

Valtin, Renate; Bos, Wilfried

(Was) können wir aus IGLU für die Lehrerbildung lernen?

Merkens, Hans [Hrsg.]: *Lehrerbildung: IGLU und die Folgen*. Opladen : Leske und Budrich 2004, S. 17-35.
- (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Reference:

Valtin, Renate; Bos, Wilfried: (Was) können wir aus IGLU für die Lehrerbildung lernen? - In: Merkens, Hans [Hrsg.]: *Lehrerbildung: IGLU und die Folgen*. Opladen : Leske und Budrich 2004, S. 17-35 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-362941 - DOI: 10.25656/01:36294

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-362941>

<https://doi.org/10.25656/01:36294>

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

(Was) können wir aus IGLU für die Lehrerbildung lernen?

1. Einleitung und Vorbemerkung

Noch vor der Veröffentlichung der Ergebnisse aus IGLU konnte man in der Presse lesen, dass IGLU- und PISA-Ergebnisse in keiner Weise miteinander vergleichbar seien. Die längeren und detaillierteren Ausführungen der IGLU-Autoren zu diesen Vergleichen (Bos u.a., 2003) wurden dabei geflissentlich übergangen. An sich sollten Ergebnisse internationaler Schulleistungsuntersuchungen in erster Linie in Bezug auf die untersuchte Population interpretiert werden. Da aber aus der PISA Studie – es wurden 15-Jährige untersucht – relativ klare Folgerungen zumeist in Schuldzuweisungen in Bezug auf den Vorschul- und Grundschulbereich gezogen wurden, die Forderung nach einer grundlegenden Reform der Sekundarstufe aber bisher kaum thematisiert wurde, muss das komplexe Verhältnis von IGLU zu PISA doch noch einmal, wenn an dieser Stelle auch nur kurz, skizziert werden. Im Folgenden sollen deswegen einige wichtige Ergebnisse des internationalen Leistungsvergleiches unter der Perspektive einer zwar eingeschränkten, aber doch in wichtigen Bereichen möglichen Vergleichbarkeit dargestellt werden, bevor auf den direkten Bezug zur Lehrerbildung eingegangen wird. Aus Raumgründen beschränken wir uns dabei auf die Darstellung der Gesamtskala Leseverständnis und verzichten auf die Detailanalysen zum Leseverständnis literarischer Texte und von Informationstexten, zu den wissensbasierten und textbasierten Leseverständnisdimensionen sowie den Leistungen in Mathematik und dem naturwissenschaftlichen Aspekt des Sachunterrichtes, die im Wesentlichen nicht anders ausfallen.

2. Erste Ergebnisse aus IGLU im internationalen Vergleich

An IGLU haben insgesamt 35 Länder teilgenommen. Die Ausschöpfungsgrade der Zielpopulation waren für einen internationalen Vergleich zufriedenstellend, mit Ausnahme von Israel, das in den deutschen Analysen deswegen nicht berücksichtigt wurde. Da in den verbleibenden 34 Ländern eine beträchtliche Bandbreite ($M = 500$, $SD = 100$) von Schweden mit 561 Punk-

ten bis hin zu Belize mit 327 Punkten anzutreffen war, stellte sich die Frage, welche Länder für einen internationalen Vergleich aus deutscher Perspektive vorrangig herangezogen werden sollten. Als eine erste Vergleichsgruppe wurden die teilnehmenden Länder der Europäischen Union (Vergleichsgruppe eins, VG 1) festgelegt. Wie aus Tabelle 1 deutlich wird, sind die sechs bzw. sieben an IGLU teilnehmenden Länder der Europäischen Union zumindest in der PISA-Population mit den 14 an PISA teilnehmenden Ländern der Europäischen Union vergleichbar.

Tab. 1: PISA-Ergebnisse der teilnehmenden EU-Länder

an PISA beteiligte EU-Länder	Mittelwert	an PISA und IGLU beteiligte EU-Länder	Mittelwert
Belgien	507		
Dänemark	497		
Deutschland	484	Deutschland	484
Finnland	546		
Frankreich	505	Frankreich	505
Großbritannien	523	Großbritannien*	523
Griechenland	474	Griechenland	474
Irland	527		
Italien	487	Italien	487
Luxemburg	441		
Österreich	507		
Portugal	470		
Schweden	516	Schweden	516
Spanien	493		
PISA-Mittelwert = 498		PISA-Mittelwert = 498	

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

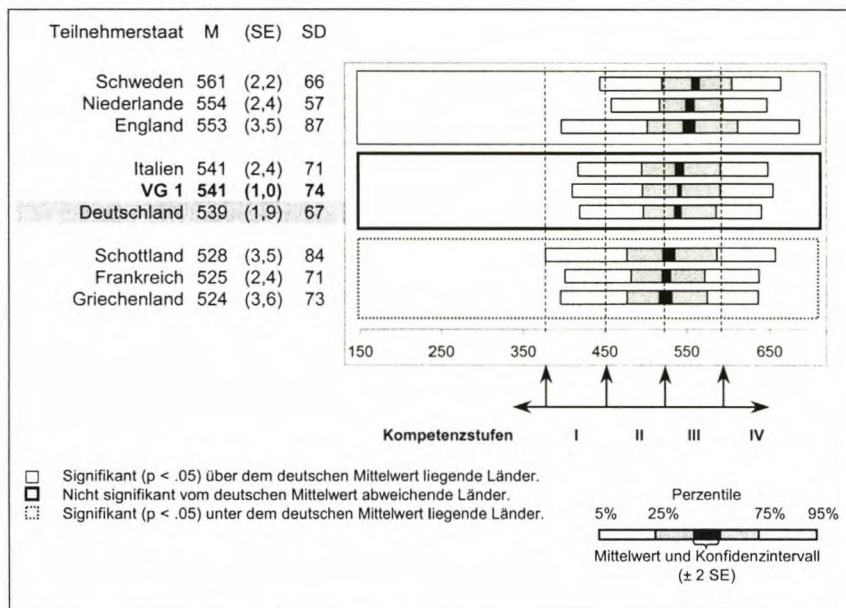
© IGLU-Germany

* An IGLU haben nur England und Schottland teilgenommen.

Die Ergebnisse der deutschen Kinder im Leseverständnis von IGLU liegen in diesem europäischen Vergleich der VG 1 ungefähr gleichauf mit Italien in einem mittleren Bereich. Schottland, Frankreich und Griechenland schneiden signifikant schlechter ab, Schweden, die Niederlande und England signifikant besser (vgl. Abbildung 1).

Als weitere Vergleichsgruppe wurden die relevanten teilnehmenden Länder aus der OECD herangezogen. Diese dreizehn bzw. vierzehn an IGLU teilnehmenden OECD-Länder entsprechen, wie Tabelle 2 zeigt, zumindest in der PISA-Population den teilnehmenden 27 Ländern aus der OECD. Wenn man so will, haben an IGLU eher die „schwereren“ OECD Länder – zumindest auf Ebene der 15-Jährigen – teilgenommen.

Abb. 1: Testleistungen der Schülerinnen und Schüler der Vergleichsgruppe I Gesamtskala Lesen



IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Tab. 2: PISA-Ergebnisse der teilnehmenden OECD-Länder

an PISA beteiligte OECD-Länder	Mittelwert	an PISA und IGLU beteiligte OECD-Länder	Mittelwert
Australien	528		
Belgien	507		
Dänemark	497		
Deutschland	484	Deutschland	484
Finnland	546		
Frankreich	505	Frankreich	505
Großbritannien	523	Großbritannien*	523
Griechenland	474	Griechenland	474
Irland	527		
Island	507	Island	507
Italien	487	Italien	487
Japan	522		
Kanada	534	Kanada	534
Korea	525		
Luxemburg	441		
Mexiko	422		

an PISA beteiligte OECD-Länder		an PISA und IGLU beteiligte OECD-Länder	
	Mittelwert		Mittelwert
Neuseeland	529	Neuseeland	529
Norwegen	505	Norwegen	505
Österreich	507		
Polen	479		
Portugal	470		
Schweden	516	Schweden	516
Schweiz	494		
Spanien	493		
Tschechische Republik	492	Tschechische Republik	492
Ungarn	480	Ungarn	480
USA	504	USA	504
PISA-Mittelwert = 500		PISA-Mittelwert = 503	

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

* An IGLU haben nur England und Schottland teilgenommen.

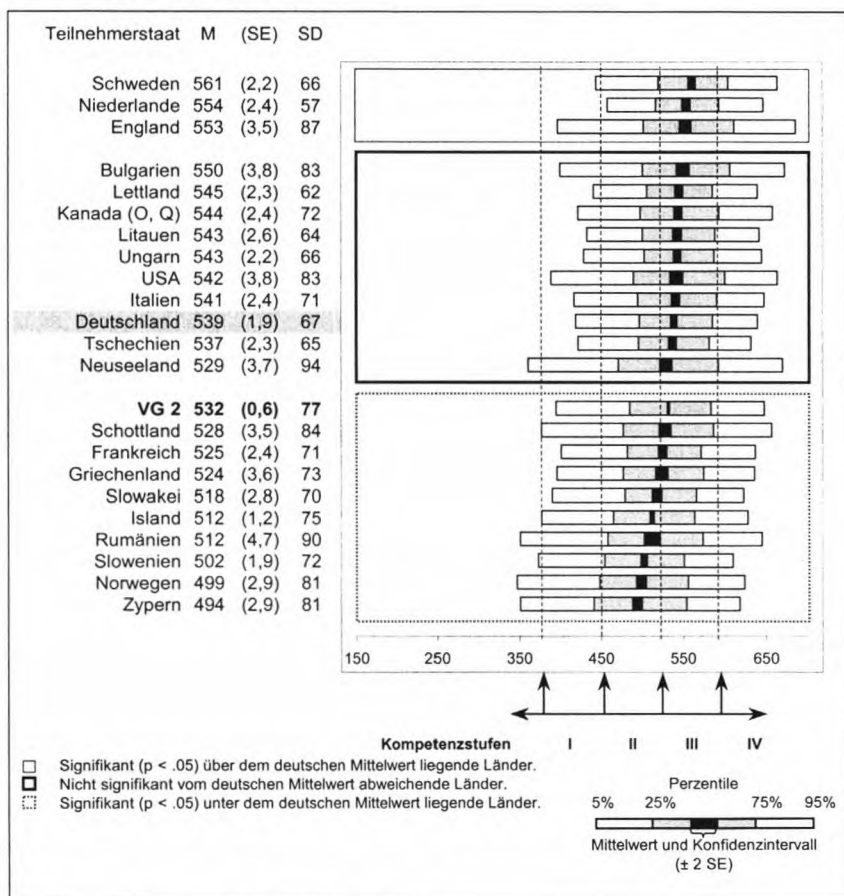
Um noch weitere relevante Länder in den internationalen Vergleich mit einbeziehen, wurden die an IGLU teilnehmenden Länder, die bis zum Jahr 2007 Vollmitglieder der Europäischen Union werden, näher betrachtet. Aus Tabelle 3 wird deutlich, dass die an IGLU teilnehmenden OECD-Länder und die EU-Beitrittsländer sowohl bezüglich der mittleren Testleistung als auch der Homogenität bzw. Heterogenität der Schülerleistungen sehr gut miteinander vergleichbar sind. Entsprechend wurden die an IGLU teilnehmenden OECD-Länder und die an IGLU teilnehmenden EU-Beitrittsländer zur Vergleichsgruppe zwei (VG 2) zusammengefasst (vgl. Abb. 2).

Wie aus Abbildung 2 hervorgeht, liegen die deutschen Schülerleistungen signifikant über dem Mittelwert dieser Vergleichsgruppe. Signifikant über dem deutschen Mittelwert auf der Gesamtskala Lesen bleiben Schweden, die Niederlande und England. Vergleicht man die vierzehn Länder, die sowohl an PISA als auch an IGLU teilgenommen haben, direkt miteinander (vgl. Tabelle 3), zeigt sich, dass die deutschen Schülerleistungen im Leseverständnis bei der IGLU-Population über dem Mittelwert dieser 14 Länder und bei der PISA-Population unter dem Mittelwert dieser 14 Länder liegen. Bei IGLU schneiden acht dieser 14 Länder schlechter ab als Deutschland, bei PISA sind es nur vier von den 14 teilnehmenden Ländern, die schlechter abschneiden (Tabelle 3).

Insgesamt gelingt es der Grundschule in Deutschland, die Kinder im Leseverständnis im internationalen Vergleich auf die Ebene des oberen Leistungsdrittels zu bringen. Nur drei europäische Länder schneiden besser ab. Darüber hinaus gelingt es der Grundschule, die Leistungsdifferenzen im internationalen Vergleich relativ homogen zu halten, nur sieben von 34 Ländern gelingt dies geringfügig besser. Am Ende der Sekundarstufe I findet sich

dagegen kein an PISA teilnehmendes Land, dass eine größere Leistungsheterogenität aufweist als Deutschland.

Abb. 2: Testleistungen der Schülerinnen und Schüler in der Vergleichsgruppe 2 Gesamtskala Lesen



Die Ergebnisse aus PISA und IGLU können natürlich nicht kausal aufeinander bezogen werden, denn ohne eine längsschnittlich angelegte Untersuchung ist dies nicht möglich. Immerhin legen diese relativ „zeitgleich auftretenden Phänomene“ jedoch die Vermutung nahe, dass das schlechte Abschneiden der deutschen Jugendlichen nicht allein aus der Grundschule abzuleiten ist,

sondern dass die Sekundarstufe selbst als ein wesentlicher Verursacher dieses Abschneidens anzusehen ist. Der bereits in der TIMSS-Untersuchung festgestellte Schereneffekt zwischen der Sekundarstufe I und II (Baumert, Bos, Watermann 1999) wird hier noch einmal erweitert abgezeichnet.

Tab. 3: Leseverständnis der Länder, die an IGLU und PISA teilgenommen haben – Abweichungen vom jeweiligen deutschen Mittelwert

Teilnehmerstaat	IGLU (PISA-Länder)		PISA	
	Mittelwert	Differenz zum deutschen Mittelwert (539)	Differenz zum deutschen Mittelwert (484)	Mittelwert
Schweden	561	22	32	516
Lettland	545	6	-26	458
Kanada*	544	5	50	534
Ungarn	543	4	-4	480
USA*	542	3	20	504
Italien	541	2	3	487
Deutschland	539	-	-	484
Tschechien	537	-2	8	492
MaL*	534	-5	12	496
Neuseeland	529	-10	45	529
Russ. Föderation*	528	-11	-22	462
Frankreich	525	-14	21	505
Griechenland*	524	-15	-10	474
Island	512	-27	23	507
Norwegen	499	-40	21	505

* Mittelwert der aufgeführten Länder.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

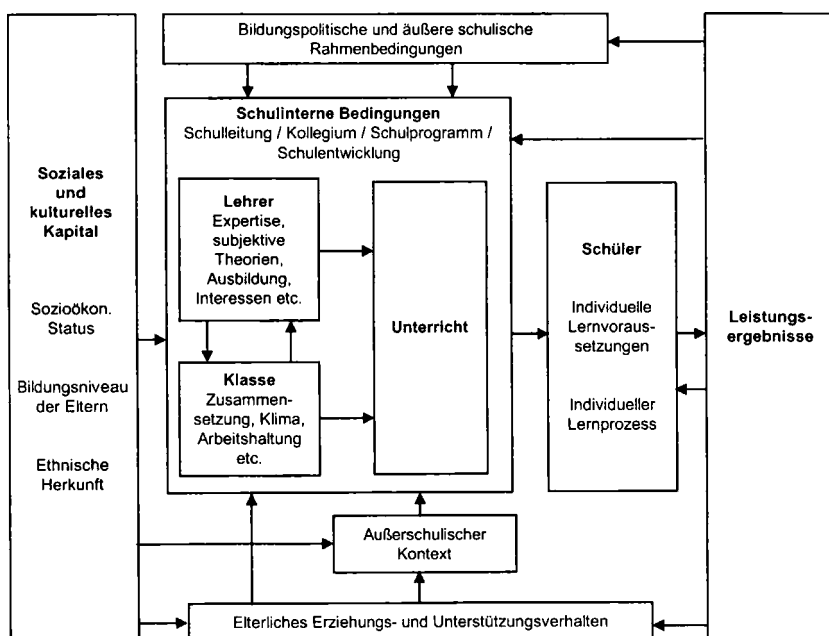
3. Rahmenbedingungen schulischer Leistungen im internationalen Vergleich

Gleichzeitig zur Pressekonferenz, auf der am 8.4.2003 die Ergebnisse von IGLU der Öffentlichkeit vorgestellt wurden, wurde in einer Pressemitteilung ein Beschluss der Kultusministerkonferenz zu den IGLU-Ergebnissen veröffentlicht. In dieser Stellungnahme der KMK wurden als Reaktion auf das recht gute Abschneiden der deutschen Grundschülerinnen und Grundschüler im Vergleich mit den „ge-PISA-ckten“ Jugendlichen verschiedene Forderungen aufgestellt, u.a.: Verstärkung der Ansätze individueller Förderung, Verbesserung des Unterrichts besonders in den weiterführenden Schulen, Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule durch verbindliche Leistungsstandards, Verbesserung der didaktischen und methodischen Kompetenzen der Lehrkräfte, Veränderungen in der Lehrplan- und der Unterrichtsgestaltung. Pointiert bedeutet dies: Schüler und Lehrer müssen besser werden,

oder, wie der Berliner Schulsenator Böger es in einem unglückliche Assoziationen heraufbeschwörendem Bild ausdrückte: „Bildung geht in erster Linie über Menschen“. Damit ist das Problem als ein didaktisches definiert, und daraus ergibt sich nach Terhart: „Wenn die eine Pointe vieler Leistungsstudien eine didaktische ist ..., dann richten sich alle Blicke auf den Lehrer. Er wird schnell zur Ursache des Übels erklärt – und zugleich lasten auf ihm die großen Hoffnungen“ (Terhart 2003, 169). Diese didaktische Zielrichtung ist grundsätzlich richtig, aber es darf dabei nicht übersehen werden, dass auch die schulischen Rahmenbedingungen eine wichtige und entscheidende Rolle beim Zustandekommen schulischer Leistungen spielen.

Das IGLU-Rahmenmodell verweist auf die Vielfalt der Einflüsse, die auf die Schülerleistung wirken: gesellschaftliche, familiale, schulische, unterrichtliche u.v.m. (s. Abbildung 3).

Abb. 3: Rahmenmodell für den Zusammenhang zwischen Schülerleistungen und deren Bedingungen



Die statistischen Analysen der IGLU-Daten im Rahmen dieses Modells sind allerdings noch nicht abgeschlossen. Deshalb verweisen wir auf die von McKinsey durchgeführte Reanalyse der PISA-Daten (www.mckinsey-bildet.de/70_pisa/70_pisa.phtml¹⁾). Das theoretische Modell sieht drei Einflussfaktoren vor (vgl. Abbildung 4).

Abb. 4: McKinsey: Modell der Einflussfaktoren auf gute Schulbildung

1. *Gegebenheiten (indirekter Einfluss, nicht veränderbar):*
wohlhabende Gesamtwirtschaft
2. *Systemfaktoren (indirekter Einfluss, durch Bildungspolitik gestaltbar):*
gute frühkindliche Bildung
späte institutionelle Schultypdifferenzierung
hohe Eigenverantwortung der Schule
gute finanzielle Ausstattung des Primarbereichs
individuelle Schülerförderung
motivierende Anreize und hohe Eigenverantwortung der Lehrpersonen
gute finanzielle Ausstattung des Sekundarbereichs
konsequente Qualitätssicherung in den Schulen
3. *Faktoren mit direktem Einfluss (teilweise veränderbar):*
förderndes Elternhaus
hohes Lehrerengagement
moderne Unterrichtsmethodik
moderne Lehrmaterialien

Da in PISA keine Lehrpersonen befragt wurden, fehlt die empirische Datenbasis zu den mit Unterricht verbundenen Faktoren. Die Ergebnisse der von McKinsey vorgenommenen Reanalyse der internationalen Daten (bezogen auf 27 Länder) bestätigen die internationale Gültigkeit des theoretischen Modells in Bezug auf die übrigen im Modell aufgeführten Faktoren. Ferner wurden in Deutschland dabei Defizite festgestellt in Bezug auf folgende Systemfaktoren:

- gute frühkindliche Bildung
- individuelle Schülerförderung
- späte institutionelle Schultypdifferenzierung
- motivierende Anreize für Lehrpersonen
- consequente Qualitätssicherung
- hohe Eigenverantwortung der Schule
- gute finanzielle Ausstattung des Primarbereichs.

1 Wir danken Nelson Killius von McKinsey & Company, München, für weiterführende Hinweise.

Führend ist Deutschland lediglich in der finanziellen Ausstattung des Sekundarbereichs ([www. Mckinsey-bildet.de/70_pisa/70_pisa.phtml](http://www.Mckinsey-bildet.de/70_pisa/70_pisa.phtml)).

Es ist erwartbar, dass IGLU zu entsprechenden Ergebnissen in Bezug auf die Bedeutung von schulischen Rahmenbedingungen gelangen wird. Die bisherigen Auswertungen von IGLU verweisen im internationalen Vergleich auf besondere, zum Teil auch ungünstigere Lehr- und Lernbedingungen für deutsche Schülerinnen und Schüler. Einige der für die Lehrerbildung relevanten Daten werden im Folgenden dargestellt (ausführlich dazu Lankes u.a. 2003).

4. Schulinterne und außerschulische Rahmenbedingungen bezogen auf die Grundschule

IGLU macht deutlich, dass es einigen Ländern besser als Deutschland gelingt, schulinterne Bedingungen bereit zu stellen, welche Lehrpersonen in der Grundschule bei der Erfüllung ihres Unterrichts- und Erziehungsauftrags entlasten. Dabei handelt es sich um:

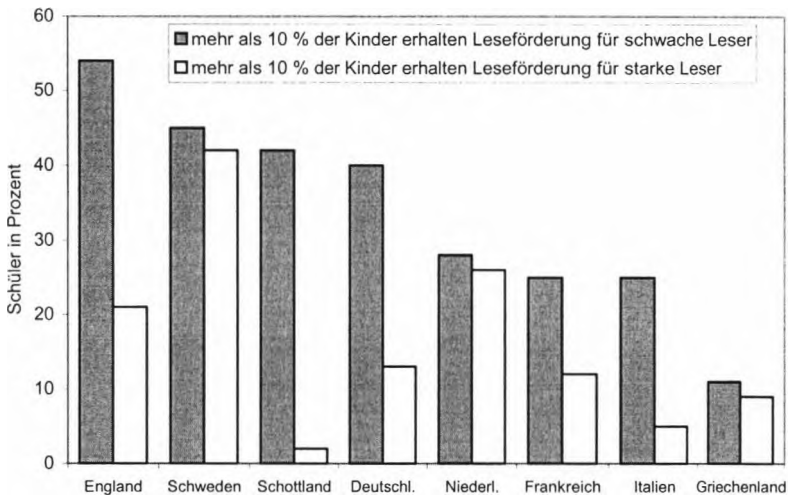
Heranziehung von Experten

In den gut abschneidenden Ländern stehen den Klassenlehrern weitere Experten zur Verfügung, die bei Leistungsproblemen der Schülerinnen und Schüler eingreifen (Beratungslehrer, Sozialpädagogen, Psychologen). Dieser Aspekt berührt auch die den Lehrpersonen zugedachte Rolle in unserem Bildungswesen: Sie sollen Allround-Experten sein (unterrichten, erziehen, beraten, beurteilen). Allerdings hilft ihnen angesichts dieser Aufgabenbürde auch eine – man muss schon sagen typisch deutsche – Entlastungsstrategie, denn die deutsche Schule reagiert auf Leistungsversagen der Schülerinnen und Schüler nicht mit verstärkten Förderbemühungen, sondern mit Auslesemechanismen, wie „Sitzen bleiben“, Schulformwechsel oder Überweisung an außerschulische therapeutische Einrichtungen, wie dies beispielsweise der Fall ist bei Legasthenie, Dyskalkulie oder wie die modischen Etikette der Pathologisierung von Kindern gerade lauten.

Förderangebote an der Schule

In IGLU wurde ferner erfasst, inwieweit in den teilnehmenden Ländern schulische Förderangebote für schwache und gute Schülerinnen und Schüler existieren. Der Vergleich mit einigen unserer europäischen Nachbarn in Bezug auf die Versorgung der Schülerinnen und Schüler mit Förderangeboten an der Schule zeigt, dass vor allem für gute Leser wenig Fördermöglichkeiten bereit stehen (vgl. Abb. 5; die Angaben stammen aus dem Schulleiterfragebogen).

Abb. 5: Versorgung der Schüler mit Förderangeboten an der Schule (in %)



IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Schulische Ressourcen (Büchereien, Computer)

Im internationalen Vergleich stehen in deutschen Grundschulen relativ selten Schulbüchereien und Computer zur Verfügung, wobei der Computer als Medium im Deutschunterricht auch recht selten zum Einsatz kommt (s. Tab. 4, S. 27).

Der internationale Vergleich verweist auch auf die Bedeutung außerschulischer Rahmenbedingungen wie der folgenden:

Vorschulische Erziehung

In allen Ländern schneiden Kinder, die eine Vorschule oder einen Kindergarten besucht haben, besser ab (s. Abb. 6, S. 28).

Wie aus der Abbildung 6 ersichtlich, steigen in allen teilnehmenden europäischen Ländern – mit Ausnahme Schottlands – die Leseleistungen der Kinder mit der Dauer der Kindergartenzeit an. Diese Leistungszuwächse sind auch in den Fächern Mathematik, Naturwissenschaften und Orthographie zu beobachten. Dieser Effekt bleibt auch bestehen, wenn man den Sozialschicht-Effekt (Eltern aus sozial günstigen Schichten schicken ihre Kinder häufiger in eine vorschulische Institution) berücksichtigt. Es zeichnet sich demnach als wünschenswert ab, schon im Vorschulalter die Kinder gut auf die schulischen Anforderungen vorzubereiten – eine Erhöhung der Kindergartengebühren, wie sie gegenwärtig die Gemeinden aufgrund von Sparzwängen erwä-

gen, ist sicherlich nicht der richtige Weg, um Eltern aller Sozialschichten die wünschenswerte Nutzung dieser Einrichtungen zu ermöglichen. Die IGLU-Daten weisen darauf hin, dass eine Reform der Lehrerbildung sinnvoller Weise mit einer Reform der Erzieherinnenbildung verknüpft werden sollte.

Tab. 4: Zugang zu Schul- und Klassenbibliotheken und zu einem Computer an der Schule in den Ländern der Vergleichsgruppen 1 und 2

	Schul- bibliothek ³ (Schüler in %) ⁴	Klassen- bibliothek ⁵ (Schüler in %) ⁴	Anzahl der Schüler (4. Kl.) pro PC ⁶	im Klassen- raum	Verfügbare Computer ⁵ (Schüler in %) ⁴ innerhalb der Schule	mit Internet- zugang
Bulgarien	83	34	25,8 ¹	0	18	7
Deutschland	53	82	10,9	45	45 ¹	28
England	91	82	3,9	88 ¹	95	86
Frankreich	79	92	7,7	41 ¹	76 ¹	51
Griechenland	88	61	12,7 ²	0	17	9
Island	96 ¹	46	3,2 ¹	63	90	87
Italien	91	76	10,0	5 ¹	60	37
Kanada	96	88	2,5	81	92	93
Lettland	99	67	11,9	2 ¹	34	26
Litauen	98	82	10,3	1	20	14
Neuseeland	99	96	4,8	94	85 ¹	91
Niederlande	63	84	4,1	90 ¹	92 ²	47
Norwegen	98	54	3,9	58	83	71
Rumänien	96	49	20,4 ²	1 ¹	17	5
Schottland	84	91	4,8	96	81 ¹	60
Schweden	89	47	5,5	89	91 ¹	93
Slowakei	95	64	28,3 ¹	0	15	5
Slowenien	100	66	5,7	7	66	64
Tschechien	92	57	6,1	11 ¹	59	43
Ungarn	95	64	6,6	3	36	26
USA	99	96	3,4	92	93	92
Zypern	62	98	16,5 ¹	6	28	28
VG 1	80	77	7,4	57	70	51
VG 2	88	72	9,5	40	59	48
International	85	69	7,4	29	45	36

1 Antwortrate zwischen 70 und 84 Prozent.

2 Antwortrate zwischen 50 und 69 Prozent.

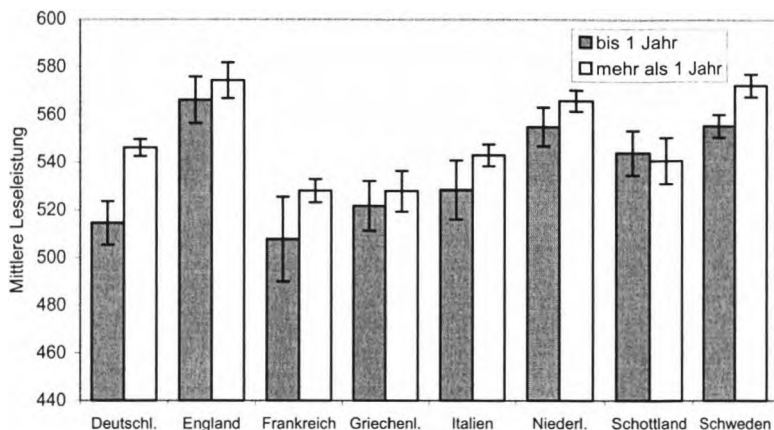
3 Die Angaben stammen aus dem Schulleiterfragebogen.

4 Die Angaben zu Schülerprozenten werden folgendermaßen gelesen: '83 Prozent der Schüler besuchen Schulen, an denen eine Schulbibliothek vorhanden ist'.

5 Die Angaben stammen auf dem Lehrerfragebogen.

6 Summe der Mädchen und Jungen in der vierten Klasse geteilt durch die Anzahl an PCs für die vierte Klasse.

Abb. 6: Lesekompetenz nach Dauer des Besuchs von Vorschule oder Kindergarten in der Vergleichsgruppe 1 – Gesamtskala Lesen



IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Lehrerbildung und Studieninhalte

Im internationalen Vergleich werden in der Grundschule etwa 70 Prozent der Schülerinnen und Schüler von Lehrpersonen unterrichtet, welche schwerpunktmäßig die Landessprache studiert haben, in Deutschland sind es nur 51 Prozent (Lankes u.a. 2003, 45). Die Schwerpunkte in Pädagogik/Lesendidaktik und Psychologie entsprechen dem internationalen Durchschnitt, in den Gebieten Leseförderung, Lesetheorien und Sprachentwicklung bei Kindern liegen die Werte unter dem internationalen Durchschnitt.

Berichtenswert ist auch, dass innerhalb der OECD die Ausbildungszeiten für Lehrpersonen im Primarbereich zwischen drei und fünf Jahren liegen, wobei Deutschland und Frankreich mit fünf Jahren die längsten Ausbildungszeiten haben.

Fortbildung der Lehrpersonen

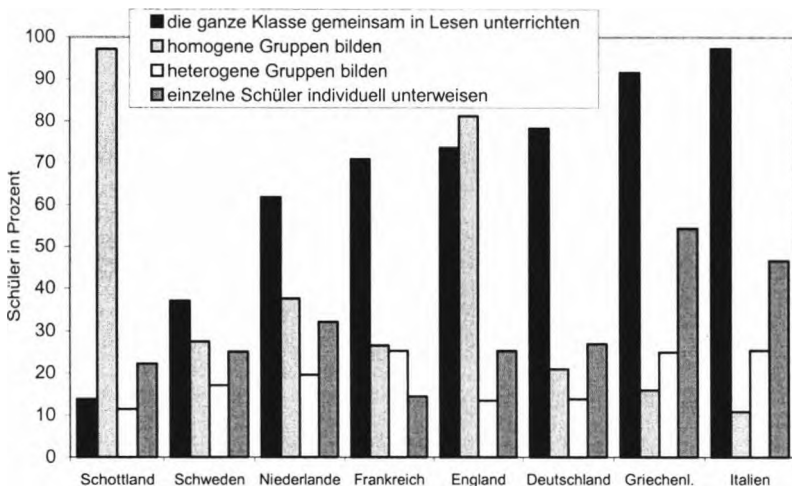
Die Teilnahme an Fortbildungen ist in Deutschland – verglichen mit den anderen Teilnehmerländern – eher zurückhaltend: Immerhin werden 41 Prozent der Schülerinnen und Schüler von Lehrpersonen unterrichtet, die angeben, in den vergangenen zwei Jahren an keiner Fortbildung zum Leseunterricht teilgenommen zu haben (international: 28%). Die entsprechenden Zahlen für Mathematik und Sachunterricht lauten 40 und 57 Prozent. Nur 6 Pro-

zent der Schülerinnen und Schüler haben Lehrpersonen, die angeben, Fortbildungen von mehr als 16 Stunden in den vergangenen zwei Jahren besucht zu haben (international 25%) (Lankes u.a. 2003, 46).

Unterrichtsmethoden

Gefragt wurden die Lehrpersonen nach dem Einsatz sozialer Arbeitsformen und Maßnahmen zur Differenzierung im Leseunterricht (s. Abbildungen 7 und 8).

Abb. 7: Der Einsatz sozialer Arbeitsformen im Unterricht (Schüler in %)*



IEA: Progress in International Reading Literacy Study

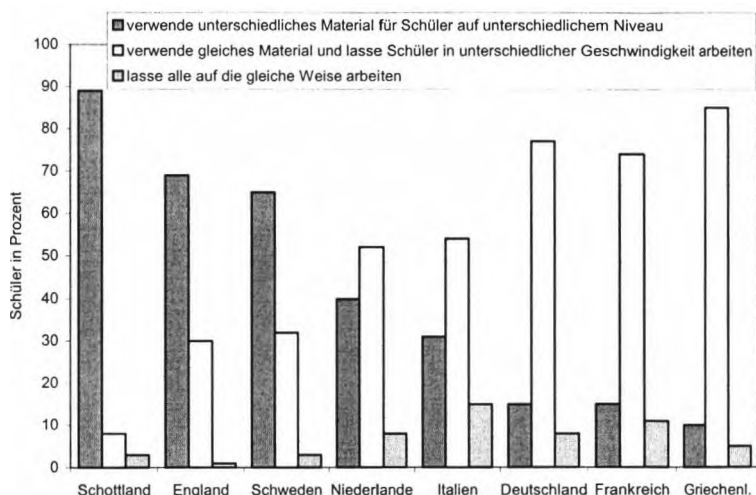
© IGLU-Germany

* Die Angaben stammen aus dem Lehrerfragebogen (Immer oder fast immer/oft).

Im Vergleich zeichnet sich Deutschland im Leseunterricht nicht durch einen weitgehend individuellen Unterricht mit abwechslungsreichen Sozialformen aus. Entsprechend waren die Ergebnisse zu den Medien und Methoden des Rechtschreibunterrichts, wobei berichtenswert ist, dass die Orthographieleistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler – gemessen an den Richtlinien, denn internationale Vergleiche sind wegen der unterschiedlichen Orthographien nicht möglich – deutlich hinter den Erwartungen zurück bleiben (Valtin u.a. 2003). Die Lehreraussagen deuten auf einen lehrerzentrierten, belehrenden Rechtschreibunterricht, der ausgerichtet ist an fertigen, im Handel erhältlichen Materialien wie Sprachbüchern und Rechtschreibmaterialien.

Die Tatsache, dass zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler im Rechtschreiben einen Unterricht erfahren, in dem mit den gleichen Übungsaufgaben und dem gleichen Material gearbeitet wird, lässt vermuten, dass eine individuelle, auf Fehlerschwerpunkte abzielende Förderung im Rechtschreibunterricht keine Selbstverständlichkeit ist. Eher selten erleben die Schülerinnen und Schüler einen Rechtschreibunterricht, der sich durch Partnerarbeit, Arbeit mit einer Lernkartei oder einem Wochenplan charakterisieren lässt und ihnen Eigenaktivität und Selbständigkeit zugesteht. Klassen, in denen Kinder diese Art von Unterricht erleben, haben einen signifikant höheren Durchschnittswert in der Rechtschreibung.

Abb. 8: Maßnahmen zur Differenzierung im Unterricht (Schüler in %)*



IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

* Die Angaben stammen aus dem Lehrerfragebogen.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes feststellen: Sofern in Deutschland schulische Angebote an Differenzierung vorhanden sind, sind sie überwiegend an den schwächeren Schülerinnen und Schülern ausgerichtet, Zusatzangebote für leistungstärkere Schülerinnen und Schüler kommen seltener vor. Den größten Teil der Zeit werden viele Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit der ganzen Klasse unterrichtet. Zur Differenzierung wird mehr Zeit für die Bearbeitung des ansonsten gleichen Materials zubilligt. In anderen Ländern wird öfter in Gruppen gearbeitet und für Schülerinnen und Schüler auf unterschiedlichem Niveau unterschiedliches Material verwendet.

5. Besondere Herausforderungen für Lehrpersonen

IGLU hat deutlich gemacht, dass es bestimmte Aufgaben gibt, deren Lösung den Lehrpersonen in Deutschland nicht zufrieden stellend gelingt. Dabei handelt es sich vor allem um drei auf die Schülerleistung bezogene Bereiche: die Förderung von Problemgruppen, die Leistungsbeurteilung und die gefühlte Verantwortlichkeit für die Leistungen der Schülerinnen und Schüler.

a) Förderung bestimmter Schülergruppen:

So erfreulich die IGLU-Ergebnisse insgesamt sein mögen, ist doch der Hinweis wichtig, dass es den Lehrpersonen nicht gelingt, bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern angemessen zu fördern. Problemgruppen sind:

- Kinder mit Migrationshintergrund,
- Kinder aus bildungsfernen Milieus (Näheres zu beiden Aspekten s. Schwippert u.a. 2003),
- in bestimmten Fächern Jungen (z.B. in der Orthographie) bzw. Mädchen (Mathematik).

b) Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung:

Betrachtet man den Zusammenhang der von den Lehrpersonen vergebenen Lese- bzw. Deutschnoten mit den Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler, so wird deutlich, dass Kinder derselben Kompetenzstufe Beurteilungen in Form von Lese- bzw. Deutschnoten erhalten, die über drei bis vier Notenstufen streuen (vgl. Tabellen 5 und 6).

Tab. 5: Lesenote nach Kompetenzstufen der Gesamtskala Lesen

Lesenote	unter Kompetenzstufe I		Kompetenzstufe I		Kompetenzstufe II		Kompetenzstufe III		Kompetenzstufe IV		Gesamt	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
1,00	--	--	--	--	8,8	15	48,0	82	43,3	74	100	171
2,00	0,3	2	3,1	20	24,3	155	51,7	330	20,5	131	100	638
3,00	1,6	7	18,5	80	44,7	193	30,3	131	4,9	21	100	432
4,00	6,1	12	29,4	58	48,2	95	15,7	31	0,5	1	100	197
5,00	50,0	1	50,0	1	--	--	--	--	--	--	100	2
Gesamt	1,5	22	11,0	159	31,8	458	39,8	574	15,8	227	100	1440

Tab. 6: Deutschnote nach Kompetenzstufen der Gesamtskala Lesen

Deutsch- note	unter Kompetenz- stufe I		Kompetenz- stufe I		Kompetenz- stufe II		Kompetenz- stufe III		Kompetenz- stufe IV		Gesamt	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
1,00	--	--	0,4	2	8,1	40	42,8	211	48,7	240	100	493
2,00	0,1	2	1,2	25	15,0	313	55,4	1152	28,3	589	100	2081
3,00	0,9	20	7,3	158	33,1	714	48,8	1054	9,8	212	100	2158
4,00	2,6	26	23,7	241	45,3	461	26,3	267	2,2	22	100	1017
5,00	8,4	16	39,3	75	40,8	78	11,5	22	--	--	100	191
6,00	--	--	50,0	2	50,0	2	--	--	--	--	100	4
Gesamt	1,1	64	8,5	503	27,1	1608	45,5	2706	17,9	1063	100	5944

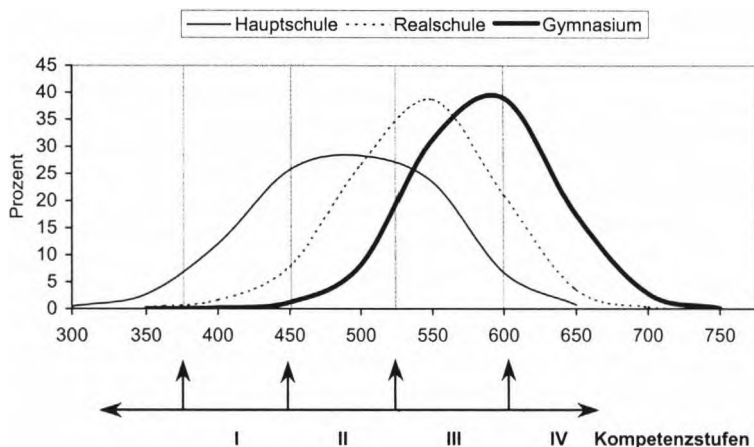
IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Eine Zwei ist eine Drei ist eine Vier – so lautete auch ein Ergebnis des Projekts NOVARA (Valtin 2002), in dem die Noten mit den Ergebnissen eines lehrplanvaliden Mathematiktests verglichen wurden. Dabei zeigte sich, dass der Zufall der Klassenzugehörigkeit wesentlich mitentscheidend bei der Zensurenvergabe ist, da sich die Lehrpersonen am klasseninternen Maßstab orientieren. (Thiel, Valtin 2002). Diese Befunde unterstreichen die schon vor 30 Jahren von Ingenkamp herausgestellte „Fragwürdigkeit der Zensurengebung“ (Ingenkamp 1995⁹). Die Note wird weder ihrem pädagogischen Anspruch der differenzierten Rückmeldung über den Leistungsstand gerecht noch eignet sie sich zur Legitimation von Ausleseentscheidungen, wie der in IGLU festgestellte geringe Zusammenhang von Lesekompetenz und Empfehlung für weiterführende Schulen zeigt (vgl. Abbildung 9).

Ähnlich ungenau wie die Noten sind die von den Lehrkräften ausgesprochenen Übergangsempfehlungen für die weiterführenden Schulen, wie die breiten Leistungsüberlappungen in den für die verschiedenen Schularten empfohlenen Schülergruppen in Abbildung 9 zeigen. Dem deutschen Bildungssystem gelingt nicht die beabsichtigte Form der Auslese, die Grundlage des dreigliedrigen Schulsystems ist: Kinder nach Leistung derart zu sortieren, dass homogene Gruppen in den weiterführenden Schulen entstehen. Aus diesem Grund besteht in den weiterführenden Schulen eine größere Heterogenität und damit ein größerer Bedarf an Individualisierung und Differenzierung, als bisher vermutet. Die misslungene Aufteilung hat aber auch zur Folge, dass Bildungschancen nicht nach objektiver Leistung, sondern nach anderen Kriterien vergeben werden. Eines dieser Kriterien ist der sozioökonomische Status des Elternhauses, der bereits bei der Entscheidung über den Einschulungszeitpunkt eine Rolle spielt, besonders aber selbst bei gleichen Leistungen die Übergangsempfehlung beeinflusst.

Abb. 9: Kompetenzstufenzugehörigkeit des Leseverständnisses der Schülerinnen und Schüler, differenziert nach der Übergangsempfehlung



IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

c) Zuständigkeit der Lehrpersonen für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler:

Im IGLU-Lehrerfragebogen sollten die Befragten zu folgenden Aussagen Stellung nehmen:

- „Misserfolge von Schüler/innen werden an unserer Schule den Lehrkräften angelastet“
- „Schulversagen wird bei uns als Problem der Schule und weniger des Schülers bzw. der Schülerin gesehen“.

Die Ergebnisse verweisen auf ein geringes Verantwortungsbewusstsein. Dass Misserfolge an ihrer Schule den Lehrkräften angelastet werden, bejahen nur 3 Prozent der Befragten, die übrigen lehnen dies eher oder vollständig ab. Nur 12,3 Prozent der Lehrkräfte stimmten der Aussage zu: „Schulversagen wird bei uns als Problem der Schule und weniger des Schülers bzw. der Schülerin gesehen“.

Sicherlich hängt dieses sich hier abzeichnende geringe Gefühl der Verantwortlichkeit für die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auch mit der starken Selektivität des deutschen Schulsystems zusammen. Das dreigliedrige Schulsystem beruht ja auf der Theorie der Dreifaltigkeit der Begabungen und der Auffassung, dass das, was wir als „Begabung“ bezeichnen, den Schulerfolg determiniert. Während in vielen Ländern bildungspolitisch ein universa-

ler Optimismus in Bezug auf die Bildungsfähigkeit der heranwachsenden Generation besteht (Lenhardt 2002), und beispielsweise im PISA-Siegerland Finnland die Lehrpersonen und Eltern die Meinung vertreten, jedes Kind könne lesen, schreiben, rechnen und eine dritte (!) Sprache erlernen, herrscht in Deutschland noch vielfach die Meinung, die Begabung sei „bildungsresistent“ (Lenhardt 2002). Die Daten aus IGLU-E zeigen, dass zwar die schulischen Leistungen mit dem kognitiven Fähigkeitsniveau korrelieren, jedoch in mäßiger Höhe ($r = -0.42$ mit der Note in Deutsch und -0.38 mit der Note in der Rechtschreibung), so dass noch viel Raum bleibt für pädagogischen Optimismus.

6. Folgerungen für die Lehrerbildung

Vergegenwärtigt man sich noch einmal das IGLU-Rahmenmodell und die oben referierten PISA-Reanalysen von McKinsey, dann wird deutlich, dass eine verbesserte Lehrerbildung allein und die Einführung von einheitlichen Leistungsstandards – euphemistisch als Bildungsstandards bezeichnet – die Probleme des deutschen Bildungswesens nicht lösen. Lehrpersonen und Lehrerbildung sind nur Aspekte eines umgreifenden Systems. Will man die Schülerleistungen in Deutschland verbessern und die in PISA aufgedeckten Defizite des deutschen Bildungswesens (geringer Anteil an ausreichend qualifizierten Jugendlichen, hohe Leistungsstreuung zwischen guten und schwachen Jugendlichen, hohe soziale Selektivität bei großer externer und interner Auslese) beheben, so sind grundlegende strukturelle Veränderungen der Schulform, aber auch ein Bewusstseinswandel (weg von der Dreifaltigkeitstheorie der bildungsresistenten Begabungen hin zu einem universalen Bildungsoptimismus und weg vom Auslese- zum Förder- und Fördergedanken) notwendig.

Überlegungen zu Konsequenzen aus IGLU für die Lehrerbildung müssen deshalb eingebettet sein in

- eine umfassende Theorie zur Funktion der Schule in unserer Gesellschaft. Wird beispielsweise die Schule als Unterrichtsanstalt oder als Lebensraum angesehen? Die Funktionsbestimmung von Schule prägt die Rolle der Lehrpersonen: Wenn Selektion im Vordergrund steht, sind andere Lehrerkompetenzen notwendig, als wenn Förderung und Fordern angesagt sind. Werden Lehrpersonen als Curriculumingenieure angesehen oder als Erzieher?
- Theorien der Professionalität und Professionalisierung und Fragen des Berufsethos (z.B. Verantwortung für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler, Verpflichtung zur Weiterbildung).
- schul- und verwaltungsrechtliche Bestimmungen, welche die Rolle und die Aufgaben von Lehrpersonen regeln. Dazu gehören die Fassung des beruflichen Status (Verbeamtung vs. Angestelltenverhältnis), das berufliche Aufgabenspektrum (Aufgaben von Klassenlehrern, Schulleitung, Entlastung durch externe Experten

o.ä.) sowie das Ausmaß von Eigenverantwortung und Leistungsorientierung (z.B. durch variable Gehaltsbestandteile).

Unmittelbar aus IGLU ergeben sich Konsequenzen für eine verbesserte Ausbildung der Lehrpersonen an den Universitäten, wobei über Verbesserungen in folgenden Bereichen nachgedacht werden sollte:

- im Fach (bezogen auf die Schriftsprache wären dies psycholinguistische Grundlagen der Sprache, des Lesens und der Orthographie);
- in der Fachdidaktik (Kenntnisse in der Vermittlung des Fachs und der Lernstrategien);
- in der Lern- und Entwicklungspsychologie;
- in Bezug auf didaktische Kompetenzen, mit dem Ziel einer stärkeren individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler, denen mehr Selbstständigkeit und Eigenaktivität zugestanden werden sollte.

Literatur

- Baumert, J./Bos, W./Watermann, R. (1999): TIMSS/III: Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich. Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse (2. überarbeitete Aufl.). Berlin.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster, New York, München, Berlin.
- Ingenkamp, K. (Hrsg.) (1971/1995): Die Fragwürdigkeit der Zensurgebung (9. Aufl.). Texte und Untersuchungsberichte. Weinheim, Basel.
- Lankes, E.-M./Bos, W./Mohr, I./Plaßmeier, N./Schwippert, K./Sibbers, H./Voss, A. (Hrsg.): Lehr- und Lernbedingungen in den Teilnehmerländern. In: W. Bos u.a. (Hrsg.): Erste Ergebnisse in IGLU. Münster, New York, München, Berlin, 7-28.
- Lenhardt, G. (2002). Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule. (unveröffentlicht).
- Schwippert, K./Bos, W./Lankes, E.-M. (2003): Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: W. Bos u.a. (Hrsg.): Erste Ergebnisse in IGLU. Münster, New York, München, Berlin, 265-302.
- Terhart, E. (2003): Lehrerbildung nach PISA. In: H. Merckens (Hrsg.): Lehrerbildung in der Diskussion. Opladen, 167-177.
- Thiel, O./Valtin, R. (2002): Eine Zwei ist eine Drei ist eine Vier. In: R. Valtin: Was ist ein gutes Zeugnis? Weinheim, München, 67-76.
- Valtin, R. (2002): Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. Weinheim, München.
- Valtin, R./Badel, I./Löffler, I./Meyer-Schepers, U./Voss, A. (2003): Orthographische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse. In: W. Bos u.a. (Hrsg.): Erste Ergebnisse in IGLU. Münster, New York, München, Berlin, 227-264.
- www.mckinsey-bildet.de/70_pisa/70_pisa.phtml

