



Kurzbericht

Tuesdays for Education – Schulische Ressourcen und Prioritäten

Auf Basis der repräsentativen Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)

12.03.2024

Ramona Lorenz, Laura Becher, Ruben Kleinkorres,
Ulrich Ludewig, Rahim Schaufelberger & Nele McElvany



Tuesdays for Education

*Nähere Informationen zum Projekt am Ende des Berichts



Überblick über die zentralen Befunde anhand von IGLU

- **Allgemeine Schulressourcen:** Schulleitungen schätzen die Ressourcen hinsichtlich des Unterrichtsmaterials überwiegend gut ein. Die im Durchschnitt geringen Mängel der Schulgebäude entsprechen dem EU-Durchschnitt. Technische und computergestützte Ressourcen sind in Deutschlands Grundschulen zu signifikant höheren Anteilen als im EU-Durchschnitt von Knappheit betroffen.
- **Ungleiche Ressourcen je nach sozialer Lage:** Grundschulen in Deutschland, an denen mehr als ein Viertel der Schüler*innen aus wirtschaftlich benachteiligten Familien stammt, sind in höherem Maße von Knappheit schulischer Ressourcen betroffen als Schulen mit einem Anteil bis zu 25 Prozent.
- **Ressourcen für den Leseunterricht:** Schulleitungen in Deutschland bemängeln am stärksten das unzureichende Vorhandensein von Computersoftware und Anwendungen für den Leseunterricht sowie eine Knappheit im Bereich von Bibliotheksmaterialien. Dies betrifft einen signifikant höheren Anteil der Schüler*innen in Deutschland im Vergleich zum Durchschnitt der EU-Teilnehmerstaaten.
- **Leistungserwartungen:** Im Vergleich zwischen a) Lehrkräften, b) Eltern und c) Schüler*innen sind bei gleichzeitiger Berücksichtigung aller drei Leistungserwartungen die Leistungserwartungen der Lehrkräfte und der Eltern am relevantesten für die Lesekompetenz der Schüler*innen.

1. Einleitung und Hintergrund

Zu den Voraussetzungen für eine gute Unterstützung der Kompetenzentwicklung von Kindern können die zur Verfügung stehenden **Ressourcen** an der Schule und für den (Lese-)Unterricht sowie die Einstellungen und Erwartungen hinsichtlich der Leistungserfolge gezählt werden (Ditton, 2016). Eine Ressourcenknappheit kann mit mangelnden Möglichkeiten zur optimalen Gestaltung von Lernsituationen einhergehen und dadurch zu negativen Auswirkungen auf die erzielten Kompetenzen der Schüler*innen führen. Ähnlich verhält es sich mit der **Priorität, die den Leistungserfolgen der Schüler*innen beigemessen wird**: In welchem Maße die Lehrkräfte, Eltern und auch die Schüler*innen selbst eine Priorität in diesem Bereich setzen, ist von Bedeutung für Lernprozesse und Lernergebnisse. Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Kurzbericht folgenden Fragen für Deutschland im Vergleich zu den weiteren EU-Teilnehmerstaaten von IGLU 2021 nachgegangen:

1. Wie gut ist die Ressourcenausstattung der Grundschulen in Deutschland a) im EU-Vergleich und b) je nach wirtschaftlicher Lage der Schülerschaft?
2. Wie hoch sind die Erwartungen an Leistungserfolge der Schüler*innen seitens a) der Lehrkräfte, b) der Eltern und c) der Schüler*innen?



2. Datengrundlage

Die Forschungsfragen wurden auf Basis der Daten von IGLU 2021 untersucht (McElvany et al., 2023). Die Daten der Studie sind auf Ebene der Schülerinnen und Schüler repräsentativ für Deutschland sowie für die 65 teilnehmenden Staaten und Regionen. Von diesen können aufgrund der pandemiebedingt unterschiedlichen Erhebungsphasen die Ergebnisse von 37 Staaten und Regionen mit den Ergebnissen von Deutschland verglichen werden¹. Die Stichprobe für Deutschland umfasst $N = 4\,611$ Schüler*innen an 252 öffentlichen Grundschulen aus allen 16 Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Für 85 Prozent der Schüler*innen liegen Angaben der Schulleitungen vor. Die Beteiligung Deutschlands an IGLU 2021 wurde finanziert durch das *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF) und die *Kultusministerkonferenz* (KMK).



3. Ressourcen an Grundschulen

Allgemeine schulische Ressourcen

Um einen ersten Eindruck von den Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens in Grundschulen zu erhalten, werden Angaben der Schulleitungen zur Ressourcenknappheit herangezogen. Sie wurden gefragt, wie sehr die Möglichkeit ihrer Schule, einen adäquaten Unterricht durchzuführen, durch Knappheit oder Unzulänglichkeiten in den folgenden Bereichen beeinträchtigt wird. Abbildung 1 zeigt für verschiedene schulische Ressourcen, wie hoch der Anteil der Schüler*innen in Deutschland ist, deren Schulleitungen eine Beeinträchtigung der Unterrichtsdurchführung durch knappe Ressourcen bemängeln. Zudem lässt sich anhand des Mittelwerts für Deutschland und des Mittelwerts der Teilnehmerstaaten der EU an IGLU 2021 aufzeigen, wie sich die Ressourcenausstattung in Deutschland im Vergleich einordnen lässt.

Abbildung 1 zeigt bezüglich des **Unterrichtsmaterials** insgesamt eine geringe Beeinträchtigung durch Ressourcenknappheit in Deutschland, die nach Angaben der Schulleitungen bezüglich der Unterrichtsmittel (z. B. Lehrbücher) geringer ausgeprägt ist als im Vergleich zum Durchschnittswert der EU-Teilnehmerstaaten an IGLU 2021. Dennoch ist hervorzuheben, dass etwa fünf Prozent der Schüler*innen an ihren Grundschulen in Deutschland *ziemlich* oder *sehr* von Knappheit im Bereich der Unterrichtsmaterialien (5.0 %) oder der Ausstattung mit Materialien (3.8 %) betroffen sind. Die Ressourcen für Schüler*innen mit Lernbehinderung sind im Vergleich dazu an den Grundschulen eines Drittels der Schüler*innen von Knappheit beeinträchtigt.

Eine im Durchschnitt eher geringe Beeinträchtigung durch Ressourcenknappheit besteht aus Sicht der Schulleitungen in Deutschland bezüglich der **Gebäude**: die Schulgebäude, Unterrichtsräume sowie die Heizung/Klimaanlage und das Beleuchtungssystem stellen bei mehr als vier Fünfteln der Schüler*innen keine oder nur eine geringe Beeinträchtigung dar, was etwa dem EU-Durchschnitt entspricht. Mängel an Schulgebäuden und dem Schulgelände (15.7 %) oder den Unterrichtsräumen (19.3 %) sind in höherem Maße beklagt im Vergleich zur Knappheit von Unterrichtsmaterial.

¹ Da die Stichprobe der Schülerinnen und Schüler repräsentativ für Deutschland gezogen wurde, wurden die Daten der Schulleitungen auf die Schülerinnen und Schüler gewichtet.



	Mittelwert Deutschland		Mittelwert EU		Verteilung der Werte in Deutschland (%)
	M	(SE)	M	(SE)	
Unterrichtsmaterial					
Unterrichtsmittel (z. B. Lehrbücher)	1.3	(0.04)	1.4	(0.01) *	
Ausstattung mit Material (z. B. Papier, Stifte)	1.3	(0.04)	1.3	(0.01)	
Ressourcen für Schüler*innen mit Lernbehinderung	2.2	(0.06)	2.1	(0.02)	
Gebäude					
Schulgebäude und Schulgelände	1.8	(0.06)	1.7	(0.02)	
Unterrichtsräume (z. B. Klassenzimmer)	1.8	(0.06)	1.7	(0.02)	
Heizung/Klimaanlage und Beleuchtungssystem	1.5	(0.05)	1.5	(0.02)	
Technik					
Technik und Medien für die Unterrichtsdurchführung	2.5	(0.06)	2.0	(0.02) *	
Technik und Medien, mit denen Schüler*innen beim Lernen und beim Ausdruck unterstützt werden	2.5	(0.06)	2.1	(0.02) *	
Internetanschluss	2.3	(0.08)	1.8	(0.02) *	
Technisch versiertes Personal	2.2	(0.06)	2.0	(0.02) *	

* Unterschied zwischen Deutschland und dem Mittelwert der EU-Teilnehmer statistisch signifikant ($p < .05$).

Alle Variablen verwenden ein 4-stufiges Antwortformat (1 = Gar nicht, ..., 4 = Sehr).

- % der Schüler*innen, deren Schulleitungen angeben, die Unterrichtsdurchführung ist gar nicht durch Knappheit beeinträchtigt.
- % der Schüler*innen, deren Schulleitungen angeben, die Unterrichtsdurchführung ist ein wenig durch Knappheit beeinträchtigt.
- % der Schüler*innen, deren Schulleitungen angeben, die Unterrichtsdurchführung ist ziemlich durch Knappheit beeinträchtigt.
- % der Schüler*innen, deren Schulleitungen angeben, die Unterrichtsdurchführung ist sehr durch Knappheit beeinträchtigt.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU 2021

Abbildung 1. Angaben der Schulleitungen zur Ressourcenausstattung der Schulen.

Technische Ausstattungsmerkmale (Technik und Medien für die Unterrichtsdurchführung; Technik und Medien zur Unterstützung der Schüler*innen; Internetanschluss; technisch versiertes Personal) sind stärker von Knappheit betroffen. Zudem sind die Mittelwerte der Knappheit für Deutschland für diese technischen Ausstattungsmerkmale signifikant höher im Vergleich zu den Durchschnittswerten der EU, was für Deutschland eine stärker wahrgenommene Beeinträchtigung des Unterrichts darstellt.

Ressourcen für den Leseunterricht

Ein grundlegendes Qualitätsmerkmal des Unterrichts, und hier im Speziellen des Leseunterrichts, ist die Verfügbarkeit adäquater Unterrichtsmittel und Materialien, mit denen das Lesen geübt und die Lesekompetenz der Schüler*innen sinnvoll gefördert werden kann. Abbildung 2 zeigt dazu, wie hoch der Anteil der Schüler*innen an Grundschulen in Deutschland ist, deren Leseunterricht nach Angaben der Schulleitungen durch Knappheit von Leseressourcen beeinträchtigt ist.

Eine geringere Beeinträchtigung nehmen die Schulleitungen in Deutschland mit Blick auf **Lehrkräfte mit einer Ausbildung im Bereich Lesen** wahr, hierbei ist die wahrgenommene Knappheit geringer als im EU-Durchschnitt. Auch eine Knappheit von **Unterrichtsmaterial für den Leseunterricht** (z. B. Lesereihen, Lehrbücher) wird als gering wahrgenommen und liegt im Bereich des EU-Durchschnitts.



Die Knappheit im Bereich von **Bibliotheksmaterialien** wird von den Schulleitungen in Deutschland signifikant stärker bemängelt als im Vergleich zum Durchschnitt der EU-Teilnehmerstaaten. Fast ein Viertel der Schüler*innen an Grundschulen in Deutschland sind davon betroffen. Die Bereitstellung von Mitteln für den Auf-/Ausbau von Bibliotheksmaterialien oder innovative Konzepte wie wöchentliche Bücherbusse sind förderliche Maßnahmen zur Optimierung dieser Ressourcen.



* Unterschied zwischen Deutschland und dem Mittelwert der EU-Teilnehmer statistisch signifikant ($p < .05$).

Alle Variablen verwenden ein 4-stufiges Antwortformat (1 = Gar nicht, ... , 4 = Sehr).

- % der Schüler*innen, deren Schulleitungen angeben, der Leseunterricht ist gar nicht durch Knappheit beeinträchtigt.
- % der Schüler*innen, deren Schulleitungen angeben, der Leseunterricht ist ein wenig durch Knappheit beeinträchtigt.
- % der Schüler*innen, deren Schulleitungen angeben, der Leseunterricht ist ziemlich durch Knappheit beeinträchtigt.
- % der Schüler*innen, deren Schulleitungen angeben, der Leseunterricht ist sehr durch Knappheit beeinträchtigt.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU 2021

Abbildung 2. Angaben der Schulleitungen zu Ressourcen der Schule für den Leseunterricht.

Am stärksten bemängeln die Schulleitungen das unzureichende Vorhandensein von **Computersoftware und Anwendungen für den Leseunterricht**. Dabei liegt der Mittelwert für Deutschland über dem Durchschnittswert der EU-Teilnehmerstaaten, was eine größere Knappheit in Deutschland widerspiegelt. Digitale Lesematerialien und Apps bieten vielfältiges Potenzial für interessengeleitete Themenauswahl, Diagnostik von Leseständen und individueller Förderung basaler Fähigkeiten wie beispielsweise der Leseflüssigkeit oder die Erweiterung des Wortschatzes.

Schulische Ressourcen und wirtschaftliche Lage

Für die Verfügbarkeit von Ressourcen ist weiterführend die Frage relevant, ob sich die Situation der Schulen in Deutschland unterscheidet, je nachdem wie hoch der Anteil der Schülerschaft aus eher privilegierter oder wirtschaftlich benachteiligter Lage ist. Für die Analysen wurde unterschieden, wie hoch nach Angaben der Schulleitungen der Anteil der Schüler*innen aus wirtschaftlich benachteiligten Familien ist. Die Verteilung kann wie folgt in vier Schulgruppen unterschieden werden:

- 25 Prozent der Grundschulkinder besuchen eine Schule in eher privilegierter Lage mit einem Anteil von bis zu zehn Prozent Kinder mit wirtschaftlich benachteiligtem Hintergrund.
- 35 Prozent der Kinder besuchen eine Schule mit einem Anteil von 11 bis 25 Prozent der Schüler*innen aus benachteiligter wirtschaftlicher Lage.
- Weitere 20 Prozent der Kinder besuchen eine Grundschule, an der der Anteil an Kindern aus wirtschaftlich benachteiligter Lage im Bereich von 26 bis 50 Prozent liegt.
- 20 Prozent der Schüler*innen besuchen eine Schule in benachteiligter wirtschaftlicher Lage mit mehr als 50 Prozent der Kinder aus wirtschaftlich benachteiligten Lagen.



Die Verteilung der Knappheit schulischer Ressourcen unterscheidet sich zwischen diesen vier Schulgruppen. An Schulen mit mehr als 25 Prozent Kindern aus **wirtschaftlich benachteiligter Lage** geben **die Schulleitungen häufiger eine Knappheit schulischer Ressourcen an** im Vergleich zu Schulen mit geringeren Anteilen.

Besonders groß ist die Disparität bei der Ausstattung mit Technik und Medien, mit denen die Schüler*innen beim Lernen unterstützt werden können, und bei den Unterrichtsräumen (z. B. Klassenzimmer). Von den Grundschulen mit mehr als 25 Prozent der Schüler*innen aus wirtschaftlich benachteiligten Familien sind 60 Prozent der Schüler*innen von Knappheit der Ausstattung mit Technik und Medien zur Unterstützung des Lernens betroffen. Bei den Grundschulen mit bis zu 25 Prozent wirtschaftlich benachteiligter Schüler*innen sind es nur 48 Prozent. Hinsichtlich der Unterrichtsräume (z. B. Klassenzimmer) sind an Schulen mit mehr als 25 Prozent der Schüler*innen aus wirtschaftlich benachteiligten Familien 30 Prozent von Knappheit betroffen. An Schulen mit bis zu 25 Prozent wirtschaftlich benachteiligter Schüler*innen liegt der Anteil bei 14 Prozent.

Schulische Ressourcen und Lesekompetenz

Hinsichtlich der **Lesekompetenz** der Schüler*innen zeigen vertiefende Analysen, dass die schulischen Ressourcen einen geringen signifikanten Zusammenhang zur Lesekompetenz auf Individual-ebene aufweisen. Für die Knappheit im Bereich des Unterrichtsmaterials ($r = -.11$), der Gebäude ($r = -.09$), der Technik ($r = -.07$) und der Ressourcen für den Leseunterricht ($r = -.06$) sind Zusammenhänge zu finden. Diese Voraussetzungen des schulischen Lernens sind also mit maßgeblich für die Entwicklung der Lesekompetenz von Grundschulkindern.

4. Erwartungen und Unterstützung von Leistungserfolgen

Der Stellenwert der Leistungserfolge von Schüler*innen kann aus der Perspektive unterschiedlicher schulischer Akteur*innen betrachtet werden. Sowohl die Erwartungen und die Unterstützung der Lehrkräfte, der Eltern, aber auch der Schüler*innen selbst können mit der Kompetenzentwicklung in Verbindung stehen.

Erwartungen der Lehrkräfte

Zunächst werden die Angaben der Schulleitungen zu den Erwartungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Leistungserfolge der Schüler*innen betrachtet. Abbildung 3 zeigt, dass die Schulleitungen von drei Viertel der Schüler*innen eine *hohe* oder *sehr hohe* Erwartung der Lehrkräfte an die Leistungen der Schüler*innen in Deutschland berichten. Es besteht ein geringer bivariater Zusammenhang zwischen der Erwartung der Lehrkräfte hinsichtlich der Leistungen der Schüler*innen und der Lesekompetenz ($r = .23$). In diesem Bereich liegt der Mittelwert für Deutschland signifikant unter dem Durchschnittswert der EU-Teilnehmerstaaten, was eine geringere durchschnittliche Priorisierung der Erwartungen in Deutschland indiziert.



	Mittelwert Deutschland		Mittelwert EU		Verteilung der Werte in Deutschland (%)				
	M	(SE)	M	(SE)	1	2	3	4	5
Erwartungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Leistungen der Schüler*innen	3.7	(0.04)	3.9	(0.01) *	4.6	25.1	63.0		7.4
Erfolg der Lehrkräfte bei der Implementierung des Lehrplans	3.9	(0.04)	4.0	(0.01)	21.4	65.2			12.8
Verständnis der Lehrkräfte im Hinblick auf die Lehrplanziele der Schule	4.2	(0.04)	4.1	(0.01)	11.4	56.3			31.8

* Unterschied zwischen Deutschland und dem Mittelwert der EU-Teilnehmer statistisch signifikant ($p < .05$).

Alle Variablen verwenden ein 5-stufiges Antwortformat (1 = sehr niedrig, ..., 5 = sehr hoch).

- % der Schüler*innen, deren Schulleitungen angeben, die Priorität der Lehrkräfte ist sehr niedrig.
- % der Schüler*innen, deren Schulleitungen angeben, die Priorität der Lehrkräfte ist niedrig.
- % der Schüler*innen, deren Schulleitungen angeben, die Priorität der Lehrkräfte ist mittel.
- % der Schüler*innen, deren Schulleitungen angeben, die Priorität der Lehrkräfte ist hoch.
- % der Schüler*innen, deren Schulleitungen angeben, die Priorität der Lehrkräfte ist sehr hoch.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU 2021

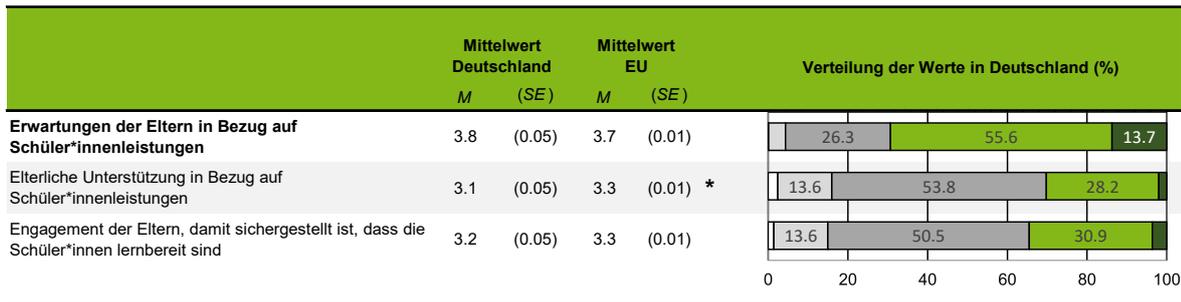
Abbildung 3. Angaben der Schulleitungen zu Erwartungen von Leistungserfolgen durch Lehrkräfte.

Eine im Durchschnitt höhere Priorität nehmen die Schulleitungen in Deutschland bei den Lehrkräften hinsichtlich der Implementierung des Lehrplans und dem Verständnis der Lehrkräfte für Lehrplanziele wahr. Dabei unterscheidet sich Deutschland nicht signifikant von den Durchschnittswerten der EU-Teilnehmerstaaten.

Erwartung und Unterstützung der Eltern

Relevant im Kontext der schulischen Leistungen kann auch die Erwartung und Unterstützung sein, die die Eltern den Leistungen ihrer Kinder zukommen lassen. Diesbezüglich zeigt Abbildung 4 die Anteile der Schüler*innen deren Eltern nach Angaben der Schulleitungen in Deutschland eine Priorität auf die Leistungserfolge legen. Die Schulleitungen in Deutschland berichten für mehr als die Hälfte der Schüler*innen (55.6 %) eine hohe und für 13.7 Prozent eine sehr hohe Leistungserwartung der Eltern. Damit liegt Deutschland im Bereich des Vergleichswerts des EU-Durchschnitts. Der Zusammenhang der Leistungserwartungen der Eltern in Deutschland mit der Lesekompetenz ist gering ($r = .24$).

Den Schulleitungen zufolge lässt sich darüber hinaus bei einem geringeren Anteil der Schüler*innen elterliche Unterstützung für Schüler*innenleistung feststellen, wobei diese Unterstützung in Deutschland signifikant geringer ist im Vergleich zum Durchschnitt der EU-Teilnehmerstaaten. Ähnlich schätzen die Schulleitungen das Engagement der Eltern ein sicherzustellen, dass die Schüler*innen lernbereit sind. Hier zeigen sich jedoch keine signifikanten Unterschiede zum Durchschnitt der EU-Teilnehmerstaaten.



* Unterschied zwischen Deutschland und dem Mittelwert der EU-Teilnehmer statistisch signifikant ($p < .05$).

Alle Variablen verwenden ein 5-stufiges Antwortformat (1 = sehr niedrig, ..., 5 = sehr hoch).

- % der Schüler*innen, deren Schulleitungen angeben, die Priorität der Eltern ist sehr niedrig.
- % der Schüler*innen, deren Schulleitungen angeben, die Priorität der Eltern ist niedrig.
- % der Schüler*innen, deren Schulleitungen angeben, die Priorität der Eltern ist mittel.
- % der Schüler*innen, deren Schulleitungen angeben, die Priorität der Eltern ist hoch.
- % der Schüler*innen, deren Schulleitungen angeben, die Priorität der Eltern ist sehr hoch.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU 2021

Abbildung 4. Angaben der Schulleitungen zur Unterstützung von Leistungserfolgen durch Eltern.

Leistungsanspruch der Schüler*innen

Schließlich ist eine dritte relevante Akteursgruppe im schulischen Kontext die der Schüler*innen selbst. Ihre Ansprüche hinsichtlich ihrer Leistungserfolge werden, den Angaben der Schulleitungen folgend, in Abbildung 5 dargestellt.

Bei etwa zwei Dritteln der Schüler*innen nehmen die Schulleitungen den Wunsch, gute Leistungen zu erbringen, wahr. Bei weiteren 8.6 Prozent der Schüler*innen wird dieser Wunsch sogar als sehr hoch eingeschätzt. Dabei liegt Deutschland über dem EU-Durchschnittswert, was im Mittel auf eine höhere Leistungsorientierung hindeutet. Der Zusammenhang des Wunsches der Schüler*innen, gute schulische Leistungen zu erbringen, mit der Lesekompetenz ist als gering einzuschätzen ($r = .17$).

Demgegenüber schätzen die Schulleitungen in Deutschland die Fähigkeiten der Schüler*innen, die Leistungsziele zu erreichen, weniger positiv ein und sehen dies lediglich für rund 40 Prozent der Schüler*innen in hohem oder sehr hohem Maße gegeben. Der Mittelwert für Deutschland liegt dabei unter dem der EU-Teilnehmerstaaten. Der Respekt vor Mitschüler*innen mit ausgezeichneten Leistungen nehmen Schulleitungen in Deutschland des Weiteren bei drei Viertel der Schülerinnen wahr, womit Deutschland im Vergleich zum Durchschnitt der EU-Teilnehmerstaaten einen signifikant höheren Wert aufweist.



	Mittelwert Deutschland		Mittelwert EU		Verteilung der Werte in Deutschland (%)
	M	(SE)	M	(SE)	
Wunsch der Schüler*innen, in der Schule gute Leistungen zu erbringen	3.8	(0.04)	3.6	(0.01) *	
Fähigkeit der Schüler*innen, die Leistungsziele der Schule zu erreichen	3.4	(0.04)	3.5	(0.01) *	
Respekt der Schüler*innen vor Mitschüler*innen, die ausgezeichnete schulische Leistungen erbringen	3.8	(0.04)	3.7	(0.01) *	

* Unterschied zwischen Deutschland und dem Mittelwert der EU-Teilnehmer statistisch signifikant ($p < .05$).
 Alle Variablen verwenden ein 5-stufiges Antwortformat (1 = sehr niedrig, ..., 5 = sehr hoch).

- % der Schüler*innen, deren Schulleitungen angeben, die Priorität der Schüler*innen ist sehr niedrig.
- % der Schüler*innen, deren Schulleitungen angeben, die Priorität der Schüler*innen ist niedrig.
- % der Schüler*innen, deren Schulleitungen angeben, die Priorität der Schüler*innen ist mittel.
- % der Schüler*innen, deren Schulleitungen angeben, die Priorität der Schüler*innen ist hoch.
- % der Schüler*innen, deren Schulleitungen angeben, die Priorität der Schüler*innen ist sehr hoch.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU 2021

Abbildung 5. Angaben der Schulleitungen zu Leistungsansprüchen der Schüler*innen.

Leistungserwartungen und Lesekompetenz

Für die drei betrachteten Akteursgruppen zeigen vertiefende Analysen, wie oben bereits angeführt, dass die Lesekompetenz der Schüler*innen jeweils bivariat in signifikantem Zusammenhang mit den Leistungserwartungen der Lehrkräfte ($r = .23$), der Eltern ($r = .24$) und der Schüler*innen ($r = .17$) steht. Dieser Zusammenhang ist statistisch signifikant, aber von geringer Größe. Geht man der Frage nach, welche Leistungserwartungen entscheidend für die Lesekompetenz sind, zeigen die Ergebnisse einer Regressionsanalyse bei gleichzeitiger Betrachtung aller drei Gruppen, dass die Leistungserwartungen der Lehrkräfte ($b = 17.1$; $SE = 3.0$; $t = 5.7$) und der Eltern ($b = 15.8$; $SE = 3.9$; $t = 4.1$) bedeutsam für die Lesekompetenz sind. Der Wunsch der Schüler*innen, gute schulische Leistungen zu erzielen, steht bei gemeinsamer Betrachtung aller drei Gruppen in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Lesekompetenz. Für die Förderung der Lesekompetenz in der Grundschule bedeutet dies, dass insbesondere die Leistungserwartungen der Lehrkräfte von besonderer Relevanz sind. Zusätzlich gilt es die Unterstützung der Eltern für ihre Kinder in den Blick zu nehmen.

5. Fazit

Die Erkenntnisse aus den vertiefenden Befunden von IGLU 2021 ermöglichen eine vergleichende Betrachtung der Ressourcenausstattung der Grundschulen in Deutschland und der Erwartungen an die schulischen Leistungen mit den weiteren Bildungssystemen der EU-Teilnehmerstaaten an dieser international vergleichenden Schulleistungsstudie.

Für die vorhandenen **Ressourcen** zeigt sich in Deutschland eine Abhängigkeit von der sozialen Lage der Schule: Schulen mit mehr als einem Viertel der Schülerschaft aus wirtschaftlich benachteiligten Familien sind in höherem Maße von Ressourcenknappheit betroffen als Schulen mit weniger als einem Viertel wirtschaftlich benachteiligter Schüler*innen. Angesichts der bekannten Befunde zu deutlichen Leistungsdisparitäten von Kindern mit unterschiedlich hohem sozioökonomischen Hintergrund sind die schulischen Ressourcen daher umso bedeutsamer, um bestehende Disparitäten nicht



weiter zu verstärken. Eine vermehrte Zuweisung von Mitteln und Ressourcen an Schulen in wirtschaftlich benachteiligten Lagen erscheint daher sinnvoll.

Der Vergleich mit anderen Schulsystemen lässt darüber hinaus erkennen, dass sowohl für allgemeine schulische Ressourcen als auch speziell im Bereich der Leseressourcen von den Schulleitungen in Deutschland im Bereich technischer und computergestützter Ressourcen zu signifikant höheren Anteilen als im EU-Durchschnitt eine Knappheit dieser Ressourcen berichtet wird. Insbesondere durch den signifikanten Zusammenhang der schulischen Ressourcen mit der Lesekompetenz lassen sich an dieser Stelle Handlungsoptionen für die Weiterentwicklung der Grundschulen in Deutschland ableiten.

Erwartungen in Bezug auf die Leistungen der Schüler*innen können Prädiktoren der Kompetenzen darstellen. Aus dem Vergleich zum Durchschnitt der weiteren Teilnehmerstaaten der EU können Handlungsimpulse für **Lehrkräfte** in Deutschland hinsichtlich der Leistungserwartungen an die Schüler*innen abgeleitet werden. **Eltern** in Deutschland haben anhand der Angaben der Schulleitungen ein im Mittel leicht geringeres Engagement hinsichtlich der Unterstützung der Schüler*innenleistungen im Vergleich zu den Eltern in anderen EU-Teilnehmerstaaten an IGLU 2021. Die Datengrundlage zeigt, dass die Leistungserwartungen der Lehrkräfte und der Eltern einen signifikanten Zusammenhang zur Lesekompetenz aufweisen. Eine Intensivierung der Elternarbeit und des elterlichen Engagements zur Unterstützung der Kinder könnten hier zielführend sein. Im Unterricht können zur Stärkung der Lesekompetenz engmaschiges Feedback und Leistungsrückmeldungen zur individuellen Weiterentwicklung die Leistungsentwicklung begleiten, was mit der Vereinbarung transparenter Lernziele verbunden ist.

6. Literatur

- Ditton, H. (2016). Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. In R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Springer. DOI 10.1007/978-3-531-20002-6_32-1
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann.



– IGLU 2021 –

Bildungsmonitoring und systematische Vergleiche von internationalen Bildungssystemen sind zentral, um Informationen über deren Qualität zu erhalten und das deutsche Bildungssystem weiterentwickeln zu können. Zur Erfassung der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern in der vierten Klasse wird die *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU), international als *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) bekannt, seit 2001 in einem fünfjährigen Zyklus von der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) durchgeführt. Für die Durchführung und Auswertung in Deutschland ist das *Institut für Schulentwicklungsforschung* (IFS) verantwortlich. Neben der internationalen Verortung des aktuellen Stands und der Analyse von Bedingungsfaktoren für Bildungserfolg dient IGLU auch der Beantwortung der Frage, ob ein Trend in der Veränderung der Lesekompetenz der Viertklässlerinnen und Viertklässler in den teilnehmenden Staaten und Regionen festzustellen ist. An IGLU 2021 haben in Deutschland 4 611 Schülerinnen und Schüler aus 252 vierten Klassen, ihre Erziehungsberechtigten, Lehrkräfte und Schulleitungen teilgenommen. International beteiligten sich rund 400 000 Schülerinnen und Schüler aus 65 Staaten und Regionen.

Zentrale Ergebnisse von IGLU 2021 wurden am 16.05.2023 veröffentlicht und können in Form eines Berichtsbandes eingesehen werden, der online (waxmann.com/buch4700) verfügbar ist. Weitere Informationen zu dem Projekt IGLU 2021 sind ebenfalls online verfügbar unter: <https://ifs.ep.tu-dortmund.de/forschung/ag-mcelvany/projekte/iglu-2021/>

Informationen zu Tuesdays for Education, zum Programm und weiteren Kurzberichten können online eingesehen werden unter: <https://ifs.ep.tu-dortmund.de/praxis-videoportal/praxisportal/>