pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Tarelli, Irmela; Valtin, Renate; Bos, Wilfried; Bremerich-Vos, Albert; Schwippert, Knut

IGLU 2011: Wichtige Ergebnisse im Überblick

Bos, Wilfried [Hrsg.]; Tarelli, Irmela [Hrsg.]; Bremerich-Vos, Albert [Hrsg.]; Schwippert, Knut [Hrsg.]: IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster ; New York ; München ; Berlin : Waxmann 2012, S. 11-25

Quellenangabe/ Reference:
Tarelli, Irmela; Valtin, Renate; Bos, Wilfried; Bremerich-Vos, Albert; Schwippert, Knut: IGLU 2011: Wichtige Ergebnisse im Überblick - In: Bos, Wilfried [Hrsg.]; Tarelli, Irmela [Hrsg.]; Bremerich-Vos, Albert [Hrsg.]; Schwippert, Knut [Hrsg.]: IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster ; New York ; München ; Berlin : Waxmann 2012, S. 11-25 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-259914 - DOI: 10.25656/01:25991

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-259914
https://doi.org/10.25656/01:25991

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Kapitel I
IGLU 2011:
Wichtige Ergebnisse im Überblick

Irmela Tarelli, Renate Valtin, Wilfried Bos, Albert Bremerich-Vos
und Knut Schwippert

1 Einleitung

Die *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU)/*Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) ist eine international-vergleichende Schulleistungsuntersuchung, die von der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) verantwortet wird. Die IEA ist ein unabhängiger, internationaler Zusammenschluss von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Forschungseinrichtungen und Regierungsstellen und führt seit 1959 international-vergleichende Schulleistungsstudien durch. IGLU gehört seit 2001 zu den Kernstudien der IEA und wird im Abstand von fünf Jahren durchgeführt. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht das Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe, das unter Berücksichtigung zentraler Rahmenbedingungen schulischer Lernumgebungen betrachtet wird. Ein zentrales Anliegen der Studie ist es, langfristige Entwicklungen in den teilnehmenden Bildungssystemen zu dokumentieren. Deutschland beteiligt sich seit 2001 regelmäßig an IGLU. Die Teilnahme erfolgte auf Beschluss der *Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* (KMK) und einer Vereinbarung zwischen der KMK und dem *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF). Durch die dritte Erhebung ist es erstmals möglich, belastbare Aussagen zu den Veränderungen, die in den vergangenen zehn Jahren in Deutschland stattgefunden haben, zu treffen.

Am internationalen Vergleich von IGLU 2011 beteiligen sich weltweit insgesamt 56 Bildungssysteme, davon 45 Staaten und Regionen als reguläre Teilnehmer mit der vierten Jahrgangsstufe und weitere neun Regionen mit gesonderten Teilnahmebedingungen als sogenannte Benchmark-Teilnehmer. Zudem nutzen weitere vier Staaten die Möglichkeit, sich auch oder ausschließlich mit Schülerinnen und Schülern der sechsten Jahrgangsstufe auf der IGLU-Skala in-

ternational zu verorten. In diesem Berichtsband werden primär die Ergebnisse von zentralen Vergleichsstaaten berichtet.

Der Erfassung der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern in IGLU liegt ein Modell zugrunde, das folgende drei Bereiche umfasst:

- die Leseintention, mit der ein Text gelesen wird,
- das Verständnis der Informationen eines Textes sowie
- Aspekte des Leseverhaltens und Einstellungen zum Lesen.

Der in IGLU 2011 eingesetzte Lesetest erfasst die beiden erstgenannten Bereiche. Leseverhalten und Einstellungen zum Lesen werden mit Hilfe eines Schülerfragebogens erhoben. Die Leseintentionen werden differenziert in das Lesen von literarischen Texten und von informierenden (bzw. Sach-)Texten. Entsprechend werden für den Lesetest diese beiden Textsorten eingesetzt. Um das Leseverständnis zu erfassen, werden vier Verstehensprozesse unterschieden: (1) explizit angegebene Informationen lokalisieren, (2) einfache Schlussfolgerungen ziehen, (3) komplexe Schlussfolgerungen ziehen, interpretieren und kombinieren sowie (4) Inhalt und Sprachgebrauch prüfen und bewerten. Die Verstehensprozesse werden zu den *textimmanenten* und den *wissensbasierten Verstehensleistungen* zusammengefasst.

Um die Leistungsstände von Grundschülerinnen und Grundschülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe nicht isoliert zu betrachten, werden die institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die die Bereitstellung und Nutzung schulischer Lerngelegenheiten beeinflussen, durch die standardisierte schriftliche Befragung der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, ihrer Eltern, der unterrichtenden Lehrkräfte sowie der Schulleitungen erfasst. Ein Rückgriff auf diese Rahmendaten ermöglicht vertiefende Analysen zu den Zusammenhängen zwischen den Leistungsergebnissen und Hintergrundmerkmalen, die wertvolle Informationen und Erklärungsansätze insbesondere zu sozialen und kulturellen Disparitäten der Schülerleistungen liefern.

2 Zentrale Ergebnisse

2.1 Lesekompetenzen im internationalen Vergleich

Die Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland erreichen mit einem Mittelwert im Leseverständnis von 541 Punkten ein Kompetenzniveau, das sich im internationalen Vergleich im oberen Drittel der Rangreihe befindet. Der Mittelwert liegt signifikant über dem Mittelwert für die Vergleichsgruppe EU (VG_{EU}: 534 Punkte) und auch signifikant über dem internationalen Mittelwert (512 Punkte). Deutschland erreicht damit ein Leistungsniveau, das vergleichbar ist mit dem Durchschnittswert der Vergleichsgruppe OECD (VG_{OECD}: 538 Punkte). Das Leistungsniveau entspricht dem mehrerer europäischer Staaten, allerdings erreicht Deutschland nicht die Gruppe der Staaten an der Spitze der Leistungsskala, die deutlich höhere mittlere Leistungen erzielen.

Für den Vergleich der drei Erhebungen IGLU 2001, 2006 und 2011 zeigt sich für Deutschland, dass die Verbesserung, die sich 2006 im Vergleich zu 2001 gezeigt hatte, nicht gehalten werden konnte. Die Leistungen von 2011 entsprechen in etwa dem Leistungsniveau von 2001.

Die Streubreite der Leistungen

Als ein Kriterium für gute Qualität von Bildungssystemen gilt, dass ein hohes Niveau bei gleichzeitig geringer Streuung der Leistungen erreicht werden kann und damit die Schere zwischen Personen mit guter und schwacher Leistung vergleichsweise gering ist. In Deutschland betragen die Standardabweichung 66 Punkte und die Differenz der Leistungswerte zwischen dem 5. und dem 95. Perzentil 221 Punkte. Im europäischen Vergleich erweist sich die Leistungsstreuung in Deutschland somit als verhältnismäßig gering (VG_{EU}: 234 Punkte). Jedoch erreichen einige Teilnehmerstaaten eine deutlich geringere Streuung und damit homogenere Leistungen, so zum Beispiel die Niederlande mit einem Leistungsunterschied von 178 Punkten sowie Finnland und Österreich mit jeweils 209 Punkten.

Im Verlauf der letzten zehn Jahre haben sich in Bezug auf die Streuung der Ergebnisse keine signifikanten Veränderungen ergeben. Der Abstand 2011 zwischen den Werten des 5. und des 95. Perzentils von 221 Punkten entspricht dem Abstand von 2001. Auch die Standardabweichung hat sich nicht signifikant verändert (2001: 67 Punkte, 2011: 66 Punkte).

Anteile von Kindern auf verschiedenen Kompetenzstufen

Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auf der Gesamtskala Lesen lassen sich fünf unterschiedlichen Kompetenzstufen zuordnen. Ein Leistungsniveau, das der höchsten Kompetenzstufe V entspricht, erreichen 9.5 Prozent. Dies entspricht den Werten der Vergleichsgruppe EU (9.4 %) und der Vergleichsgruppe OECD (10.3 %). In einigen Staaten gelingt es, den Anteil von Schülerinnen und Schülern auf der Kompetenzstufe V auf über 15 Prozent zu bringen. Von den Teilnehmerstaaten, die Mitglieder der EU sind, zählen dazu Nordirland (18.6 %), Finnland (18.4 %), England (18.3 %) und Irland (15.8 %).

Auf den unteren Kompetenzstufen zeigt sich für Deutschland Folgendes: 15.4 Prozent der Kinder erreichen nicht die Kompetenzstufe III, das heißt, sie verfügen nicht über ausreichende Lesekompetenzen. Für diese Gruppe ist zu erwarten, dass sie in der Sekundarstufe I mit erheblichen Schwierigkeiten beim Lernen in allen Fächern konfrontiert sein werden, wenn es nicht gelingt, sie dort maßgeblich zu fördern. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, die nicht die Kompetenzstufe III erreichen, ist mit dem in vielen anderen europäischen Staaten vergleichbar. Einen günstigen Wert von weniger als 10 Prozent erzielen innerhalb der Vergleichsgruppe EU nur Finnland (7.9 %) und die Niederlande (9.9 %).

Im Vergleich von IGLU 2001 und 2011 zeigt sich, dass die Anteile von Schülerinnen und Schülern sowohl auf den unteren Kompetenzstufen (I und II) als auch auf der obersten Kompetenzstufe (V) nahezu unverändert sind, obwohl sich 2006 positive Veränderungen gezeigt hatten.

Leistungen beim Lesen von literarischen Texten und von Sachtexten

Die Schülerinnen und Schüler in Deutschland erreichen beim Lesen von Sachtexten 538 Punkte und damit einen Mittelwert wie die Vergleichsgruppe OECD. Der Wert liegt signifikant über dem Mittelwert für die Vergleichsgruppe EU sowie über dem internationalen Mittelwert. Beim Lesen literarischer Texte erreichen die Schülerinnen und Schüler in Deutschland einen mittleren Wert von 545 Punkten, das heißt, sie zeigen vergleichsweise bessere Leistungen im Lesen dieser Textsorte als bei Sachtexten. Die Differenz der Lesekompetenzen

bei unterschiedlichen Textsorten beträgt 7 Punkte und ist nicht unerheblich. In einer Reihe von Staaten ist eine vergleichbare Diskrepanz zu beobachten. Deutschland gehört zu der Vielzahl europäischer Staaten, wie unter anderem Polen, Schweden, Slowakei und Irland, in denen die Viertklässlerinnen und Viertklässler bessere Leistungen bei literarischen Texten als bei informierenden erbringen. Ausgeglichene Leistungen in beiden Textsorten erzielen nur die Kinder in der Tschechischen Republik, in Israel, Finnland, Norwegen, Australien und Bulgarien.

Bei allen drei Erhebungen von IGLU zeigten sich in Deutschland beim Vergleich der Leistungen bei unterschiedlichen Textsorten bessere Ergebnisse beim Lesen literarischer Texte. Für beide Textsorten zeigen sich im Vergleich zwischen 2001 und 2011 keine signifikanten Veränderungen, nachdem sich bei IGLU 2006 positive Veränderungen ergeben hatten.

Ergebnisse zu unterschiedlichen Verstehensleistungen

Auf der Subskala *textimmanente Verstehensleistungen* erreichen Schülerinnen und Schüler in Deutschland einen Wert von 548 Punkten und liegen damit signifikant über dem Mittelwert der Vergleichsgruppe EU und dem Mittelwert der Vergleichsgruppe OECD. In der Vergleichsgruppe EU ergeben sich für Finnland (569), Dänemark (556) und Nordirland (555) signifikant bessere Ergebnisse als für Deutschland. Für die Subskala *wissensbasierte Verstehensleistungen* ergibt sich hingegen für die Schülerinnen und Schüler in Deutschland nur eine mittlere Leistung von 536 Punkten. Damit unterscheidet sich Deutschland in diesem Bereich nicht von der Vergleichsgruppe EU und der Vergleichsgruppe OECD, jedoch erzielen etliche Teilnehmerstaaten in diesem Bereich bessere Leistungen.

Betrachtet man die Differenz der Testleistungen in diesen beiden Verstehensaspekten, so zeigt sich, dass sich nur in wenigen Staaten ausgeglichene Leistungsprofile ergeben, während sich in der großen Mehrzahl der Staaten die Ergebnisse auf den beiden Skalen signifikant unterscheiden. Mit einer Differenz von 12 Punkten weist Deutschland in diesem Bereich eine besonders hohe Diskrepanz auf. Nur in Österreich und Frankreich ergeben sich signifikant größere Unterschiede.

In Bezug auf die textimmanenten und wissensbasierten Verstehensleistungen ergeben sich in den Jahren 2001 und 2011 sehr ähnliche Leistungswerte. Nach wie vor ist die Differenz zwischen den beiden Skalen der Verstehensleistungen in Deutschland recht groß, da der Wert für die wissensbasierten Verstehensleistungen vergleichsweise niedrig ausfällt. Bei IGLU 2006 hatte sich im Vergleich zu 2001 für die Verstehensleistungen eine positive Veränderung gezeigt, die sich aber 2011 nicht bestätigt.

Das Leseverhalten und die Leseselbstkonzepte der Schülerinnen und Schüler

Der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die angeben, nie oder fast nie außerhalb der Schule zu ihrem Vergnügen zu lesen, beträgt in Deutschland 11.3 Prozent. Dies entspricht den Werten der Vergleichsgruppen EU und OECD. In der Vergleichsgruppe EU erreichen Litauen (6.9 %), die Tschechische Republik (7.1 %), Portugal (7.2 %), Finnland (8.3 %) und Österreich (9.2 %) hier günstigere Ergebnisse.

In den letzten zehn Jahren ist in Bezug auf das außerschulische Lesen eine positive Veränderung zu verzeichnen: Waren es 2001 noch 18.0 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die angaben, außerhalb der Schule nie zum Vergnügen

zu lesen, sank diese Zahl im Jahr 2006 auf 14.2 Prozent und im Jahr 2011 weiter auf 11.3 Prozent.

Auch in Bezug auf die Lesemotivation zeigen die Schülerinnen und Schüler in Deutschland positive Werte: 68.2 Prozent haben eine hohe und nur 9.8 Prozent eine geringe Lesemotivation. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit hohen Werten in der Lesemotivation hat sich von 2001 über 2006 bis 2011 kontinuierlich gesteigert: von 59.1 (2001) auf 65.6 (2006) beziehungsweise 68.2 Prozent (2011). Ferner haben die Schülerinnen und Schüler in Deutschland hinsichtlich ihres Fähigkeitsselbstbilds im Lesen 2011 eine sehr positive Meinung von sich: 77.4 Prozent weisen ein hohes Selbstkonzept auf, während nur 5.3 Prozent ein niedriges Leseselbstbild haben.

Leistungen von Mädchen und Jungen

In Deutschland erreichen Mädchen (mit 545 Punkten) bessere Ergebnisse als Jungen (mit 537 Punkten) und haben somit einen Vorsprung von acht Punkten auf der Gesamtskala Lesen. Diese Differenz unterscheidet sich nicht bedeutsam von der in den Vergleichsgruppen EU und OECD (je 12 Punkte). Im Jahr 2001 lag der Leistungsvorsprung der Mädchen gegenüber den Jungen in Deutschland noch bei 13 Punkten, hat sich 2006 auf 7 Punkte signifikant verringert und ist 2011 mit einer Differenz von 8 Punkten unverändert geblieben.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass die Grundschule in Deutschland nach wie vor ein gutes Zeugnis verdient, jedoch gibt es kaum Veränderungen für den Zeitraum der letzten zehn Jahre. Auch 2011 erreicht Deutschland ein Leistungsniveau im oberen Drittel der internationalen Rangreihe und eine international gesehen relativ geringe Streuung der Leistungen von besonders guten und besonders schwachen Leserinnen und Lesern. Hervorzuheben ist auch, dass Kinder sehr positive Einstellungen zum Lesen zeigen und dass signifikant mehr zum Vergnügen gelesen wird.

Die differenzierte Erfassung der Lesekompetenzen in IGLU verweist jedoch auch auf Schwachstellen:

- Der Anteil der Kinder auf der höchsten Kompetenzstufe ist sicherlich noch steigerungsfähig.
- Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die vermutlich in der Sekundarstufe I noch basalen Leseunterricht benötigen (unter Kompetenzstufe III), ist als zu hoch einzuschätzen. Eine entsprechende Förderung setzt allerdings voraus, dass diese im Curriculum der weiterführenden Schulen verankert ist und in der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte der Sekundarstufe I einen festen Platz einnimmt. Hierauf wurde bereits in IGLU 2001 hingewiesen.
- Es gibt den über die Zeit stabilen Befund, dass Schülerinnen und Schüler beim Lesen von Sachtexten schlechter abschneiden als beim Lesen literarischer Texte.
- Bei den unterschiedlichen Verstehensleistungen gehört Deutschland zu den Staaten mit der größten Differenz zwischen (recht guten) Werten in der „textimmanenten Informationsverarbeitung“, also dem genauen, gründlichen und sorgfältigen Lesen, und den vergleichsweise schwächeren wissensbasierten Verstehensleistungen.

2.2 Lehr- und Lernbedingungen

Bildungspolitische Merkmale und äußere schulische Rahmenbedingungen
Im europäischen Vergleich zeigt sich, dass die Bildungsausgaben für den Bereich der primären Bildung in Deutschland erheblich geringer ausfallen als in den meisten anderen Teilnehmerstaaten.

In Deutschland liegt die durchschnittliche Klassenstärke von vierten Jahrgangsstufen bei 21.6 Kindern pro Klasse; der Mittelwert der Vergleichsgruppe EU (21.9 Kinder) ist ähnlich. In anderen Teilnehmerstaaten gibt es aber mehr zusätzliche Fachspezialisten oder Hilfslehrkräfte für den Leseunterricht vor Ort. Seit 2001 steigt die Zeit an, die für den Sprachunterricht genutzt wird.

Im Vergleich zu den Erhebungszyklen 2001 und 2006 wurden in Deutschland anteilig mehr Schülerinnen und Schüler frühzeitig eingeschult, was sich auf die Neugestaltung beziehungsweise Neuregelung des Schulanfangs zurückführen lässt.

Im Jahr 2011 besuchten deutlich mehr Schülerinnen und Schüler in Deutschland eine Grundschule mit Ganztagsbetrieb als noch 2006.

Schulinterne Merkmale
Ein Befund der vorangegangenen IGLU-Erhebungen war, dass der Anteil an der Gesamtarbeitszeit, der von Schulleitungen für das Unterrichten verwendet wird, in Deutschland vergleichsweise hoch ausfällt. Für das Jahr 2011 zeigt sich, dass dieser Anteil in den letzten zehn Jahren kontinuierlich zurückgegangen ist.

Bezüglich der Daten zur Ausstattung mit Bibliotheken ergibt sich, dass ein Großteil der Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland eine Schule besucht, in der Schulbibliotheken und Klassenbibliotheken vorhanden sind, wobei die Ausstattung im europäischen Vergleich in einigen Teilnehmerstaaten günstiger ausfällt.

Zur Nutzung von Bibliotheken für den Leseunterricht lässt sich festhalten, dass Deutschland im internationalen Vergleich bei der allgemeinen Nutzung von Bibliotheken unterhalb und bei dem Gebrauch von Klassenbibliotheken oberhalb des Durchschnittswertes der VG_{EU} liegt, was vermutlich mit unterschiedlichen Konzepten und Ansätzen in den einzelnen Teilnehmerstaaten zusammenhängt.

Schulinterne Maßnahmen zum Leseunterricht
International zählen Computer und Internet seit mehreren Jahren zum Ausstattungsstandard von Schulen. Für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht zeigt sich, dass ein Großteil der Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland im Rahmen des Leseunterrichts Zugang zu einem Computer und in vielen Fällen auch zum Internet hat. Deutschland hebt sich sowohl bei der Ausstattung als auch bei der Nutzung vom Durchschnittswert der Vergleichsgruppe EU ab, wobei es Staaten gibt, die in diesem Bereich noch besser ausgestattet sind oder höhere Werte bei der Nutzung aufweisen.

Hinsichtlich kollegialer Kooperationsstrukturen an Grundschulen in Deutschland ergibt sich folgendes Bild: Bei Absprachen zu Lerninhalten, Hospitationen in anderen Klassen und beim Erfahrungsaustausch liegt Deutschland unter dem Durchschnittswert der Vergleichsgruppe EU, beim Planen und Vorbereiten der Unterrichtsmaterialien hingegen darüber.

Nach Angaben der Lehrkräfte werden doppelt so viele Schülerinnen und Schüler als förderbedürftig eingestuft wie tatsächlich Förderunterricht erhalten.

Auf Ebene des Unterrichts zeigt sich – wie bereits bei IGLU 2006 – dass die mündliche Arbeit an Texten den Leseunterricht in allen Teilnehmerstaaten entscheidend prägt. In einer Reihe von Staaten, darunter auch Deutschland, werden für den Leseunterricht verschiedene Organisationsformen ähnlich häufig eingesetzt, wobei sich hier keine Veränderung im Vergleich zu IGLU 2006 zeigt.

Klassenmerkmale: Schülerzusammensetzung
Insgesamt lässt sich für Deutschland festhalten, dass Klassen, deren Schülerinnen und Schüler fast ausschließlich aus ökonomisch schwierigen Verhältnissen stammen oder deren Muttersprache fast durchgängig nicht Deutsch ist, mit 11.6 beziehungsweise 13.4 Prozent eher Ausnahmen darstellen, wenngleich in manchen Regionen und Stadtgebieten eine verschärfte Problemlage besteht.

Fortbildungen
Rund ein Viertel der Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland wird von Lehrkräften unterrichtet, die in den letzten zwei Jahren keine Fortbildungsveranstaltungen besucht haben, die thematisch auf den Leseunterricht ausgerichtet waren. Im Vergleich zu 2006 ergibt sich 2011 keine veränderte Teilnahmequote, nachdem 2006 in diesem Bereich im Vergleich zu 2001 ein Zuwachs zu verzeichnen war. Ferner besuchen im europäischen Vergleich relativ viele Schulleitungen keine Fortbildungsveranstaltungen, die auf die Weiterqualifizierung im Bereich Schulleitungshandeln ausgerichtet sind.

2.3 Soziale Herkunft

In IGLU 2011 zeigen sich – wie auch in IGLU 2001 und 2006 – für alle Teilnehmerstaaten signifikante Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen den Schülerinnen und Schülern der oberen und der unteren sozialen Lagen.

Allerdings muss auch betont werden, dass sich das Ausmaß der sozialen Disparitäten in den Schülerleistungen zwischen den Teilnehmerstaaten zum Teil erheblich unterscheidet. Dies kann entweder bedeuten, dass die Unterschiede zwischen den oberen und den unteren sozialen Lagen in einigen Staaten ausgeprägter sind als in anderen oder dass es einigen Staaten besser gelingt, die primären Herkunftseffekte der Schülerinnen und Schüler im Laufe der ersten vier Schuljahre zu verringern. Mit Abstand am geringsten sind die sozialen Disparitäten in Hongkong, gefolgt von Kanada, Norwegen, Spanien, Finnland und den Niederlanden. Die größten Unterschiede zwischen den sozialen Lagen weisen die osteuropäischen Staaten Ungarn, Bulgarien und Rumänien auf, aber auch in Israel und der Französischen Gemeinschaft in Belgien sind die Differenzen sehr ausgeprägt. Deutschland liegt diesbezüglich im Mittelfeld mit leicht überdurchschnittlichen Werten. Die Veränderungen zwischen den drei Erhebungszeitpunkten sind in Deutschland – wie auch in den meisten anderen Staaten – nicht signifikant.

Im Rahmen der nationalen Erweiterung wurden in Deutschland zusätzliche Indikatoren zur sozialen Lage eingesetzt, die eine differenzierte Analyse erlauben. Konkret wurden der Berufsstatus (nach EGP-Klassen) und die Armutsgefährdung berücksichtigt. Insgesamt zeigt sich für Deutschland, dass sich die relativ enge Kopplung von Lesekompetenz und sozialer Lage der Elternhäuser in den letzten zehn Jahren nicht verändert hat. Die Leistungsunterschiede zwischen Kindern, deren Eltern den oberen Berufsklassen angehören, und Kindern, deren Eltern der Gruppe der Arbeiter angehören, betragen etwa ein Lernjahr. Dasselbe gilt, wenn

Viertklässlerinnen und Viertklässler aus armutsgefährdeten Elternhäusern mit Mitschülerinnen und Mitschülern verglichen werden, die nicht armutsgefährdet sind.

2.4 Migration

Schülerinnen und Schüler aus Familien mit Migrationsgeschichte weisen in nahezu allen an IGLU beteiligten Staaten geringere Kompetenzen im Leseverständnis auf als Kinder ohne Migrationshintergrund. Dies ist auch in Deutschland nicht anders, auch wenn sich die Disparitäten im Vergleich der IGLU-Erhebungszyklen von 2001 über 2006 bis 2011 verringert haben.

So zeigte sich, dass für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund von 2001 bis 2006 ein Zuwachs im Leseverständnis festzustellen ist, der bis 2011 gehalten werden konnte. Für diesen Befund können zwei Erklärungen herangezogen werden: Zum einen haben sich die verschiedenen Migrationsgruppen strukturell über die Jahre verändert, was möglicherweise mit Aufenthaltsperspektiven in Deutschland und damit zusammenhängend auch mit Bildungsaspirationen der Eltern einhergeht. Erfolgreiche Bildung wird zunehmend als wichtige Voraussetzung für eine selbstständige und erfolgreiche Lebensführung verstanden und von den Eltern für ihre Kinder auch angestrebt. Zum anderen kann das zunehmende Bemühen um die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund, insbesondere im Bereich der Sprachförderung, eine Begründung darstellen. Welche dieser beiden plausiblen Erklärungen tatsächlich zu den beschriebenen Unterschieden geführt hat, lässt sich mit IGLU nicht überprüfen.

Die für das Leseverständnis gezeigten Befunde verdeutlichen, dass die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund auch weiterhin ein wichtiges Handlungsfeld darstellt. Es zeigt sich jedoch, dass sich die Unterschiede in den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern aus Familien mit Migrationshintergrund im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ohne Migrationshintergrund nicht allein auf den familiären Sprachgebrauch zurückführen lassen. Vielmehr liegen Unterschiede auch im sozialen Hintergrund von Schülerfamilien begründet. Förderprogramme sollten entsprechend – auch um Stigmatisierungen zu vermeiden – konzeptionell primär an den konkreten Förderbedarfen beziehungsweise Leistungsschwächen der individuellen Schülerinnen und Schüler orientiert sein. Mögliche Teilnahmehemmnisse, die in der besonderen ökonomischen und sozialen Situation von Schülerfamilien begründet sind, sollten gleichwohl ernst genommen werden. Die Ergebnisse weisen ebenfalls darauf hin, dass es für die Kompetenzentwicklung der Kinder sehr förderlich sein kann, Migrantenfamilien bei entsprechender Qualifikation den gesellschaftlichen Aufstieg zu erleichtern. Dies kann allerdings nicht allein von der Schule übernommen werden.

2.5 Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe

In diesem Band wurden Trendanalysen für IGLU 2001, 2006 und 2011 zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe berichtet. Dabei ergab sich ein insgesamt sehr konstantes Bild: Größere Veränderungen hat es 2011 im Vergleich zu den vorangegangenen Erhebungen nicht gegeben. An der bereits vor zehn Jahren berichteten Schieflage hat sich nichts geändert – tendenziell hat sich

die Chance auf die Gymnasialpräferenz für Kinder aus oberen Schichten eher vergrößert.

Bei den Lehrkräften setzt sich der Trend fort, dass Hauptschulpräferenzen immer seltener und Gymnasialpräferenzen immer häufiger werden. Bei den Elternpräferenzen zeigt sich diese Entwicklung nicht so deutlich, da hier die Schulen mit mehreren Bildungsgängen berücksichtigt werden, in denen zum Teil ebenfalls das Abitur erreicht werden kann.

Hinsichtlich der Übereinstimmung von Lehrer- und Elternpräferenz lassen sich über die drei Erhebungszeitpunkte keine relevanten Veränderungen in eine bestimmte Richtung feststellen. Eindeutig zeigt sich jeweils, dass dann, wenn die Eltern von der Präferenz der Lehrkräfte abweichen, überwiegend eine höhere Schulform gewählt wird.

Wie schon in IGLU 2001 und 2006 zeigt sich auch in der vorliegenden Studie ein relativ geringer Zusammenhang zwischen den Ergebnissen der Kompetenztests und den Schulnoten. Aus der zugleich engen Kopplung von Noten und Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte ergibt sich ein ebenfalls relativ geringer Zusammenhang zwischen den Ergebnissen der Kompetenztests und den von den Lehrkräften angegebenen Präferenzen. Diese unerklärte Varianz der Lehrerpräferenzen lässt sich zum Teil durch leistungsrelevante Schülermerkmale (kognitive Fähigkeiten, Anstrengungsbereitschaft, Prüfungsangst) und auch durch familiäre Hintergrundmerkmale (Migrationshintergrund und soziale Herkunft) erklären. Entsprechend gilt für die Elternpräferenz, dass unter Berücksichtigung der Noten und der Lehrerpräferenz ebenfalls sowohl leistungsrelevante als auch soziale Merkmale einen Zusammenhang mit der Schullaufbahnpräferenz aufweisen.

Die Korrektur dieser seit Jahren wiederholt dokumentierten Schieflage „in Sachen Bildungsgerechtigkeit“ (Berkemeyer, Bos & Manitius, 2012) steht weiterhin aus.

2.6 Leistungsprofile von Viertklässlerinnen und Viertklässlern in Deutschland

Mit IGLU wird in einem fünfjährigen Zyklus das Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe überprüft. Mit der *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) werden in einem vierjährigen Zyklus die mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern – unter anderem am Ende der vierten Jahrgangsstufe – untersucht. Beide Studien werden von der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) verantwortet. Im Jahr 2011 fiel der Erhebungszeitpunkt der beiden Studien IGLU und TIMSS erstmalig zusammen, so dass sich die Möglichkeit ergab, die Studien gemeinsam durchzuführen. In Deutschland wurde – wie in 37 weiteren Staaten und Regionen (davon drei als Benchmark-Teilnehmer) – eine gemeinsame Stichprobe von Schülerinnen und Schülern realisiert (zu den Einzelheiten der Administration vgl. Kapitel 2 in diesem Band). Die gemeinsame Stichprobe umfasst 197 Grundschulen und 4 229 Schülerinnen und Schüler. Die Testung für IGLU und TIMSS fand in der Regel an zwei aufeinanderfolgenden Testtagen statt, wobei an 50 Prozent der Schulen am ersten Testtag TIMSS und an den anderen 50 Prozent der Schulen am ersten Testtag IGLU durchgeführt wurde (vgl. Kapitel 2). Diese besondere Datenlage eröffnet weiterführende Möglichkeiten der Auswertung.

Die Testleistungen in den drei Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften für Deutschland wurden gemeinsam skaliert, um so die Ergebnisse direkt miteinander vergleichen zu können. In die Skalierung wurde ein nationales Hintergrundmodell mit eingeschlossen und es wurde ein eindimensionales (Referenzmodell) gegen ein drei- (IGLU- und TIMSS-Gesamtskalen) beziehungsweise achtdimensionales (IGLU- und TIMSS-Subskalen) Skalierungsmodell getestet. Da die üblichen Auswahlkriterien wie AIC, CAIC und BIC auf Grund der schnell ansteigenden Modellkomplexität mit wachsender Dimensionalität für die betrachtete Modellfamilie nicht unmittelbar einsetzbar zu sein schienen, wurde der *Likelihood Ratio Test* (LRT) als Alternative betrachtet. Der Vergleich der Modelle unter Nutzung der LRT-Statistik zeigte, dass sowohl das drei- als auch das achtdimensionale Modell gegenüber dem eindimensionalen Modell zu bevorzugen sind. Weitere Forschung wäre an dieser Stelle nötig, um geeignete Auswahlmaße in dieser Modellfamilie zu entwickeln.

Die mehrdimensionale IRT-Modellierung ermöglicht auch die Bestimmung messfehlerkorrigierter Korrelationen. Zwischen den Leistungen in den drei Tests bestehen substantielle Zusammenhänge. Während die Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften mit .66 korrelieren, hängen Leistungen in den naturwissenschaftlichen Tests (.74) noch stärker als die in den Mathematiktests (.54) mit dem Leseverständnis zusammen. Dies ist auch auf das Aufgabenformat zurückzuführen, denn das Verständnis und die Lösung der naturwissenschaftlichen Aufgaben setzen die Lesefähigkeit voraus.

Mithilfe einer latenten Profilanalyse ließen sich sieben Typen von Schülerinnen und Schülern unterscheiden. Es zeigte sich, dass über alle Domänen hinweg die mittleren Leistungen der verschiedenen Typen zu den jeweils höheren Leistungstypen ansteigen. Die Leistungen in den drei Domänen sind bei der Mehrheit der Kinder, wenn auch auf unterschiedlichen Niveaus, recht ausgeglichen. Große Unterschiede in den Leistungen sind die Ausnahme – am deutlichsten treten sie bei Schülerinnen und Schülern mit geringen und sehr geringen Leistungen auf, bei denen die Leseleistungen am schlechtesten ausfallen.

Die sieben Typen mit unterscheidbaren Leistungsprofilen wurden in einem weiteren Auswertungsschritt daraufhin betrachtet, ob sie sich in relevanten Hintergrundmerkmalen unterscheiden. Der einzige Leistungstyp, in dem sich ein signifikanter Geschlechterunterschied zeigt, ist die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit herausragenden Leistungen in allen Bereichen, die allerdings mit nur 4 Prozent einen sehr kleinen Anteil der Schülerinnen und Schüler in Deutschland repräsentiert. Jungen sind in diesem Leistungstyp mit einem Anteil von 58.3 Prozent signifikant häufiger vertreten als Mädchen. Dieser Befund reflektiert ein generelles Phänomen, wonach in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit herausragenden Leistungen zumeist mehr Jungen als Mädchen vertreten sind. Es scheint der Grundschule folglich nicht zu gelingen, Mädchen in allen Kompetenzbereichen so zu fördern und zu motivieren, dass sie einen vergleichbaren Anteil in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit extrem hohen Kompetenzen in allen Bereichen haben.

Die sieben Leistungstypen unterscheiden sich, zumeist signifikant, voneinander in Bezug auf kulturelle und soziale Hintergrundmerkmale. Insgesamt ist bei den Gruppen mit geringen und sehr geringen Leistungen eine Bildungsbenachteiligung zu konstatieren, die sich besonders deutlich durch den Kontrast mit den beiden leistungsstärksten Gruppen abzeichnet. Betrachtet man die Anteile der Kinder in der obersten und der untersten Leistungsgruppe, deren Eltern einen Hochschulabschluss haben, dann ergibt sich eine Differenz von etwa

61 Prozentpunkten. Es zeigt sich auch eine sehr enge Kopplung zwischen sozioökonomischen Merkmalen und der Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Leistungstypen. Etwa 12 Prozent der Familien von Kindern mit geringen und sehr geringen Leistungen können der dritten Sozialschicht zugeordnet werden. Bei den Leistungstypen mit sehr hohen und herausragenden Leistungen sind es mehr als die Häfte der Schülerinnen und Schüler, deren Eltern, Akademiker, Techniker oder Führungskräfte sind. Während maximal jedes zehnte Kind in den Gruppen mit sehr hohen und herausragenden Leistungen von Armut gefährdet ist, betrifft dies etwa jedes zweite Kind aus den Gruppen mit geringen und sehr geringen Leistungen.

Auch die mit dem Migrationshintergrund verbundenen Merkmale unterscheiden sich zumeist signifikant in den sieben Leistungstypen. Schülerinnen und Schüler, die nur manchmal oder nie zu Hause die Testsprache sprechen, sind in den oberen Leistungstypen unter- und in den unteren Leistungstypen überrepräsentiert. Diese Befunde machen deutlich, dass hier weiterhin ein großer Bedarf an Maßnahmen zur Förderung der Unterrichtssprache besteht. Es kann jedoch nicht von einer monokausalen Beziehung zwischen Migrationsstatus und Kompetenz ausgegangen werden, es zeigt sich vielmehr ein vielschichtiger Zusammenhang unter anderem zwischen der Migrationsgeschichte und den Sprachkenntnissen in den Familien, Bildungsabschlüssen, Berufen der Eltern und dem Buchbesitz in den Schülerfamilien.

Die sieben Leistungstypen wurden nicht nur in Bezug auf kulturelle und soziale Hintergrundmerkmale untersucht, sondern auch in Bezug auf ihre fachspezifischen Einstellungen und Selbstkonzepte. In Gruppen mit höherer Leistung ist der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit hohen fachbezogenen Selbstkonzepten signifikant höher. Für die meisten Vergleiche zwischen den Leistungstypen gilt, dass in Gruppen mit höherer Leistung auch der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit hohen positiven Einstellungen zum Lesen signifikant höher ist, jedoch zeigt sich dieses Bild nicht für die Einstellungen zu Mathematik und Naturwissenschaften. Die Anteile von Schülerinnen und Schülern mit besonders positiven Einstellungen zu Mathematik beziehungsweise zu Naturwissenschaften unterscheiden sich zwischen den beiden Leistungstypen mit extrem niedrigen beziehungsweise extrem hohen Leistungswerten nicht signifikant. In der Grundschule scheinen sowohl Kinder mit herausragenden Leistungen als auch Schülerinnen und Schüler mit sehr geringen Leistungen gleichermaßen für Mathematik beziehungsweise Naturwissenschaften begeistert zu sein.

3 Bildungspolitische und didaktische Folgerungen

Der hohe Anteil an Analphabeten sowie Kindern und Jugendlichen mit schwachen Leseleistungen in Europa hat die EU-Kommission bewogen, eine *High Level Group of Experts on Literacy* zu berufen, die einen Bericht mit Maßnahmen zur Verbesserung dieser Situation vorgelegt hat (EU High Level Group of Experts on Literacy, 2012). Die vorgeschlagenen Lösungen dieses Gremiums[1] beziehen sich auf ein Bündel gesamtgesellschaftlicher Maßnahmen. Viele von ihnen lassen sich auch mit Verweis auf die hier berichteten Ergebnisse begründen. Betrachtet man die Ergebnisse von IGLU 2001, 2006 und 2011 in der

1 Prof. Dr. Renate Valtin (i.R.), kooptiertes Mitglied des IGLU-Konsortiums, gehörte dem Gremium als Sachverständige für Deutschland an.

Gesamtschau, so ergeben sich stabile Befunde, nach denen über die folgenden Maßnahmen und Forderungen nachgedacht werden sollte:

Sicherung einer qualitativ hochwertigen Bildung und Erziehung im Elementarbereich

In allen drei IGLU-Erhebungen zeigte sich sowohl international als auch in Deutschland, dass Kinder, die drei Jahre oder länger einen Kindergarten besuchten, bessere Leseleistungen im vierten Schuljahr aufweisen (für 2011 vgl. Mullis, Martin, Foy & Drucker, 2012). Bedenklich ist der folgende Befund: Während in Deutschland 78 Prozent der Kinder aus Familien ohne Migrationsgeschichte drei Jahre oder länger einen Kindergarten besuchen, sind es bei Kindern, deren Vater oder Mutter beziehungsweise deren Eltern im Ausland geboren sind, nur 67 beziehungsweise 68 Prozent (vgl. Kapitel 7 in diesem Band). Da bei vielen dieser Kinder Deutsch nicht die Familiensprache ist, besteht bei ihnen ein besonderer Bedarf an sprachlicher Förderung schon im Elementarbereich. Die *EU High Level Group of Experts on Literacy* fordert die kostenfreie Elementarerziehung für alle Kinder, Sprachstandserhebungen und eine obligatorische Sprachförderung für Kinder mit entsprechendem Bedarf. Zudem fordert das Gremium Sprachförderprogramme für eingewanderte Eltern, damit sie ihre Kinder beim Erwerb der Schulsprache unterstützen können.

Gezielte Unterstützung für Schülerinnen und Schüler auf den unteren Kompetenzstufen

Der Anteil von 15.4 Prozent der Kinder in Deutschland, die als sehr schwache Leserinnen und Leser einzustufen sind, verweist auf einen dringenden Bedarf an Förderung von basalen Lesekompetenzen. Dabei sollte verstärkt darauf geachtet werden, ob diese Schülerinnen und Schüler *flüssig* lesen können (Rasinski, Reutzel, Chard & Linan-Thompson, 2011). Lesen sie noch lautierend oder orientieren sie sich noch vornehmlich an Silben, erfordern die Bildung der Klanggestalt und der Abgleich der erlesenen Klanggestalt mit den Einträgen im mentalen Lexikon viel Zeit. Die Lesegeschwindigkeit ist niedrig und das Arbeitsgedächtnis stark beansprucht. Wenn der Prozess aber automatisiert ist und Buchstabenfolgen direkt Bedeutungen zugewiesen werden können, kann die Aufmerksamkeit ungeschmälert dem Textverstehen gelten. Leseflüssigkeit lässt sich besonders gut kooperativ fördern (National Reading Panel, 2000). So können beispielsweise *Lese-Tandems* gebildet werden: Jeweils ein leseschwaches und ein lesestarkes Kind lesen gemeinsam halblaut so lange einen Text oder Abschnitt, bis ihn das leseschwache Kind allein fehlerfrei und hinreichend schnell lesen kann. So konnten Rosebrock, Rieckmann, Nix & Gold (2010) zeigen, dass leseschwache Hauptschülerinnen und -schüler in sechsten Klassen von der Arbeit in solchen Tandems profitierten. Sie lasen nicht nur flüssiger, sondern schnitten auch in Tests zum Leseverstehen besser ab als Jugendliche in Vergleichsgruppen. Da *Lautlese-Tandems* ohne großen Aufwand in den normalen Unterricht integriert werden können, bietet es sich an, sie im Deutschunterricht der Grundschule zu nutzen, aber auch in den weiterführenden Schulen bei Bedarf einzusetzen. Hier hat sich der Einsatz von *Sprachfördercoaches* bewährt.

Für Schülerinnen und Schüler, die schwache Leseleistungen zeigen, muss es verlässliche Unterstützungssysteme geben. Die in diesem Band vorgelegten Ergebnisse zeigen, dass nach Angaben ihrer Lehrkräfte 23.1 Prozent der Schülerinnen und Schüler Bedarf an Förderunterricht im Lesen hätten, aber nur 10.7 Prozent einen solchen erhalten. Mit diesen Einschätzungen der Lehr-

kräfte liegt Deutschland über dem Durchschnittswert der Vergleichsgruppe EU (17.0 %). Voraussetzung für eine zielgerichtete Förderung ist allerdings, dass Lehrkräfte alle Kinder mit Leseproblemen überhaupt erkennen. Vertiefende Analysen im Rahmen von IGLU 2006 (Valtin, Hornberg, Buddeberg, Kowoll & Potthoff, 2010) haben gezeigt, dass den Lehrkräften die Diagnose von leseschwachen Schülerinnen und Schülern in vielen Fällen nicht sicher gelingt, mit der Folge, dass nur ein Drittel der sehr leseschwachen Kinder laut Aussagen der Lehrkräfte eine besondere Förderung im Lesen erhielt. Die Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011 zur Prüfung der Bildungsstandards zeigen ebenfalls, dass nur eine Minderheit der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards verfehlen, tatsächlich eine besondere schulische Förderung erhält (Stanat, Weirich & Radmann, 2012).

Insofern sollte sowohl über Maßnahmen zur Stärkung von Diagnosekompetenzen der Lehrkräfte nachgedacht werden, als auch über das Angebot von Fördermaßnahmen für alle Schülerinnen und Schüler, die Leseschwierigkeiten haben. Ebenso könnte auch angedacht werden, die Schulen mit zusätzlichen personellen Ressourcen auszustatten. Zusätzliches pädagogisches Personal, das an Schulen zur Verfügung steht, kann dazu beitragen, die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern zu optimieren und die Belastung für Lehrkräfte zu kompensieren, was auch im Hinblick auf die angestrebte Inklusion von Bedeutung ist. Deutschland gehört hier zu den Staaten mit sehr ungünstigen Verhältnissen: Für 74.8 Prozent der Schülerinnen und Schüler stehen keine Fachspezialisten und für 65.4 Prozent keine Hilfslehrkräfte im Leseunterricht zur Verfügung. Diese Werte liegen deutlich über denen der Vergleichsgruppe EU (33.1 % bzw. 53.8 %). Besonders günstige Werte erzielen Länder wie Finnland (0.6 % bzw. 26.7 %), Irland (1.2 % bzw. 49.9 %) und Dänemark (2.3 % bzw. 52.7 %) – Staaten, die bei IGLU 2011 besser abschneiden als Deutschland.

Die *EU High Level Group of Experts on Literacy* fordert die Entwicklung und regelmäßige Überprüfung von Mindeststandards für alle Schuljahre sowie ein Anrecht auf Förderung bei Nichterreichen dieser Mindeststandards.

Verstärkung des kognitiven Anregungspotentials des Leseunterrichts

In Deutschland zeigt sich eine besonders hohe Differenz zwischen den mit dem IGLU-Lesetest gemessenen Verstehensleistungen. Die mittlere Leistung bei den wissensbasierten Verstehensleistungen fällt sehr viel niedriger aus als die textimmanente Verstehensleistung. Diese Differenz von 12 Punkten kann als bedeutsam für die Curriculum-Planung angesehen werden und verweist darauf, dass Aufgaben, die dem tieferen Verständnis eines Textes dienen und bei denen ein Bezug zum eigenen Weltwissen hergestellt werden muss, stärker betont werden sollten. Betrachtet man die Einschätzungen der Lehrkräfte dazu, wie oft sie ihren Schülerinnen und Schülern gezielt Gelegenheit geben, an der Entwicklung von Lesestrategien zu arbeiten (z.B. das Gelesene mit ihren eigenen Erfahrungen vergleichen), sowie die Angaben der Lehrkräfte dazu, wie oft sie gezielt verständnisrelevantes Wissen oder Lesestrategien vermitteln (z.B. den Schülern verschiedene Lesestrategien erklären oder vormachen), zeigen sich im europäischen Vergleich für Deutschland eher ungünstige Werte. Entsprechende Kompetenzen, die benötigt werden, um Schülerinnen und Schüler beim Lesen und Erarbeiten von Texten stärker kognitiv zu aktivieren, könnten verstärkt in der Lehrer- aus- und -fortbildung vermittelt werden.

Reformierung der Lehrerbildung und des Leseunterrichts in der Sekundarstufe I
In der Sekundarstufe I braucht eine Reihe von Schülerinnen und Schülern weiterhin gezielte Unterstützung zur Verbesserung ihrer Leseleistungen. Dies gilt im Besonderen für jene, deren Kompetenzen maximal der Kompetenzstufe III entsprechen. Diesen Schülerinnen und Schülern gelingt es zwar, explizit angegebene Einzelinformationen zu identifizieren und benachbarte oder auch über den Text verstreute Informationen miteinander zu verknüpfen, jedoch fehlen ihnen wichtige Fähigkeiten, die den Kompetenzstufen IV und V entsprechen: für die Herstellung von Kohärenz auf der Ebene des Textes relevante Aspekte erfassen und komplexe Schlüsse ziehen (IV) sowie auf Textpassagen beziehungsweise den Text als ganzen bezogene Aussagen selbstständig interpretierend und kombinierend begründen (V). Erst diese Kompetenzen ermöglichen den Schülerinnen und Schülern eine sichere und selbstständige Erarbeitung neuer Lerngegenstände in allen Fächern. Als Konsequenz für die Sekundarstufe I, und zwar sowohl für die Curriculum-Entwicklung als auch für die Lehreraus- und -fortbildung, wird zukünftig darüber nachzudenken sein, dass eine konsequente Leseförderung als durchgängiges Prinzip in allen Fächern und Schulstufen umgesetzt wird.

Verbesserung der Lehreraus- und -fortbildung
Die präsentierten Ergebnisse weisen darauf hin, dass der Schulalltag durch starke Heterogenität in den Lernvoraussetzungen und Leistungen der Schülerinnen und Schüler gekennzeichnet ist. Um den Anforderungen eines anspruchsvollen Leseunterrichts zu genügen, benötigen Lehrkräfte neben den oben bereits erwähnten förderdiagnostischen Kompetenzen die Expertise, sich auf diese Heterogenität einzustellen. Insofern ist es wichtig, diese Thematik gezielt bei der Qualifizierung und Fortbildung der Lehrkräfte zu fokussieren. Zielgerichtet kann eine Weiterqualifizierung zum Beispiel im Rahmen schulinterner Fortbildungen erfolgen. In diesem Zusammenhang ist es bedenklich, dass es keine einheitlichen Länderregelungen zu Fortbildungsverpflichtungen oder Inhalten gibt und auch in Ländern der Bundesrepublik Deutschland mit einer Verpflichtung zur Fortbildung „ein substanzieller Anteil der Lehrkräfte“ in den letzten beiden Schuljahren nicht an Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen hat, wie die Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011 zeigen (Richter, Kuhl, Reimers & Pant, 2012). Aus den Angaben der Lehrkräfte ist jedoch zu entnehmen, dass ein besonderer Bedarf an Fortbildungen zur Förderung lernschwacher Schülerinnen und Schüler sowie zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf besteht.

Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund
Zwar haben sich im Bereich der Kompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund Verbesserungen gezeigt, jedoch verweisen die hier berichteten schlechteren Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund darauf, dass der Förderbedarf nach wie vor besteht. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass es einer differenzierten Betrachtung des familiären Hintergrunds bedarf, um nicht zu pauschalen Aussagen zu kommen, denn die Unterschiede in den Lesekompetenzen lassen sich in erster Linie auf die sozioökonomischen und soziokulturellen Lebensverhältnisse der Schülerfamilien zurückführen. Förderprogramme sollten entsprechend – auch um Stigmatisierungen zu vermeiden – konzeptionell primär an den konkreten Förderbedarfen beziehungsweise Leistungsschwächen der individuellen Schülerinnen und Schüler orientiert sein. Mögliche Teilnahmehemmnisse, die in der besonderen ökonomischen und sozi-

alen Situation von Schülerfamilien begründet sind, sollten gleichwohl ernst genommen werden.

Verstärkung des Angebots an Ganztagsgrundschulen
Wie die JAKO-O Elternbefragung zeigt, wünschen sich 70 Prozent der Eltern eine Ganztagsschule und nur 28 Prozent eine Halbtagsschule für ihr Kind (Valtin, 2012). Zwar haben in den letzten Jahren, wenn auch sehr unterschiedlich in den Bundesländern, die Angebote im Bereich der offenen Ganztagsschulen zugenommen (von 2006 mit 54.5 % zu 2011 mit 67.5 %), jedoch hat der Anteil der teilweise gebundenen Ganztagsschulen (2006: 32.4 %) im Jahr 2011 abgenommen (19.5 %) (vgl. Kapitel 5). Man kann vermuten, dass sich in teilweise gebundenen Ganztagsschulen mit einer gewissen Verpflichtung zur Teilnahme eine höhere Angebotsqualität erreichen lässt.

Literatur

Berkemeyer, N., Bos, W., Manitius, V. (2012). (Hrsg.). *Chancenspiegel. Zur Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

EU High Level Group of Experts on Literacy. (Hrsg.). (2012). *Final Report, September 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Zugriff am 08.11.2012 unter http://ec.europa.eu/education/literacy/what-eu/high-level-group/documents/literacy-final-report_en.pdf.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 international results in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read. Reports of the subgroups*. Washington DC: U.S. Department of Health and Human Services. Zugriff am 11.10.2012 unter http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/report.pdf.

Rasinski, T. V., Reutzel, D. R., Chard, D. & Linan-Thompson, S. (2011). Reading fluency. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil & P. Mosenthal (Hrsg.), *Handbook of reading research* (S. 287–319). New York: Longman.

Richter, D., Kuhl, P., Reimers, H. & Pant, H. A. (2012). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in der Primarstufe. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 237–250). Münster: Waxmann.

Rosebrock, C., Rieckmann, C., Nix, D. & Gold, A. (2010). Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen. *Didaktik Deutsch* (28), 33–58.

Stanat, P., Weirich, S. & Radmann, S. (2012). Sprach- und Leseförderung. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 251–276). Münster: Waxmann.

Valtin, R. (2012). Auf dem Weg zu einer besseren Schule – bildungspolitische Folgerungen aus der 2. JAKO-O-Bildungsstudie. In D. Killus & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 2. JAKO-O Bildungsstudie* (S. 169–184). Münster: Waxmann.

Valtin, R., Hornberg, S., Buddeberg, M., Kowoll, M. E. & Potthoff, B. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Leseproblemen – eine ökosystemische Betrachtungsweise. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert, I. Tarelli & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens.* (S. 43–90). Münster: Waxmann.