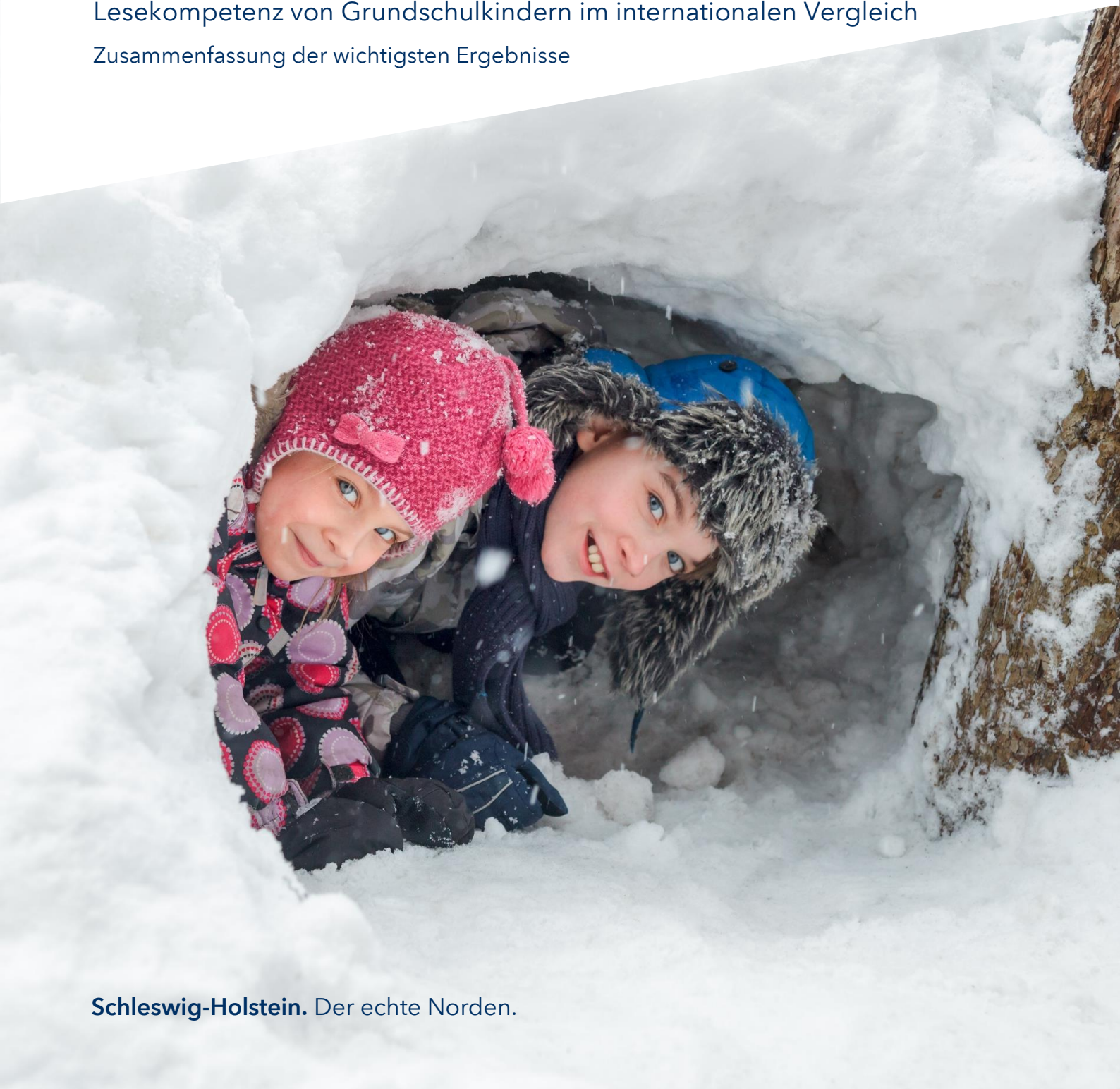


IGLU 2021 - Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung

Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich

Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse



Kurz und knapp

Die IGLU-Studie ist eine internationale Schulleistungsstudie mit dem Ziel, die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe zu messen. Die Ergebnisse der Erhebung aus dem Jahr 2021 zeigen, dass die durchschnittliche Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler in Deutschland im Vergleich zu den vorherigen Erhebungen erneut gesunken ist. Sie ist auf dem Niveau des Durchschnitts aller OECD-Staaten und liegt über dem internationalen Durchschnitt. Mädchen schneiden in allen teilnehmenden Ländern besser ab als Jungen. Kinder mit geringem sozioökonomischen Status oder die, die zu Hause überwiegend eine andere Sprache als Deutsch sprechen, haben eine geringere Lesekompetenz. In Bezug auf digitale Medien im Leseunterricht ist Deutschland im internationalen Vergleich durchschnittlich ausgestattet.

Hintergrund der Studie

Die IGLU-Studie, international bekannt als *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), ist eine Schulleistungsstudie, die weltweit alle fünf Jahre durchgeführt wird. Ihr Ziel ist es, die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe zu messen. Insgesamt haben 57 Länder und Regionen¹ an der Studie teilgenommen, deren Ergebnisse in den internationalen Vergleichswert einfließen. 16 von ihnen nehmen bereits seit 2001 regelmäßig teil, sodass für diese Länder ein Trend über die Zeit abgebildet werden kann. Neu war bei der Erhebung 2021, dass die Schülerinnen und Schüler die Lesetests an Laptops bearbeitet haben, statt wie bisher auf Papier. Diese Veränderung wurde bei der Auswertung berücksichtigt, sodass die aktuellen Ergebnisse mit denen früherer Papier-Erhebungen vergleichbar sind.

Eine Besonderheit der Erhebung 2021 ist, dass sie unter den besonderen Bedingungen der COVID-19-Pandemie durchgeführt wurde. Aus diesem Grund haben einige Länder (zum Beispiel Deutschland) ihre Daten im Frühjahr 2021 und andere im Herbst 2021 erhoben. Die Ergebnisse von Ländern mit unterschiedlichem Erhebungszeitpunkt werden nicht miteinander verglichen.

In Deutschland haben 4.611 Schülerinnen und Schüler an 252 Schulen an der Studie teilgenommen. In Schleswig-Holstein waren 13 Schulen beteiligt. Die

¹ Wie in bisherigen Studienzyklen haben neben souveränen Staaten auch Regionen teilgenommen, die zwar nicht souverän sind, in Bildungsfragen aber weitgehend auto-

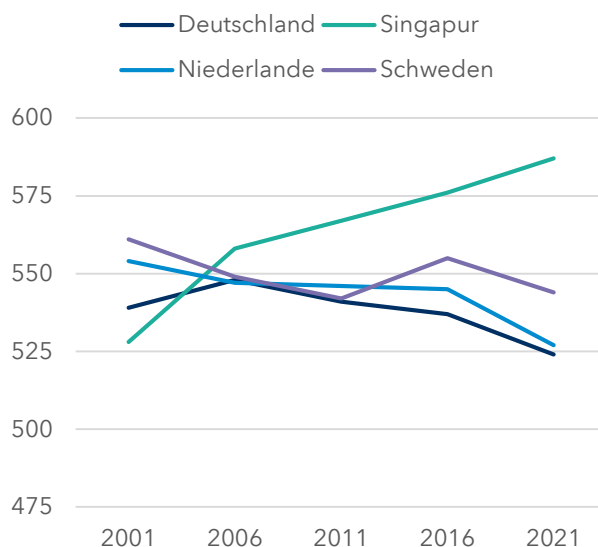
Ergebnisse werden entweder als Punktzahl oder in Kompetenzstufen angegeben. Es gibt insgesamt fünf Kompetenzstufen, die aber nicht mit den Kompetenzstufenmodellen des IQB-Bildungstrends oder PISA übereinstimmen. Bei Schülerinnen und Schülern, deren Leistung der Kompetenzstufe I oder II entspricht, ist zu erwarten, dass sie erhebliche Schwierigkeiten in ihrer weiteren Schullaufbahn haben werden. Zur Interpretation der Punktwerte hat sich in der Vergangenheit gezeigt, dass Kinder innerhalb eines Lernjahres einen Lernzuwachs von durchschnittlich 49 Punkten erreichen.

Lesekompetenzen

Mit 524 Punkten liegt Deutschland innerhalb des internationalen Vergleichs im Mittelfeld. Die Lesekompetenz ist vergleichbar mit den EU-/OECD-Staaten (jeweils 527 Punkte) und liegt über dem internationalen Durchschnitt (509 Punkte). Die Länder mit der höchsten Lesekompetenz sind Singapur (587 Punkte) und Hongkong (573 Punkte).

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die durchschnittliche Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler in Deutschland im Vergleich zu den Erhebungen von 2016 und 2001 gesunken ist. Eine statistische Analyse hat ergeben, dass sich der Rückgang der Leistungen in Deutschland nicht allein durch die Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft oder die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie erklären lässt.

Entwicklung der Kompetenzen



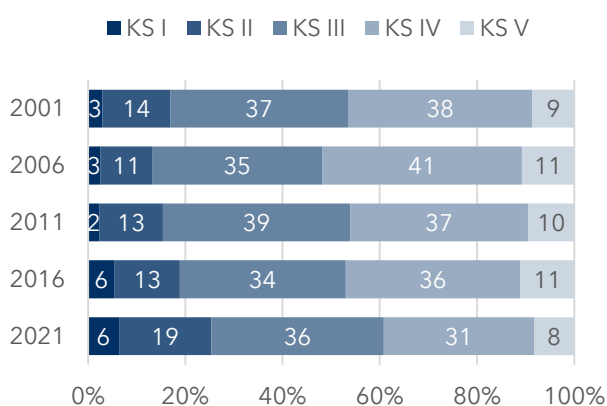
nom handeln (zum Beispiel Zypern, Nordirland). Es nahmen weitere acht Bildungssysteme teil, deren Ergebnisse aber nicht in die internationalen Ergebnisse einfließen.

In Deutschland gibt es 2021 außerdem eine große Streuung der Ergebnisse, was bedeutet, dass die Unterschiede zwischen guten und schwachen Lesenden relativ groß sind. Die Standardabweichung beträgt 77 Punkte, womit Deutschland im internationalen Vergleich im Mittelfeld liegt. Die Streuung ist sowohl im Vergleich zu 2016 als auch im Vergleich zu 2001 etwas größer geworden.

Schülerinnen und Schüler in Deutschland schneiden etwas besser beim Lesen von erzählenden Texten (529 Punkte) als beim Lesen von informierenden Texten (522 Punkte) ab. Diese Differenz ist in vielen anderen Ländern kleiner. Dagegen gibt es kaum einen Unterschied zwischen den Leistungen in textimmanentem und wissensbasiertem Verstehen von Texten (3 Punkte).

Mit Blick auf die Kompetenzstufen zeigt sich, dass sich etwa ein Viertel der Schülerinnen und Schüler in Deutschland auf den beiden untersten Kompetenzstufen befindet. Das heißt, sie verfügen über sehr geringe Lesekompetenzen. Dieser Anteil ist vergleichbar mit anderen teilnehmenden OECD- und EU-Staaten (24 %). Im Vergleich zu 2016 ist in Deutschland der Anteil der Kinder mit geringen Lesekompetenzen um 7 % gestiegen und im Vergleich zu 2001 um 8 %. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler auf der höchsten Kompetenzstufe V beträgt 8 %, was ebenfalls mit den OECD- und EU-Staaten sowie dem internationalen Durchschnitt vergleichbar ist. Dieser Anteil hat sich seit 2001 kaum verändert.

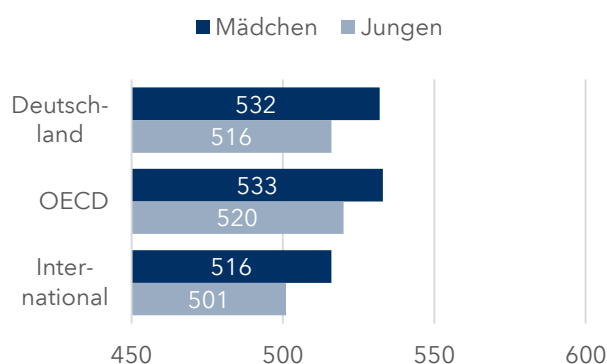
Entwicklung der Kompetenzstufenverteilung in Deutschland



Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen

In allen Ländern, die an IGLU/PIRLS teilnehmen, erzielen Mädchen bessere Ergebnisse als Jungen². In Deutschland erreichen Mädchen durchschnittlich 15 Punkte mehr als Jungen, was etwa einem Drittel eines Lernjahres entspricht. Diese Unterschiede sind ähnlich groß wie 2001 und haben sich im Laufe der Zeit kaum verändert.

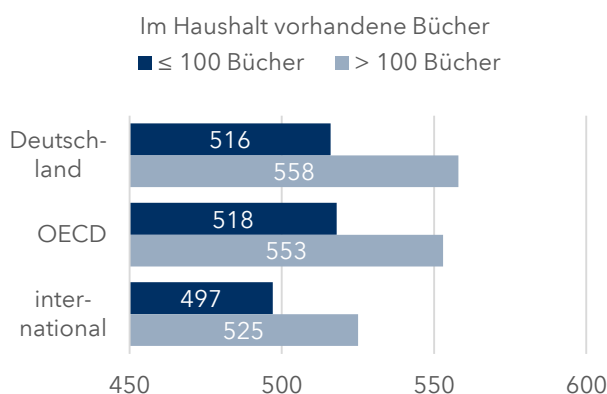
Kompetenzen von Mädchen und Jungen



Soziale Herkunft

Um den Einfluss der sozialen Herkunft zu untersuchen, wurden verschiedene Indikatoren verwendet: Unter anderem wurden das Bildungsniveau der Eltern (höchster Bildungsabschluss) und die Anzahl der Bücher im Haushalt genutzt.

Kompetenzen nach Bildungsnähe des Elternhauses



In Deutschland erzielen Kinder, bei denen mindestens ein Elternteil einen (Fach-)Hochschulabschluss hat, im Durchschnitt 569 Punkte. Andere Kinder erreichen durchschnittlich 47 Punkte weniger (522 Punkte). Diese Differenz entspricht etwa einem Lernjahr. Ein ähnlich großer Unterschied zeigt sich auch

² In fünf Teilnehmerstaaten war der Unterschied allerdings nicht statistisch bedeutsam.

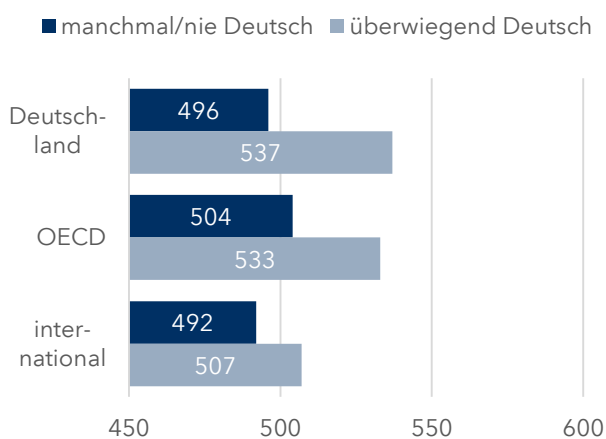
im Vergleichswert aus allen OECD-Staaten und international. Ein vergleichbares Muster ergibt sich, wenn man die Anzahl der Bücher im Elternhaus berücksichtigt: Kinder aus Haushalten mit mehr als 100 Büchern erbringen eine höhere Leistung als Kinder mit maximal 100 Büchern zu Hause. Der Unterschied in den Leistungen aufgrund der sozialen Herkunft hat sich seit 2001 nicht wesentlich verändert. Der Rückgang der Leistungen betrifft Kinder von Eltern aus fast allen Berufsgruppen und ist nicht nur bei solchen aus bildungsferneren Familien zu finden.

Zuwanderungshintergrund

Für den internationalen Vergleich der Ergebnisse im Hinblick auf den Zuwanderungshintergrund wurde erfragt, welche Sprache zu Hause gesprochen wird. Kinder, die nur manchmal oder nie Deutsch zu Hause sprechen, erzielen deutlich niedrigere Leistungen als diejenigen, die immer oder fast immer Deutsch sprechen. Dieser Unterschied ist größer als der Vergleichswert aller OECD-Staaten und der aller teilnehmenden Länder.

International zeigt sich, dass es nicht zwingend ein Nachteil sein muss, zu Hause eine andere Sprache als die Amtssprache zu sprechen: Es gibt einige Länder, in denen Kinder mit diesen Bedingungen bessere Ergebnisse erzielen (zum Beispiel in Malta).

Kompetenzen nach zu Hause gesprochener Sprache



In Deutschland wurde zusätzlich analysiert, ob es Unterschiede in der Leistung von Kindern gibt, wenn mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde. Es zeigt sich, dass die Leistung der Kinder am niedrigsten ist, wenn beide Eltern im Ausland geboren wurden (493 Punkte), gefolgt von Kindern mit einem im Ausland geborenen Elternteil (525 Punkte). Am besten schnitten Kinder ab, wenn beide

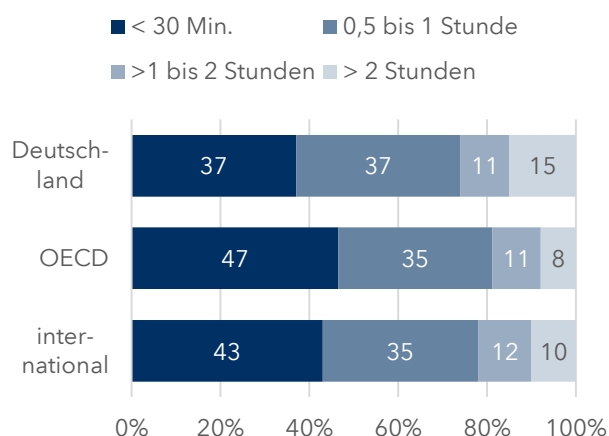
Elternteile in Deutschland geborenen wurden (545 Punkte).

Es ist zu beachten, dass das Geburtsland der Eltern, der soziale Hintergrund und die zu Hause gesprochene Sprache statistisch zusammenhängen und nicht separat analysiert werden sollten. Wenn alle Hintergrundvariablen berücksichtigt werden, spielt das Herkunftsland der Eltern keine Rolle für die Leistung der Kinder.

Motivationale Merkmale

Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler hat ein positives Selbstkonzept bezüglich des Lesens: 73 % geben an, ein hohes Leseselbstkonzept zu haben. Mehr als die Hälfte der Kinder geben an, eine hohe Lesemotivation zu haben (60 %). Der Anteil an Kindern mit hohem Leseselbstkonzept und hoher Lesemotivation ist im Vergleich zu früheren Erhebungen (außer 2016) etwas gesunken.

Lesedauer außerhalb der Schule (pro Schultag)



In Deutschland zeigt sich, dass etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler jeden oder fast jeden Tag in ihrer Freizeit aus Vergnügen lesen. Dieses Ergebnis liegt deutlich über dem internationalen Durchschnitt und dem der EU- und OECD-Staaten. Allerdings lesen 11 % der Kinder nie oder fast nie aus Vergnügen. Darüber hinaus lesen die Schülerinnen und Schüler in Deutschland außerhalb der Schule deutlich länger als Kinder aus vielen anderen Ländern.

Digitale Medien im Leseunterricht

Im Rahmen der Erhebung für IGLU 2021 wurden Schulen gefragt, wie viele Endgeräte für Schülerinnen und Schüler zur Benutzung zur Verfügung stehen. 57 % der Schülerinnen und Schüler in Deutschland besuchen eine Schule, in der es grundsätzlich

wenn auch nicht zwingend im Leseunterricht – ein digitales Endgerät (Computer, Tablet oder Laptop) pro ein bis zwei Kinder gibt. Damit liegt Deutschland im internationalen Vergleich im Mittelfeld. Schweden hat das beste Ausstattungsverhältnis (99 %). In Singapur, wo die Lesekompetenz am höchsten ist, sind 93 % der Kinder an Schulen, die für ein bis zwei Kinder ein Gerät zur Verfügung haben.

Konkret bezogen auf den Leseunterricht besuchen 18 % der Schülerinnen und Schüler in Deutschland eine Schule, die jedem Kind ein Endgerät zur Verfügung stellt. Dieses Verhältnis liegt deutlich unter dem Durchschnittswert der teilnehmenden EU- und OECD-Länder (jeweils 36 %) und aller Teilnehmerstaaten (33 %). Bezogen auf den Leseunterricht ergibt sich in Malta das beste Ausstattungsverhältnis (96 %). In Deutschland besuchen hingegen 95 % der Schülerinnen und Schüler eine Schule, die Geräte zur gelegentlichen Nutzung durch Klassen besitzen. Dieses Konzept ist international wenig verbreitet.

Schaut man sich an, wie häufig und lange digitale Endgeräte für das Lesen von digitalen Texten eingesetzt werden, liegt Deutschland auch hier unter dem internationalen Mittelwert sowie dem aller EU- und OECD-Staaten: 29 % der Schülerinnen und Schüler in Deutschland verwenden ein Gerät mindestens einmal pro Woche (OECD-Staaten: 48 %, international: 50 %), alle anderen seltener.

Überraschend ist, dass sich für Deutschland (und 5 weitere Länder) zeigt, dass Schülerinnen und Schüler, die durchschnittlich länger digitale Endgeräte an einem Schultag nutzen, eine geringere Lesekompetenz aufweisen als diejenigen, die solche Geräte seltener einsetzen. Im überwiegenden Teil der teilnehmenden Länder steigt die Lesekompetenz mit der durchschnittlichen Nutzungsdauer pro Tag oder ist zumindest am höchsten, wenn bis zu 30 Minuten täglich mit solch einer Aktivität verbunden sind.

Gestaltung des Leseunterrichts

In Deutschland werden durchschnittlich knapp 7 Stunden (405 Minuten) pro Woche für den Sprachunterricht (Deutschunterricht in Deutschland) investiert. Davon entfallen 141 Minuten (knapp 2,5 Stunden) auf Leseaktivitäten. Im Vergleich zu dem Durchschnitt der teilnehmenden OECD-Staaten ist das zwar mehr Zeit für den Sprachunterricht (OECD: 393 Minuten), aber trotzdem deutlich weniger Zeit für Leseunterricht (OECD: 205 Minuten).

Zum Nachdenken

- Warum nehmen die Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern weiterhin ab?
- Durch welche Maßnahmen kann die effektive Lernzeit (auch „time on task“) und somit auch die Lesezeit an Grundschulen gesteigert werden?
- Anhand welcher Kriterien können Lesetexte ausgewählt werden, die für alle Kinder motivierend sind (zum Beispiel Lebensweltbezug, geschlechtsspezifische Interessen)?
- Wie können Leistungsunterschiede im Zusammenhang mit dem sozialen Hintergrund verringert werden?
- Welche Maßnahmen können dabei helfen, die Lesekompetenz von Kindern zu fördern, die zu Hause wenig oder nie Deutsch sprechen?
- Wie können digitale Endgeräte so eingesetzt werden, dass mit der Nutzung auch die Lesekompetenz gefördert wird?
- Wie kann der Einsatz von standardisierter Diagnostik im Bereich der Lesekompetenzen gefördert werden?
- Wie kann die Implementation und Umsetzung von Initiativen und Projekten, die nachweislich die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern fördern, an Schulen noch stärker unterstützt werden?
- Wie können Lehrkräfte an weiterführenden Schulen qualifiziert werden, um Schülerinnen und Schüler mit geringer Lesekompetenz auch nach der Grundschulzeit zu fördern?

Kontakt

Dr. Claudia Krille

Diagnostik und Bildungsmonitoring

Tel.: 0431 5403-280

E-Mail: claudia.krille@iqsh.landsh.de

Den ausführlichen Ergebnisbericht zur Studie IGLU 2021 finden Sie [hier](#).

Juni 2023

Herausgeber: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein **IQSH**

Schreberweg 5 | 24119 Kronshagen | Tel. 0431 5403-0 | Fax 0431 988-6230-200

www.iqsh.schleswig-holstein.de | https://twitter.com/_IQSH | info@iqsh.landsh.de

Titelbild: © Dmitry Naumov / stock.adobe.com

Das IQSH ist laut Satzung eine dem Bildungsministerium unmittelbar nachgeordnete, nicht rechtsfähige Anstalt des öffentlichen Rechts.