



Kurzbericht

Tuesdays for Education – Was können wir für das deutsche Bildungssystem von anderen Ländern lernen?

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

10.10.2023

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

*Nähere Informationen zum Projekt am Ende des Berichts



Tuesdays for Education



Überblick über die zentralen Befunde

Insbesondere nordische, osteuropäische und ostasiatische Länder schneiden bei der Lesekompetenz der Viertklässler*innen aktuell besser ab als Deutschland.

Es gibt verschiedene Maßnahmen, die in diesen Ländern umgesetzt werden, die zur Sicherung der Lesekompetenz dienen sollen. Diese umfassen:

- Allgemeine und verpflichtende standardisierte Screenings zur Identifikation von Lesedefiziten
- Mehrstufige Förderintensitäten: Grundförderung, intensive Förderung, besondere Unterstützung
- Einbezug von Leseexpert*innen und Vorschulen mit expliziten Lernzielen

1. Einleitung und Hintergrund

Internationale Schulleistungsstudien dienen der Feststellung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Vergleich mit anderen Ländern, Regionen und Bildungssystemen. Länder, die bessere Ergebnisse erzielen, haben möglicherweise auch bessere Strategien, Maßnahmen und Systeme, um die Lesekompetenz bei Schüler*innen zu fördern.

Der Stand der Lesekompetenz in der vierten Klasse, der in der IGLU-Studie erfasst wird, ist das Resultat eines kumulativen Lernprozesses der vorangegangenen Lebensjahre. Dieser Stand der Lesekompetenz ist also ein Produkt des Lernens vor der Grundschule, in der Grundschule und außerhalb der Grundschule. Vergleiche der Lesekompetenz zwischen Ländern und Regionen sind nicht nur ein Abbild der Effektivität der Grundschule, sondern auch des Vorschulsystems und der familiären Lernbedingungen der Kinder eines Landes.

Länder und ihre Bildungssysteme sowie die Zusammensetzung der Schülerschaft in den Schulen unterscheiden sich anhand vieler verschiedener Aspekte. Unterschiede zwischen Ländern und Regionen in der Lesekompetenz lassen sich anhand der Daten von internationalen Schulleistungsstudien nicht zweifelsfrei auf einzelne Faktoren zurückführen. Die internationalen Schulvergleichsstudien können aber dazu genutzt werden, in Verbindung mit anderen wissenschaftlichen Erkenntnissen, Strategien und Maßnahmen in erfolgreichen Bildungssystemen zu identifizieren, die auch in Deutschland helfen könnten, die Lesekompetenz von Viertklässler*innen zu verbessern.

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 denen die Ergebnisse für Deutschland aufgrund der pandemiebedingt unterschiedlichen Erhebungsphasen mit den Ergebnissen von 37 Staaten und Regionen verglichen werden können¹. Die Stichprobe für Deutschland umfasst $N = 4\,611$ Schülerinnen und Schüler und $N = 252$ Deutschlehrkräfte aus 252 öffentlichen Grundschulen aus allen 16 Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Die Beteiligung



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



Deutschlands an IGLU 2021 wurde finanziert durch das *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF) und die Kultusministerkonferenz.

3. Lesekompetenz im internationalen Vergleich

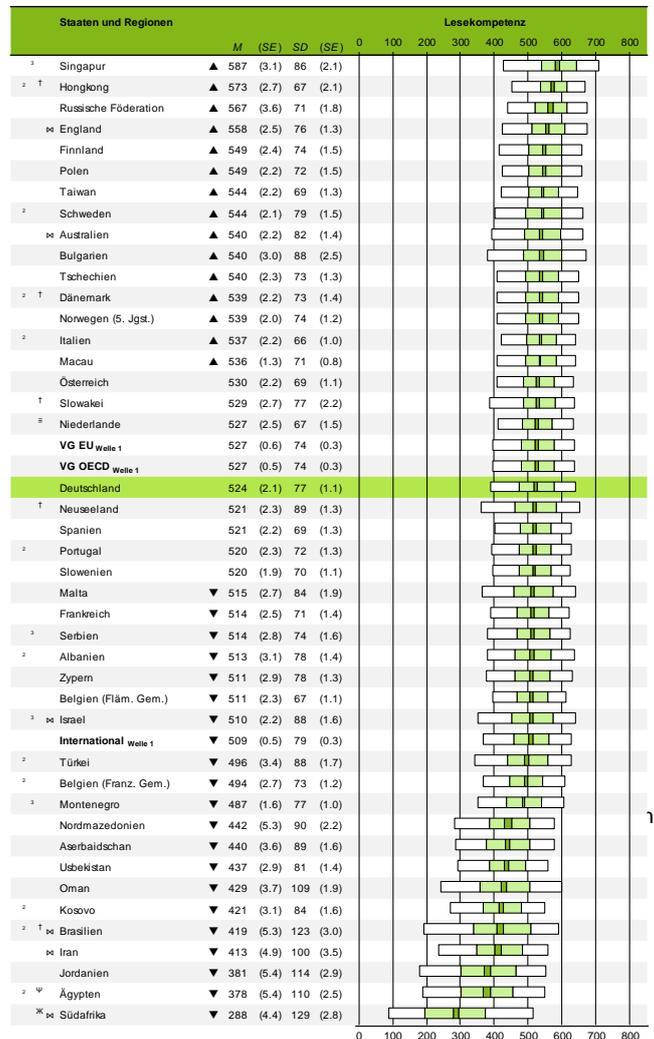
IGLU 2021 zeigte: Deutschland liegt im internationalen Vergleich hinsichtlich der Lesekompetenz von Viertklässler*innen mit 524 Punkten im Mittelfeld (vgl. Abbildung 1).

In 15 Teilnehmerstaaten wurde eine signifikant höhere mittlere Lesekompetenz erreicht, darunter sieben EU-Mitglieder (Finnland, Polen, Schweden, Bulgarien, Tschechien, Dänemark und Italien).

Ein geringer Anteil sehr schwacher Lesender lässt sich in IGLU 2021 in England (3,0 %), Polen (2,8 %) oder Finnland (3,5 %) finden. Einen hohen Anteil sehr guter Lesender weisen Singapur (35,4 %), England (18,2 %) oder Bulgarien 15,9 %) auf. In Deutschland liegt der Anteil sehr gut Lesender bei 8,3 % und der Anteil sehr schwach Lesender bei 6,4 %.

Migrationsbezogene Disparitäten

Der Unterschied zwischen Kindern, die Zuhause immer oder fast immer Deutsch (bzw. die Testsprache) sprechen, und denen, die Zuhause manchmal oder nie Deutsch (bzw. die Testsprache) sprechen, ist in Deutschland mit einer Differenz von 40 Punkten besonders groß. Dieser Wert ist in Ländern wie beispielsweise Dänemark (22), den Niederlanden (20) oder Tschechien (16) besonders niedrig.



⊗ Die Testdurchführung erfolgte aufgrund der COVID-19-Pandemie ein ganzes Jahr später am Ende des vierten Schuljahres für die nächste Kohorte.

▲ ▼ Mittelwert des Staates/der Region ist statistisch signifikant unterschiedlich ($p < .05$) vom Mittelwert in Deutschland (nicht berechnet für Benchmark und Welle 2).

5% 25% Perzentile 75% 95%

Konfidenzintervalle (+/- 2*SE) um den Mittelwert

¹ Die nationale Zielpopulation umfasst nicht die gesamte internationale Zielpopulation.

² Der Ausschöpfungsgrad und/oder die Ausschüsse von der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 90% und 95%.

³ Der Ausschöpfungsgrad und/oder die Ausschüsse von der nationalen Zielpopulation liegen unter 90% (aber mindestens bei 77%).

[†] Die internationalen Standards für die Teilnahmequoten wurden erst erfüllt, nachdem Ersatzschulen einbezogen wurden.

[⊗] Die internationalen Standards für die Teilnahmequoten wurden nicht erfüllt.

[⊗] Vorbehalte hinsichtlich der Zuverlässigkeit, da der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, deren Leistungen für eine Schätzung zu gering sind, über 25 % liegt.

[⊗] Vorbehalte hinsichtlich der Zuverlässigkeit, da der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, deren Leistungen für eine Schätzung zu gering sind, über 15 %, aber nicht über 25 % liegt.

Weitere Angaben zum Ausschöpfungsgrad, zur Teilnahmequote und zur Zuverlässigkeit der Testergebnisse finden Sie in Anhang A.



4. Hilfreiche Maßnahmen in anderen Staaten mit positiven IGLU-Ergebnissen

4.1 Verpflichtende Screenings und Förderdiagnostik

Viele der erfolgreichen Länder zeichnen sich dadurch aus, dass sie flächendeckende oder verpflichtende Screenings zu Beginn der Grundschule und/oder kontinuierliche Förderdiagnostik einsetzen.

Screening: Kurze Testverfahren, die anhand von Schwellenwerten Schüler*innen mit Förderbedarf identifizieren.

Förderdiagnostik („Formatives Assessment“): Kurze, regelmäßige und unbentete Tests, um den Lernfortschritt zu überprüfen und Lernprozesse zu steuern.

- **Singapur:** Die Schulen testen zu Beginn der ersten Klasse die Lese- und Rechenfähigkeiten der Schüler*innen; diejenigen, die zusätzliche Hilfe benötigen (etwa 12–14 %), werden zusätzlich zum Unterricht in kleinen Lernförderprogrammen unterrichtet, damit sie mit ihren Altersgenoss*innen mithalten können. Mithilfe informeller und formeller Methoden werden die Kinder ab der dritten Klasse innerhalb der Schulen fortlaufend bewertet. Ziel ist es dabei, den Lernverlauf eines jeden Kindes über das Jahr hinweg zu überprüfen, was von einem engen Austausch zwischen Lehrkräften und Eltern zur Besprechung des Lernverlaufs begleitet wird.
- **England:** Es gibt ein verpflichtendes Phonetik-Screeningverfahren (key stage 1) für alle 6-Jährigen am Ende eines Schuljahres mit festgelegten Schwellenwerten. Für Kinder, die den Schwellenwert nicht erreichen, gibt es open access und manualbasierte Förderprogramme von Lehrkräften unter Einbezug der Eltern und der Screeningtest wird dann ein Jahr später wiederholt (verpflichtend).
- **Schweden:** Ein System aus nationalen Tests für grundlegende Fähigkeiten u.a. Lesen wird einmal pro Halbjahr durchgeführt. Darauf basierend erstellen Lehrkräfte Fortschrittsberichte für Schüler*innen und Eltern und es wird über die weitere Förderung/Unterstützung in individuellen Gesprächen über die Entwicklung der aller Schüler*innen diskutiert.
- **Dänemark:** In der Vorschule, in der Klasse 0, werden standardisierte Tests durchgeführt, um die basalen Lesefähigkeiten der Kinder zu erfassen.
- **Niederlande:** Seit dem Schuljahr 2014/15 müssen die Grundschulen ein Monitoringsystem benutzen, in dem u.a. die Lesefähigkeit der Schüler*innen erfasst wird und deren Daten von verschiedenen Parteien genutzt werden. Zusätzlich werden standardisierte Tests durchgeführt, die den Lernverlauf der Kinder über das Schuljahr hinweg überwachen sollen.

4.2 Response-to-intervention: Drei Stufenmodell

Finnland: Die Lehrkräfte verweisen die Schüler*innen an Spezialist*innen (Vollzeitkräfte), die je nach Bedarf mit den Schüler*innen einzeln oder in Kleingruppen arbeiten. Fast die Hälfte der finnischen Schüler*innen erhält zu irgendeinem Zeitpunkt ihrer Schullaufbahn eine Art von akademischer Unterstützung. Das finnische Gesetz sieht drei Stufen der Unterstützung vor:

Response-to-intervention: Mehrstufiges Maßnahmenmodell zur Förderung auf unterschiedlichen Niveauebenen



- „Grundförderung“: Förderunterricht, Teilzeitunterricht für besondere Bedürfnisse und individuelle Beratung (etwa 22 % der Schüler*innen haben Anspruch)
- „Intensivere Förderung“: Schüler*innen erhalten einen individuellen Lernplan, der Teilzeit-Sonderschulunterricht und individuelle Betreuung umfasst. Der Lernfortschritt und die Anwesenheit der Schüler*innen werden regelmäßig überwacht und die Lernpläne bei Bedarf angepasst (11 % der Schüler*innen erhalten diese intensivere Unterstützung).
- „Besondere Unterstützung“: Schüler*innen, die mehr als eine Teilzeitunterstützung im Unterricht benötigen, werden an eine Vollzeitbetreuung verwiesen (8 % der Schüler*innen).

4.3 Vorschule mit Lernzielen

Viele der Staaten mit einer hohen Lesekompetenz setzen auf eine strukturierte Vorschule mit Lernzielen in Form von eigenen vorschulischen Curricula. Ziel ist es dabei eine vermehrt einheitliche Basis noch vor Schulbeginn zu schaffen.

- **Schweden:** Vorschulerziehung für alle (Alter 1–5); folgt dem eigenen nationalen Curriculum u.a. zum Lesen („Language and communication“). 85 % aller Kinder im Alter von 1 bis 5 Jahren besuchten im Jahr 2019 die Vorschulbildung. Seit 2019 ist ein Jahr Vorschulbildung für alle Kinder in dem Jahr, in dem sie 6 Jahre alt werden, verpflichtend. Ziel ist es, eine gemeinsame Basis für die verpflichtende Schulzeit zu schaffen.
- **Polen:** Die Vorschule in Polen dient dazu, Kinder auf die Grundschule vorzubereiten. Der Lehrplan definiert die erwarteten Ergebnisse für Kinder in Bezug auf die körperliche, emotionale, soziale und kognitive Entwicklung. In der Vorschule beginnen die Kinder auch mit dem Erlernen einer Fremdsprache. Vor dem Übergang in die Grundschule erstellen die Lehrkräfte Berichte über die Bereitschaft jedes Kindes in Bereichen wie Motorik, soziale Aktivitäten und Unabhängigkeit. Die Beurteilungen helfen Lehrer*innen und Eltern, die Lernbedürfnisse der einzelnen Kinder zu ermitteln. Kinder, die zusätzliche diagnostische Beurteilungen oder Unterstützung benötigen, können diese Dienste in einem der polnischen Beratungs- und Orientierungszentren in Anspruch nehmen. In dem Jahr, in dem die Kinder 6 Jahre alt werden, ist die Teilnahme an der Vorschulbildung verpflichtend.
- **Finnland:** Alle Kinder, die noch nicht im Schulalter sind, haben gesetzlichen Anspruch auf einen Vollzeit-Betreuungsplatz in einem Zentrum für frühkindliche Bildung oder in einer Kindertagesstätte. Vor der Schulpflicht müssen Kinder, die 6 Jahre alt sind, ein Jahr die Vorschule besuchen, um den Übergang auf die Schule sanfter zu gestalten. Die Vorschule folgt dabei auf der Basis lokaler Curricula einem eigenen nationalen Curriculum (u.a. „Multiliteracy“) für vorschulische Bildung.
- **Bulgarien:** Vorschulische Bildung ist in Bulgarien verpflichtend, sobald das Kind 5 Jahre alt ist. Diese vorschulische Bildung findet in sogenannten „Vorbereitungsklassen“ statt und wird sowohl von Kindergärten als auch von Schulen organisiert.
- **Tschechien:** Die vorschulische Bildung findet im Alter von 3–5 statt, wovon das letzte Jahr für alle Kinder verpflichtend ist.



- **Dänemark:** Bevor die Schulpflicht einsetzt, können Kinder im Alter von 3–6 Jahren an Vorschulprogrammen teilnehmen. Dieses Angebot nehmen 96 % der Kinder wahr, was die Sprachentwicklung unterstützt. Ein Jahr im Kindergarten, die Klasse 0, ist für alle verpflichtend. Die Vorschulbildung verfolgt dabei ihr eigenes Curriculum mit Fokus auf verschiedenen Kompetenzbereichen (z.B. Sprache, wissenschaftliche Phänomene, Kreativität, Körper und Bewegung, etc.).

4.4 Einsatz von Leseexpert*innen

- **Singapur:** Das Ministerium für Bildung beschäftigt Expert*innen, die explizit mit Schüler*innen arbeiten, welche besondere Defizite insbesondere auch Defizite im Lesen aufweisen. Diese erstellen Maßnahmen und Interventionen zur Leseförderung und unterstützen die Schulen bzw. Lehrkräfte bei der Implementierung.
- **Dänemark:** Jede Gemeinde hat eine zentral angestellte Person, die auf das Lesen bzw. die Lesekompetenz spezialisiert und beratend tätig ist. Diese erstellt mit der Schule Strategien und evidenzbasierte Handlungspläne für Schüler*innen, hilft Schulen dabei geeignete Methoden der Förderung und Materialien zu finden, integriert Kinder mit Defiziten wieder in die reguläre Klasse und überwacht die Lesekompetenz der Schule jedes Jahr. Zusätzlich gibt es Berater*innen auf Schulebene, was meist Lehrkräfte mit zusätzlichen Qualifikationen sind. Diese agieren auf der Ebene der einzelnen Schulen und nicht in Gemeinden und helfen dort die Fördermaßnahmen zu koordinieren und zu implementieren. Nationales Ziel ist es, mindestens eine*n Leseberater*in an jeder Schule zu haben. Etwa 90 % der öffentlichen Schulen haben bereits eine*n solche*n Berater*in.

5. Fazit

Der vorliegende Text behandelt die Ergebnisse der IGLU 2021 Studie zur Lesekompetenz von Viertklässler*innen in Deutschland im internationalen Vergleich. Dabei werden verschiedene Aspekte beleuchtet, die Einfluss auf die Lesekompetenz haben können, sowie Maßnahmen und Strategien aus anderen Ländern, die zur Verbesserung der Lesekompetenz beitragen könnten.

Internationale Schulleistungsstudien sind wichtig, um die Kompetenzen von Schüler*innen im internationalen Kontext zu vergleichen. Länder mit besseren Ergebnissen könnten effektivere Strategien und Systeme zur Leseförderung haben.

Die Lesekompetenz in der vierten Klasse ist das Ergebnis eines lebenslangen Lernprozesses, der sowohl vor der Grundschule als auch in der Grundschule und außerhalb stattfindet. Daher sind auch Vorschulsysteme und familiäre Bedingungen von Bedeutung.

Um die Lesekompetenz zu verbessern, könnten verschiedene Maßnahmen aus anderen Ländern als Inspiration dienen. Erfolgreiche Länder setzen verschiedene Maßnahmen ein, um die Lesekompetenz zu fördern, darunter verpflichtende Screenings und Förderdiagnostik, ein Response-to-intervention-Modell, strukturierte Vorschulen mit Lernzielen und den Einsatz von Leseexpert*innen.



6. Literatur

Key Stage 1 and Phonics Screening Check Attainment, academic year 2021/22. (2022). <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/key-stage-1-and-phonics-screening-check-attainment>

National Education Systems. (2023). <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems>

PIRLS 2021 Progress in International Reading Literacy Study. (2022). *Encyclopedia - PIRLS 2021.* PIRLS 2021. <https://pirls2021.org/encyclopedia/>

Singapore - NCEE. (2023). NCEE. <https://ncee.org/country/singapore/>

– 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/>