

## 5. Lesemotivation und Lernstrategien

Im ersten Teil dieses Kapitels wird der Frage nachgegangen, welcher Zusammenhang zwischen dem Leseverhalten und den Leseleistungen besteht. Die Schülerinnen und Schüler werden also gefragt, wie gern sie lesen, wie viel Zeit sie dafür verwenden und welche Art von Lektüre sie bevorzugen und dann wird geprüft, inwiefern sich dies in der Lesefähigkeit niederschlägt.

Im zweiten Abschnitt dieses Kapitels wird das Lernverhalten und dessen Auswirkung auf die Lesekompetenz untersucht. Es geht um die Frage, in welchem Maß die 15-Jährigen gelernt haben zu lernen, welche besonderen Lernstrategien sie vorzugsweise anwenden und über welches Wissen über Lernstrategien sie verfügen. Die Angaben der Schülerinnen und Schüler werden dann in Bezug zu ihren Ergebnissen im Bereich Lesekompetenz gesetzt.

Im dritten Abschnitt wird der Frage nachgegangen, was so genannte „starke“ Leser ausmacht. Aus den Faktoren Lesefreude, Lesevielfalt und Lesestrategien werden unterschiedliche Leserprofile konstruiert und deren Zusammenhang mit den Leistungen im Bereich Lesen ermittelt.

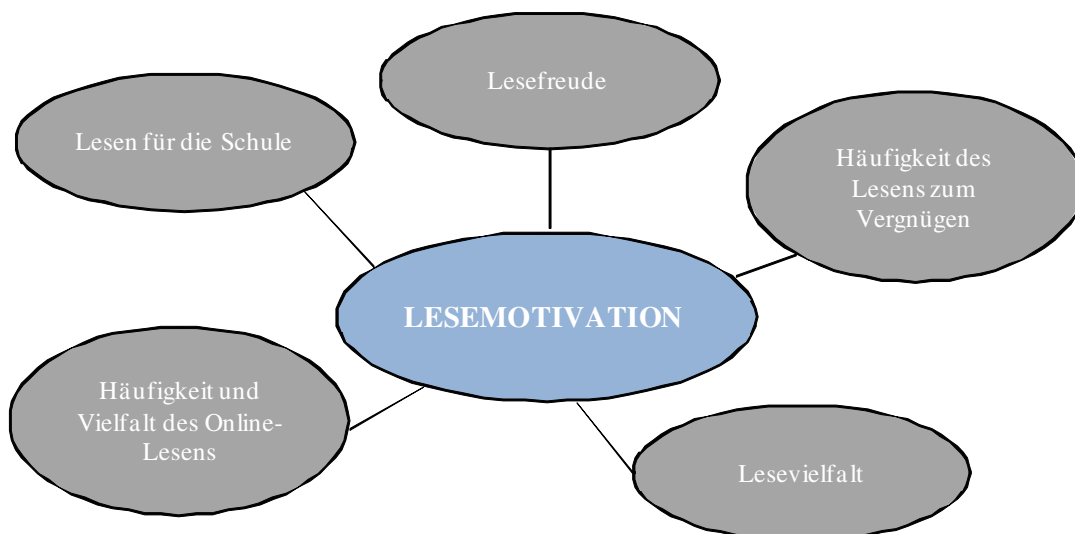
Am Schluss werden die Lesegewohnheiten der Jugendlichen untersucht und eine Übersicht darüber gegeben, welche Art von Lektüre sie in ihrer Freizeit bevorzugen

### 5.1 Lesemotivation und ihre Auswirkungen auf die Leseleistungen

Lesemotivation wird in diesem Abschnitt unter den folgenden Gesichtspunkten erfasst:

- Wie gern lesen Jugendliche?
- Wie viel Zeit verbringen Jugendliche mit Lesen zum Vergnügen?
- Was lesen Jugendliche in der freien Zeit?

Abbildung 5.1 – Wie misst PISA Lesemotivation?



Quelle: OECD 2010c, 26

### 5.1.1 Die Rolle der Lesemotivation

Vielfältige Leseaktivitäten und Freude am Lesen bilden eine gute Voraussetzung für effektives Lernen und eine erfolgreiche Absolvierung der Schullaufbahn. Umgekehrt kann aber auch fehlende Lesefreude und zeitlich geringe Beschäftigung mit Lektüre eine Ursache für den Misserfolg in der Schule darstellen, da sich ein großer Teil des Lernens über das Lesen vollzieht.

Der Begriff der Lesemotivation beschränkt sich nicht auf Schulisches, sondern schließt das Lesen zum Vergnügen mit ein. Auch nach dem bevorzugten Lesematerial, ob Belletristik, Sachbücher, Zeitschriften usw., wird gefragt, um Hinweise darüber zu erhalten, wie die Jugendlichen auf ihrem Lernweg am besten gefördert werden können.

### 5.1.2 Das Verhältnis von Lesehäufigkeit zu den Leseleistungen

Die Schülerinnen und Schüler wurden befragt, wie viel Zeit sie täglich zu ihrem Vergnügen lesen und mussten sich in eine der vorgesehenen Zeitkategorien einstufen. Die Gruppe derjenigen, denen das Lesen kein Vergnügen bereitet, ist in den meisten der hier ausgewählten Länder unter allen die größte und nimmt mit Zunahme der Lesedauer kontinuierlich ab. Im OECD-Durchschnitt greifen 37,4 % der Jugendlichen praktisch nie freiwillig zu einem Buch. Der Anteil der Lesefreudigen, die eine Stunde pro Tag und länger zum Vergnügen lesen, beträgt 15,1 %.

In Südtirol liest etwa die Hälfte der Jugendlichen praktisch nie zur Unterhaltung oder aus persönlichem Interesse. Besonders in der deutschen Schule dieser Anteil auffallend groß (53,5 %), während die große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in den italienischen Schulen nach ihren Angaben mindestens für ein halbe Stunde ein Buch, eine Zeitschrift oder ein anderes schriftliches Medium zum Zweck der Unterhaltung nutzt.

Abbildung 5.2 – Wie viel Zeit verwenden Schüler für das Lesen zum Vergnügen\*

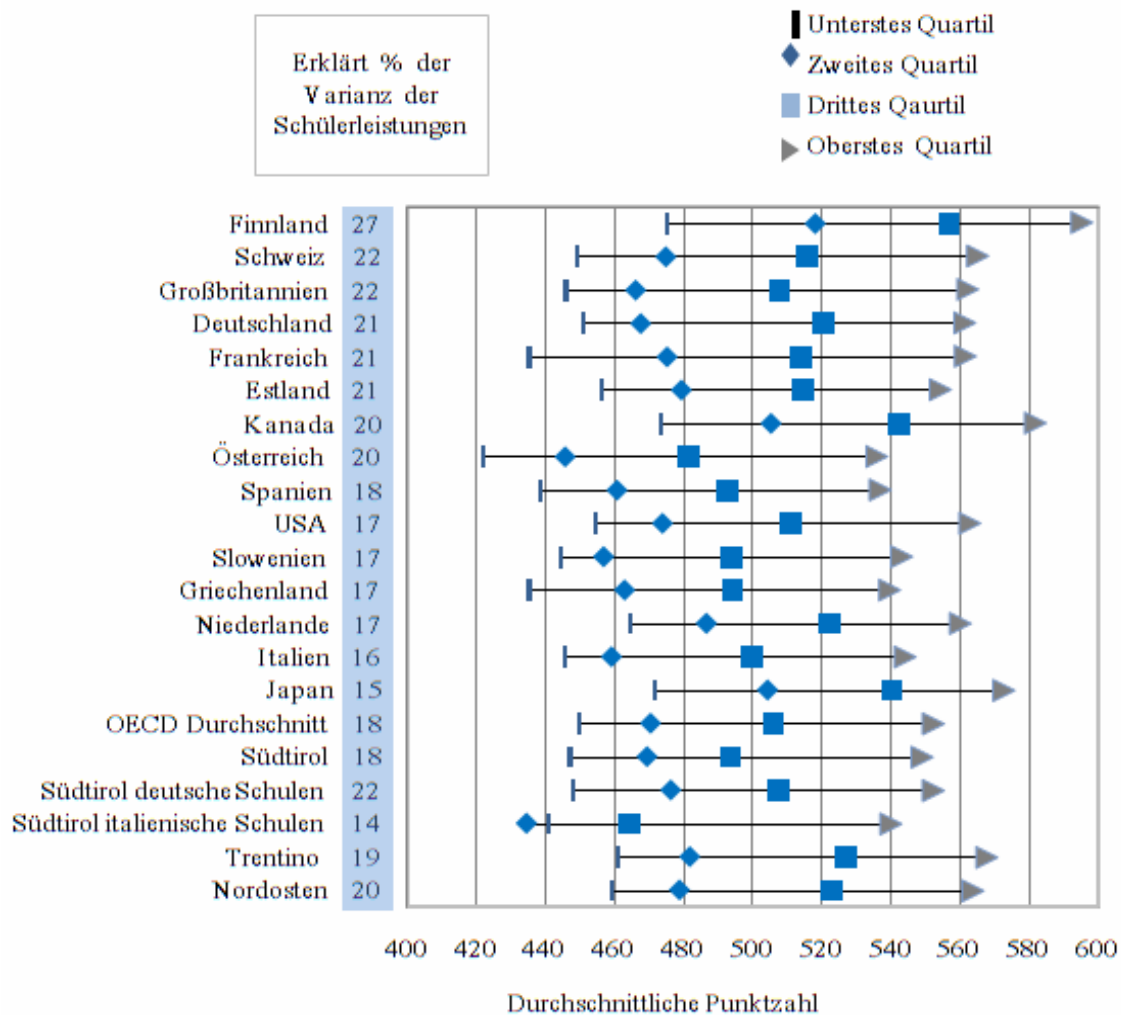
|                             | Ich lese nicht zum Vergnügen |       | 30 Minuten oder weniger am Tag |       | Mehr als 30 und weniger als 60 Minuten am Tag |       | 1 bis 2 Stunden am Tag |       | Mehr als 2 Stunden am Tag |       |
|-----------------------------|------------------------------|-------|--------------------------------|-------|---|-------|------------------------|-------|---------------------------|-------|
|                             | %                            | S.E.  | %                              | S.E.  | %   | S.E.  | %                      | S.E.  | %                         | S.E.  |
| <b>Provinz</b>              |                              |       |                                |       |   |       |                        |       |                           |       |
| <b>Südtirol gesamt</b>      | 48,0                         | (1,6) | 24,1                           | (1,2) | 14,7  | (0,9) | 10,0                   | (0,8) | 3,3                       | (0,5) |
| <b>Südtirol deutsch</b>     | 53,5                         | (1,6) | 22,0                           | (1,3) | 13,6  | (1,0) | 7,9                    | (0,8) | 3,0                       | (0,5) |
| <b>Südtirol italienisch</b> | 26,5                         | (3,2) | 31,4                           | (2,4) | 19,5  | (2,5) | 18,0                   | (2,1) | 4,6                       | (1,3) |
| <b>Trentino</b>             | 34,3                         | (1,6) | 27,2                           | (1,2) | 20,7  | (1,3) | 13                     | (1,1) | 4,8                       | (0,6) |
| <b>Geografischer Raum</b>   |                              |       |                                |       |   |       |                        |       |                           |       |
| <b>Nordosten</b>            | 34,4                         | (1,1) | 29,3                           | (0,7) | 19,3  | (0,6) | 12,7                   | (0,6) | 4,2                       | (0,3) |
| <b>OECD</b>                 |                              |       |                                |       |   |       |                        |       |                           |       |
| <b>Österreich</b>           | 50,0                         | (0,9) | 23,7                           | (0,6) | 14,7  | (0,7) | 7,2                    | (0,4) | 4,3                       | (0,3) |
| Kanada                      | 31,1                         | (0,5) | 30,5                           | (0,5) | 19,0  | (0,4) | 13,3                   | (0,4) | 6,0                       | (0,2) |
| <b>Estland</b>              | 38,6                         | (1,1) | 26,4                           | (0,8) | 18,9  | (0,7) | 10,5                   | (0,4) | 5,7                       | (0,4) |
| Finland                     | 33,0                         | (0,8) | 32,4                           | (0,7) | 18,6  | (0,6) | 12,7                   | (0,5) | 3,2                       | (0,3) |
| <b>Frankreich</b>           | 38,8                         | (1,0) | 31,1                           | (0,8) | 16,4  | (0,6) | 9,8                    | (0,5) | 3,9                       | (0,3) |
| Deutschland                 | 41,3                         | (0,9) | 24,7                           | (0,7) | 16,8  | (0,6) | 11,3                   | (0,5) | 5,9                       | (0,4) |
| <b>Griechenland</b>         | 17,5                         | (0,8) | 24,3                           | (0,8) | 21,5  | (0,7) | 23,6                   | (0,7) | 13,1                      | (0,6) |
| Italien                     | 33,9                         | (0,6) | 28,5                           | (0,4) | 18,9  | (0,3) | 13,7                   | (0,3) | 5,0                       | (0,2) |
| <b>Japan</b>                | 44,2                         | (0,9) | 25,4                           | (0,9) | 16,4  | (0,5) | 9,6                    | (0,4) | 4,4                       | (0,3) |
| Niederlande                 | 48,6                         | (1,3) | 30,8                           | (0,9) | 12,6  | (0,6) | 6,3                    | (0,4) | 1,8                       | (0,2) |
| <b>Slowenien</b>            | 39,8                         | (0,7) | 34,5                           | (0,7) | 15,6  | (0,5) | 8,0                    | (0,5) | 2,2                       | (0,2) |
| Spanien                     | 39,6                         | (0,7) | 25,6                           | (0,5) | 19,5  | (0,5) | 11,3                   | (0,4) | 3,9                       | (0,2) |
| <b>Schweiz</b>              | 44,6                         | (0,9) | 30,1                           | (0,7) | 14,4  | (0,6) | 8,0                    | (0,4) | 2,9                       | (0,3) |
| Großbritannien              | 39,6                         | (0,9) | 31,5                           | (0,8) | 15,5  | (0,6) | 9,8                    | (0,4) | 3,6                       | (0,3) |
| <b>USA</b>                  | 42,0                         | (1,0) | 29,3                           | (0,8) | 15,1  | (0,5) | 8,7                    | (0,4) | 4,9                       | (0,3) |
| OECD Durchschnitt           | 37,4                         | (0,1) | 30,3                           | (0,1) | 17,2  | (0,1) | 10,6                   | (0,1) | 4,5                       | (0,1) |

Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hölzl)

### 5.1.3 Zusammenhang zwischen Lesefreude und Leseleistungen

Ganz allgemein für das Lernen gilt, dass eine Person viel besser lernt, wenn sie von einem Gegenstand gefesselt wird und Freude daran empfindet, sich mit ihm zu befassen. Dies gilt, wie Abbildung 5.3 zeigt, in besonders deutlicher Weise auch für das Lesen: Je höher der Index für die Freude am Lesen, umso besser sind die Leseleistungen. Die Grafik gibt auch an, wie groß unter den verschiedenen Faktoren, die die Leseleistung beeinflussen, der Faktor Lesefreude in den einzelnen Ländern ist.

Abbildung 5.3 – Das Verhältnis zwischen Freude am Lesen und Lesekompetenz



Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach der Größe des Einflusses geordnet, den die Lesefreude ausübt.

Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hölzl)

In Südtirol kann die Leseleistung zu 18 % durch den Faktor Lesefreude erklärt werden. Dies entspricht exakt dem OECD-Durchschnitt. Es gibt allerdings einen signifikanten Unterschied zwischen der deutschen und der italienischen Schule, in der eine insgesamt größere Lesefreude nicht bessere Leistungen zur Folge hat und beispielsweise Schüler, die nie zum Vergnügen lesen, eine höhere Lesekompetenz aufweisen als diejenigen, die sich täglich bis zu einer halben Stunden der Lektüre widmen. Eine Überprüfung dieser Auffälligkeit ergab allerdings, dass sie einer großen Gewichtung der Mittelschüler innerhalb der Stichprobe geschuldet ist und wegfällt, wenn man diese Schülergruppe herausrechnet.

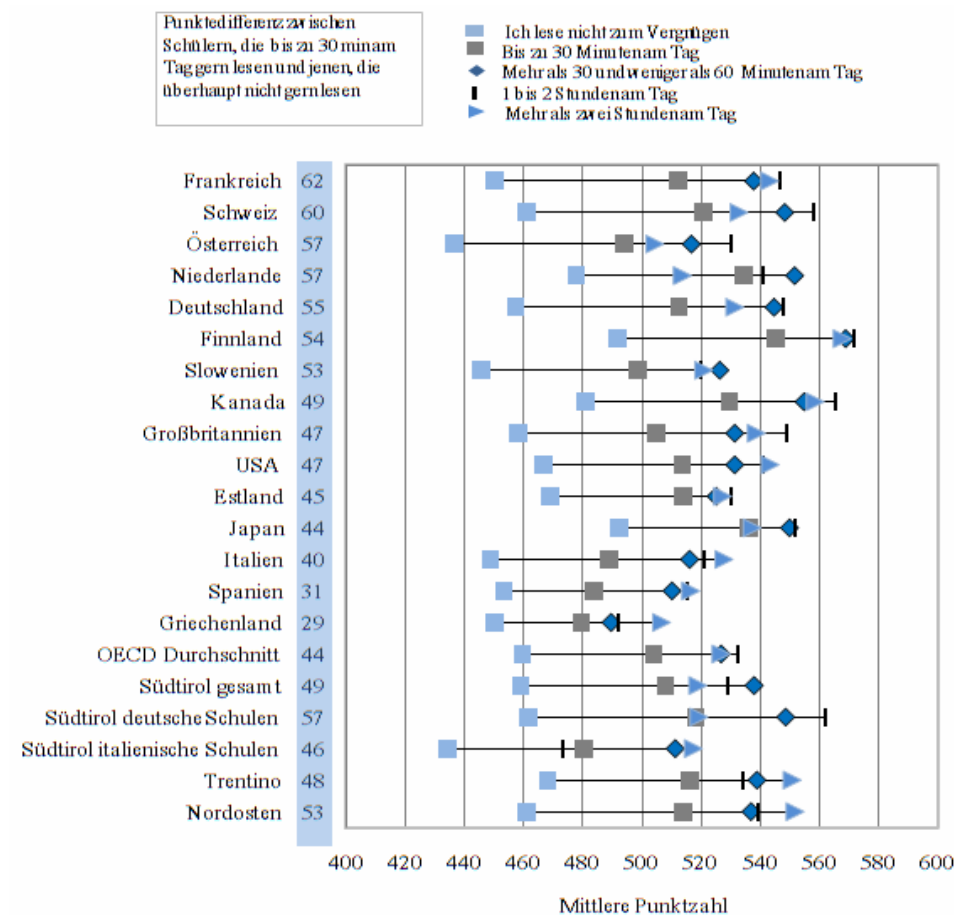
### 5.1.4 Zusammenhang zwischen Lesezeit und Leseleistungen

Die Schülerinnen und Schüler wurden befragt, wie häufig und wie lange sie lesen. Die Antworten ergaben einen Indikator über ihr Leseinteresse, das den erzielten Ergebnissen im Lesen gegenübergestellt wurde.

In allen OECD-Ländern schneiden die 15-Jährigen, die nie zum Vergnügen lesen, am schlechtesten ab und erzielen im Mittel 460 Punkte, was deutlich unter dem OECD-Gesamtdurchschnitt (493) Punkte liegt. Schülerinnen und Schüler, die wenigstens eine halbe Stunde zum Vergnügen lesen, liegen mit 504 Punkten im Bereich des OECD-Durchschnitts, während die eifrigsten Leser rund 530 Punkte erreichen. Als besondere Auffälligkeit, für die im Moment keine Erklärung verfügbar ist, kann gelten, dass besonders lesefreudige Jugendliche, die mehr als zwei Stunden am Tag für persönliche Lektüre verwenden, keine besseren Ergebnisse erzielen als ihre Altersgenossen, die 1 – 2 Stunden lesen.

Auch die Ergebnisse in Südtirol weisen dieselbe grundlegende Tendenz auf, dass persönliche Lektüre die Lesekompetenz fördert. Doch sind es hier nicht die „Vielleser“, die die besten Resultate aufweisen, diese reihen sich hinter die Schüler ein, die bis zu einer Stunde pro Tag lesen. Innerhalb der italienischen Schule gibt es noch die Besonderheit, dass die 15-jährigen, die in ihrer Freizeit 1 – 2 Stunden Tag zu lesen, nur diejenigen übertreffen, die überhaupt kein Gefallen am Lesen finden. Auch hier wurde die Statistik hinterfragt und es ergab sich, dass die wenigen 15-jährigen Mittelschüler, die an der Untersuchung teilnahmen, diese Anomalie bewirkten. Allerdings landen auch die eifrigsten Leser in der deutschen Schule bei den Ergebnissen nur im Mittelfeld, während diejenigen, die 1 – 2 Stunden pro Tag lesen, klar vorn liegen.

**Abbildung 5.4 – Verhältnis von der Zeit, die dem Lesen zum Vergnügen gewidmet wird, und der Leseleistung**



Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach der Leistungsdifferenz zwischen Schülern geordnet, die nie lesen und jenen, die bis zu einer halben Stunde lesen.

Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hölzl)

### 5.1.5 Verhältnis zwischen Art der Lektüre und Lesekompetenz

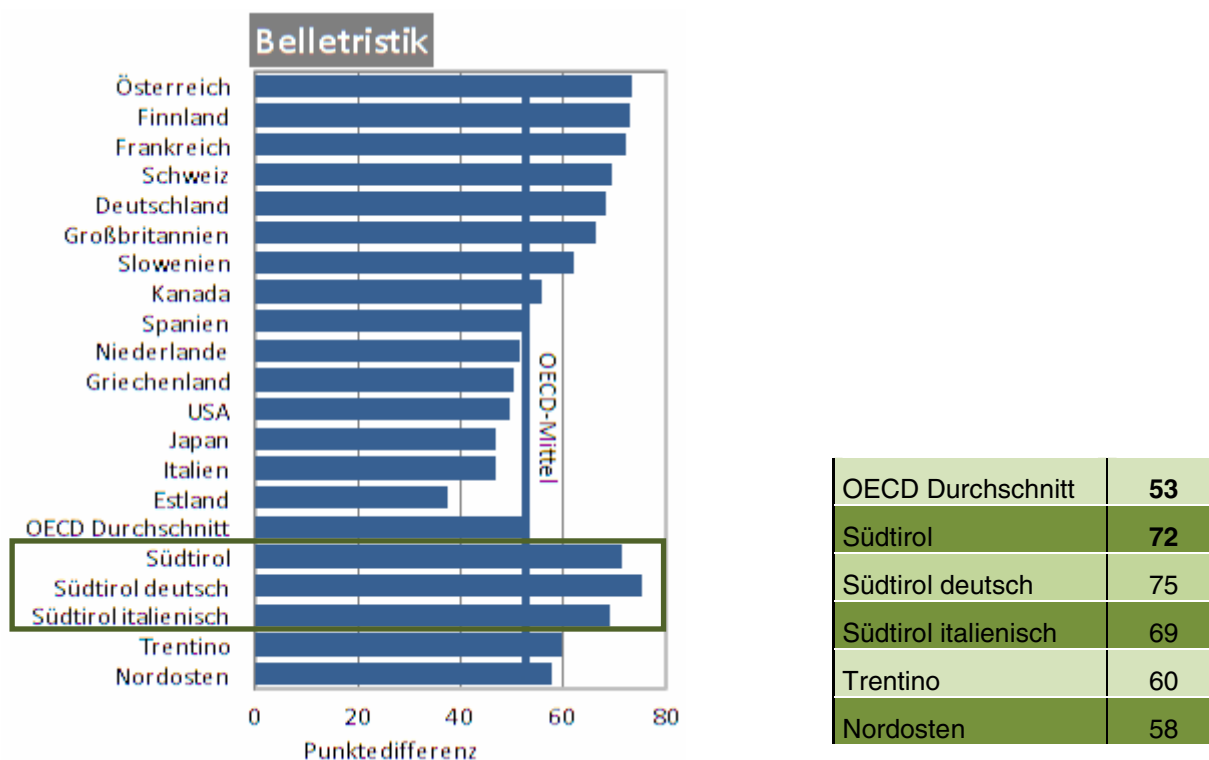
Ausgehend von der Tatsache, dass persönliche Lektüre die Lesekompetenz verbessert, stellt sich die Frage, welche Arten von Lektüre am meisten mit guten Ergebnissen im PISA-Test zusammenhängen bzw. wo ein negativer Zusammenhang besteht. Die Schülerinnen und Schüler wurden befragt, welche Lektüre sie bevorzugen und mit einer bestimmten Häufigkeit, in diesem Fall mehr als nur einmal im Monat, nutzen.

Die folgenden Abbildungen bilden die Differenzen in den PISA-Lesergebnissen ab, und zwar zwischen Jugendlichen, die den jeweiligen Lesestoff mit einer bestimmten Regelmäßigkeit verwenden und jenen, die ihn nie oder nur gelegentlich nutzen. Es werden sowohl positive Zusammenhänge (rechts von der Nullachse) als auch negative (links von der Nullachse) dargestellt. Die senkrechte Linie gibt den OECD-Durchschnitt für das jeweilige Lesematerial.

Abbildung 5.5 und Abbildung 5.6 zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, die „mehrmals im Monat“ oder „mehrmals in der Woche“ Belletristik oder Sachbücher lesen, mit großer Wahrscheinlichkeit beim Lesetest sehr gut abschneiden. Dies hat vermutlich damit zu tun, dass in diesen Texten lange und komplexe Satzstrukturen vorkommen, die eine besondere Herausforderung an die Lesefähigkeit darstellen und diese damit auch fördern.

In den OECD-Ländern beträgt der Leistungsunterschied zwischen Jugendlichen, die häufiger z.B. Romane, Erzählungen, Theaterstücke usw. lesen und denjenigen, die sich nicht dafür interessieren, 53 Punkte, was mehr als einem Schuljahr entspricht. In Südtirol ist diese Differenz mit 72 Punkten noch höher und gilt für die deutschen (75) und für die italienischen Schulen (69), wie übrigens auch für das Trentino (60) und den Nord-Osten (58), in ähnlichem Maße.

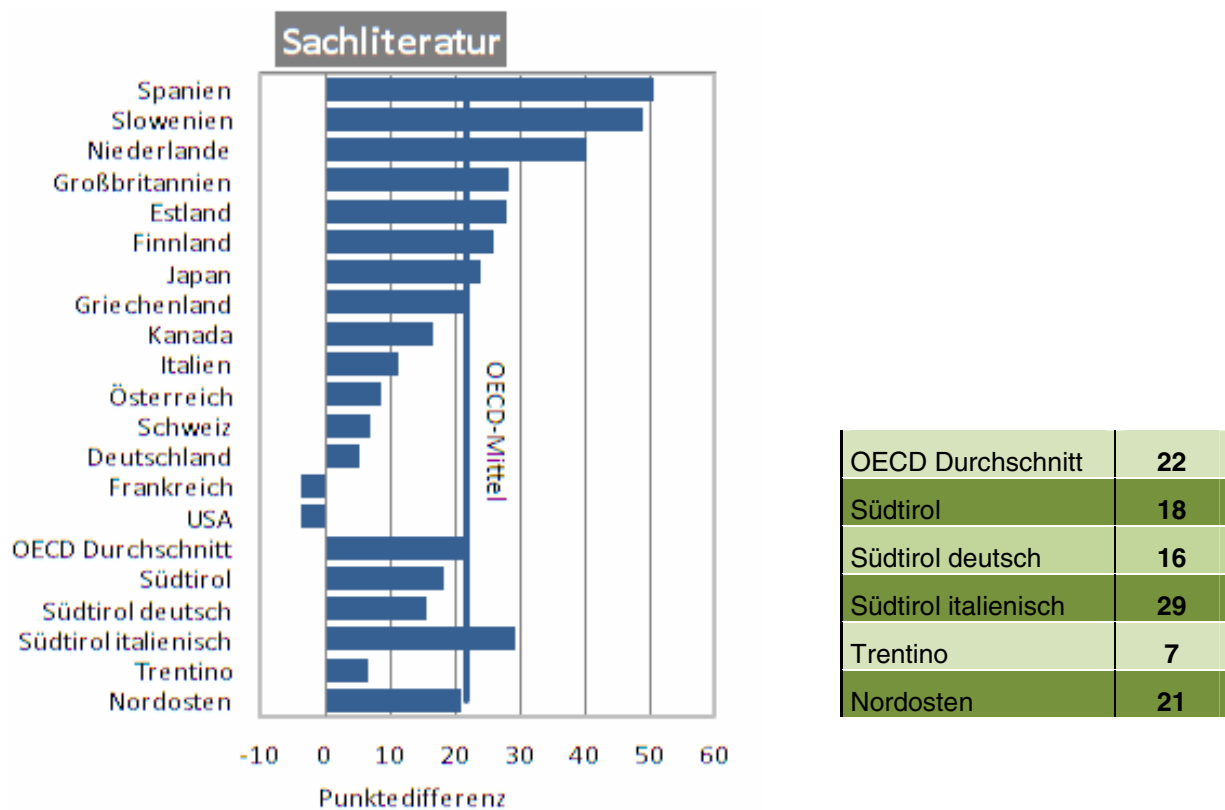
**Abbildung 5.5 –Zusammenhang zwischen dem Lesen von Belletristik und Leseleistung**



Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hölzl)

Der Zusammenhang zwischen der Beschäftigung mit Sachliteratur und Lesekompetenz ist zwar ebenso klar ersichtlich, aber deutlich schwächer. So schneiden 15-Jährige die regelmäßig Sachbücher lesen im OECD-Rahmen um 22 Punkte besser ab. Die Werte in Südtirol liegen mit 18 Punkten nahe am OECD-Durchschnitt, wobei sich allerdings deutsche (19) und italienische Schule (29) deutlich unterscheiden.

Abbildung 5.6 – Zusammenhang zwischen dem Lesen von Sachliteratur und Leseleistung



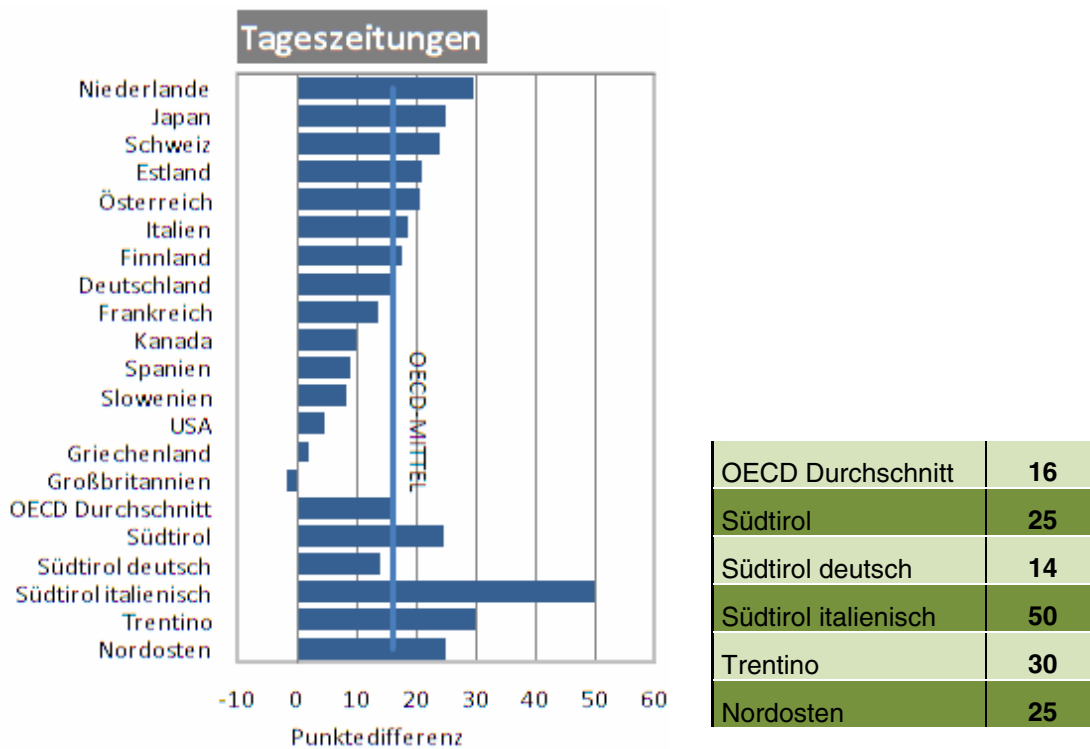
Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hölzl)

Das Lesen von Tageszeitungen und Zeitschriften lässt ebenso einen starken Zusammenhang zu den Ergebnissen im Leseverständnis erkennen. Wer regelmäßig Zeitungen (+16 Punkte) und Zeitschriften (+15 Punkte) liest, schneidet im OECD-Durchschnitt signifikant besser ab als ein Nichtleser.

In Südtirol erzielen die Leser von Tageszeitungen um 25 und von Zeitschriften um 30 Punkte höhere Ergebnisse als die Gleichaltrigen, die höchstens ein Mal im Monat eine Zeitung in die Hand nehmen. Bei den Schülern der italienischen Schule lässt die Lektüre von Tageszeitungen eine besonders hohe Steigerung der Leseergebnisse (+29) in Vergleich zu denjenigen die nicht oder nur gelegentlich Zeitung lesen, erwarten.

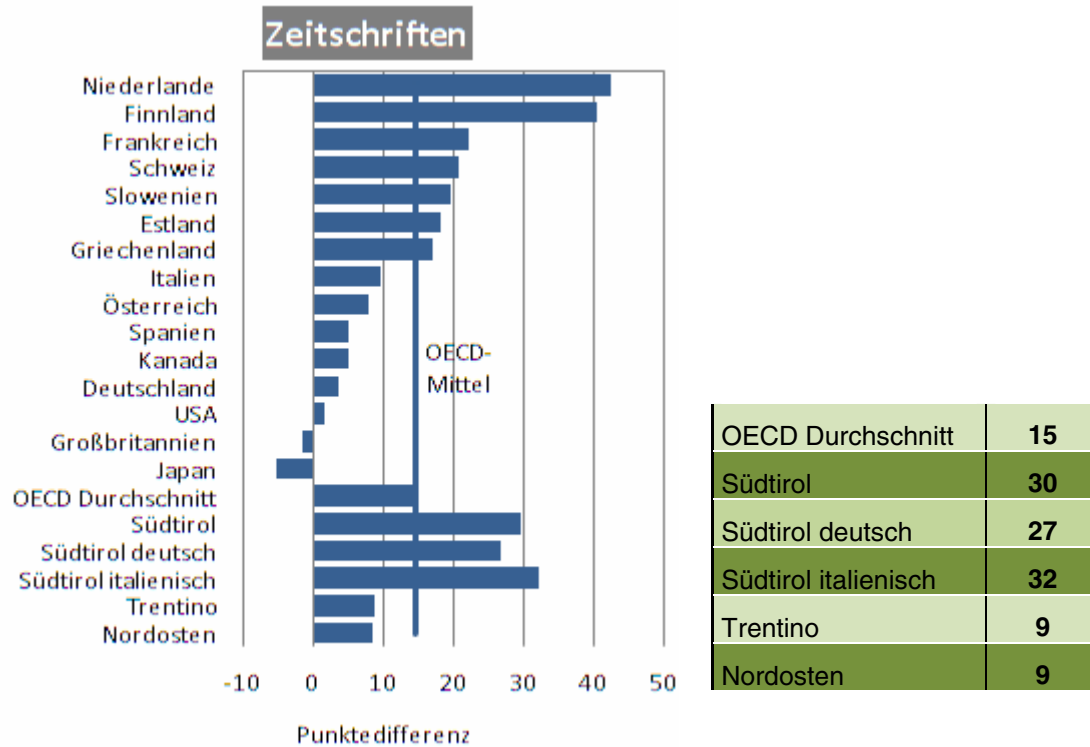
Zwischen dem Lesen von Comic-Büchern und Leseleistungen (Abbildung 5.9) gibt es auf OECD-Ebene einen schwach negativen Zusammenhang, mit anderen Worten, Comic-Leser schneiden im Leseverständnis etwas schlechter ab als ihre Altersgenossen, die sich mit dieser Art von Literatur nicht oder nur selten befassen. Im einzelnen betrachtet gibt es jedoch große Unterschiede zwischen den Ländern: In manchen Ländern ist der Zusammenhang durchaus positiv (so in Italien (22), in der Schweiz (15), in den Niederlanden (14) und in Frankreich (14), in anderen ist er hingegen klar negativ (so z.B. in Estland (-30), Großbritannien (-23) und in Österreich (-20). Somit lässt sich keine allgemeine Aussage darüber treffen, ob das Lesen von Comics die Entwicklung der Lesekompetenz fördere oder beeinträchtigt. So ist auch in Südtirol (9) ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der Comic-Lektüre und den Leseleistungen festzustellen, und zwar für beide Schulen, die deutsche (16) und die italienische (13). Ein Blick auf das Trentino und den Nordosten zeigt, dass die Korrelation in unseren Breiten sehr hoch sein kann.

Abbildung 5.7 – Zusammenhang zwischen dem Lesen von Tageszeitungen und Leseleistung



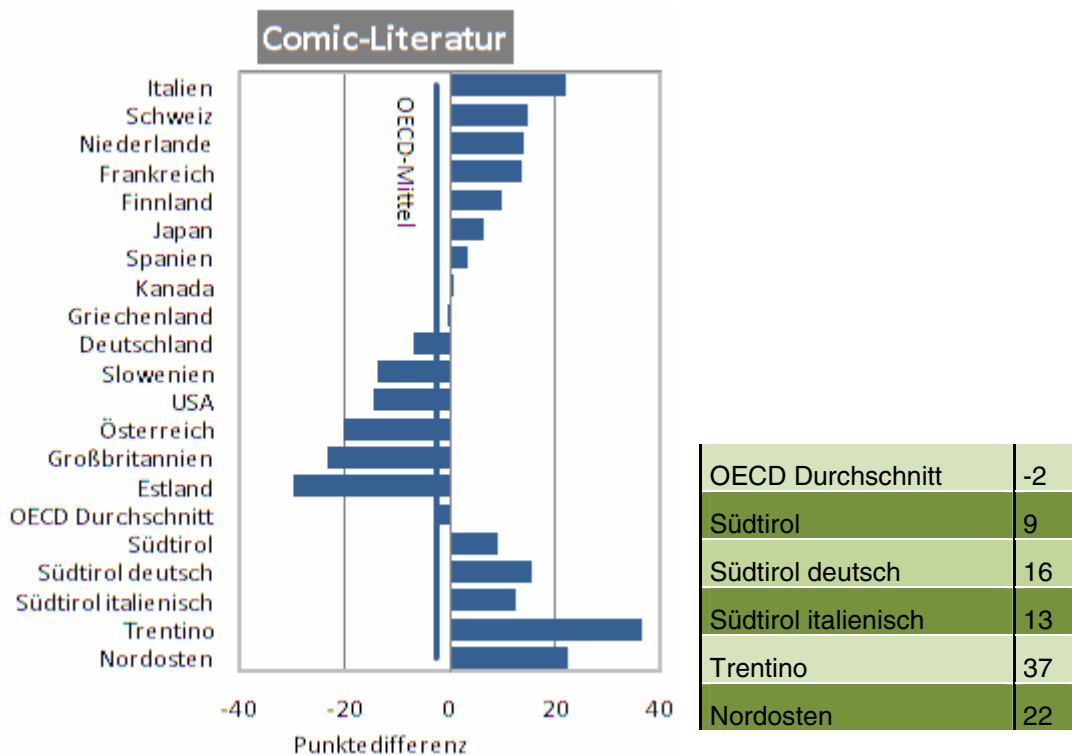
Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hölzl)

Abbildung 5.8 – Zusammenhang zwischen dem Lesen von Zeitschriften und Leseleistung



Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hölzl)

Abbildung 5.9 –Zusammenhang zwischen dem Lesen von Comic-Büchern und Leseleistung



Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hölzl)

### 5.1.6 Der Zusammenhang zwischen Lesevielfalt und Leistungen auf der Leseskala

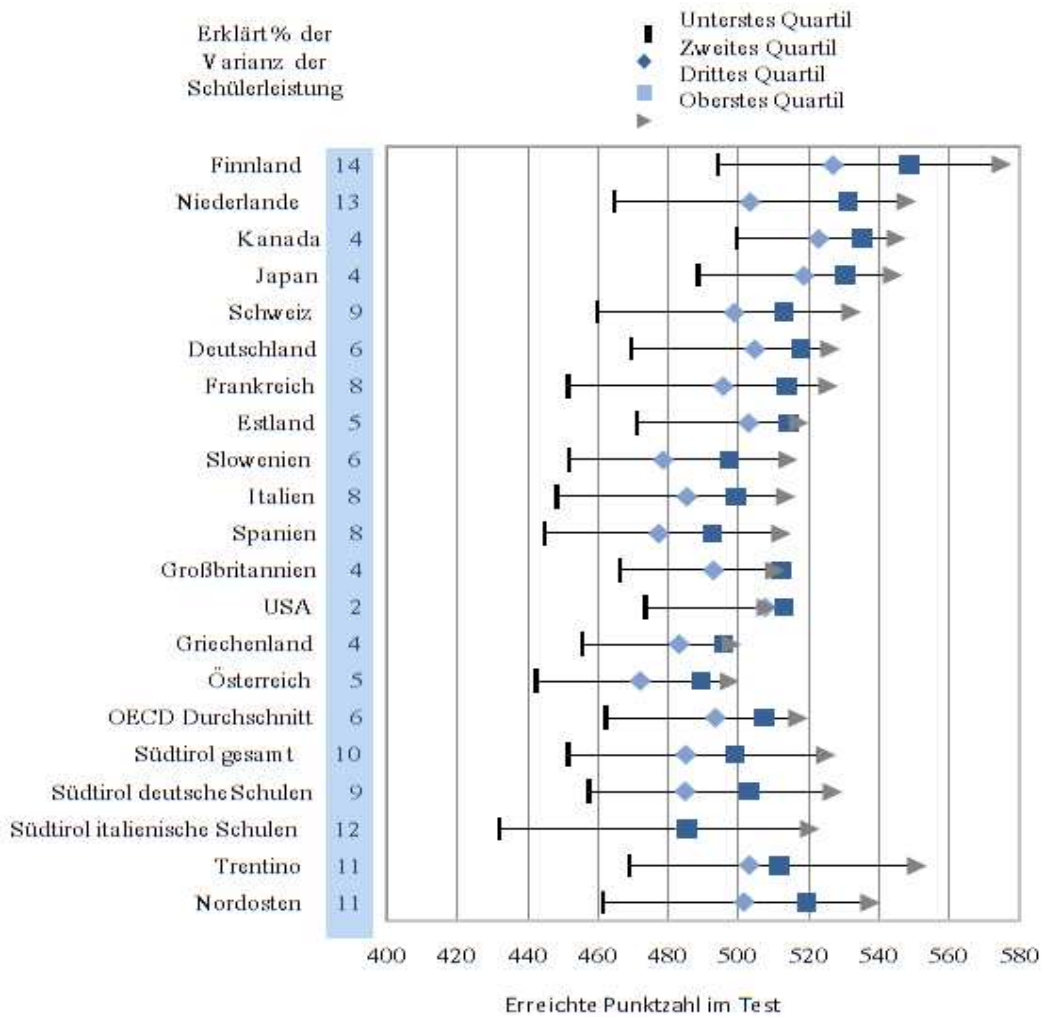
In PISA wird auf der Grundlage der Fragen über das Lesegewohnheiten der Schülerinnen und Schüler ein Index ermittelt, der die Breite der Leseinteressen erfasst, also darüber Auskunft gibt, mit welcher Intensität sich die 15-Jährigen mit den verschiedenen Lesematerialien (Belletristik, Sachbücher, Tageszeitungen, Zeitungen, Comics) befassen. Je höher dieser Index ist, umso vielfältiger sind die Leseinteressen des einzelnen Schülers. Anhand dieses Index wurden die Testpersonen in vier gleich große Gruppen eingeteilt, wobei sich an oberster Stelle die Schüler mit dem breitesten Lesehorizont befinden, an der untersten Position, diejenigen, die sich nur von wenigen Vorlieben leiten lassen.

Abbildung 5.10 zeigt mit signifikanter Deutlichkeit, dass die Vielfalt der Leseinteressen einen zuverlässigen Prädiktor für die Leistungen im Lesen darstellt. In fast allen ausgewählten Ländern stehen die Schüler des obersten Quartils an der Spitze der Leistungsskala oder befinden sich mit denjenigen des dritten Quartils auf einer Höhe.

In Südtirol ist der Zusammenhang zwischen Vielfalt der Leseinteressen und Ergebnissen im Lesetest besonders evident. Die Spannweite zwischen unterstem und oberstem Quartil beträgt hier 74 Punkte, 69 für die deutsche und 89 für die italienische Schule.



Abbildung 5.10 – Verhältnis von Lesevielfalt und Leseleistung



Die Länder sind in absteigender Reihenfolge der durch den Faktor Lesefreude erklärten Varianz der Leseleistungen angeordnet.

Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hölzl)

### 5.1.7 Der Zusammenhang zwischen Online-Lesen und Leistungen auf der Leseskala

Das Online-Lesen erhält für die Jugendlichen eine immer größere Bedeutung: Sie lesen E-Mails, chatten, lesen Online-Nachrichten, benutzen ein Online-Nachschlagewerk, beteiligen sich an Online-Diskussionsgruppen und suchen nach Informationen. Der PISA-Index zum Online-Lesen ergibt sich aus der Häufigkeit und der Vielfalt, mit der diese Möglichkeiten genutzt werden. Die Schüler wurden gefragt, ob sie die jeweiligen Tätigkeiten „nie oder fast nie“, „einige Male im Monat“, „mehrmals in der Woche“ oder „mehrmals am Tag“ ausführen. Wenn ihnen eine Online-Aktivität nicht bekannt war, konnten sie dies in einem dafür vorgesehenen Kästchen ankreuzen.

**Abbildung 5.11 – Online-Aktivitäten der 15-Jährigen in Südtirol (in Prozent)**

|                             | Lesen von E-Mails | Chatten im Internet | Lesen von Online-Nachrichten | Verwenden eines Online-Wörterbuchs oder Lexikons | Im Internet nach bestimmten Informationen suchen | Teilnahme an Online-Diskussionen und -Foren | Im Internet nach praktischen Informationen suchen |
|-----------------------------|-------------------|---------------------|------------------------------|--|--|---|---|
| Ich weiß nicht, was das ist | 2,1               | 1,9                 | 3,5                          | 3,0  | 0,8  | 14,1  | 2,9   |
| Nie oder fast nie           | 25,9              | 21,7                | 30,5                         | 28,9   | 8,8  | 65,4  | 30,7  |
| Mehrmals im Monat           | 17,4              | 12,8                | 20,6                         | 36,0   | 42,4   | 9,1   | 38,1  |
| Mehrmals in der Woche       | 34,7              | 28,3                | 26,5                         | 25,4   | 36,3   | 6,6   | 21,4  |
| Mehrmals am Tag             | 20,0              | 35,3                | 18,9                         | 6,8  | 11,6   | 4,9   | 6,8   |
| Insgesamt                   | 100,0             | 100,0               | 100,0                        | 100,0  | 100,0  | 100,0                                       | 100,0   |

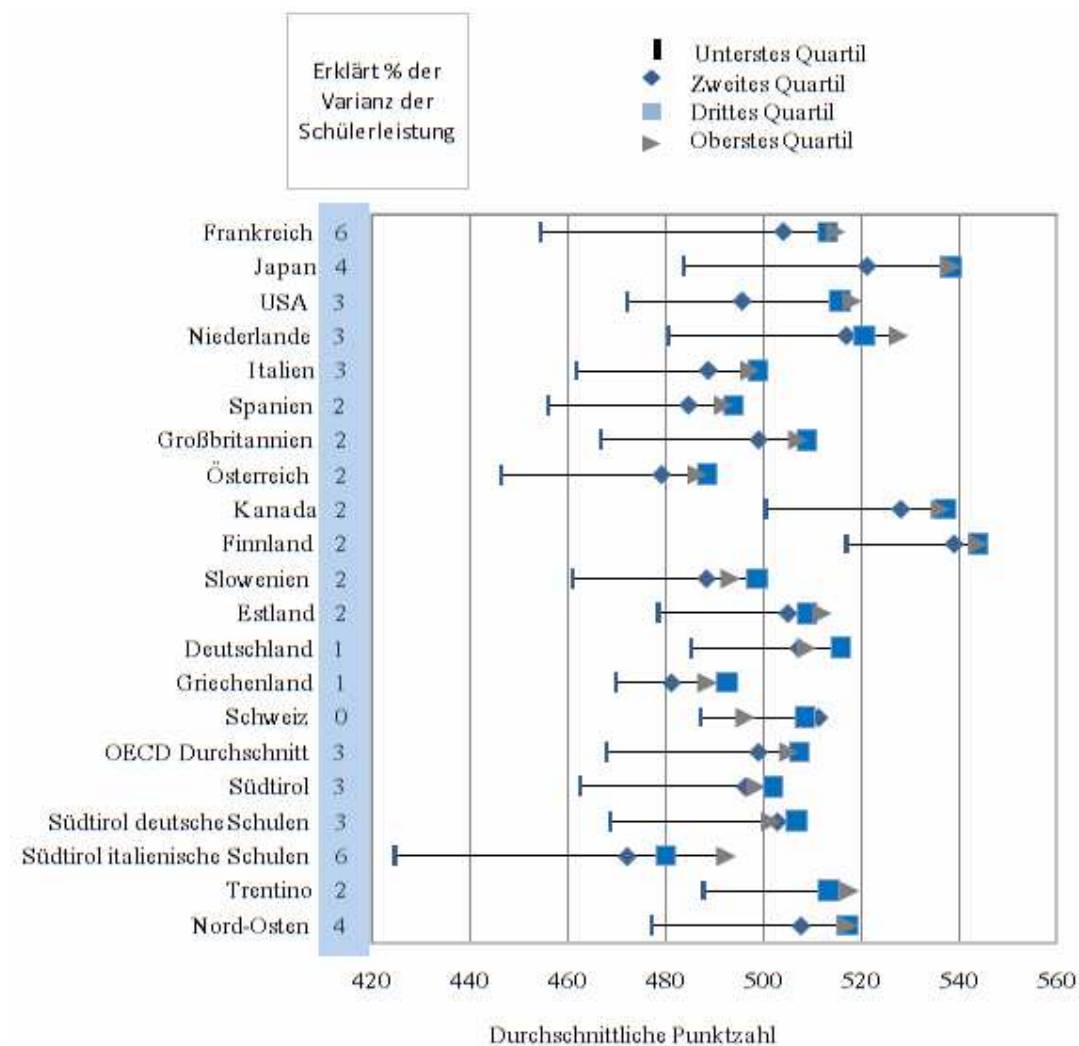
Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hölzl)

Abbildung 5.11 zeigt, dass Jugendliche, die regelmäßig das Internet nutzen, um nach Informationen zu suchen, zu lesen oder zu kommunizieren, bessere Leseleistungen an den Tag legen als ihre Altersgenossen, die das nicht tun. Der Unterschied zwischen den Schülern, die das Internet mehrmals im Monat nutzen und denjenigen, die es nicht oder höchstens ein Mal im Monat verwenden, beträgt in den OECD-Staaten 31 Punkte auf der Leseskala. Die Erklärungsleistung des Faktors Online-Lesen ist allerdings nicht so groß wie andere leistungsrelevante Faktoren, er beträgt auf OECD-Ebene 3 %.

Die Werte in Südtirol liegen im Bereich des OECD-Durchschnitts. Ein klarer Leistungssprung von 34 Punkten besteht nur zwischen den Schülern, die das Internet nicht oder kaum nutzen, und denen, die es wenigstens einige Male im Monat benutzen. Bei der nächsten Stufe ist nur noch eine geringe Steigerung (5), bei den intensivsten Nutzern sogar ein leichter Rückgang in den Leseleistungen festzustellen. Bei den Schülern der italienischen Schule steigen die Leseergebnisse allerdings kontinuierlich mit der Häufigkeit des Online-Lesens.

Auch als leistungsrelevanter Faktor hat die Internetverwendung ein vergleichsweise niedriges Erklärungspotenzial (3,3 %).

Abbildung 5.12 – Zusammenhang von Online-Lesen und Leseleistungen



Die Länder sind in absteigender Reihenfolge der durch den Faktor Online-Lesen erklärten Varianz der Leseleistungen angeordnet.

Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hölzl)

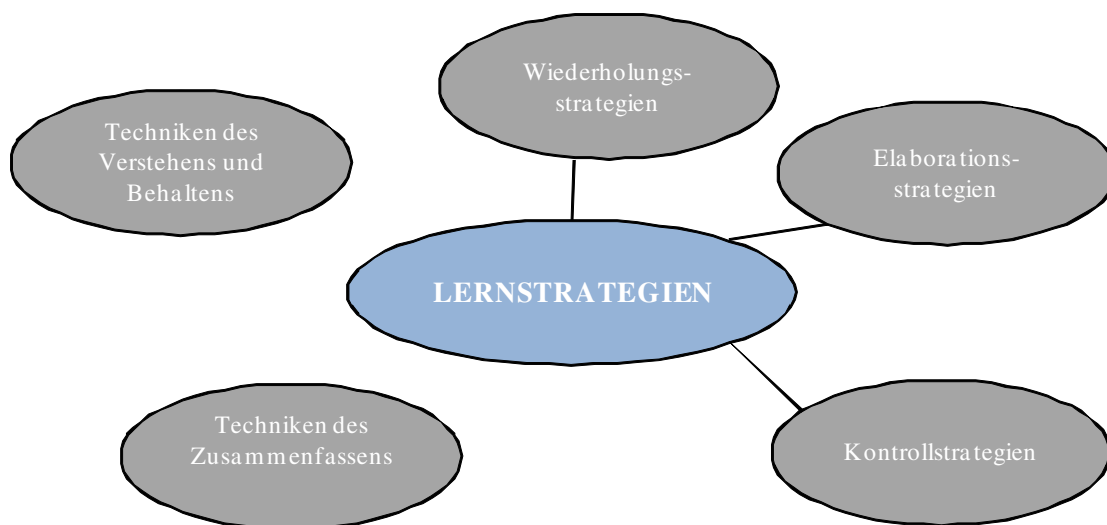
## 5.2 Lernstrategien und ihre Auswirkungen auf die Leseleistungen

Beim Lernen wenden Jugendliche wie Erwachsene verschiedene Strategien an, um den „Stoff“ zu erarbeiten und sich einzuprägen. Dabei spielt auch die Fähigkeit, das Gelernte in einer geeigneten Form zusammenzufassen, eine wichtige Rolle, wenn nicht bloß auswendig gelernt werden soll.

PISA setzt die folgenden Lernstrategien als grundlegend fest:

- Wiederholungsstrategien: Der Lernende prägt sich durch wiederholtes Lesen eines Textes möglichst viele Details ein.
- Elaborationsstrategien: Der Lernende bringt die neuen Informationen in Verbindung mit bereits Gelerntem, mit außerschulischem Wissen und persönlichen Erfahrungen.
- Kontrollstrategien: Der Lernende erarbeitet den Stoff systematisch und überwacht kritisch den eigenen Lernprozess.

Abbildung 5.13 – Wie definiert PISA Lernstrategien?



Quelle: OECD 2010c, 26

PISA geht der Frage nach, wie sehr sich Lernstrategiewissen, d.h. das Bewusstsein über die verschiedenen Lernmethoden und die Fähigkeit sie anzuwenden, auf die Leseleistungen auswirkt, und möchte vor allem herausfinden, welche dieser Strategien am meisten mit guten Leseleistungen korreliert.

### 5.2.1 Wie wird bei PISA die Anwendung von Lernstrategien gemessen?

Die Antwort auf die Frage, welche Lernstrategien bevorzugt angewandt werden und welchem Lerner-typ der Jugendliche zuzuordnen ist, beruht auf Selbstauskunft der Schüler/innen. Ihnen wird im Fragebogen die folgende Frage gestellt: Wie oft machst du die folgenden Dinge beim Lernen?

#### WIEDERHOLUNGSSTRATEGIEN

Wiederholungsstrategien zielen darauf ab, die Inhalte eines Textes in allen seinen Details durch wiederholtes Lesen zu behalten.

##### Items des Index' für Wiederholungsstrategien:

- Wenn ich lerne, versuche ich mir alles zu merken, was im Text vorkommt.
- Wenn ich lerne, versuche ich, mir so viele Einzelheiten wie möglich zu merken.
- Wenn ich lerne, lese ich den Text so oft, bis ich ihn auswendig kann.
- Wenn ich lerne, lese ich den Text immer wieder durch.

#### ELABORATIONSSTRATEGIEN

Elaborationsstrategien sind darauf gerichtet, die neue Information auf frühere Kenntnisse, das außerschulische Leben und auf persönliche Erfahrungen zu beziehen.

##### Items des Index' für Elaborationsstrategien:

- Wenn ich lerne, versuche ich neue Informationen auf das zu beziehen, was ich bereits in anderen Fächern gelernt habe.
- Wenn ich lerne, überlege ich mir, inwieweit die Informationen außerhalb der Schule nützlich sein könnten.
- Wenn ich lerne, versuche ich den Inhalt besser zu verstehen, indem ich ihn auf meine eigenen Erfahrungen beziehe.
- Wenn ich lerne, überlege ich mir, inwieweit die Informationen mit dem übereinstimmen, was im wirklichen Leben geschieht.

## KONTROLLSTRATEGIEN

Kontrollstrategien anzuwenden bedeutet, Leitfragen zu stellen über den Zweck einer Aufgabe oder eines Textes und sein grundlegendes Konzept. Es bedeutet auch die eigenen Lernaktivitäten laufend zu überprüfen, ob der Inhalt verstanden worden ist.

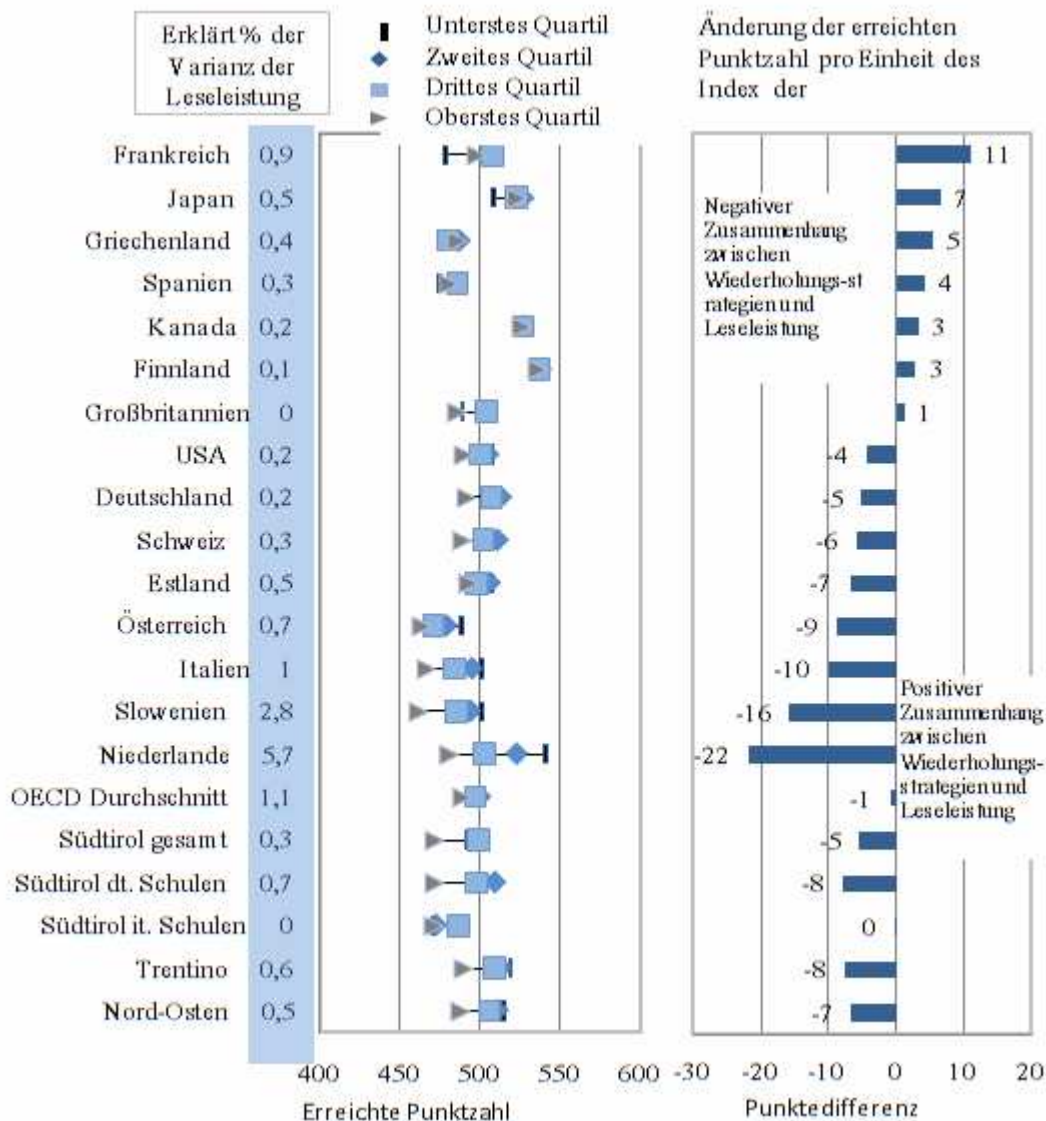
### Items des Index' der Kontrollstrategien sind:

- Wenn ich lerne, überlege ich mir zuerst, was genau ich lernen muss.
- Wenn ich lerne, überprüfe ich, ob ich das Gelesene auch verstanden habe.
- Wenn ich lerne, versuche ich herauszufinden, was ich noch nicht richtig verstanden habe.
- Wenn ich lerne, achte ich darauf, dass ich mir die wichtigsten Punkte des Textes
- Wenn ich lerne und etwas nicht verstehe, suche ich nach zusätzlichen Informationen, um das zu klären.

### 5.2.2 Zusammenhänge der Anwendung von Behaltens-, Elaborations- und Kontrollstrategien mit den Leseleistungen

Die Häufigkeit der Anwendung verschiedener Lerntechniken ist individuell bedingt, hat aber auch, wie die Ergebnisse der einzelnen Länder zeigen, eine kulturelle Komponente. Die Vorliebe für bestimmte Lerntechniken ist wohl auch in den Zusammenhang mit einer dominierenden Lernkultur in den Schulen des jeweiligen Landes zu stellen. Deshalb sind auch die Auswirkungen auf die Leseleistungen keineswegs einheitlich, und was in einem Land mit schlechteren Leistungen korreliert, kann in einem anderen mit guten Leistungen verknüpft sein. Aus diesem Grunde kann der Faktor Lernstrategien nur zu einem begrenzten Teil die Varianz der Leistungen erklären.

Abbildung 5.14 – Verhältnis zwischen Nutzung von Wiederholungsstrategien und Lesekompetenz

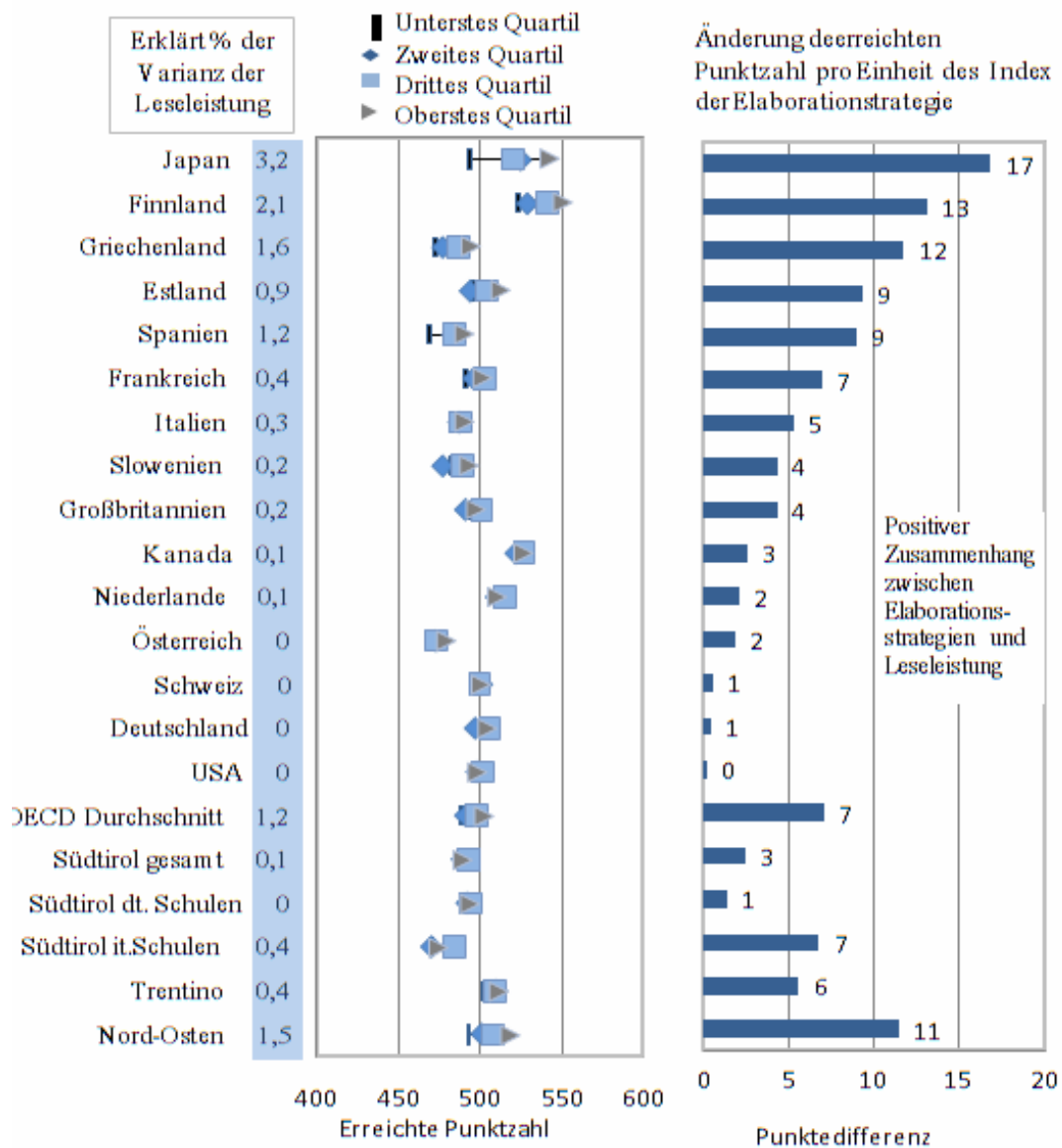


Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hölzl)

Es fällt auf, dass Schülerinnen und Schüler, die vorwiegend Wiederholungsstrategien anwenden, indem sie sich mechanischer Memorisierungstechniken bedienen, in vielen Ländern die schwächeren Leser sind. Besonders deutlich tritt dies in Italien, Slowenien und den Niederlanden zutage.

In Südtirol ist ein deutlicher Unterschied zwischen der deutschen Schule und der italienischen Schule erkennbar. Während in der deutschen Schule die intensive Anwendung von Wiederholungsstrategien mit schlechteren Leseleistungen korreliert (-8 Punkte), ist in der italienischen Schule weder ein positiver noch ein negativer Zusammenhang festzustellen. Im Trentino (-8) und im gesamten Nordosten (-7) wie auch im gesamten Italien (-13) geht die häufige Anwendung von Memorisierungstechniken mit schlechteren Leseleistungen einher. Allerdings wird durch diesen Faktor Gesamtvarianz nur sehr gering erklärt.

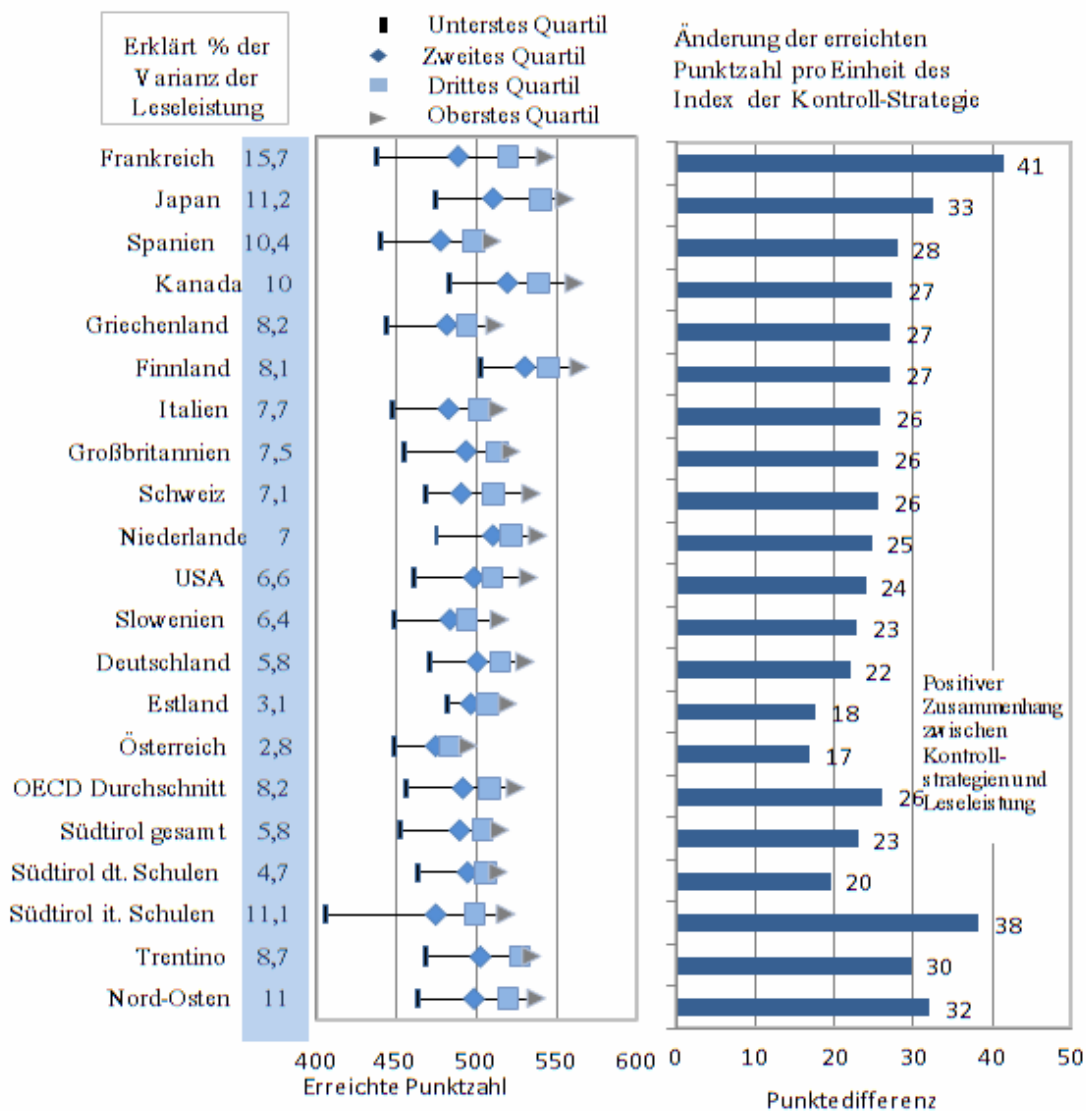
Abbildung 5.15 – Verhältnis zwischen Nutzung von Elaborationsstrategien und Lesekompetenz



Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hölzl)

Schülerinnen und Schüler, die sich dieser Strategie bedienen, verbessern ihre Lesekompetenz in erheblichem Ausmaß, je intensiver sie diese Strategie anwenden. Im OECD-Durchschnitt nimmt die Lesekompetenz um 7 Punkte zu, wenn sich der Index um eine Einheit erhöht. Noch deutlicher zeigen sich die positiven Auswirkungen dieser Strategie in Japan mit 17 Punkten Zunahme der Lesekompetenz pro Einheit des Indizes, in Finnland mit 13 Punkten aber auch in Griechenland mit immerhin noch 12 Punkten. In Südtirol hingegen ist vor allem in der deutschen Schule nur ein geringer Leistungszuwachs auf diesen Index zurückzuführen. Die italienische Schule liegt im OECD-Durchschnitt (7), der Nordosten punktet relativ hoch mit 11 Punkten Zuwachs.

Abbildung 5.16 – Verhältnis zwischen Nutzung von Kontrollstrategien und Lesekompetenz



Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hölzl)

Am stärksten wirkt sich die Anwendung von Kontrollstrategien auf die Zunahme der Leseleistung aus.

Kontrollstrategien (siehe Abbildung 5.16) sind unabdingbar für eine wirksame Selbstregulierung des Lernens, weil sie dem Schüler/der Schülerin helfen, die Lernmethode an die spezielle Aufgabe anzupassen. Die Schulen könnten ihr Augenmerk darauf richten, die Schüler/innen dazu zu befähigen, ihr eigenes Lernen selbst zu gestalten und ihnen zu helfen, wirksame Lernstrategien zu entwickeln. Dabei soll nicht nur das Lernen in der Schule unterstützt werden, sondern nützliche Lerntechniken eingeübt werden, die im späteren Leben die Eigengestaltung des Lernens unterstützen.

Schülerinnen und Schüler, die solche Strategien anwenden, sind sehr gute Leser/innen. Im OECD-Durchschnitt ist eine Zunahme von 26 Punkten auf der Skala Lesen zu verzeichnen, wenn dieser Index um einen Punkt zunimmt. Es war zu erwarten, dass stärker selbstbestimmte Lernmethoden und eine kritischere Einstellung zu den Texten bei höheren Leseleistungen angesiedelt sind. Das Ausmaß der Leistungsdifferenz überrascht dennoch. In der deutschen Schule in Südtirol beträgt der Zuwachs 20 Punkte, in der italienischen hingegen 38 Punkte, was auf einen südtirolweiten Durchschnitt von 23 Punkten führt. Die Schule im Trentino und der Nordosten verzeichnen mit 30 bzw. 32 Differenzpunkten einen höheren Zuwachs, als er im OECD-Schnitt erzielt worden ist.



Besonders deutlich wirkt sich die Anwendung von Kontrollstrategien auf die Zunahme der Leseleistung in Frankreich (41 Punkte) aus, recht hoch ist die Zunahme auch in Japan (33 Punkte). Geringeren Einfluss nehmen die Kontrollstrategien in Österreich (17) und in Estland (18) auf die Zunahme der Leseleistung.

In den meisten Ländern zeigen die Daten, dass die Lernstrategien, die am ehesten mit der Leseleistung zusammenhängen, folgende sind:

- Strategien, die geeignet sind, Informationen zu verstehen und zu merken
- Strategien, die das Ziel haben, Informationen zusammenzufassen
- Kontrollstrategien

Es gibt große Unterschiede zwischen den Ländern, was den Einsatz der Schüler/innen bei Leseaktivitäten und das Bewusstsein über die wirksamsten Lesestrategien betrifft. Die vorhergehenden Kapitel zeigen, dass Mädchen viel besser lesen als Buben. Ebenso geht hervor, dass Jugendliche aus schwächerem sozio-ökonomischen Milieu im Schnitt weniger Erfolge in der Leseleistung zeigen. Die oben aufgezeigten Zusammenhänge widerspiegeln also nicht allein den Einsatz beim Lesen und die Anwendung der geeigneten Lesestrategien, sondern auch den sozioökonomischen Hintergrund.

Im Durchschnitt gilt, dass eine höhere Lesefreude, ein geschickterer Einsatz der adäquaten Lernstrategien und ein größeres Bewusstsein über die wirksamsten Einsatzmöglichkeiten der Techniken des Memorierens, des Verstehens und des Zusammenfassens nicht unbedingt eine höhere Leseleistung zur Folge haben, wenn man diese Zusammenhänge bezüglich des sozio-ökonomischen Hintergrundes kontrolliert. Es gibt allerdings eine Reihe von Ländern, in denen auch nach Kontrolle des Hintergrundes ein signifikanter Unterschied in der Leseleistung übrig bleibt, je nachdem welche Strategien man anwendet.

### **5.3 Leserprofile – Was charakterisiert „starke“ Leserinnen und Leser?**

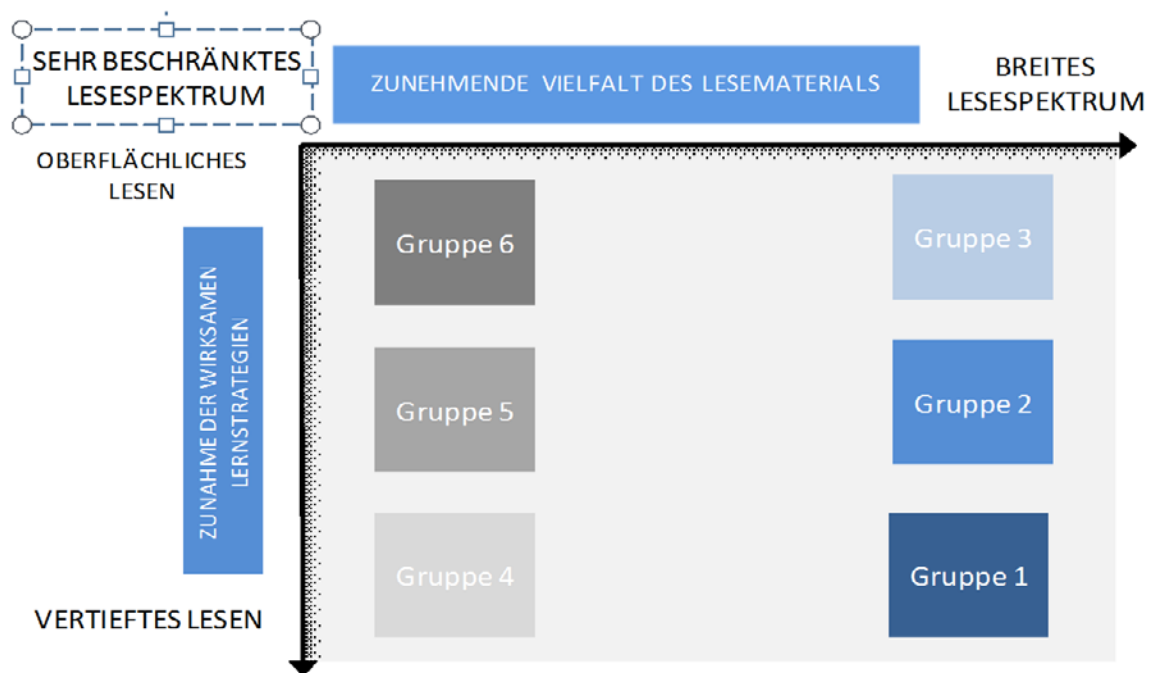
Dieser Abschnitt zeigt auf, welchen engen Zusammenhang es zwischen der Leseleistung und dem, was die Schüler/innen aus Freude lesen, gibt. Es ergeben sich sechs Leserprofile, je nachdem ob sie Comics, Zeitschriften, Zeitungen oder Belletristik lesen, als ein Indikator darüber, wie „breit“ die Lesegepflogenheiten streuen. Die „Tiefe“ des Lesevorganges wird dadurch gekennzeichnet, wie stark das Bewusstsein über effektive Lernstrategien vorhanden ist. Abbildung 5.17 illustriert, wie der Leseprozess mit Hilfe der Dimensionen „Breite“ und „Tiefe“ in PISA erfasst wird.

Die Befragung gibt auch Aufschluss darüber, was und wie viel die Jugendlichen in ihrer Freizeit lesen und zeigt auf, dass es zwischen den Geschlechtern und der sozialen Herkunft beträchtliche Unterschiede gibt.

#### **5.3.1 Was ist ein Leserprofil?**

Wie bereits gezeigt wurde, haben sowohl die Breite der Leseinteressen als auch die Fähigkeit, verschiedene Lernstrategien anzuwenden, einen maßgeblichen Einfluss auf die Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler. Wenn man berücksichtigt, mit welchen unterschiedlichen Lesematerialien sich die Jugendlichen in ihrer Freizeit beschäftigen (Comics, Zeitschriften, Tageszeitungen, Belletristik oder Sachliteratur) und über welches Lernstrategiewissen sie verfügen (Memorierungs-, Elaborations- und Kontrollstrategien), lassen sich sechs Leserprofile konstruieren.

Abbildung 5.17 – Darstellung des Leseprozesses



Quelle: OECD 2010c, 52

### 5.3.2 Leserprofile und Leseleistung

Abbildung 5.18 – Leserprofile

|  | Liest keinerlei von Lesematerial regelmäßig            | Liest Zeitschriften und Zeitungen regelmäßig | Liest jegliches Lesematerial regelmäßig       |
|--|--|--|---|
| Niedrigeres Niveau an wirksamen Lernstrategien | Oberflächliche Leser mit eingeschränktem Leseinteresse | Oberflächliche Leser mit engem Lesehorizont  | Oberflächliche Leser mit breitem Lesehorizont |
| Hohes Niveau an wirksamen Lernstrategien       | Gründliche Leser mit eingeschränktem Leseinteresse     | Gründliche Leser mit engem Lesehorizont      | Gründliche Leser mit breitem Lesehorizont     |

Quelle: OECD 2010c, 53

**Gruppe 1** – Vertieftes Lesen mit breitem Lesespektrum: Diese Schüler/innen haben sehr gute Kenntnisse über wirksame Lernstrategien und lesen jede Textsorte. In der OECD gehören 19 % der Schüler/innen dieser Gruppe an.

**Gruppe 2** – Vertieftes Lesen von Lesematerial mit beschränkter Vielfalt: Die Schüler/innen dieser Gruppe haben dieselben Kenntnisse über Lernstrategien wie jene in Gruppe 1, lesen aber nur Zeitungen und Zeitschriften regelmäßig. 83 % lesen Zeitungen und 85 % lesen Zeitschriften mindestens ein paar Mal im Monat. In den OECD-Ländern sind im Mittel 25 % der Schüler/innen bei dieser Gruppe.

**Gruppe 3** – Vertieftes Lesen bei einem eingeschränktem Leseinteresse: Die Schüler/innen dieser Gruppe haben ebenso wie die jene in den beiden Gruppen vorher sehr gute Kenntnisse über Lernstrategien, lesen aber jegliches Material nur selten, am ehesten noch Zeitungen. In der OECD ist dies die relativ stärkste Gruppe mit 29 % der Schüler/innen, die ihr angehören.

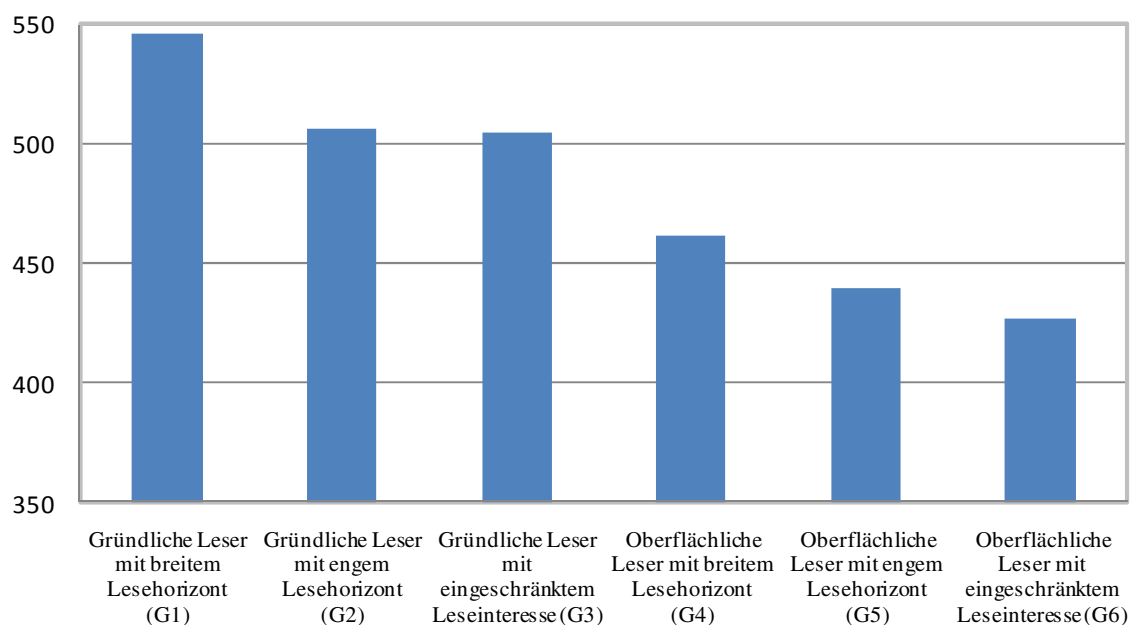
**Gruppe 4** – Oberflächliches Lesen mit breitem Lesespektrum: Diese Schüler/innen haben ein wenig ausgebildetes Bewusstsein über wirksame Lernstrategien, lesen aber regelmäßig jede Textsorte. In der OECD gehören 5 % der Schüler/innen dieser Gruppe an.

**Gruppe 5** – Oberflächliches Lesen von Lesematerial mit beschränkter Vielfalt: Die Schüler/innen dieser Gruppe haben – ähnlich wie jene der Gruppe 4 – ein wenig ausgebildetes Bewusstsein über wirksame Lernstrategien und lesen nur Zeitungen und Zeitschriften regelmäßig. In den OECD-Ländern sind im Mittel 10 % der Schüler/innen bei dieser Gruppe.

**Gruppe 6** – Oberflächliches Lesen bei einem eingeschränkten Leseinteresse: Die Schüler/innen dieser Gruppe haben ebenso wie jene in den beiden Gruppen vorher einen kaum entwickeltes Bewusstsein über Lernstrategien und lesen nur selten, am ehesten noch Zeitungen. In der OECD gehören 13 % der Schüler/innen dieser Gruppe an.

Wie Abbildung 5.19 zeigt, ist es für die Leistungen der Jugendlichen im Lesen weniger ausschlaggebend, mit wie vielen unterschiedlichen Lesematerialien sie sich in der Freizeit befassen, als vielmehr *wie* sie lesen oder wie gründlich sie lesen können. Lesen zum Vergnügen ist dann am wirksamsten, wenn es von kritischem und methodischem Denken begleitet ist. In allen OECD-Ländern und Regionen erbringen die Schülerinnen und Schüler, die nach eigenen Angaben in hohem Grad über die verschiedenen Lernstrategien verfügen, bessere Leistungen als ihre Altersgenossen, die auf diesem Gebiet nur ein geringes Wissen besitzen.

**Abbildung 5.19 – Leserprofile und Leseleistung, OECD-Durchschnitt**

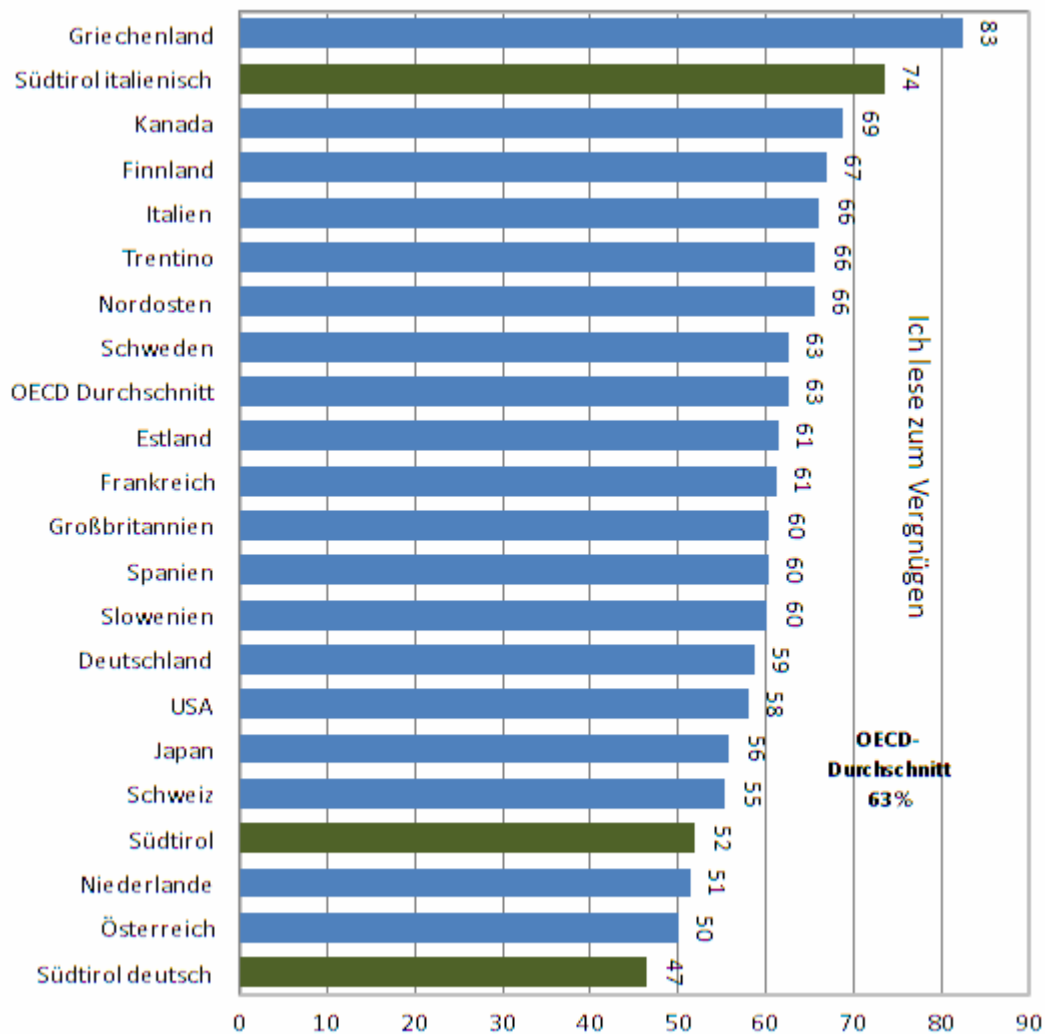


Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hölzl)

### 5.3.3 Wie oft lesen die Schüler/innen aus Freude am Lesen?

Die Unterschiede zwischen den Ländern in Bezug darauf, ob die Jugendlichen überhaupt lesen und wie oft sie es tun, sind erheblich. Sie hängen davon ab, in welchem Ausmaß die verschiedenen Kulturen und Traditionen dem Lesen einen Wert beimessen, von den Gelegenheiten zum Lesen außerhalb der Schule, die den Schülerinnen und Schülern geboten werden, vom Ausmaß, in dem die Jugendlichen im Lesen eine erfreuliche Tätigkeit sehen und dem in der Freizeit zugänglichen Material.

Abbildung 5.20 – Prozentueller Anteil der Schüler, die aus Freude lesen



Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hölzl)

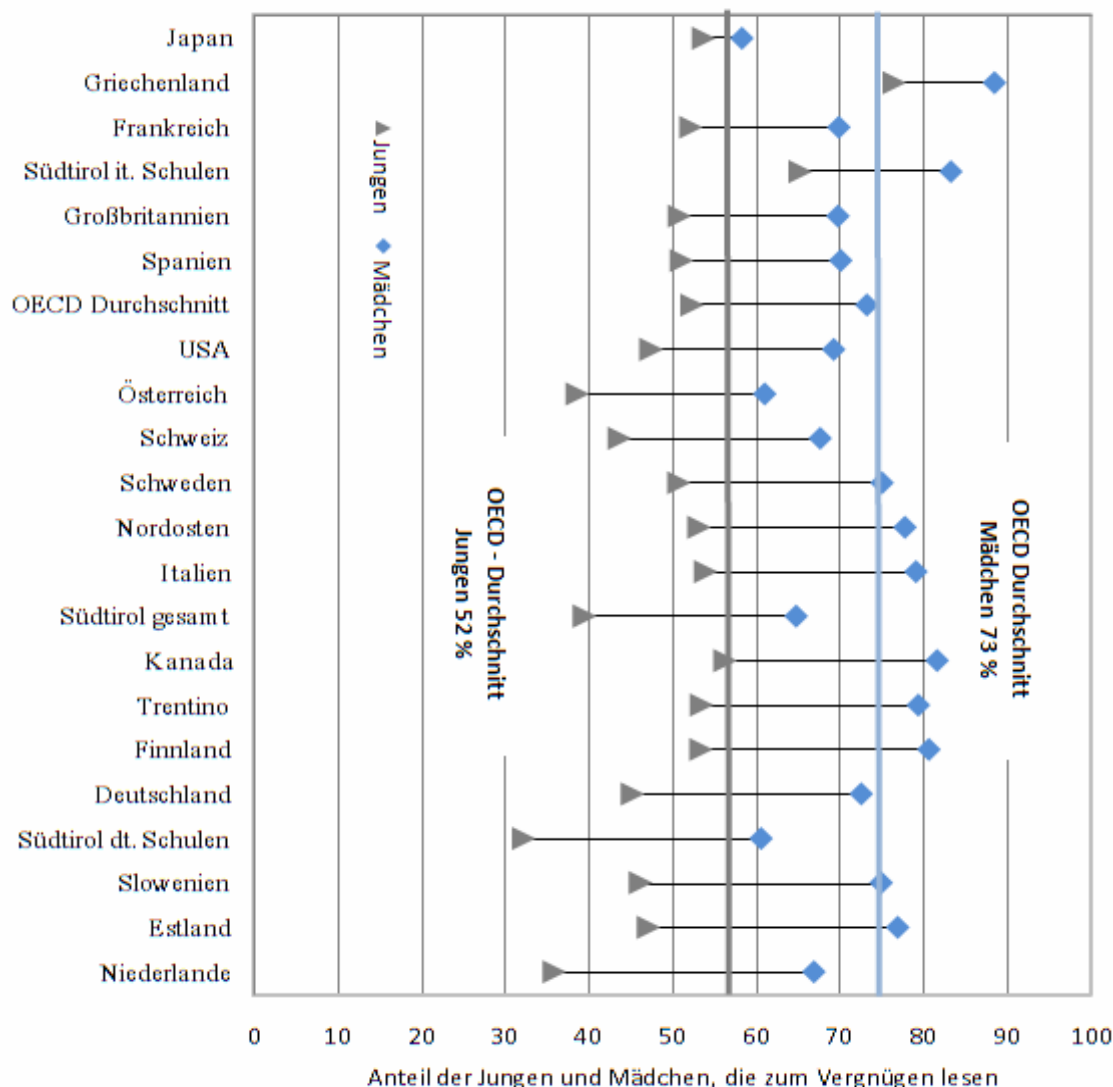
Die Anzahl der Schüler, die aus Freude lesen, hängt nicht direkt mit dem sozio-ökonomischen Entwicklungsstand eines Landes zusammen. Es ist eher so, dass eine ganze Reihe von hoch entwickelten Ländern sich unter dem OECD-Durchschnitt befinden: Frankreich, Großbritannien, Norwegen, Deutschland, Österreich, die Schweiz, Liechtenstein und Südtirol. In Südtirol gibt es einen deutlichen Unterschied zwischen der italienischen (73,5 %) und der deutschen Volksgruppe (46,5 %). Es ist interessant, dass die deutschsprachigen Länder Österreich, Schweiz, Liechtenstein und die deutsche Schule in Südtirol nahe beieinander liegen, auf einem niedrigen Niveau der Lesehäufigkeit. Die von den Schülerinnen und Schülern angegebene Intensität des Lesens aus Freude scheint jedoch nicht ein besonders hohen Einfluss auf die Leseleistung zu haben.

### 5.3.4 Geschlechterunterschied

In vielen Ländern gibt es einen ziemlich großen Geschlechterunterschied, was das Lesen aus Freude betrifft. In allen Ländern lesen die Mädchen besser als die Buben. Besonders groß (mehr als 25 Prozentpunkte) ist der Unterschied u. a. in Italien, Kanada, Tschechien, Finnland, Deutschland, Polen, Estland und in den Niederlanden. Unter diese Länder reiht sich auch Südtirol (25,3 Ppt Unterschied) und das Trentino (25,9 Ppt) ein, während der Nordosten Italiens (24,6 Ppt) gerade noch unter der 25 %-Marke liegt. In Südtirol ist wiederum ein deutlicher Unterschied zwischen den Sprachgruppen zu verzeichnen. Die deutschen Schulen weisen eine Geschlechterdifferenz von 28,4 Prozentpunkten zugunsten der Mädchen auf, welche mit 60,5 % mit fast doppelt so hohem Prozentsatz als die Buben

angeben, aus Freude zu lesen, von denen nur 32,1 %, also weniger als ein Drittel, angeben, aus Freude zu lesen. Die italienischen Schulen hingegen verzeichnen eine Geschlechterdifferenz in der Häufigkeit des freiwilligen Lesens von nur 18 Prozentpunkten, die sich auf hohem Niveau herausbildet.

**Abbildung 5.21 – Prozentueller Anteil von Jungen und Mädchen, die aus Freude lesen**



Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hölzl)

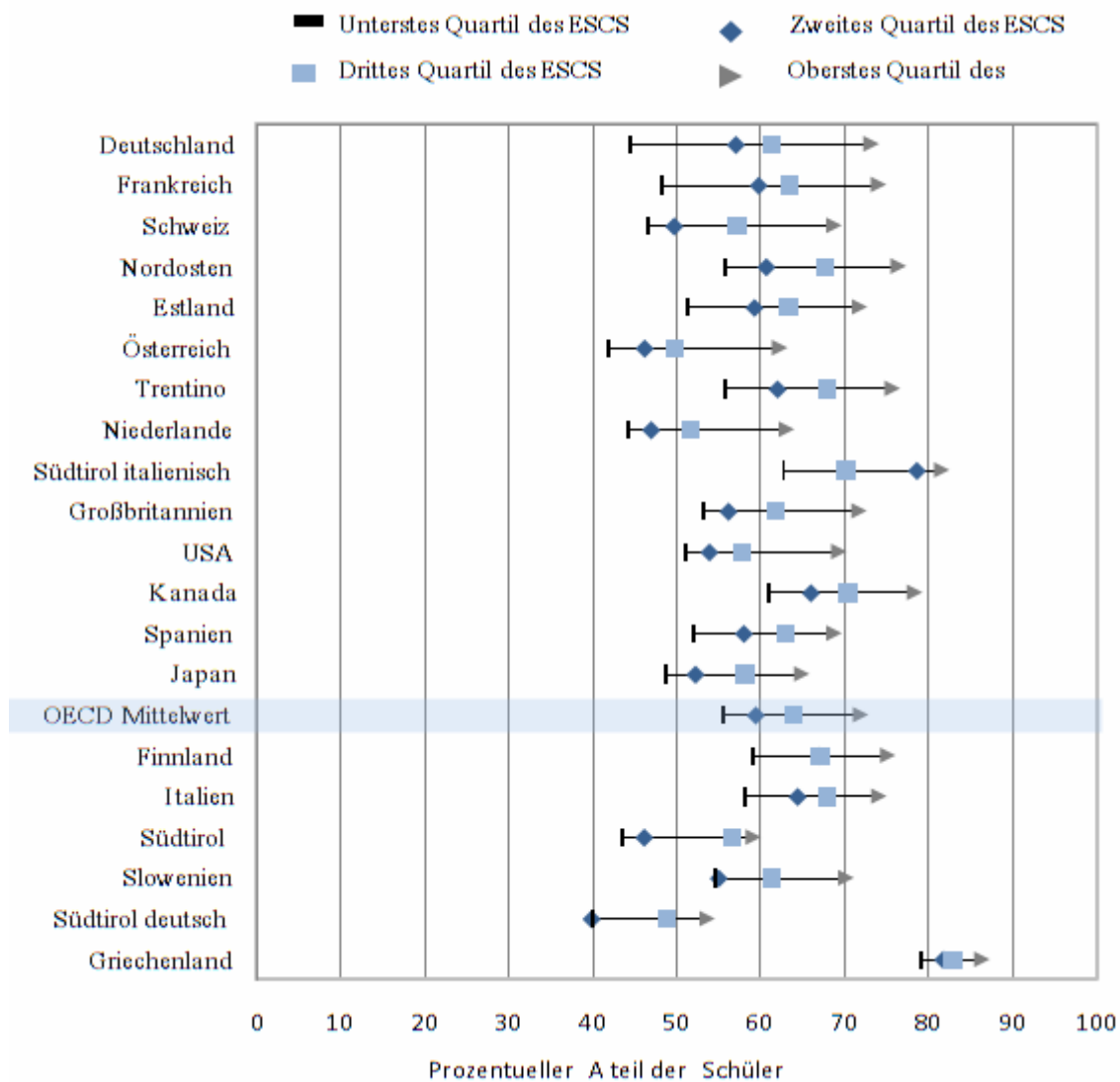
### 5.3.5 Der sozio-ökonomische Hintergrund und die Freude am Lesen

Im Mittel der OECD-Länder geben 72 % der Schülerinnen und Schüler aus der sozialen Oberschicht - das sind jene aus dem obersten Quartilsbereich bezüglich des Indizes ESCS, der den sozio-ökonomischen und kulturelle Status misst -, dass sie täglich aus Freude lesen, während dies nur für 56 % der Schülerinnen und Schüler aus dem untersten Quartilsbereich gilt. In einigen OECD-Ländern, u.a. Deutschland, Österreich, der Schweiz, Frankreich, Belgien, beträgt die Schere zwischen der Lesefreude in der Top-Schicht und jener in der benachteiligten Gruppe mehr als 20 Prozentpunkte. In Italien wird diese Differenz nicht erreicht, sie beträgt 15,9 %, ähnlich wie Schweden, Norwegen und Finnland, nahe beim OECD-Mittel von 16,3 Prozentpunkten.

Das Trentino (19,9) und der Nordosten Italiens (20,7) nähern sich den Werten der deutschsprachigen Nachbarn, etwas weniger die italienischsprachigen Südtiroler mit einer Differenz von 18,8 Prozentpunkten zwischen dem oberen Viertel und dem unteren Viertel der Verteilung des sozioökonomischen

Hintergrundes. Bei den deutschsprachigen Südtirolern fällt diese Differenz mit 13,7 Punkten geringer aus, vor allem deshalb, weil die Freude am Lesen bei den Schülerinnen und den Schülern aus dem obersten Viertel der sozioökonomischen Verteilung mit 53,7 eher gering ist.

**Abbildung 5.22 – Anteil der Schüler, die aus Freude lesen, nach sozio-ökonomischem Hintergrund**



Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hölzl)

## 5.4 Was lesen die Jugendlichen in ihrer Freizeit?

PISA 2009 gibt sehr detaillierte Auskunft über die Leseinteressen der 15-jährigen. Es ergeben sich dabei große Unterschiede zwischen den Ländern, die wohl den unterschiedlichen Lesekulturen zugeschrieben werden können, aber auch damit zusammenhängen, welche Gelegenheiten die Jugendlichen haben, sich außerhalb der Schule mit Lektüre zu befassen, ob Lesen als lustvolle Tätigkeit begreifen oder ob sie leichten oder erschwerten Zugang zu den verschiedenen Lesematerialien in ihrer Freizeit haben.

Die Statistik beruht auf Selbstangaben der Schülerinnen und Schüler. Sie wurden gefragt, ob sie „regelmäßig“, „mehrmals in der Woche“ oder „mehrmals im Monat“ Zeitschriften, Zeitungen, Comics, Belletristik oder Sachliteratur lesen.

Jugendliche fast aller Länder stimmen darin überein, dass sie in ihrer Freizeit am liebsten Zeitschriften und Tageszeitungen lesen, während Comics und Belletristik zu dem Lesematerial zählen, die in den meisten Ländern am wenigsten Zuspruch finden. Es gibt aber auch einige nationale Besonderheiten: So werden z. B. in Japan und in Finnland besonders häufig Comics gelesen. In Estland ist der Anteil der Jugendlichen, der sich häufig mit Sachliteratur befasst weit überdurchschnittlich hoch. In Russland und in mehreren Ländern der früheren Sowjetunion stehen Romane und Erzählungen bei den 15-jährigen hoch im Kurs.

Südtirol liegt, was die Leseinteressen betrifft, in fast allen Bereichen um den OECD-Durchschnitt, lediglich Zeitschriften werden von den Jugendlichen intensiver gelesen als in anderen Ländern, dafür weniger Comics. Dabei sind jedoch erhebliche Unterschiede in der Lesintensität und in den Vorlieben zwischen den Geschlechtern und den Sprachgruppen festzustellen.

Bei der Lektüre von Zeitungen und Zeitschriften liegen im Vergleich der Geschlechter ähnliche Lesegewohnheiten vor. Belletristik wird hingegen überwiegend von Mädchen gelesen, während sich die Buben hier auffallend abstinenter verhalten.

Im Verhältnis der Sprachgruppen lesen die Schülerinnen und Schüler der deutschen Schulen deutlich mehr Zeitschriften und Zeitungen. Dagegen wird in den italienischen Schulen auffallend mehr zu Romanen oder Erzählungen gegriffen, wobei besonders die Mädchen durch ihre besondere Vorliebe für Belletristik hervorstechen. Auch Comics werden in den italienischen Schulen deutlich mehr konsumiert, während sie in den deutschen Schulen nicht zum besonders beliebten Lesematerial zählt. Im Vergleich zur Belletristik bevorzugen die Buben der deutschen Schule eher Sachbücher, die sie öfter zur Hand nehmen als ihre Klassenkameradinnen. In den italienischen Schulen erfreut sich die Sachliteratur weder bei Buben noch bei Mädchen besonderer Beliebtheit.

Abbildung 5.23 – Was lesen die Jugendlichen zum Vergnügen?

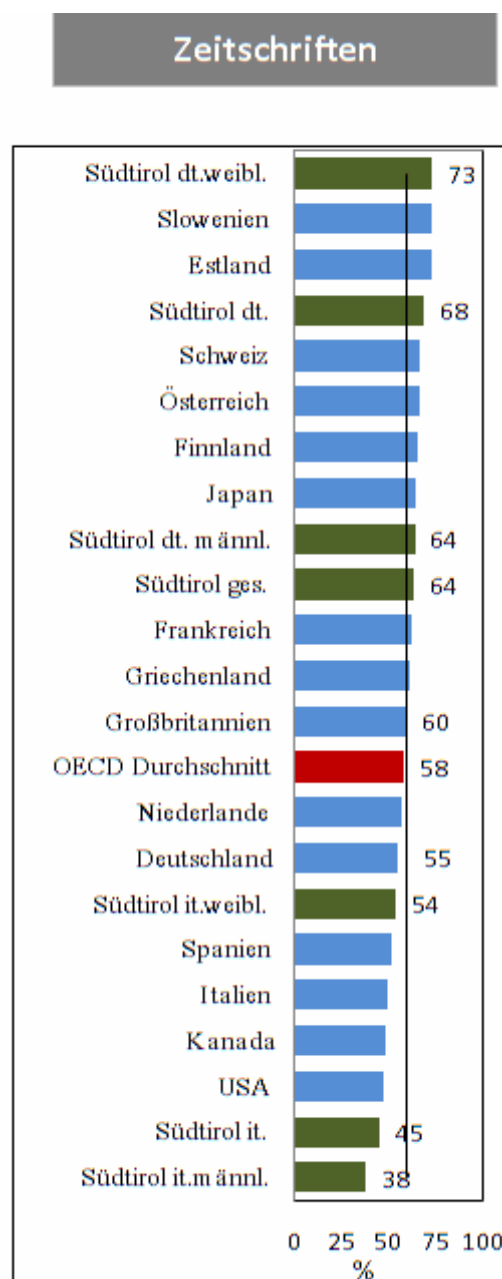


Abbildung 5.24 und 5.25 – Was lesen die Jugendlichen zum Vergnügen?

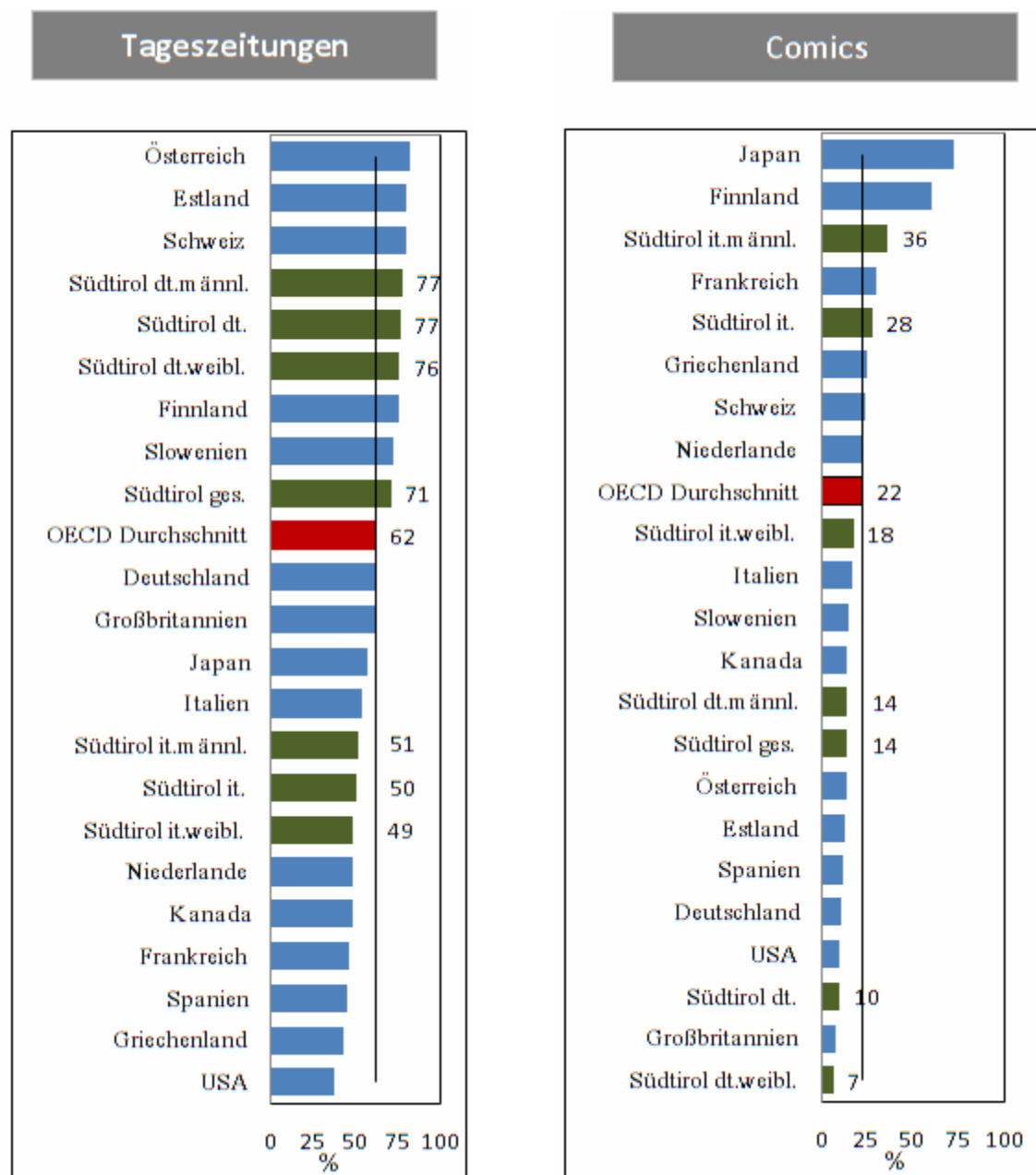
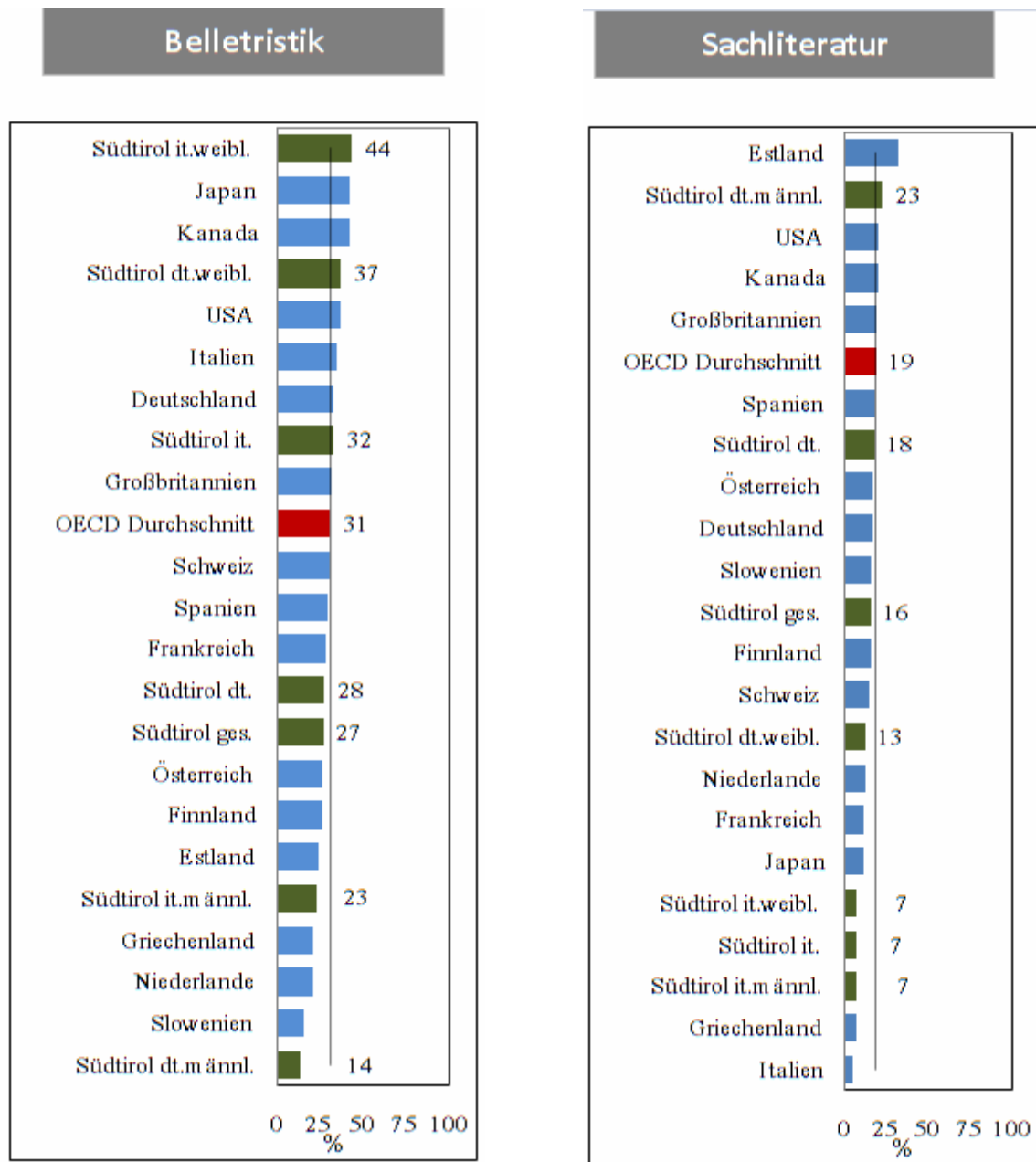




Abbildung 5.26 und 5.27 – Was lesen die Jugendlichen zum Vergnügen?



Quelle: OECD PISA 2009 results, Bände I-V, Paris: OECD und Auswertung durch die Evaluationsstelle in Südtirol (Franz Hilpold, Bernhard Hölzl)

