



Anke Hußmann
Heike Wendt
Wilfried Bos
Albert Bremerich-Vos
Daniel Kasper
Eva-Maria Lankes
Nele McElvany
Tobias C. Stubbe
Renate Valtin
(Hrsg.)

IGLU 2016

Lesekompetenzen
von Grundschulkindern
in Deutschland im
internationalen Vergleich

Pressemappe
Sperrfrist bis zum
05.12.2017, 10:00 Uhr



WAXMANN

IMPRESSUM

Dr. Anke Hußmann, Dr. Heike Wendt & Prof. Dr. Wilfried Bos
Technische Universität Dortmund
Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie
Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS)
Vogelpothsweg 78
44227 Dortmund
E-Mail: iglu2016@tu-dortmund.de
Homepage: <http://www.ifs.tu-dortmund.de/cms/de/Forschung/Gesamtliste-Laufende-Projekte/IGLU-PIRLS-2016.html>



Institut für
Schulentwicklungs-
forschung



Anmerkungen zur Darstellung:

- Zur besseren Einordnung der Ergebnisse Deutschlands werden in den nachfolgenden Abbildungen und Tabellen unter anderem zusammengefasste Ergebnisse verschiedener Vergleichsgruppen (VG) ausgewiesen. Für die Vergleichsgruppe EU (VG EU) und die Vergleichsgruppe OECD (VG OECD) wird das durchschnittliche Ergebnis aller EU- bzw. OECD-Teilnehmerstaaten angegeben.
- Der internationale Mittelwert bildet das durchschnittliche Ergebnis aller an IGLU 2016 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 sowie die Mittelwerte der VG EU und VG OECD ein.
- Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird die Berichterstattung in den meisten Abbildungen und Tabellen auf diejenigen Staaten und Regionen reduziert, die entweder einer oder beiden Vergleichsgruppen (VG EU bzw. VG OECD) angehören oder im internationalen Vergleich auf der Gesamtskala Lesen signifikant bessere oder nicht signifikant von Deutschland verschiedene Ergebnisse erzielt haben.

Inhalt

Zentrale Abbildungen und Tabellen

1. Einführung in die Studie	4
2. Testleistungen im Lesen im internationalen Vergleich.....	9
3. Leseselbstkonzept, Lesemotivation und Leseverhalten	16
4. Charakteristika der Viertklässlerinnen und Viertklässler in IGLU 2001, 2006, 2011 und 2016.....	17
5. Leistungsdisparitäten nach Geschlecht.....	18
6. Leistungsdisparitäten nach sozialer Herkunft.....	19
7. Leistungsdisparitäten nach Migrationshintergrund.....	20
8. Schullaufbahnpräferenzen	21
9. Förderbedarf und Fördererhalt sowie Bedingungsfaktoren schwacher Leistung.....	22
10. Gestaltung des Deutschunterrichts unter besonderer Berücksichtigung von Heterogenität.....	23
11. Bildungspolitische und didaktische Folgerungen	24

Diese Handreichung sowie die enthaltenen Verweise beziehen sich auf:

Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T. C. & Valtin, R. (Hrsg.). (2017). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

1. Einführung in die Studie

Die *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung/Progress in International Reading Literacy Study* (IGLU/PIRLS 2016) erfasst unter Berücksichtigung curricularer Vorgaben und zentraler Rahmenbedingungen schulischer Lernumgebungen das Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. Die Studie wird von der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) verantwortet und seit 2001 alle fünf Jahre durchgeführt, um in regelmäßigen Abständen Bestandsaufnahmen zur Qualität lesebezogener Bildung im internationalen Vergleich vorzunehmen und Entwicklungen in den teilnehmenden Bildungssystemen langfristig zu dokumentieren.

Abbildung 1.1: Organisationsstruktur von IGLU 2016



IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2016

Das internationale Management der Studie wurde von der IEA an das *TIMSS & PIRLS International Study Center* (ISC) am Boston College, USA, unter der Leitung von Professorin Dr. Ina V. S. Mullis und Professor Dr. Michael O. Martin übertragen. Die internationale Studienleitung kooperiert mit *Statistics Canada* in Ottawa und der *IEA Hamburg*.

In allen Teilnehmerstaaten und -regionen von IGLU 2016 sind nationale Projektkoordinatoren (*National Research Coordinators*, NRC) für die Vorbereitung und Durchführung der Studie gemäß den international vorgegebenen Richtlinien verantwortlich. In Deutschland wurde mit dieser Aufgabe Prof. Dr. Wilfried Bos am *Institut für Schulentwicklungsforschung* (IFS) der Technischen Universität Dortmund betraut. Diese Aufgabe hat er gemeinsam mit Frau Dr. Heike Wendt, ebenfalls am IFS, wahrgenommen.

Für die Analyse der Studienergebnisse und die Berichtslegung in Deutschland ist ein nationales Konsortium unter Federführung des IFS verantwortlich. Es ist mit einschlägig ausgewiesenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern für die Bereiche Deutschdidaktik in der Grundschule sowie für die Bereiche der international-vergleichenden Schulleistungsforschung und des *Large-Scale-Assessments* besetzt.

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.

Abbildung 1.2: Staaten und Regionen, die an IGLU 2016 teilgenommen haben



© IGLU 2016

Damit ist die Möglichkeit gegeben, die Entwicklungen von Lesekompetenzen von Grundschulkindern über einen Zeitraum von 15 Jahren zu untersuchen. Ein Vergleich dieser Entwicklungen ist mit 24 der teilnehmenden Staaten und Regionen sowie 3 Benchmark-Teilnehmern möglich.



Lesekompetenz in IGLU

Der Erfassung von Lesekompetenz in IGLU liegt ein Rahmenkonzept zugrunde, das auf Theorien basiert, die das Lesen als konstruktiv-interaktiven Prozess begreifen. Textverständnis wird als ein informations-verarbeitender Prozess aufgefasst, bei dem Lesende die im Text enthaltenen Informationen mittels Lese-strategien und Verarbeitungsprozessen aktiv mit ihrem Vor- und Weltwissen zusammenführen und eine mentale Repräsentation des Gelesenen konstruieren. Das Rahmenkonzept differenziert Prozesse des Leseverstehens und lesebezogene Einstellungen und Gewohnheiten der Lesenden.

Sach- und Erzähltexte

Mit der Darbietung unterschiedlicher Textformen werden in IGLU zwei Leseintentionen berücksichtigt, von denen anzunehmen ist, dass sie den typischen Leseerfahrungen von Kindern am Ende der Grundschulzeit entsprechen: Lesen aus Interesse beziehungsweise zum Vergnügen und Lesen, um zu lernen.

Prozesse des Leseverstehens

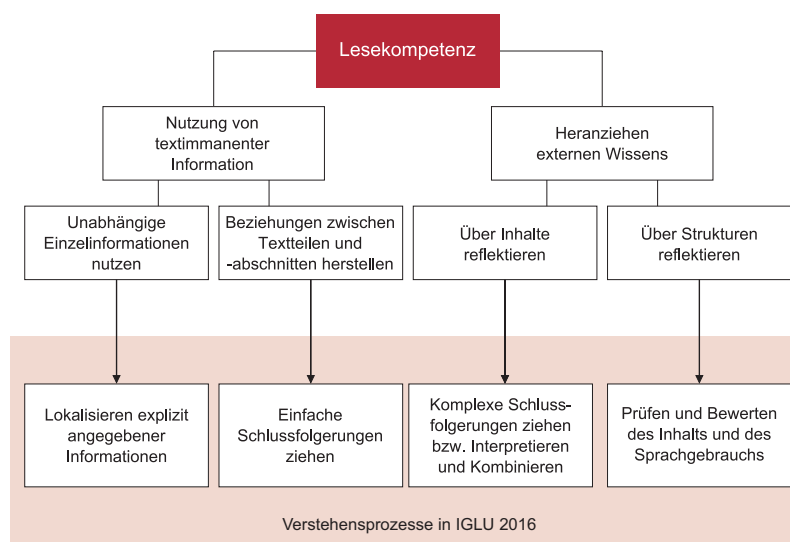
Lesen Viertklässlerinnen und Viertklässler Erzähl- und Sachtexte, so können der Rahmenkonzeption von IGLU zufolge vier jeweils breit gefächerte Verstehensprozesse zum Einsatz kommen (prozentuale Anteile der Verstehensprozesse in den Lesetestaufgaben sind in Klammern angegeben):

- Sie konzentrieren sich auf *explizit angegebene Informationen* und rufen sie ab (29 %);
- sie *ziehen einfache Schlussfolgerungen* (30 %);
- sie *ziehen komplexe Schlussfolgerungen*, das heißt, sie *interpretieren* und *verknüpfen* textinterne Informationen mit textunabhängig verfügbarem Vorwissen (27 %);
- sie *prüfen und bewerten den Inhalt* des Textes und Aspekte seiner *sprachlichen Gestaltung* (14 %).

Lesetests

Die in IGLU abgebildeten Lesekompetenzen werden durch standardisierte Leistungstests erfasst. Insgesamt werden 12 Lesetexte eingesetzt, davon 6 Sach- und 6 Erzähltexte, die kindgerecht gestaltet und bebildert sind. An jeden Text schließen sich ca. 15 Verständnisfragen an. Teilweise sind vorgegebene Antwortalternativen zu den Fragen gegeben, teilweise müssen Antworten selbst formuliert werden. Jedem Kind wurde ein Testheft vorgelegt, das je einen Erzähl- und einen Sachtext enthielt. Für das Lesen eines Textes und die Bearbeitung der dazugehörigen Aufgaben hatte jedes Kind jeweils 40 Minuten Zeit. Für Deutschland gelten die in der IGLU-Testung eingesetzten Lesetexte als curricular valide.

Abbildung 1.3: Die theoretische Struktur der Lesekompetenz in IGLU



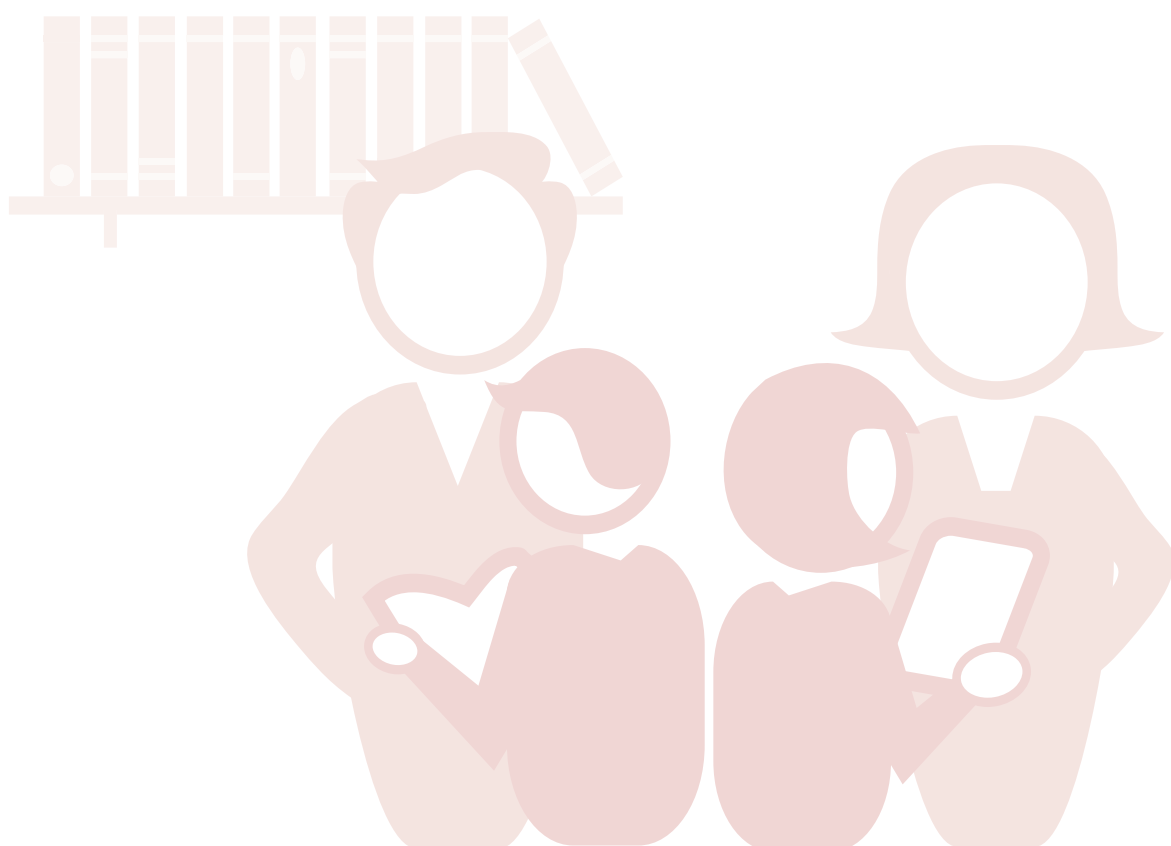
In IGLU werden die von den Schülerinnen und Schülern gezeigten Leistungen als Ergebnis eines Lernprozesses betrachtet. Dieser Lernprozess wird durch Schule und Unterricht, aber auch durch außerschulische Merkmale und Bedingungen beeinflusst.

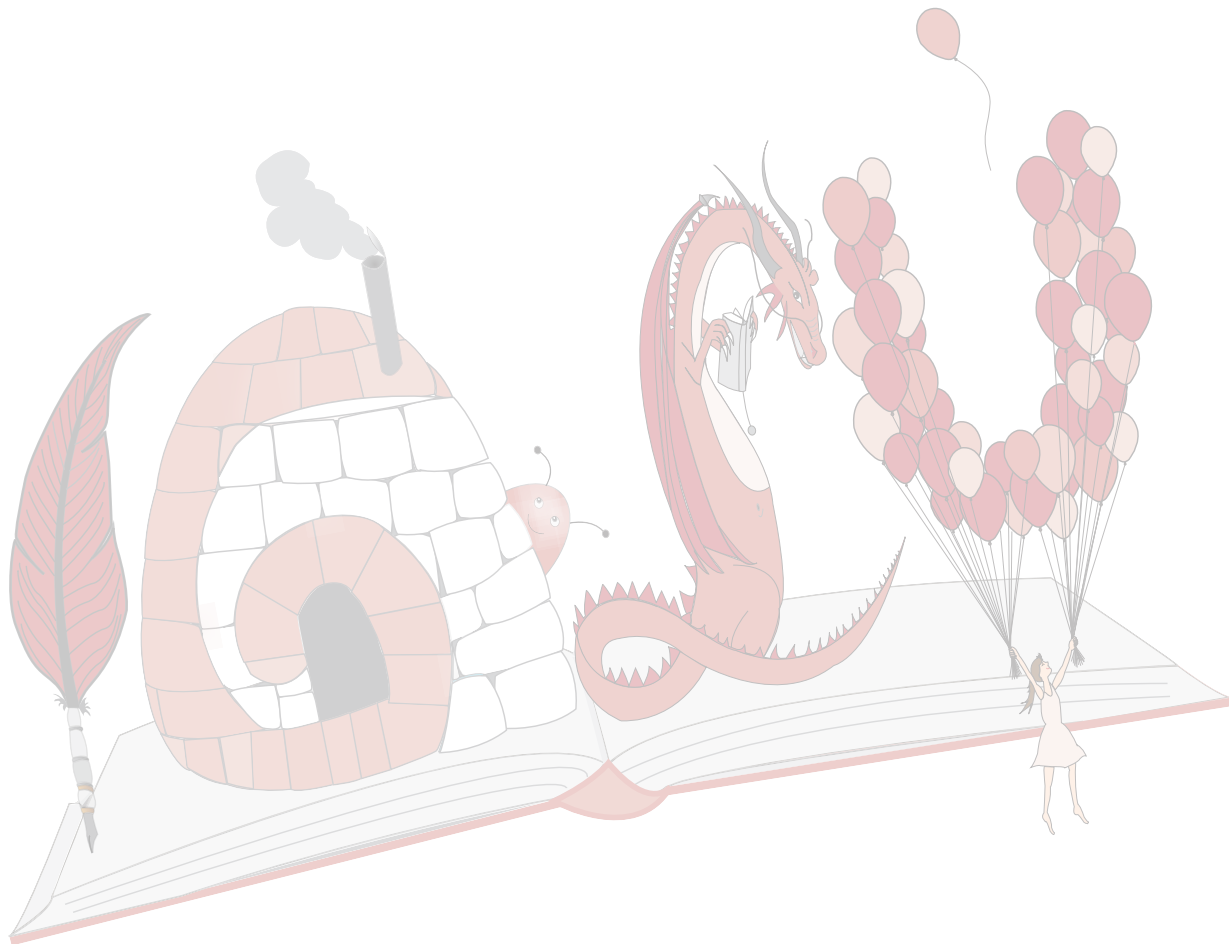
Um Bedingungen des Erwerbs von Lesekompetenzen inner- und außerhalb der Schule zu betrachten, werden in IGLU folgende Personengruppen befragt:

- die Schülerinnen und Schüler,
- ihre Eltern,
- die Lehrkräfte, die den Schülerinnen und Schülern Leseunterricht in der vierten Klasse erteilen, sowie
- die Schulleitungen der teilnehmenden Grundschulen.

Weltweit haben rund 313 000 Schülerinnen und Schüler, 300 000 Eltern, 16 000 Lehrerinnen und Lehrer sowie 11 000 Schulleitungen an IGLU 2016 teilgenommen. In Deutschland waren rund 4 000 Viertklässlerinnen und Viertklässler, ebenso wie rund 3 000 Eltern, 200 Deutschlehrkräfte und 190 Schulleitungen an IGLU 2016 beteiligt.

Die für den internationalen Vergleich vorgesehenen Fragen in den Fragebögen wurden um weitere für Deutschland relevante Themenbereiche ergänzt. Auf Basis dieser Daten können Analysen zu Leistungsdisparitäten (z. B. nach Geschlecht, sozialer Herkunft, Migrationshintergrund) der Schülerinnen und Schüler vorgenommen werden. Diese gehören mittlerweile zum Standard eines umfassenden Bildungsmonitorings in Deutschland. Die national ergänzten Fragen in den Fragebögen umfassen darüber hinaus unter anderem Aspekte des Deutsch- und Leseunterrichts sowie der Leseförderung.

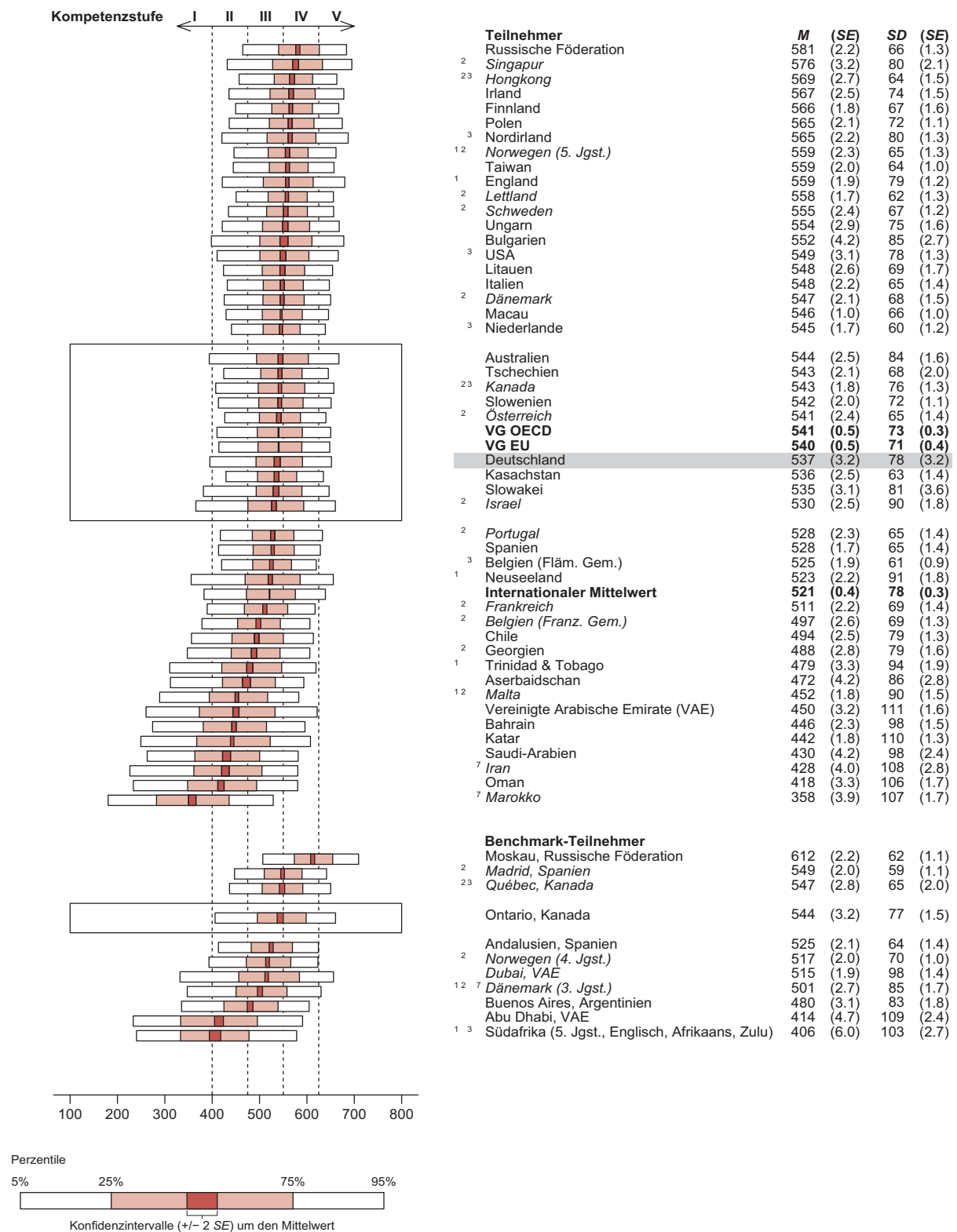




- Die Schülerinnen und Schüler in Deutschland erreichen einen Leistungsmittelwert im Lesen von 537 Punkten. Sie befinden sich damit im unteren Mittelfeld der Rangreihe der teilnehmenden Staaten und Regionen.
- Der Leistungsmittelwert der Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland liegt signifikant über dem internationalen Mittelwert (521 Punkte) und unterscheidet sich nicht signifikant von dem Mittelwert aller teilnehmenden EU-Staaten (540 Punkte) sowie OECD-Staaten (541 Punkte).
- In 20 Staaten erzielten Schülerinnen und Schüler signifikant bessere Leseleistungen als vergleichbare Grundschulkinder in Deutschland. Im EU-Vergleich schneiden mehr als die Hälfte der Teilnehmer besser ab: Irland, Finnland, Polen, Nordirland, England, Lettland, Schweden, Ungarn, Bulgarien, Litauen, Italien, Dänemark und die Niederlande.
- Die Streuung der Leistungen fällt in Deutschland mit 78 Punkten im Vergleich zu vielen Teilnehmern besonders hoch aus.

2. Testleistungen im Lesen im internationalen Vergleich

Abbildung 2.1: Testleistung der Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich – Gesamtskala Lesen



□ Nicht statistisch signifikant vom deutschen Mittelwert abweichende Staaten ($p > .05$).

Kursiv gesetzt sind die Teilnehmer, für die von einer eingeschränkten Vergleichbarkeit der Ergebnisse ausgegangen werden muss.

1 = Die nationale Zielpopulation entspricht nicht oder nicht ausschließlich der vierten Jahrgangsstufe.

2 = Der Ausschöpfungsgrad und/oder die Ausschlüsse von der nationalen Zielpopulation erfüllen nicht die internationalen Vorgaben.

3 = Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.

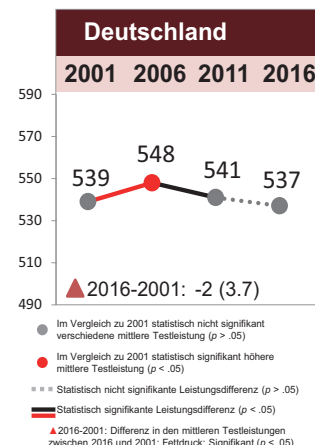
7 = Teilnahme an IGLU 2016 und PIRLS Literacy (Iran, Marokko) bzw. ausschließlich an PIRLS Literacy (Dänemark, 3. Jgst.).

Die Kennwerte für Iran und Marokko werden in Anlehnung an die internationale Berichterstattung als Mittelwert der beiden Studien dargestellt.

Trends in den Leseleistungen seit 2001

Veränderungen in den Schülerleistungen

- ➔ Im Vergleich von 2001 zu 2016 lassen sich keine signifikanten Veränderungen in den Schülerleistungen für Deutschland sowie weiteren 11 von insgesamt 27 betrachteten Trend-Teilnehmern beobachten. Neben Deutschland trifft dies für England, Bulgarien, Schweden, die USA, Litauen, Dänemark, Ontario, Österreich, Neuseeland und Belgien (Franz. Gem.) zu.
- ➔ 2001 erzielten Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland auf der Gesamtskala Lesen 539 Punkte, im Jahr 2016 537 Punkte. Die Differenz von 2 Punkten ist nicht signifikant. Dieser Befund bleibt auch bestehen, wenn man die Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft berücksichtigt. Im Jahr 2006 gab es zwar ein „Zwischenhoch“ (548), im Jahr 2011 aber bereits nicht mehr (541).



- ➔ Elf Staaten und Regionen können positive Leistungstrends von 2001 zu 2016 verzeichnen. Die größten Leistungszuwächse sind für die Russische Föderation (+53), Singapur (+48), Hongkong (+41), Slowenien (+41), Norwegen (4. Jgst., +18) und die Slowakei (+17) zu beobachten. Frankreich (-14) und die Niederlande (-9) zählen zu den Staaten, für die sich von 2001 zu 2016 negative Leistungstrends feststellen lassen. Auch für die Flämische Gemeinschaft in Belgien, die sich nur 2006 und 2016 beteiligte, ist eine solche Veränderung beobachtbar (-22).

Veränderung der Position von Deutschland im internationalen Vergleich

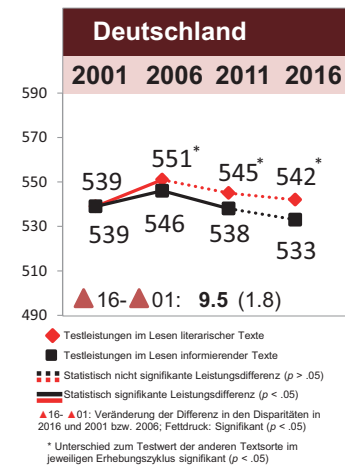
- ➔ 2001 ließen sich für lediglich vier Teilnehmerstaaten (England, Schweden, Bulgarien und die Niederlande) sowie den Benchmark-Teilnehmer Ontario, Kanada, im Vergleich zu Deutschland signifikant höhere Leistungsmittelwerte beobachten. 2016 sind es 14 Staaten und Regionen und ein Benchmark-Teilnehmer.
- ➔ Im Vergleich von 2001 zu 2016 können sich Lettland, Ungarn, Litauen, die USA, Italien, Dänemark, sowie Québec, Kanada, positiv vom Leistungsmittelwert für Deutschland absetzen; in 2001 erreichten sie noch vergleichbare Leistungsmittelwerte wie Deutschland. Während sich in der Russischen Föderation, in Singapur, Taiwan und Hongkong im Jahr 2001 noch signifikant schlechtere Schülerleistungen als in Deutschland beobachten ließen, werden dort seit 2006 durchgängig signifikant bessere Leistungen erzielt. Für Tschechien und Ontario, Kanada, bestehen weder 2001 noch 2016 signifikante Unterschiede zu den Leistungsmittelwerten für Deutschland.
- ➔ Die Slowakei (+17) und Slowenien (+41) zeigen deutlich positive Leistungstrends. Sie schnitten im Jahr 2001 schlechter ab als Deutschland, im Jahr 2016 sind die Leistungsmittelwerte nicht mehr signifikant verschieden von dem Leistungsmittelwert für Deutschland.

Veränderung in der Leistungsheterogenität

- ➔ In Deutschland fallen die Leistungen 2016 deutlich heterogener aus als im Jahr 2001. Die Standardabweichung vergrößert sich von 67 auf 78 Punkte. Im 5. Perzentil wurden im Jahr 2001 maximal 419, im Jahr 2016 jedoch nur noch 395 Punkte erreicht.
- ➔ Auch in Bezug auf das 95. Perzentil sind deutliche Veränderungen zu verzeichnen, 2001 wurden minimal 640, 2016 aber 652 Punkte erzielt. Die gewachsene Heterogenität resultiert sowohl aus geringeren Leistungen der schwächsten als auch aus besseren Leistungen der stärksten Schülerinnen und Schüler.
- ➔ Nur in wenigen anderen Staaten und Regionen ist über die Erhebungszyklen hinweg ebenfalls eine signifikante Zunahme der Heterogenität zu vermerken (z.B. Ungarn, Litauen). In Singapur, England, Spanien und Norwegen (4. Jgst.) hingegen fallen die Schülerleistungen im Jahr 2016 homogener aus als in 2001 (bzw. 2006 für Spanien).

Kompetenzen beim Lesen von literarischen und informierenden Texten

- ➡ Kinder in Deutschland haben signifikant höhere Kompetenzen im Umgang mit literarischen Texten (542 Punkte) als beim Lesen von Sachtexten (533 Punkte).
- ➡ Das ist in 19 Teilnehmerstaaten und -regionen nicht anders, die Differenz ist in Deutschland mit 9 Punkten aber besonders ausgeprägt. Deutlicher fällt sie nur in den USA, in Chile und in der Französischen Gemeinschaft in Belgien aus. Der EU-weite Mittelwert der Differenz liegt bedeutend unter dem für Deutschland.
- ➡ Für 13 Teilnehmerstaaten und -regionen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen dem Lesen von Erzähl- und von Sachtexten.
- ➡ Für 10 Teilnehmerstaaten ergeben sich signifikant höhere Werte für das Lesen von Sachtexten. Auffällig ist, dass unter den Teilnehmern, in denen es eine Differenz zugunsten der Sachtexte gibt, mit Russland, Singapur, Hongkong, Taiwan und Finnland die leistungsstärksten Teilnehmer zu finden sind.
- ➡ Die Differenz der Leistungspunkte für das Lesen beider Textsorten hat in Deutschland seit 2001 um 9.5 Punkte signifikant zugenommen. Neben Deutschland lässt sich eine ähnliche Entwicklung in Belgien (Franz. Gem.), Singapur, der Slowakei und in Taiwan beobachten. In 10 anderen Teilnehmerstaaten und -regionen ist eine signifikante Reduktion der Disparitäten zu beobachten



Ergebnisse zu den Verstehensleistungen

- ➡ Kinder in Deutschland zeigen signifikant höhere textimmanente (546 Punkte) als wissensbasierte (530 Punkte) Verstehensleistungen.
- ➡ Mit 16 Punkten zugunsten der textimmanenten Prozesse fällt die Differenz in Deutschland (wie auch in Österreich und Tschechien) besonders deutlich aus. Nur in Frankreich ist sie signifikant größer, in den EU- und OECD-Staaten im Mittel kleiner.
- ➡ Für 7 Teilnehmerstaaten und -regionen ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Mittelwerten der Verstehensleistungen.
- ➡ In 19 Teilnehmerstaaten und -regionen erreichen die Kinder bei den wissensbasierten Verstehensleistungen signifikant bessere Ergebnisse als bei den textimmanenten, darunter überproportional viele derer, bei denen auch auf der Gesamtskala Lesen bessere Leistungen zu verzeichnen sind.
- ➡ Die Differenz der Leistungspunkte für das Lesen nach Verstehensprozessen hat in Deutschland seit 2001 um 4.8 Punkte signifikant zugenommen.
- ➡ Bei 9 weiteren Teilnehmern vergrößerten sich die Differenzen ebenfalls im Zeitraum von 2001 bis 2016. In 10 Staaten und Regionen nahmen sie ab, in 7 kam es nicht zu relevanten Veränderungen.

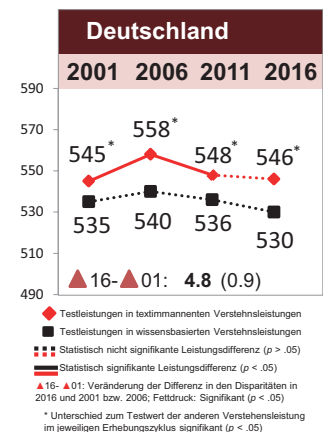


Tabelle 2.1: Beschreibung der fünf Kompetenzstufen für die Gesamtskala Lesen

Kompetenzstufe		Skalenbereich der Fähigkeit
V	Unter Bezug auf Textpassagen bzw. den Gesamttext Informationen ordnen und Aussagen selbstständig interpretierend und kombinierend begründen	> 625
IV	Für die Herstellung von Kohärenz auf der Ebene des Textes relevante Aspekte des Inhalts und der Darstellung erfassen und komplexe Schlüsse ziehen	551–625
III	„Verstreute“ Informationen verständlich miteinander verknüpfen	476–550
II	Explizit angegebene Informationen identifizieren und auf lokaler Ebene Kohärenz herstellen	400–475
I	Rudimentäres Leseverständnis	< 400

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2016

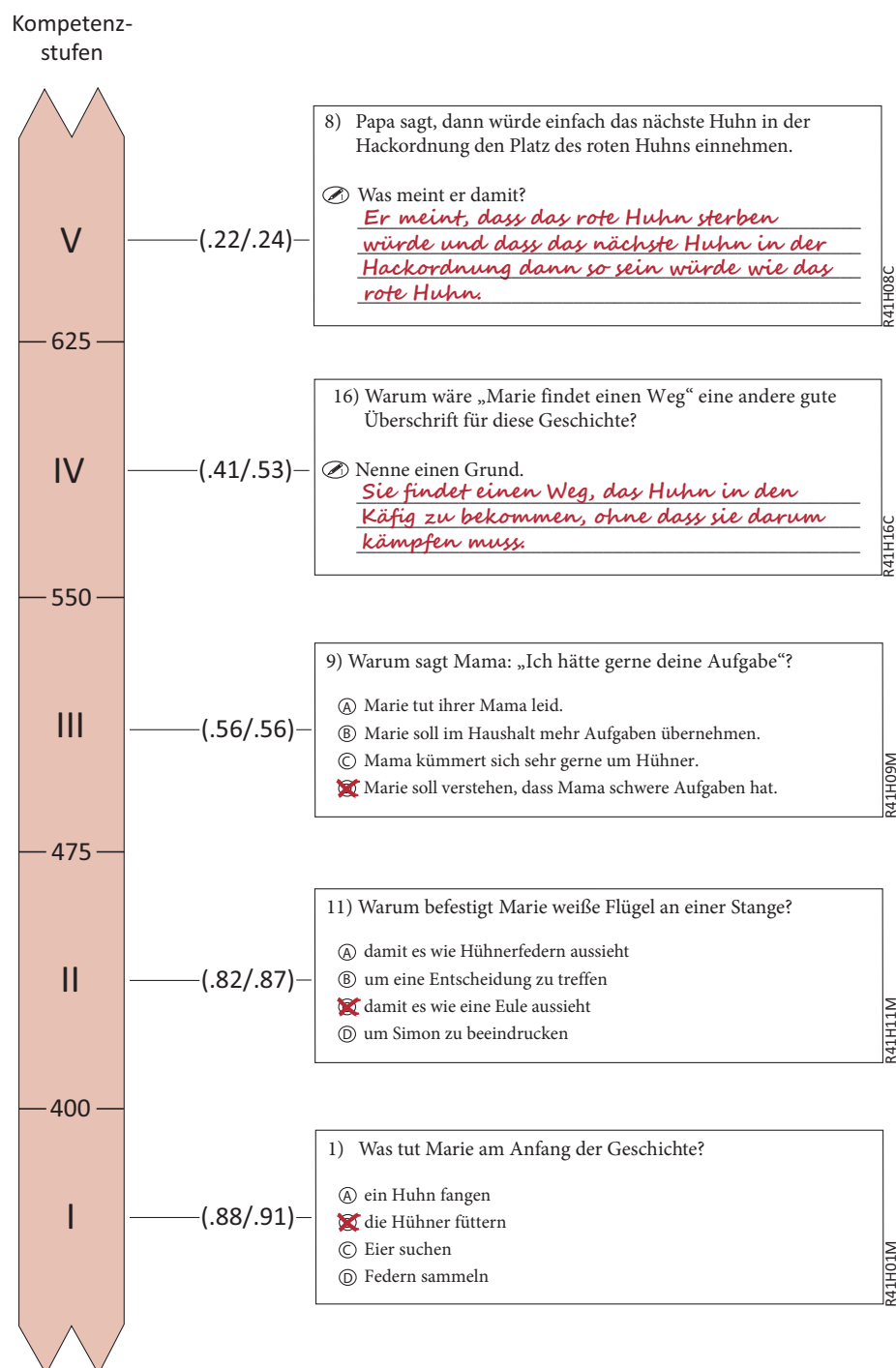
Abbildung 2.2: Beispiel für einen Erzähltext (Auszüge)



IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2016

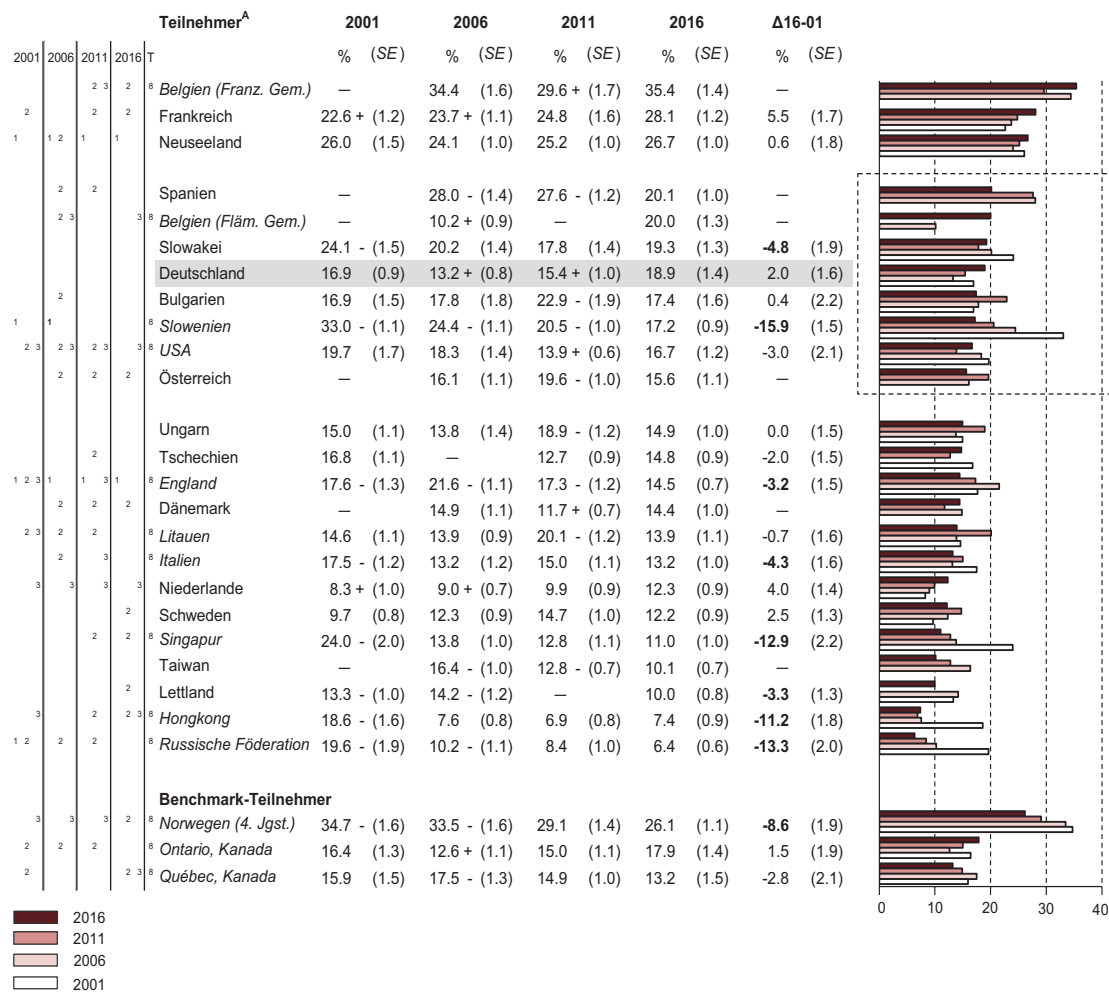
Abbildung 2.3: IGLU-Kompetenzstufen und Beispielaufgaben



Die Werte in Klammern geben die relativen internationalen (links) und nationalen (rechts) Lösungshäufigkeiten an.

Abdruck und Nutzung der Aufgaben nur mit ausdrücklicher Genehmigung der IEA: <http://www.iea.nl/permissions.html>

Abbildung 2.4: Anteile von Schülerinnen und Schülern unter Kompetenzstufe III – IGLU 2001, 2006, 2011 und 2016



+ = Prozentwert in 2016 signifikant höher als 2011 bzw. 2006 bzw. 2001 ($p < .05$).

- = Prozentwert in 2016 signifikant niedriger als 2011 bzw. 2006 bzw. 2001 ($p < .05$).

Kursiv gesetzt sind die Teilnehmer, für die von einer eingeschränkten Vergleichbarkeit der Ergebnisse zwischen den Studienzyklen ausgegangen werden muss.

1 = Die nationale Zielpopulation entspricht nicht oder nicht ausschließlich der vierten Jahrgangsstufe.

2 = Der Ausschöpfungsgrad und/oder die Ausschlüsse von der nationalen Zielpopulation erfüllen nicht die internationalen Vorgaben.

3 = Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülersebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.

8 = Eingeschränkte Vergleichbarkeit aufgrund veränderter Teilnahmebedingungen zwischen den Studienzyklen.

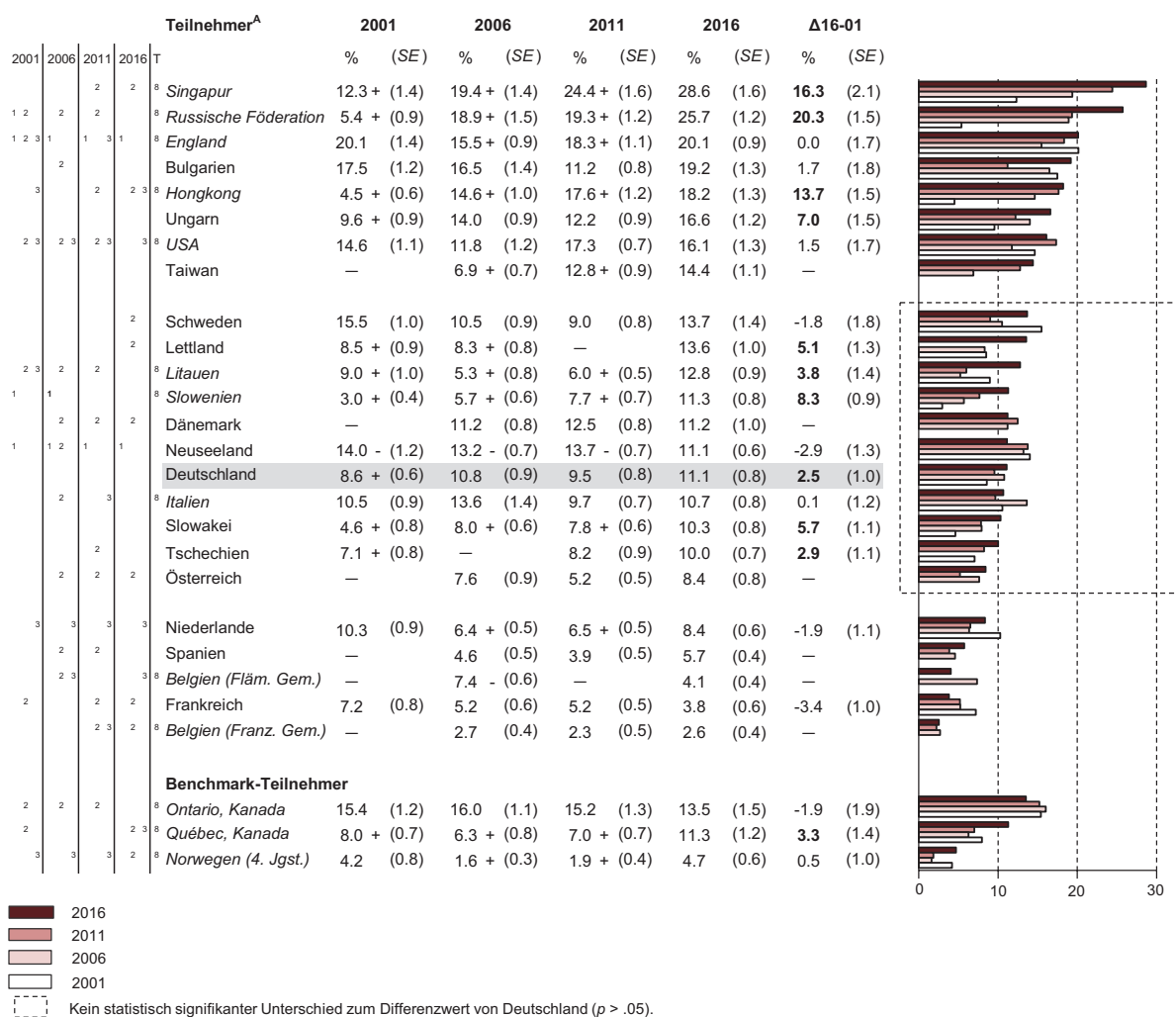
A = Zur Auswahl der Trendteilnehmer siehe Kapitel 2 im Berichtsband.

Δ 16-01 = Differenz in den Prozentwerten zwischen 2016 und 2001.

Fett gesetzt sind die Teilnehmer, deren Prozentwert in 2016 signifikant niedriger als 2001 ist ($p < .05$).

- ➡ 2016 erreichen 18.9 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Deutschland nicht die Kompetenzstufe III. Diese Kinder verfügen über ein nicht ausreichendes Leistungsniveau im Lesen. Es ist davon auszugehen, dass sie mit erheblichen Schwierigkeiten beim Lernen in allen Fächern in der Sekundarstufe I konfrontiert sein werden.
- ➡ In 13 Teilnehmerstaaten ist in IGLU 2016 der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Leistungen unter Kompetenzstufe III signifikant niedriger als in Deutschland, darunter Tschechien, England, Dänemark, die Niederlande, Schweden, Litauen und Italien. Nur in der Französischen Gemeinschaft in Belgien, in Frankreich und in Neuseeland fällt der Anteil signifikant höher aus.
- ➡ In Deutschland hat sich im Vergleich zu 2001 der Anteil der Schülerinnen und Schüler unter Kompetenzstufe III nicht signifikant verändert. Im Vergleich zu 2006 und 2011 ist er signifikant gestiegen.
- ➡ 8 Teilnehmerstaaten und 1 Benchmark-Teilnehmer ist es gelungen, den Anteil an leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern von 2001 zu 2016 signifikant zu reduzieren. Nur in Frankreich und den Niederlanden zeichnen sich wie in Deutschland negative Entwicklungen ab.

Abbildung 2.5: Anteile von Schülerinnen und Schülern auf Kompetenzstufe V – IGLU 2001, 2006, 2011 und 2016



Kursiv gesetzt sind die Teilnehmer, für die von einer eingeschränkten Vergleichbarkeit der Ergebnisse zwischen den Studienzyklen ausgegangen werden muss.

1 = Die nationale Zielpopulation entspricht nicht oder nicht ausschließlich der vierten Jahrgangsstufe.

2 = Der Ausschöpfungsgrad und/oder die Ausschlüsse von der nationalen Zielpopulation erfüllen nicht die internationalen Vorgaben.

3 = Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.

8 = Eingeschränkte Vergleichbarkeit aufgrund veränderter Teilnahmebedingungen zwischen den Studienzyklen.

A = Zur Auswahl der Trendteilnehmer siehe Kapitel 2 im Berichtsband.

$\Delta 16-01$ = Differenz in den Prozentwerten zwischen 2016 und 2001.

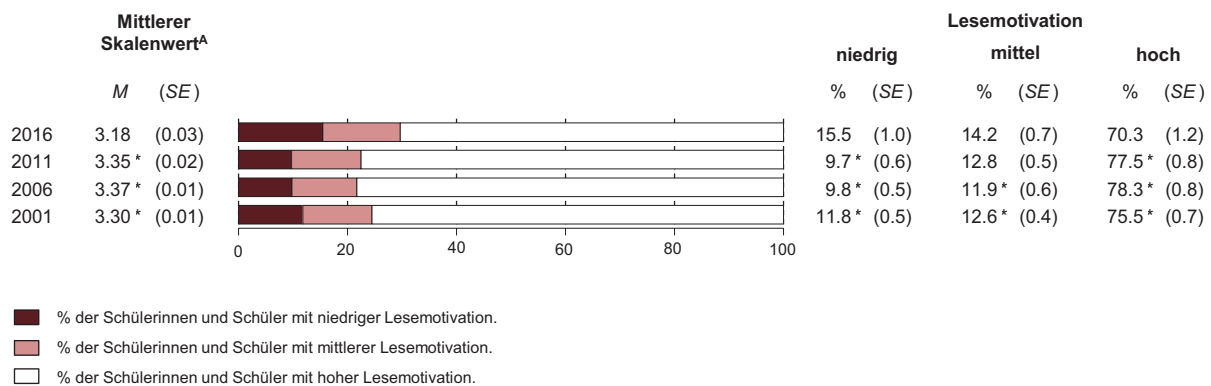
Fett gesetzt sind die Teilnehmer, deren Prozentwert in 2016 signifikant höher als 2001 ist ($p < .05$).

- In IGLU 2016 erzielen rund 11 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Deutschland Leistungen, die dem Niveau der höchsten Kompetenzstufe V entsprechen. Diese Schülergruppe verfügt über Lesekompetenzen, die es ihnen ermöglichen, Bezug auf Textpassagen oder einen ganzen Text zu nehmen, darin enthaltene Informationen zu ordnen und Aussagen selbständig interpretierend und kombinierend zu begründen.
- Im Vergleich zu 2001 ist der Anteil sehr guter Leserinnen und Leser in Deutschland von knapp 9 auf gut 11 Prozent gestiegen.
- Nach wie vor zeigt damit etwa nur jedes zehnte Kind in Deutschland fortgeschrittene Leistungen im Lesen. Gleichwohl entspricht dieser Anteil in etwa den Anteilen in den anderen EU- und OECD-Staaten.
- Für 14 Teilnehmerstaaten und -regionen lassen sich signifikant größere Anteile an Schülerinnen und Schülern mit Spitzenleistungen als für Deutschland beobachten. Darunter sind als europäische Teilnehmer Nordirland (22.2%), Polen (20.2%), England (20.1%), Bulgarien (19.2%), Finnland (18.2 %) und Ungarn (16.6%).

3. Leseselbstkonzept, Lesemotivation und Leseverhalten

Schülerinnen und Schüler in Deutschland sind ihren Angaben bei IGLU 2016 zufolge durchaus selbstbewusste und motivierte Leserinnen und Leser. Im Trend zeigen sich allerdings, insbesondere in der Gruppe der leseschwachen Kinder, Abnahmen positiver Selbstkonzept-, Motivations- und Verhaltenswerte.

Abbildung 3.1: Lesemotivation von Schülerinnen und Schülern sowie prozentuale Verteilungen nach niedrigerer, mittlerer und hoher Motivation in Deutschland – IGLU 2001, 2006, 2011 und 2016 im Vergleich



A = Die Skala umfasst drei Fragen (z.B. *Ich lese gerne.*) mit vierstufigem Antwortformat (1 = Stimme überhaupt nicht zu, ...4 = Stimme stark zu).

* = Unterschied zu 2016 statistisch signifikant ($p < .05$).

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2016

- ➔ Die meisten Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland haben eine hohe Lesemotivation. Mädchen zeigen sich etwas motivierter als Jungen (ohne Abbildung).
- ➔ In 2016 sind die befragten Kinder im Vergleich zu 2001 jedoch insgesamt etwas weniger motiviert. Dies ist insbesondere bei leseschwachen Kindern der Fall.

Leseselbstkonzept und Lesemotivation. Die Kinder in Deutschland schätzen im Jahr 2016 ihre eigenen Lesefähigkeiten überwiegend positiv ein und bringen etwas realistischere Selbsteinschätzungen zum Ausdruck als in 2011. Mädchen zeigen sich etwas motivierter im Lesen als Jungen, Kinder ohne Migrationshintergrund motivierter als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler mit im Ausland geborenen Eltern. Bei den leistungsschwachen Kindern fallen im Vergleich zu 2001 Abnahmen hoher und Zunahmen niedriger Lesemotivation auf.

Lesen zum Vergnügen. Gut 70 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Deutschland lesen zumindest ein- bis zweimal wöchentlich außerhalb der Schule zu ihrem Vergnügen. Mädchen tun dies etwas häufiger als Jungen, Kinder ohne Migrationshintergrund etwas häufiger als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler mit im Ausland geborenen Eltern. Rund 17 Prozent geben an, nie oder fast nie außerhalb der Schule zum Vergnügen zu lesen. Dieser Anteil hat sich im Vergleich zu 2001 nicht signifikant verändert. Allerdings ist der Anteil an Kindern, die jeden Tag oder fast jeden Tag zu ihrem Vergnügen lesen, signifikant um 5 Prozentpunkte gesunken, bei den Leseschwachen sind es 10 Prozentpunkte.

Tägliche Lesedauer. Rund 60 Prozent der Kinder in Deutschland geben 2016 an, mindestens eine halbe Stunde täglich außerhalb der Schule zu lesen, was im internationalen Vergleich hoch ausfällt. Im Vergleich zu 2011 zeigen sich in fast allen Staaten, auch in Deutschland, Abnahmen des Anteils an Kindern, die täglich viel lesen, und Zunahmen des Anteils an Kindern, die dies wenig tun.

Bibliotheksnutzung. Die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler in Deutschland leiht sich ein- bis zweimal im Monat Bücher aus. In vielen Teilnehmerstaaten und -regionen werden Bibliotheken allerdings deutlich häufiger genutzt. In fast allen Staaten und Regionen ist seit 2006 ein Rückgang der Bibliotheksnutzung festzustellen, auch in Deutschland, wo Zunahmen geringer und Abnahmen häufiger Nutzung bei den leseschwachen Kindern ausgeprägter sind als bei den lesestarken.

4. Charakteristika der Viertklässlerinnen und Viertklässler in IGLU 2001, 2006, 2011 und 2016

Tabelle 4.1: Charakteristika von Viertklässlerinnen und Viertklässlern in IGLU 2001, 2006, 2011 und 2016

	IGLU 2001	IGLU 2006	IGLU 2011	IGLU 2016
Schulen				
Anzahl	211	405	198	208
Beteiligung am Schulfragebogen (%)	95	94	95	93
Klassen				
Anzahl	393	405	198	208
Lehrkräfte				
Anzahl	393	418	222	227
Beteiligung am Lehrerfragebogen (%)	92	96	95	93
Schülerinnen und Schüler				
Anzahl	8997	8302	4241	4277
Durchschnittsalter	10.5	10.5	10.4	10.3
Mädchen (%)	50	49	49	49
Familie mit hohem sozioökonomischen Status (%) (mindestens ein Elternteil ist Akademiker oder Führungskraft)	29	29	32	29
Kinder mit Migrationshintergrund (%) (beide Elternteile im Ausland geboren)	14*	15*	16	19
Kinder mit besonderen Unterstützungsbedarfen (%)	--	--	4.9*	6.5
Testteilnahme				
Anzahl	7633	7899	4000	3959
Teilnahmequote (%)	88	94	96	95
Beteiligung am Schülerfragebogen (%)	98	96	91	88
Eltern				
Beteiligung am Elternfragebogen (%)	89	87	80	72

* = Unterschied zu IGLU 2016 statistisch signifikant ($p < .05$).

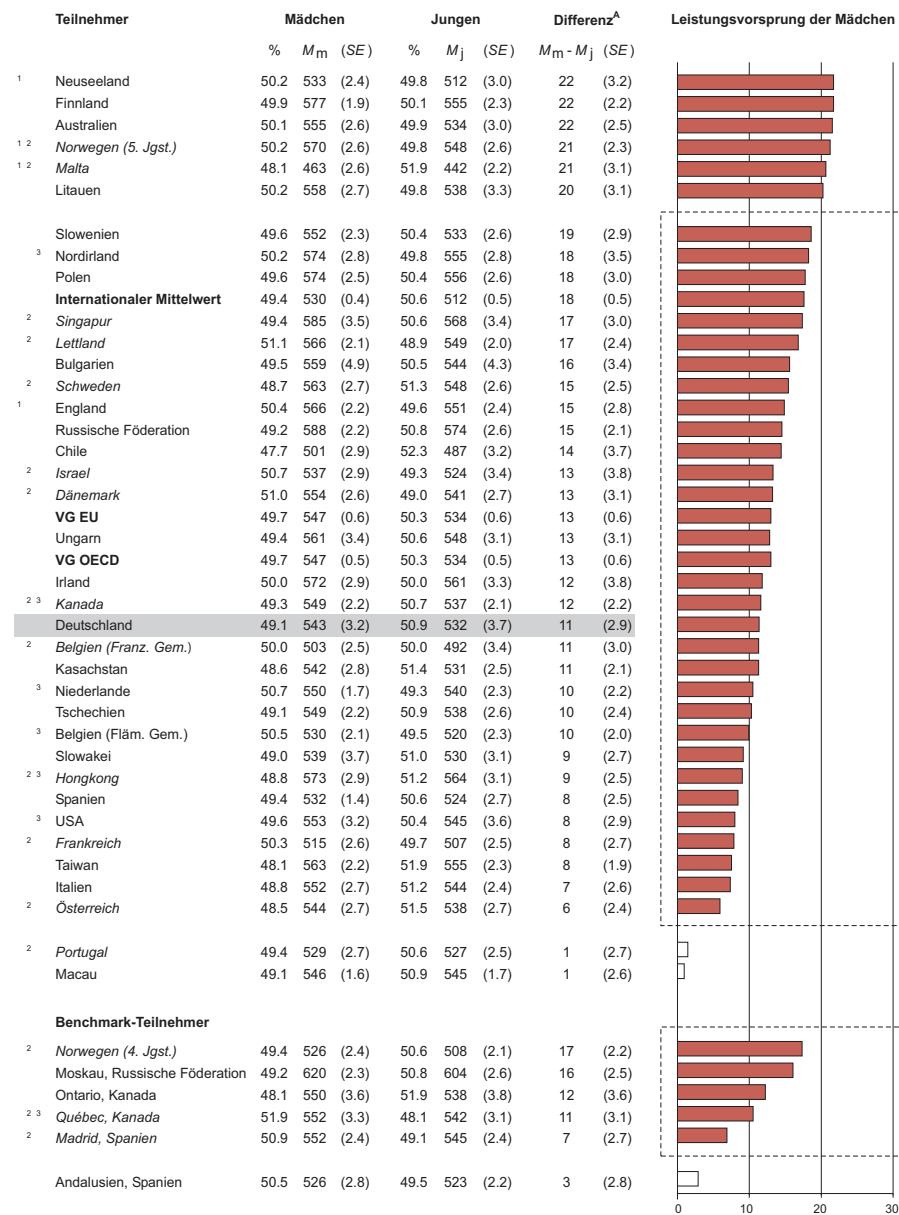
IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2016

- Insgesamt ist die Schülerschaft an Grundschulen in Deutschland in 2016 vielfältiger, als dies noch in IGLU 2001 der Fall war.
- Infolge struktureller Reformbemühungen, integrative Angebote für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu schaffen, ist von 2011 zu 2016 ein signifikanter Anstieg von Kindern mit besonderen Unterstützungsbedarfen an Regelschulen festzustellen.
- Im Vergleich zu IGLU 2001 sinkt der Anteil an Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund, zugleich lässt sich ein signifikanter Anstieg des Anteils an Kindern mit Migrationshintergrund (beide Elternteile im Ausland geboren) feststellen.

5. Leistungsdisparitäten nach Geschlecht

Abbildung 5.1: Testleistung nach Geschlecht – Gesamtskala Lesen



Kursiv gesetzt sind die Teilnehmer, für die von einer eingeschränkten Vergleichbarkeit der Ergebnisse ausgegangen werden muss.

1 = Die nationale Zielpopulation entspricht nicht oder nicht ausschließlich der vierten Jahrgangsstufe.

2 = Der Ausschöpfungsgrad und/oder die Ausschlüsse von der nationalen Zielpopulation erfüllen nicht die internationalen Vorgaben.

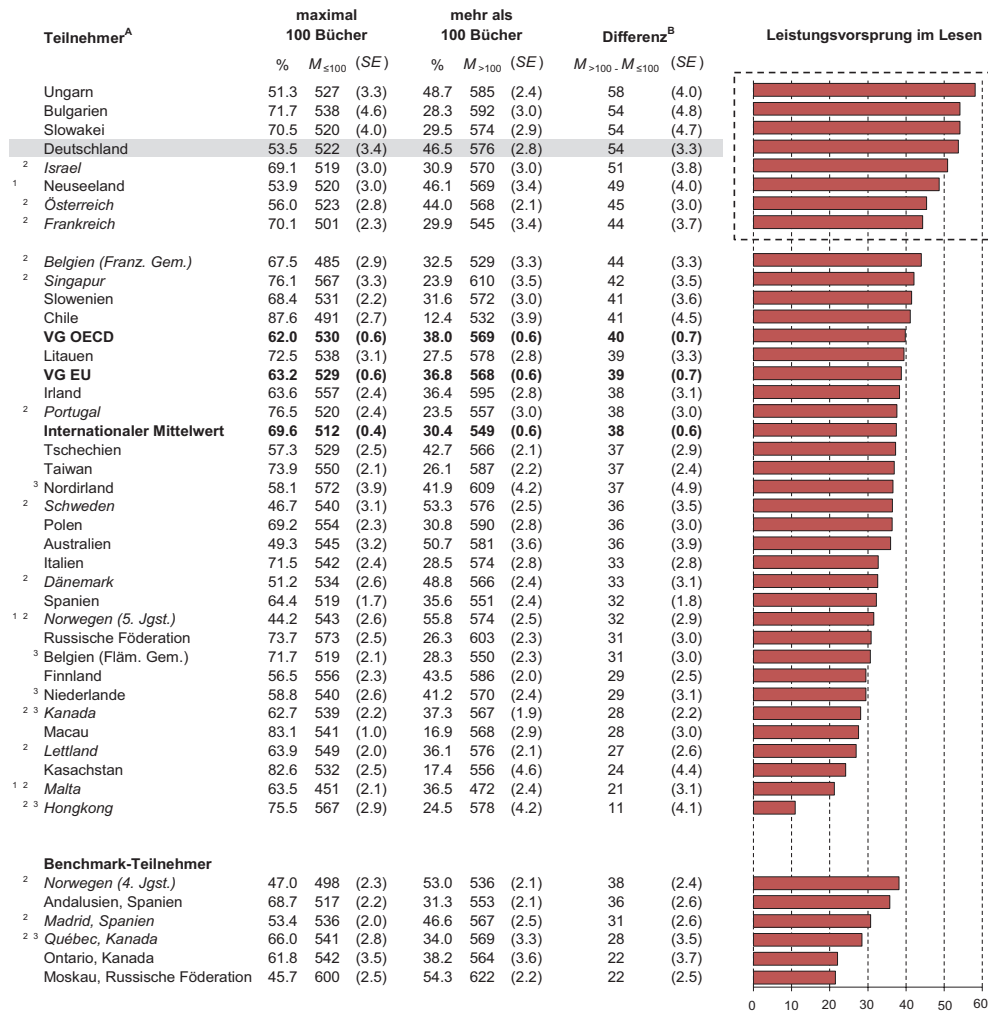
3 = Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.

A = Inkonsistenzen in den berichteten Differenzen sind im Rundungsverfahren begründet.

- Für die Gesamtskala Lesen lassen sich in Deutschland signifikante Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen feststellen. Der Leistungsvorsprung der Mädchen ist mit 11 Punkten eher gering und unterscheidet sich nicht signifikant von dem internationalen Mittelwert, sowie den der EU- und OECD-Teilnehmer.
- Mädchen zeigen beim literarischen Lesen im Mittel deutliche Vorteile gegenüber Jungen (18 Punkte), während Unterschiede beim informierenden Lesen mit 5 Punkten nur minimal sind (ohne Abbildung)
- Die geschlechtsspezifischen Differenzen haben 2016 dieselbe Größenordnung wie 2001. Dies trifft auf fast alle Teilnehmerstaaten und -regionen zu. Lediglich in den USA und in Hongkong zeigt sich eine signifikante Verringerung der geschlechtsspezifischen Leistungsdisparitäten von 2001 zu 2016.

6. Leistungsdisparitäten nach sozialer Herkunft

Abbildung 6.1: Leistungsvorsprung im Leseverständnis von Kindern aus Familien mit mehr als 100 Büchern vor denen mit maximal 100 Büchern



Kein statistisch signifikanter Unterschied zum Differenzwert von Deutschland ($p > .05$).

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

Kursiv gesetzt sind die Teilnehmer, für die von einer eingeschränkten Vergleichbarkeit der Ergebnisse ausgegangen werden muss.

1 = Die nationale Zielpopulation entspricht nicht oder nicht ausschließlich der vierten Jahrgangsstufe.

2 = Der Ausschöpfungsgrad und/oder die Ausschlüsse von der nationalen Zielpopulation erfüllen nicht die internationalen Vorgaben.

3 = Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.

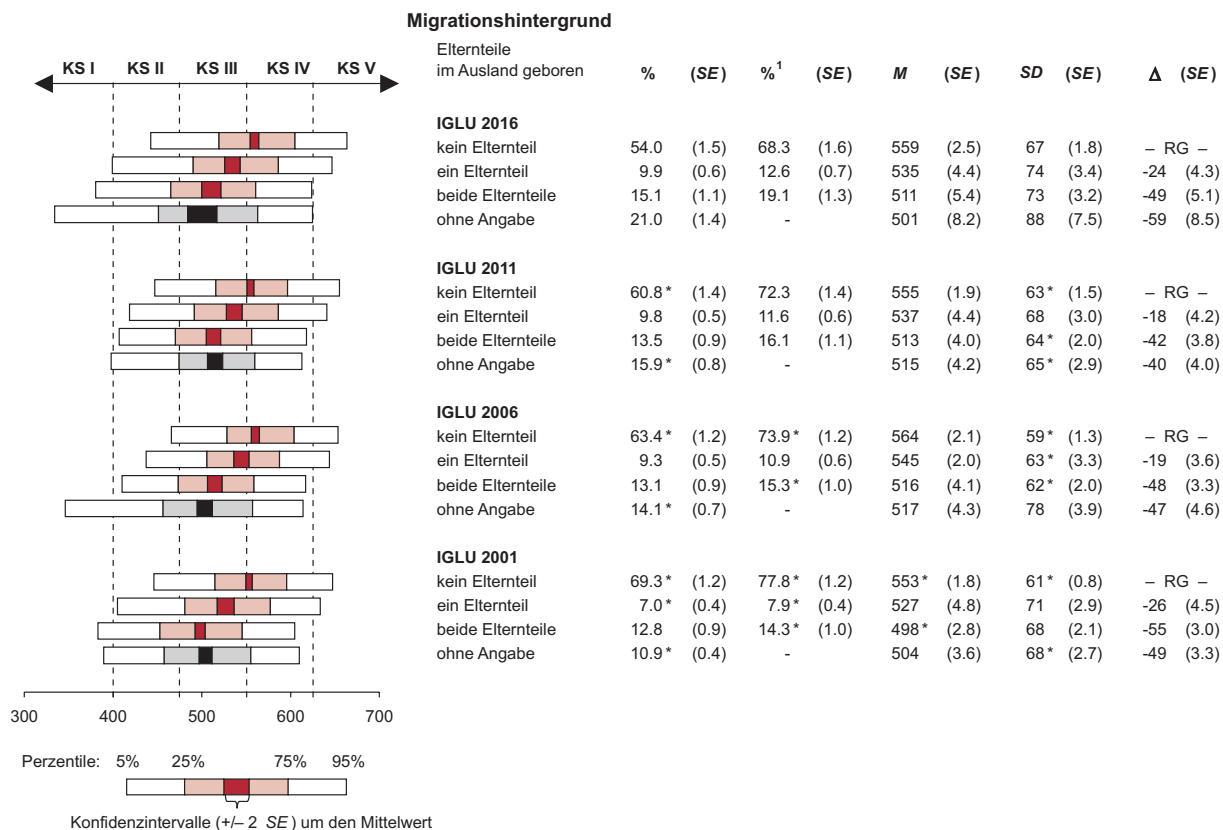
A = Da in England und in den USA kein Elternfragebogen administriert wurde, können für diese Teilnehmer keine Ergebnisse berichtet werden.

B = Inkonsistenzen in den berichteten Differenzen sind im Rundungsverfahren begründet.

- In allen Teilnehmerstaaten erzielen Schülerinnen und Schüler aus Familien mit mehr als 100 Büchern zu Hause im Lesen signifikant bessere Leistungen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler aus Familien mit maximal 100 Büchern zu Hause.
- Der Leistungsvorsprung von Kindern aus Familien mit mehr als 100 Büchern beträgt in Deutschland 54 Punkte – und somit etwas mehr als ein Lernjahr.
- Für keinen Teilnehmer zeigen sich im Vergleich mit Deutschland signifikant größere sozial bedingte Disparitäten in den Leseleistungen. In Ungarn, Bulgarien, der Slowakei, Israel, Neuseeland, Österreich und Frankreich sind die Leistungsunterschiede nicht signifikant verschieden von Deutschland. In den meisten Staaten, darunter auch vielen EU-Mitgliedsstaaten, fallen die sozial bedingten Disparitäten in den Schülerleistungen signifikant geringer aus.
- Im Vergleich von 2001 zu 2016 ist in den meisten Teilnehmerstaaten und -regionen keine Veränderung von sozialen Disparitäten zu beobachten. Deutschland aber gehört neben der Slowakei, Slowenien und Ungarn zu den vier Staaten, in denen soziale Disparitäten seit 2001 signifikant zugenommen haben.

7. Leistungsdisparitäten nach Migrationshintergrund

Abbildung 7.1: Testleistungen der Schülerinnen und Schüler im Lesen in Deutschland nach Migrationshintergrund der Eltern – IGLU 2001, 2006, 2011 und 2016



¹ = Unter Ausschluss der Fälle 'ohne Angabe'.

Δ = Differenz zum Leistungsmittelwert der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund.

* = Unterschied zu 2016 statistisch signifikant ($p < .05$).

RG = Referenzgruppe.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2016

- ➔ International erreichen in fast allen Teilnehmerstaaten Schülerinnen und Schüler, die zu Hause nicht die Testsprache sprechen, schlechtere Leseleistungen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, die zu Hause die Testsprache sprechen (ohne Abbildung). Dies trifft auch für Deutschland zu. Der Unterschied in der Leseleistung liegt bei 37 Punkten und damit in der Größenordnung dessen, was Kinder im Laufe eines Jahres durchschnittlich dazulernen.
- ➔ In Deutschland beträgt der Leistungsvorsprung von Schülerinnen und Schülern, deren Eltern in Deutschland geboren wurden, vor ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, deren Eltern im Ausland geboren wurden, 48 Punkte (559 vor 511 Punkten).
- ➔ Die Leistungsdisparitäten zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund erweisen sich in der 15-Jahresperspektive als weitestgehend konstant. 2011 deutete sich zwar eine Reduktion der Leistungsdisparitäten an. Sie hatte aber keinen Bestand, denn in 2016 lässt sich nicht mehr nur ein Leistungszuwachs für die Kinder mit Migrationshintergrund beobachten, sondern auch für Kinder, deren Eltern in Deutschland geboren wurden.

8. Schullaufbahnpräferenzen

Tabelle 8.1: Schullaufbahnpräferenzen der Eltern für Deutschland 2001, 2006, 2011 und 2016 in Zeilenprozent

	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Schulen mit mehreren Bildungsgängen
2016	6.1	21.3	47.6	25.0
2011	11.9	28.3	45.5	14.3
2006	14.7	27.0	47.3	11.0
2001	22.1	29.2	40.8	7.8

Differenzen zu 100 Prozent ergeben sich durch Rundungsfehler.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2016

- ➔ Knapp die Hälfte aller Eltern (47.6%) erwartet 2016, dass ihre Kinder im Anschluss an die Grundschule ein Gymnasium besuchen. Dieser Anteil ist seit 2001 leicht gestiegen.
- ➔ Deutlich zugenommen haben die Präferenzen zugunsten von Schulen mit mehreren Bildungsgängen.
- ➔ Realschulen und insbesondere Hauptschulen werden deutlich seltener gewählt als in den Jahren zuvor. Seit 2001 ist der Anteil an Hauptschulpräferenzen von 22.1 auf 6.1 Prozent substantiell zurückgegangen. Eine Realschule besuchen sollen der aktuellen Studie zufolge 21.3 Prozent der Schülerinnen und Schüler gegenüber 29.2 Prozent im Jahr 2001.

Tabelle 8.2: Relative Chancen (*odds ratios*) für eine Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte nach sozialer Lage (EGP) der Familien

Sozioökonomische Stellung der Familie (EGP-Klassen)	Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte		
	Modell I	Modell II	Modell III
Obere Dienstklasse (I)	5.18**	4.79**	3.81**
Untere Dienstklasse (II)	3.39**	3.26**	2.68**
Routinedienstklasse (III)	2.02**	2.01**	— ^{ns}
Selbstständige (IV)	1.65**	1.67**	— ^{ns}
(Fach-)Arbeiter (V, VI)	Referenzgruppe (<i>odds ratio</i> = 1)		
Un- und angelernte Arbeiter (VII)	— ^{ns}	— ^{ns}	— ^{ns}
Nagelkerkes R^2	0.12	0.22	0.32

Signifikanzniveau: ns = nicht signifikant; * = signifikant ($p < .05$); ** = signifikant ($p < .01$).

Modell I: Ohne Kontrolle von Kovariaten.

Modell II: Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten.

Modell III: Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten und der Lesekompetenz (internationale Skalierung).

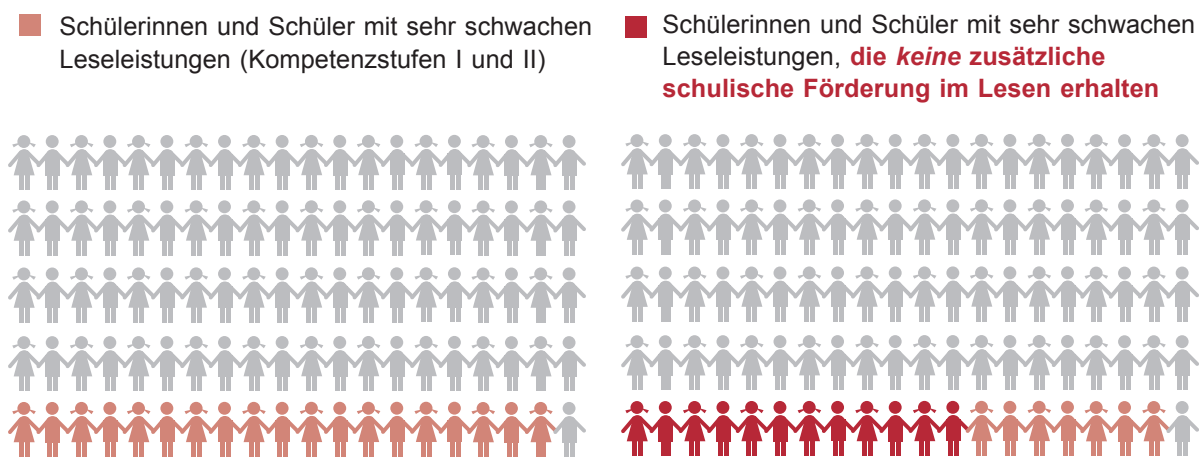
IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2016

- ➔ Sowohl die Schullaufbahnpräferenz der Eltern (ohne Abbildung) als auch die der Lehrkräfte unterscheiden sich je nach sozioökonomischer Stellung der Schülerfamilien. Auch unter Kontrolle der Lesekompetenz haben Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern eine deutlich höhere Chance auf eine Gymnasialpräferenz als Kinder aus bildungsfernen Familien.
- ➔ Seit 2001 lässt sich eine Zunahme der sozialen Disparitäten bei den Schullaufbahnpräferenzen feststellen. Beispielsweise war 2001 bei gleicher Leistung und gleichen kognitiven Fähigkeiten die Chance auf eine Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte für Kinder, deren Eltern der oberen und unteren Dienstklasse (EGP I und II) zuzuordnen sind, 2.6-mal so hoch wie für Kinder von Facharbeitern. 2016 ist diese Chance deutlich höher (3.4-mal so hoch).

9. Förderbedarf und Fördererhalt sowie Bedingungsfaktoren schwacher Leistung

Abbildung 9.1: Förderbedarf und Fördererhalt im Lesen in Deutschland



IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2016

- ➔ In IGLU 2016 zeigen 18.9 Prozent der Kinder in Deutschland Leseleistungen, die auf dem Niveau der Kompetenzstufen I und II (d.h. unterhalb dessen, was in Deutschland als Mindeststandard definiert wird) liegen. Es ist zu erwarten, dass diese Schülergruppe in der Sekundarstufe I in vielen Fächern mit erheblichen Schwierigkeiten konfrontiert sein wird.
- ➔ Insgesamt erhält nur ein Drittel der leseschwachen Schülerinnen und Schüler in Deutschland eine zusätzliche schulische Förderung im Lesen.

Bedingungsfaktoren schwacher Leseleistungen. Regressionsanalysen, die Einflüsse auf die Zugehörigkeit zur Gruppe der leseschwachen Kinder modellieren, verdeutlichen für alle vier Erhebungszyklen von IGLU, dass

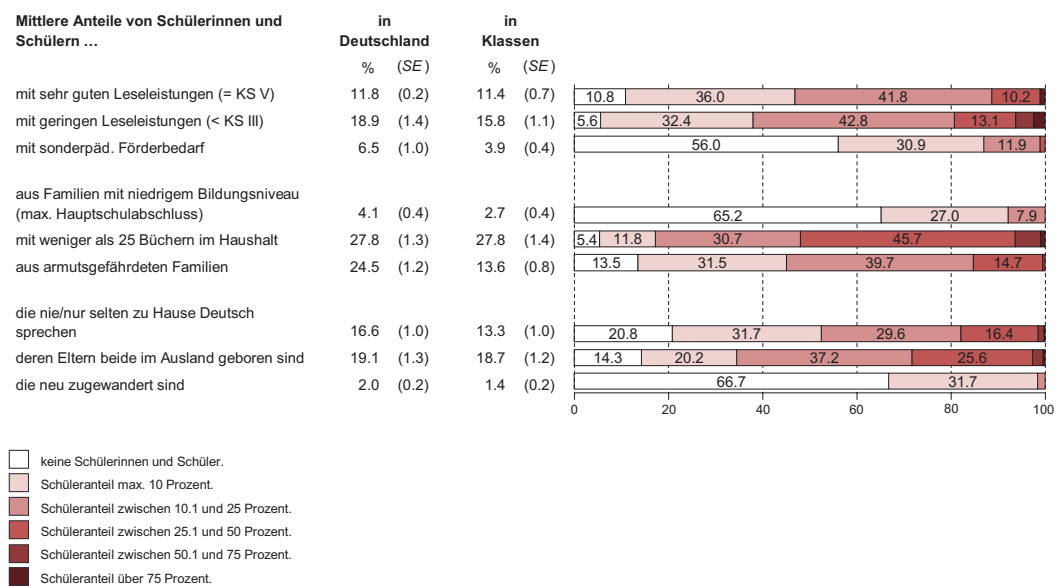
- ➔ für Kinder aus Akademikerfamilien im Vergleich zu Kindern, deren Eltern einer niedrigeren Berufsstatusgruppe angehören, ein deutlich reduziertes Risiko besteht, den Leistungsschwachen anzugehören;
- ➔ für Kinder mit Migrationshintergrund, insbesondere mit beiden im Ausland geborenen Elternteilen, im Vergleich zu Kindern, deren Eltern in Deutschland geboren sind, ein deutlich erhöhtes Risiko besteht, den Leistungsschwachen anzugehören;
- ➔ ein positives Leseselbstkonzept und häufiges Lesen zum Vergnügen beträchtlich das Risiko vermindern, am Ende der Grundschulzeit über nicht anschlussfähige Leseleistungen zu verfügen.

10. Gestaltung des Deutschunterrichts unter besonderer Berücksichtigung von Heterogenität

Insgesamt nehmen Grundschülerinnen und Grundschüler in Deutschland den Deutschunterricht positiv wahr. Fast drei Viertel aller Schülerinnen und Schüler (72.8 %) berichten von einem positiven Sozialklima im Unterricht, etwas mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (57.2 %) erlebt den Unterricht als kognitiv hoch aktivierend (ohne Abbildung).

Die Gestaltung qualitätvollen Unterrichts ist zentral für die schulische Praxis. Adaptive Förderung bietet die Möglichkeit, differenziert auf individuelle Lernvoraussetzungen im Unterricht einzugehen. Anforderungen an einen adaptiven, d.h. einen auf die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angepassten Unterricht, sind je nach Zusammensetzung der Schülerschaft in den Klassen jedoch unterschiedlich hoch.

Abbildung 10.1: Anteile von Schülerinnen und Schülern nach unterschiedlichen Diversitätsmerkmalen in Klassen in Deutschland (Schulen in Prozent)



IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2016

➔ Vierte Klassen in Deutschland unterscheiden sich erheblich hinsichtlich ihrer Zusammensetzung. Dies betrifft sowohl die leistungsbezogene Heterogenität, diagnostizierte sonderpädagogische Förderbedarfe als auch soziale oder migrationsbedingte Schülermerkmale.

Förderung von leseschwachen Schülerinnen und Schülern. Lesekompetenzen im unteren Kompetenzbereich können durch Förderung der Leseflüssigkeit gesteigert werden. Hierzu gibt es verschiedene Verfahren, vor allem stilles Lesen und Varianten lauten Lesens. Dem gegenwärtigen Forschungsstand zufolge ist der am ehesten Erfolg versprechende Weg, besonders leseschwache Kinder zu fördern, das **wiederholte halblaute Lesen im Team**. In Deutschland erlebt nach Angaben der Lehrkräfte jedoch nur rund die Hälfte aller Kinder (56 %) diese Art der Förderung. Immerhin 20 Prozent der Kinder in Deutschland werden von Lehrkräften unterrichtet, die angeben, diesen Ansatz fast jeden Tag oder ein- bis zweimal pro Woche zu praktizieren (ohne Abbildung).

Förderung von lesestarken Schülerinnen und Schülern. Wissen über Lesestrategien und ihren flexiblen Einsatz zu vermitteln, fördert vor allem fortgeschrittene Leserinnen und Leser. In der Vergangenheit wurden unterschiedliche Programme zur Förderung von Lesestrategien in der Grundschule umgesetzt. Befunden aus IGLU 2016 zufolge zeigt sich nach Angaben der Lehrkräfte in Deutschland, dass nur eine Minderheit der Schülerinnen und Schüler im Unterricht in einem nennenswerten Umfang erfährt, wie und wann Lesestrategien eingesetzt werden. Knapp zwei Drittel der Kinder in Deutschland erhalten diese Förderung nie (ohne Abbildung).

11. Bildungspolitische und didaktische Folgerungen

Auf Basis der Befunde im Rahmen von IGLU 2001, 2006, 2011 und 2016 sollte unter anderem verstärkt über Maßnahmen in den folgenden Bereichen nachgedacht werden:

- gezielte Unterstützung für leseschwache Schülerinnen und Schüler
- Verstärkung des kognitiven Anregungspotentials von Aufgaben zum Lesen und gezielte Förderung lesestarker Schülerinnen und Schüler
- verstärkter Einsatz von Sachtexten im Leseunterricht und gezielte Förderung von wissensbasierten Verstehensleistungen
- Herstellung von Chancengerechtigkeit für Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrer sozialen Herkunft, ihrem Migrationsstatus oder anderen Merkmalen
- verstärkte Implementation von Leseförderung in der Sekundarstufe I
- Ausweitung und Verbesserung von Aus- und Fortbildungsangeboten im Bereich des adaptiven Unterrichtens

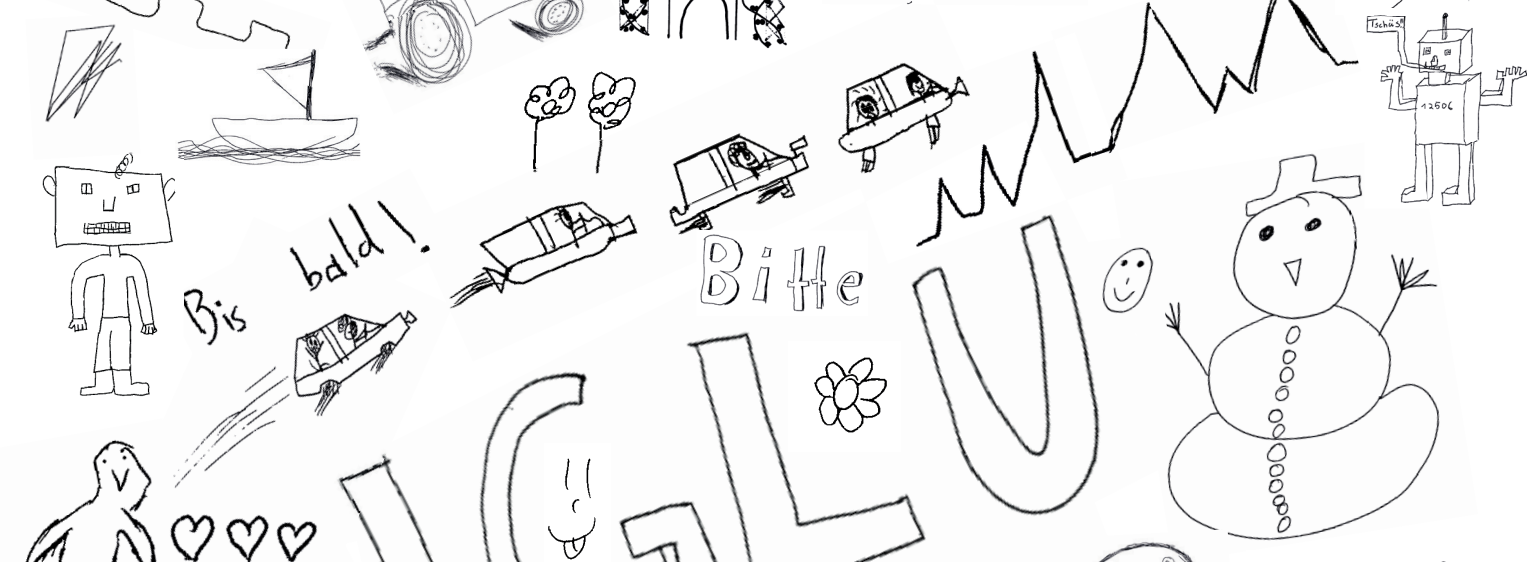


hat mir spaß gemacht!



Ende.

Total cool!



IGLU

Danke für die IGLU Studie



hallo

WOW



Den vollständigen Bericht zu IGLU 2016 finden Sie hier



Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T. C. & Valtin, R. (Hrsg.). (2017). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. ISBN 9783-8309-3700-5



Weitere Informationen finden Sie auf der Projektwebsite



<http://www.ifs.tu-dortmund.de/cms/de/Forschung/Gesamtliste-Laufende-Projekte/IGLU-PIRLS-2016.html>

E-Mail: iglu2016@tu-dortmund.de

Download Handreichung zur Pressekonferenz (Druckversion):



http://www.ifs.tu-dortmund.de/downloads/IGLU_2016_Pressekonferenz_Handreichung.pdf

Download Handreichung zur Pressekonferenz (Tabellen und Abbildungen):



http://www.ifs.tu-dortmund.de/downloads/IGLU_2016_Pressekonferenz_Grafiken.zip