersson, Karin Taube
Schweiz: Huguette McCluskey
Spanien: Guillermo Gil
Tschechische Republik: Jana Straková
Ungarn: Péter Vári
Vereinigtes Königreich: Baljit Gill, Graham Thorpe
Vereinigte Staaten: Ghedam Bairu, Marilyn Binkley

OECD-Sekretariat

Andreas Schleicher (PISA-Gesamtkoordination und Kontakte zu den Mitgliedsländern)
 Kooghyang Ro (thematische Analysen)
 Claudia Tamassia (Projektmanagement)
 Eric Charbonnier (statistische Unterstützung)
 Hannah Cocks (statistische Unterstützung)
 Juliet Evans (administrative Unterstützung)

PISA-Expertengruppen

Funktionale Expertengruppe Lesen
 Irwin Kirsch (Vorsitzender) (Educational Testing Service, Vereinigte Staaten)
 Marilyn Binkley (National Center for Educational Statistics, Vereinigte Staaten)
 Alan Davies (Universität Edinburgh, Vereinigtes Königreich)
 Stan Jones (Statistics Canada, Kanada)
 John de Jong (Language Testing Services, Niederlande)
 Dominique Lafontaine (Université de Liège Sart Tilman, Belgien)

Pirjo Linnakylä (University of Jyväskylä, Finnland)
 Martine Rémond (Institut National de Recherche Pédagogique, Frankreich)
 Wolfgang Schneider (Universität Würzburg, Deutschland)
 Ryo Watanabe (National Institute for Educational Research, Japan)

PISA Technische Beratergruppe

Ray Adams (ACER, Australien)
 Pierre Foy (Statistics Canada, Kanada)
 Aletta Grisay (Belgien)
 Larry Hedges (The University of Chicago, Vereinigte Staaten)
 Eugene Johnson (American Institutes for Research, Vereinigte Staaten)
 John de Jong (Language Testing Services, Niederlande)
 Geoff Masters (ACER, Australien)
 Keith Rust (WESTAT, Vereinigte Staaten)
 Norman Verhelst (Citogroep, Niederlande)
 J. Douglas Willms (University of New Brunswick, Kanada)

PISA-Konsortium

Australian Council for Educational Research
 Ray Adams (Projektleiter des PISA-Konsortiums)
 Alla Berezner (Datenverarbeitung, Datenanalyse)
 Claus Carstensen (Datenanalyse)
 Lynne Darkin (Lesetestausarbeitung)
 Brian Doig (Mathematiktestausarbeitung)
 Adrian Harvey-Beavis (Qualitätskontrolle, Fragebogenausarbeitung)
 Kathryn Hill (Lesetestausarbeitung)
 John Lindsey (Mathematiktestausarbeitung)
 Jan Lokan (Qualitätskontrolle, Ausarbeitung länderspezifischer Verfahren)
 Le Tu Luc (Datenverarbeitung)
 Greg Macaskill (Datenverarbeitung)
 Joy McQueen (Lesetestausarbeitung und Berichterstattung)
 Gary Marks (Fragebogenausarbeitung)
 Juliette Mendelovits (Lesetestausarbeitung und Berichterstattung)
 Christian Monseur (Leiter des PISA-Konsortiums für Datenverarbeitung, Datenanalyse und Qualitätskontrolle)
 Gayl O'Connor (Naturwissenschaftstestausarbeitung)
 Alla Routitsky (Datenverarbeitung)
 Wolfram Schulz (Datenanalyse)

Ross Turner (Testanalyse und Koordinierung der Berichterstattung)
 Nikolai Volodin (Datenverarbeitung)
 Craig Williams (Datenverarbeitung, Datenanalyse)
 Margaret Wu (stellvertretende Projektleiterin des PISA-Konsortiums)

WESTAT

Nancy Caldwell (Leiterin des PISA-Konsortiums für Feldoperationen und Qualitätskontrolle)
 Ming Chen (Stichprobenauswahl und Gewichtung)
 Fran Cohen (Stichprobenauswahl und Gewichtung)
 Susan Fuss (Stichprobenauswahl und Gewichtung)
 Brice Hart (Stichprobenauswahl und Gewichtung)
 Sharon Hirabayashi (Stichprobenauswahl und Gewichtung)
 Sheila Krawchuk (Stichprobenauswahl und Gewichtung)
 Dward Moore (Feldoperationen und Qualitätskontrolle)
 Phu Nguyen (Stichprobenauswahl und Gewichtung)
 Monika Peters (Feldoperationen und Qualitätskontrolle)
 Merl Robinson (Feldoperationen und Qualitätskontrolle)
 Keith Rust (Leiter des PISA-Konsortiums für Stichprobenauswahl und Gewichtung)
 Leslie Wallace (Stichprobenauswahl und Gewichtung)
 Dianne Walsh (Feldoperationen und Qualitätskontrolle)
 Trevor Williams (Fragebogenausarbeitung)

Citogroep

Steven Bakker (Naturwissenschaftstestausarbeitung)
 Bart Bossers (Lesetestausarbeitung)
 Truus Decker (Mathematiktestausarbeitung)
 Erna van Hest (Lesetestausarbeitung und Qualitätskontrolle)
 Kees Lagerwaard (Mathematiktestausarbeitung)
 Gerben van Lent (Mathematiktestausarbeitung)
 Ico de Roo (Naturwissenschaftstestausarbeitung)
 Maria van Toor (logistische Unterstützung und Qualitätskontrolle)
 Norman Verhelst (technische Beratung, Datenanalyse)

Educational Testing Service

Irwin Kirsch (Lesetestausarbeitung)

Sonstige Experten

Cordula Artelt (Fragebogenausarbeitung)
 Marc Demeuse (Qualitätskontrolle)
 Barb Feuille (Übersetzung)

Harry Ganzeboom (Fragebogenausarbeitung)
Aletta Grisay (technische Beratung, Datenanalyse,
Übersetzung, Fragebogenausarbeitung)
Ursula Goodwin (Übersetzung)
Donald Hirsch (redaktionelle Überarbeitung)
Jules Peschar (Fragebogenausarbeitung)
Erich Ramseier (Fragebogenausarbeitung)
Gundula Schümer (Fragebogenausarbeitung)
Marie-Andrée Somers (Datenanalyse und
Berichterstattung)
Peter Sutton (redaktionelle Überarbeitung)
Rich Tobin (Fragebogenausarbeitung und
Berichterstattung)

