

Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold,
Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes,
Knut Schwippert, Renate Valtin (Hrsg.)

IGLU 2006

Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich

Zusammenfassung

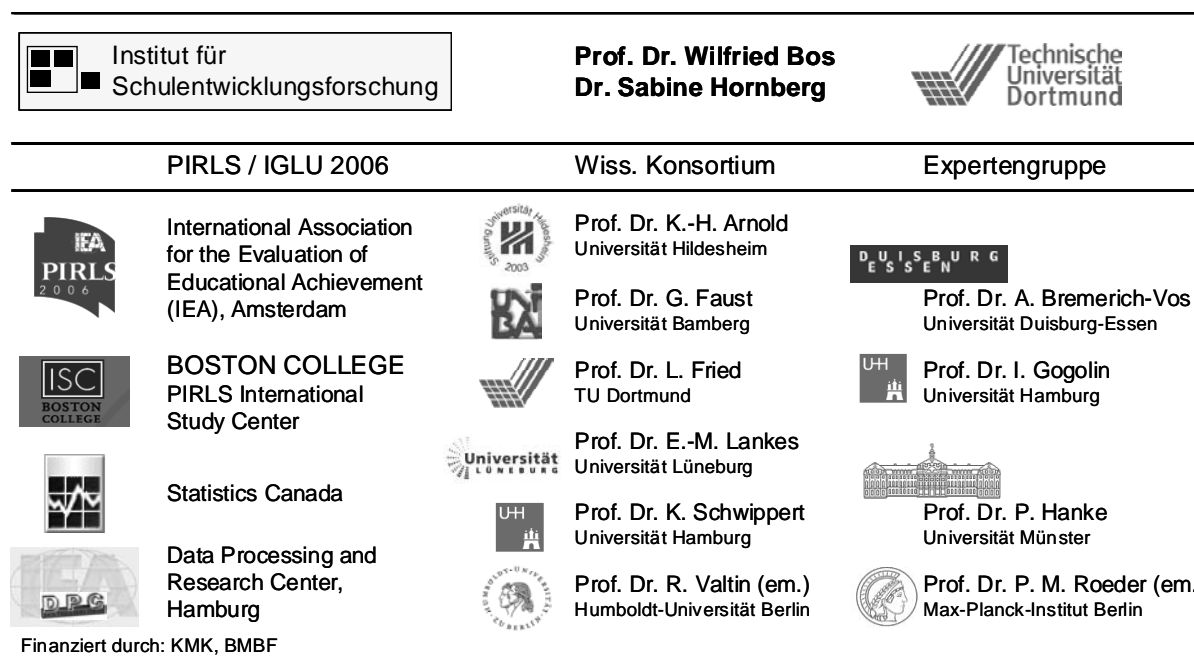
Handout zur Pressekonferenz
in Berlin

frei zur Veröffentlichung ab dem
28. November 2007
16.00 Uhr
(Sendesperrfrist)

Die vorliegende Zusammenfassung bezieht sich auf:

Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.) (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. (ISBN 978-3-8309-1919-3)

Abbildung 1: Organisationsstruktur der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU 2006) / Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2006)



IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

- **An der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung sind international und national zahlreiche Personen, Arbeitsgruppen und Institutionen beteiligt.**

Tabelle 1: Teilnehmerstaaten an IGLU 2001 und IGLU 2006

IGLU 2001 und IGLU 2006 (29 Staaten)				
Bulgarien	Island	Lettland	Niederlande	Singapur
Deutschland	Israel ¹	Litauen	Norwegen	Slowakei
England	Italien	Marokko	Rumänien	Slowenien
Frankreich	Kanada (O)	Mazedonien	Russ. Föderation	Ungarn
Hongkong	Kanada (Q)	Moldawien	Schottland	USA
Iran	Kuwait	Neuseeland	Schweden	
nur IGLU 2001 (7 Staaten)		nur IGLU 2006 (16 Staaten)		
Argentinien	Zypern	Belgien (Fl.)	Kanada (BK)	Rep. China a. Taiwan
Belize		Belgien (Fr.)	Kanada (N)	Spanien
Griechenland		Dänemark	Katar	Südafrika
Kolumbien		Georgien	Luxemburg	Trinidad & Tobago
Tschechien		Indonesien	Österreich	
Türkei		Kanada (A)	Polen	

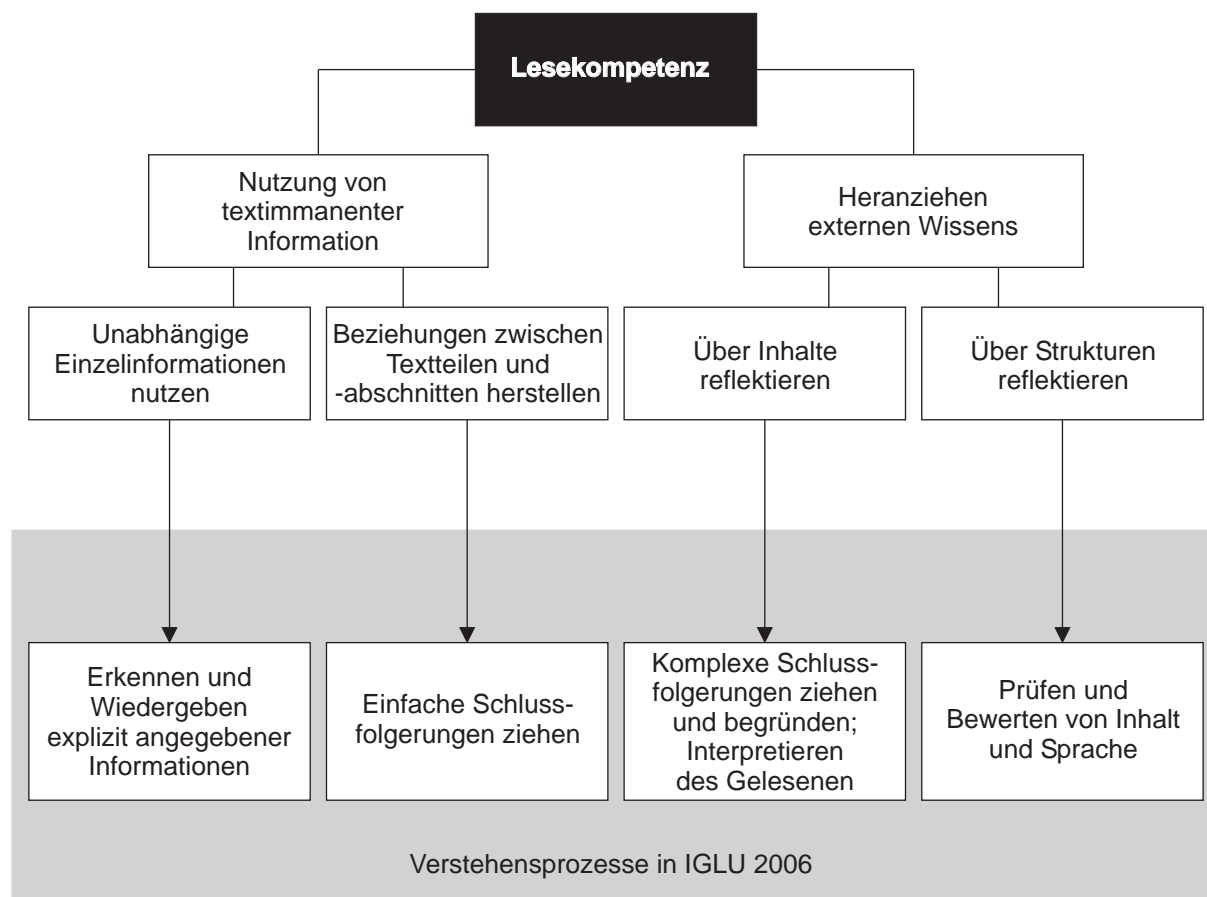
¹ Israel wird in diesem Band wegen hoher Ausschlussquoten nicht berichtet. Zu den Besonderheiten der Stichproben vgl. Kapitel II.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

- **International nahmen 45 Staaten bzw. Regionen an IGLU 2006 teil.**

Abbildung 2: Theoretische Struktur der Lesekompetenz in IGLU



IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

- **Mit dem Lesekompetenzmodell von IGLU 2006 werden vier verschiedene Verstehensaspekte erfasst.**

Tabelle 2: 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	Abstrahieren, Verallgemeinern und Präferenz begründen	> 625

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

- **Bei IGLU 2006 werden fünf unterschiedliche Lesekompetenzstufen differenziert.**

Abbildung 3: Beispiel für einen Informationstext

Antarktis: Land aus Eis

In der Antarktis

Was ist die Antarktis?

Die Antarktis ist ein Kontinent ganz im Süden unseres Planeten. (Wenn du sie auf dem Globus suchst, wirst du sie ganz unten finden.)

Die Antarktis macht ein Zehntel der Erdoberfläche aus und liegt unter einer Eisdecke, die an einigen Stellen über 1500 Meter dick ist. Der Südpol ist genau in der Mitte der Antarktis.

Die Antarktis ist der kälteste Kontinent und dazu noch der trockenste, der höchste und der windigste. Es gibt nur wenige Menschen, die hier das ganze Jahr über wohnen. Wissenschaftler kommen für kurze Zeiträume und wohnen dann in extra dafür eingerichteten Forschungsstationen.

Zwischen Oktober und März ist in der Antarktis Sommer. Während dieser Zeit geht die Sonne nicht unter.

Im Winter, von April bis September, geschieht das Gegenteil: In der Antarktis herrscht dann sechs Monate lang tiefe Nacht.

Das Wetter in der Antarktis

In der Antarktis ist es selbst im Sommer kälter, als du dir überhaupt vorstellen kannst! Der Südpol ist der kälteste Teil der Antarktis. Die Durchschnittstemperatur beträgt im Januar, also im Hochsommer, minus 28 Grad Celsius (geschrieben als -28°C). Minus heißt, dass die Temperatur unter dem Gefrierpunkt liegt, also unter 0°C .

Im Winter, von April bis September, kann die Durchschnittstemperatur auf bis zu -89°C sinken. Wenn man bei solcher Kälte einen Becher kochendes Wasser in die Luft wirft, gefriert das Wasser, bevor es den Boden erreicht. Manchmal müssen die Wissenschaftler sogar Kühlschränke benutzen, um ihre Proben warm zu halten!

Pinguine in der Antarktis

Die Vögel, die in der Antarktis am häufigsten vorkommen, sind die Pinguine.

Sie können nicht fliegen, aber sie benutzen ihre kurzen Flügel zum Schwimmen, als wären es Flossen. Sie sind hervorragende Schwimmer. An Land watscheln sie aufrecht herum oder bewegen sich mit kurzen Sprüngen fort.

Pinguine haben viele Federn, die sich überlappen. Dieses dichte Federkleid hält gemeinsam mit den weichen Daunenfedern darunter sowie einer dicken Fettschicht die kalte Luft, Wind und Wasser ab. Um sich noch zusätzlich zu wärmen, drängen sich die Pinguine in Gruppen zusammen.

Ein Brief aus der Antarktis

Sara Wheeler gehört zu den Wissenschaftlern, die in der Antarktis arbeiten. Wenn du ihren Brief an ihren Neffen Daniel liest, wirst du einiges über ihre Erlebnisse in der Antarktis erfahren.

Antarktis

Freitag, 9. Dezember

Lieber Daniel,

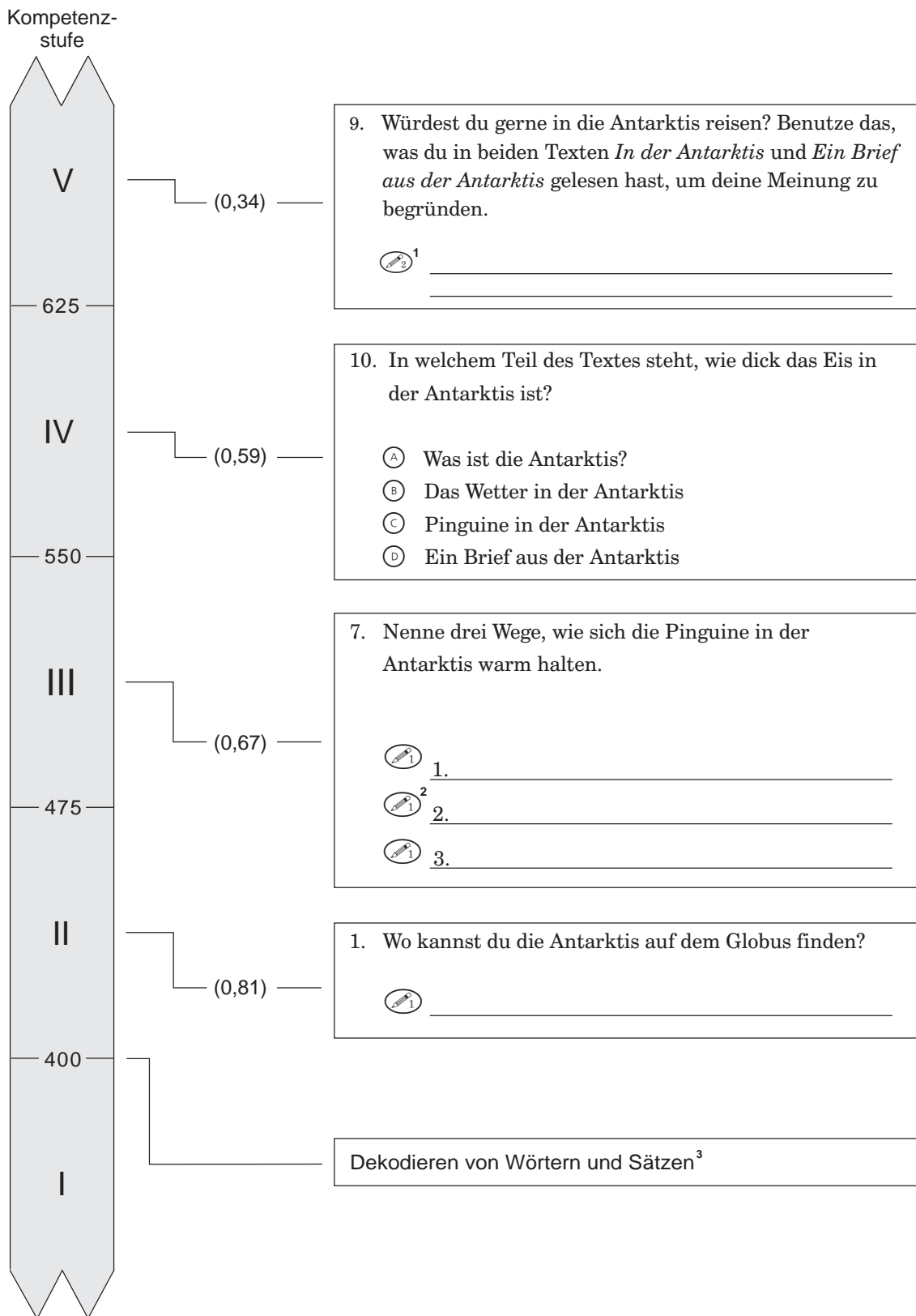
wie versprochen, schreibe ich dir diesen Brief aus der Antarktis und schicke dir auch gleich noch ein Foto. Stell dir nur vor, wie aufregend es für mich ist, nun endlich hier zu sein und den Spuren so vieler berühmter Entdecker zu folgen! Hier ist alles ganz anders, als ich es gewöhnt bin.

Hier gibt es nichts Frisches und auch keine Supermärkte. Wir müssen also Konserven, Trockenobst oder tiefgefrorene Sachen essen (die müssen wir noch nicht einmal ins Gefrierfach tun – man kann sie einfach vor der Tür lassen). Wir kochen auf kleinen Gaskochern, die viel länger brauchen als unsere Herde zu Hause. Gestern habe ich Nudeln mit Tomatenmark und Dosengemüse gekocht. Als Nachtisch gab es getrocknete Erdbeeren, die wie Pappe schmeckten.

Ich vermisse frische Äpfel und Orangen – ich wünschte, du könntest mir welche schicken!

Alles Liebe, deine Sara.

Abbildung 4: Kompetenzstufen und Beispielitems (Informationstext)



Die Werte in Klammern geben die relativen internationalen Lösungshäufigkeiten an.

¹ Die Schwierigkeit der vollständigen Lösung der Aufgabe (2 von 2 Punkten) entspricht der Kompetenzstufe V.

² Die Schwierigkeit der teilweisen Lösung der Aufgabe (mindestens 2 von 3 Punkten) entspricht der Kompetenzstufe III.

³ In Deutschland überschreiten 97,4% der Kinder die Schwelle zur Kompetenzstufe II.

Tabelle 3: Veränderung des deutschen Mittelwerts beim Vergleich der Leseleistungen aus der Gesamtskala Lesen in Abhängigkeit von der Ausschlussquote

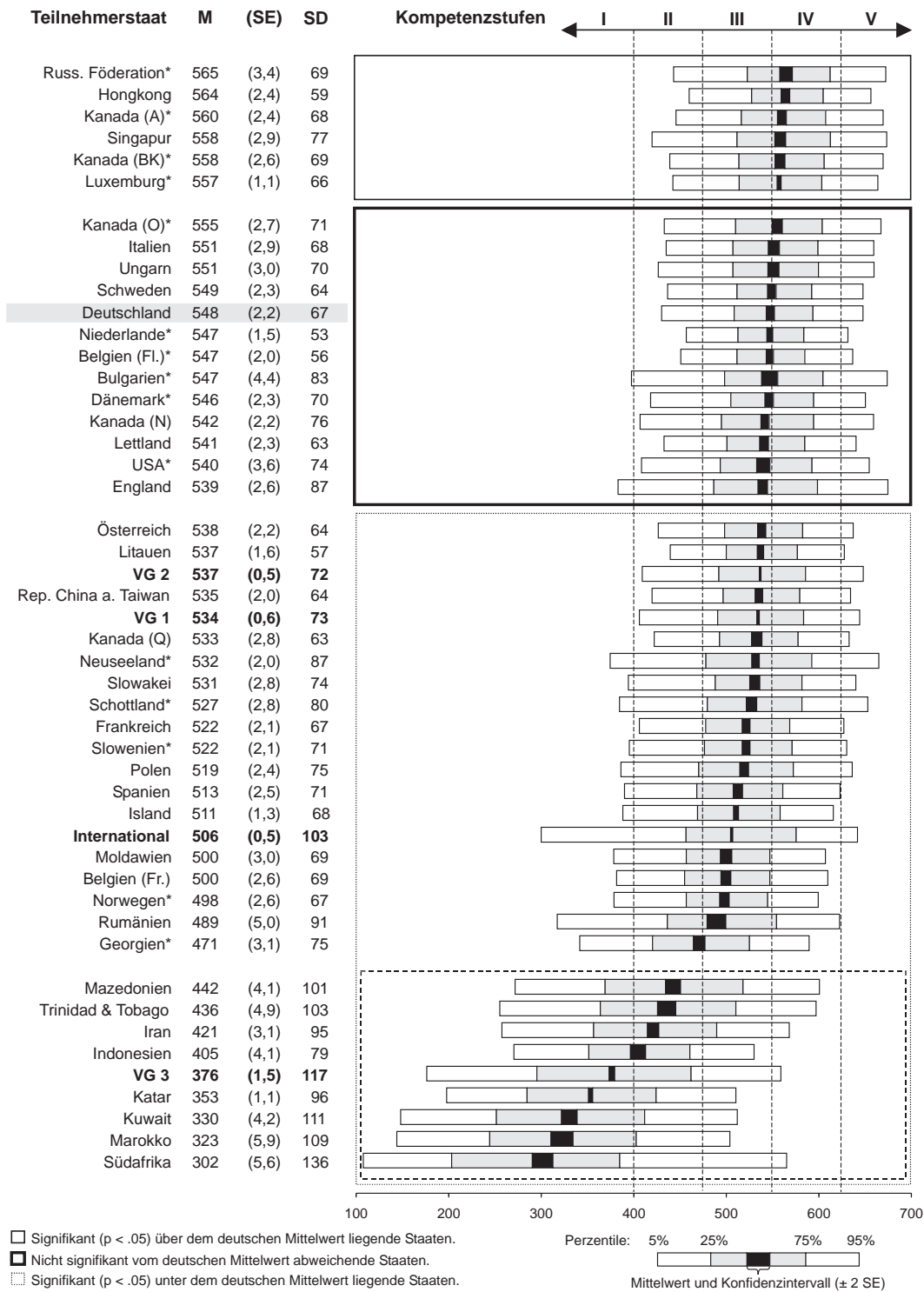
	N	M	(SE)	SD
Ausschlussquote 0,7 % (Deutschland)	7899	548	(2,2)	67
Ausschlussquote 3,9 % (Luxemburg)	7645	554	(2,0)	58
Ausschlussquote 5,9 % (USA)	7486	556	(1,9)	56
Ausschlussquote 6,2 % (Dänemark)	7462	557	(1,9)	56
Ausschlussquote 6,4 % (Bulgarien)	7446	558	(1,8)	55
Ausschlussquote 7,1 % (Belgien (Fl.) u. Kanada (A))	7390	558	(1,7)	55
Ausschlussquote 7,3 % (Georgien)	7374	559	(1,7)	55
Ausschlussquote 7,6 % (Kanada (BK))	7350	559	(1,7)	54
Ausschlussquote 7,7 % (Russ. Föderation)	7342	559	(1,7)	54
Ausschlussquote 8,3 % (Kanada (O))	7295	559	(1,7)	54

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

- Deutschland hat im Vergleich zu anderen Staaten relativ wenig Schülerinnen und Schüler von der Teilnahme ausgeschlossen (0,7 %). Hätte Deutschland wie z. B. Luxemburg 3,9 Prozent oder die Russische Föderation 7,7 Prozent der Kinder ausgeschlossen, so könnte der Wert für die mittlere Leseleistung entsprechend höher ausfallen. (Für eine ausführliche Darstellung siehe den auf dem Titel dieser Zusammenfassung zitierten IGLU-Band, S. 40f.).**

Abbildung 5: Testleistungen der Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich – Gesamtskala Lesen



VG = Vergleichsgruppe

VG 1: Teilnehmerstaaten, die Mitglieder der EU sind.

VG 2: Teilnehmerstaaten, die Mitglieder der OECD sind.

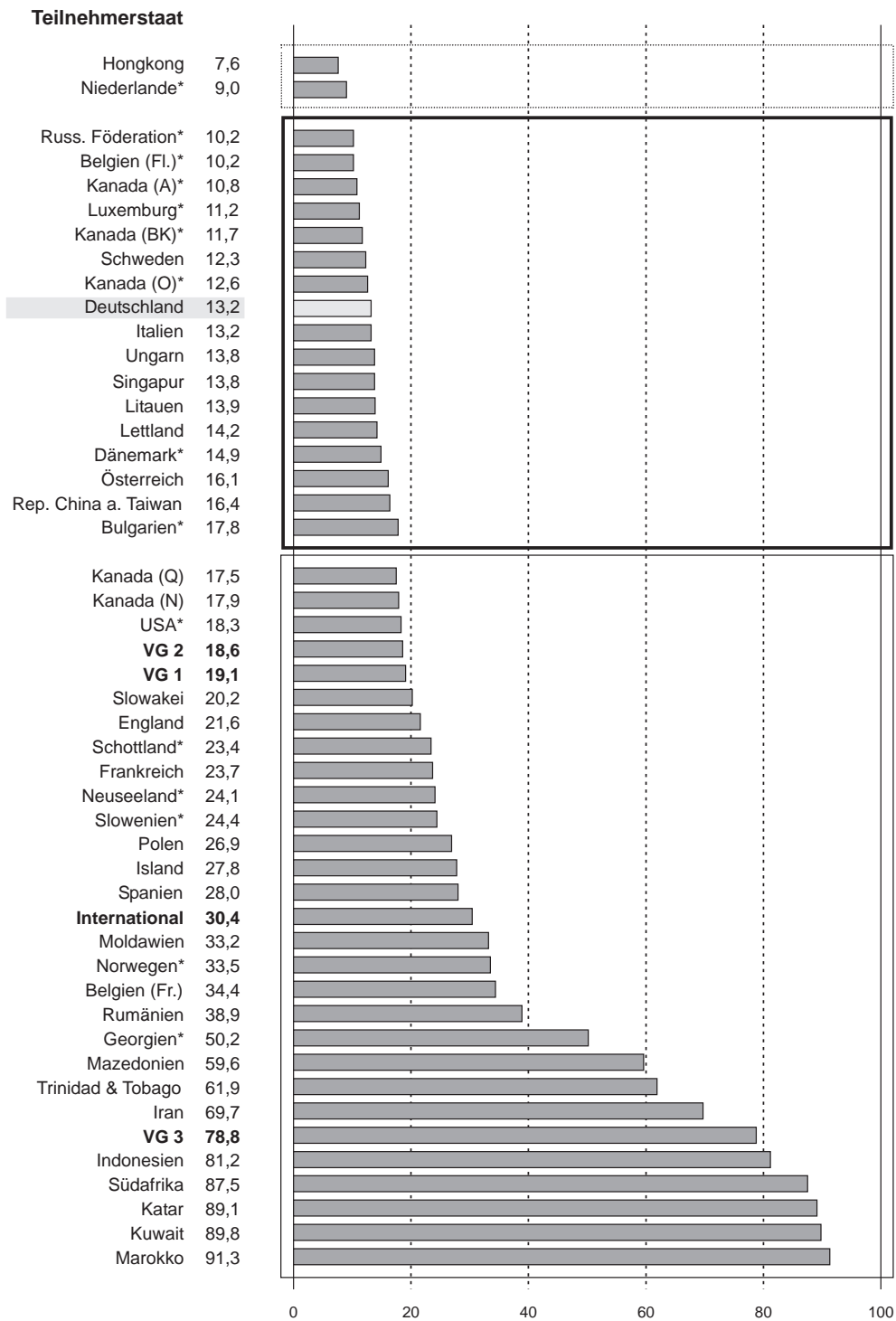
VG 3: Teilnehmerstaaten, deren mittlere Lesekompetenz mehr als eine halbe Standardabweichung unterhalb des internationalen Mittelwerts liegt.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

- **Mit 548 Punkten auf der Gesamtskala Lesen liegt Deutschland im oberen Viertel der Teilnehmerstaaten.**
- **Keine Viertklässlerpopulation der Europäischen Union schneidet besser ab (in Luxemburg wurden Schüler der Jahrgangsstufe 5 getestet).**

Abbildung 6: Prozentualer Anteil von Schülerinnen und Schülern unter Kompetenzstufe III



□ Signifikant ($p < .05$) über dem deutschen Anteil liegende Staaten.
 ■ Nicht signifikant vom deutschen Anteil abweichende Staaten.
 ▨ Signifikant ($p < .05$) unter dem deutschen Anteil liegende Staaten.
 * Zu Besonderheiten der Stichproben vgl. Kapitel II.

VG = Vergleichsgruppe

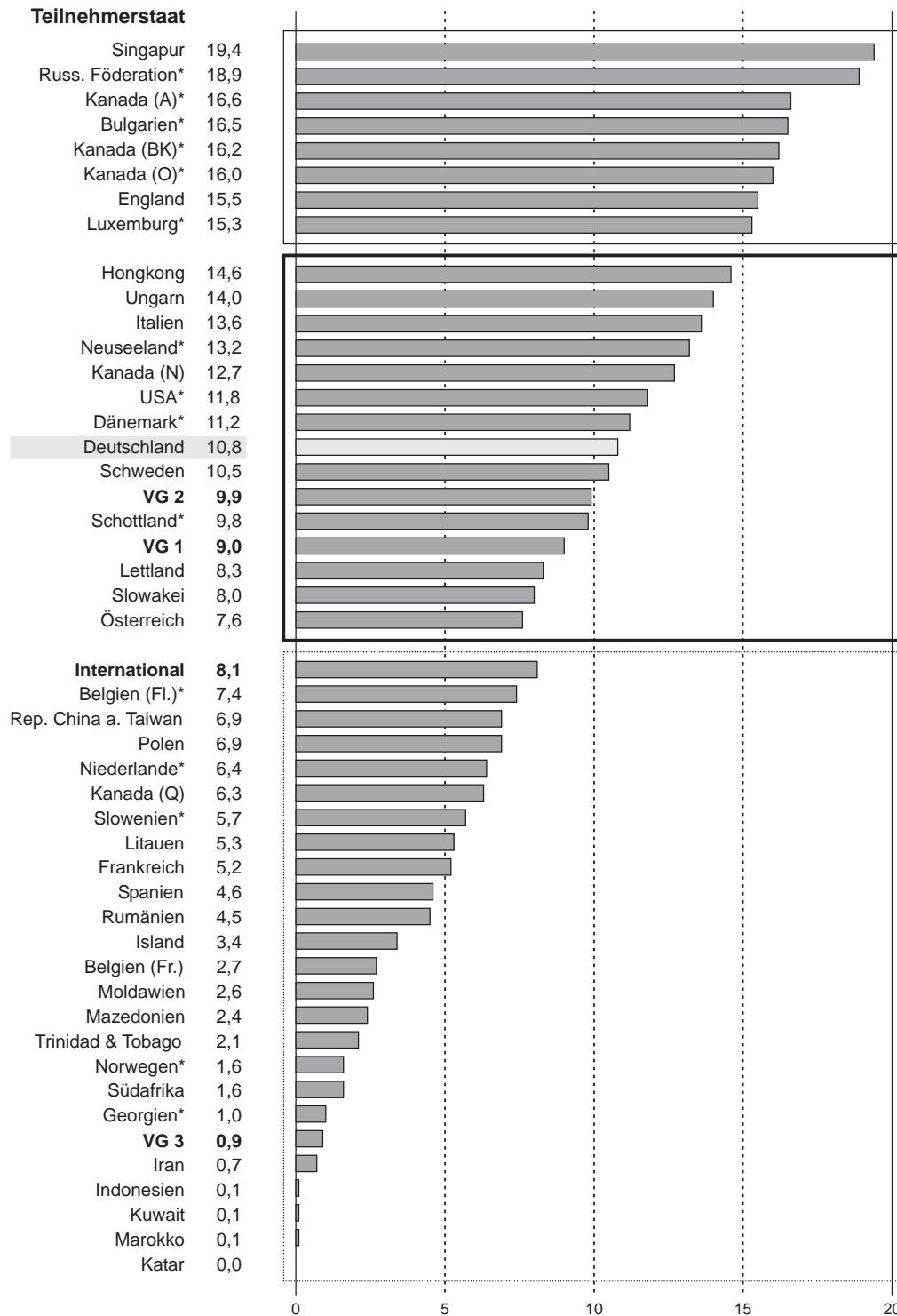
VG 1: Teilnehmerstaaten, die Mitglieder der EU sind.

VG 2: Teilnehmerstaaten, die Mitglieder der OECD sind.

VG 3: Teilnehmerstaaten, deren mittlere Lesekompetenz mehr als eine halbe Standardabweichung unterhalb des internationalen Mittelwerts liegt.

- **Der Anteil der ‚Risikokinder‘ am Ende der vierjährigen Grundschulzeit ist in Deutschland vergleichsweise gering: Nur zwei Staaten gelingt es, diesen Anteil signifikant geringer zu halten.**

Abbildung 7: Prozentualer Anteil von Schülerinnen und Schülern, die die Kompetenzstufe V erreicht haben



□ Signifikant ($p < .05$) über dem deutschen Anteil liegende Staaten.
 ■ Nicht signifikant vom deutschen Anteil abweichende Staaten.
 ▨ Signifikant ($p < .05$) unter dem deutschen Anteil liegende Staaten.
 * Zu Besonderheiten der Stichproben vgl. Kapitel II.

VG = Vergleichsgruppe

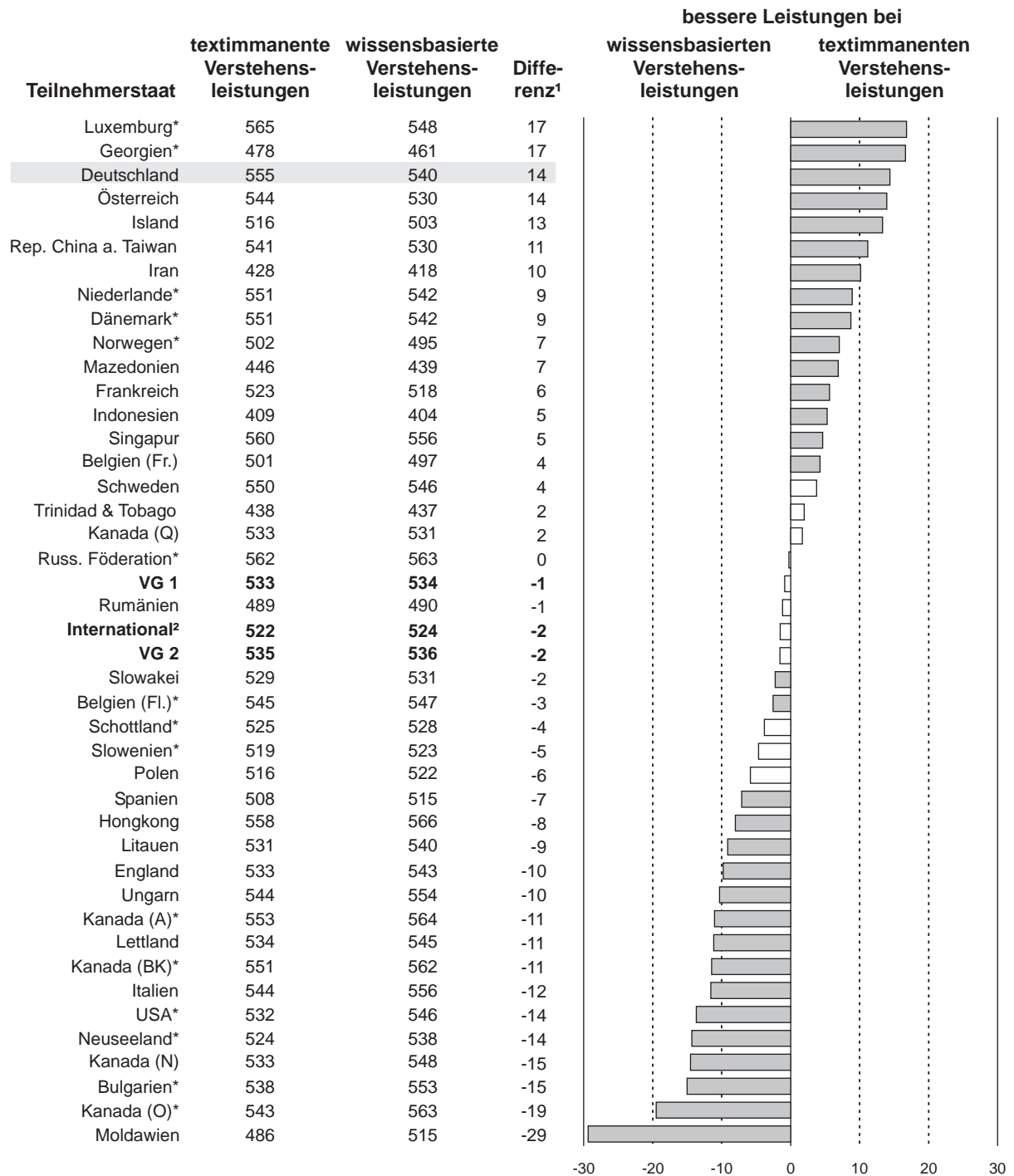
VG 1: Teilnehmerstaaten, die Mitglieder der EU sind.

VG 2: Teilnehmerstaaten, die Mitglieder der OECD sind.

VG 3: Teilnehmerstaaten, deren mittlere Lesekompetenz mehr als eine halbe Standardabweichung unterhalb des internationalen Mittelwerts liegt.

- **Der Anteil von Spitzenlesern unter den deutschen Viertklässlern beträgt 10,8 Prozent – dies ist unbefriedigend.**

Abbildung 8: Differenz zwischen ‚wissensbasierten‘ und ‚textimmanenten‘
Verstehensleistungen



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

□ Staaten ohne signifikante Mittelwertdifferenz.

* Zu Besonderheiten der Stichproben vgl. Kapitel II.

¹ Inkonsistenzen in den berichteten Differenzen beruhen auf Rundungsfehlern.

² Katar, Kuwait, Marokko und Südafrika werden nicht berücksichtigt. Daher wird die VG 3 nicht aufgeführt.

VG = Vergleichsgruppe

VG 1: Teilnehmerstaaten, die Mitglieder der EU sind.

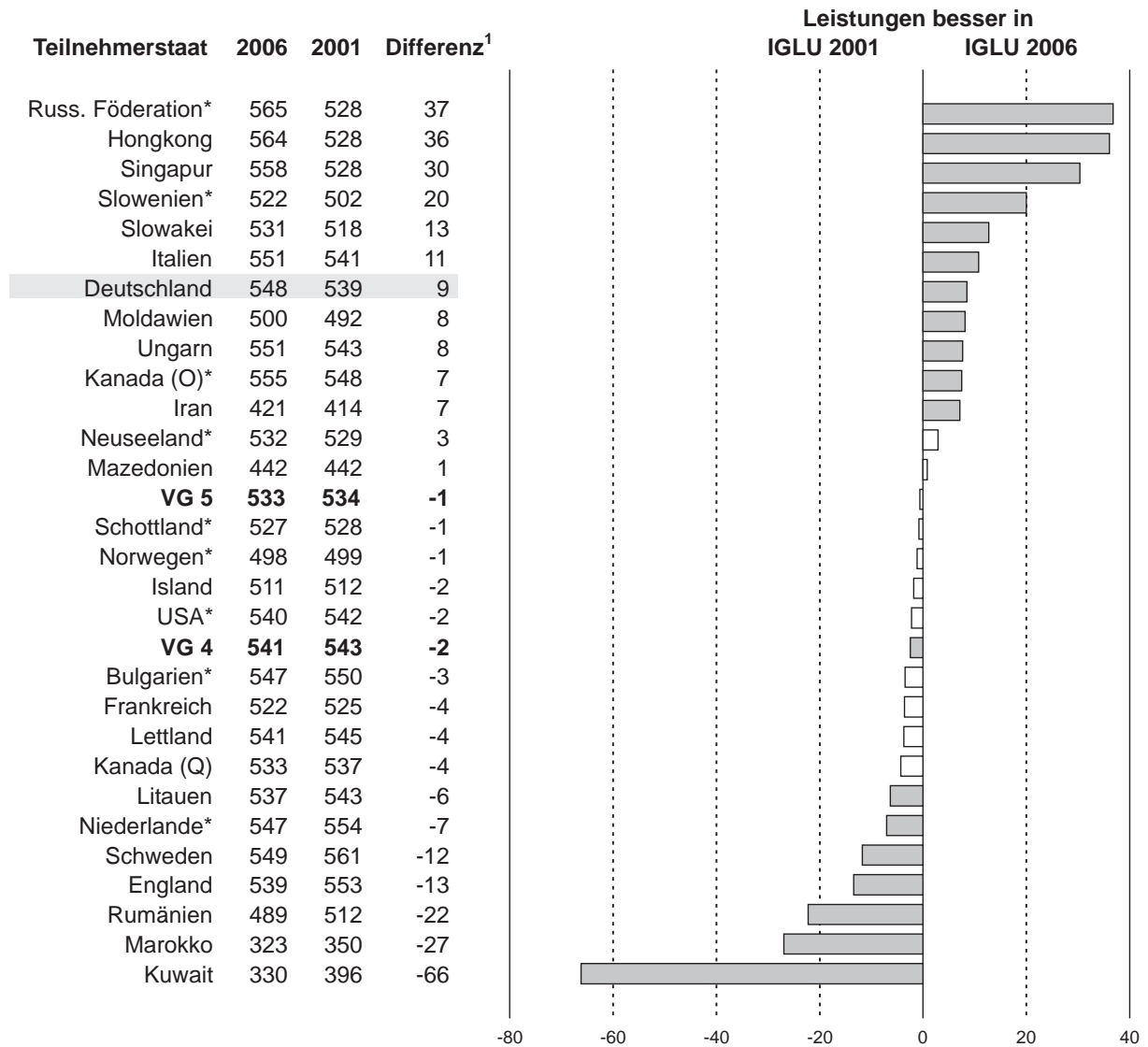
VG 2: Teilnehmerstaaten, die Mitglieder der OECD sind.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

- **In Deutschland schneiden die Schülerinnen und Schüler bei der direkten Entnahme von Informationen aus Texten (textimmanente Verstehensleistungen) signifikant besser ab als bei komplexeren Verknüpfungsprozessen auf Basis von Hintergrundwissen (wissensbasierte Verstehensleistungen).**

Abbildung 9: 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. Kapitel II.

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 OCED angehörten. Zu dieser Gruppe gehören auch die IGLU 2001-Teilnehmerstaaten, die in der Zeit bis zum Jahr 2007 Mitgliedsstaaten der Europäischen Union geworden sind (Bulgarien, Lettland, Litauen, Rumänien, Slowenien und Ungarn).

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

- **Deutschland gehört zu den elf IGLU-Teilnehmerstaaten, bei denen 2006 signifikant bessere Leseleistungen erzielt werden als 2001.**

Tabelle 4: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen in IGLU 2001 und in IGLU 2006

Teilnehmerstaat	IGLU 2001 Kompetenzstufe					IGLU 2006 Kompetenzstufe				
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
Deutschland	3,0	13,9	36,5	38,0	8,6	2,6	10,6	34,9	41,1	10,8
England	5,5	12,1	28,0	34,3	20,1	6,7	14,8	30,7	32,3	15,4
Frankreich	4,7	18,0	40,4	29,8	7,2	4,1	19,6	41,2	29,8	5,3
Italien	3,4	14,1	35,0	37,0	10,6	1,8	11,4	34,5	38,7	13,6
Niederlande*	0,8	7,5	37,8	43,7	10,3	0,6	8,4	41,7	43,0	6,4
Schottland*	7,5	17,1	33,9	30,3	11,3	6,9	16,5	36,5	30,4	9,8
Schweden	1,6	8,1	30,9	43,9	15,5	1,8	10,5	35,2	42,0	10,5

* Zu Besonderheiten der Stichproben vgl. Kapitel II.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

- **Im Vergleich zu 2001 zählen 2006 weniger Schüler zur Risikogruppe (Kompetenzstufen I und II) und mehr Schüler zu den guten Lesern und Spitzenlesern (Kompetenzstufen IV und V).**
- **Unsere Viertklässler schneiden 2006 sowohl im unteren als auch im oberen Leistungsbereich besser ab.**

Tabelle 5: Vergleich der Ergebnisse der *International Reading Literacy Study* (RL) mit den Ergebnissen aus IGLU 2001 und IGLU 2006

Teilnehmerstaat	RL 1991		Deutschland				IGLU 2001				IGLU 2006			
	M	SD	West		Ost		M	SD	M _i -M _D	d ¹	M	SD	M _i -M _D	d ¹
			M _i -M _D	d ¹	M _i -M _D	d ¹								
Hongkong	517	71	14	.2	18	.2	528	63	-11	-.2	564	59	16	.3
Singapur	515	72	12	.2	16	.2	528	92	-11	-.1	558	77	10	.1
Italien	529	80	26	.3	30	.4	541	71	2	.0	551	68	3	.0
Ungarn	499	78	-4	.0	0	.0	543	66	4	.1	551	70	3	.0
Schweden	539	94	36	.4	40	.4	561	66	22	.3	549	64	1	.0
Deutschland (West)	503	84			4	.0					548	67		
Deutschland (Ost)	499	84	-4	.0			539	67						
Niederlande*	485	73	-18	-.2	-14	-.2	554	57	15	.2	547	53	-1	.0
USA*	547	74	44	.6	48	.6	542	83	3	.0	540	74	-8	-.1
Neuseeland*	528	86	25	.3	29	.3	529	94	-10	-.1	532	87	-16	-.2
Frankreich	531	74	28	.4	32	.4	525	70	-14	-.2	522	67	-26	-.4
Slowenien*	498	78	-5	-.1	-1	.0	502	72	-37	-.5	522	71	-26	-.4
Island	518	85	15	.2	19	.2	512	75	-27	-.4	511	68	-37	-.5
Norwegen*	524	91	21	.2	25	.3	499	81	-40	-.5	498	67	-50	-.7

* Zu Besonderheiten der Stichproben vgl. Kapitel II.

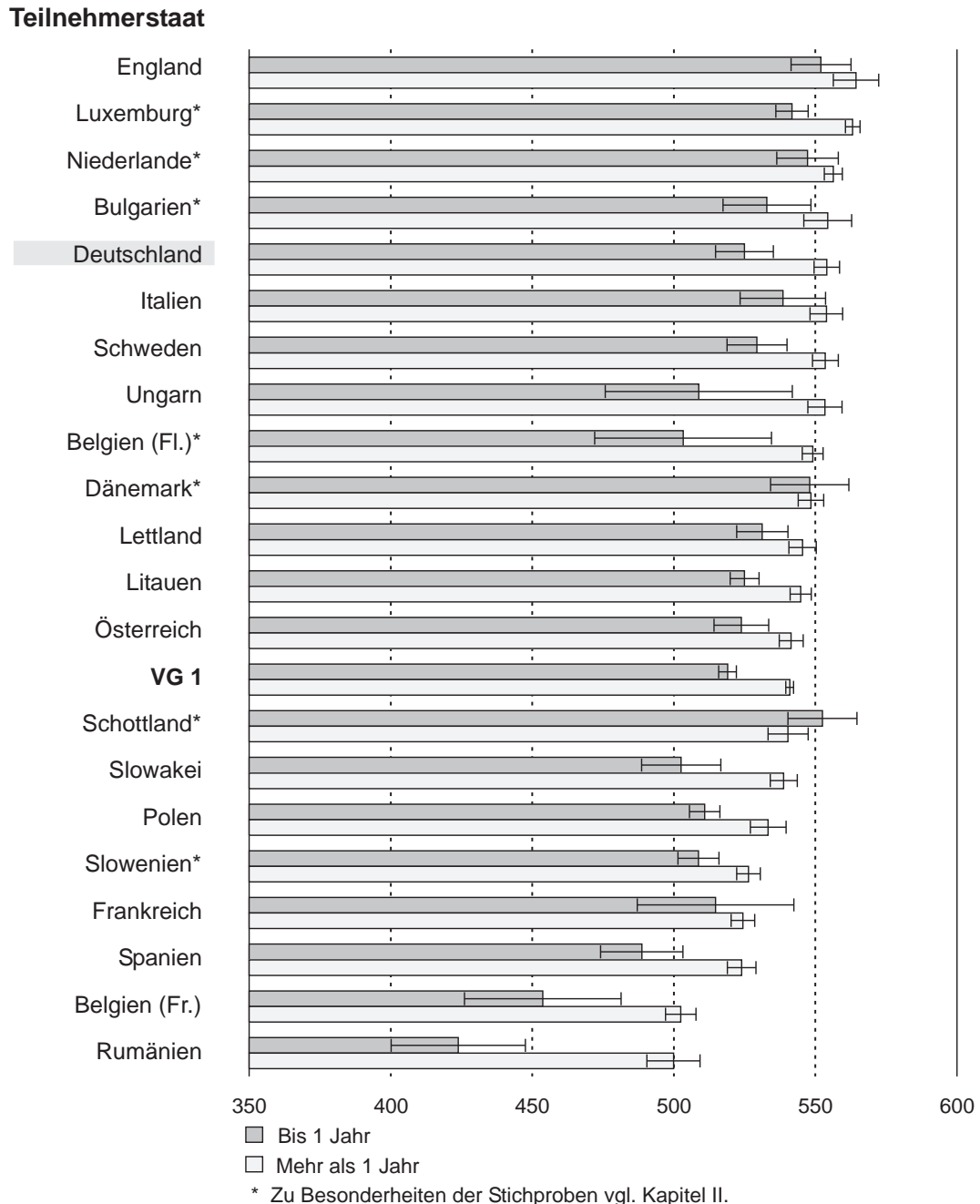
¹ Cohen's d

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

- **Positiver Trend: Die deutschen Viertklässler schneiden von Messzeitpunkt zu Messzeitpunkt besser ab. Gleichzeitig verringert sich der Abstand zu den besser abschneidenden Staaten, während der Abstand zu den schlechter abschneidenden Staaten größer wird.**

Abbildung 10: Lesekompetenz nach Dauer des Besuchs von Vorschule und Kindergarten in der Vergleichsgruppe 1 – Gesamtskala Lesen



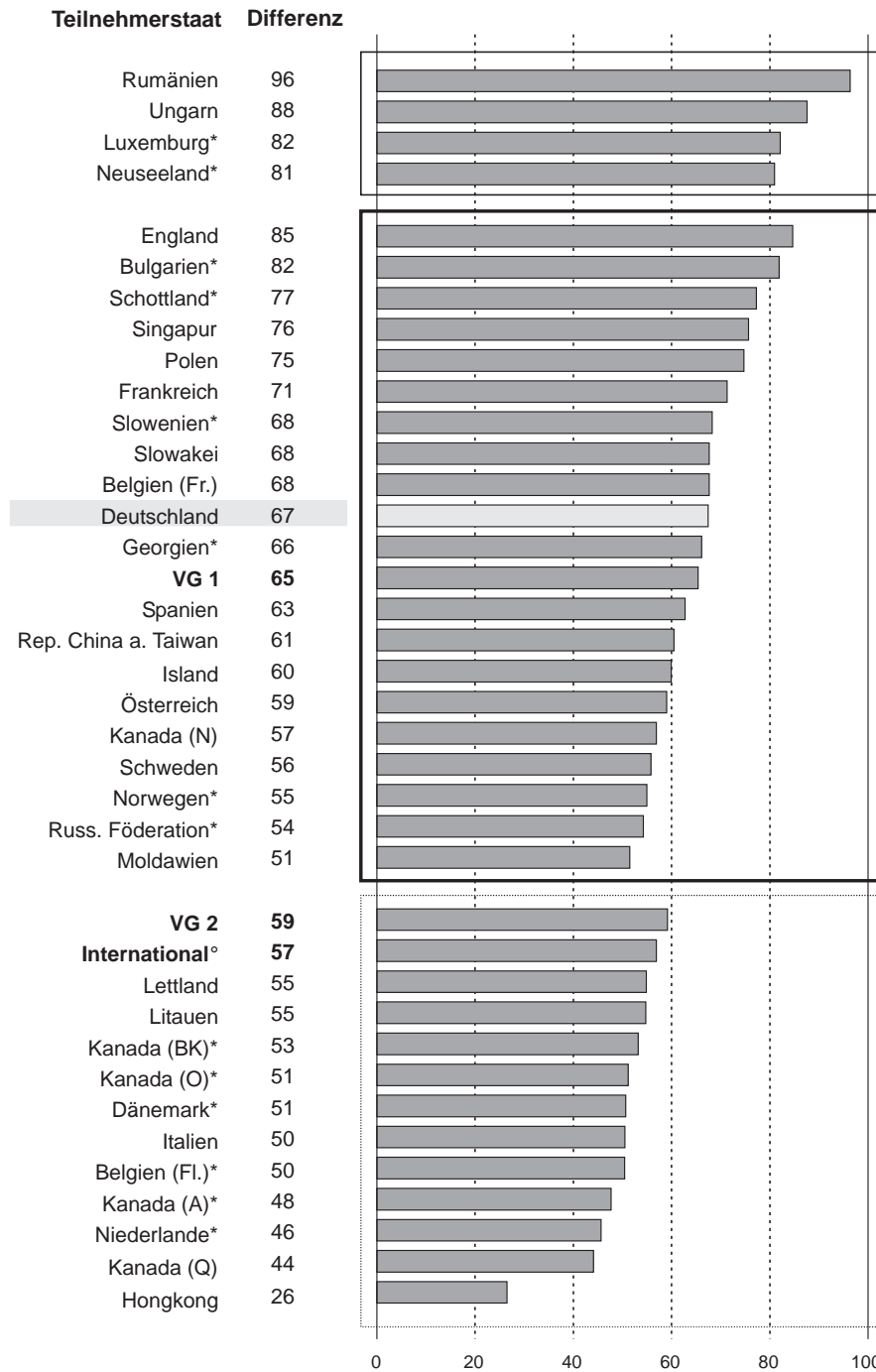
VG = Vergleichsgruppe
 VG 1: Teilnehmerstaaten, die Mitglieder der EU sind.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

- **Vorschulzeit zahlt sich aus: International und auch in Deutschland erreichen die Kinder, die eine vorschulische Einrichtung besuchen, eine höhere Lesekompetenz.**

Abbildung 11: Leistungsvorsprung im Leseverständnis von Kindern aus Familien aus dem oberen Quartil der sozialen Herkunft vor denen aus dem unteren Quartil

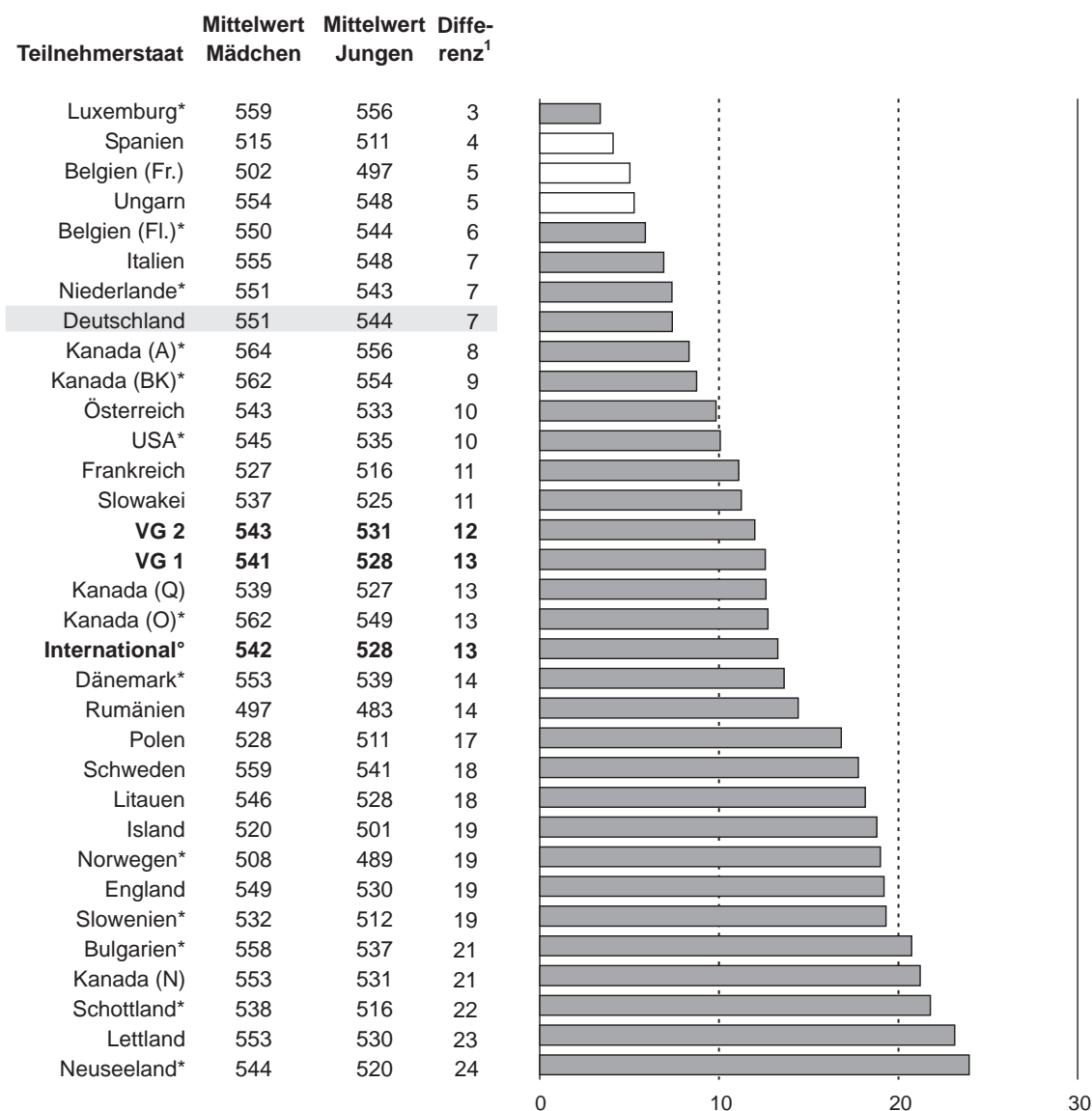


- Staaten, in denen die Differenz signifikant ($p < .05$) über der deutschen Differenz liegt.
- Staaten, in denen die Differenz nicht signifikant von der deutschen Differenz abweicht.
- ⋄ Staaten, in denen die Differenz signifikant ($p < .05$) unter der deutschen Differenz liegt.
- * Zu Besonderheiten der Stichproben vgl. Kapitel II.
- ° Mittelwert über alle in dieser Abbildung berichteten Staaten.

VG = Vergleichsgruppe
 VG 1: Teilnehmerstaaten, die Mitglieder der EU sind.
 VG 2: Teilnehmerstaaten, die Mitglieder der OECD sind.

- **Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern haben in Deutschland einen deutlichen Leistungsvorsprung von 67 Punkten vor Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern – ein Vorsprung, der signifikant größer ausfällt als im internationalen Mittel.**

Abbildung 12: Leistungsvorsprung der Mädchen – Gesamtskala Lesen



□ Statistisch nicht signifikante Unterschiede.

■ Statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$).

* Zu Besonderheiten der Stichprobe vgl. Kapitel II.

^o Der Internationale Mittelwert bezieht sich nur auf die hier dargestellten Staaten.

¹ Inkonsistenzen in den berichteten Differenzen beruhen auf Rundungsfehlern.

VG = Vergleichsgruppe

VG 1: Teilnehmerstaaten, die Mitglieder der EU sind.

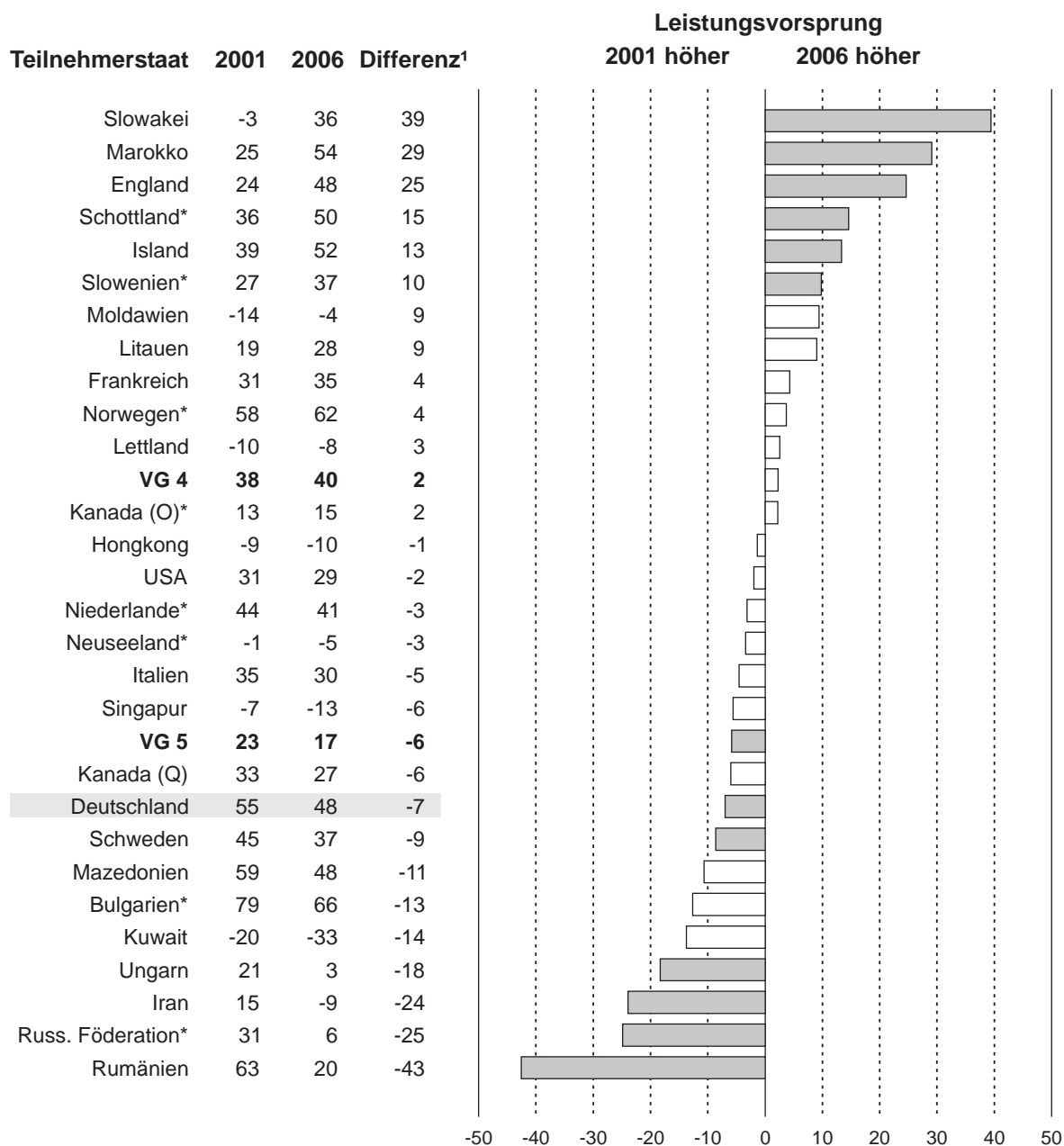
VG 2: Teilnehmerstaaten, die Mitglieder der OECD sind.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

- **In allen Teilnehmerstaaten lesen Mädchen besser als Jungen. In Deutschland ist diese Differenz jedoch vergleichsweise gering: In keinem Teilnehmerstaat ist sie signifikant kleiner.**

Abbildung 13: Unterschiede im Leistungsvorsprung im Leseverständnis von Kindern aus Familien ohne Migrationshintergrund vor denen mit Migrationshintergrund im Vergleich von IGLU 2001 und 2006



□ Statistisch nicht signifikante Unterschiede.

■ Statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$).

* Zu Besonderheiten der Stichproben vgl. Kapitel II.

¹ Inkonsistenzen in den berichteten Differenzen beruhen auf Rundungsfehlern.

VG = Vergleichsgruppe

VG 4: Teilnehmerstaaten, die auch an IGLU 2001 teilgenommen haben und damals bereits der EU angehörten.

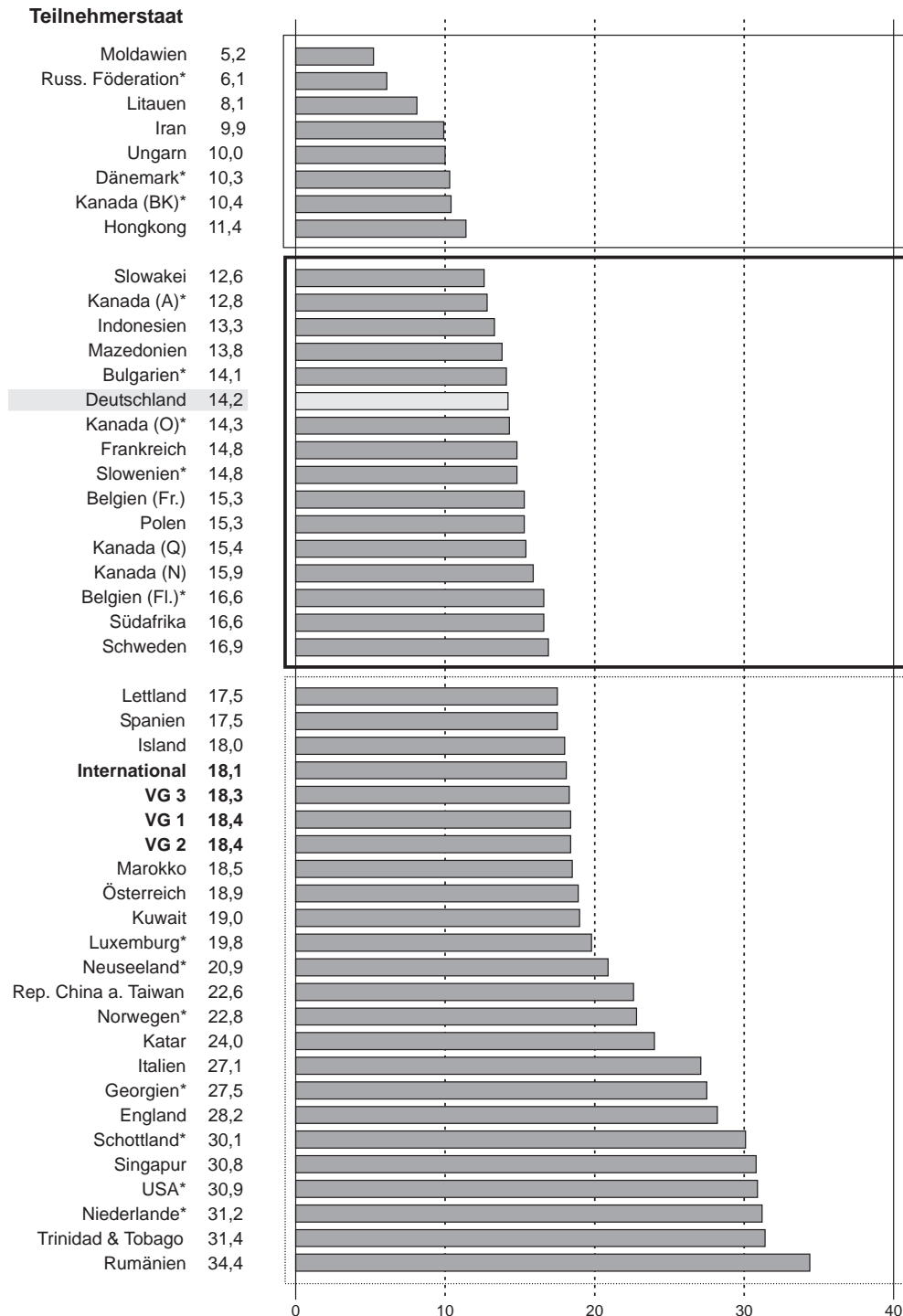
VG 5: Teilnehmerstaaten, die auch an IGLU 2001 teilgenommen haben und damals der OCED angehörten. Zu dieser Gruppe gehören auch die IGLU 2001-Teilnehmerstaaten, die in der Zeit bis zum Jahr 2007 Mitgliedsstaaten der Europäischen Union geworden sind (Bulgarien, Lettland, Litauen, Rumänien, Slowenien und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

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

- **In Deutschland erzielen Kinder ohne Migrationshintergrund signifikant und deutlich bessere Leseleistungen als Kinder mit Migrationshintergrund. Allerdings zählt Deutschland dabei zu den sieben Teilnehmerstaaten, in denen der Vorsprung 2006 signifikant geringer ist als 2001.**

Abbildung 14: Schülerinnen und Schüler, die angeben, außerhalb der Schule nie oder fast nie zum Spaß zu lesen (Angaben in Prozent)

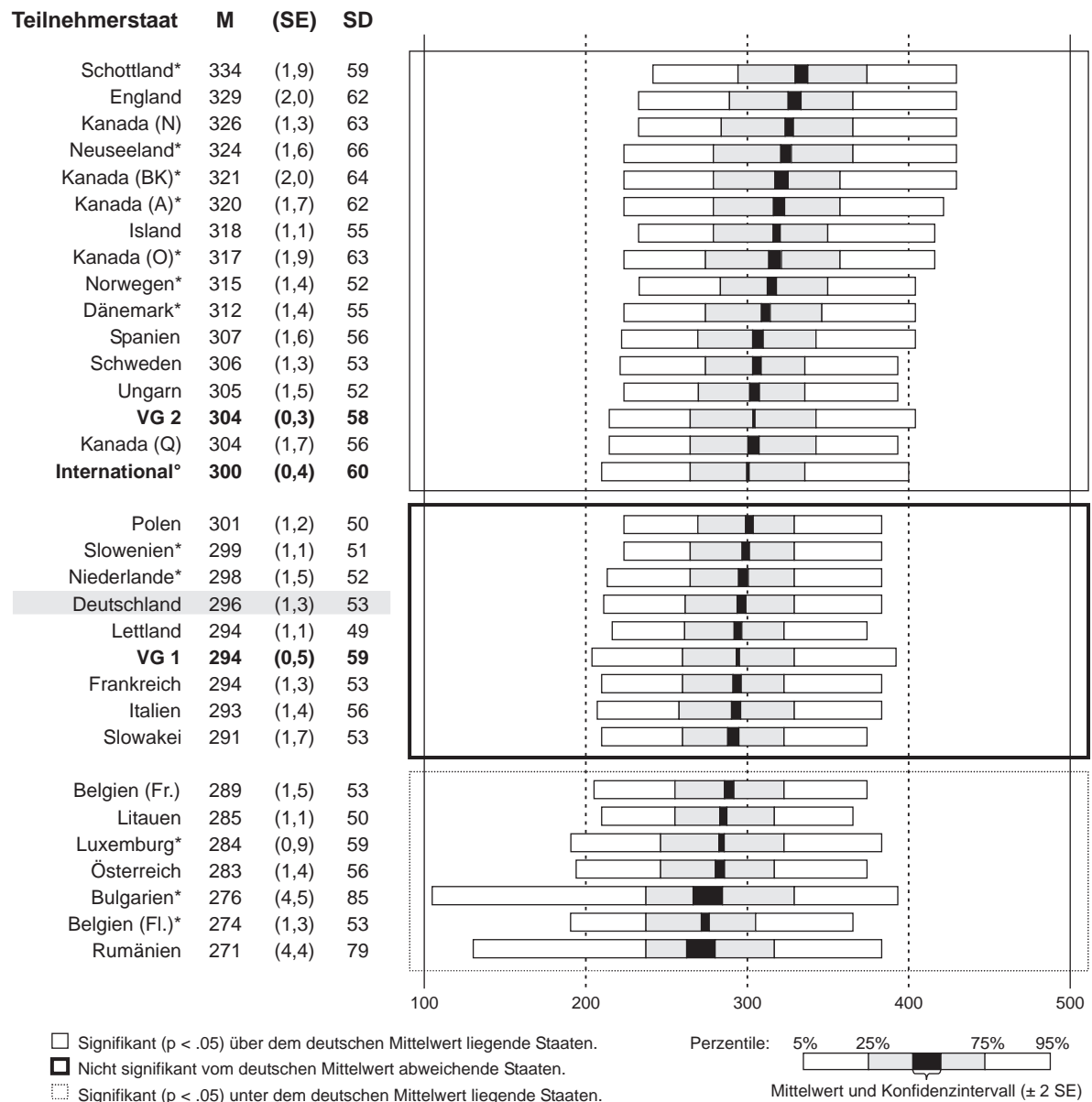


□ Signifikant ($p < .05$) über dem deutschen Anteil liegende Staaten.
 ■ Nicht signifikant vom deutschen Anteil abweichende Staaten.
 ▨ Signifikant ($p < .05$) unter dem deutschen Anteil liegende Staaten.
 * Zu Besonderheiten der Stichproben vgl. Kapitel II.

VG = Vergleichsgruppe
 VG 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.

- **In Deutschland gibt es signifikant weniger Viertklässler (14,2 %), die in ihrer Freizeit nie oder fast nie zum Spaß lesen, als im internationalen Mittel (18,1 %).**

Abbildung 15: Index der Lesesozialisation im Elternhaus im internationalen Vergleich



IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

- In Deutschland ist die leseförderliche Atmosphäre im Elternhaus geringfügig schlechter als im internationalen Mittel. Allerdings liegt der Wert 2006 um 13 Punkte höher als 2001. Ein ähnlich hoher positiver Unterschied zu den beiden Messzeitpunkten findet sich in keinem anderen Teilnehmerstaat.**

Tabelle 6: 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)
Selbstständige (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)

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

- **Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern erhalten von ihren Lehrern und Eltern erst bei deutlich höheren Leistungswerten eine Gymnasialpräferenz als Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern. Dieser Befund ist 2006 noch deutlicher als 2001 sichtbar.**

Tabelle 7: Relative Chancen [*odds ratios*] für eine Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte bzw. der Eltern nach sozialer Lage (EGP) der Schülerfamilien

	Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte			Gymnasialpräferenz der Eltern		
	Modell I	Modell II	Modell III	Modell I	Modell II	Modell III
Obere Dienstklasse (I)	3,97 **	3,25 **	2,64 **	5,51 **	4,55 **	3,83 **
Untere Dienstklasse (II)	2,30 **	2,05 **	1,67 **	2,15 **	2,01 **	1,66 **
Routinedienstleistungen (III)	1,25 *	1,31 *	ns	ns	ns	ns
Selbstständige (IV)	1,45 **	1,41 **	1,29 *	1,89 **	1,79 **	1,63 **
Facharbeiter und leitende Angestellte (V, VI)	Referenzgruppe (<i>odds ratio</i> = 1)					
Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (VII)	0,56 **	0,57 **	0,59 **	0,59 **	0,63 **	0,67 **
McFadden-R ²	.08	.15	.24	.10	.15	.23

** p<0.01; * p<0.05; ns: nicht signifikant

Modell I: Ohne Kontrolle von Kovariaten; Modell II: Kontrolle von kognitiven Fähigkeiten

Modell III: Kontrolle von kognitiven Fähigkeiten und Lesekompetenz

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

- **Bei gleichen kognitiven Fähigkeiten und gleicher Leseleistung haben Kinder von Eltern aus der oberen Dienstklasse eine mehr als zweieinhalb Mal so große Chance, von ihren Lehrern eine Gymnasialpräferenz zu erhalten als Kinder von Facharbeitern und leitenden Angestellten. Die Chance, von ihren Eltern eine Gymnasialpräferenz zu erhalten, ist sogar 3,8 mal so hoch.**

Zusammenfassung der Ergebnisse von IGLU 2006

1 Ergebnisse zur Lesekompetenz

Mit IGLU wird das Ziel verfolgt, langfristig Trends bzw. Veränderungen der Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern und der Rahmenbedingungen aufzuzeigen. Dazu führt die 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 auch international verglichen werden können.

Insgesamt haben sich 28 Staaten an beiden IGLU-Erhebungen beteiligt; für sie können in Anlehnung an das IGLU zugrunde liegende theoretische Rahmenmodell Vergleiche angestellt werden. Im vorliegenden Kapitel geschieht dies im Hinblick auf zwei Bereiche von IGLU:

1. die Lesekompetenz, die bei IGLU als ein umfassendes Konzept gesehen wird. Es werden nicht nur die Leseleistung im Hinblick auf das Lesen mit verschiedenen Leseabsichten und in Bezug auf vier Verstehensaspekte gemessen (vgl. Abschnitt 1.1), sondern auch das Leseselbstkonzept der Schülerinnen und Schüler, ihre Lesemotivation und ihr Leseverhalten (vgl. Abschnitt 1.2);
2. sowie einige Rahmenbedingungen, zu denen familiäre, schulische und unterrichtliche Faktoren gehören (vgl. Abschnitt 2).

1.1 Ergebnisse zur Leseleistung

Im Vergleich zu IGLU 2001 weist Deutschland im Jahr 2006 in allen Dimensionen der Lesekompetenz signifikant noch bessere Ergebnisse auf. So ist im Hinblick auf das Niveau der Lesekompetenz ein signifikanter Unterschied von 9 Punkten festzustellen. Deutschland gehört damit neben der Russischen Föderation, Hongkong, Singapur, Slowenien, der Slowakei, Italien, Moldawien, Ungarn, der kanadischen Provinz Ontario und Iran zu den elf Staaten, in denen 2006 signifikant bessere Leistungen zu verzeichnen sind als 2001; in sieben Staaten sind demgegenüber signifikant schlechtere Leistungen zu beobachten. Während sich die mittlere Leseleistung der Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland 2001 nicht signifikant von dem Wert der Vergleichsgruppe 1 (EU-Staaten) unterschied, kann in IGLU 2006 eine deutlich darüber liegende Position erreicht werden, und zwar mit einer Differenz von 7 Punkten. Erfreulich ist auch, dass im Jahr 2006 eine ähnlich geringe Streuung der Ergebnisse zu beobachten ist: Die Standardabweichung beträgt zu beiden Erhebungszeitpunkten 67 Punkte und der Abstand zwischen dem 5. und dem 95. Perzentil, der 2001 bei 221 Punkten lag, liegt nun bei 218 Punkten. Es gelingt der Grundschule in Deutschland, für einen Großteil der Kinder ein hohes Niveau in der

Lesekompetenz zu erreichen und gleichzeitig die Differenz zwischen lesestarken und leseschwachen Kindern relativ klein zu halten.

Im Rahmen der in IGLU 2001 und IGLU 2006 eingesetzten Lesetests bearbeiteten die Schülerinnen und Schüler sowohl literarische als auch informierende Texte. Dabei hat sich gezeigt, dass Deutschland zu den wenigen Staaten gehört, die im Jahr 2006 signifikant bessere Leistungen zu verzeichnen haben als im Jahr 2001, und zwar sowohl bei den informierenden Texten (mit einer Differenz von 6 Punkten) als auch in noch stärkerem Maße bei den literarischen Texten (mit einer Differenz von 12 Punkten). Auch im Hinblick auf Aufgaben, die unterschiedliche Verstehensleistungen messen, gehören Schülerinnen und Schüler in Deutschland zu denjenigen, die auf beiden Subskalen in IGLU 2006 signifikant höhere Werte erreichen, und zwar 11 Punkte auf der Subskala ‚textimmanente Verstehensleistungen‘ und 6 Punkte auf der Subskala ‚wissensbasierte Verstehensleistungen‘. Allerdings ist die Differenz zwischen beiden Subskalen im Jahr 2006 in Deutschland recht groß, da der Wert in der Subskala ‚wissensbasierte Verstehensleistungen‘ mit den Teilaspekten ‚Komplexe Schlussfolgerungen ziehen und begründen; Interpretieren des Gelesenen‘ sowie ‚Prüfen und Bewerten von Inhalt und Sprache‘ vergleichsweise niedrig ausfällt.

1.2 Leseselbstkonzept, Lesemotivation und Leseverhalten der Viertklässlerinnen und Viertklässler

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 positives Leseselbstkonzept und eine positivere Lesemotivation aufweisen als im Jahr 2001. Erfreulich ist auch, dass der Anteil derjenigen Kinder, die angeben, täglich oder fast täglich außerhalb der Schule zum Vergnügen zu lesen, im Jahr 2006 in Deutschland höher liegt (53 %) als im Jahr 2001 (48 %). Deutschland liegt mit diesem Wert nicht nur fast an der Spitze (hinter der Russischen Föderation mit 58 %), sondern gehört auch zu den fünf Staaten, in denen eine positive und signifikante Differenz zu IGLU 2001 festzustellen ist, während in sieben Staaten bei der zweiten Erhebung signifikant niedrigere Werte vorliegen.

1.3 Lesekompetenzen von Mädchen und Jungen im Vergleich

Bei einem Vergleich der Ergebnisse der beiden Erhebungszyklen von IGLU zeigt sich, dass sowohl Mädchen als auch Jungen im Jahr 2006 vergleichsweise bessere Leistungen aufweisen als im Jahr 2001. Mädchen in Deutschland können sich in IGLU 2006 um 6 Punkte verbessern. Jungen erreichen in IGLU 2006 insgesamt 11 Punkte mehr als im Jahr 2001.

Im Hinblick auf das Recht der Kinder auf Chancengleichheit, auch unabhängig von ihrem Geschlecht, sollten die nationalen Bildungssysteme auch zukünftig daran arbeiten, die Unterschiede in den Leseleistungen zwischen Mädchen und Jungen möglichst gering zu halten. Viele der an IGLU 2006 beteiligten Staaten haben in dieser Hinsicht einen guten Weg beschritten, auch Deutschland. Die Ergebnisse für Deutschland sind einerseits ermutigend, andererseits zeigt sich, dass fast jedes zehnte Mädchen und jeder fünfte Junge angibt, niemals zum Vergnügen außerhalb der Schule zu lesen. Dieser Befund macht deutlich, dass die Schule weiterhin besondere Leseanreize schaffen und eine geschlechtersensible Leseförderung anstreben sollte. Dabei ist auch eine geschlechtersensible Didaktik gefordert, die bei den Leseinteressen von Mädchen und Jungen ansetzt und ihnen Identifikationsangebote macht, um ihre Lesemotivation zu fördern.

2 Rahmenbedingungen für den Erwerb von Lesekompetenz

In dem IGLU zugrunde liegendem Modell der Rahmenbedingungen wird eine Vielzahl von Merkmalen erfasst. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse zu den Lernbedingungen der Kinder berichtet, die geeignet sind, sie in ihrem schriftsprachlichen Lernen anzuregen und zu unterstützen.

2.1 Schulinterne Rahmenbedingungen

Die IGLU-Daten, sowohl von 2001 als auch von 2006, zeigen, dass Lehrkräfte in Deutschland selten Unterstützung und Entlastung erfahren, wenn Kinder ihrer Klasse Lese Probleme aufweisen. In beiden Erhebungen wurde gefragt, ob die Lehrkräfte an ihrer Schule auf ausgebildete Leselehrkräfte, Förderlehrkräfte, Sprachheillehrkräfte oder andere Fachleute zurückgreifen können, wenn Kinder Leseschwierigkeiten aufweisen. Es zeigte sich, dass in IGLU 2001 international die Mehrheit der Kinder (54 %) Schulen besuchte, die über solche Expertinnen und Experten verfügten. Der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, für die keine zusätzlichen Lehrkräfte bzw. Fachleute zur Verfügung standen, betrug in Deutschland im Jahr 2001 62 Prozent (in England, Schweden und Niederlande unter 16 %), 2006 sind es 58 Prozent (international 42 %).

In IGLU 2006 konstatieren die Lehrkräfte, dass für 21 Prozent der getesteten Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse ein Förderbedarf bestehe; dem stehen 13 Prozent der Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland gegenüber, die entsprechende zusätzliche Angebote erhalten.

Ausstattung der Schule mit Büchereien und Computern. Eine gute materielle Ausstattung der Schule ist ein wichtiger Faktor für die Schaffung einer günstigen Lernumgebung, wenngleich sie allein kein Garant für gute Schülerleistungen sein kann. Für den Erwerb von Lesekompetenz sind Bücher, Lesematerialien, Computer

und Internetzugänge im Klassenraum und in der Schule bedeutsam. In IGLU werden unterschiedliche Aspekte der Schulumgebung und der Ressourcen erfasst. So wird auch nach der Verfügbarkeit und der Inanspruchnahme von Büchereien in der Schule und in der Klasse gefragt. Im Jahr 2001 besuchten 53 Prozent der Viertklässlerinnen und Viertklässler eine Schule, an der es eine Schulbücherei gab (international waren es 84 %). Im Jahr 2006 steht 79 Prozent der Schülerinnen und Schüler eine Schulbücherei und 84 Prozent der Kinder eine Klassenbücherei zur Verfügung. Darüber hinaus ist der Umfang der Schulbücherei tendenziell größer geworden: 22 Prozent der Schülerinnen und Schüler hatten im Jahr 2001 über 500 Bücher im Leseangebot (international waren es 65 %), im Jahr 2006 beträgt dieser Wert 34 Prozent. Die Grundschulen haben offenbar großzügig in Schulbüchereien investiert. In etwa gleich geblieben ist der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Klasse eine Bibliothek oder eine Leseecke vorfinden (2001 waren es 82 %, 2006 sind 84 %). Im Jahr 2006 können sich 88 Prozent der Schülerinnen und Schüler (2001 waren es 89 %) die Bücher auch ausleihen.

Große Veränderungen an Grundschulen zeigen sich in Bezug auf die Computerausstattung und die Computernutzung. Im Jahr 2001 berichteten die Lehrkräfte, dass 61 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Deutschland einen Zugang zu einem Computer an ihrer Schule hätten, 2006 sind es 85 Prozent. Dieser signifikant höhere Anteil ist auch in zwölf anderen Staaten zu verzeichnen. Allerdings ist zu bemerken, dass in fast allen europäischen Staaten, mit Ausnahme von Italien und den osteuropäischen Staaten, den Schülerinnen und Schülern insgesamt mehr Computer zur Verfügung stehen. Einen Internetzugang am schulischen Computer haben in IGLU 2006 zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler, in IGLU 2001 waren es nur 28 Prozent. Ein bedeutsamer Unterschied ist ebenfalls beim Gebrauch von Computersoftware zu verzeichnen. Im Jahr 2006 benutzen 48 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Deutschland Software zur Leseförderung (2001 waren es 32 %); dies ist ein bedeutsamer Anstieg im Vergleich zu IGLU 2001. Die Hälfte der Schülerinnen und Schüler liest Geschichten oder andere Texte am Computer (2001 waren es halb so viele).

2.2 Unterrichtsmethoden

Für Deutschland kann gezeigt werden, dass in der Grundschule zwar Modernisierungen stattgefunden haben, aber zu weiten Teilen immer noch auch ein eher traditioneller Unterricht stattfindet, in dem die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler primär über herkömmliche didaktische Materialien (Schulbücher und Arbeitsblätter) anleitet und unterweist; Phasen des eigenständigen Lesens und des Lesens selbst gewählter Texte finden deutlich seltener statt. Anspruchsvollere, die Problemlösefähigkeit der Schülerinnen und Schüler anregende Formen des Leseunterrichts, wie etwa das Verfassen eigener Texte oder eine kreativ gestaltende Verarbeitung des Gelesenen, sind tendenziell weniger oft zu finden ebenso wie differenzierende und individualisierende Maßnahmen.

2.3 Soziale Herkunft und Schülerleistungen

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 allen Teilnehmerstaaten verfügen Kinder aus den oberen sozialen Lagen über einen Leistungsvorsprung vor ihren Mitschülerinnen und Mitschülern aus den unteren sozialen Lagen. Zwischen den Staaten lassen sich allerdings zum Teil erhebliche Unterschiede hinsichtlich der Enge des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz feststellen. 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 Viertklässlerinnen und Viertklässlern findet sich ein im internationalen Vergleich relativ enger Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Lesekompetenz. Zwar schafft es die Grundschule in Deutschland, bei 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.

2.4 Migrationshintergrund

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 – relativ hoch ausfällt. Staaten wie Bulgarien oder Luxemburg weisen im Vergleich dazu nominell größere Differenzen auf, diese unterscheiden sich jedoch nicht signifikant von den für Deutschland gefundenen Unterschieden. Lediglich Norwegen weist 2006 signifikant größere Unterschiede auf. Berücksichtigt man bei der Analyse der in IGLU 2006 dokumentierten Lesekompetenzen auch die soziale Lage der Kinder und ihrer Familien, 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, die in fast allen Staaten im Durchschnitt schlechter ist als von Schülerinnen und Schülern, deren Eltern im Inland geboren sind. An der sozialen Lage kann die Grundschule nichts verändern, an dem Abstand in den Leseleistungen der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund vermutlich schon.

2.5 Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte und Eltern

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.

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‘). 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. Ähnliche Diskrepanzen ergaben sich in den Studien LAU 5 und KESS 4.

Im Vergleich zu IGLU 2001 zeigt sich, dass die kritischen Werte insbesondere 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 Einfluss der sozialen Herkunft auf die Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte, der sich in IGLU 2006 noch deutlicher abzeichnet als in IGLU 2001. Deutlich zeigt sich auch die mehrfache Benachteiligung von Kindern aus unteren sozialen Lagen beim Übergang auf das Gymnasium.

2.6 Lesesozialisation im Elternhaus

Obwohl der Unterricht im Lesen und Schreiben eine schulische Angelegenheit darstellt, werden im Elternhaus wichtige Fundamente für den Schriftspracherwerb gelegt. Eltern sind für den frühkindlichen Spracherwerb und die Förderung der Begegnung mit Schriftsprache wichtig. Sie stellen kulturelle Ressourcen und Aktivitäten bereit und sind mit ihrem eigenen Leseverhalten Vorbilder. Dargestellt werden die Ergebnisse des Elternfragebogens zu den Bereichen ‚leseförderliche Aktivitäten vor der Grundschulzeit‘, ‚leseförderliche Aktivitäten während der Grundschulzeit‘, ‚Vorbildverhalten der Eltern‘ und ‚leseförderliche Ressourcen im Elternhaus‘. Theoriekonform besteht in allen Teilnehmerstaaten ein zum Teil enger Zusammenhang zwischen der häuslichen Lesesozialisation und der Leseleistung der Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass der Indexwert für Lesesozialisation in bildungsnäheren Elternhäusern deutlich ausgeprägter ist als in bildungsferneren Elternhäusern (in Deutschland: 321 Punkte vs. 272 Punkte).

Im internationalen Vergleich liegen die Messwerte für die Lesesozialisation im Elternhaus in Deutschland leicht unter dem internationalen Mittelwert. Allerdings fällt die Differenz zwischen dem aktuellen Indexwert (296 Punkte) und dem aus 2001 (283 Punkte) in keinem Teilnehmerstaat so positiv aus wie in Deutschland. Wenngleich sich also von IGLU 2001 zu IGLU 2006 ein günstigeres Ergebnis zeigt, so sind die Zahlen für Deutschland insgesamt nicht als zufriedenstellend einzuschätzen. In den Bereichen ‚leseförderliche Aktivitäten vor der Grundschulzeit‘ und ‚leseförderliche Aktivitäten während der Grundschulzeit‘ liegt Deutschland signifikant unterhalb des internationalen Mittelwerts und dem Mittelwert der Vergleichsgruppen 1 (EU) und 2 (OECD). Im internationalen Durchschnitt liegen die Werte für das ‚Vorbildverhalten der Eltern‘: Dies betrifft die elterliche Einstellung zum Lesen und den Anteil derjenigen Eltern, die angeben, jeden Tag oder fast jeden Tag zu ihrem Vergnügen zu lesen. Auch in Bezug auf die Anzahl der Bücher im Haushalt als ein Merkmal für ‚leseförderliche Ressourcen im Elternhaus‘ liegt Deutschland dicht beim internationalen Mittelwert. Mit Werten, die im Bereich des internationalen Mittelwerts oder sogar darunter liegen, sollte man sich nicht zufrieden geben, sondern besondere Anstrengungen unternehmen, um die Lernausgangslage der Kinder in den Familien zu verbessern. Wichtig erscheinen einerseits Maßnahmen der gezielten Elternarbeit zur Aufklärung über die Bedeutung der Lesesozialisation im Elternhaus, andererseits Anstrengungen, um insbesondere bildungsferne Familien zum Aufbau einer häuslichen Schriftkultur anzuregen.

3 Die Grundschule und die Sekundarstufe I im Vergleich

Bei einem Vergleich der Ergebnisse von IGLU 2006 mit PISA 2003, unter gleichzeitiger Berücksichtigung der Resultate der beiden Erhebungen von IGLU 2001 zu 2006 und PISA 2000 zu 2003, schneidet die Grundschule erfreulich positiv ab. Da die beiden PISA-Erhebungen zeitlich vergleichsweise dicht aufeinander folgen, ist von vornherein nicht mit großen Veränderungen in den Leistungen der Jugendlichen zu rechnen. Zwischen den beiden IGLU-Erhebungen liegen aber immerhin fünf Jahre, und diese fallen in einen Zeitraum, in dem heftige öffentliche Diskussionen um die Verbesserung der Qualität der Bildung in der Familie und in der Schule geführt und zahlreiche Anstrengungen in der Lehrerfortbildung und im Unterricht unternommen wurden. In PISA 2000 liegt Deutschland mit einem Mittelwert von 484 Punkten signifikant unter dem Mittelwert der teilnehmenden OECD-Länder, der im Jahr 2000 500 Punkte betrug. In PISA 2003 erreichen die deutschen Jugendlichen einen Mittelwert von 491 Punkten, der sich nun nicht mehr signifikant vom OECD-Mittelwert unterscheidet.

Bemerkenswert ist auch, dass die Niveausteigerung zwischen IGLU 2001 und IGLU 2006 nicht mit einer größeren Streuung der Leistungen erkauft wird. Schülerinnen und Schüler in Deutschland verfügen am Ende der vierten Jahrgangsstufe nicht nur über vergleichsweise hohe Kompetenzen im Leseverständnis, sondern im internationalen Vergleich ist die Schere zwischen den schwachen und den guten Leistungen auch nach wie vor vergleichsweise gering.

Es ist zu konstatieren, dass die schon in der Grundschule angelegten Disparitäten sich im Sekundarbereich erheblich verstärken. Dies ist weltweit der Fall. Allerdings prägen sich in Deutschland in der Sekundarstufe I derartige Disparitäten – wie die Streubreite der Leistungen und die Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern – weitaus stärker aus als in den meisten OECD-Staaten.

Auch die geringe Lesemotivation ist hier zu nennen. Bei PISA 2000 liegt der Anteil der Jugendlichen, die angeben, überhaupt nicht zum Vergnügen zu lesen, bei 42 Prozent, im OECD-Vergleich bei 32 Prozent. Nur in Belgien, den Niederlanden und in Japan ist die Leseverdrossenheit, wie sie sich in diesen Zahlen ausdrückt, größer als in Deutschland. Dies korrespondiert mit einer relativ negativen Einstellung dem Lesen gegenüber.

In der Grundschule sind in den letzten Jahren viele Maßnahmen und Projekte durchgeführt worden, deren Anliegen es war, neben der Erhöhung der Lesekompetenz auch die Motivation der Schülerinnen und Schüler sowie ihr Leseengagement zu steigern. Dies ist offenbar gelungen. Jedoch gilt: Die Sicherung und der Erhalt der Motivation zum Lesen ist vor allem für die Sekundarstufe eine Herausforderung. Die bisher vorliegenden Daten weisen noch nicht darauf hin, dass dies den weiterführenden Schulen in Deutschland besonders gut gelingt.

4 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 den hier berichteten Ergebnissen 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.*

