

8 DIE LESEKOMPETENZ DER FÜNFZEHNJÄHRIGEN

Valentina Dalla Villa, Luisanna Fiorini und Franco Russo

8.1 Die Grundbildung in Lesen bei PISA

Zur Grundbildung in Lesen erhebt PISA die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, Informationen aus Texten zu verwenden, um sie im alltäglichen Leben anwenden zu können. Für den Test werden beschreibende, regulierende Texte, auch in Form von Tabellen und Grafiken, aus realen Situationen herangezogen. Die Lernenden sind angehalten, implizite und explizite Informationen aus diesen Texten herauszuholen und sie für unterschiedliche Funktionen einzusetzen, Schlussfolgerungen aus den Texten zu ziehen, Informationen zu interpretieren und darüber nachzudenken, verschiedene Perspektiven des Denkens einzunehmen und verschiedene Arten des Tuns und Seins zu berücksichtigen.

In der PISA-Studie ist die Grundbildung in Lesen als die Fähigkeit definiert, 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 (OECD, 2016)¹⁸. Über die oben beschriebene generelle Kompetenz hinaus beinhaltet die Grundbildung in Lesen drei Prozesse, welche die Schülerinnen und Schüler verwenden müssen, um die Fragen beantworten zu können. Es handelt sich um:

- *Informationen ermitteln* (Kompetenzen im Zusammenhang mit der Recherche, der Auswahl und der Sammlung von Informationen);
- *Kombinieren und integrieren* (Kompetenzen im Zusammenhang mit der Ausarbeitung von dem, was man liest mit dem Ziel, die allgemeine Bedeutung eines Textes zu verstehen und eine Interpretation zu entwickeln);
- *Reflektieren und bewerten* (Kompetenzen im Zusammenhang mit der Möglichkeit, die eigenen textexternen Kenntnisse mit dem Inhalt des bestimmten Textes oder mit der Struktur und seinen formalen Aspekten in Beziehung zu setzen)¹⁹.

Die Testung zur Lesekompetenz wurde im Jahr 2015 computergestützt durchgeführt (CBT *Computer based testing*). Die Schülerinnen und Schüler der meisten teilnehmenden Länder (57 von 72) haben den Test vor dem Bildschirm bewältigt, wobei sie mit den gewöhnlichen Eingabegeräten gearbeitet haben (Maus und Tastatur).

Die verbleibenden Länder (15) haben die Testdurchführung im Papierformat beibehalten, wie sie auch in den vorherigen Zyklen von PISA zur Anwendung kam. Allen Ländern wurde dasselbe Paket an Tests zur Verfügung gestellt, welches hauptsächlich aus Aufgaben von der Auflage PISA 2009 und in geringem Ausmaß aus Aufgaben von PISA 2000 bestand.

Trotz der Unterschiede in den Modalitäten der Durchführung wurden *ad hoc* Maßnahmen angewendet, die eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse garantieren. Auch aus diesem Grund wurden bei der computergestützten Testung dieser Auflage keine Verlinkungen vorgesehen.

¹⁸ INVALSI Indagine OCSE PISA 2015: i risultati degli studenti italiani in Scienze, Matematica e Lettura, 2016, S. 63. OECD – PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy – Paris 2016.

¹⁹ INVALSI Indagine OCSE PISA 2015: i risultati degli studenti italiani in Scienze, Matematica e Lettura, 2016, S. 68.

Die Ergebnisse aller Länder wurden unter Berücksichtigung der Unterschiede in den Modalitäten der Durchführung in dieselben Skalierungen übertragen.

QR-CODE



Vertiefung auf der Internetseite der Evaluationsstelle:
 "Erhebung der Lesekompetenz am Bildschirm: Änderungen des PISA-Rahmenkonzepts für die Erfassung von Lesekompetenz sowie der Testfragen zwischen 2009 und 2015."

Die Grundbildung in Lesen war die Hauptdomäne bei den PISA-Studien von 2000 und 2009. Da in dieser sechsten Auflage von PISA (2015) die Lesekompetenz keine Hauptdomäne war, wurde eine reduzierte Anzahl von Aufgabenstellungen (103) einer geringeren Anzahl von Schülerinnen und Schülern vorgelegt. Auf der Basis der gesammelten Daten kann keine detaillierte Analyse wie 2009 vorgenommen werden; es kann nur eine Aktualisierung der Gesamtergebnisse der Lernenden dargestellt werden.

8.2 Die Entwicklung der Aufgabenstellungen

In PISA 2015 wurden keine neuen Aufgabestellungen der Lesekompetenz veröffentlicht: Die verfügbaren Aufgaben stammen in geringerem Ausmaß aus dem Jahr 2000 und in höherer Anzahl aus dem Jahr 2009, wo das letzte Mal der Fokus auf die Lesekompetenz gelegt wurde. Diese Entscheidung wird von der Notwendigkeit diktiert, die Vertraulichkeit der Tests mit dem Ziel zu gewährleisten, die Daten zu den Trends in den nächsten Zyklen der Studie ermitteln zu können.

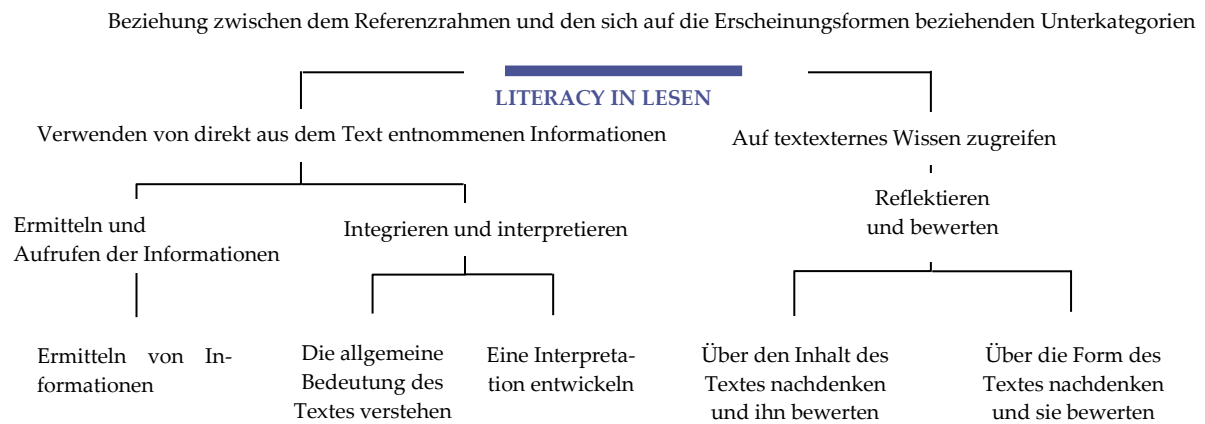
Die Mehrdimensionalität bei der Lesekompetenz ist unzweifelhaft: Trotzdem werden in PISA nur einige der Elemente berücksichtigt und integriert. Drei grundsätzliche Charakteristiken der Analyse wurden hervorgehoben, um ein breites Feld dieser Grundbildung abdecken zu können. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass die Kategorisierung nicht als strikt zu verstehen ist: Das Lesen beinhaltet in seiner Komplexität nicht unabhängige Komponenten.

Jede Aufgabenstellung bezieht sich:

1. auf eine Situation beziehungsweise auf eine Auswahl an Kontexten und Zwecken, in welchen das Lesen berührt wird (im europäischen Referenzrahmen des Europäischen Rats von 1996 werden die vier situationsbezogenen Variablen detailliert beschrieben: Persönliches, Öffentlichkeit, Bildung und Arbeitswelt);
2. auf einen Text oder eine Art von Unterlage, die gelesen werden;
3. auf einen spezifischen Aspekt in Zusammenhang mit Strategien, Annäherungen und Zwecken, die benötigt werden. In der Abbildung / Figura 8.1 werden die Beziehungen zwischen den fünf Aspekten, die in der Entwicklung der kognitiven Tests be-

rücksichtigt wurden, und den drei Kategorien der für die Präsentation der Ergebnisse verwendeten Erscheinungsformen gezeigt.²⁰

Abbildung / Figura 8.1: Beziehung zwischen dem Referenzrahmen und den sich auf die Erscheinungsformen beziehenden Unterkategorien



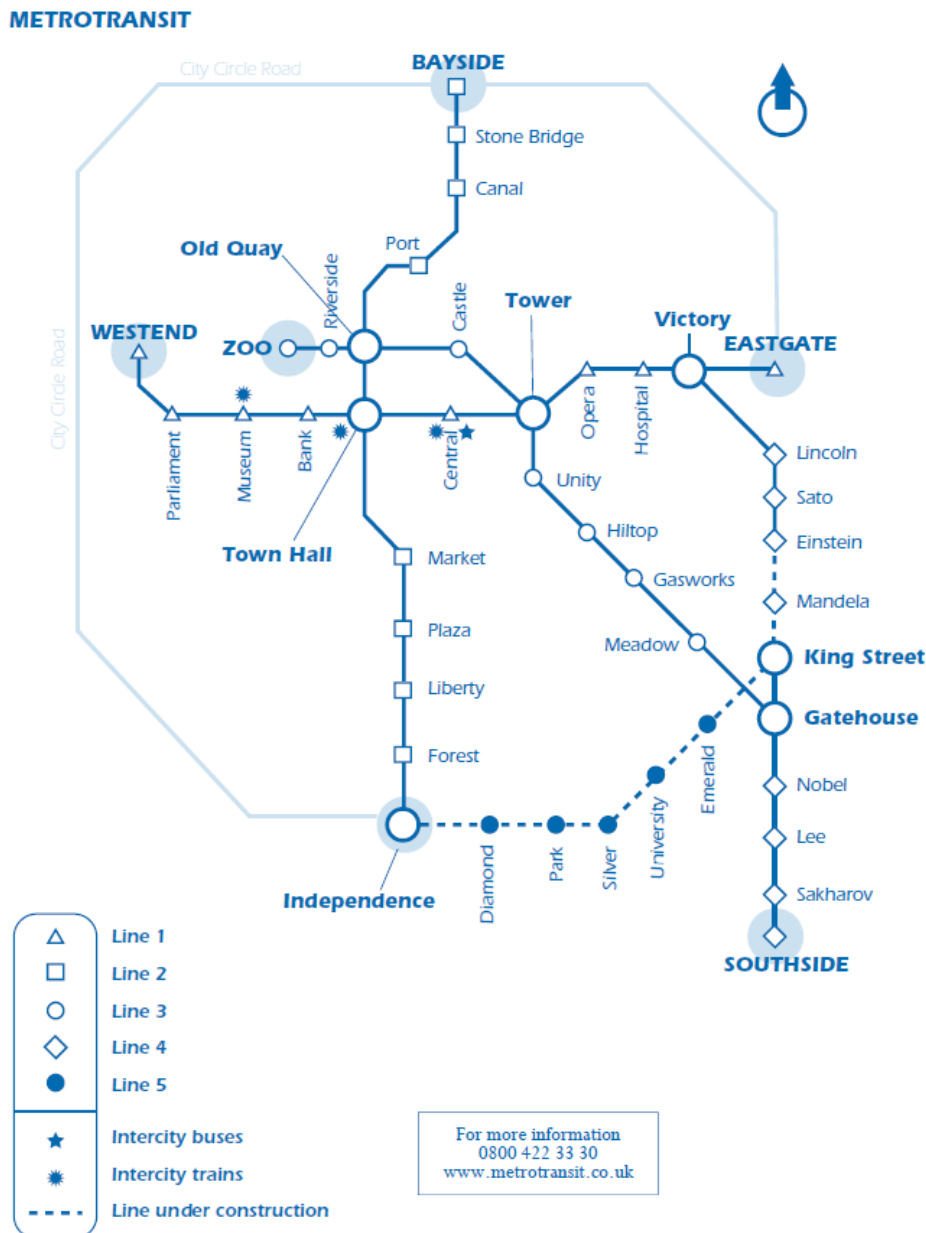
Quelle: OECD (2013), PISA 2012. Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy. <http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012/documenti/Lettura.pdf> (Zugriffsdatum 21.06.2017).

²⁰ Für eine weitere Vertiefung wird auf OECD – PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics and Financial Literacy – Paris 2016. - Edizione italiana: Pisa 2012 Quadro di Riferimento analitico per la Matematica, la Lettura, le Scienze, il Problem Solving e la Financial Literacy, OCSE, 2013. <http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012/documenti/Lettura.pdf> (Zugriffsdatum 07.06.2017) verwiesen.

8.3 Ein Beispiel einer Aufgabenstellung²¹

8.3.1 Aufgabe: Metrotransit

Abbildung / Figura 8.2: Metrotransit: ein Beispiel einer Aufgabenstellung



Quelle: PISA 2009, Assessment Framework - Key competencies in reading, mathematics and science - OECD 2009 - <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202009%20reading%20test%20items.pdf> - Annex A1 print reading sample task, S. 226 (Zugriffsdatum 21.06.2017).

²¹ Beispiele und Kommentare von PISA 2009, Assessment Framework – Key competencies in reading, mathematics and science - OECD 2009 - <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202009%20reading%20test%20items.pdf> (Zugriffsdatum 07.06.2017) - Annex A1, print reading sample task. Die Fragen in Bezug auf die Aufgabe “Metrotransit”, die Charakteristiken des Referenzrahmens, die Codierung der Punkte und die Kommentare wurden von der Evaluationsstelle übersetzt.

Die Aufgabe „Metrotransit“ repräsentiert einen U-Bahnnetzplan einer Stadt. Der Text ist nicht zusammenhängend. Die relativ einfache Lektüre des Plans wird durch die Präsenz einer Legende erschwert, die verschiedene innerhalb des Plans verwendete Symbole anführt. Diese müssen berücksichtigt werden, um eine korrekte Analyse des Textes zu ermöglichen. Diese Aufgabenstellung wurde in keiner Auflage der PISA-Studie eingesetzt, da die Schülerinnen und Schüler benachteiligt würden, die eher auf dem Land leben und in ihrem Umfeld nicht daran gewöhnt sind, solche Texte zu benutzen.

METROTRANSIT: Frage 3

Einige Stationen, wie zum Beispiel Westend, Zoo oder Independence sind grau schattiert. Was sagt diese Schattierung über diese Stationen aus?

.....

Charakteristik des Referenzrahmens:

Situation	Öffentlichkeit
Medium	Papier
Format des Textes	Nicht zusammenhängend
Art des Textes	Beschreibend
Prozess	Reflektieren und bewerten: über den Inhalt des Textes nachdenken und ihn bewerten
Intention der Frage	Den Zweck der grafischen Charakteristiken eines Plans identifizieren.
Art der Antwort	Kurze offene Antwort

Codierung der Punkte

Volle Punktezahl:

Code 1: Ist in der Lage auszuführen, dass diese Stationen sich am Ende oder am Anfang einer Linie befinden.

- Ende oder Anfang einer Linie
- Endstation

Keine Punkte:

Code 0: Gibt eine vage oder nicht zufriedenstellende Antwort. Zeigt ein ungenaues Verständnis der Unterlage und gibt eine wenig plausible oder irrelevante Antwort.

- An diesen Stationen kann man Autobusse nehmen.
- Das sind die Autobusstationen.
- Das sind die größten Stationen.

Code 9: Fehlend

Diese Fragestellung wird als etwas schwieriger eingestuft.

Weniger als zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler antworteten in der Pilotierung korrekt. Es wird nach der Bedeutung einer grafischen Charakteristik des Plans (die grauen Kreise), die für einige Stationen zutrifft, gefragt. Die Schwierigkeit der Fragestellung besteht in der Frage nach der Generalisierung von einer bestimmten Eigenschaft. Von dem Moment an, wo diese Frage nach der Art und Weise der Konstruktion dieses Plans fragt, geht es um die Reflexion und die Bewertung des Inhalts des Textes.

METROTRANSIT: Frage 4

Du musst die kürzeste Fahrstrecke mit der U-Bahn von der Station Sato zur Station Forest finden.
 Zeichne auf der Karte die Fahrstrecke ein, die du nehmen würdest.

Charakteristik des Referenzrahmens:

Situation	Öffentlichkeit
Medium	Papier
Format des Textes	Nicht zusammenhängend
Art des Textes	Beschreibend
Prozess	Ermitteln und aufrufen von Informationen: Ermitteln von Informationen
Intention der Frage	Verknüpfung von vielen Teilen der Information des Plans, um den kürzesten Weg zwischen zwei Punkten zu finden.
Art der Antwort	Kurze Antwort

Codierung der Punkte

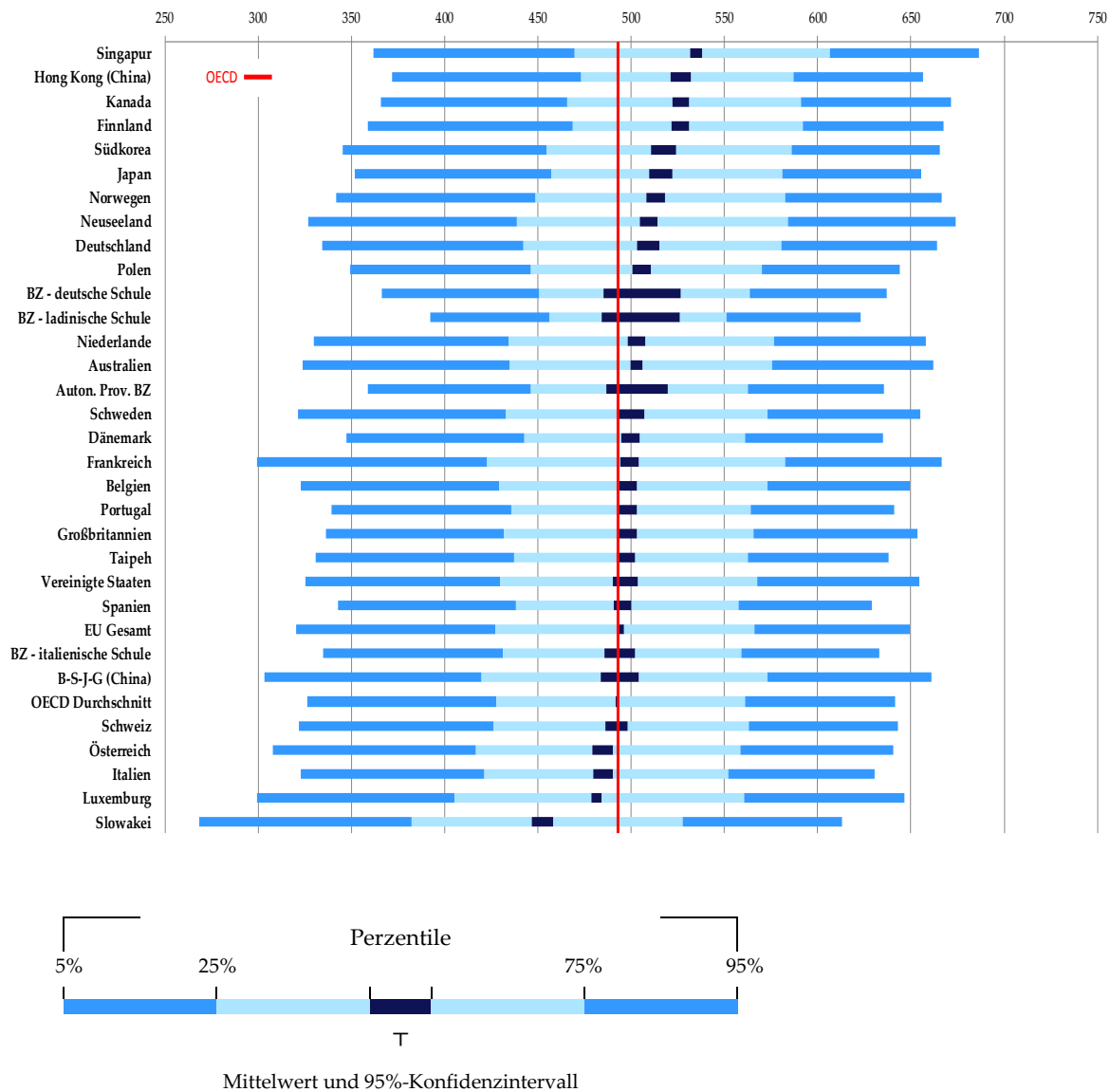
Volle Punktezahl:

Code 2: Zeichnet den Weg wie im unteren Bild angegeben ein.



dem B-S-J-G China²² (494), Lettland (494), Kroatien (487) und Vietnam (487) ein. In der folgenden Abbildung (Abbildung / Figura 8.3) wird die Verteilung der mittleren Punkte der Lesekompetenz der wichtigsten OECD-Länder gezeigt, gemeinsam mit den Ergebnissen der Provinz Bozen. Die rote Linie repräsentiert den OECD-Durchschnitt; die nachfolgende Tabelle gibt die Punkte der Länder zusammen mit den Standardfehlern wieder. Wenn die rote Linie sich mit dem Konfidenzintervall eines bestimmten Landes überlappt, ist die Differenz zwischen diesem Land und der OECD nicht statistisch signifikant.

Abbildung / Figura 8.3: Verteilung der Ergebnisse der Lesekompetenz in den wesentlichen OECD-Ländern und der Autonomen Provinz Bozen.



Quelle: OECD, Datenbank PISA 2015 – Bearbeitung Evaluationsstelle

²² B-S-J-G bezieht sich auf die Gruppierung der chinesischen Regionen in Peking, Shanghai, Jiangsu und Guangdong.

Tabelle / Tabella 8.1: Vergleich der Mittelwerte bei der Lesekompetenz

LESEN	Mittelwert	S.E.
Singapur	535	(1,6)
Hong Kong (China)	527	(2,7)
Kanada	527	(2,3)
Finnland	526	(2,5)
Südkorea	517	(3,5)
Japan	516	(3,2)
Norwegen	513	(2,5)
Neuseeland	509	(2,4)
Deutschland	509	(3,0)
Polen	506	(2,5)
BZ – deutsche Schule	506	(10,6)
BZ – ladinische Schule	505	(10,7)
Niederlande	503	(2,4)
Australien	503	(1,7)
Auton. Prov. BZ	503	(8,4)
Schweden	500	(3,5)
Dänemark	500	(2,5)
Frankreich	499	(2,5)
Belgien	499	(2,4)
Portugal	498	(2,7)
Großbritannien	498	(2,8)
Taipeh	497	(2,5)
Vereinigte Staaten	497	(3,4)
Spanien	496	(2,4)
EU gesamt	494	(0,9)
BZ – italienische Schule	494	(4,2)
B-S-J-G (China)	494	(5,1)
OECD Durchschnitt	493	(0,5)
Schweiz	492	(3,0)
Österreich	485	(2,8)
Italien	485	(2,7)
Luxemburg	481	(1,4)
Slowakei	453	(2,8)

Statistisch signifikant **über** dem OECD-Durchschnitt

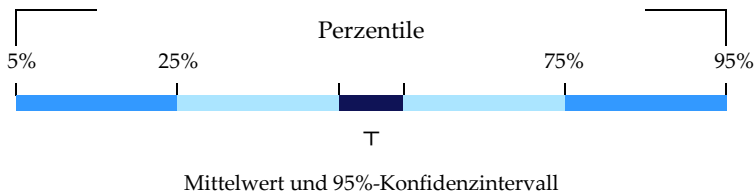
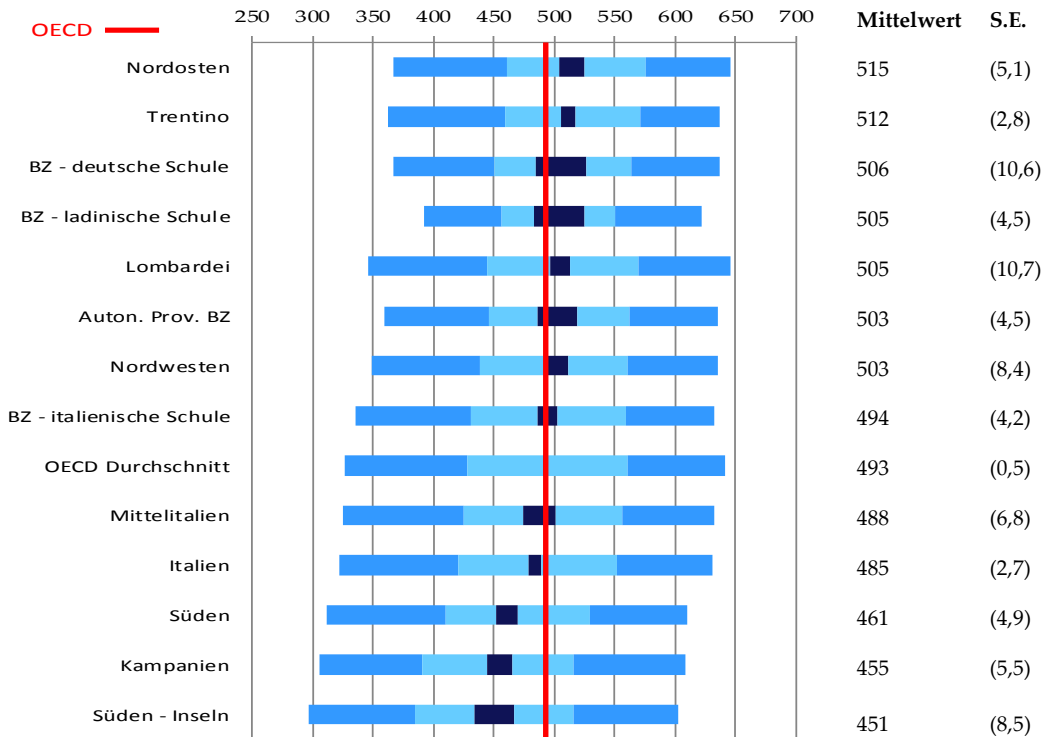
Nicht signifikante Differenz zum OECD-Durchschnitt

Statistisch signifikant **unter** dem OECD-Durchschnitt

Quelle: OECD, Datenbank PISA 2015 – Bearbeitung Evaluationsstelle

8.4.2 Ergebnisse im gesamtstaatlichen Vergleich

Abbildung / Figura 8.4: Verteilung der Ergebnisse der Lesekompetenz nach Makroregionen und italienischen Provinzen



Quelle: OECD, Datenbank PISA 2015 – Bearbeitung Evaluationsstelle

Die Abbildung (Abbildung / Figura 8.4) zeigt den Vergleich zwischen den Schulen der Provinz Bozen und den italienischen Makroregionen, der Provinz Trient, der Lombardei und Kampanien. Die gesamte Südtiroler Schule erzielt einen höheren Wert als der nationale Durchschnitt und der OECD-Durchschnitt, auch wenn letztere Differenz statisch nicht signifikant ist. Nur der Nordosten, die Lombardei und die Schulen Trients haben eine statistisch signifikante Differenz, die über dem Durchschnitt der OECD liegt. Italien, der Süden und der Süden-Inseln haben eine statistisch signifikante Differenz unterhalb des OECD-Durchschnitts. Die Südtiroler Schulen schwanken zwischen den Punkten von 494 (der italienischen Schulen) und einer Punktzahl von 506 (der deutschen Schulen). Die Unterschiede zwischen den deutschen, italienischen und ladinischen Schulen sind jedoch statistisch nicht signifikant. Der Mittelwert Südtirols beträgt 503 Punkte (8,4 S.E.), gleich wie jener des Nordwestens.

8.4.3 Verteilung der Ergebnisse nach Kompetenzstufen

QR-CODE



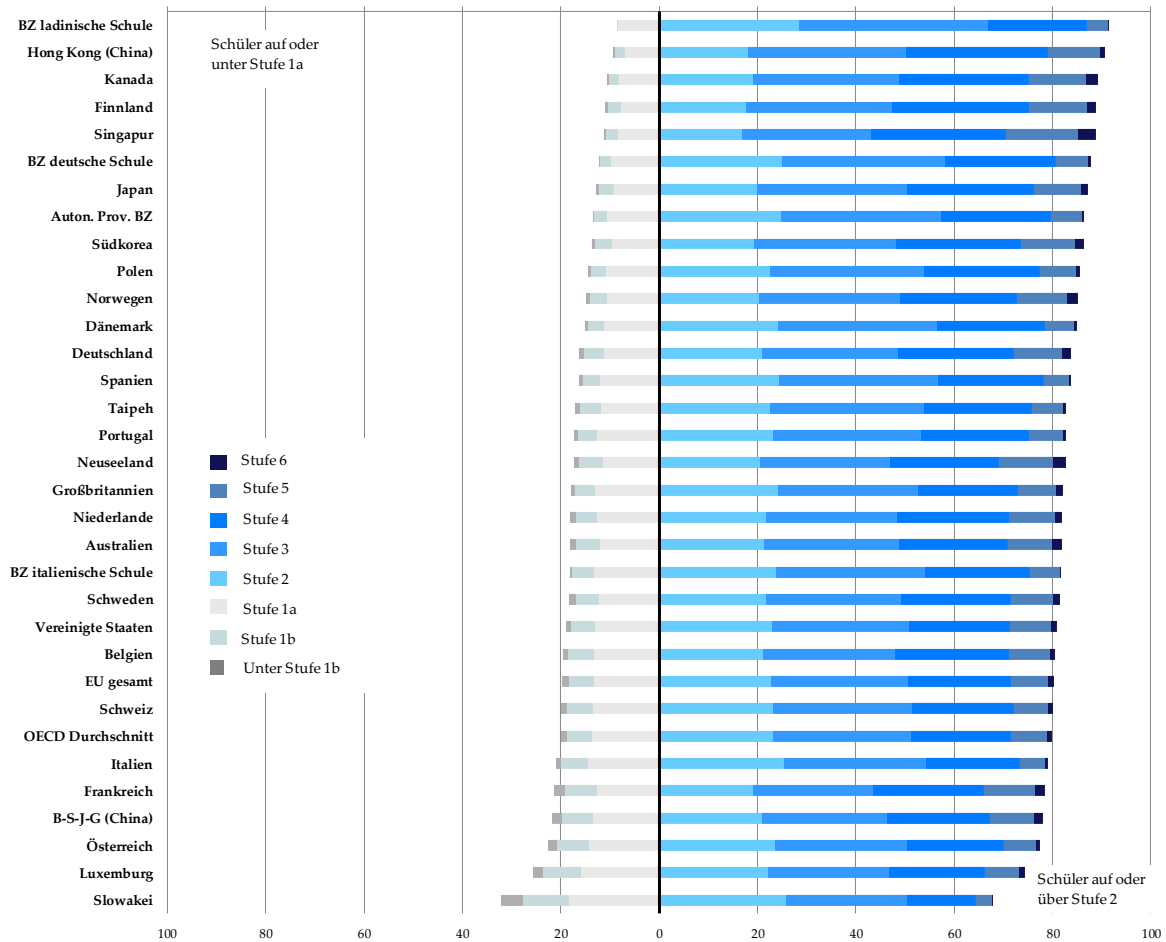
Vertiefung auf der Seite der Evaluationsstelle: Beschreibung der Kompetenzstufen der Grundbildung in Lesen

So wie bei den anderen Auflagen der PISA-Studie wurden sieben Kompetenzstufen definiert, in welchen die Schülerinnen und Schüler der OECD-Länder unterschieden werden. Die Stufe 1b ist die tiefste Stufe, es folgt die Stufe 1a, die Stufe 2, die Stufe 3 bis zur Stufe 6. In PISA 2015 werden dieselben Stufen definiert wie im Jahr 2009. Die Kompetenzen jedes Niveaus beziehen sich auf drei Prozesse der Lesekompetenz (Informationen ermitteln, kombinieren und integrieren, reflektieren und bewerten).²³ Die Stufe 2, mit einer Mindestpunktzahl von 407 wird international als Basisniveau anerkannt, von welcher die Schülerinnen und Schüler aufzeigen, dass sie die notwendige Lesekompetenz besitzen, um effektiv und produktiv am Leben teilnehmen zu können. In der folgenden Abbildung (Abbildung / Figura 8.5) wird dieses Basisniveau mit der vertikalen Linie hervorgehoben. 13,5 % der Südtiroler Lernenden, 16,2 % der deutschen, 21 % der italienischen und 22,5 % der österreichischen Schülerinnen und Schüler erreichten Ergebnisse auf der Stufe 1a oder darunter. Der OECD-Durchschnitt diesbezüglich beträgt 20 % unterhalb des Basisniveaus der Kompetenz. Was nun im Detail die Südtiroler Schülerinnen und Schüler anlangt, bemerkt man, dass 8,5 % der Schülerinnen und Schüler der ladinischen, 12,2 % der deutschen und 18,2 % der italienischen Schulen unterhalb des Basisniveaus liegen.

Schlussendlich sind 6,8 % der Schülerinnen und Schüler der Provinz Bozen in den höchsten Kompetenzstufen 5 und 6 angesiedelt, oder besser gesagt, in jenem Bereich anzutreffen, wo die Mindestpunktzahl 626 beträgt. Gemäß dem OECD-Durchschnitt erreichen 8,3 % der Schülerinnen und Schüler diese Bereiche.

²³ Für eine Vertiefung zu den für jede Stufe definierten Kompetenzen wird auf den QR-Code verwiesen.

Abbildung / Figura 8.5: Prozentuelle Verteilung der Schülerinnen und Schüler der wesentlichen OECD-Länder und der Autonomen Provinz Bozen der Ergebnisse zur Lesekompetenz



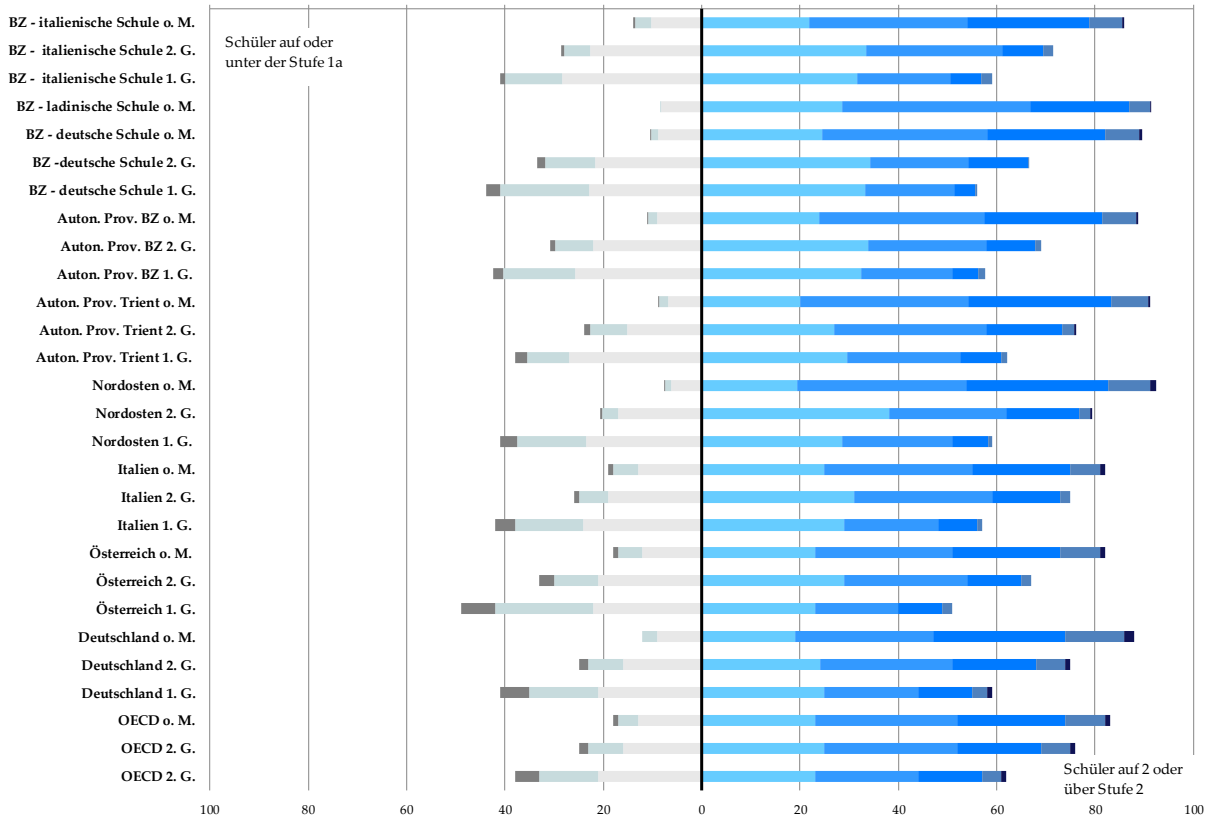
Quelle: OECD, Datenbank PISA 2015 – Bearbeitung Evaluationsstelle

8.4.4 Verteilung der Ergebnisse nach Herkunft der Schülerinnen und Schüler und nach Kompetenzstufen

Aufgrund der Komplexität der Schule in der Provinz Bozen erscheint es opportun zu sein, die Kompetenzstufen auch auf der Ebene der Herkunft der Schülerinnen und Schüler zu vertiefen. Die folgende Abbildung (Abbildung / Figura 8.6) präsentiert die Verteilung nach Herkunft der Lernenden aus Österreich, Deutschland, Italien, dem Nordosten und den Schulen der Provinzen Bozen und Trentino (ohne Migrationshintergrund, mit Migrationshintergrund der ersten und zweiten Generation)²⁴ und nach den Kompetenzstufen. Mitberücksichtigt wurde auch der OECD-Durchschnitt. Bei den Südtiroler Schulen wurde die Analyse getrennt nach den Sprachen vorgenommen. Zur prozentuellen Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wird auf das Unterkapitel 4.1 verwiesen.

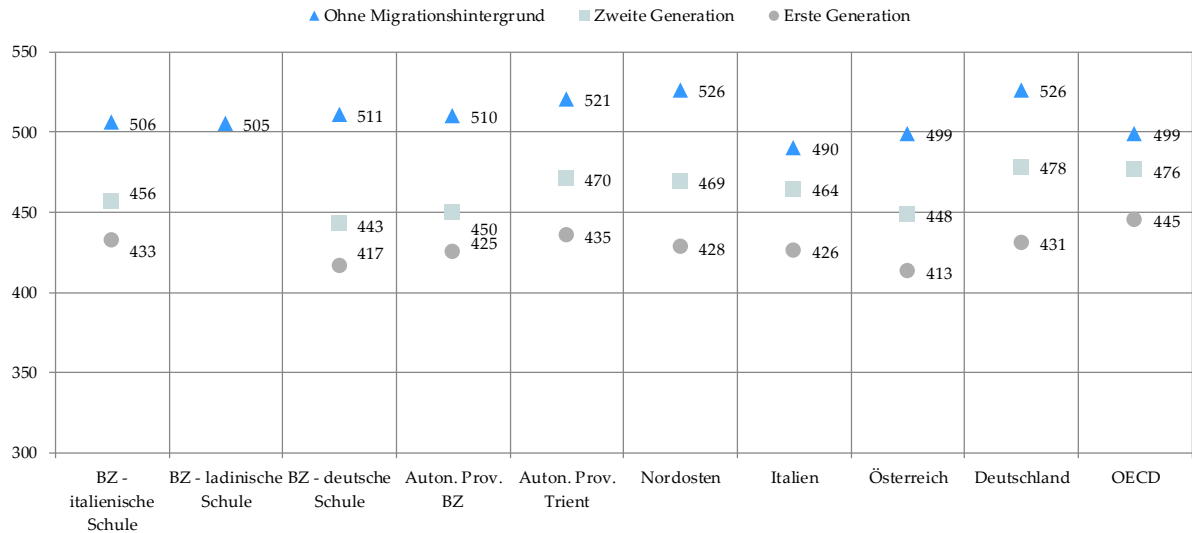
²⁴ Für die Definition der Schülerinnen und Schüler erster und zweiter Generation wird auf die Fußnote 10 verwiesen.

Abbildung / Figura 8.6: Prozentuelle Verteilung nach Herkunft und Kompetenzstufe für die Lesekompetenz



Quelle: OECD, Datenbank PISA 2015 – Bearbeitung Evaluationsstelle

Abbildung / Figura 8.7: Mittelwerte der Lesekompetenz nach Herkunft



Quelle: OECD, Datenbank PISA 2015 – Bearbeitung Evaluationsstelle

Ungefähr 30 % der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der zweiten Generation in der Provinz Bozen (30,8 %), sowohl in den italienischen Schulen (28,5%) wie auch in den deutschen Schulen (33,4%) erreichen nicht das Basisniveau der Kompetenz (unter Stufe 2). 11,2% der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund befinden sich auf der

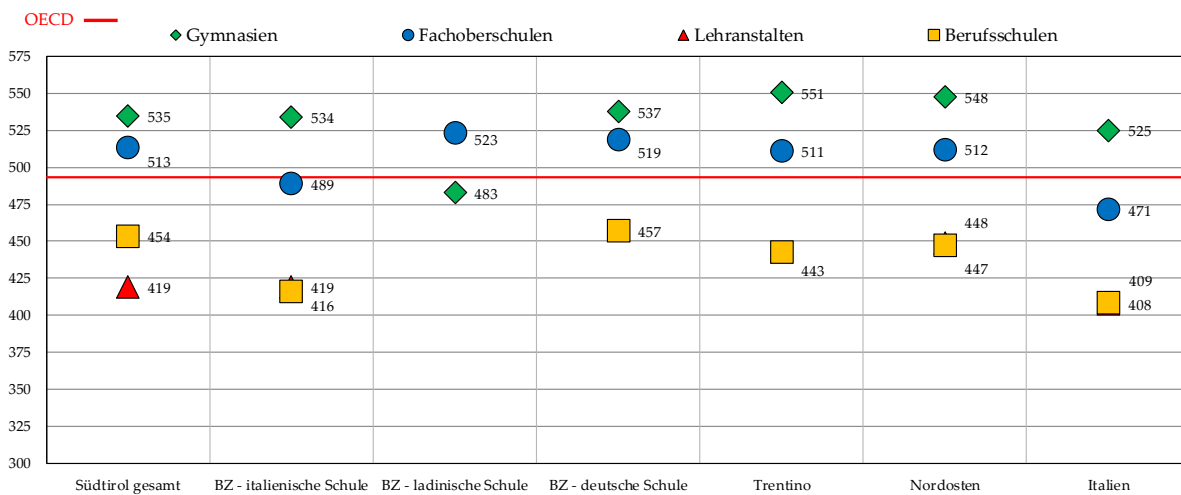
Stufe 1a und darunter (genauer 14 % an den italienischen Schulen, 8,5 % an den ladinischen Schulen und 10,4 % an den deutschen Schulen). Die Abbildung (Abbildung / Figura 8.7) zeigt die Mittelwerte der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund der Provinz Bozen, der OECD und der benachbarten Länder von Südtirol.

8.4.5 Verteilung der Ergebnisse nach den verschiedenen Schultypen

Die Abbildung (Abbildung / Figura 8.8) und die Tabelle (Tabelle / Tabella 8.1) geben die beim Test zur Lesekompetenz erhaltenen Punkte der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler in Südtirol nach Schultypen und Unterrichtssprache aufgegliedert wieder. Durch den Vergleich bemerkt man, dass nach den Schultypen die Ergebnisse von Südtirol höher sind als jene Italiens, auch wenn unter Berücksichtigung der Standardfehler diese Differenz nur bei den Fachoberschulen und der Berufsbildung signifikant sind. Bei den italienischen Schulen in Südtirol erreichen die Lehranstalten ein ähnliches Ergebnis wie die Berufsschulen. Dasselbe kann man bei den nationalen Ergebnissen beobachten. Sehr nahe beieinander befinden sich auch die Ergebnisse der Gymnasien der deutschen und italienischen Schulen.

An den deutschen Schulen ist die Differenz der Ergebnisse zwischen den Gymnasien und den Fachoberschulen weitaus weniger ausgeprägt wie in den italienischen Schulen. Die ladinische Schule, was die Lesekompetenz anlangt, weist dieselbe Tendenz wie in den Naturwissenschaften und der Mathematik auf: Die Fachoberschulen erreichen immer höhere Resultate wie die Gymnasien; die Daten hinsichtlich der Differenz zwischen den zwei Schultypen bei den ladinischen Schulen müssen jedoch mit Vorsicht in Bezug auf die geringfügige Stichprobe und den Standardfehler (12,5) berücksichtigt werden.

Abbildung / Figura 8.8: Verteilung der Mittelwerte der Lesekompetenz nach Schultypen



Quelle: OECD, Datenbank PISA 2015 – Bearbeitung Evaluationsstelle

Tabelle / Tabella 8.1: Mittelwerte der Lesekompetenz nach Schultypen mit dem Standardfehler (S.E.).

	Auton. Prov. BZ	BZ - italie- nische Schule	BZ - ladini- sche Schule.	BZ - deu- tsche Schule	Trentino	Nordosten	Italien
Gymnasien	535 (8,7)	534 (6,2)	483 (12,6)	537 (11,5)	551 (3,3)	548 (7,2)	526 (3,7)
Fachoberschulen	513 (9,2)	489 (7,3)	523 (12,3)	519 (11,4)	511 (4,4)	512 (6,8)	473 (4,0)
Berufsschulen	454 (9,4)	416 (9,4)	-	457 (10,2)	443 (4,7)	447 (5,3)	417 (7,8)
Lehranstalten	419 (7,4)	419 (7,4)	-	-	-	448 (10,0)	410 (5,0)

Quelle: OECD, Datenbank PISA 2015 – Bearbeitung Evaluationsstelle

8.4.6 Geschlechtsspezifische Unterschiede der Ergebnisse

In der PISA-Studie wurde immer festgestellt, dass bei der Lesekompetenz die Schülerinnen höhere Ergebnisse als die gleichaltrigen Schüler erreichen. Dieser Umstand wird in der Auflage von 2015 sowohl auf der Ebene der OECD bestätigt, wo die Differenz zugunsten der Mädchen 27 Punkte beträgt wie auch auf nationalem Niveau, wo die Differenz 16 Punkte umfasst. Die Südtiroler Schule folgt insgesamt dieser Tendenz. Die Schülerinnen erreichen 507 Punkte und übertreffen dabei die Jungen um 9 Punkte (4,0 S.E.). Diese Differenz ist statistisch signifikant, wenn auch nur in geringem Ausmaß.

Abbildung / Figura 8.9: Geschlechtsspezifische Unterschiede der Ergebnisse bei der Lesekompetenz



Quelle: OECD, Datenbank PISA 2015 – Bearbeitung Evaluationsstelle

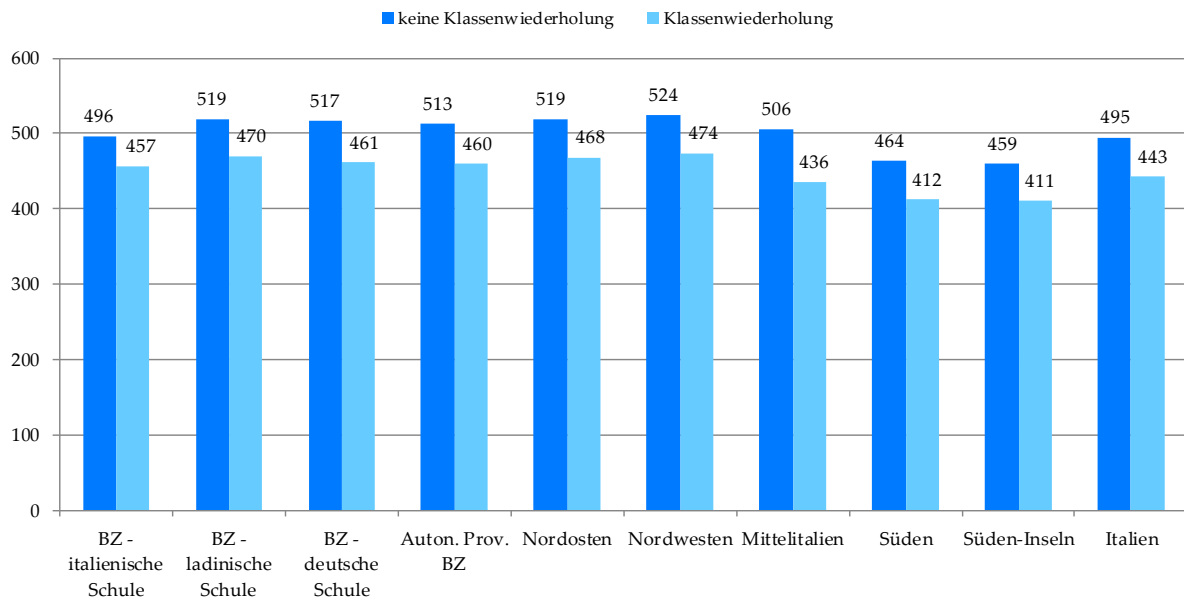
Die Abbildung (Abbildung / Figura 8.9.) quantifiziert die Punktedifferenz zwischen Mädchen und Jungen in der Lesekompetenz sowohl auf lokalem als auch auf internationalem Niveau. In der ladinischen Schule, im Unterschied zu allen andere betrachteten Ländern, erreichen die Jungen ein höheres Resultat als die Mädchen. Wie schon einige Male unterstrichen, müssen die Daten zur ladinischen Schule mit Vorsicht gelesen werden, weil auch die Stichprobe eine geringe Anzahl an Lernenden umfasste.

8.4.7 Verteilung der Ergebnisse nach Klassenwiederholung (grade based)

Die für die Provinz Bozen zur Verfügung stehenden Daten lassen eine Analyse auf dem Niveau der Mittelwerte der Lesekompetenz im Zusammenhang mit den Klassenwiederholungen zu.

Es wurden die Resultate aus der *grade based* Stichprobe (Stichprobe aller Klassen der 10. Stufe, die auch ältere oder jüngere Schülerinnen und Schüler beinhaltet – siehe dazu Unterkapitel 4.1 dieses Berichts) herangezogen, um einen Vergleich zwischen den Schülerinnen und Schülern derselben Klassen vorzunehmen, die regulär oder als Wiederholer diese besuchen. Dies integriert also auch jene, die unterschiedlichen Alters sind. Das Ziel diesbezüglich ist es zu beobachten, ob die Klassenwiederholung ermöglicht hat, die Kompetenzen aufzuholen.

Abbildung / Figura 8.10: Verteilung der Mittelwerte zur Lesekompetenz nach Klassenwiederholung (*grade based*)



Quelle: OECD, Datenbank PISA 2015 – Bearbeitung Evaluationsstelle

Wie aus dem Vergleich der Punkte der beiden Kategorien von Schülerinnen und Schülern ersichtlich wird, erreichen die Klassenwiederholer und -wiederholerinnen einen bemerkenswerten Unterschied bei der Punkteanzahl in Bezug auf Lernenden, die keine Klasse wiederholt haben. Die Klassenwiederholung scheint also für das Aufholen der Kompetenzen nicht hilfreich zu sein.

In der Provinz Bozen beläuft sich die Differenz zwischen den Klassenwiederholern/-wiederholerinnen und jenen, die nicht wiederholt haben, auf 53 Punkte: 39 Punkte beträgt die Differenz in den italienischen Schulen, 49 in den ladinischen und 56 in den deutschen Schulen. In Italien beläuft sich die Differenz zwischen diesen beiden Gruppen auf 52 Punkte, während man das höchste Auseinanderklaffen in den Schulen Mittelitaliens (70 Punkte) feststellen kann.