

Bos, Wilfried; Stubbe, Tobias C.

IGLU zum Zweiten. Vertiefende Analysen und Trends jenseits der Schlagzeilen

Die Deutsche Schule 100 (2008) 1, S. 56-65



Quellenangabe/ Reference:

Bos, Wilfried; Stubbe, Tobias C.: IGLU zum Zweiten. Vertiefende Analysen und Trends jenseits der Schlagzeilen - In: Die Deutsche Schule 100 (2008) 1, S. 56-65 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-272384 - DOI: 10.25656/01:27238

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-272384>

<https://doi.org/10.25656/01:27238>

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Wilfried Bos, Tobias C. Stubbe¹

IGLU zum Zweiten

Vertiefende Analysen und Trends jenseits der Schlagzeilen

IGLU at the second

Extending analyses and trends on the other side of the headlines

Dieser Beitrag fasst zentrale Ergebnisse der zweiten Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU 2006) zusammen. Die deutschen Viertklässlerinnen und Viertklässler schneiden bei dieser Erhebung signifikant besser ab als vor fünf Jahren. Dabei ergeben sich Verbesserungen sowohl im unteren als auch im oberen Leistungsbereich. Es zeigt sich aber auch, dass die soziale Herkunft und der Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler nach wie vor einen starken Zusammenhang mit deren Lesekompetenz am Ende der Grundschulzeit sowie mit den Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte und der Eltern aufweisen.

Schlüsselwörter: PIRLS/IGLU-Studie, Grundschulen, Soziale Herkunft, Migrationshintergrund, Bildungspolitische Folgerungen

This contribution summarizes central results of the second international PIRLS-Study (IGLU 2006). At this assessment German fourth-graders perform significantly better than five years ago. Improvements arise both in the lower and in the upper performance area. However, it also turns out that the social background and the migration background of the pupils still show a strong connection with the reading competence at the end of the primary school level as well as with the school career preferences of teachers and parents.

Keywords: PIRLS/IGLU-study, primary schools, social background, migration background, consequences for education policy

1. Einleitung

Mit der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) wird das Ziel verfolgt, langfristig Trends bzw. Veränderungen der Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern und der Rahmenbedingungen aufzuzeigen. Dazu führt die *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) im Abstand von fünf Jahren in den an IGLU beteiligten Staaten Erhebungen durch, an denen sich Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern und Schulleitungen beteiligen. Deutschland hat sowohl 2001 als auch 2006 an IGLU teilgenommen, so dass die Ergebnisse der beiden Erhebungen national, aber

¹ Unter Mitarbeit von Karl-Heinz Arnold (Hildesheim), Gabriele Faust (Bamberg), Lilian Fried (Dortmund), Sabine Hornberg (Dortmund), Eva-Maria Lankes (Lüneburg), Knut Schwippert (Hamburg), Renate Valtin (Berlin)

auch international verglichen werden können (Bos, Hornberg et al., 2007; Bos, Lankes, Prenzel et al., 2003).

2. Lesekompetenz

Wie schon vor fünf Jahren wurden auch bei IGLU 2006 Kompetenzstufen gebildet, indem Aufgaben mit ähnlichen Anforderungsprofilen gruppiert und von Aufgaben mit anderen Anforderungsprofilen unterschieden werden. Die so gefundenen Kompetenzstufen lassen sich beschreiben und mit Beispielaufgaben illustrieren (Bos, Valtin, Voss, Hornberg & Lankes, 2007). Die Kompetenzstufen in IGLU 2006 unterscheiden sich nur geringfügig von den Kompetenzstufen in IGLU 2001. Es werden nun fünf statt vier Kompetenzstufen unterschieden und damit wird im unteren Leistungsbereich stärker differenziert. In Tabelle 1 sind die Kurzbeschreibungen der fünf Kompetenzstufen sowie die zugehörigen Bereiche auf der Lesekompetenzskala wiedergegeben.

Tabelle 1: Kompetenzstufen und Skalenwerte – Leseverständnis

Kompetenzstufe	Skalenbereich der Fähigkeit
I Dekodieren von Wörtern und Sätzen	< 400
II Explizit angegebene Einzelinformationen in Texten identifizieren	400 – 475
III Relevante Einzelheiten und Informationen im Text auffinden und miteinander in Beziehung setzen	476 – 550
IV Zentrale Handlungsabläufe auffinden und die Hauptgedanken des Textes erfassen und erläutern	551 – 625
V Textbelege nutzen und interpretieren, um eigene Meinung zu begründen	> 625

In Abbildung 1 sind die Ergebnisse im Lesetest von IGLU 2006 für die Teilnehmerstaaten ausgewiesen (Bos, Valtin, Hornberg et al., 2007). Die Darstellung enthält einerseits wichtige statistische Kennwerte (Mittelwert, Standardfehler und Standardabweichung), andererseits macht sie durch die graphische Anordnung deutlich, welche Staaten sich von Deutschland in den Leistungen signifikant unterscheiden. An der Spitze der Tabelle sind die Staaten mit den besten Leseergebnissen aufgeführt. Es handelt sich um höchst unterschiedliche geographische Regionen der Welt, darunter Osteuropa (Russische Föderation), Asien (Hongkong und Singapur), Kanada (mit den Provinzen Alberta und Britisch-Kolumbien) und Westeuropa (Luxemburg). Deutschland liegt mit einem Mittelwert von 548 Punkten signifikant unter dieser Spitzengruppe, aber gleichauf mit mehreren europäischen Staaten wie Italien, Ungarn, Schweden, den Niederlanden, Bulgarien, Dänemark, der Flämischen Gemeinschaft in Belgien, Lettland und England. In Luxemburg ist auf Grund der besonderen sprachlichen Sozialisation und Alphabetisierung in einer „Quasifremdsprache“ die fünfte Jahrgangsstufe getestet worden (Berg et al., 2007). So gesehen liegt in IGLU 2006 nunmehr keine Population der Europäischen Union

aus der vierten Jahrgangsstufe in den Leseleistungen signifikant höher als die deutsche Population der Viertklässlerinnen und Viertklässler. Der Werte von zahlreichen europäischen Staaten liegen signifikant unter dem deutschen Mittelwert, ebenso wie die Mittelwerte der Vergleichsgruppe 1 (EU) und 2 (OECD).

Insbesondere der Anteil der sehr schwachen Leser (unter Kompetenzstufe III) ist in Deutschland sehr gering. Nur Hongkong und die Niederlande weisen signifikant niedrigere Werte auf. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern auf der obersten Kompetenzstufe ist hingegen in einer Reihe von Staaten signifikant größer als in Deutschland.

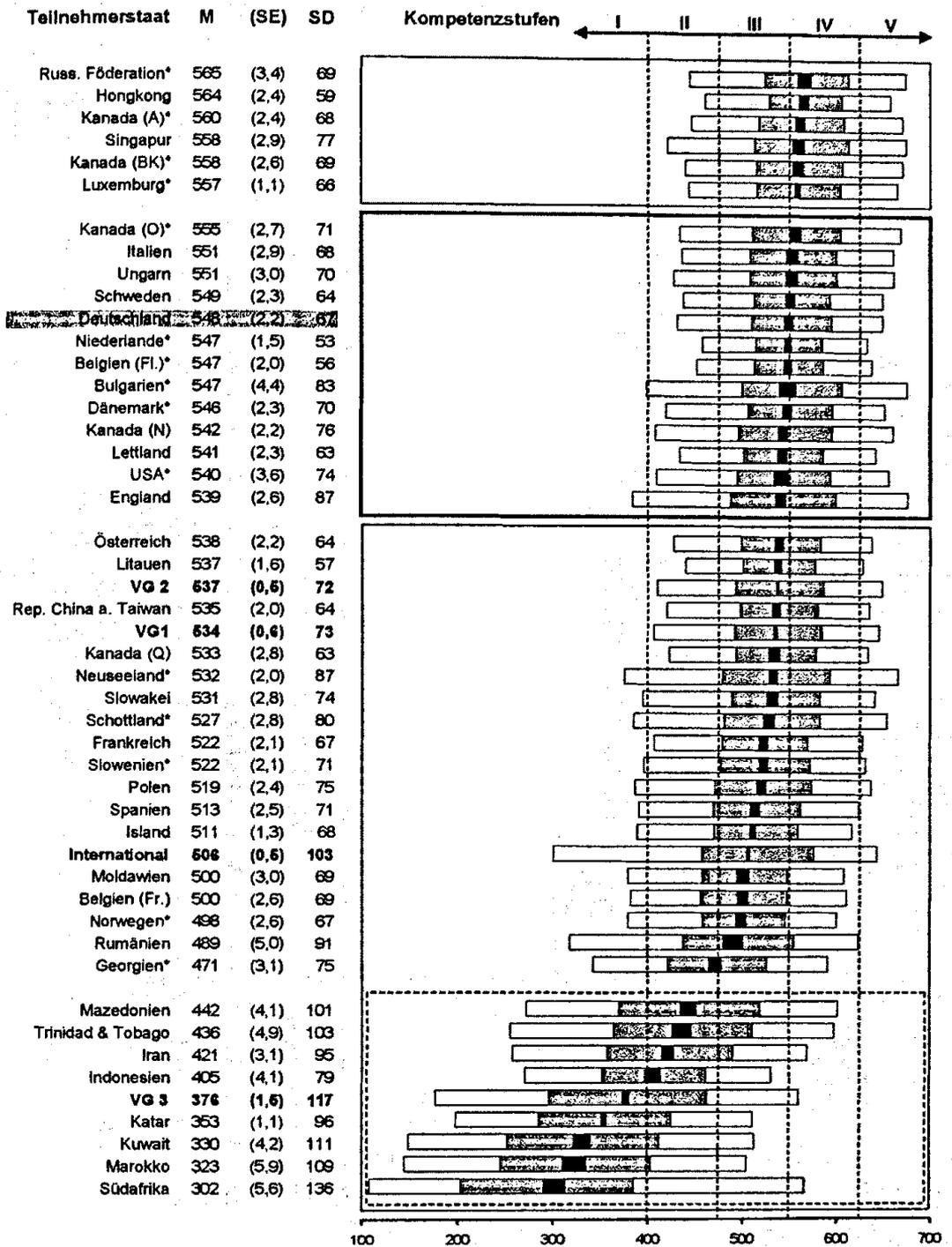
Wenn man die Qualität der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern in einem Staat einschätzen will, ist nicht nur der Mittelwert der Leistungen von Interesse, sondern auch die Streuung der Testwerte, die darüber Auskunft gibt, wie groß die Unterschiede zwischen Kindern mit guter und Kindern mit schwacher Leistung sind. Mit 67 Punkten ist die Standardabweichung in Deutschland relativ gering. Nur zehn Staaten gelingt es, diesen Wert zu unterschreiten. Im internationalen Vergleich gehört Deutschland somit zu denjenigen Staaten, in denen Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe einerseits ein hohes Niveau an Lesekompetenz erreichen und andererseits die Leistungsstreuung vergleichsweise gering ausfällt.

Im Vergleich zu IGLU 2001 weist Deutschland im Jahr 2006 in allen Dimensionen der Lesekompetenz signifikant noch bessere Ergebnisse auf: bei informierenden Texten (mit einer Differenz von 6 Punkten), bei literarischen Texten (mit einer Differenz von 12 Punkten), bei ‚textimmanenten Verstehensleistungen‘ (mit einer Differenz von 11 Punkten) und bei ‚wissensbasierten Verstehensleistungen‘ (mit einer Differenz von 6 Punkten). Im internationalen Vergleich schneidet Deutschland auf der Subskala ‚wissensbasierte Verstehensleistungen‘ mit den Teilaspekten ‚Komplexe Schlussfolgerungen ziehen und begründen; Interpretieren des Gelesenen‘ sowie ‚Prüfen und Bewerten von Inhalt und Sprache‘ allerdings vergleichsweise schlecht ab – dies wird in der Fachdidaktik zu Diskussionen führen.

Auch schon in IGLU 2001 erreichten Schülerinnen und Schüler mit 539 Punkten ein erfreulich gutes Ergebnis (Bos, Lankes, Schwippert et al., 2003). Wie Abbildung 2 zu entnehmen ist, hat sich dieses Resultat in IGLU 2006 noch einmal um 9 Punkte verbessert. Deutschland gehört neben der Russischen Föderation, Hongkong, Singapur, Slowenien, der Slowakei, Italien, Moldawien, Ungarn, der kanadischen Provinz Ontario und Iran zu den elf Staaten, in denen im Jahr 2006 signifikant bessere Leistungen zu verzeichnen sind.

Die in IGLU erfassten Indikatoren für das Leseselbstkonzept und die Lesemotivation zeigten schon im Jahr 2001 am Ende der vierten Grundschulklasse recht günstige Werte für Deutschland. Im Jahr 2006 fallen die Ergebnisse noch positiver aus: Deutschland gehört zu den wenigen Staaten, in denen die Schülerinnen und Schüler 2006 ein signifikant höheres positiven Leseselbstkonzept und eine positivere Lesemotivation aufweisen als im Jahr 2001.

Abbildung 1: Testleistungen der Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich – Gesamtskala Lesen



- Signifikant ($p < .05$) über dem deutschen Mittelwert liegende Staaten.
- Nicht signifikant vom deutschen Mittelwert abweichende Staaten.
- Signifikant ($p < .05$) unter dem deutschen Mittelwert liegende Staaten.
- Deutlich unter dem internationalen Mittelwert liegende Staaten.

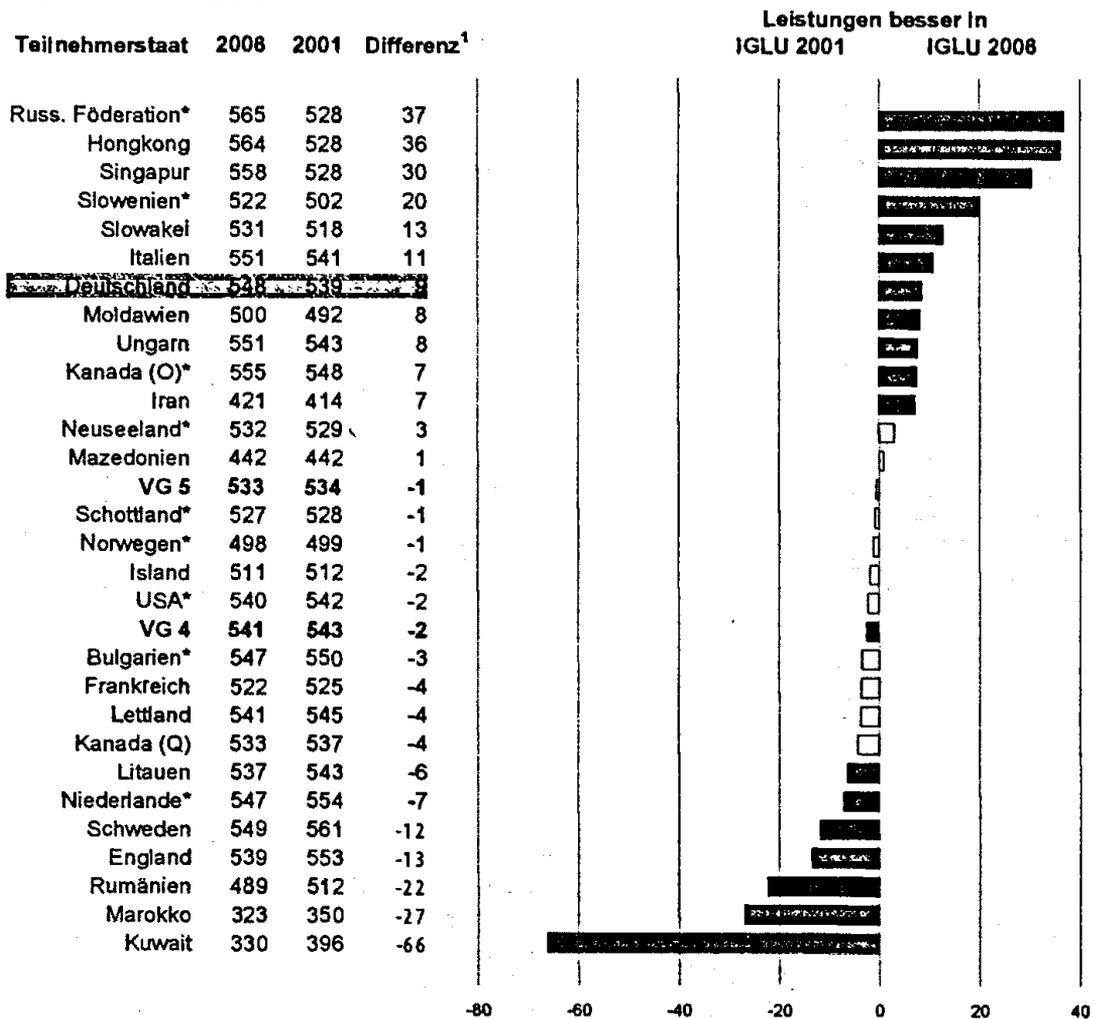
Percentile: 5% 25% 75% 95%
 Mittelwert und Konfidenzintervall (± 2 SE)

* Zu Besonderheiten der Stichproben vgl. Hornberg, Bos, Buddeberg, Pothoff & Stubbe, 2007.

VG (Vergleichsgruppe) 1: Teilnehmerstaaten, die Mitglieder der EU sind. – VG 2: Teilnehmerstaaten, die Mitglieder der OECD sind. – VG 3: Teilnehmerstaaten, deren mittlere Lesekompetenz mehr als eine halbe Standardabweichung unterhalb des internationalen Mittelwerts liegt.

Wie schon vor fünf Jahren zeigt sich auch in IGLU 2006 in allen Teilnehmerstaaten ein positiver Zusammenhang zwischen Kindergartenbesuch und Leseleistung der Grundschülerinnen und Grundschüler. Aber auch die Lesesozia-

Abbildung 2: Vergleich der Leseleistungen zwischen IGLU 2001 und IGLU 2006 – Gesamtskala Lesen



■ Staaten mit signifikanter ($p < .05$) Mittelwertdifferenz.
 □ Staaten ohne signifikante Mittelwertdifferenz.

* Zu Besonderheiten der Stichproben vgl. Hornberg, Bos, Buddeberg, Potthoff & Stubbe, 2007.

¹ Inkonsistenzen in den berichteten Differenzen beruhen auf Rundungsfehlern.

VG 4: Teilnehmerstaaten, die auch an IGLU 2001 teilgenommen haben und damals bereits der EU angehörten.
 VG 5: Teilnehmerstaaten, die auch an IGLU 2001 teilgenommen haben und damals der OECD angehörten. Zu dieser Gruppe gehören auch die IGLU 2001-Teilnehmerstaaten, die in der Zeit bis zum Jahr 2007 Mitgliedsstaaten der EU geworden sind (Bulgarien, Lettland, Litauen, Rumänien, Slowenien und Ungarn).

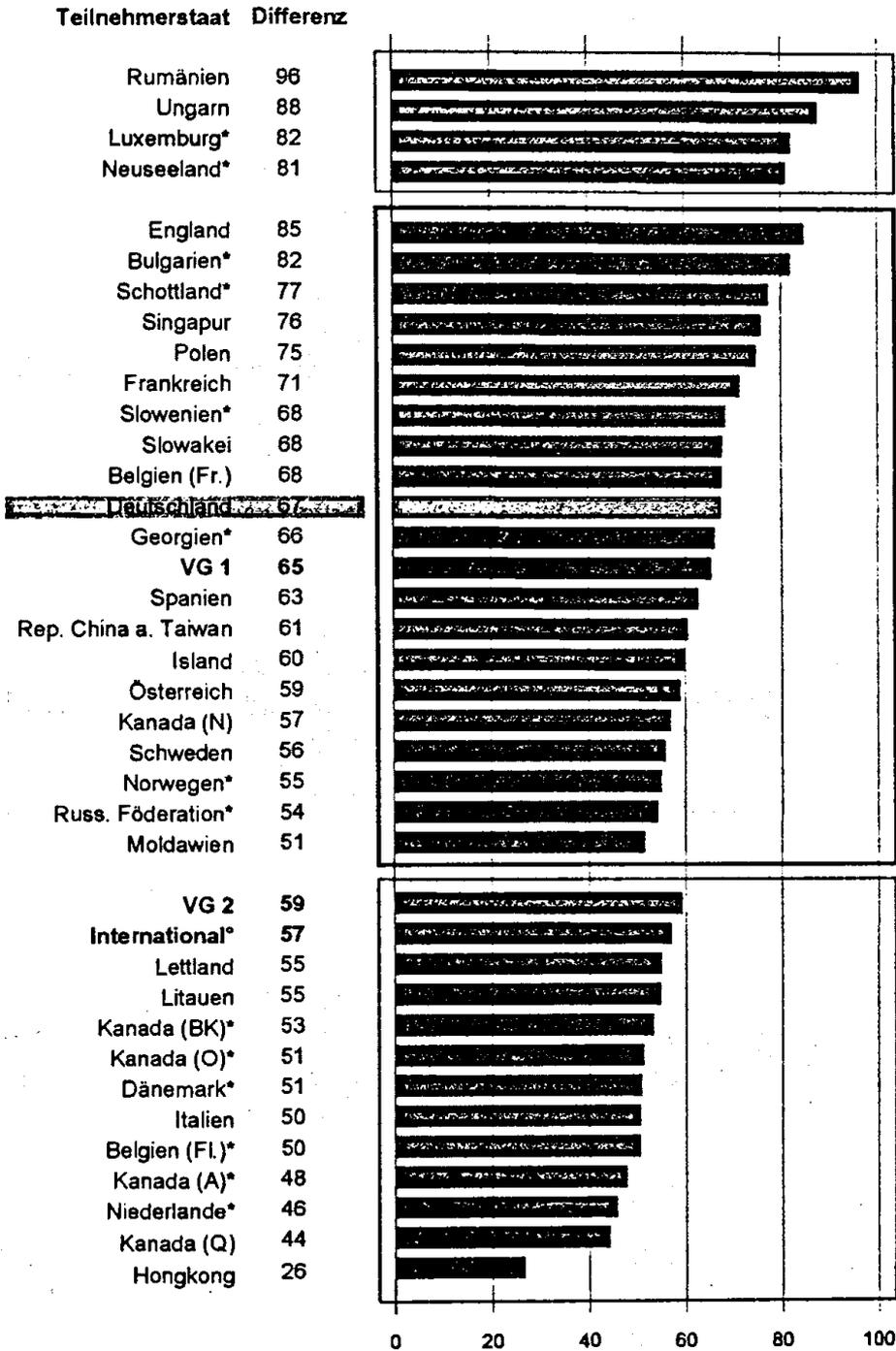
lisation im Elternhaus weist einen engen Zusammenhang mit der Lesekompetenz der Kinder auf (Stubbe, Buddeberg, Hornberg & McElvany, 2007).

3. Chancenungleichheit

Mädchen weisen sowohl bei IGLU 2001 als auch bei IGLU 2006 in allen Teilnehmerstaaten bessere Leseleistungen auf als Jungen. In Deutschland ist dieser Leistungsvorsprung allerdings erheblich geringer geworden (2006: 7 Punkte, 2001: 13 Punkte). Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Jungen sich in den fünf Jahren um insgesamt 11 Punkte verbessern konnten und die Mädchen nur um 6 Punkte (Hornberg, Valtin, Potthoff, Schwippert & Schulz-Zander, 2007).

Soziale Disparitäten im Bildungssystem haben in den vergangenen Jahren sowohl in der wissenschaftlichen als auch in der öffentlichen Diskussion einige Aufmerksamkeit erfahren. Die in IGLU 2006 analysierten Daten zeigen: In

Abbildung 3: Leistungsvorsprung im Leseverständnis von Kindern aus Familien aus dem oberen Quartil der sozialen Herkunft vor denen aus dem unteren Quartil



- Staaten, in denen die Differenz signifikant ($p < .05$) über der deutschen Differenz liegt.
- Staaten, in denen die Differenz nicht signifikant von der deutschen Differenz abweicht.
- Staaten, in denen die Differenz signifikant ($p < .05$) unter der deutschen Differenz liegt.
- * Zu Besonderheiten der Stichproben vgl. Hornberg, Bos, Buddeberg, Potthoff & Stubbe, 2007.
- * Mittelwert über alle in dieser Abbildung berichteten Staaten.
- VG 1: Teilnehmerstaaten, die Mitglieder der EU sind.
- VG 2: Teilnehmerstaaten, die Mitglieder der OECD sind.

len Teilnehmerstaaten verfügen Kinder aus den oberen sozialen Lagen über einen Leistungsvorsprung vor ihren Mitschülerinnen und Mitschülern aus den unteren sozialen Lagen (Bos, Schwippert & Stubbe, 2007). Zwischen den Staaten lassen sich allerdings zum Teil erhebliche Unterschiede hinsichtlich der Enge des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz feststellen (vgl. Abb. 3). Während es insbesondere Hongkong, die kanadischen Provinzen sowie Moldawien, Italien und Dänemark schaffen, soziale Disparitäten in der Grundschule gering zu halten, besteht in Ungarn, Luxemburg und Rumänien eine sehr enge Koppelung zwischen dem sozialen Status der Familie und der Schulleistung der Kinder. Auch bei deutschen Viertklässerinnen und Viertklässlern findet sich ein im internationalen Vergleich relativ enger Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Lesekompetenz. Zwar schafft es die Grundschule in Deutschland, die den Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe ein hohes Leseniveau zu erreichen und insbesondere den Anteil der ‚Risikokinder‘ (unter Kompetenzstufe III) gering zu halten, doch gelingt es ihr nicht zufriedenstellend, bestehenden sozialen Ungleichheiten kompensierend zu begegnen.

Die Befunde zu den Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zeigen, dass die für Deutschland gefundene Differenz in der Leseleistung von Kindern, deren Elternteile beide im Ausland geboren sind, und denjenigen, deren Elternteile beide im Inland geboren sind, mit 48 Punkten – also rund einer halben Standardabweichung – oder anders ausgedrückt: mit dem Unterschied von einem Lernjahr – relativ hoch ausfällt. Lediglich Norwegen weist 2006 signifikant größere Unterschiede auf. 2001 betrug der entsprechende Wert in Deutschland noch 55 Punkte und war somit geringfügig größer.

Berücksichtigt man bei der Analyse der in IGLU 2006 dokumentierten Lesekompetenzen auch die soziale Lage der Schülerfamilien, dann erweist sich die Koppelung zwischen Migrationshintergrund und Leseleistung als deutlich geringer. In Deutschland beträgt der Leistungsrückstand ohne Kontrolle weiterer Variablen 48 Punkte, unter Kontrolle von Indikatoren der sozialen Herkunft sinkt er auf 27 Punkte. Ein nicht unerheblicher Anteil des Leistungsrückstands von Schülerinnen und Schülern aus Familien mit Migrationshintergrund erklärt sich mithin aus ihrer sozialen Lage (Schwippert, Hornberg, Freiberg & Stubbe, 2007).

4. Schullaufbahnpräferenzen

In den vergangenen fünf Jahren hat die Thematik der Schullaufbahnentscheidung beträchtlich an Bedeutung gewonnen. Im internationalen Vergleich wechseln Grundschülerinnen und Grundschüler in Deutschland vielerorts noch zu einem recht frühen Zeitpunkt auf eine nach Leistung differenzierte Schulform. Zwar unterscheiden sich die Regelungen in den deutschen Bundesländern beträchtlich, dennoch kann eher eine Tendenz zur Rücknahme der alleinigen Elternentscheidung hin zu einer höheren Gewichtung der Schulformempfehlung der Lehrkräfte beobachtet werden (Arnold, Bos, Richert & Stubbe, 2007).

Die Ergebnisse aus IGLU 2006 zeigen, dass im Vergleich zu IGLU 2001 sowohl Lehrkräfte als auch Eltern tendenziell häufiger Entscheidungen für anspruchsvollere Schulformen treffen. Dabei ist das Ausmaß der Übereinstimmung zwischen den Schulformpräferenzen der Lehrkräfte und denen der Eltern eher gestiegen. Die vorgestellten Analysen der diagnostischen Qualität der Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte zeigen, dass Lehrkräfte in Deutschland in beträchtlichem Maß kriterienorientierte Entscheidungen treffen bzw. sachbezogene Prognosen vornehmen, wobei Merkmale des sozialen Hintergrunds in diese Präferenzbildung hineinwirken. Insgesamt wird eine Schullaufbahnpräferenz der Lehrkräfte für das Gymnasium ab einer Lesekompetenz von 580 Punkten (IGLU 2001: 581 Punkte) hinreichend wahrscheinlich (,kritischer Wert'). Es zeigen sich allerdings je nach sozialem Status der Schülerfamilie zum Teil erhebliche Unterschiede in der notwendigen Lesekompetenz (vgl. Tab. 2): Während Kinder aus der oberen Dienstklasse bereits mit einer Lesekompetenz, die elf Punkte unterhalb des deutschen Mittelwerts von 548 liegt, gute Chancen auf eine Gymnasialpräferenz ihrer Lehrkräfte haben, benötigen Kinder von un- und angelernten Arbeitern 614 Punkte. Die kritischen Werte für eine Gymnasialpräferenz der Eltern liegen durchweg unter den entsprechenden Werten für die Lehrkräfte. Besonders groß sind die Abweichungen der Elternpräferenzen von den Lehrerpräferenzen bei den Selbstständigen (22 Punkte) und in der oberen Dienstklasse (39 Punkte). Ähnliche Diskrepanzen ergaben sich in den Studien LAU 5 und KESS 4.

Tabelle 2: Gruppenspezifische Standards (,kritische Werte') für die Gymnasialpräferenzen der Lehrkräfte und der Eltern – Gesamtskala Lesen (Werte für 2001 in Klammern)

	Gruppenspezifischer Standard (kritischer Wert) für eine Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte	Gruppenspezifischer Standard (kritischer Wert) für eine Gymnasialpräferenz der Eltern
Obere Dienstklasse (I)	537 (551)	498 (530)
Untere Dienstklasse (II)	569 (565)	559 (558)
Routinedienstleistungen (III)	582 (590)	578 (588)
Selbständige (IV)	580 (591)	556 (575)
Facharbeiter und leitende Angestellte (V, VI)	592(603)	583(594)
Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (VII)	614(601)	606 (595)
Gesamt	580(581)	565 (572)

Im Vergleich zu IGLU 2001 zeigt sich, dass die kritischen Werte für die un- und angelernten Arbeiter gestiegen sind, während – abgesehen von der unteren Dienstklasse – für die übrigen Gruppen und insbesondere für die obere Dienstklasse die kritischen Werte gesunken sind. Insbesondere in der oberen Dienstklasse und in der Gruppe der Selbstständigen sind die für eine Gymnasialpräferenz der Eltern und der Lehrkräfte notwendigen Lesekompetenzen deutlich gesunken.

Insgesamt besteht also ein signifikanter und durchaus nicht unbeträchtlicher Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte und Eltern, der sich in IGLU 2006 noch deutlicher abzeichnet als in IGLU 2001.

5. Schlussfolgerungen

Als Resümee bleibt festzuhalten: Die Grundschule hat ihre Hausaufgaben gemacht! Die Ergebnisse von IGLU 2006 können aber auch als Hinweis darauf gesehen werden, dass der Beschluss der KMK hinsichtlich der regelmäßigen Teilnahme an relevanten internationalen Schulleistungsuntersuchungen sinnvoll und erfolgreich ist sowie – zumindest für die Grundschule – zu einem systematischen Qualitätsmanagement im deutschen Schulwesen beitragen kann.

Aus Ergebnissen aus IGLU 2006 lassen sich acht Folgerungen ableiten:

1. *Erhöhung des Anteils von Lesern auf der höchsten Kompetenzstufe.*
2. *Verbesserung der Leseleistung bei ‚wissensbasierten‘ Leseaufgaben.*
3. *Gezielte Förderung für Kinder mit Migrationshintergrund.*
4. *Förderung des Besuchs vorschulischer Einrichtungen.*
5. *Erhöhung der Durchlässigkeit im Schulsystem.*
6. *Förderung gezielter Elternarbeit.*
7. *Milderung sozialer Ungleichheiten.*
8. *Reformierung des Leseunterrichts und der Lehrerbildung in der Sekundarstufe I.*

Literatur

- Arnold, K.-H./Bos, W./Richert, P./Stubbe, T. C. (2007): Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In: Bos, W./Hornberg, S./ Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 271-297.
- Berg, C./Bos, W./Hornberg, S./Kühn, P./Reding, P./Valtin, R. (2007): Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand. Ergebnisse, Analysen und Perspektiven zu PIRLS 2006. Münster: Waxmann.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (2003): IGLU – ein kooperatives internationales Projekt. In: Bos, W./ Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 1-6.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R./Voss, A./Badel, I./Platzmeier, N. (2003): Lesekompetenzen deutscher Grundschulinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Bos, W./ Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 69-142
- Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (2007): IGLU 2006. Eine internationale Schulleistungsstudie der IEA.

- In: Bos, W./Hornberg, S./ Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 11-19.
- Bos, W./Valtin, R./Voss, A./Hornberg, S./Lankes, E.-M. (2007): Konzepte der Lesekompetenz in IGLU 2006. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 81-107.
- Bos, W./Valtin, R./Hornberg, S./Buddeberg, I./Goy, M./Voss, A. (2007): Internationaler Vergleich 2006: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 109-160.
- Bos, W./Schwippert, K./Stubbe, T. C. (2007): Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 225-247.
- Hornberg, S./Bos, W./Buddeberg, I./Potthoff, B./Stubbe, T. C. (2007): Anlage und Durchführung von IGLU 2006. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 21-45.
- Hornberg, S./Valtin, R./Potthoff, B./Schwippert, K./Schulz-Zander, R. (2007): Lesekompetenzen von Mädchen und Jungen im internationalen Vergleich. In: W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 195-223.
- Schwippert, K./Hornberg, S./Freiberg, M./Stubbe, T. C. (2007): Lesekompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 249-269.
- Stubbe, T. C./Buddeberg, I./Hornberg, S./McElvany, N. (2007): Lesesozialisation im Elternhaus im internationalen Vergleich. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 299-327.

Wilfried Bos, geb. 1953, Prof. Dr. phil. habil; Professor für Bildungsforschung und Qualitätssicherung an der Technischen Universität Dortmund, Direktor des Instituts für Schulentwicklung;

Tobias C. Stubbe, geb. 1975, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund;

Anschrift: Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund

Email: officebos@ifs.uni-dortmund.de; stubbe@ifs.uni-dortmund.de