

Schwache Leserinnen und Leser in Hessen – Beschreibung einer Risikogruppe auf der Basis der Forschungsbefunde zu PISA 2003 und PISA 2000

PISA 2003: Ergebnisse zur Risikogruppe „Lesekompetenz“ für Hessen
von Dieter Höfer S. 2

PISA 2000: Angaben zur näheren Bestimmung der sogenannten
potenziellen Risikogruppe
von Jürgen Markstahler S. 8

PISA 2000: Zusammenfassung des Aufsatzes von Petra Stanat und
Wolfgang Schneider zur Beschreibung der Risikogruppe
von Dieter Höfer S. 11

Kontakt:

Institut für Qualitätsentwicklung (IQ)
Walter-Hallstein-Str. 3
D-65197 Wiesbaden
Tel.: (06 11) 58 27 -0
Fax: (06 11) 58 27 -1 09
www.iq.hessen.de

Arbeitseinheit 3 „Bildungsstudien und Bildungsberichte“

Ulrich Steffens
Telefondurchwahl: (0611) 5827 - 130
E-Mail: u.steffens@iq.hessen.de

PISA 2003: Ergebnisse zur „Risikogruppe Lesekompetenz“ für Hessen

von Dieter Höfer

1 Die „Risikogruppe“ in Bereich der Lesekompetenz

Die PISA-Studien verstehen unter Lesekompetenz die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlichster Inhalte und Formate zu lesen, zu verstehen, sie zu nutzen und über sie angemessen zu reflektieren, um persönliche und berufliche Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial zu erweitern sowie am gesellschaftlichen und kulturellen Leben aktiv teilnehmen zu können.

Lesekompetenz in diesem Sinne bedeutet eine aktive Auseinandersetzung des Lesenden mit den ihm vorliegenden Texten, wobei die Verstehensleistung der Informationsverarbeitung als aktive Sinnkonstruktion aufgefasst wird, die im Zentrum dessen steht, was in PISA als kulturelle Schlüsselqualifikation erfasst werden soll (S. 85).

Im schulischen Zusammenhang ist Lesekompetenz somit eine unverzichtbare Voraussetzung des Lernens überhaupt. Sie ist eine zentrale, fächerübergreifende Aufgabe mit weitreichenden Auswirkungen auch zum Erwerb einer angemessenen mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung.

Untersucht werden in PISA 15-jährige Jugendliche aus OECD-Mitgliedsstaaten vor dem Ende ihrer Pflichtschulzeit. Die nationale Erweiterungsstudie (PISA-E) dient einem Vergleich der Bundesländer in Deutschland. Die Untersuchungen sind als ein periodisches Bildungsmonitoring konzipiert. Bisher liegen die Ergebnisse von zwei Messzeitpunkten (2000 und 2003) vor. Die dritte Erhebung im Jahr 2006 steht unmittelbar bevor.

Die Domäne der Lesekompetenz erfasst PISA in drei Feldern: 1) „Informationen ermitteln“, 2) „Textbezogenes Interpretieren“ und 3) „Reflektieren und Bewerten“. Diese werden auf Subskalen abgebildet und zu einer „Gesamtskala Lesekompetenz“ zusammengeführt.

Dabei werden fünf Kompetenzstufen unterschieden, die in einer einheitlichen Metrik – zentriert um einen Skalenmittelwert von 500 Punkten und mit einer Standardabweichung von 100 Punkten – dargestellt werden können. Die Kompetenzstufen sind von I bis V hierarchisch angeordnet, wobei Stufe I einer sehr geringen und Stufe V einer sehr elaborierten Leseverstehensleistung entsprechen (S. 90 f.).

Das PISA-Konsortium sieht eine Leseleistung, die sich mindestens auf Kompetenzstufe II (408 – 480 Punkte) bewegt, als eine unverzichtbare Voraussetzung für einen erfolgreichen Einstieg in das Berufsleben und eine angemessene Partizipation am gesellschaftlichen und kulturellen Leben.

Im Umkehrschluss ergibt sich hieraus, dass Jugendliche, die diese Kompetenzstufe II nicht erreichen, als „Risikogruppe“ eingestuft werden. Unterscheiden lassen sich hierbei zwei Teilgruppen mit „hoher Risikobelastung“ (Leseleistung unter Kompetenzstufe I <335 Punkte) und mit „potenzieller Risikobelastung“ (Leseleistung auf Kompetenzstufe I (335 – 407 Punkte)). Erfolgt diese Teilabgrenzung nicht, so sind in der Folge mit der Bezeichnung „Risikogruppe“ alle Schülerinnen und Schüler gemeint, die nicht mindestens auf dem Niveau der Kompetenzstufe II lesen (S. 91).

2 Zur Darstellung Risikogruppe 2003 in Hessen

Das deutsche PISA-Konsortium hat die Ergebnisse des Bundesländervergleichs PISA-E 2003 veröffentlicht (2005). Die hier ablesbaren Daten für das Bundesland Hessen lassen einerseits den Vergleich mit den anderen deutschen Bundesländern zu, andererseits ermöglichen sie aufgrund einheitlicher Skalen die Zuordnung zu den Referenzwerten anderer OECD-Staaten der internationalen Studie (PISA 2003, veröffentlicht 2005). Schließlich ermöglichen sie erste Ansätze eines Vergleichs mit den Werten der Studie PISA 2000-E, des damaligen Bundesländervergleichs (PISA 2000-E).

Hinsichtlich der Lesekompetenz ist dabei zu beachten, dass diese Domäne in PISA 2000 den Schwerpunktbereich bildete, in PISA 2003 dagegen lediglich einen in geringerem Umfang untersuchten Teilbereich darstellte. Ferner ist darauf hinzuweisen, dass ein vollständiger hessischer Datensatz für weitere Sekundäranalysen bislang nicht zur Verfügung steht.

Ausgangspunkt sind die Daten zu den erhobenen Mittelwerten in PISA 2003. Für Hessen beträgt der diesbezügliche Wert für Lesekompetenz 484 Punkte. Dies liegt 7 Punkte unter dem Referenzwert für Deutschland (491) und 10 Punkte unter dem OECD-Durchschnitt (494) (S. 87).

Eine Einordnung **Hessens** (484) in die übrigen deutschen Bundesländer zeigt einerseits einen erheblichen Rückstand gegenüber den besten Bundesländern – Bayern (518), Baden-Württemberg (507) und Sachsen (504) – sowie einen relativen Vorsprung gegenüber Brandenburg (478), Mecklenburg-Vorpommern (473) sowie Bremen (467) (S. 89).

Im internationalen Vergleich bewegt sich **Hessen** (484) damit gerade noch innerhalb des OECD-Durchschnitts (500 – 484 Punkte), der Abstand zu den besonders erfolgreich lesenden Schülerinnen und Schülern in Finnland (543), Korea (534) und Kanada (428) ist jedoch sehr erheblich, wenn man davon ausgeht, dass der Lernzuwachs eines Schuljahrs mit ca. 40 Punkten angesetzt werden kann.

Die Autoren des PISA-Konsortiums stufen im Bereich der Lesekompetenz die Schülerinnen und Schüler, welche lediglich auf oder unter Kompetenzstufe I lesen, als Angehörige der „Risikogruppe“ ein. Die Kompetenzstufe I erfasst den Bereich der Mittelwerte von 335 – 407 Punkten. Dies bedeutet, dass alle Jugendlichen, die nicht mindestens einen Mittelwert von 408 Punkten (Beginn der Kompetenzstufe II) erreichen, hier eingeordnet werden.

In **Hessen** trifft dies im Jahr 2003 unter den 15-Jährigen auf 24,3 % der Jugendlichen zu, wobei 12,9 % auf Kompetenzstufe I und 11,4 % darunter erfasst werden. Vergleicht man diese Werte mit denen des OECD-Durchschnitts – 19,1 % (Risikogruppe), 12,4 % (auf Stufe I) und 6,7 % (darunter) – und dem Durchschnittswert von 22,3 % für diese Risikogruppe in Deutschland, dann wird deutlich, dass in Hessen gerade bei den besonders schwach lesenden Jugendlichen überdurchschnittlich große Schwierigkeiten erkennbar sind (S. 92).

Auch der vergleichende Blick auf die anderen Bundesländer zeigt beträchtliche Unterschiede. Hier bewegen sich in Deutschland lediglich die Länder Bayern (14,1 % – 8,3 %, 5,8 %), Sachsen (16,0 % – 9,3 %, 6,7 %) und Baden-Württemberg (17,2 % – 10,6 %, 6,6 %) oberhalb des OECD-Durchschnitts, während Bremen (29,7 % – 15,6 %, 14,1 %), Hamburg (27,6 % – 15,5

%, 12,1 %) und Nordrhein-Westfalen 25,5 % – 14,2 %, 11,3 %) die problematischsten Werte aufweisen (S. 88).

Neben der Zuordnung zu den Kompetenzstufen bieten die PISA-Berichte eine weitere Möglichkeit, die Zielgruppe der schwachen Leserinnen und Leser zu erfassen. Es handelt sich um die Auswertung der Perzentilbänder zur Lesekompetenz. Besonders die niedrigen Stufen – 5 %, 10 % und 25 % – erlauben hier Einschätzungen des Erfolges von Bundesländern und OECD-Staaten, ihre jeweiligen schwachen Lesergruppen mit mehr oder mit weniger Erfolg zu fördern.

Der Perzentilwert des jeweiligen Prozentniveaus besagt, auf welchen PISA-Mittelwert der Lesekompetenz die Leser dieser Niveaustufe kommen, wobei jeweils die Werte von 5 % bis 95 % abgebildet werden, d. h. die schwächsten und die besten 5 % aller Getesteten bleiben hier unberücksichtigt. Wenn also, wie dies in **Hessen** 2003 der Fall ist, der 5%-Wert bei 281 Punkten liegt, so bedeutet dies, dass dieser Leser, der lediglich besser liest als 5 % aller 15-Jährigen in **Hessen**, auf ein Lesekompetenzniveau von 281 Punkten kommt.

Ein 10%-Wert von 325 Punkten besagt so, dass dieser Leser besser liest als 10 % und ein 25%-Wert von 411 Punkten, dass er besser liest als 25 % der Gleichaltrigen. Betrachtet man diese Perzentilwerte nun im Lichte der Lesekompetenzstufen, dann zeigt sich, dass der 25%-Perzentilwert von 411 Punkten sehr dicht am Eingangswert der Kompetenzstufe II (407) liegt.

Hessens 5%-Wert von 281 Punkten liegt hierbei erkennbar unter dem entsprechenden Mittelwert für Deutschland (295) und dem OECD-Durchschnitt (318). Im Vergleich der Bundesländer kommen Bayern auf 322 Punkte, Baden-Württemberg auf 318 und Sachsen auf 315 Punkte. Auch diese Vorsprünge sind signifikant; lediglich Bremen liegt diesbezüglich mit einem 5%-Wert von 272 Punkten in Deutschland noch ungünstiger als **Hessen** (S. 88).

Die internationale Einordnung lässt die angesprochene Problemlage noch deutlicher hervortreten, wenn gesehen wird, dass Finnland einen 5%-Perzentilwert von 400 Punkten erreicht, gefolgt von Korea (393) und Kanada (373). Im OECD-Bereich liegen hierbei aber auch Staaten wie Portugal (311), Slowakische Republik (310) und die Türkei (291) noch vor **Hessen** mit 281 Punkten (S. 88).

Die Perzentilwerte für 10 % und 25 % der 15-Jährigen zeigen beim Vergleich Hessens (10 % = 325, 25 % = 411) mit anderen Bundesländern (Durchschnittswerte für Deutschland = 341 und 419 Punkte) und Staaten (OECD-Durchschnitt = 361 und 430 Punkte) ebenfalls ein problematisches Bild. Die diesbezüglichen hessischen Werte liegen deutlich hinter den Ergebnissen in Bayern (382 und 460), Baden-Württemberg (366 und 444) und Sachsen (366 und 444). Internationale Referenzwerte – Finnland 437 / 494, Korea 428 / 484 und Kanada (410 / 472) – erscheinen auf absehbare Zeit kaum erreichbar (S. 88).

3 Lesekompetenz mit und ohne Migrationshintergrund

Die Vergleiche der Lesekompetenz zwischen deutschen Jugendlichen und solchen mit einem Migrationshintergrund spielten in PISA-E 2000 und den sich hierauf beziehenden vertiefenden Analysen des deutschen PISA-Konsortiums eine erhebliche Rolle und sind recht ausführlich dokumentiert (vgl. Teil 3). Die bislang aus PISA-E 2003 hierzu veröffentlichten Daten lassen dagegen nur einen ersten Eindruck und einen allgemeinen Vergleich sichtbar werden.

Das Vorliegen eines Migrationshintergrundes wird in PISA nicht aus der Staatsbürgerschaft abgeleitet. Vielmehr liegt das Kriterium in der Tatsache, dass entweder der betreffende Jugendliche selbst oder aber mindestens ein Elternteil aus einem Staat stammt, in dem Deutsch nicht die Landessprache ist.

Zunächst einmal bleibt dabei auch für 2003 – wie schon für PISA-E 2000 – festzustellen, dass lediglich aus 10 westdeutschen Bundesländern und aus Berlin die diesbezüglichen Ergebnisse berichtet werden, da in den anderen Ländern eine Mindestquote von 10 % für Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht erreicht wird und somit eine Vergleichbarkeit nicht im erforderlichen Maß gegeben ist (S.94 ff.).

Zunächst werden daher für die zuletzt genannten Bundesländer die Quoten der Jugendlichen mit Migrationshintergrund an der Gesamtheit aller 15-Jährigen genannt. Erwartungsgemäß liegen hierbei die Stadtstaaten Bremen (35,8 %) und Hamburg (34,6 %) an der Spitze, gefolgt von den westdeutschen Flächenstaaten Baden-Württemberg (31,6 %), **Hessen** (30,4 %) und Nordrhein-Westfalen mit 29,6 % (S. 96).

Die Mittelwert-Skalen der Lesekompetenz stellen jeweils die Durchschnittswerte für die deutschen Jugendlichen und diejenigen mit Migrationshintergrund gegenüber, wobei sowohl die absoluten Zahlen als auch der Abstand der beiden Werte von Interesse sind.

Bayern erreicht einen Lesekompetenz-Mittelwert von 536 Punkten für Jugendliche ohne und einen von 477 Punkten für Jugendliche mit Migrationshintergrund. In beiden Fällen handelt es sich hierbei um leistungsbezogene Spitzenwerte. Der Abstand beträgt 59 Punkte; dies entspricht etwa den relativen Lernzuwachs von 1,5 Unterrichtsjahren. Zu berücksichtigen ist hierbei jedoch auch, dass der Migrantenanteil in Bayern mit 20,5 % erkennbar niedriger liegt als bei den meisten anderen (westdeutschen) Bundesländern (S. 96).

Baden-Württemberg erreicht Werte von 533 Punkten für deutsche Schülerinnen und Schüler sowie 467 Punkte für solche mit Migrationshintergrund. Dies gelingt trotz eines hohen Migrantenanteils von 31,6 %, was auf eine erfolgreiche Förderung schließen lässt.

Für **Hessen** werden bezogen auf die Lesekompetenz von deutschen Schülerinnen und Schülern und von Jugendlichen mit Migrationshintergrund folgende Werte für das Jahr 2003 berichtet: Mit Deutsch als Muttersprache ergibt sich ein Mittelwert von 513 Punkten, beim Vorliegen eines Migrationshintergrundes lautet der Referenzwert 439 Punkte. Die Differenz beträgt hier somit 74 Punkte, was dem Lernzuwachs von fast zwei Jahren Unterricht entspricht (S. 96).

Die **hessischen** Werte lassen drei Tendenzen erkennen. Einmal liegt der Wert für die deutschen Jugendlichen (513 Punkte) recht hoch; im Deutschland-Vergleich handelt es sich um den viertbesten Lesekompetenzwert – besser schließen lediglich Bayern (536), Baden-Württemberg (533) und Sachsen (514), ab.

Andererseits ist das hessische Ergebnis der Jugendlichen mit Migrationshintergrund (439 Punkte) im Bundesländervergleich das zweitschwächste. Lediglich der Stadtstaat Bremen liegt hier mit 433 Punkten noch etwas niedriger. Als dritte Tendenz ist erkennbar, dass der Abstand zwischen Jugendlichen ohne und denen mit Migrationshintergrund in **Hessen** mit 74 Punkten den höchste Differenzwert aller berichteten Bundesländer darstellt, was hinsichtlich der Migranten auf einen intensiven Förderbedarf hinweist (S. 96).

Leider sind die exakten Werte der Perzentilbänder für diesen Vergleich in der vorliegenden Veröffentlichung noch nicht dokumentiert. Aus dem Schaubild dieser Perzentilbänder ist je-

doch ebenfalls für **Hessen** eine breite Streuung erkennbar. Für alle Bundesländer wird hierbei deutlich, dass die unteren 5, 10 und 25 Prozent der Leistungsverteilung in der Gruppe der Migranten ein sehr niedriges Leistungsniveau zeigen. In **Hessen** ist dies ebenfalls besonders auffällig (S. 96).

Schließlich liefert die Studie PISA-E 2003 noch länderspezifische Daten zur Verteilung der Lesekompetenz auf die verschiedenen Schulformen. Für **Hessen** zeigt sich zunächst auf der allgemeinen Verteilungsebene, dass 30,6 % der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler im Gymnasium unterrichtet werden, 26,7 % in der Realschule und 15,5 % in der Hauptschule; 21,7 % der Jugendlichen dieser Altersgruppe besuchen hier Integrierte Gesamtschulen.

Im Feld der Lesekompetenz ergibt sich der schwächste Mittelwert mit 356 Punkten in den Hauptschulen, Integrierte Gesamtschulen erreichen einen Mittelwert von 464 Punkten, Realschulen einen von 466 und Gymnasien erwartungsgemäß den Höchstwert von 564 Punkten.

Die in diesem Beitrag besonders betrachteten Risikoschüler finden sich also vor allen in Hauptschulen und Integrierten Gesamtschulen. Realschulen sind hiervon kaum, Gymnasien gar nicht betroffen. Abschließend ist jedoch darauf hinzuweisen, dass auch in Förderschulen und Berufsschulen Jugendliche unterrichtet werden, die zur sogenannten Risikogruppe zu zählen sind. Die letztgenannten Schulformen wurden allerdings – anders als im internationalen Teil der PISA-Studie – in PISA-E 2003 nicht getestet.

4 Lesekompetenz in PISA-E 2000 und PISA-E 2003

In PISA-E 2000 war die Domäne der Lesekompetenz der Schwerpunktbereich der Gesamtuntersuchung. In PISA-E 2003 handelte es sich hierbei lediglich um einen zugeordneten, begleitend untersuchten Bereich: Da die Aufgaben jedoch aus dem Pool der im Jahr 2000 getesteten und nicht veröffentlichten Aufgaben stammten, wurden zwischen den beiden Untersuchungszeitpunkten direkte Vergleiche möglich.

Auf der Ebene des Gesamtstaates zeigt sich dabei ein differenziertes Bild. Einerseits liegt der Lesekompetenzwert für Deutschland im Jahr 2003 mit 491 Punkten um 7 Punkte höher als 2000 (484). Da gleichzeitig der internationale Mittelwert um 6 Punkte gesunken ist – von 500 auf 494 Punkte – erreicht Deutschland im Jahr 2003 statistisch den Bereich des OECD-Durchschnitts, den es beim ersten Zyklus noch verfehlt hatte (S. 93 f.).

Hinsichtlich der Platzierung Deutschlands im Feld der OECD-Staaten kann somit von einer Verbesserung gesprochen werden. Jedoch ist der Unterschied zwischen den gemessenen Kennwerten gleichzeitig statistisch nicht signifikant, so dass eine Aussage darüber, ob sich die Leseleistungen in Deutschland wirklich verbessert haben, nicht möglich ist, da sie zufallskritisch nicht abzusichern ist.

Ein Blick auf die einzelnen Bundesländer belegt folgende Entwicklungen. Fünf Länder zeigen eine signifikante Verbesserung der Mittelwerte für die Lesekompetenz: Sachsen-Anhalt 27 Punkte (455 – 482), Bremen 19 Punkte (448 – 467), Brandenburg 19 Punkte (459 – 478), Sachsen 13 Punkte (504 – 491), Thüringen 12 Punkte (482 – 494). Hierbei fällt auf, dass es insbesondere Ländern, die im Jahr 2000 schwache Ergebnisse hatten, gelungen ist ihre Ergebnisse signifikant zu verbessern. Bemerkenswert erscheint ferner, dass vier der fünf Länder mit signifikanten Zuwächsen zu den „neuen“ Bundesländern zählen (S. 94).

Lediglich in Nordrhein-Westfalen ist der Mittelwert der Lesekompetenz leicht zurückgegangen (-2 Punkte: 482 – 480), in Rheinland-Pfalz ist er genau gleich geblieben (485 Punkte). In allen anderen Bundesländern ergeben sich leichte Erhöhungen (zwischen +10 und +2 Punkten), die jedoch alle kein Signifikanzniveau erreichen.

Hessen liegt in dieser Gruppe mit einem Zuwachs von 8 Punkten (476 – 484). Damit liegt **Hessen** im Gesamttrend für Deutschland: Es gibt einen bescheidenen Zuwachs, auch wird der Bereich des OECD-Durchschnitts im Jahr 2003 – anders als 2000 – diesmal erreicht, aber auch in **Hessen** können die Zuwächse nicht zufallskritisch abgesichert werden, so dass über die tatsächliche Entwicklung der Lesekompetenz keine sichere Aussage auf Grund dieser PISA-Befunde möglich ist (S. 94).

5 Literatur

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003 – Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?; Münster 2005

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003 – Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs; Münster 2004

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich; Opladen 2001

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich; Opladen 2002

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland; Opladen 2003

Schiefele, U., Artelt, C., Schneider, W., Stanat, P. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz – Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000; Wiesbaden 2004

Steffens, U. / Messner, R. (Hrsg.): Neue Zugänge zum Lesen schaffen – Lesekompetenz nach PISA. Wiesbaden 2005.

PISA 2000: Angaben zur näheren Bestimmung der sogenannten potenziellen Risikogruppe in der PISA-Studie

von Jürgen Markstahler

Als potenzielle Risikogruppe werden in PISA diejenigen Schülerinnen und Schüler bezeichnet, die in den Untersuchungsbereichen der Studie die Mindeststandards nicht erreichen, die für einen erfolgreichen beruflichen Werdegang, eine gelungene private Lebensführung und die aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben in modernen Dienstleistungsgesellschaften als unabdingbar angesehen werden. Wo diese Mindeststandards anzusetzen sind, wird in PISA nicht eindeutig angegeben. Während im Bereich der mathematischen und der naturwissenschaftlichen Grundbildung der jeweilige Mindeststandard auf der Kompetenzstufe II liegt, wird er für die Lesekompetenz einmal auf der Kompetenzstufe I (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 117), daneben aber auch auf der Kompetenzstufe II angesiedelt (vgl. ebd., S. 108; 397 f.). Vgl. auch Deutsches PISA-Konsortium 2002, S. 62). Hier hat es anscheinend Abstimmungsprobleme innerhalb der Forschungsgruppe gegeben. Orientiert man sich an der zuletzt zitierten, 2002 erschienenen Studie zum Ländervergleich (PISA-E), so kann man davon ausgehen, dass in PISA all jene 15-jährigen Schülerinnen und Schüler der potenziellen Risikogruppe zugerechnet werden, deren Lese- und Verstehensfähigkeiten *unter und auf Kompetenzstufe I* liegen. Diese Gruppe umfasst in Deutschland ca. 23 Prozent (12,7 % auf Kompetenzstufe I, 9,9 % darunter; vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 103). In Hessen betragen die entsprechenden Werte: 27 % (14,9 % auf Kompetenzstufe I, 12,1 % darunter; vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2002, S. 72).

Es dürfte unstrittig sein, dass für diese Gruppe ein besonderer Förderbedarf besteht. Um Anhaltspunkte dafür zu gewinnen, wo gezielte Förderbemühungen ansetzen könnten, muss man zunächst wissen, wie sich diese Gruppe zusammensetzt. Welche Informationen gibt die PISA-Studie dazu? Die nachfolgenden Angaben finden sich in Kap. 2, Abschn. 3.2 unter dem Titel: „Die Gruppe der Risikoschülerinnen und -schüler im Lesen“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 116-118). Wie erwähnt, werden hier nur diejenigen Schülerinnen und Schüler zur potenziellen Risikogruppe gezählt, deren Leseleistungen unterhalb der Kompetenzstufe I liegen. Danach ergibt sich folgendes Bild:

- Zwei Drittel dieser Gruppe bestehen aus Jungen.
- Die Gruppe besteht überwiegend aus Schülerinnen und Schülern aus Haupt- und Sonderschulen: etwa 34 Prozent dieser Jugendlichen besuchen Sonderschulen und weitere 50 Prozent Hauptschulen. Die übrigen Schülerinnen und Schüler der Risikogruppe verteilen sich auf Integrierte Gesamtschulen (7 %), Berufsschulen (5 %) und Realschulen (4 %).
- Betrachtet man die Herkunft der Schülerinnen und Schüler sowie diejenige ihrer Eltern, so zeigt sich folgendes Bild: Die meisten Jugendlichen aus der Risikogruppe (47 %) sind ebenso wie ihre Eltern in Deutschland geboren und geben an, dass die Umgangssprache in ihrer Familie Deutsch ist. Weitere 36 Prozent der Jugendlichen aus dieser Gruppe sind im Ausland geboren und haben mindestens einen Elternteil, der ebenfalls nicht aus Deutschland stammt. In den verbleibenden 17 Prozent der Fälle ist der Schüler / die Schülerin in Deutschland und mindestens ein Elternteil im Ausland geboren. Dieses Verteilungsmuster veranlasst die PISA-Autoren darauf hinzuweisen, dass Fördermaßnahmen für die Risiko-

gruppe nicht ausschließlich Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Blick nehmen dürfen, sondern den „benerkenswert hohen“ Anteil der Schülerinnen und Schüler einschließen müssten, die selbst und deren Eltern aus Deutschland kommen.

- Drei Viertel der Schülerinnen und Schüler aus dieser Gruppe haben die Schullaufbahn nur mit zeitlicher Verzögerung durchlaufen. Etwa 20 Prozent wurden bei der Einschulung zurückgestellt und die Hälfte hat eine Klasse wiederholt. (Bei den Jugendlichen, deren Leistungen mindestens der Kompetenzstufe I entsprechen, sind die entsprechenden Anteile hingegen nur halb so groß.) Resümee der PISA-Autoren: Da diese Jugendlichen trotz Zurückstellung bzw. Klassenwiederholung den Anforderungen der Kompetenzstufe I nicht gewachsen seien, sei es unwahrscheinlich, dass diese Maßnahmen zu nennenswerten Steigerungen ihrer Lesekompetenz geführt hätten.

In dem Abschnitt „Schwache Lesekompetenz: Das Zusammenspiel von Risikofaktoren“ (ebd., Kap. 8, Abschn. 6.5, S. 397-402) werden sowohl diejenigen Jugendlichen zur potenziellen Risikogruppe gezählt, deren Leseleistungen am Ende der Pflichtschulzeit unterhalb der Kompetenzstufe I liegen als auch diejenigen, welche diese Kompetenzstufe zwar erreichen, aber nicht darüber hinaus gelangen (insgesamt die eingangs erwähnten rund 23 % der 15-Jährigen). Als Risikofaktoren für die Zugehörigkeit zur Gruppe schwacher Leser werden hier identifiziert:

- die Stellung der Familie im unteren Viertel der Sozialstruktur,
- ein Bildungsniveau der Familie mit maximal einem Abschluss der Sekundarstufe I ohne Berufsausbildung,
- die Zuwanderung mindestens eines Elternteils und schließlich
- die Zugehörigkeit zum männlichen Geschlecht.

Diese Faktoren tragen nach PISA gemeinsam zu dem Risiko bei, zur Gruppe der schwachen Leser zu gehören. In Deutschland sei der Zusammenhang zwischen diesen Merkmalen und der Zugehörigkeit zur potenziellen Risikogruppe „relativ straff“, ohne dass ein spezifisches Merkmal besonders auffällig wäre (ebd., S. 401). Insgesamt, so die Schlussfolgerung der PISA-Autoren, weisen die Befunde darauf hin, dass in Deutschland gezielte und frühzeitige Identifizierung und Förderung von schwachen Lesern (d.h. auch derjenigen ohne Migrationshintergrund, J.M.) einer erheblichen Verkleinerung der potenziellen Risikogruppe am Ende der Vollzeitschulpflicht führen könnten.

Neben der erwähnten Förderung schwacher Leserinnen und Leser geht es nach PISA auch um eine Veränderung des Unterrichts in Mathematik und Naturwissenschaften. Mit Blick auf die Hauptschulen, die von dem größten Teil der „Risikoschüler“ besucht werden, stellen die Autoren in Bezug auf die Mathematik-Leistungen fest, dass Hauptschüler dann etwas besser abschneiden, wenn eine Aufgabe nach Art und stofflichem Inhalt vertraut sei. Schwierigkeiten hätten Hauptschüler hingegen mit anspruchsvollen Wissensinhalten und mit komplexen Modellierungen. Die typische Hauptschuldidaktik im Fach Mathematik konzentrierte sich offenbar auf außermathematische Anwendungen zu Standardthemen. Hier, so die PISA-Autoren, könnte eventuelle ein Schlüssel liegen für die Anhebung des Leistungsniveaus auch in schwächeren Schülergruppen. Es käme darauf an, auch Hauptschüler in geeigneter Form an Anwendungsaufgaben vertraut zu machen, die ungewohnte Elemente enthalten und auf einfachem Niveau begriffliches Denken erfordern. Es müsse also versucht werden, auch schwächere Schüler – anhand einfacher mathematischer Inhalte – an Modellierungsprozesse und offene Aufgaben heran zu führen. Nicht die Reduktion, sondern die Verstärkung des Anspruchsniveaus – nicht des „technischen“ Niveaus- sei gefordert (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 182 f.; S. 187).

Auch für den naturwissenschaftlichen Unterricht stellt PISA insbesondere im Hauptschulbereich Veränderungsbedarf fest. So würden vor allem hier kognitive Kompetenzen, die sich primär auf die Nutzung dargebotener Informationen in graphischer oder sprachlicher Form beziehen, offenbar nur unzureichend gefördert. Deshalb sollten didaktische Konzepte zur Anhebung der naturwissenschaftlichen Grundbildung im Hauptschulbereich neben der „praktischen“ Erfahrung naturwissenschaftlicher Phänomene und Sachverhalte auch gezielt den Umgang mit und das Lernen aus Texten und Daten fördern und unterstützen (ebd., S. 243).

Quellen:

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske + Budrich, Opladen.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Leske + Budrich, Opladen.

PISA 2000: Zusammenfassung des Aufsatzes von Petra Stanat und Wolfgang Schneider: Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe

zusammengefasst von Dieter Höfer

Unter den Befunden der PISA-Studie ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Kompetenzstufe II im Lesen nicht erreichen, ein besonders besorgniserregender Befund. *Stanat und Schneider* gehen in ihrem Aufsatz der Frage nach, wie diese sogenannte „Risikogruppe“ von 21 % der 15-Jährigen (Sonder- und Berufsschüler sind hierbei aus technischen Gründen nicht eingeschlossen), zusammengesetzt ist und welche besonderen Merkmale sie kennzeichnen (S. 243).

Das Material lasse unschwer erkennen, dass es einerseits eine Mehrzahl von Jungen (58,7 %) sei, die hier betroffen seien und andererseits der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund (45,8 % aller schwachen Leser) überdurchschnittlich groß sei. Dies bedeute allerdings im Umkehrschluss, dass auch eine relativ große Anzahl von Mädchen (41,3 %) betroffen seien und dass die Eltern der Mehrzahl aller schwachen Leser (62,2 %) beide in Deutschland geboren seien. 27 % gaben an, dass in ihrer Familie Deutsch nicht die Umgangssprache sei. Von den Betroffenen besuchten 65,7 % eine Hauptschule, 13,2 % eine Integrierte Gesamtschule, 20,1 % eine Realschule und etwa 1 % ein Gymnasium. Das Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren zur Vorhersage einer Risikogefährdung variere zudem zwischen den Teilgruppen, was in der Folge zu untersuchen sei (S. 257).

Stanat und Schneider stellen ihren empirischen Daten eine theoretische Einführung voran. Hierbei skizzieren sie zunächst die Stufen des Leselernprozesses. Dieser beginne bereits im Vorschulalter, mit dem sogenannten „logographischen Lesen“, wobei Wörter durch ihren Umriss und in bestimmten Kontexten erkannt würden. Mit dem Beginn der Schulzeit beginne die Phase des „alphabetischen Lesens“; am Ende des ersten Schuljahres könnten die Kinder in der Regel sich selbst neue und unbekannte Wörter erlesen. Im Verlauf der Grundschulzeit beanspruche die Worterkennung immer weniger Zeit und bewusste Aufmerksamkeit. Dies markiere den Übergang zur „orthographischen Strategie“, mit deren Hilfe dann direkt auf ein schriftsprachliches Lexikon zugegriffen werden könne (S. 244 ff.).

In Fortgang ihrer Studie skizzieren die Autoren nunmehr die Prozessebenen der Lesekompetenz im Rahmen ihrer konstruktivistischen Lesetheorie. An die grundlegenden Ebenen der Buchstaben- und Worterkennung schließe sich die semantische und syntaktische Analyse der Wortfolgen und Sätze an, schließlich erfolge auch die Erfassung satzübergreifender Textstrukturen. Wesentlich erscheine hierbei, dass hierarchieniedrige und hierarchiehohe Prozessebenen simultan aktiviert seien und es zu Überschneidungen kommen könne (S. 246).

Ebenfalls sehr bedeutsam sei, dass im Leseprozess die Erfassung von Wörtern und Wortfolgen nicht isoliert erfolge, sondern im Kontext entfaltet werde. Der Leser integriere Wortfolgen aufgrund ihrer semantischen Relationen zu Propositionen (Sinneinheiten). Im Leseprozess erfolge eine lokale Kohärenzbildung unter Rückgriff auf bestehendes Vorwissen, der sich eine globale Kohärenzbildung anschließe, wenn der Leser bei komplexeren Texten ganze Propositionsfolgen analysiere und sie seinem Vorwissen zuordne, um sie umfassend verstehen zu können (S. 246 f.).

Aufgrund vorliegender Untersuchungen beschreiben *Stanat und Schneider* sodann mögliche Ursachen von Leistungsunterschieden zwischen guten und schwachen Lesern. Dabei gehe es vor allem um (1) Worterkennungsprozesse, da es bei schwachen Lesern vergleichsweise lange dauere, bis ein sicherer Zugriff auf das semantische Lexikon möglich sei. Einen zweiten Einflussfaktor stelle die (2) Arbeitsgedächtniskapazität dar, da schwächere Leser gerade im Bereich des verbalen Kurzzeitgedächtnisses Defizite aufwiesen. Weiterhin spiele das (3) inhaltliche Vorwissen eine wichtige Rolle, da Defizite im Wortschatz die Verständnismöglichkeiten einschränkten (S. 246).

Als weitere hemmende Faktoren benennen die Autoren eine geringe verbale Intelligenz, eine niedrige phonologische Bewusstheit und eine nicht ausreichend entwickelte sprachliche Analysefähigkeit sowie wenig effektive metakognitive Fähigkeiten. Schwache Leser stammten zudem häufiger aus Familien mit ungünstigen wirtschaftlichen Verhältnissen und würden dort wenig lesespezifisch gefördert, später zeigten sie oft einen besonders stark ausgeprägten Fernsehkonsum (S. 249 f.).

Da die Lesekompetenzprobleme bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund besonders ausgeprägt und somit auffällig seien, gebe es Versuche, dieses Faktum zu erklären. Die Autoren nennen in diesem Zusammenhang das Alter bei der Zuwanderung, die Dauer des Aufenthaltes in Deutschland, die in der Familie gesprochene Verkehrssprache sowie die bei Schulbeginn verfügbaren Deutschkenntnisse. Auch fänden sich in Migrantenfamilien relativ häufig ungünstige sozioökonomische Milieubedingungen mit geringen außerschulischen Anregungspotenzialen (S. 253).

Weitere wichtige Faktoren, die für die Entwicklung der Lesekompetenz von Migrantenkindern bedeutsam sein könnten, seien das kulturell geprägte Vorwissen, die Vertrautheit mit Textstrukturen, die in verschiedenen Kulturkreisen unterschiedlich angelegt seien, sowie die Berücksichtigung differierender Lebens- und Erfahrungswelten, wie dies zum Herstellen globaler Kohärenz wesentlich sei. Auch sei es angesichts vielfältiger Misserfolgserfahrungen vorstellbar, dass sich die motivationale Lage dieser Gruppe negativ entwickle.

Hinsichtlich der möglichen Bilingualität verweisen sie auf Studien, die belegten, dass die Aneignung einer Zweitsprache umso erfolgreicher verlaufe, je früher sie einsetze. Allerdings seien auch Probleme aus der Literatur zur Bilingualität bekannt, etwa hinsichtlich des verfügbaren Wortschatzes und der linguistischen Struktur der Zweitsprache und ihrer möglichen negativen Folgen für die Wort- und Satzerkennung, Kohärenzbildung und somit die Lesekompetenz (S. 253).

Stanat und Schneider stellen nunmehr Befunde der PISA-Studie zu schwachen Leserinnen und Lesern – und hierbei besonders auch zu solchen mit Migrationshintergrund – vor, die bereits aus PISA 2000 bekannt sind, aber vor allem auch solche, die sie jetzt als vertiefende Studie neu berechnet haben. Dabei beschreiben sie zunächst die Stichprobe (PISA-E, ohne Jugendliche aus Sonderschulen und Berufsschulen) sowie die Messinstrumente, wobei hinsichtlich der Indikatoren unterschieden wird zwischen (1) den familiären Lebensverhältnissen und (2) den eher prozessnahen kognitiven und motivationalen Variablen (S. 254).

Die familiären Lebensverhältnisse werden beschrieben durch (a) den sozioökonomischen Status, (b) das Bildungsniveau der Eltern, (c) die Anzahl der Kinder in der Familie und (d) die Familiensprache. Als Indikatoren für den Migrationsstatus werden genannt (e) das Geburtsland der Eltern, (f) das Alter der Jugendlichen bei der Zuwanderung. Weiterhin geht es um (g) die Wohlstandsinvestitionen, (h) die kulturellen Ressourcen und (i) die kulturellen Aktivitäten (S. 254 f.).

Die kognitiven und motivationalen Variablen (2) werden durch (a) die kognitiven Grundfähigkeiten, (b) die Dekodierfähigkeit und (c) die Verwendung metakognitiver Kontrollstrategien dargestellt. Die motivationalen Aspekte werden erfasst durch die Faktoren (d) des Interesses am Lesen, (d) des akademischen Selbstkonzepts sowie (e) der Anstrengung und der Ausdauer (S. 255 f.).

Die Regressionsanalysen und die Clusteranalysen zeigen in ihren Ergebnissen vor allem einen durchgehenden, sehr robusten Befund. Die Schülerinnen und Schüler mit schwachen Lesekompetenzleistungen bildeten hinsichtlich ihrer gering ausgeprägten kognitiven Grundfähigkeit und ihrer schwachen Dekodierfähigkeit eine relativ homogene Gruppe. Dies gelte sowohl für Jugendliche mit als auch für solche ohne Deutsch als Muttersprache gleichermaßen. Hierbei handele es sich um die folgenreichsten Faktoren überhaupt (S. 261).

In der Teilgruppe der schwachen Leser hätten Jugendliche aus zugewanderten Familien tendenziell eine etwas bessere motivationale Orientierung als deutsche 15-Jährige. Diese potenzielle Ressource werde jedoch nicht so genutzt, dass sich hieraus messbare Kompetenzunterschiede ergeben könnten. Auch falle auf, dass sie, obwohl ökonomisch sicher nicht privilegiert, über mehr „Wohlstandsgüter“ verfügten als deutsche Jugendliche dieser Teilgruppe, ein Effekt auf die Leseleistung sei hier ebenfalls nicht erkennbar (S. 272).

Bei der Vorhersage schwacher Leserinnen und Leser zeige sich zunächst ein bereits bekanntes Bild. Das Risiko, die Kompetenzstufe I nicht zu überschreiten, sei für Jungen größer als für Mädchen (1,69-mal so groß), es sei ebenfalls größer, wenn man aus einer Familie mit niedrigem Sozialstatus (2,45-mal) stamme, in Familien mit Migrationshintergrund steige es (2,62-mal) ebenfalls erkennbar an (S. 265).

Stanat und Schneider heben abschließend hervor, dass es nun gelte, auf der Grundlage der vorliegenden Daten und der gewonnenen Erkenntnisse geeignete Förderprogramme für schwache Leserinnen und Leser – und insbesondere auch für solche mit Migrationshintergrund – zu entwickeln. Sobald diese in der praktischen Erprobung seien, gehe es dann zudem um eine begleitende Untersuchung zur Wirksamkeit dieser Fördermaßnahmen (S. 272).

Quelle:

Petra Stanat und Wolfgang Schneider (2004): Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In: Ulrich Schiefele, Cordula Arteil, Wolfgang Schneider und Petra Stanat (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 242-273.