Nele McElvany
Ramona Lorenz
Andreas Frey
Frank Goldhammer
Anita Schilcher
Tobias C. Stubbe
(Hrsg.)

IGLU 2021

Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre

Handreichung zur Pressekonferenz

Sperrfrist bis zum
16.05.2023, 10:00 Uhr

WAXMANN

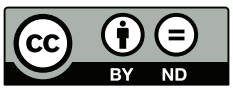
IGLU 2021

technische universität dortmund

IFS Institut für Schulentwicklungsforschung

Univ.-Prof. Dr. Nele McElvany
Technische Universität Dortmund
Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung
Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS)
Vogelpothsweg 78
44227 Dortmund
E-Mail: pirls@tu-dortmund.de
Homepage: https://ifs.ep.tu-dortmund.de/forschung/ag-mcelvany/projekte/iglu-2021/

Creative Commons Namensnennung – Keine Bearbeitung **CC BY-ND**



Inhalt

1. Zentrale Befunde in der Übersicht 4

2. Einführung in die Studie 5

3. Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern im internationalen Vergleich 10

4. Digitales Lesen und papierbasiertes Lesen im nationalen Vergleich 13

5. Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern im internationalen Vergleich: 20-Jahre-Trend 14

6. Leseselbstkonzept, Lesemotivation und Leseverhalten im internationalen Vergleich 16

7. Soziale und migrationsbedingte Disparitäten in der Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern 18

8. Leseunterricht in den Grundschulen in Deutschland 20

9. Digitalisierung in der Grundschule 21

10. Multikriteriale Bildungszielerreichung am Ende der vierten Jahrgangsstufe 23

11. Schullaufbahnpräferenzen am Übergang in die Sekundarstufe und der Zusammenhang mit leistungsrelevanten und sozialen Merkmalen 24

12. Fazit und zentrale Implikationen 26

Diese Handreichung sowie die enthaltenen Verweise beziehen sich auf den Berichtsband zu IGLU 2021:

McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (Hrsg.). (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre.* Münster: Waxmann.

Kostenfreier Download unter:
www.waxmann.com/buch4700

1. Zentrale Befunde in der Übersicht

An IGLU 2021 haben in Deutschland 4 611 Schülerinnen und Schüler aus 252 vierten Klassen, ihre Eltern, Lehrkräfte und Schulleitungen teilgenommen. International beteiligten sich rund **400 000 Schülerinnen und Schüler aus 65 Staaten und Regionen**.

- Die Schülerinnen und Schüler in der vierten Jahrgangsstufe in Deutschland erreichen eine **mittlere Lesekompetenz von 524 Punkten** und liegen im Vergleich mit den weiteren Teilnehmerstaaten und -regionen im Mittelfeld. Die **Streuung der Leistungen** fällt mit **77 Punkten** nach wie vor hoch aus.
- **20-Jahre-Trend**: Im Vergleich zum Beginn der IGLU-Studie 2001 ist die **mittlere Lesekompetenz in Deutschland gesunken** und die **Leistungsstreuung angestiegen.** Die Entwicklung sinkender Lesekompetenz zeichnete sich seit 2011 ab. Zwischen **2016 und 2021 sank die mittlere Lesekompetenz besonders deutlich**.
- **Anteil schwacher Leserinnen und Leser**: **Ein Viertel der Viertklässlerinnen und Viertklässler** in Deutschland erreicht nicht den international festgelegten Standard für eine Lesekompetenz, die für einen erfolgreichen Übergang vom Lesen lernen zum Lesen um zu lernen notwendig ist (mindestens Kompetenzstufe III). Dieser Anteil ist 2021 mit 25.4 % deutlich größer als 2016 (18.9 %) und als 2001 (17.0 %).
- Die **substanziellen sozialen und migrationsbedingten Disparitäten in Deutschland konnten seit 2001 nicht reduziert** werden. In zwanzig Jahren hat sich im Hinblick auf die Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit in Deutschland praktisch nichts verändert.
- Die mittlere Lesemotivation in Deutschland hat sich im 20-Jahre-Trend verringert, ist jedoch nach wie vor hoch. Es gibt systematische Unterschiede zugunsten von Mädchen im Vergleich zu Jungen bei der **Lesemotivation**, dem **Leseselbstkonzept** und dem **Leseverhalten**.
- Grundschülerinnen und -schüler bewerten die **Unterrichtsqualität** insgesamt eher positiv. Die **Lesezeit im Unterricht pro Woche ist in Deutschland mit durchschnittlich 141 Minuten gering** im Vergleich zu den Werten der Vergleichsgruppen der EU (194 Minuten) und OECD (205 Minuten).
- Viertklässlerinnen und Viertklässler sind im Mittel mit der Schule zufrieden, **erleben Schule als einen mit positiven Emotionen besetzten Ort** und berichten, selbstständig zu arbeiten und prosoziale Verhaltensweisen zu zeigen. Die Schulzufriedenheit fiel im Mittel zwischen 2011 und 2016 ab, nahm jedoch 2021 wieder zu.
- Die **Digitalisierung** in den Grundschulen ist in Deutschland sowohl hinsichtlich der Ausstattung als auch bezüglich der Nutzung **im internationalen Vergleich unterdurchschnittlich**.
- Die **Übergangspräferenzen** der Lehrkräfte und Erziehungsberechtigten am Ende der Grundschulzeit für ein Gymnasium stehen auch bei gleicher Lesekompetenz und gleichen kognitiven Fähigkeiten in substanziellem Zusammenhang **mit der sozialen Herkunft der Kinder**.

2. Einführung in die Studie

Systematische Vergleiche von internationalen Bildungssystemen sind zentral, um Informationen über ihre Qualität zu erhalten und das deutsche Bildungssystem weiterzuentwickeln. 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. Sie dient der Erfassung der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern und 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. Mit der nunmehr fünften Teilnahme Deutschlands an IGLU kann ein Trend der mittleren Lesekompetenz über 20 Jahre betrachtet werden.

Die IEA hat das *TIMSS & PIRLS International Study Center* (ISC) am *Boston College* mit dem internationalen Management der Studie betraut, welches unter der Leitung von Professorin Dr. Ina V. S. Mullis, Professor Dr. Matthias von Davier sowie (bis 2021) Professor Dr. Michael O. Martin die Studie koordiniert. Das ISC kooperiert mit *Statistics Canada* in Ottawa, Ontario und der Abteilung für Stichprobenziehung an der *IEA Hamburg*.

Abbildung 2.1: Organisationsstruktur von IGLU 2021.

Internationale Partner

IEA

IEA TIMSS & PIRLS
BOSTON COLLEGE
Lynch School of Education and Human Development

Statistics Canada

Nationale Leitung und wissenschaftliches Konsortium

Wissenschaftliche Leitung von IGLU 2021 in Deutschland:

technische universität dortmund

IFS Institut für Schulentwicklungsforschung

Univ.-Prof. Dr. Nele McElvany
Professur für Empirische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Lehren und Lernen im schulischen Kontext an der Technischen Universität Dortmund

Prof. Dr. Andreas Frey
Professur für Pädagogische Psychologie mit Schwerpunkt Beratung, Diagnostik und Evaluation an der Goethe-Universität Frankfurt

Prof. Dr. Frank Goldhammer
Professur für Pädagogisch-Psychologische Diagnostik mit dem Schwerpunkt auf technologiebasierten Anwendungen an der Goethe-Universität Frankfurt

IGLU 2021

Operative Projektleitung:

PD Dr. Ramona Lorenz
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der Technischen Universität Dortmund

Prof. Dr. Anita Schilcher
Professur für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Regensburg

Prof. Dr. Tobias C. Stubbe
Professur für Quantitative Methoden der Sozialwissenschaften und Statistik an der Georg-August-Universität Göttingen

Beteiligung Deutschlands finanziert durch

Bundesministerium für Bildung und Forschung

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)

KMK KULTUSMINISTER KONFERENZ

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

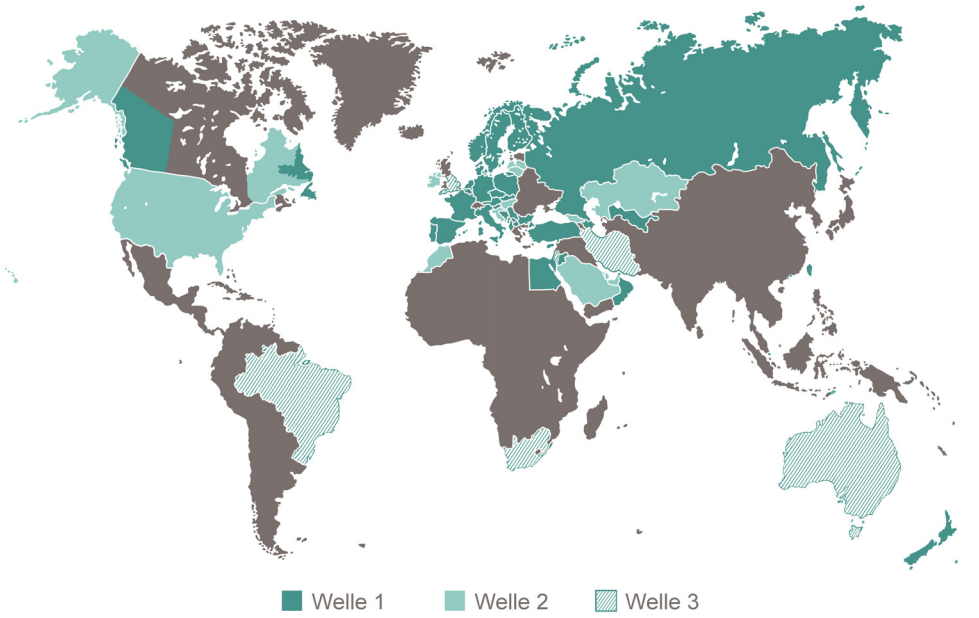
© IGLU 2021

Für IGLU 2021 obliegt Univ.-Professorin Dr. Nele McElvany am *Institut für Schulentwicklungsforschung* (IFS) an der *Technischen Universität Dortmund* die Verantwortung der nationalen wissenschaftlichen Leitung in Deutschland, die damit für die Vorbereitung und Durchführung der Studie gemäß den international vorgegebenen Richtlinien verantwortlich ist. Die Analyse der Studienergebnisse und die Berichtslegung in Deutschland unterstützt ein nationales Konsortium aus einschlägig ausgewiesenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern für die Bereiche Deutschdidaktik, Diagnostik sowie international-vergleichende Schulleistungsforschung.

Die Durchführung der Studie in Deutschland wird zu gleichen Teilen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und durch die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) finanziert.

An IGLU 2021 haben sich weltweit insgesamt **57 Staaten und Regionen und acht Bildungssysteme als sogenannte Benchmark-Teilnehmer** beteiligt (siehe Abbildung 2.2).

Abbildung 2.2: Staaten und Regionen, die an IGLU 2021 teilgenommen haben.



IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) © IGLU 2021

Eine Besonderheit des Erhebungszyklus 2021 stellten die Auswirkungen der weltweiten COVID-19-Pandemie dar. Abweichungen vom Regelunterricht und Schutzmaßnahmen in den beteiligten Staaten und Regionen haben die Erhebung beeinträchtigt, sodass manche teilnehmende Staaten und Regionen die Erhebungen entweder wie ursprünglich geplant (**Welle 1**) durchführten, Daten der Schülerinnen und Schüler etwa ein halbes Jahr später im Herbst 2021 (**Welle 2**) erhoben haben oder mit einer neuen Schülerkohorte auf das Frühjahr 2022 (**Welle 3**) auswichen. Ein Großteil der Staaten und Regionen – wie auch Deutschland – hat die Datenerhebung zum ursprünglichen Erhebungszeitpunkt in der sogenannten Welle 1 durchgeführt, sodass auch Vergleichsgruppen aus Mitgliedsstaaten der *Europäischen Union* (**VG EU** – 19 Staaten und Regionen) sowie der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (**VG OECD** – 19 Staaten und Regionen) gebildet wurden, die wie Deutschland die Daten im Frühjahr 2021 erhoben haben.

Lesekompetenz in IGLU

Das der IGLU-Studie zugrundeliegende Verständnis der Lesekompetenz basiert theoretisch und konzeptionell auf elaborierten Theorien, die Lesen als einen konstruktiven und interaktiven Prozess auffassen. Lesekompetenz wird als Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern betrachtet, **relevante Informationen aus Texten zu entnehmen und schriftliche Texte in ihrem Lebenskontext zu verstehen, zu nutzen und zu reflektieren, die für den Einzelnen sowie für die Gesellschaft von Relevanz sind**. Dazu werden Lesestrategien eingesetzt und durch Verarbeitungsprozesse Texte aktiv mit Vor- und Weltwissen zusammengeführt, um eine mentale Repräsentation des Gelesenen zu konstruieren. Neben Leseverstehensprozessen sind ebenso lesebezogene Einstellungen und Gewohnheiten der Lesenden relevant. Das theoretische Rahmenmodell von IGLU 2021 berücksichtigt zudem das komplexe Wirkgefüge, in dem der Erwerb der Lesekompetenz stattfindet, das neben individuellen Merkmalen auch familiäre, unterrichtliche und schulische Merkmale umfasst. In IGLU wird die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern als Ergebnis eines Lernprozesses verstanden, der durch Schule und Unterricht, aber auch durch außerschulische Merkmale und Bedingungen beeinflusst wird.

Textsorten

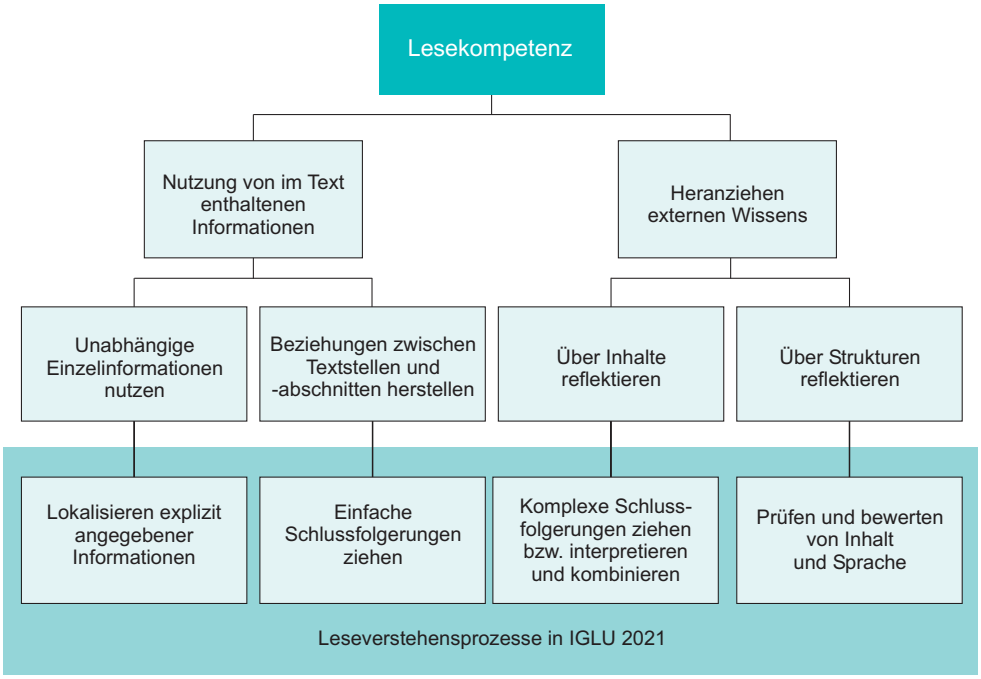
In IGLU werden zwei Leseintentionen von Kindern berücksichtigt, die als typische Leseerfahrungen am Ende der Grundschulzeit angesehen werden: (1) Lesen zum Vergnügen oder aus Interesse und (2) Lesen zum Lernen und zum Erhalt von Informationen. Daher werden in den IGLU-Lesetests **erzählende** und **informierende Texte** eingesetzt.

Prozesse des Leseverstehens

Zum Lesen von erzählenden und informierenden Texten werden bei IGLU vier jeweils breit gefächerte Verstehensprozesse abgedeckt:

- explizit angegebene Informationen lokalisieren,
- einfache Schlussfolgerungen ziehen,
- komplexe Schlussfolgerungen ziehen bzw. interpretieren und Informationen kombinieren sowie
- Inhalt und Sprache prüfen und bewerten.

Abbildung 2.3: Verstehensprozesse in IGLU 2021.



IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) © IGLU 2021

Lesetests

Die in IGLU erfasste Lesekompetenz wird durch standardisierte Tests gemessen, die die Viertklässlerinnen und Viertklässler in IGLU 2021 in Deutschland erstmals am Laptop bearbeitet haben. Insgesamt wurden neun **erzählende** und neun **informierende Texte** sowie fünf Texte zum **Lesen in Online-Umgebungen** eingesetzt, von denen jedes Kind zwei Texte mit den zugehörenden Aufgaben bearbeitet hat. Für die Bearbeitung eines Texts standen 40 Minuten zur Verfügung. Für Deutschland können die in IGLU 2021 eingesetzten Lesetexte als curricular valide angesehen werden.

Stichprobe

In Deutschland waren **4611 Viertklässlerinnen und Viertklässler** an bundesweit **252 Grundschulen** an IGLU 2021 beteiligt. Weitere 1343 Schülerinnen und Schüler aus 74 Klassen haben aufgrund des Moduswechsels der Tests an einer papierbasierten Brücken-Studie teilgenommen. Um die vielfältigen Bedingungen des Lesenlernens zu erfassen, wurden neben den Lesekompetenztests Informationen mittels Fragebögen für Schülerinnen und Schüler, ihre Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten, Lehrkräfte und Schulleitungen erhoben. Weltweit haben rund 400000 Schülerinnen und Schüler, 380000 Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigte, 20000 Lehrkräfte und 13000 Schulleitungen an IGLU 2021 teilgenommen.

Anmerkungen zur Darstellung

- Aufgrund der Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit Deutschland werden in internationalen Vergleichen nur teilnehmende Staaten und Regionen der Welle 1 (37 Teilnehmer und 4 Benchmarks) und der Welle 3 (6 Teilnehmer und 1 Benchmark) aufgeführt.
- Zur besseren Einordnung der Ergebnisse Deutschlands werden in den nachfolgenden Abbildungen und Tabellen unter anderem Ergebnisse verschiedener Vergleichsgruppen (VG) ausgewiesen. Für die Vergleichsgruppe EU (VG EU $_{\text{Welle 1}}$) und die Vergleichsgruppe OECD (VG OECD $_{\text{Welle 1}}$) wird das durchschnittliche Ergebnis aller teilnehmenden EU- bzw. OECD-Staaten der Welle 1 angegeben.
- Der internationale Mittelwert $_{\text{Welle 1}}$ bildet das durchschnittliche Ergebnis aller zum regulären Erhebungszeitraum an IGLU 2021 teilnehmenden Staaten und Regionen ab (ohne Benchmark-Teilnehmer).
- Benchmark-Teilnehmer werden nur in den Übersichten zum allgemeinen Leistungsvergleich aufgeführt, von der weiteren Berichterstattung aber ausgenommen. Sie fließen nicht in die Berechnung des internationalen Mittelwerts $_{\text{Welle 1}}$ sowie die Mittelwerte der VG EU $_{\text{Welle 1}}$ und VG OECD $_{\text{Welle 1}}$ ein.

3. Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern im internationalen Vergleich

- Die mittlere Lesekompetenz in IGLU 2021 liegt in Deutschland bei 524 Punkten (Abbildung 3.1). Im internationalen Vergleich ist Deutschland im Mittelfeld der Teilnehmerstaaten und -regionen verortet und unterscheidet sich nicht signifikant vom Mittelwert der Teilnehmer der EU (527 Punkte) oder OECD (527 Punkte). Verglichen mit dem Ergebnis für Deutschland bei IGLU 2016 (537 Punkte) und IGLU 2001 (539 Punkte) ist die mittlere Lesekompetenz in IGLU 2021 signifikant geringer.
- Die Streuung (Standardabweichung) der Kompetenzwerte ist mit 77 Punkten in Deutschland groß und größer als 2001 (67 Punkte), aber nicht unterschiedlich zur Streuung in IGLU 2016 (78 Punkte). Damit kann in IGLU 2021 eine gleichbleibend hohe Heterogenität der Kompetenzen bei geringerer mittlerer Lesekompetenz festgestellt werden.
- Ein Viertel der Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland erreicht nach internationalem Standard Kompetenzstufe III nicht – diese wird als relevante Voraussetzung erachtet, um die Anforderungen im weiteren Verlauf der Schulzeit bewältigen zu können (Tabelle 3.1 und Abbildung 3.2). Dieser Anteil mit unzureichender Lesekompetenz ist im Vergleich zu IGLU 2016 (19 %) und zu IGLU 2001 (17 %) signifikant höher (Tabelle 3.1 und Abbildung 3.2). Der Anteil der guten und sehr guten Leserinnen und Leser ist in Deutschland im Trend von 47 % bei IGLU 2001 auf 39 % bei IGLU 2021 abgesunken.
- Textsorten: Schülerinnen und Schüler in Deutschland erzielen bei Aufgaben zu erzählenden Texten im Mittel 8 Punkte mehr im Vergleich zu informierenden Texten.
- Zwischen wissensbasierten und textimmanenten Verstehensleistungen werden keine substanziellen Stärken oder Schwächen in Deutschland ersichtlich.
- Für Mädchen ist in nahezu allen Teilnehmerstaaten und -regionen eine signifikant höhere durchschnittliche Lesekompetenz im Vergleich zu Jungen festzustellen. In Deutschland liegt der Kompetenzvorsprung der Mädchen bei 15 Punkten.

Tabelle 3.1: Kompetenzstufen in IGLU und Verteilung der Schülerinnen und Schüler in Deutschland.

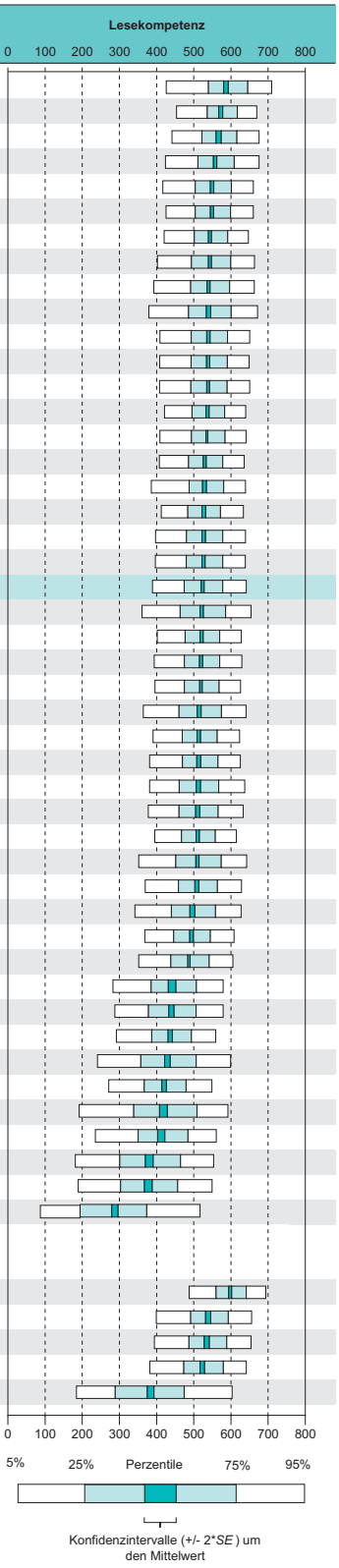
Kompetenzstufe	Kompetenzbeschreibungen	Verteilung in Deutschland		
		IGLU 2001	IGLU 2016	IGLU 2021
V > 625 Punkte	Unter Bezug auf Textpassagen beziehungsweise den Gesamttext Informationen ordnen und Aussagen selbstständig interpretierend und kombinierend begründen	8.6 %	11.1 %	**8.3 %**
IV 551–625 Punkte	Für die Herstellung von Kohärenz auf der Ebene des Textes relevante Aspekte des Inhalts und der Darstellung erfassen und komplexe Schlüsse ziehen	38.0 %	35.9 %	**30.9 %**
III 476–550 Punkte	Verstreute Informationen miteinander verknüpfen	36.5 %	34.1 %	**35.5 %**
II 400–475 Punkte	Explizit angegebene Informationen identifizieren und auf lokaler Ebene Kohärenz herstellen	14.0 %	13.4 %	**19.0 %**
I < 400 Punkte	Rudimentäres Leseverständnis	3.0 %	5.5 %	**6.4 %**

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) © IGLU 2021

Für weiterführende Informationen siehe **Kapitel 3** im Berichtsband zu IGLU 2021.

Abbildung 3.1: Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich.

	Staaten und Regionen		*M*	(*SE*)	*SD*	(*SE*)
[3]	Singapur	▲	587	(3.1)	86	(2.1)
[2] †	Hongkong	▲	573	(2.7)	67	(2.1)
	Russische Förderation	▲	567	(3.6)	71	(1.8)
⋈	England	▲	558	(2.5)	76	(1.3)
	Finnland	▲	549	(2.4)	74	(1.5)
	Polen	▲	549	(2.2)	72	(1.5)
	Taiwan	▲	544	(2.2)	69	(1.3)
[2]	Schweden	▲	544	(2.1)	79	(1.5)
⋈	Australien	▲	540	(2.2)	82	(1.4)
	Bulgarien	▲	540	(3.0)	88	(2.5)
	Tschechien	▲	540	(2.3)	73	(1.3)
[2] †	Dänemark	▲	539	(2.2)	73	(1.4)
	Norwegen (5. Jgst.)	▲	539	(2.0)	74	(1.2)
[2]	Italien	▲	537	(2.2)	66	(1.0)
	Macau	▲	536	(1.3)	71	(0.8)
	Österreich		530	(2.2)	69	(1.1)
†	Slowakei		529	(2.7)	77	(2.2)
"	Niederlande		527	(2.5)	67	(1.5)
	VG EU Welle 1		527	(0.6)	74	(0.3)
	VG OECD Welle 1		527	(0.5)	74	(0.3)
	Deutschland		524	(2.1)	77	(1.1)
†	Neuseeland		521	(2.3)	89	(1.3)
	Spanien		521	(2.2)	69	(1.3)
[2]	Portugal		520	(2.3)	72	(1.3)
	Slowenien		520	(1.9)	70	(1.1)
	Malta	▼	515	(2.7)	84	(1.9)
	Frankreich	▼	514	(2.5)	71	(1.4)
[3]	Serbien	▼	514	(2.8)	74	(1.6)
[2]	Albanien	▼	513	(3.1)	78	(1.4)
	Zypern	▼	511	(2.9)	78	(1.3)
	Belgien (Fläm. Gem.)	▼	511	(2.3)	67	(1.1)
[3] ⋈	Israel	▼	510	(2.2)	88	(1.6)
	International Welle 1	▼	509	(0.5)	79	(0.3)
[2]	Türkei	▼	496	(3.4)	88	(1.7)
[2]	Belgien (Franz. Gem.)	▼	494	(2.7)	73	(1.2)
[3]	Montenegro	▼	487	(1.6)	77	(1.0)
	Nordmazedonien	▼	442	(5.3)	90	(2.2)
	Aserbaidschan	▼	440	(3.6)	89	(1.6)
	Usbekistan	▼	437	(2.9)	81	(1.4)
	Oman	▼	429	(3.7)	109	(1.9)
[2]	Kosovo	▼	421	(3.1)	84	(1.6)
[2] † ⋈	Brasilien	▼	419	(5.3)	123	(3.0)
⋈	Iran	▼	413	(4.9)	100	(3.5)
	Jordanien	▼	381	(5.4)	114	(2.9)
[2] Ψ	Ägypten	▼	378	(5.4)	110	(2.5)
* ⋈	Südafrika	▼	288	(4.4)	129	(2.8)
	Benchmark Welle 1					
[2]	Neufundland und Labrador, Kanada		598	(2.1)	63	(1.0)
[3] "	Alberta, Kanada		539	(3.6)	77	(1.9)
[2]	British Columbia, Kanada		535	(3.5)	78	(2.0)
	Moskau, Rus. Föd.		523	(3.2)	79	(1.6)
⋈	Südafrika (6. Jgst.)		384	(4.5)	128	(2.8)



⋈ 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).

[1] Die nationale Zielpopulation umfasst nicht die gesamte internationale Zielpopulation.

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

[3] Der Ausschöpfungsgrad und/oder die Ausschlüsse 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 Teilnahmequote wurden nicht erfüllt.

* Es gibt Vorbehalte hinsichtlich der Zuverlässigkeit, da der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, deren Leistungen für eine Schätzung zu gering sind, über 25% liegt.

Ψ Es gibt 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.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) © IGLU 2021

Abbildung 3.2: Prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die fünf Kompetenzstufen des Lesens im internationalen Vergleich.

Staaten und Regionen	Anteil derer, die mindestens folgende Kompetenzstufe erreichen II %	(SE)	III %	(SE)	IV %	(SE)	V %	(SE)	Kompetenzstufenverteilung
Singapur	96.7	(0.5)	89.7	(0.9)	71.1	(1.6)	35.4	(1.4)	7 19 36 35
Hongkong	98.3	(0.4)	92.3	(1.0)	68.2	(1.8)	20.9	(1.4)	6 24 47 21
Russische Föderation	98.4	(0.4)	89.2	(1.4)	62.6	(2.0)	20.8	(1.3)	9 27 42 21
⋈ England	97.0	(0.4)	86.4	(0.9)	56.6	(1.3)	18.2	(1.2)	11 30 38 18
Bulgarien	92.9	(0.9)	78.4	(1.4)	49.1	(1.4)	15.9	(0.8)	7 15 29 33 16
Schweden	95.3	(0.6)	80.8	(0.9)	49.7	(1.2)	14.6	(0.9)	5 14 31 35 15
Finnland	96.5	(0.5)	84.4	(1.0)	53.2	(1.4)	14.3	(1.0)	4 12 31 39 14
⋈ Australien	94.2	(0.5)	80.2	(1.0)	48.0	(1.3)	14.1	(0.7)	6 14 32 34 14
Polen	97.2	(0.5)	85.3	(1.0)	51.6	(1.5)	13.8	(0.8)	12 34 38 14
Neuseeland	89.9	(0.6)	71.3	(1.0)	40.7	(1.1)	11.3	(0.8)	10 19 31 29 11
Tschechien	96.0	(0.5)	81.5	(1.0)	47.3	(1.3)	11.2	(0.8)	4 14 34 36 11
Dänemark	96.0	(0.6)	81.3	(0.9)	47.5	(1.3)	10.8	(0.8)	4 15 34 37 11
Norwegen (5. Jgst.)	95.8	(0.6)	80.8	(1.0)	47.3	(1.3)	10.7	(0.6)	4 15 33 37 11
Taiwan	96.9	(0.4)	84.5	(1.0)	50.0	(1.4)	10.5	(0.6)	12 35 40 10
Macau	95.9	(0.4)	81.8	(0.6)	44.7	(0.7)	8.6	(0.7)	4 14 37 36 9
VG EU$_{\text{Welle 1}}$	94.4	(0.2)	76.7	(0.3)	40.0	(0.3)	8.4	(0.2)	6 18 37 32 8
VG OECD$_{\text{Welle 1}}$	94.2	(0.2)	76.5	(0.3)	40.0	(0.3)	8.3	(0.2)	6 18 37 32 8
Deutschland	93.6	(0.5)	74.6	(1.1)	39.1	(1.2)	8.3	(0.7)	6 19 35 31 8
Italien	97.2	(0.3)	82.7	(1.0)	44.5	(1.5)	8.2	(0.6)	14 38 36 8
⋈ Israel	88.0	(0.8)	67.2	(1.1)	35.4	(1.1)	8.2	(0.7)	12 21 32 27 8
International$_{\text{Welle 1}}$	87.7	(0.2)	68.2	(0.2)	35.6	(0.2)	8.2	(0.1)	12 20 33 27 8
Slowakei	93.7	(0.8)	79.2	(1.2)	42.4	(1.7)	8.0	(0.8)	6 14 37 34 8
Malta	90.2	(0.9)	69.7	(1.4)	36.3	(1.3)	7.8	(0.6)	10 21 33 29 8
Österreich	95.9	(0.4)	79.5	(1.2)	40.5	(1.6)	7.2	(0.7)	4 16 39 33 7
Albanien	92.1	(0.9)	69.3	(1.7)	32.6	(1.6)	6.8	(0.7)	8 23 37 26 7
Niederlande	96.4	(0.7)	79.0	(1.3)	37.3	(1.4)	6.4	(0.7)	4 17 42 31 6
Zypern	91.8	(0.7)	69.1	(1.5)	32.0	(1.4)	6.2	(0.6)	8 23 37 26 6
Portugal	94.2	(0.6)	74.9	(1.0)	35.6	(1.4)	5.8	(0.6)	6 19 39 30 6
Spanien	95.2	(0.6)	75.7	(1.2)	35.2	(1.3)	5.5	(0.6)	5 20 40 30 6
Türkei	85.9	(1.2)	62.4	(1.7)	28.8	(1.3)	5.4	(0.5)	14 23 34 23 5
Slowenien	94.4	(0.5)	74.9	(1.1)	35.2	(1.1)	5.2	(0.5)	6 19 40 30 5
Serbien	92.8	(0.8)	72.6	(1.7)	32.9	(1.6)	5.0	(0.5)	7 20 40 28 5
Frankreich	93.9	(0.7)	72.4	(1.4)	31.5	(1.5)	4.7	(0.6)	6 21 41 27 5
Belgien (Fläm. Gem.)	94.3	(0.5)	71.2	(1.4)	29.2	(1.5)	3.3	(0.5)	6 23 42 26
Oman	62.2	(1.4)	35.4	(1.4)	13.2	(1.0)	2.8	(0.4)	38 27 22 10
Belgien (Franz. Gem.)	89.4	(0.9)	61.9	(1.6)	22.7	(1.1)	2.7	(0.5)	11 27 39 20
Montenegro	86.9	(0.7)	58.8	(1.2)	21.3	(0.8)	2.4	(0.3)	13 28 38 19
⋈ Brasilien	61.3	(1.9)	37.1	(1.6)	12.8	(1.0)	2.0	(0.3)	39 24 24 11
Nordmazedonien	85.9	(2.2)	65.6	(2.5)	34.0	(1.1)	1.2	(0.3)	30 32 28 9
Aserbaidschan	67.4	(1.5)	37.2	(1.7)	11.0	(0.9)	0.8	(0.2)	33 30 26 10
Ägypten	44.6	(2.0)	19.5	(1.4)	4.9	(0.7)	0.7	(0.2)	55 25 15 4
Jordanien	46.6	(2.0)	21.7	(1.6)	5.5	(0.8)	0.6	(0.2)	53 25 16 5
⋈ Südafrika	19.5	(1.2)	8.7	(0.9)	3.0	(0.5)	0.6	(0.2)	81 11 6
⋈ Iran	58.6	(2.0)	28.8	(1.5)	6.6	(0.6)	0.6	(0.2)	41 30 22 6
Usbekistan	69.8	(1.4)	33.5	(1.3)	6.9	(0.7)	0.4	(0.1)	30 36 27 6
Kosovo	62.1	(1.5)	27.0	(1.3)	4.8	(0.7)	0.3	(0.1)	38 35 22 5
Benchmark$_{\text{Welle 1}}$									
Moskau, Rus. Föd.	99.7	(0.1)	96.4	(0.4)	79.3	(1.1)	34.7	(1.6)	17 45 35
Alberta, Kanada	95.0	(0.8)	80.2	(1.5)	47.5	(1.9)	11.6	(1.1)	5 15 33 36 12
British Columbia, Kanada	94.3	(0.8)	78.9	(1.5)	45.4	(1.9)	11.6	(1.1)	6 15 33 34 12
Neufundland und Labrador, Kanada	92.5	(0.7)	74.3	(1.6)	39.8	(1.8)	8.2	(1.0)	7 18 34 32 8
⋈ Südafrika (6. Jgst.)	44.0	(1.5)	24.9	(1.3)	11.3	(1.0)	3.3	(0.5)	56 19 14 8

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

- % der Schülerinnen und Schüler, die genau Kompetenzstufe V erreichen.
- % der Schülerinnen und Schüler, die genau Kompetenzstufe IV erreichen.
- % der Schülerinnen und Schüler, die genau Kompetenzstufe III erreichen.
- % der Schülerinnen und Schüler, die genau Kompetenzstufe II erreichen.
- % der Schülerinnen und Schüler, die genau Kompetenzstufe I erreichen.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2021

4. Digitales Lesen und papierbasiertes Lesen im nationalen Vergleich

- Schülerinnen und Schüler kamen nach eigener Einschätzung mit der Bedienung von Tastatur und Maus gut zurecht.
- Computerbasierte Items sind im Vergleich zu den papierbasierten Items insgesamt schwieriger, was im Rahmen der internationalen Skalierung zur Fortsetzung des Trends angepasst wurde. Berichtete Unterschiede in der Lesekompetenz im Vergleich zu früheren Erhebungszeitpunkten können somit nicht auf den Moduswechsel zurückgeführt werden.
- Bei den Faktorladungen sind Unterschiede größtenteils nicht signifikant, d. h., überwiegend tragen die Items im papierbasierten und computerbasierten Modus vergleichbar zur Messung von Lesekompetenz bei.
- Für Schülerinnen und für Schüler erweisen sich die Moduseffekte auf die Itemparameter (Schwierigkeiten, Faktorladungen) als vergleichbar.
- Mit dem Wechsel vom papierbasierten zum computerbasierten Modus hat sich das erfasste Konstrukt nicht geändert (Konstruktäquivalenz).
- Es können zwischen papierbasiertem und computerbasiertem Modus keine Unterschiede beim Testerleben (mentale Fokussiertheit) festgestellt werden.
- Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Moduswechsel zum computerbasierten Testen bei IGLU in Deutschland erfolgreich vollzogen wurde.

Für weiterführende Informationen siehe **Kapitel 4** im Berichtsband zu IGLU 2021.

5. Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern im internationalen Vergleich: 20-Jahre-Trend

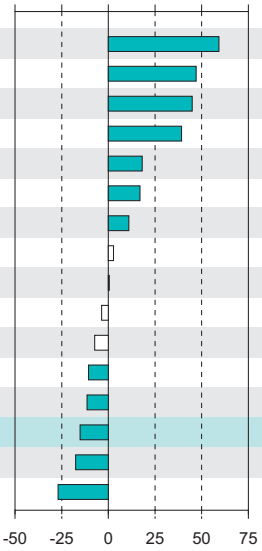
Die mittlere Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe hat sich von 2001 bis 2021 in den 16 zu beiden Zeitpunkten teilnehmenden Staaten und Regionen unterschiedlich entwickelt:

- Für Deutschland zeigt sich im Vergleich zwischen IGLU 2021 (524 Punkte) und IGLU 2001 (539 Punkte) ein signifikanter Rückgang der Lesekompetenz (Abbildung 5.1). Die Leistungsheterogenität ist zudem gestiegen (IGLU 2021: 77 Punkte; IGLU 2001: 67 Punkte).
- Der Rückgang der mittleren Lesekompetenz in Deutschland im 20-Jahre-Trend kann weder auf Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft noch auf den Moduswechsel zum computerbasierten Testen zurückgeführt werden.
- Die bei IGLU 2021 in Deutschland, vielen seiner Anrainerstaaten und -regionen und in Schweden beobachtete Lesekompetenz ist signifikant niedriger, als es ohne COVID-19-Pandemie bei Fortführung des Trends zu erwarten gewesen wäre.
- Eine *wünschenswerte Entwicklung* ist gekennzeichnet durch einen signifikanten Anstieg der mittleren Lesekompetenz von 2001 zu 2021 bei entweder signifikanter Verkleinerung der Standardabweichung im selben Zeitraum oder einer Standardabweichung, die schon 2001 signifikant unter dem Mittelwert der teilnehmenden Staaten und Regionen von 80 Punkten lag, ohne zu 2021 signifikant anzusteigen. Eine solche wünschenswerte Lesekompetenzentwicklung von 2001 bis 2021 wurde beispielsweise in Hongkong (mit nun Lesekompetenzwerten deutlich oberhalb des internationalen Durchschnitts) oder Slowenien (bei Lesekompetenzwerten im Bereich des internationalen Durchschnitts) beobachtet. In Deutschland, den Niederlanden und Schweden zeigt sich hingegen eine problematische Entwicklung.
- Mädchen lesen seit 2001 im Mittel besser als Jungen; in einigen Staaten und Regionen verringerte sich die Differenz von 2001 zu 2021. In Deutschland ist der mittlere Unterschied in der Lesekompetenz zwischen Mädchen und Jungen wieder so groß wie im Jahr 2001, wobei er 2006 und 2011 geringer war.

Für weiterführende Informationen siehe **Kapitel 5** im Berichtsband zu IGLU 2021.

Abbildung 5.1: Mittlere Lesekompetenz (Gesamtskala) im 20-Jahre-Trend.

Staaten und Regionen	2001		2006		2011		2016		2021		Veränderung		Lesekompetenz ist seit 2001 gesunken / gestiegen
	M	(*SE*)	*M*	(*SE*)	*M*	(*SE*)	*M*	(*SE*)	*M*	(*SE*)	Δ_{21-01}	(*SE*)	-50 -25 0 25 50 75
Mit 20-Jahre-Trend (sortiert nach Δ_{21-01})													
Singapur	528	(5.2)	558	(2.9)	567	(3.3)	576	(3.2)	587	(3.1)	59	(6.1)	
Türkei	449	(3.5)							496	(3.4)	47	(4.9)	
Hongkong	528	(3.1)	564	(2.4)	571	(2.3)	569	(2.7)	573	(2.7)	45	(4.1)	
Russische Föderation	528	(4.3)	565	(3.4)	568	(2.7)	581	(2.2)	567	(3.6)	39	(5.6)	
Slowenien	502	(1.9)	522	(2.1)	530	(2.0)	542	(2.0)	520	(1.9)	18	(2.7)	
Zypern	494	(2.9)							511	(2.9)	17	(4.1)	
Slowakei	518	(2.8)	531	(2.8)	535	(2.7)	535	(3.1)	529	(2.7)	11	(3.9)	
Tschechien	537	(2.3)			545	(2.2)	543	(2.1)	540	(2.3)	3	(3.3)	
Nordmazedonien	442	(4.8)	442	(4.1)					442	(5.3)	1	(7.1)	
Italien	541	(2.4)	551	(2.9)	541	(2.2)	548	(2.2)	537	(2.2)	-4	(3.2)	
Neuseeland	529	(3.7)	532	(2.1)	531	(1.9)	523	(2.2)	521	(2.3)	-7	(4.4)	
Bulgarien	550	(3.8)	547	(4.4)	532	(4.1)	552	(4.2)	540	(3.0)	-11	(4.8)	
Frankreich	525	(2.4)	522	(2.0)	520	(2.7)	511	(2.2)	514	(2.5)	-11	(3.5)	
Deutschland	539	(1.9)	548	(2.2)	541	(2.3)	537	(3.2)	524	(2.1)	-15	(2.8)	
Schweden	561	(2.2)	549	(2.3)	542	(2.1)	555	(2.4)	544	(2.1)	-17	(3.1)	
Niederlande	554	(2.4)	547	(1.5)	546	(2.0)	545	(1.7)	527	(2.5)	-27	(3.5)	
Ohne 20-Jahre-Trend (alphabetisch sortiert)													
Ägypten							330	(5.6)	378	(5.4)			
Aserbaidschan					462	(3.3)	472	(4.2)	440	(3.6)			
Belgien (Fläm. Gem.)			547	(1.9)			525	(1.9)	511	(2.3)			
Belgien (Franz. Gem.)			500	(2.6)	506	(2.9)	497	(2.6)	494	(2.7)			
Dänemark			546	(2.2)	554	(1.7)	547	(2.1)	539	(2.2)			
Finnland					568	(1.8)	566	(1.8)	549	(2.4)			
Macau							546	(1.0)	536	(1.3)			
Norwegen (5. Jgst.)							559	(2.3)	539	(2.0)			
Oman					391	(2.8)	418	(3.3)	429	(3.7)			
Österreich			538	(2.2)	529	(1.9)	541	(2.4)	530	(2.2)			
Polen							565	(2.1)	549	(2.2)			
Portugal					541	(2.5)	528	(2.3)	520	(2.3)			
Spanien			513	(2.6)	513	(2.3)	528	(1.7)	521	(2.2)			
Taiwan			535	(2.0)	553	(1.8)	559	(2.0)	544	(2.2)			



Statistisch signifikant unterschiedlich von Null ($p < .05$).

Nicht statistisch signifikant unterschiedlich von Null.

Werte ganzzahlig gerundet dargestellt. Berechnungen basieren auf Werten mit Dezimalstellen. Ausgewiesene Differenzen können von den Differenzen zwischen den ganzzahligen Werten abweichen.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2021

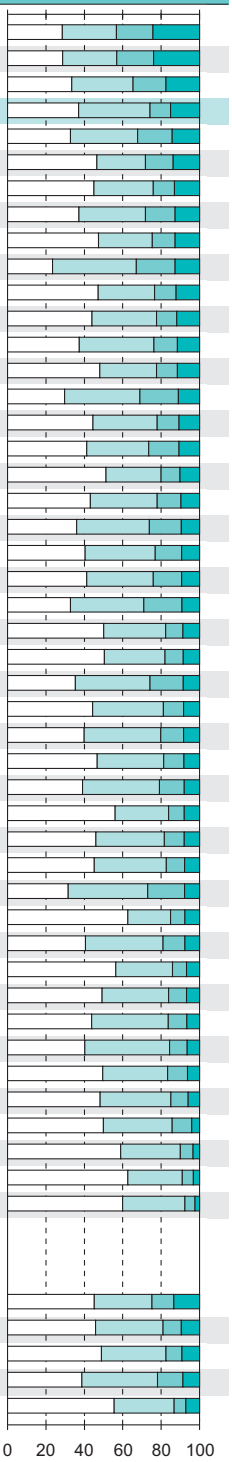
6. Leseselbstkonzept, Lesemotivation und Leseverhalten im internationalen Vergleich

- Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland verfügen im Mittel über ein positives Leseselbstkonzept sowie eine eher hohe Lesemotivation und lesen im internationalen Vergleich vergleichsweise viel außerhalb des Kontexts Schule.
- Die mittlere Lesemotivation hat sich in Deutschland im 20-Jahre-Trend verringert.
- Etwas mehr als ein Fünftel der Grundschulkinder in Deutschland liest nicht oder nur selten zum Vergnügen außerhalb der Schule (Abbildung 6.1).
- Systematische Unterschiede bei der Lesemotivation, im Leseselbstkonzept und im Leseverhalten sind zugunsten der Mädchen festzustellen.
- Die individuellen lesebezogenen Merkmale Leseselbstkonzept und Lesemotivation sowie das familiäre Merkmal der Lesesozialisation sind prädiktiv für die erreichte Lesekompetenz.

Für weiterführende Informationen siehe **Kapitel 6** im Berichtsband zu IGLU 2021.

Abbildung 6.1: Lesedauer außerhalb der Schule pro Schultag im internationalen Vergleich – IGLU 2021 (Anteile der Schülerinnen und Schüler in Prozent).

Staaten und Regionen	Lesedauer (pro Schultag außerhalb der Schule): Weniger als 30 Minuten		30 Minuten bis 1 Stunde		Mehr als 1 Stunde, bis 2 Stunden		Mehr als 2 Stunden		Verteilung der Werte (%)
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	0 20 40 60 80 100
⋈ Iran	28.5	(1.1)	28.3	(1.1)	19.1	(0.9)	24.2	(1.2)	
Usbekistan	28.6	(1.0)	28.3	(1.0)	19.1	(1.0)	24.0	(1.3)	
Aserbaidschan	33.4	(1.0)	32.0	(1.0)	17.2	(0.8)	17.4	(0.9)	
Deutschland	36.9	(0.9)	37.3	(1.0)	10.7	(0.6)	15.1	(0.6)	
Kosovo	32.7	(1.2)	35.0	(1.0)	18.1	(0.8)	14.2	(0.7)	
⋈ Südafrika	46.6	(0.9)	25.2	(0.7)	14.5	(0.5)	13.7	(0.8)	
Belgien (Franz. Gem.)	45.1	(1.1)	30.8	(0.8)	11.0	(0.6)	13.1	(0.9)	
Singapur	37.2	(0.8)	34.7	(0.6)	15.4	(0.5)	12.8	(0.5)	
Ägypten	47.3	(1.2)	28.0	(1.1)	11.9	(1.0)	12.8	(1.2)	
Türkei	23.4	(1.0)	43.7	(1.1)	20.2	(0.8)	12.7	(0.6)	
Jordanien	47.2	(1.4)	29.3	(1.0)	11.3	(0.7)	12.2	(0.9)	
Taiwan	44.0	(0.9)	33.7	(0.7)	10.5	(0.5)	11.9	(0.6)	
Österreich	37.3	(1.2)	39.0	(1.0)	12.1	(0.6)	11.6	(0.6)	
Neuseeland	48.1	(0.8)	29.5	(0.7)	10.9	(0.5)	11.5	(0.6)	
Albanien	29.7	(1.5)	39.2	(1.3)	20.2	(1.0)	11.0	(0.7)	
Frankreich	44.5	(1.1)	33.5	(0.8)	11.3	(0.6)	10.7	(0.5)	
⋈ Israel	41.3	(0.9)	32.3	(0.8)	15.8	(0.7)	10.6	(0.5)	
Oman	51.3	(1.1)	28.6	(0.9)	9.9	(0.5)	10.2	(0.6)	
International Welle 1	43.2	(0.2)	34.8	(0.2)	12.4	(0.1)	9.7	(0.1)	
Nordmazedonien	36.0	(1.4)	37.8	(1.5)	16.6	(1.0)	9.5	(0.9)	
Hongkong	40.4	(1.2)	36.6	(0.9)	13.7	(0.6)	9.3	(0.5)	
Slowakei	41.3	(1.3)	34.5	(1.0)	14.9	(0.7)	9.3	(0.5)	
Montenegro	32.8	(0.9)	38.2	(0.8)	19.9	(0.6)	9.1	(0.5)	
⋈ Australien	50.2	(1.0)	32.3	(0.9)	8.9	(0.5)	8.6	(0.5)	
Macau	50.4	(0.7)	31.6	(0.7)	9.5	(0.4)	8.5	(0.4)	
Bulgarien	35.3	(1.4)	39.0	(1.3)	17.4	(0.9)	8.4	(0.6)	
Slowenien	44.3	(1.2)	36.9	(1.0)	10.5	(0.6)	8.4	(0.5)	
Polen	40.0	(1.2)	39.8	(1.1)	12.0	(0.7)	8.3	(0.5)	
OECD Welle 1	46.8	(0.2)	34.5	(0.2)	10.5	(0.1)	8.2	(0.1)	
Spanien	39.0	(0.8)	40.1	(0.8)	12.9	(0.5)	8.0	(0.5)	
⋈ Brasilien	56.0	(1.3)	27.9	(1.0)	8.2	(0.7)	7.9	(0.8)	
EU Welle 1	46.1	(0.2)	35.5	(0.2)	10.5	(0.1)	7.9	(0.1)	
Zypern	45.2	(1.0)	37.5	(0.8)	9.6	(0.5)	7.8	(0.4)	
Serbien	31.6	(1.5)	41.3	(1.5)	19.3	(1.0)	7.7	(0.8)	
Niederlande	62.6	(1.4)	22.3	(1.3)	7.5	(0.5)	7.6	(0.5)	
Tschechien	40.6	(0.9)	40.3	(0.8)	11.5	(0.5)	7.6	(0.4)	
Belgien (Fläm. Gem.)	56.3	(1.0)	29.6	(0.9)	7.3	(0.5)	6.8	(0.4)	
⋈ England	49.2	(1.2)	34.7	(1.1)	9.4	(0.5)	6.8	(0.5)	
Russische Föderation	43.8	(1.1)	39.8	(1.1)	9.7	(0.6)	6.7	(0.5)	
Malta	40.2	(1.3)	44.3	(1.1)	9.1	(0.5)	6.4	(0.5)	
Italien	49.6	(0.9)	33.8	(0.7)	10.2	(0.5)	6.4	(0.5)	
Portugal	48.3	(0.9)	36.7	(0.9)	9.0	(0.4)	6.0	(0.3)	
Finnland	49.9	(0.9)	35.8	(0.9)	10.3	(0.5)	4.0	(0.3)	
Schweden	58.8	(1.1)	31.2	(0.9)	6.6	(0.5)	3.4	(0.3)	
Norwegen (5. Jgst.)	62.7	(0.9)	28.2	(0.8)	5.8	(0.4)	3.2	(0.3)	
Dänemark	59.9	(1.3)	32.5	(1.1)	5.2	(0.5)	2.4	(0.3)	
Benchmark Welle 1									
⋈ Südafrika (6. Jgst.)	45.1	(0.8)	30.0	(0.7)	11.4	(0.5)	13.5	(0.7)	
British Columbia, Kanada	45.8	(1.2)	35.2	(1.0)	9.5	(0.6)	9.5	(0.6)	
Alberta, Kanada	48.9	(1.3)	33.6	(1.3)	8.2	(0.6)	9.2	(0.7)	
Moskau, Rus. Föd.	38.7	(1.0)	39.5	(0.8)	13.1	(0.6)	8.7	(0.4)	
Neufundland und Labrador, Kanada	55.6	(1.2)	31.1	(1.0)	6.2	(0.6)	7.1	(0.7)	



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

% der Schülerinnen und Schüler, die weniger als 30 Minuten pro Schultag außerhalb der Schule lesen.

% der Schülerinnen und Schüler, die 30 Minuten bis 1 Stunde pro Schultag außerhalb der Schule lesen.

% der Schülerinnen und Schüler, die mehr als 1 und bis zu 2 Stunden pro Schultag außerhalb der Schule lesen.

% der Schülerinnen und Schüler, die mehr als 2 Stunden pro Schultag außerhalb der Schule lesen.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2021

7. Soziale und migrationsbedingte Disparitäten in der Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern

- Kompetenzvorsprünge von Schülerinnen und Schülern aus sozial privilegierteren Familien gegenüber Schülerinnen und Schülern aus sozial weniger privilegierten Familien sind in Deutschland stark ausgeprägt (Abbildung 7.1).
- Kompetenzvorsprünge von Schülerinnen und Schülern, die zu Hause immer oder fast immer die Testsprache sprechen, gegenüber Schülerinnen und Schülern, die zu Hause manchmal oder nie die Testsprache sprechen, sind in Deutschland stark ausgeprägt und auch stärker ausgeprägt als im Durchschnitt der VG EU und der VG OECD.
- Im 20-Jahre-Trend zeigt sich, dass soziale Disparitäten in Deutschland seit 2001 nicht reduziert werden konnten, sich aber auch nicht verstärkt haben. In zwanzig Jahren hat sich im Hinblick auf die Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit in Deutschland praktisch nichts verändert.
- Kompetenzunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund (operationalisiert über das Geburtsland der Eltern) in Deutschland können durch die Familiensprache und den sozialen Status der Familien erklärt werden.

Für weiterführende Informationen siehe **Kapitel 7** im Berichtsband zu IGLU 2021.

Abbildung 7.1: Vorsprung in der Lesekompetenz von Kindern aus Familien mit mehr als 100 Büchern vor denen mit maximal 100 Büchern.

Staaten und Regionen	Bücher im Haushalt: Maximal 100 Bücher %	$M_{\leq 100}$	(*SE*)	Mehr als 100 Bücher %	$M_{>100}$	(*SE*)	Differenz $\Delta_{>100-\leq 100}$	(*SE*)		Differenz in der Lesekompetenz -60 -30 0 30 60
Bulgarien	76.9	528	(3.4)	23.1	584	(3.9)	56	(5.0)	▲	
⋈ England	76.3	536	(7.0)	23.7	587	(7.7)	51	(6.4)		
Schweden	72.8	532	(2.3)	27.2	579	(3.1)	47	(3.4)		
Österreich	71.7	518	(2.1)	28.3	562	(3.4)	43	(3.2)		
Neuseeland	71.6	511	(2.4)	28.4	554	(3.0)	43	(3.0)		
Frankreich	67.8	501	(2.6)	32.2	543	(3.4)	42	(3.5)		
Deutschland	70.4	516	(2.3)	29.6	558	(3.2)	42	(3.7)		
Serbien	80.3	506	(3.0)	19.7	547	(3.5)	41	(3.9)		
Türkei	79.8	490	(3.6)	20.2	530	(3.8)	41	(4.0)		
⋈ Australien	65.8	528	(2.4)	34.2	567	(3.1)	39	(3.5)		
Norwegen (5. Jgst.)	69.0	528	(2.0)	31.0	567	(2.5)	39	(2.9)		
Polen	74.2	541	(2.2)	25.8	579	(2.8)	39	(3.0)		
Singapur	67.7	575	(3.5)	32.3	613	(3.2)	38	(3.2)		
Usbekistan	69.7	547	(2.6)	30.3	584	(3.3)	37	(3.9)		
Belgien (Franz. Gem.)	65.4	482	(2.8)	34.6	519	(3.2)	37	(3.2)		
Slowakei	77.3	522	(2.9)	22.7	558	(3.7)	37	(3.8)		
Dänemark	67.3	528	(2.3)	32.7	565	(2.9)	37	(2.9)		
Zypern	66.7	499	(2.8)	33.3	536	(3.5)	36	(3.1)		
Albanien	93.9	513	(3.3)	6.1	549	(6.9)	36	(7.2)		
VG OECD Welle 1	72.9	518	(0.6)	27.1	553	(0.6)	36	(0.7)		
VG EU Welle 1	72.6	518	(0.6)	27.4	554	(0.6)	35	(0.8)		
Tschechien	72.0	531	(2.4)	28.0	564	(2.9)	33	(3.1)		
Spanien	71.5	512	(2.4)	28.5	544	(2.7)	32	(2.7)	▼	
Niederlande	77.0	520	(2.8)	23.0	552	(3.4)	32	(3.6)	▼	
Finnland	70.3	541	(2.5)	29.7	571	(2.8)	30	(2.8)	▼	
Belgien (Fläm. Gem.)	75.6	504	(2.3)	24.4	534	(2.9)	30	(2.9)	▼	
Portugal	80.0	514	(2.3)	20.0	544	(3.5)	29	(3.2)	▼	
Nordmazedonien	87.1	442	(5.1)	12.9	472	(8.8)	29	(8.2)		
Kosovo	89.7	420	(2.9)	10.3	450	(8.2)	29	(8.1)		
International Welle 1	77.2	497	(0.5)	22.8	525	(0.5)	28	(0.8)	▼	
Taiwan	69.4	535	(2.3)	30.6	563	(2.3)	28	(2.6)	▼	
Hongkong	67.3	564	(3.0)	32.7	592	(2.5)	28	(2.9)	▼	
Montenegro	84.1	485	(1.6)	15.9	513	(3.3)	28	(3.7)	▼	
⋈ Israel	68.0	502	(2.5)	32.0	529	(3.0)	27	(3.5)	▼	
Malta	69.8	507	(2.6)	30.2	534	(4.0)	27	(3.7)	▼	
Russische Föderation	85.2	564	(3.7)	14.8	590	(4.0)	26	(4.2)	▼	
⋈ Iran	90.1	413	(4.3)	9.9	438	(11.1)	26	(9.9)		
Macau	75.2	530	(1.3)	24.8	553	(2.6)	23	(2.6)	▼	
Slowenien	76.0	515	(1.8)	24.0	537	(3.2)	22	(3.0)	▼	
Italien	76.4	532	(2.2)	23.6	554	(2.9)	22	(2.6)	▼	
⋈ Südafrika	89.7	293	(4.3)	10.3	306	(11.7)	13	(10.2)	▼	
Jordanien	92.1	382	(5.6)	7.9	384	(9.3)	3	(9.6)	▼	
Aserbaidschan	93.3	444	(3.6)	6.7	438	(8.9)	-6	(8.2)	▼	
Oman	82.5	433	(3.6)	17.5	426	(6.7)	-7	(6.2)	▼	
⋈ Brasilien	95.3	424	(4.9)	4.7	414	(14.6)	-10	(13.6)	▼	
Ägypten	91.7	389	(5.6)	8.3	355	(7.3)	-35	(7.0)	▼	
Benchmark Welle 1										
⋈ Südafrika (6. Jgst.)	94.4	386	(4.5)	5.6	424	(17.2)	38	(17.1)		
British Columbia, Kanada	68.6	528	(3.7)	31.4	556	(4.2)	28	(4.1)		
Alberta, Kanada	66.8	531	(3.6)	33.2	559	(4.2)	28	(3.9)		
Neufundland und Labrador, Kanada	68.3	517	(3.0)	31.7	540	(4.6)	23	(3.9)		
Moskau, Rus. Föd.	63.1	591	(2.1)	36.9	610	(2.6)	19	(2.1)		

-60 -30 0 30 60

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

▲ ▼ Differenz des Staates/der Region ist statistisch signifikant unterschiedlich ($p < .05$) von der Differenz in Deutschland (nicht berechnet für Benchmark).

Statistisch signifikant unterschiedlich von Null ($p < .05$).

Nicht statistisch signifikant unterschiedlich von Null.

Werte ganzzahlig gerundet dargestellt. Berechnungen basieren auf Werten mit Dezimalstellen. Ausgewiesene Differenzen können von den Differenzen zwischen den ganzzahligen Werten abweichen.

Abweichend von vorherigen IGLU-Berichten werden zu den Büchern im Haushalt die Angaben von Schülerinnen und Schülern (statt der Elternangaben) verwendet.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

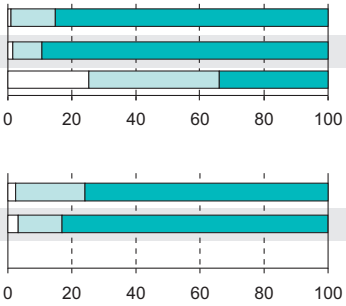
© IGLU 2021

8. Leseunterricht in den Grundschulen in Deutschland

- Deutschland liegt mit durchschnittlich 141 Minuten Lesezeit im Unterricht pro Woche unter dem Durchschnitt der OECD- (205 Minuten) und EU-Teilnehmer (194 Minuten).
- Schülerinnen und Schüler nehmen die Unterrichtsqualität als insgesamt gut wahr und bewerten sie mit Blick auf die kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung signifikant positiver als 2016 (Abbildung 8.1).
- Im Vergleich zu 2016 zeigt sich, dass die im Unterricht durchgeführten Fördermaßnahmen 2021 eher basale Kompetenzen fokussieren und Lesestrategien weniger häufig gefördert werden.
- Die meisten Schülerinnen und Schüler werden von Lehrkräften unterrichtet, die zur Diagnostik überwiegend informelle Verfahren nutzen.
- Die von den Lehrkräften verwendeten Klassenlektüren sind für die Jahrgangsstufe 4 relativ kurz und durchschnittlich über 20 Jahre alt. Sie decken sich zudem kaum mit den Vorlieben der Schülerinnen und Schüler.
- Der Bedarf an Fortbildungen zur Leseförderung und Lesediagnostik wird durch die Lehrkräfte eher als gering wahrgenommen, und nur die Lehrkräfte von knapp einem Drittel der Schülerinnen und Schüler haben in den zwei Jahren vor der Erhebung an Fortbildungen zur Förderung des Leseverstehens oder zur Lesestrategievermittlung teilgenommen.

Abbildung 8.1: Veränderung der Angaben der Schülerinnen und Schüler zum Ausmaß der erlebten kognitiven Aktivierung, konstruktiven Unterstützung und Klassenführung zwischen 2021 und 2016.

	Grad der Ausprägung								
	Mittlerer Skalenwert		niedrig		mittel		hoch		Verteilung der Werte (%)
	M	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	
2021									
Kognitive Aktivierung[1]	3.4	(0.01)	1.0	(0.18)	13.8	(0.72)	85.2	(0.77)	
Konstruktive Unterstützung[2]	3.6	(0.01)	1.5	(0.18)	9.1	0.72	89.4	(0.77)	
Klassenführung[3]	2.4	(0.03)	25.3	(1.18)	40.7	(1.01)	34.0	(1.45)	
2016									
Kognitive Aktivierung[1]	3.3*	(0.02)	2.4*	(0.41)	21.7*	(1.11)	75.9*	(1.26)	
Konstruktive Unterstützung[2]	3.4*	(0.02)	3.2*	(0.41)	13.7*	(1.09)	83.0*	(1.15)	
Klassenführung[3 4]									



* Unterschied zu 2021 statistisch signifikant ($p < .05$).

Alle Skalen verwenden ein 4-stufiges Antwortformat (1 = Stimme überhaupt nicht zu, …, 4 = Stimme stark zu).

[1] Die Skala umfasst 5 Items (z.B. „Unsere Deutschlehrerin/ unser Deutschlehrer macht uns den Unterrichtsinhalt an Beispielen klar.“)

[2] Die Skala umfasst 5 Items (z.B. „Unsere Deutschlehrerin/ unser Deutschlehrer ist auch dann nett zu mir, wenn ich einen Fehler mache.“)

[3] Die Skala umfasst 5 Items (z.B. „Die Schülerinnen und Schüler hören der Lehrerin/dem Lehrer nicht zu“). Negativ formulierte Items wurden rekodiert.

[4] Klassenführung wurde 2016 nicht in vergleichbarer Weise erhoben.

☐ % der Schülerinnen und Schüler, die einen niedrigen Wert haben.

▢ % der Schülerinnen und Schüler, die einen mittleren Wert haben.

■ % der Schülerinnen und Schüler, die einen hohen Wert haben.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2021

Für weiterführende Informationen siehe **Kapitel 8** im Berichtsband zu IGLU 2021.

9. Digitalisierung in der Grundschule

- Die Ausstattung mit digitalen Medien in Deutschland ist im internationalen Vergleich hinsichtlich der Bereitstellung digitaler Medien für jede Schülerin und jeden Schüler im Leseunterricht unterdurchschnittlich.
- Die Nutzungshäufigkeit digitaler Medien ist im internationalen Vergleich insgesamt betrachtet und auch differenziert für verschiedene Leseaktivitäten in Deutschland signifikant geringer ausgeprägt (Tabelle 9.1).
- Individualisierte Leseaktivitäten mit digitalen Geräten für verschiedene Schülergruppen finden in Deutschland im Unterricht von zwei Dritteln der Viertklässlerinnen und Viertklässler *manchmal* statt; zur individuellen Diagnostik werden sie bei der Hälfte *nie* eingesetzt.
- Deutschland gehört zu einer Gruppe von sieben Teilnehmerstaaten und -regionen (von den 48 zum Vergleich herangezogenen aus Welle 1 und 3), in denen die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler, die digitale Medien täglich länger als 30 Minuten zum Suchen und Lesen von Informationen für die Schule oder in der Schule nutzen, im Mittel geringer ist im Vergleich zu den Viertklässlerinnen und Viertklässlern, die digitale Medien maximal 30 Minuten oder gar nicht zu diesem Zweck nutzen. Es gelingt in Deutschland nicht gleichermaßen wie in anderen Staaten und Regionen, vertiefende Leseprozesse mit digitalen Medien zu fördern.

Für weiterführende Informationen siehe **Kapitel 9** im Berichtsband zu IGLU 2021.

Tabelle 9.1: Nutzung digitaler Geräte durch Schülerinnen und Schüler während des Leseunterrichts (Kategorie *Mindestens einmal pro Woche,* Angaben der Lehrkräfte, gewichtet auf die Schülerpopulation).

Staaten und Regionen	Verwendung digitaler Geräte während des Leseunterrichts mindestens einmal pro Woche					
	Digitale Texte lesen		Fakten und Definitionen recherchieren		Rechercheprojekt durchführen	
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)
Norwegen (5. Jgst.)	89.5	(1.9)	85.9	(2.3)	44.0	(3.3)
Usbekistan	86.2	(3.4)	84.3	(3.9)	56.6	(4.8)
Oman	82.8	(3.9)	70.2	(4.5)	30.9	(4.7)
Neuseeland	79.0	(2.4)	89.4	(2.0)	67.1	(2.9)
Türkei	77.9	(4.0)	71.4	(4.6)	51.0	(5.1)
Aserbaidschan	74.5	(5.2)	76.7	(5.0)	64.8	(6.3)
⋈ Australien	74.4	(3.4)	76.0	(3.6)	56.7	(4.2)
Dänemark	70.5	(3.3)	73.7	(3.2)	52.5	(3.7)
Malta	69.5	(3.4)	65.4	(3.9)	27.3	(4.4)
Nordmazedonien	68.4	(4.2)	65.9	(5.3)	44.9	(4.9)
⋈ Iran	64.6	(6.9)	70.1	(6.3)	56.8	(7.9)
Schweden	59.3	(3.7)	70.9	(3.6)	55.8	(4.4)
Jordanien	59.0	(6.7)	58.6	(6.6)	42.0	(6.4)
⋈ Brasilien	57.0	(8.0)	46.6	(7.7)	40.7	(7.1)
Ägypten	56.6	(8.0)	61.9	(7.5)	41.5	(7.7)
Polen	54.4	(5.0)	50.5	(4.6)	5.4	(2.0)
⋈ Israel	52.9	(6.0)	47.7	(5.5)	26.1	(4.7)
Portugal	50.5	(5.2)	50.1	(5.2)	30.5	(4.7)
Bulgarien	49.6	(4.7)	54.8	(4.6)	50.1	(5.1)
Niederlande	49.0	(5.0)	33.3	(4.2)	30.6	(3.9)
Spanien	44.6	(4.4)	54.0	(4.3)	25.4	(3.9)
Macau	43.0	(0.1)	30.6	(0.1)	16.6	(0.1)
Kosovo	42.2	(5.9)	38.5	(5.5)	37.7	(6.1)
Russische Föderation	41.8	(6.1)	61.3	(5.6)	23.1	(5.0)
Slowakei	41.1	(4.8)	49.7	(4.6)	16.4	(3.0)
⋈ Südafrika	40.5	(12.5)	45.6	(10.9)	39.5	(9.3)
Serbien	40.3	(6.8)	43.9	(6.7)	23.4	(5.9)
Italien	39.0	(4.9)	55.8	(5.5)	30.8	(4.5)
Hongkong	38.3	(5.3)	34.9	(5.4)	21.3	(4.7)
Montenegro	34.0	(4.1)	44.0	(5.0)	23.4	(3.7)
Finnland	33.8	(3.6)	37.8	(3.0)	13.8	(2.3)
⋈ England	32.5	(4.9)	54.2	(5.3)	35.3	(5.5)
Singapur	31.9	(3.0)	40.9	(3.2)	14.5	(2.6)
Taiwan	31.4	(4.4)	35.7	(4.4)	24.9	(4.2)
Deutschland	29.3	(4.4)	23.3	(3.8)	10.1	(2.6)
Albanien	28.5	(4.9)	51.6	(5.7)	23.3	(4.8)
Tschechien	25.9	(5.2)	30.4	(4.8)	12.2	(3.6)
Zypern	25.3	(6.2)	34.8	(6.8)	23.3	(5.9)
Slowenien	24.3	(6.7)	35.3	(8.2)	5.6	(3.3)
Österreich	24.1	(4.3)	30.8	(4.6)	24.2	(4.3)
Belgien (Fläm. Gem.)	18.7	(3.2)	27.1	(4.5)	14.3	(3.9)
Belgien (Franz. Gem.)	15.4	(6.2)	20.2	(7.3)	16.6	(6.2)
Frankreich	13.4	(3.2)	12.6	(3.3)	9.9	(3.5)
International$_{\text{Welle 1}}$	47.1	(0.8)	50.2	(0.8)	29.9	(0.7)
VG OECD$_{\text{Welle 1}}$	44.2	(1.0)	47.5	(1.1)	27.2	(0.9)
VG EU$_{\text{Welle 1}}$	38.8	(1.1)	42.6	(1.1)	23.9	(0.9)
Benchmark$_{\text{Welle1}}$						
Alberta, Kanada	69.8	(5.4)	66.9	(5.4)	41.6	(4.8)
Neufundland und Labrador, Kanada	65.8	(5.1)	54.3	(5.8)	36.7	(4.8)
⋈ Südafrika (6. Jgst.)	55.1	(11.1)	65.7	(10.5)	29.9	(11.1)
Moskau, Rus. Föd.	51.7	(5.6)	67.9	(5.2)	24.5	(5.0)
British Columbia, Kanada	51.0	(5.1)	50.0	(4.9)	37.8	(4.9)

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

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

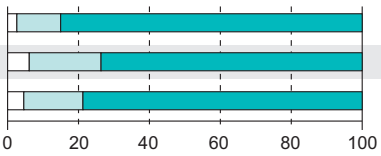
© IGLU 2021

10. Multikriteriale Bildungszielerreichung am Ende der vierten Jahrgangsstufe

- Viertklässlerinnen und Viertklässler sind im Mittel mit ihrer Schule zufrieden, erleben Schule als einen mit positiven Emotionen besetzten Ort und berichten, selbstständig zu arbeiten und prosoziale Verhaltensweisen zu zeigen.
- Signifikante Geschlechterunterschiede bei der Schulzufriedenheit, Schulfreude und Prosozialität werden zugunsten der Mädchen deutlich.
- Die Schulzufriedenheit in Deutschland ist im Mittel vergleichbar mit der VG $OECD_{Welle\ 1}$ und höher als im Mittel der VG $EU_{Welle\ 1}$.
- Die Schulzufriedenheit fiel im Mittel zwischen den Jahren 2011 und 2016 ab, nahm dann jedoch 2021 wieder zu und ist signifikant höher als 2011 und 2016 (Abbildung 10.1).
- Schulzufriedenheit, Schulfreude und Selbstständigkeit hängen positiv mit Lesekompetenz zusammen.
- Wahrgenommener Leistungsdruck durch die Schule weist einen negativen Zusammenhang mit Schulzufriedenheit und Schulfreude auf.

Abbildung 10.1: Schulzufriedenheit im Trend sowie prozentuale Verteilung nach den Kategorien niedrig, mittel und hoch – IGLU 2011, 2016 und 2021.

Jahr	Mittlerer Skalenwert		Grad der Ausprägung niedrig		mittel		hoch		Verteilung der Werte (%)
	M	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	
2021	3.44	(0.01)	2.6	(0.31)	12.3	(0.58)	85.1	(0.64)	
2016	3.18*	(0.03)	6.1*	(0.73)	20.2*	(0.85)	73.7*	(1.22)	
2011	3.27*	(0.02)	4.6*	(0.58)	16.7*	(0.63)	78.8*	(0.99)	



* Unterschied zu 2021 statistisch signifikant ($p < .05$).

Nur Items a, b und c berücksichtigt (im Gegensatz zu den vorherigen Analysen).

Schulzufriedenheit nur mit den drei Items berücksichtigt, die 2011, 2016 und 2021 erhoben wurden (abweichend von Abbildung 10.1 und 10.2).

Item a war in 2011 und 2016 leicht anders formuliert („Ich gehe gern zur Schule“) als in 2021 („Ich gehe gern in die Schule“).

% der Schülerinnen und Schüler, die einen niedrigen Wert haben.

% der Schülerinnen und Schüler, die einen mittleren Wert haben.

% der Schülerinnen und Schüler, die einen hohen Wert haben.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2021

Für weiterführende Informationen siehe **Kapitel 10** im Berichtsband zu IGLU 2021.

11. Schullaufbahnpräferenzen am Übergang in die Sekundarstufe und der Zusammenhang mit leistungsrelevanten und sozialen Merkmalen

- Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte in Deutschland am Ende der Grundschulzeit sind während der vergangenen zehn Jahre relativ stabil geblieben. Schullaufbahnpräferenzen wurden als Frage nach dem erwarteten Schulabschluss erfasst und können Hinweise auf die prognostizierte Entwicklung der Schülerinnen und Schüler aus Sicht der Lehrkräfte bieten.
- Bei den Erziehungsberechtigten haben sich die Schullaufbahnpräferenzen am Ende der Grundschulzeit weiter zugunsten des Gymnasiums verschoben.
- Gymnasialpräferenzen der Lehrkräfte am Ende der Grundschulzeit hängen eng mit leistungsrelevanten Merkmalen (Noten, Lesekompetenz, Leseselbstkonzept und Schulfreude) zusammen.
- Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland benötigen für eine wahrscheinliche Gymnasialpräferenz ihrer Lehrkräfte eine deutlich höhere Lesekompetenz, wenn ihre Eltern aus unteren EGP-Klassen (z. B. Facharbeiter: 559 Punkte, Un- und angelernte Arbeiter: 575 Punkte) im Vergleich zu oberen EGP-Klassen (z. B. Obere bzw. untere Dienstklasse: 510 bzw. 520 Punkte) stammen. Erziehungsberechtigte erwarten insgesamt betrachtet für eine Gymnasialpräferenz eine geringere Lesekompetenz von ihren Kindern als die Grundschullehrkräfte (Tabelle 11.1).
- Gymnasialpräferenzen der Lehrkräfte und der Erziehungsberechtigten am Ende der Grundschulzeit stehen auch bei gleicher Lesekompetenz und gleichen kognitiven Fähigkeiten der Kinder in substanziellem Zusammenhang mit der sozialen Herkunft.

Für weiterführende Informationen siehe **Kapitel 11** im Berichtsband zu IGLU 2021.

Tabelle 11.1: Schwellenwerte der Lesekompetenz für eine fünfzigprozentige Wahrscheinlichkeit für eine Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte beziehungsweise der Erziehungsberechtigten.

Gruppen	Schwellenwert für eine Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte	Schwellenwert für eine Gymnasialpräferenz der Eltern
EGP-Klassen		
Obere Dienstklasse (I)	510	502
Untere Dienstklasse (II)	520	519
Routinedienstleistungen (III)	535	549
Selbstständige (IV)	550	546
(Fach-)Arbeiter (V,VI)	559	593
Un- und angelernte Arbeiter (VII)	575	590
Migrationshintergrund		
Kein Elternteil im Ausland geboren	532	541
Ein Elternteil im Ausland geboren	535	534
Beide Elternteile im Ausland geboren	544	519
Geschlecht		
Mädchen	545	544
Jungen	548	533
Gesamt	546	539

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2021

12. Fazit und zentrale Implikationen

Die Befunde von IGLU 2021 bilanzieren die Entwicklung der letzten 20 Jahre und zeigen in einiger Klarheit, dass die von der KMK 2001 formulierten Ziele für die Weiterentwicklung der Bildung in Deutschland an vielen Stellen verfehlt wurden. Die mittlere Lesekompetenz der Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland ist substanziell niedriger als vor 20 Jahren. Der Anteil der Kinder mit unzureichender Lesekompetenz auf den Kompetenzstufen I oder II ist mit einem Viertel der Schülerinnen und Schüler hoch und höher als 2001. Ein weiterer problematischer Aspekt ist die große und ebenfalls im 20-Jahre-Trend signifikant vergrößerte Streuung der Lesekompetenz innerhalb der Schülerschaft in Deutschland. Der internationale Vergleich, bei dem die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler in Deutschland im Jahr 2021 insgesamt im Mittelfeld zu verorten ist, verdeutlicht, dass es anderen Bildungssystemen in den letzten zwei Jahrzehnten teilweise deutlich besser gelungen ist, positive Entwicklungen in ihren Grundschulen zu gestalten. Ein weiteres wesentliches Fazit ist, dass sich in den zwanzig Jahren seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten IGLU-Studie im Hinblick auf die Bildungsgerechtigkeit in Deutschland praktisch nichts verändert hat. Die Befunde von IGLU 2021 zeigen, dass die sozialen Disparitäten in Deutschland stark ausgeprägt sind und im Bereich der EU- und OECD-Teilnehmerstaaten liegen, während die migrationsbezogenen Disparitäten in Deutschland im internationalen Vergleich sogar stärker ausgeprägt sind. Die Befunde anderer Teilnehmerstaaten und -regionen mit positiveren Ergebnissen machen deutlich, dass diese Zusammenhänge mit der familiären Herkunft kein unausweichlicher Automatismus sind. Die zentralen Implikationen aus den Befunden von IGLU 2021 umfassen die Notwendigkeit gezielter neuer Maßnahmen, um das Bildungssystem in Deutschland in Bezug auf die Grundschulen weiterzuentwickeln. Hierzu gehören:

1. An die Grundschulen werden vielfältige Anforderungen und Herausforderungen herangetragen, die oftmals gute Begründungen und Intentionen haben. Nichtsdestotrotz ist es mit Blick auf in vielfacher Hinsicht begrenzte Ressourcen notwendig, zunächst eine **klare Prioritätensetzung in Bezug auf die Sicherung der grundlegenden Kompetenzen durch eine systematische Kompetenzförderung wie der Lesekompetenz** in den ersten Grundschuljahren vorzunehmen. Hierzu gehört auch, die **Quantität der in Deutschland mit lesebezogenen Aktivitäten verbrachten wöchentlichen Unterrichtszeit** zu erhöhen, die bisher im internationalen Vergleich unterdurchschnittlich ist. Eine entsprechende Priorisierung – unter Berücksichtigung der zusätzlichen Möglichkeiten im Rahmen von Ganztagskonzepten – hat auch das Potenzial, die kritisch zu sehende Abhängigkeit des Kompetenzerwerbs und Bildungserfolgs in Deutschland von der sozialen Herkunft der Kinder zu reduzieren. Gleichzeitig wird durch eine entsprechende Schwerpunktsetzung auch der Auslastung der Grundschullehrkräfte begegnet.
2. Um die Umsetzung einer bestmöglichen Förderung realistisch zu ermöglichen, wird die **bewusste Differenzierung und Kombination** von folgenden Elementen empfohlen:

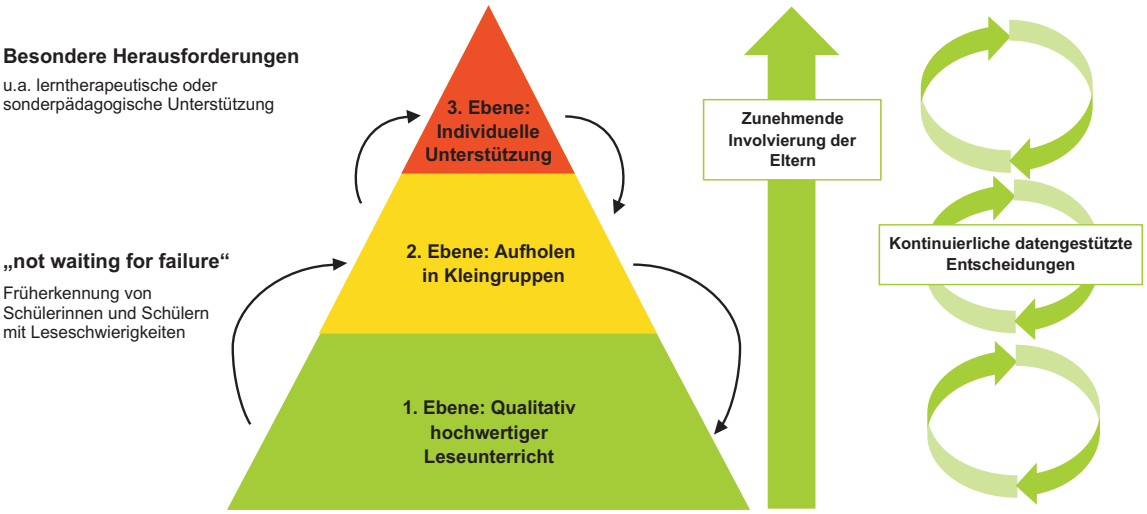
   (a) einem **qualitativ hochwertigen Leseunterricht** im regulären Klassenkontext für alle Schülerinnen und Schüler,

   (b) einem Aufholen von frühzeitig erkannten lesebezogenen Kompetenzrückständen in **homogenen Kleingruppen** sowie

   (c) einer **individuellen Unterstützung** von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf, was die ressourcenintensivste Aufgabe ist (siehe Abbildung 12.1).

   Die gezielte und verbindliche Nutzung der Zeiten im Rahmen der Ganztagsbeschulung mit entsprechend qualifiziertem Personal birgt hierbei viel Potenzial, welches bisher nicht ausreichend genutzt wird.

Abbildung 12.1: Leseförderung und Differenzierung.



IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2021

3. Eine **systematische Verknüpfung von individueller Diagnostik mit gezielter Förderung** im Rahmen von empirisch als wirksam belegten Leseförderkonzepten und Ansätzen ist essenziell für die Kinder in den Grundschulen. Ein universelles Screening zur Identifikation von Schülerinnen und Schülern mit erhöhtem Risiko bezüglich des Lesekompetenzerwerbs kann eine entsprechende Grundlage bilden.
4. Unerlässliche Rahmenbedingungen eines notwendigen Umschwungs sind die **gezielte Aus- und Weiterbildung aller Grundschullehrkräfte in den Bereichen der Lese- und Sprachförderung**, des **Umgangs mit herausfordernden schulischen Kontexten** sowie der **systematischen, zielführenden Nutzung digitaler Medien** für den optimierten Kompetenzerwerb in Grundschulen.
5. Außerdem muss bereits vor Beginn der Schulzeit eine **fundierte frühe Förderung** alle Kinder unabhängig von ihrer Herkunft mit den grundlegenden Voraussetzungen versorgen, die sie für einen erfolgreichen Schulstart und eine erfolgreiche Grundschulzeit benötigen. Dies bedarf entsprechender Konzepte sowie Ressourcen zu deren verbindlichen Umsetzung in den frühkindlichen Bildungseinrichtungen und eines gezielten **Einbezugs derjenigen Familien**, die zusätzliche Unterstützung bei der Förderung ihrer Kinder benötigen.
6. Schließlich muss mit Blick auf die demografische Entwicklung einer zunehmenden sprachlichen Diversität in Familien eine **systematische, wirksame Sprachförderung** ein zentrales Ziel der Bemühungen im deutschen Bildungssystem der nächsten Jahre und Jahrzehnte sein. Dies betrifft die Zeit vor der Einschulung ebenso wie die Grundschuljahre. Der Erwerb der Lesekompetenz wie auch insgesamt das Erreichen schulischer Bildungsziele ist auf ausreichende Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler angewiesen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Ergebnisse von IGLU 2021 wichtige Befunde zum Stand und Trend der Lesekompetenz in Deutschland geliefert haben. Diese geben klare Hinweise für nötige Ansatzpunkte zur Optimierung in unterschiedlichen Bereichen. Nächste Schritte müssen nun einerseits vertiefende Analysen zu spezifischen Themen sowie andererseits die Diskussion der Befunde mit der Bildungspraxis sowie die Ableitung von Konsequenzen durch die Entscheidungsträgerinnen und -träger sein.

Den vollständigen Bericht zu IGLU 2021 finden Sie hier

McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (Hrsg.). (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre.* Münster: Waxmann.

Weitere Informationen finden Sie auf der Projektwebsite

https://ifs.ep.tu-dortmund.de/forschung/projekte-am-ifs/iglu-2021/

Kontakt: pirls@tu-dortmund.de

Download Handreichung zur Pressekonferenz (Druckversion):

https://ifs.ep.tu-dortmund.de/storages/ifs-ep/r/Downloads_allgemein/Handreichung_Presse_IGLU.pdf

Download Handreichung zur Pressekonferenz (Tabellen und Abbildungen):

https://ifs.ep.tu-dortmund.de/storages/ifs-ep/r/Downloads_allgemein/Grafiken_Tabellen_IGLU.zip