

Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold,  
Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes,  
Knut Schwippert, Renate Valtin (Hrsg.)

## **IGLU-E 2006**

# **Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich**

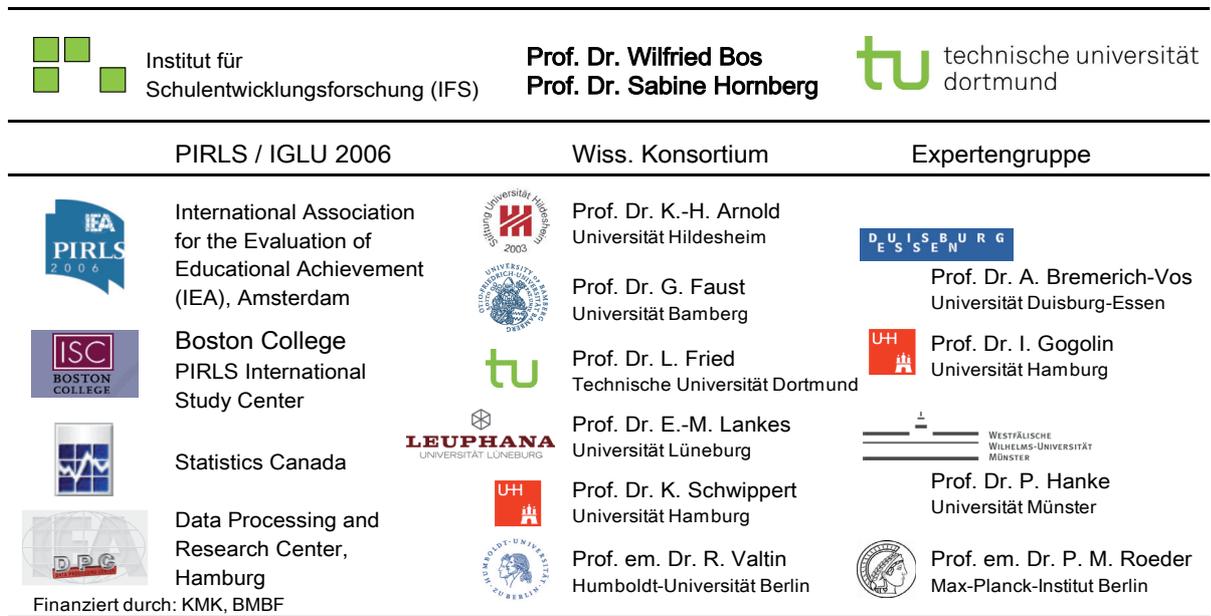
### **– Zusammenfassung –**

Handout zur Pressekonferenz  
in Berlin

frei zur Veröffentlichung ab dem  
9. Dezember 2008  
10.00 Uhr  
(Sendesperrfrist)

Die vorliegende Zusammenfassung bezieht sich auf:  
Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.)  
(2008). *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen  
Vergleich*. Münster: Waxmann. (ISBN 978-3-8309-2088-5)

**Abbildung 1:** Organisationsstruktur der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU 2006) / Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2006)



IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

- An der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung sind international und national zahlreiche Personen, Arbeitsgruppen und Institutionen beteiligt.
- IGLU-E 2006 wird anteilmäßig finanziert durch die 16 Länder der Bundesrepublik Deutschland.

**Tabelle 1:** Teilnehmerstaaten an IGLU 2001 und IGLU 2006

IGLU 2006 (45 Staaten)				
Belgien (Fl.)	Indonesien	Kanada (Q)	Neuseeland	Schweden
Belgien (Fr.)	Iran	Katar	Niederlande	Singapur
Bulgarien	Island	Kuwait	Norwegen	Slowakei
Dänemark	Israel <sup>1</sup>	Lettland	Österreich	Slowenien
Deutschland	Italien	Litauen	Polen	Spanien
England	Kanada (A)	Luxemburg	Rep. China auf Taiwan	Südafrika
Frankreich	Kanada (BK)	Marokko	Rumänien	Trinidad & Tobago
Georgien	Kanada (N)	Mazedonien	Russ. Föderation	Ungarn
Hongkong	Kanada (O)	Moldawien	Schottland	USA
IGLU 2001 und IGLU 2006 (29 Staaten)				
Bulgarien	Island	Lettland	Niederlande	Singapur
Deutschland	Israel <sup>1</sup>	Litauen	Norwegen	Slowakei
England	Italien	Marokko	Rumänien	Slowenien
Frankreich	Kanada (O)	Mazedonien	Russ. Föderation	Ungarn
Hongkong	Kanada (Q)	Moldawien	Schottland	USA
Iran	Kuwait	Neuseeland	Schweden	

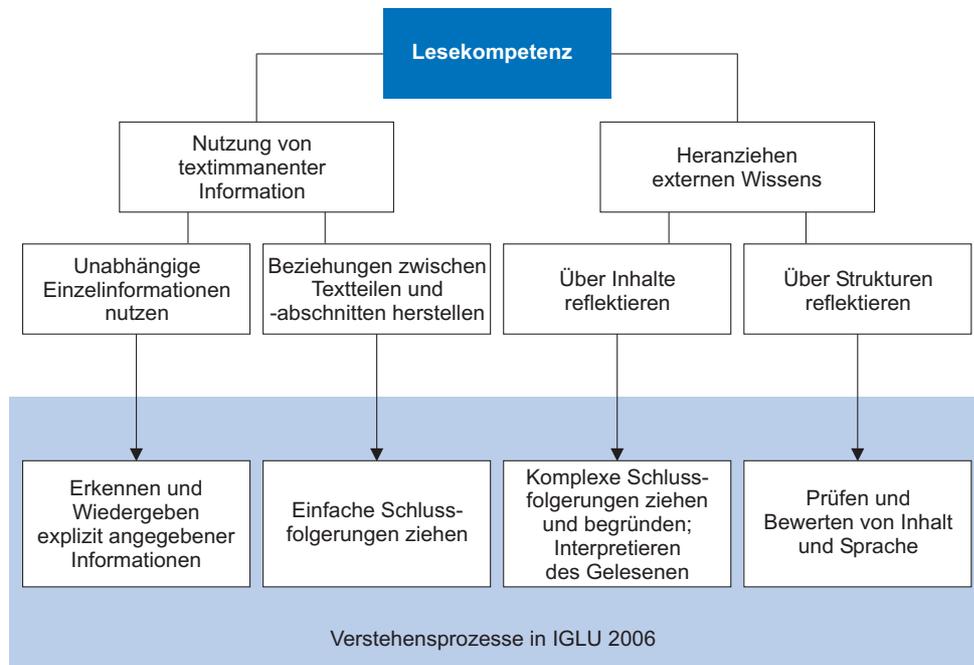
<sup>1</sup> Israel wird in der deutschen Berichterstattung zu IGLU 2006 und IGLU-E 2006 wegen hoher Ausschlussquoten nicht berichtet (vgl. vertiefend hierzu Hornberg et al., 2007).

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

- International nahmen 45 Staaten bzw. Regionen an IGLU 2006 teil.
- An IGLU-E 2006 haben alle 16 Länder der Bundesrepublik Deutschland teilgenommen.
- Sieben dieser Länder haben zudem schon an IGLU-E 2001 teilgenommen: Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen.

**Abbildung 2:** Theoretische Struktur der Lesekompetenz in IGLU



IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

➔ Mit dem Lesekompetenzmodell von IGLU 2006 werden vier verschiedene Verstehensprozesse erfasst.

**Abbildung 3:** Beispiel für einen literarischen Text – Eine unglaubliche Nacht**Eine unglaubliche Nacht**

von Franz Hohler

Anina war zehn Jahre alt, also konnte sie sogar im Halbschlaf den Weg von ihrem Zimmer zum Badezimmer finden. Ihre Zimmertür stand normalerweise einen Spalt offen, und das Nachtlicht im Flur war so hell, dass sie am Telefentisch vorbei zum Badezimmer gelangen konnte.

Eines Nachts, als sie auf dem Weg zum Badezimmer am Telefentisch vorbeiging, hörte Anina so etwas wie ein leises Zischen. Doch da sie noch halb schlief, achtete sie nicht weiter darauf. Es kam sowieso aus einiger Entfernung. Erst, als sie wieder auf dem Rückweg in ihr Zimmer war, sah sie, woher das Geräusch kam. Unter dem Telefentisch lag ein Stapel alter Zeitungen und Zeitschriften, und dieser Stapel fing jetzt an, sich zu bewegen. Von dort kam auch das Geräusch. Plötzlich begann der Stapel zu kippen – nach rechts, nach links, nach vorne und nach hinten – und überall auf dem Boden lagen Zeitungen und Zeitschriften. Anina wollte ihren Augen nicht trauen, als sie ein grunzendes, schnaufendes Krokodil unter dem Telefentisch hervorkriechen sah.

Anina stand wie angewurzelt da. Mit großen Augen beobachtete sie, wie das Krokodil ganz zwischen den Zeitungen hervorkroch und sich langsam in der Wohnung umsah. Es schien gerade aus dem Wasser gekommen zu sein, denn es war am ganzen Körper tropfnass. Wo immer es hintrat, wurde der Teppich ganz nass. Das Krokodil bewegte den Kopf vor und zurück und gab ein lautes Zischen von sich. Anina sah das Maul des Krokodils mit seinen schrecklich langen Zahnreihen an und schluckte.

Es bewegte den Schwanz langsam hin und her. Anina hatte im „Tiermagazin“ über Krokodile gelesen – wie sie mit dem Schwanz ins Wasser schlagen, wenn sie Feinde vertreiben oder angreifen wollen.

Ihr Blick fiel auf die letzte Ausgabe des „Tiermagazins“, das vom Stapel gefallen war und zu ihren Füßen lag. Wieder erschrak sie. Auf dem Titelblatt der Zeitschrift war ein großes Krokodil an einem Flussufer abgebildet gewesen. Doch jetzt war das Flussufer leer!

Anina bückte sich und hob die Zeitschrift auf. In diesem Moment schlug das Krokodil so heftig mit dem Schwanz, dass es die große Vase mit den Sonnenblumen zertrümmerte, die auf dem Boden stand. Die Sonnenblumen flogen in alle Richtungen. Mit einem schnellen Sprung war Anina in ihrem Schlafzimmer. Sie knallte die Tür zu und schob ihr Bett vor die Tür. Sie hatte eine Barrikade gebaut, die sie vor dem Krokodil schützen würde. Erleichtert atmete sie aus.

Doch dann zögerte sie. Was wäre, wenn das Ungeheuer einfach nur Hunger hatte? Vielleicht musste sie dem Krokodil etwas zu fressen geben, damit es wegging?

Anina sah wieder zur Tierzeitschrift. Wenn das Krokodil einfach so aus einem Bild kriechen konnte, konnten andere Tiere das vielleicht auch. Hastig blätterte Anina die Zeitschrift durch und hielt bei einem Schwarm Flamingos in einem Sumpf im Dschungel inne. Genau richtig, dachte sie. Die sehen aus wie eine Geburtstagsstorte für Krokodile.

Plötzlich hörte man ein lautes Krachen, und die Schwanzspitze des Krokodils schob sich durch die zersplitterte Tür.

Schnell hielt Anina das Bild von den Flamingos an das Loch in der Tür und rief, so laut sie konnte: „Raus aus dem Sumpf! Ksch! Ksch!“ Dann warf sie die Zeitschrift durch das Loch in den Flur, klatschte in die Hände, rief und stieß laute Schreie aus.

Sie konnte kaum glauben, was dann passierte. Plötzlich war der gesamte Flur voller kreischender Flamingos, die wild mit den Flügeln schlugen und auf ihren langen, dünnen Beinen durcheinander liefen. Anina sah einen Vogel mit einer Sonnenblume im Schnabel und einen anderen, der den Hut ihrer Mutter vom Haken nahm. Sie sah auch, wie ein Flamingo im Maul des Krokodils verschwand. Mit zwei schnellen Bissen verschlang es den Flamingo und holte sich dann gleich den nächsten, den mit der Sonnenblume im Schnabel. Nach zwei Portionen Flamingo schien das Krokodil genug gefressen zu haben und legte sich zufrieden mitten im Flur hin. Als es die Augen geschlossen hatte und sich nicht mehr bewegte, öffnete Anina vorsichtig ihre Tür und schlich in den Flur. Sie legte das leere Titelblatt direkt vor die Nase des Krokodils. „Bitte“, flüsterte sie, „bitte geh zurück nach Hause.“ Sie stahl sich zurück ins Schlafzimmer und blickte durch das Loch in der Tür. Das Krokodil war wieder auf dem Titelblatt der Zeitschrift.

Dann ging sie vorsichtig ins Wohnzimmer, wo die Flamingos um das Sofa herum und auf dem Fernseher standen. Anina schlug die Zeitschrift auf der Seite mit dem leeren Bild auf. „Danke“, sagte sie, „vielen Dank. Ihr könnt jetzt zurück in euren Sumpf.“

Es war sehr schwierig, ihren Eltern am nächsten Morgen den großen nassen Fleck auf dem Boden und die kaputte Tür zu erklären. Die Geschichte mit dem Krokodil überzeugte sie nicht, obwohl der Hut ihrer Mutter wie vom Erdboden verschluckt war.

**Tabelle 2:** Kompetenzstufen und Skalenwerte – Leseverständnis

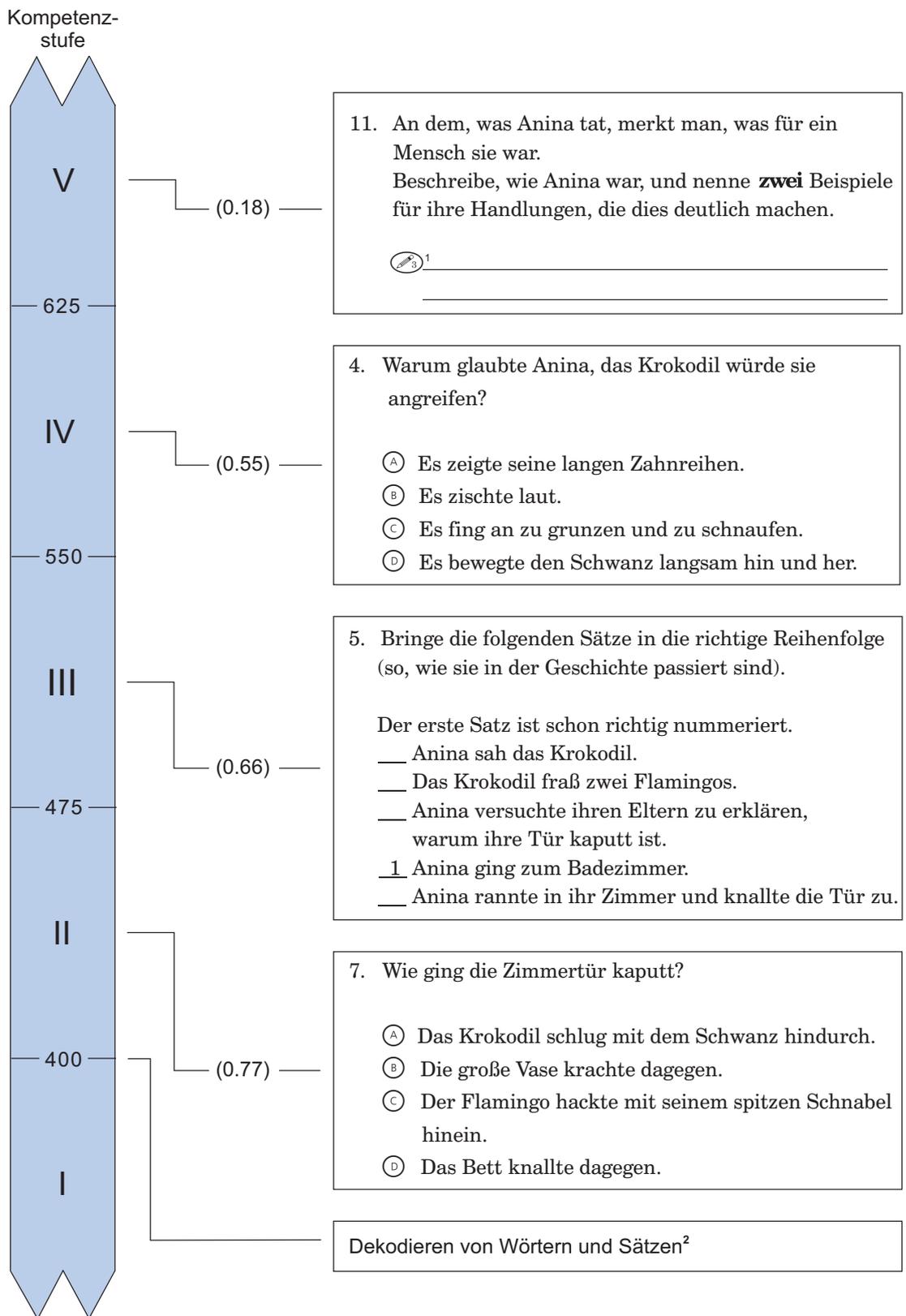
Kompetenzstufe		Skalenbereich der Fähigkeit
I	Dekodieren von Wörtern und Sätzen	< 400
II	Explizit angegebene Einzelinformationen in Texten identifizieren	400–475
III	Relevante Einzelheiten und Informationen im Text auffinden und miteinander in Beziehung setzen	476–550
IV	Zentrale Handlungsabläufe auffinden und die Hauptgedanken des Textes erfassen und erläutern	551–625
V	Abstrahieren, Verallgemeinern und Präferenzen begründen	> 625

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

➔ Bei IGLU 2006 werden fünf unterschiedliche Lesekompetenzstufen differenziert.

Abbildung 4: Kompetenzstufen und Beispielaufgaben (literarischer Text)

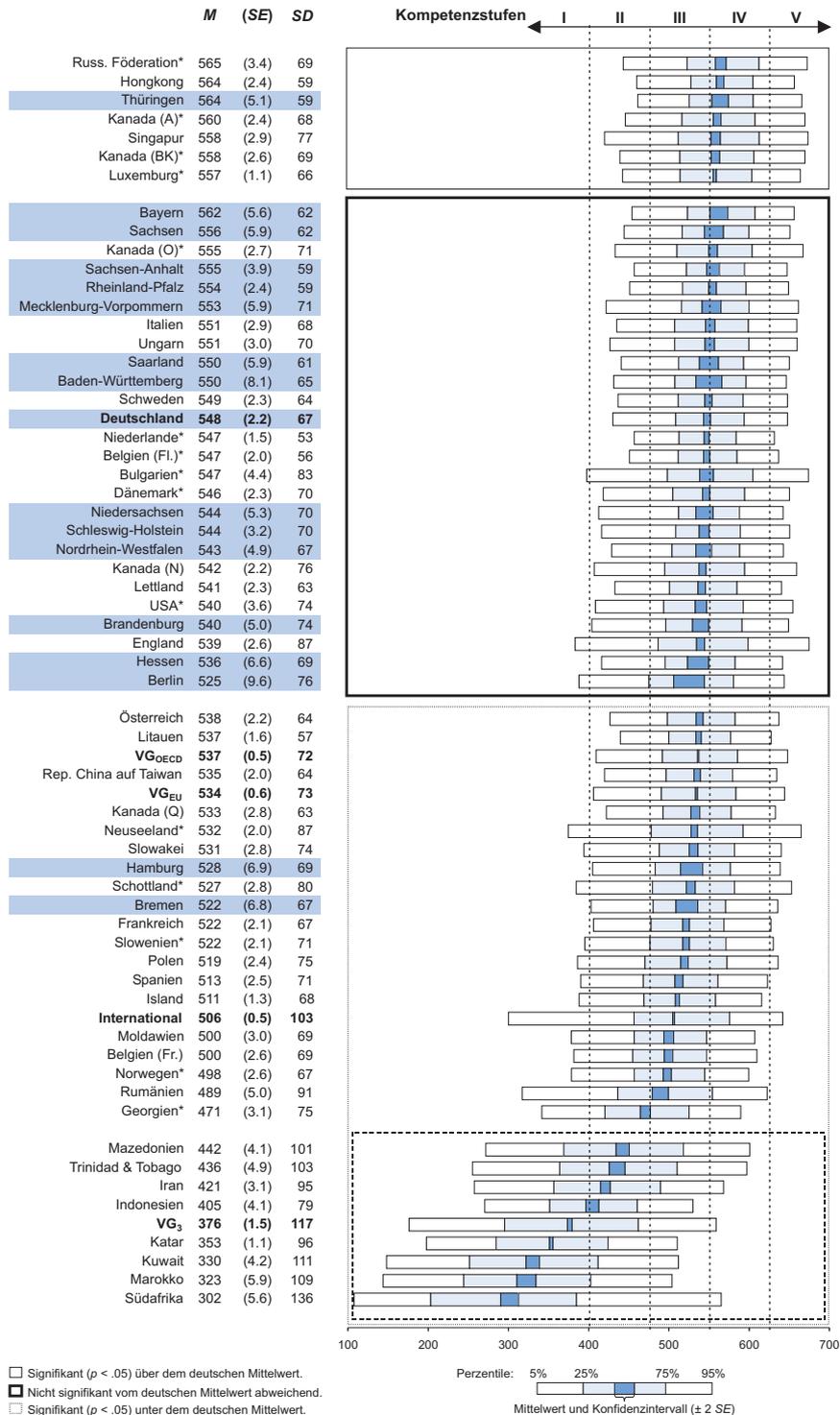


Die Werte in Klammern geben die relativen internationalen Lösungshäufigkeiten an.

<sup>1</sup> Die Schwierigkeit der vollständigen Lösung der Aufgabe (mind. 3 von 3 Punkten) entspricht der Kompetenzstufe V.

<sup>2</sup> In Deutschland überschreiten 97.4% der Kinder die Schwelle zur Kompetenzstufe II.

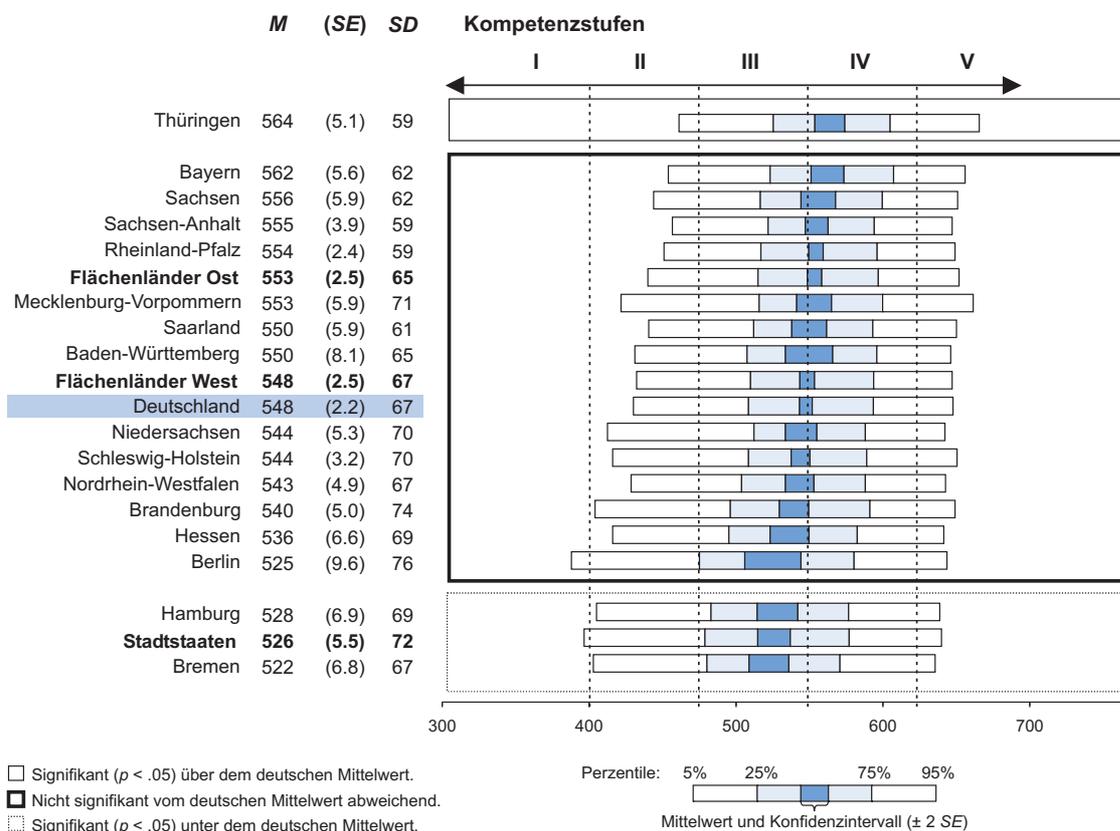
**Abbildung 5:** Testleistungen der Schülerinnen und Schüler im nationalen und internationalen Vergleich – Gesamtskala Lesen



□ Signifikant ( $p < .05$ ) über dem deutschen Mittelwert.  
 □ Nicht signifikant vom deutschen Mittelwert abweichend.  
 □ Signifikant ( $p < .05$ ) unter dem deutschen Mittelwert.  
 □ Deutlich unter dem internationalen Mittelwert.  
 \* Zu Besonderheiten der Stichproben vgl. Kapitel II.3.2 in Bos et al., 2008.  
 VG = Vergleichsgruppe.  
 VG<sub>3</sub>: Teilnehmerstaaten, deren mittlere Lesekompetenz mehr als eine halbe Standardabweichung unterhalb des internationalen Mittelwerts liegt.

- ➔ Mit 564 Punkten liegt Thüringen signifikant über dem deutschen Mittelwert, Hamburg (528 Punkte) und Bremen (522 Punkte) liegen signifikant darunter.
- ➔ Die übrigen Länder der Bundesrepublik Deutschland unterscheiden sich nicht signifikant vom deutschen Mittelwert.

Abbildung 6: Testleistungen der Schülerinnen und Schüler im nationalen Vergleich – Gesamtskala Lesen

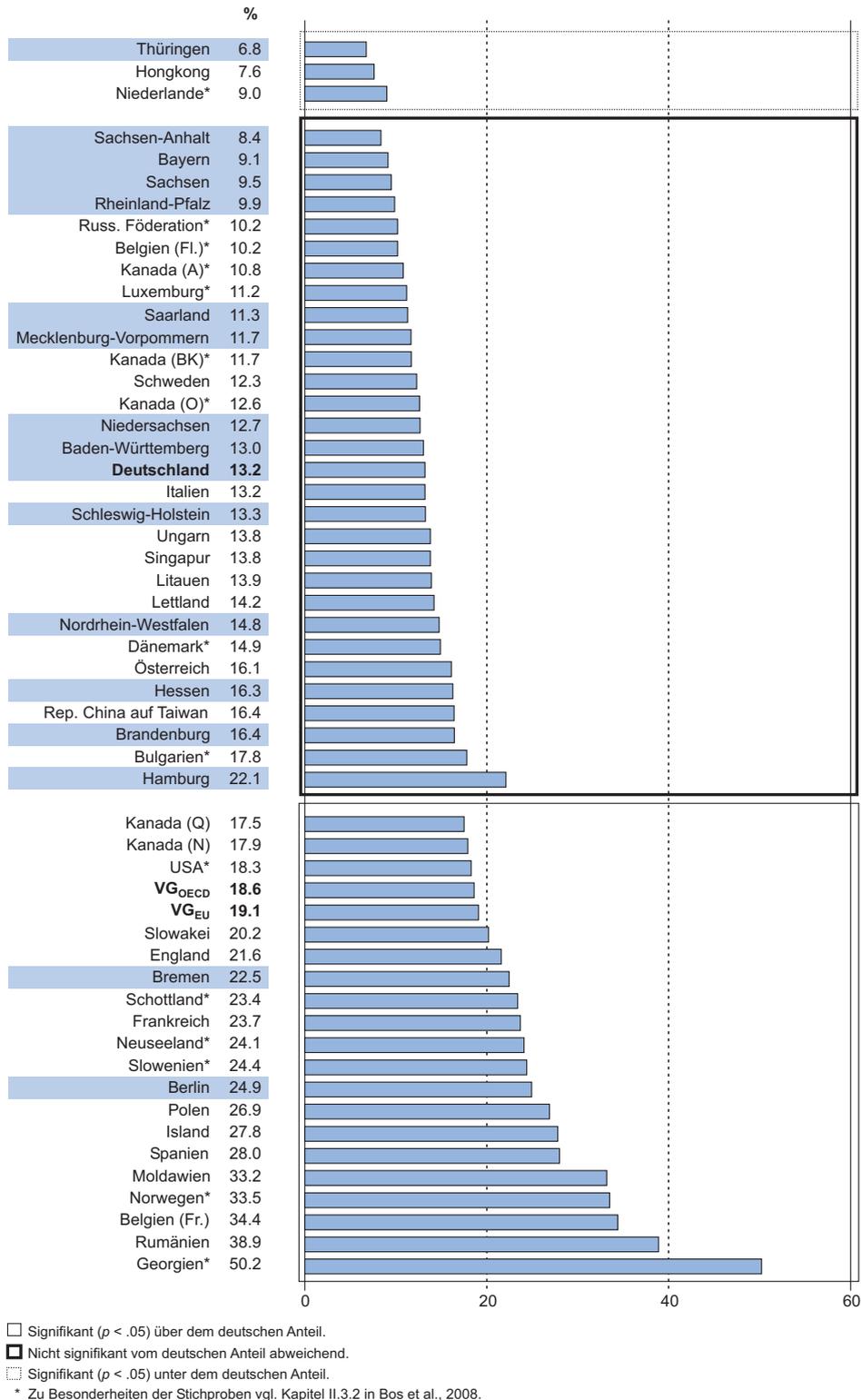


IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

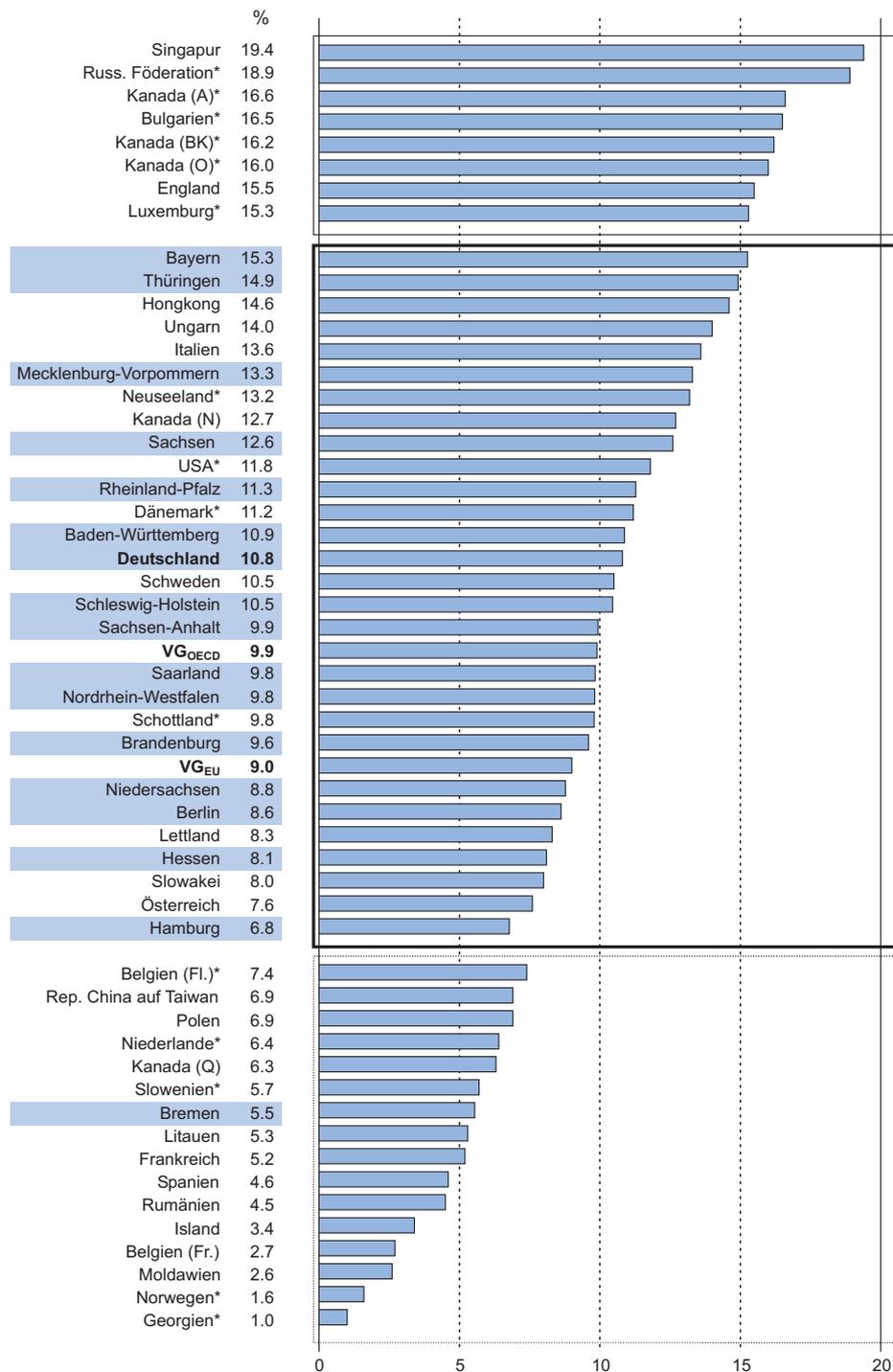
- ➔ Der Leistungsabstand zwischen Thüringen und Bremen beträgt 42 Punkte, was knapp dem bei IGLU 2006 ermittelten Leistungsunterschied von Jahrgangsstufe 3 zu Jahrgangsstufe 4 entspricht (49 Punkte).
- ➔ Die Mittelwerte der östlichen Flächenländer (553 Punkte) und westlichen Flächenländer (548 Punkte) liegen signifikant über dem Mittelwert der Stadtstaaten (526 Punkte).

Abbildung 7: Prozentualer Anteil von Schülerinnen und Schülern unter Kompetenzstufe III



- ➔ Thüringen hat im internationalen Vergleich den geringsten Anteil an besonders leseschwachen Kindern.
- ➔ Die Anteile dieser Kinder liegen am Ende der Grundschulzeit zwischen 6.8 Prozent in Thüringen und 24.9 Prozent in Berlin und unterscheiden sich damit erheblich.
- ➔ Es gelingt den Ländern mit ihren unterschiedlich heterogenen Schülerschaften unterschiedlich gut, Kinder in ihrem elementaren Leseverständnis zu fördern.

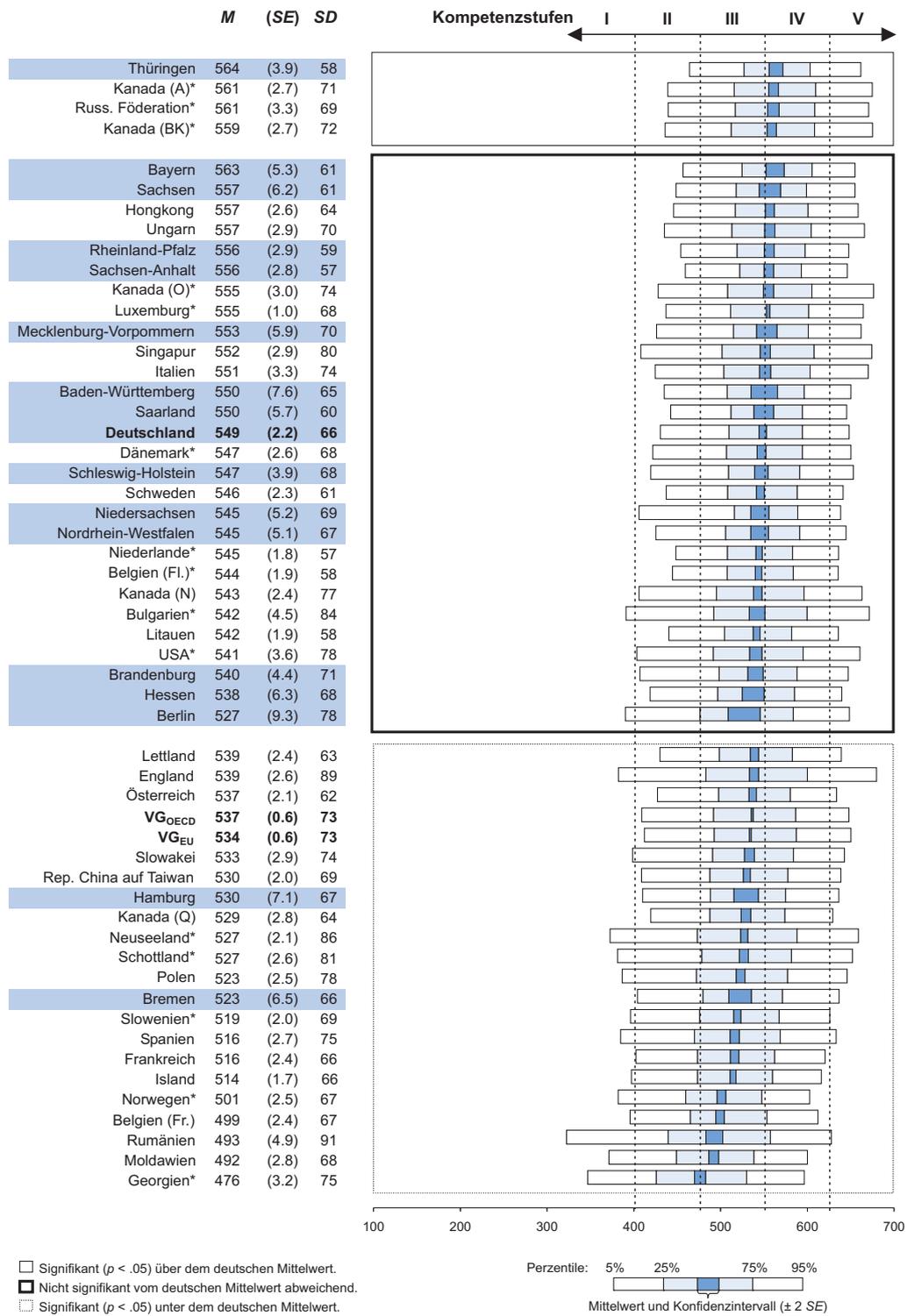
Abbildung 8: Prozentualer Anteil von Schülerinnen und Schülern, die die Kompetenzstufe V erreicht haben



Signifikant ( $p < .05$ ) über dem deutschen Anteil.  
 Nicht signifikant vom deutschen Anteil abweichend.  
 Signifikant ( $p < .05$ ) unter dem deutschen Anteil.  
 \* Zu Besonderheiten der Stichproben vgl. Kapitel II.3.2 in Bos et al., 2008.

- Insgesamt beträgt der Anteil an Spitzenlesern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in Deutschland 10.8 Prozent – dies ist unbefriedigend.
- Bayern (15.3 Prozent) und Thüringen (14.9 Prozent) verzeichnen die größten Anteile von Kindern auf der höchsten Stufe der Lesekompetenz – Bremen hat mit 5.5 Prozent den geringsten Anteil und liegt signifikant unter dem mittleren Anteil in Deutschland.

**Abbildung 9:** Testleistungen der Schülerinnen und Schüler im nationalen und internationalen Vergleich – literarische Texte

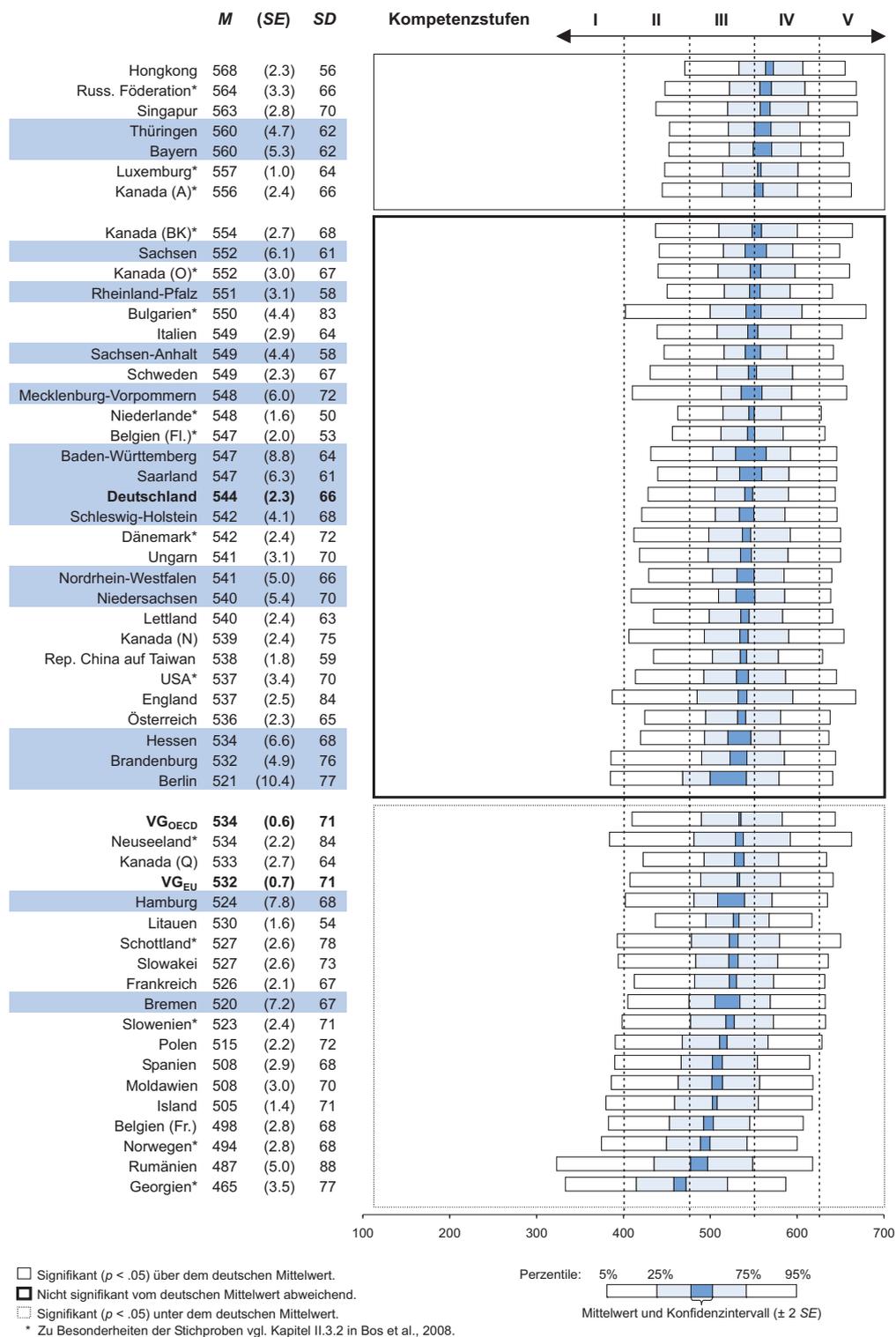


IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

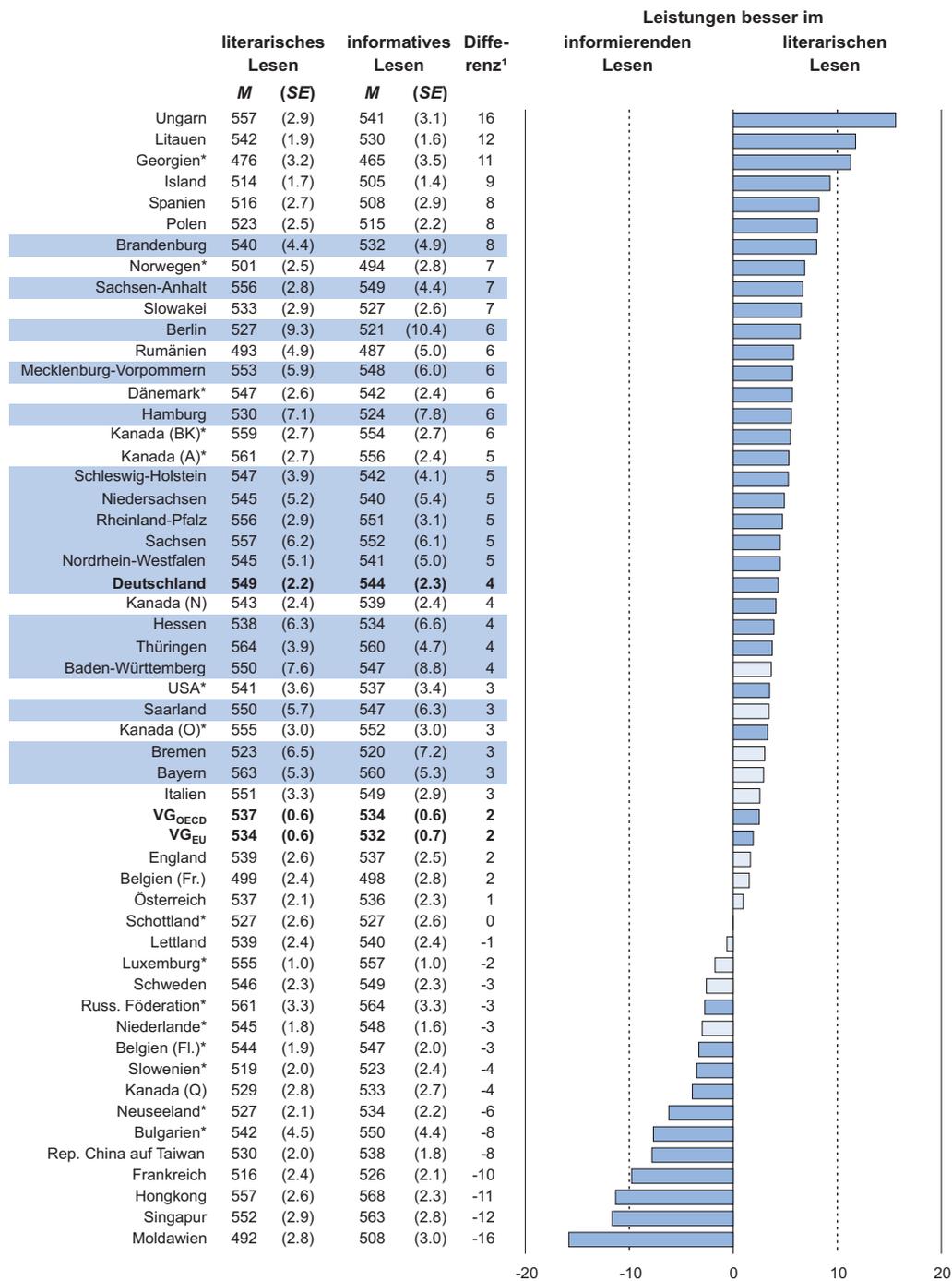
- Beim Lesen literarischer Texte führen Thüringen (564 Punkte) und Bayern (563 Punkte) die internationale Rangreihe an.
- Thüringen gehört dabei zusätzlich zur Spitzengruppe von Staaten, die signifikant über dem deutschen Mittelwert liegen, Bremen (523 Punkte) und Hamburg (530 Punkte) liegen signifikant darunter.

**Abbildung 10:** Testleistungen der Schülerinnen und Schüler im nationalen und internationalen Vergleich – informierende Texte



- ➔ Beim Lesen von informierenden Texten liegen Thüringen und Bayern (jeweils 560 Punkte) signifikant über dem deutschen Mittelwert. Damit zählen beide in diesem Teilbereich der Lesekompetenz zur Spitzengruppe.
- ➔ Signifikant unter dem deutschen Mittelwert liegen demgegenüber Bremen (520 Punkte) und Hamburg (524 Punkte).

Abbildung 11: Differenz zwischen Leistungen beim Lesen von literarischen und informierenden Texten



■ Mittelwertdifferenz signifikant ( $p < .05$ ).  
 □ Mittelwertdifferenz nicht signifikant.

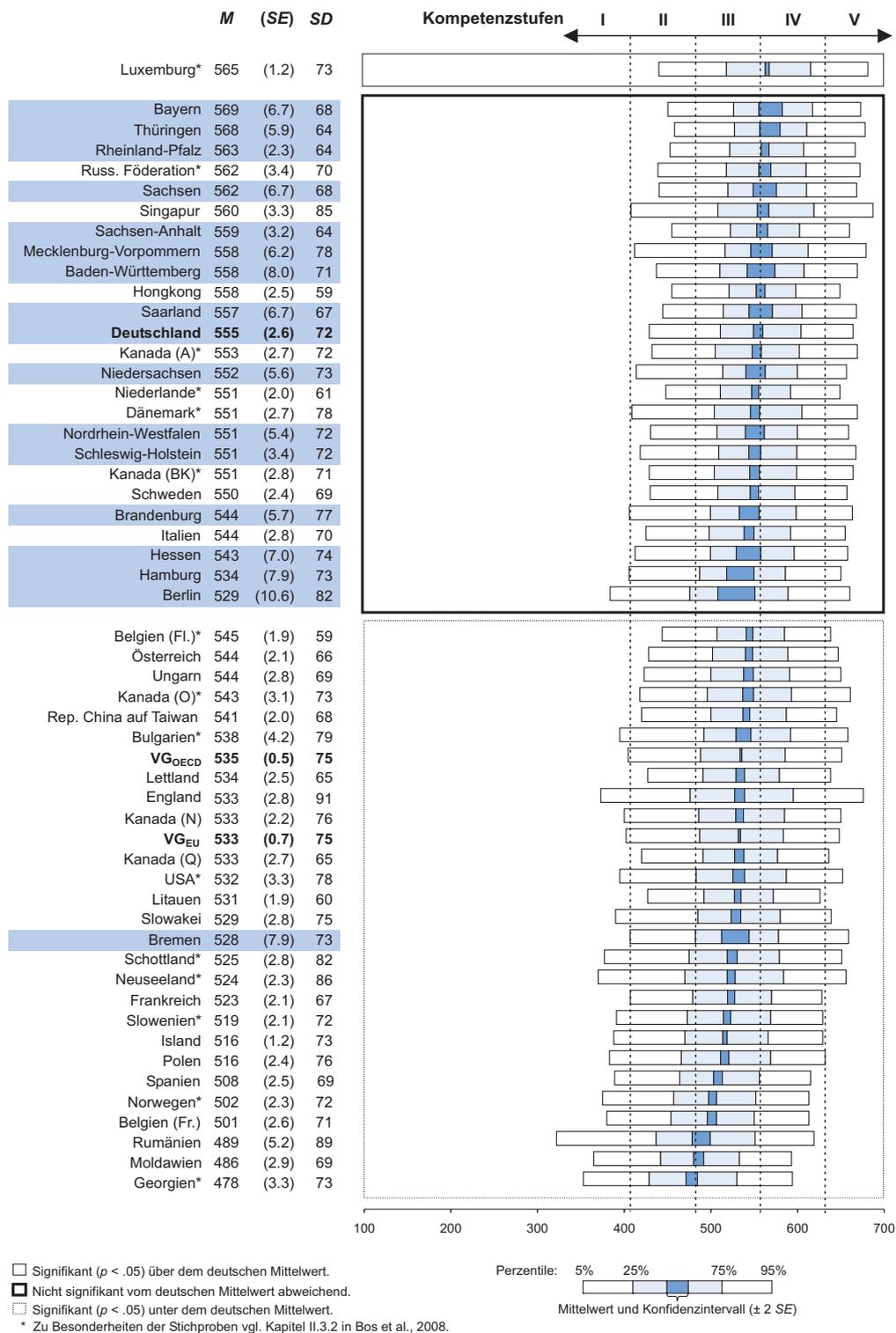
\* Zu Besonderheiten der Stichproben vgl. Kapitel II.3.2 in Bos et al., 2008.

<sup>1</sup> Inkonsistenzen in den berichteten Differenzen resultieren aus Rundungsfehlern.

Abweichungen zu den im ersten Band berichteten Signifikanzen der Differenzen erklären sich durch ein optimiertes Schätzverfahren (vgl. Kapitel II.3.3 in Bos et al., 2008).

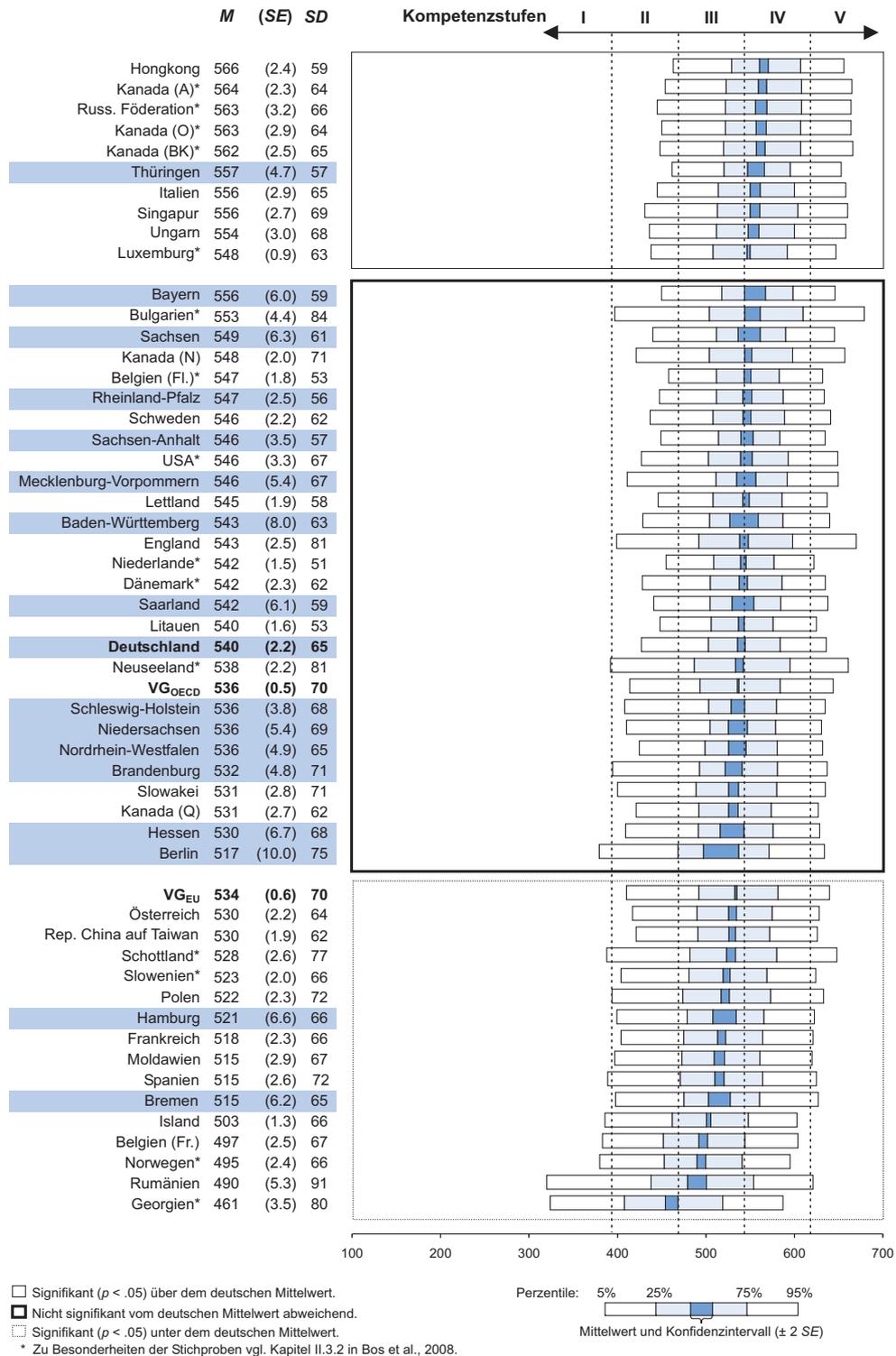
- ➔ Beim literarischen Lesen schneiden die Schülerinnen und Schüler in Deutschland (insgesamt) und auch in den meisten Ländern im Mittel signifikant besser ab als beim informierenden Lesen.
- ➔ In Bayern, Bremen, dem Saarland und Baden-Württemberg ist diese Differenz nicht signifikant.

**Abbildung 12:** Testleistungen der Schülerinnen und Schüler im nationalen und internationalen Vergleich – textimmanente Verstehensleistungen



- Die Schülerinnen und Schüler in Bayern und Thüringen haben bei textimmanenten Verstehensleistungen nominell höhere Werte als die Kinder in Luxemburg und führen damit die internationale Rangreihe an.
- Insgesamt schneiden die Kinder in den meisten Ländern der Bundesrepublik Deutschland bei der direkten Entnahme von Informationen aus Texten (textimmanente Verstehensleistungen) im internationalen Vergleich sehr gut ab, nur Bremen liegt mit 528 Punkten signifikant unter dem deutschen Mittelwert.

**Abbildung 13:** Testleistungen der Schülerinnen und Schüler im nationalen und internationalen Vergleich – wissensbasierte Verstehensleistungen

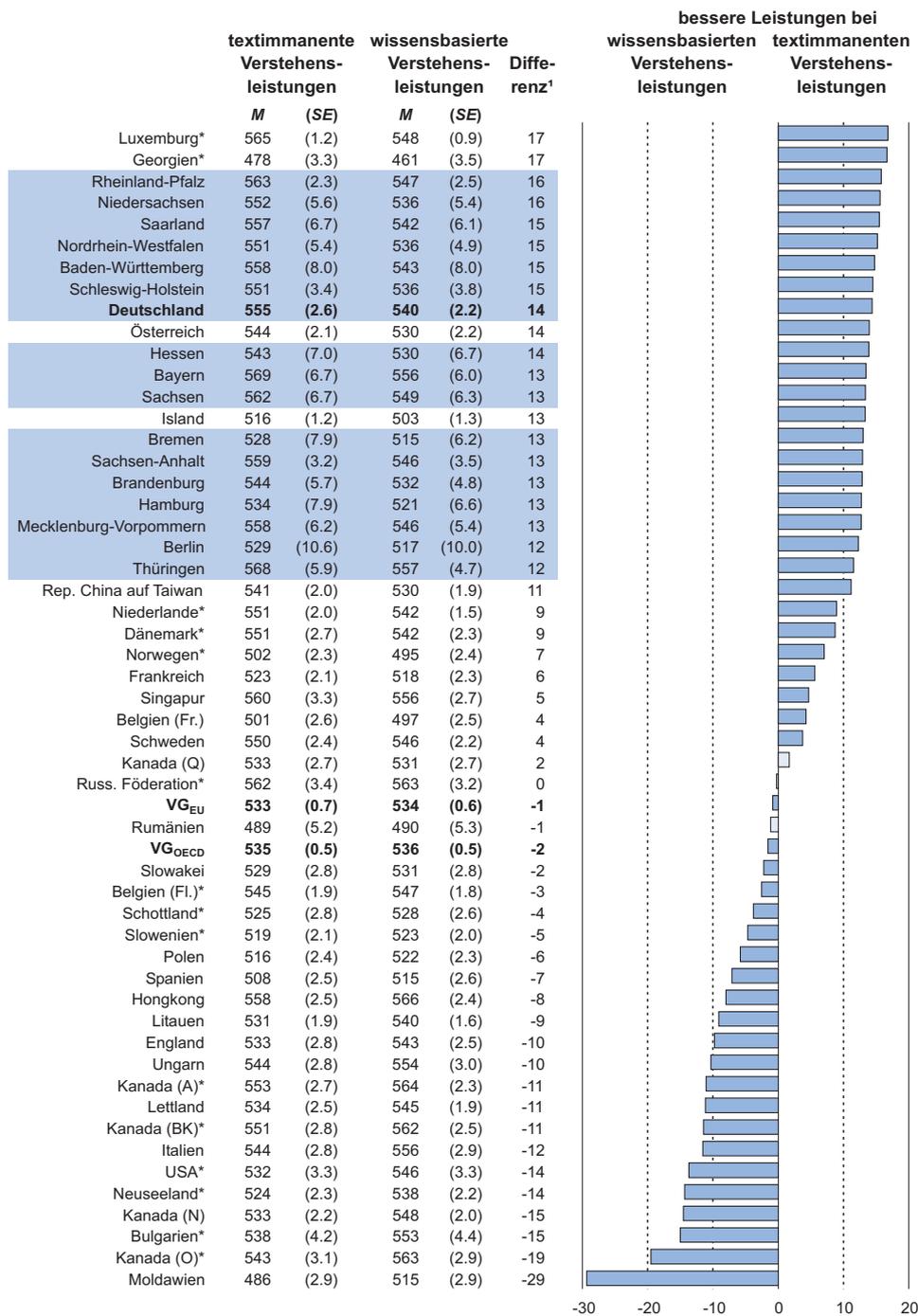


IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

- ➔ Bei den komplexeren Verstehensprozessen auf Basis von Hintergrundwissen (wissensbasierte Verstehensleistungen) gehört Thüringen mit 557 Punkten zur Spitzengruppe von Staaten, die signifikant über dem deutschen Mittelwert liegen.
- ➔ Der Leistungsabstand zwischen Thüringen und Bremen ist mit 42 Punkten beträchtlich.

Abbildung 14: Differenz zwischen ‚textimmanenten‘ und ‚wissensbasierten‘ Verstehensleistungen



■ Mittelwertdifferenz signifikant ( $p < .05$ ).  
 □ Mittelwertdifferenz nicht signifikant.

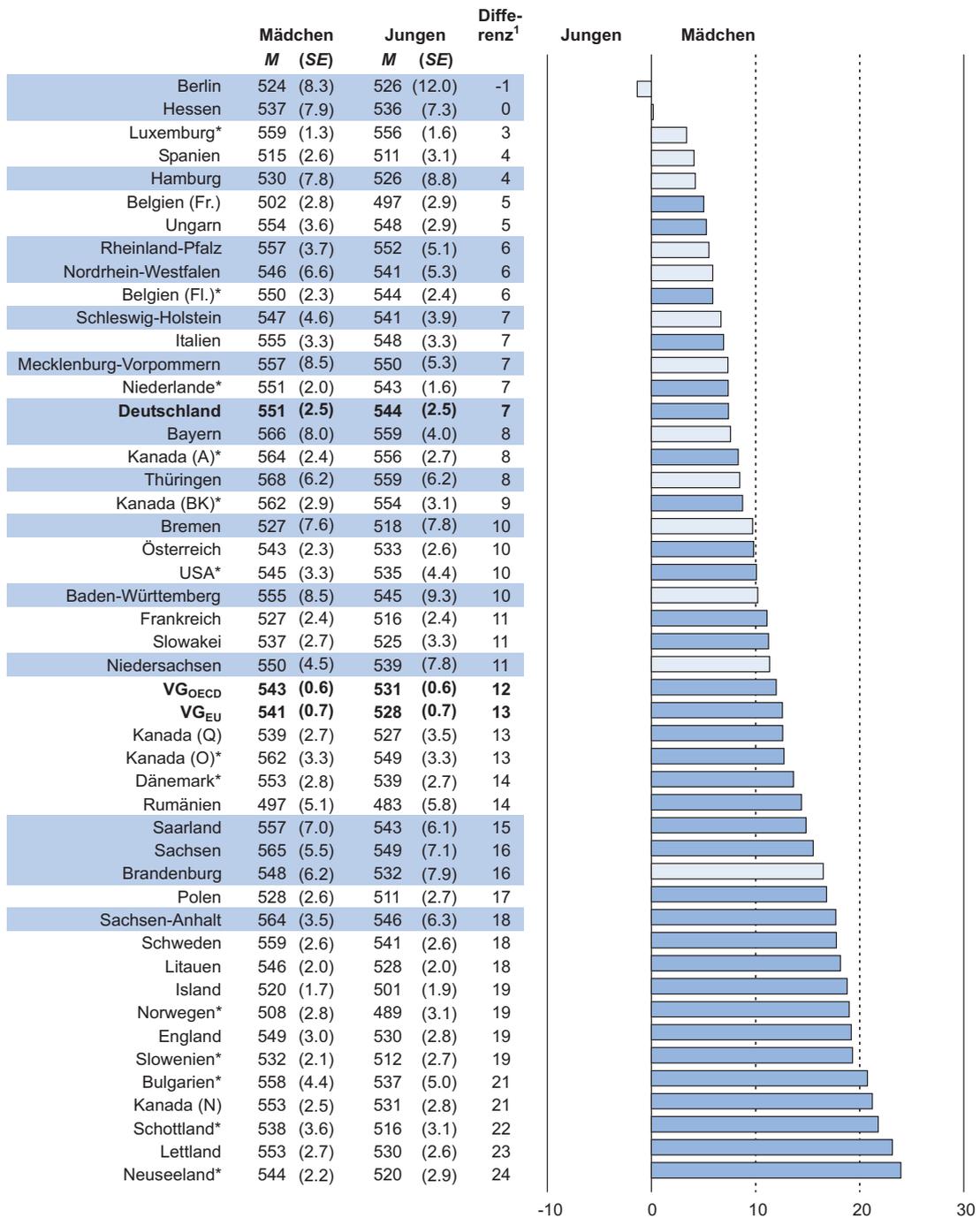
\* Zu Besonderheiten der Stichproben vgl. Kapitel II.3.2 in Bos et al., 2008.

<sup>1</sup> Inkonsistenzen in den berichteten Differenzen resultieren aus Rundungsfehlern.

Abweichungen zu den im ersten Band berichteten Signifikanzen der Differenzen erklären sich durch ein optimiertes Schätzverfahren (vgl. Kapitel II.3.3 in Bos et al., 2008).

- ➔ In allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland schneiden die Kinder bei der direkten Entnahme von Informationen aus Texten (textimmanente Verstehensleistungen) signifikant besser ab als bei komplexeren Verstehensprozessen auf Basis von Hintergrundwissen (wissensbasierte Verstehensleistungen).
- ➔ Die größten Differenzen zeigen sich in Rheinland-Pfalz und Niedersachsen (jeweils 16 Punkte), die geringsten in Thüringen und Berlin (jeweils 12 Punkte).

Abbildung 15: Leistungsvorsprung der Mädchen – Gesamtskala Lesen



■ Mittelwertdifferenz signifikant ( $p < .05$ ).  
 □ Mittelwertdifferenz nicht signifikant.

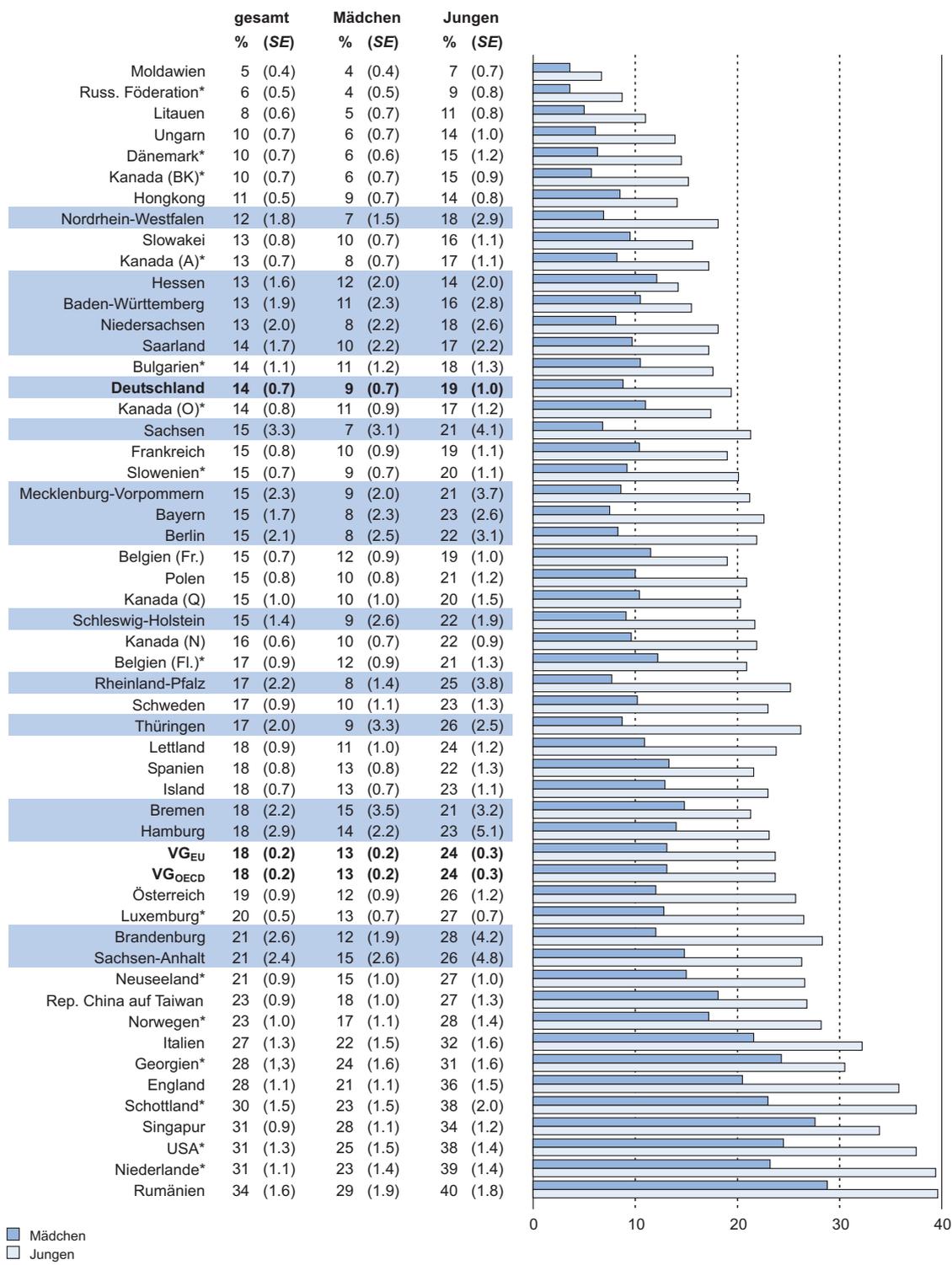
\* Zu Besonderheiten der Stichproben vgl. Kapitel II.3.2 in Bos et al., 2008.

<sup>1</sup> Inkonsistenzen in den berichteten Differenzen resultieren aus Rundungsfehlern.

Abweichungen zu den im ersten Band berichteten Signifikanzen der Differenzen erklären sich durch ein optimiertes Schätzverfahren (vgl. Kapitel II.3.3 in Bos et al., 2008).

- ➔ In Deutschland lesen Mädchen besser als Jungen, der Unterschied ist aber im internationalen Vergleich relativ gering.
- ➔ Signifikante Unterschiede zugunsten der Mädchen zeigen sich im Saarland, in Sachsen und in Sachsen-Anhalt.

Abbildung 16: Schülerinnen und Schüler die angeben, außerhalb der Schule nie oder fast nie zum Vergnügen zu lesen

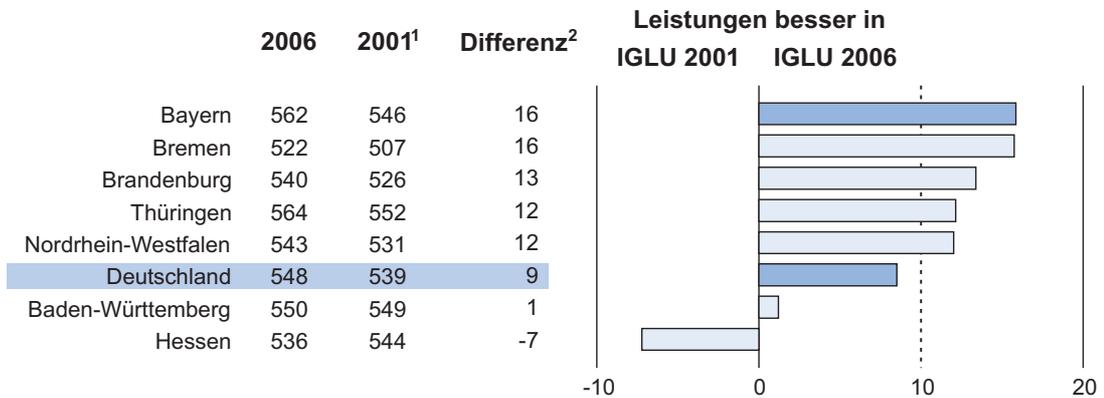


■ Mädchen  
■ Jungen

\* Zu Besonderheiten der Stichproben vgl. Kapitel II.3.2 in Bos et al., 2008.

- ➔ In Deutschland lesen im Mittel 14 Prozent der Viertklässler in ihrer Freizeit nie oder fast nie zum Vergnügen. Dabei gibt es deutliche Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen (19 Prozent vs. 9 Prozent).
- ➔ In Brandenburg und Sachsen-Anhalt trifft dies sogar auf 21 Prozent der Schülerinnen und Schüler zu – in Nordrhein-Westfalen sind es dagegen nur 12 Prozent.

**Abbildung 17:** Vergleich der Leseleistungen zwischen IGLU 2001 und IGLU 2006 – Gesamtskala Lesen



■ Mittelwertdifferenz signifikant ( $p < .05$ ).

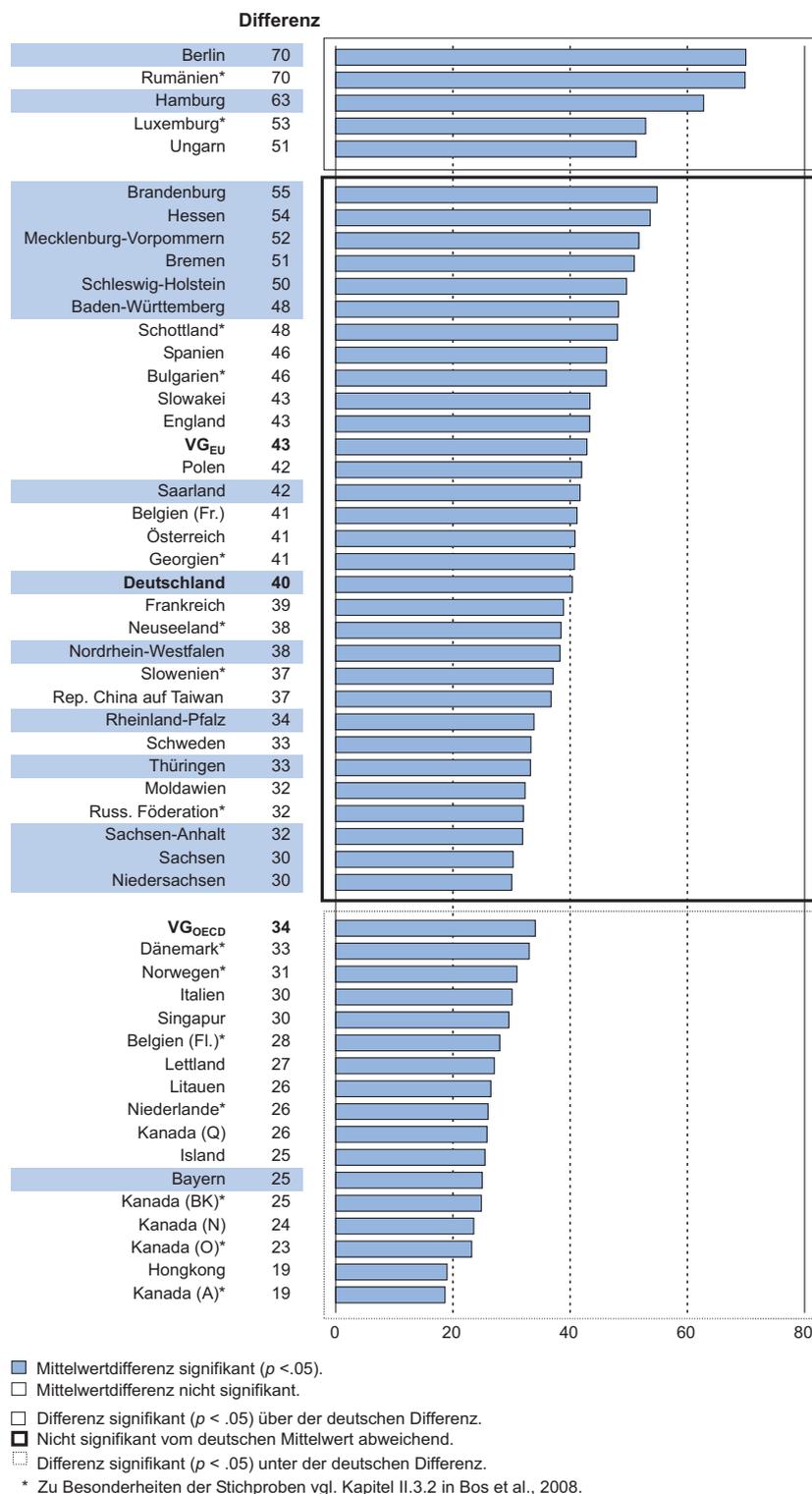
□ Mittelwertdifferenz nicht signifikant.

<sup>1</sup> Zu Besonderheiten der Stichprobe vgl. Lankes et al., 2004.

<sup>2</sup> Inkonsistenzen in den berichteten Differenzen resultieren aus Rundungsfehlern.

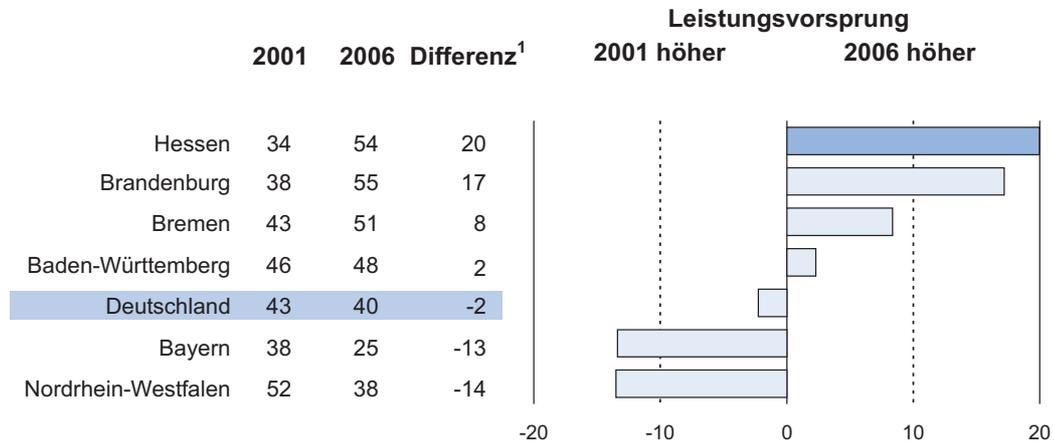
- ➔ Kinder in Bayern schneiden bei IGLU 2006 signifikant besser ab als bei IGLU 2001. Unterschiede von mehr als 10 Punkten wie in Bremen, Brandenburg, Thüringen und Nordrhein-Westfalen sind durchaus auch als relevant anzusehen.
- ➔ Hessen ist das einzige Land mit einem negativen Unterschied.

**Abbildung 18:** Leistungsvorsprung im Leseverständnis von Kindern aus Familien mit mehr als 100 Büchern vor denen aus Familien mit weniger als 100 Büchern



- ➔ Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern haben in Deutschland einen deutlichen Leistungsvorsprung vor Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern. In Berlin (70 Punkte) und Hamburg (63 Punkte) ist der Kompetenzunterschied signifikant größer als im deutschen Mittel.
- ➔ Nur in Bayern ist die Koppelung zwischen sozialer Herkunft und Schülerleistung signifikant geringer als im deutschen Mittel.

**Abbildung 19:** Unterschiede im Leistungsvorsprung im Leseverständnis von Kindern aus Familien mit mehr als 100 Büchern vor denen aus Familien mit weniger als 100 Büchern (IGLU 2001 und IGLU 2006 im Vergleich)



■ Mittelwertdifferenz signifikant ( $p < .05$ ).

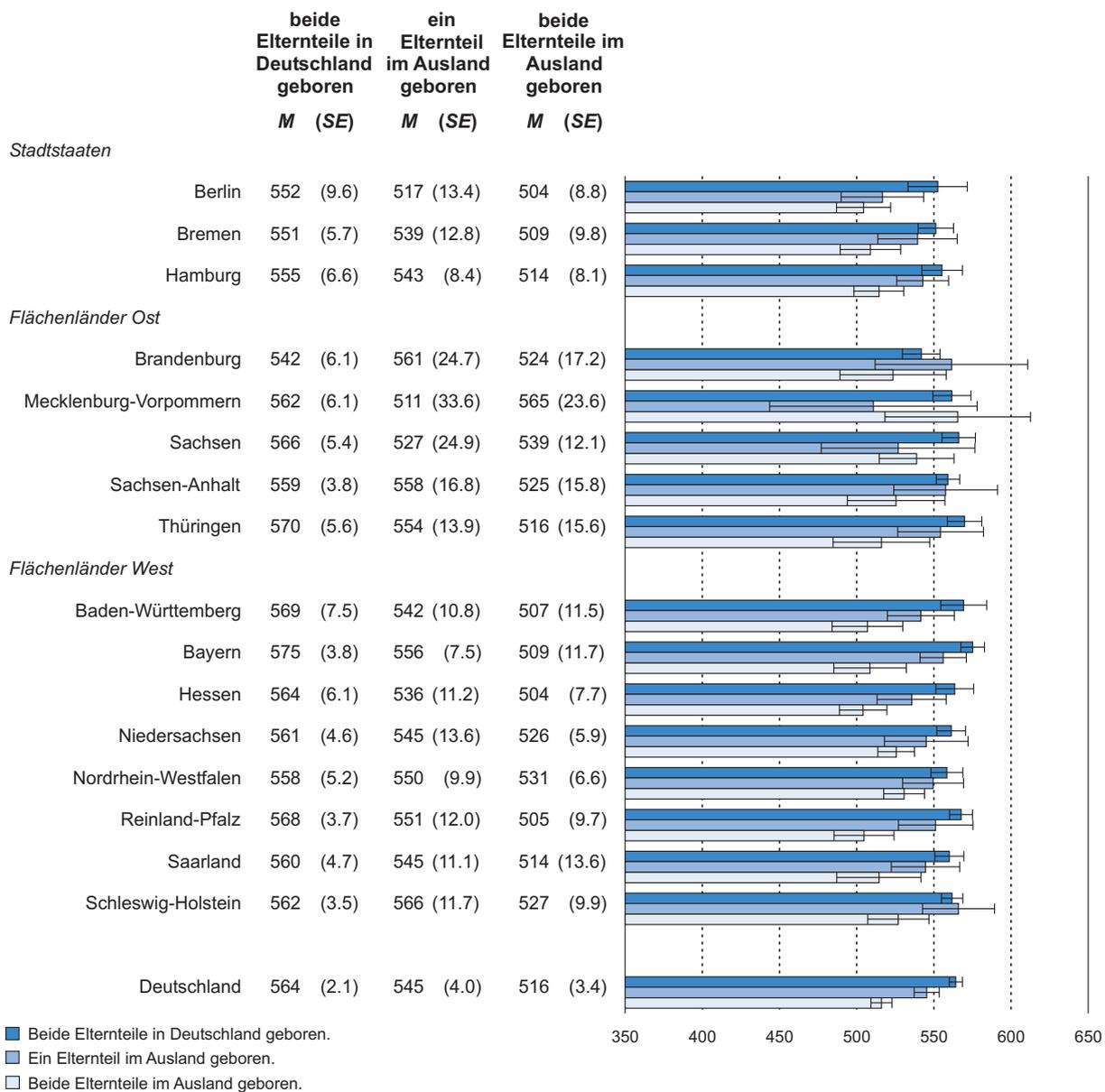
□ Mittelwertdifferenz nicht signifikant.

<sup>1</sup> Inkonsistenzen in den berichteten Differenzen resultieren aus Rundungsfehlern.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

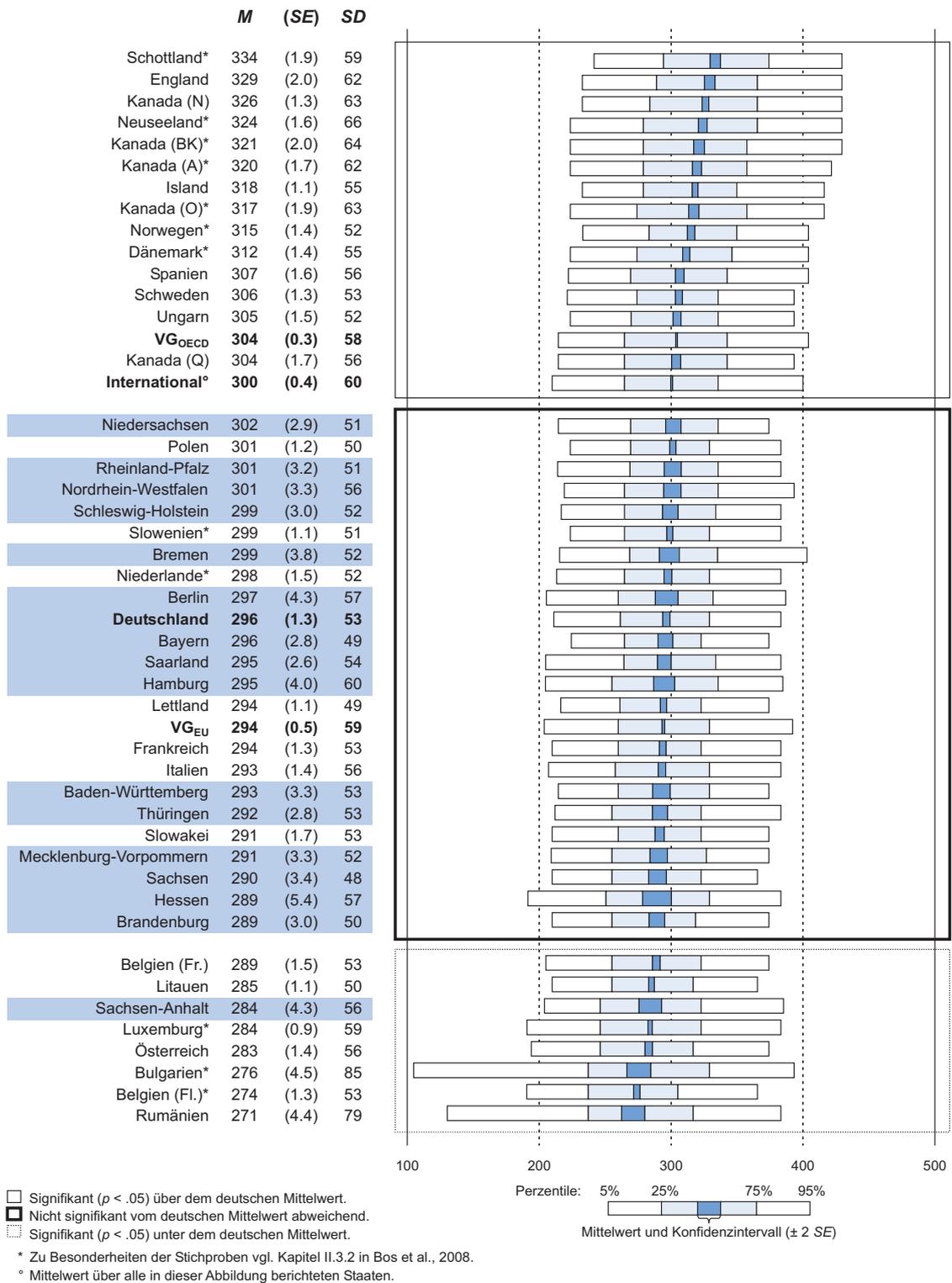
© IGLU 2006

- ➔ Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen IGLU 2001 und IGLU 2006: Während der nominelle Vorsprung von Kindern aus bildungsnahen Familien gegenüber Kindern aus bildungsfernen Familien bei IGLU 2006 in Hessen um 20 Punkte und in Brandenburg um 17 Punkte größer ausfällt, ist er in Bayern und Nordrhein-Westfalen um 13 bzw. 14 Punkte geringer.
- ➔ Signifikant ist diese Differenz allerdings nur in Hessen.

**Abbildung 20:** Leseleistung (Gesamtskala Lesen, mit 95 %-Konfidenzintervall der Gruppenmittelwerte) nach Migrationshintergrund in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland

- Kinder aus Familien ohne Migrationshintergrund erreichen im Bundesdurchschnitt eine deutlich höhere Leseleistung als Kinder, deren Elternteile beide im Ausland geboren sind.
- In den östlichen Flächenländern liegen die Unterschiede bei 31 Punkten und in den Stadtstaaten bei 45 Punkten. In den westlichen Flächenländern beträgt der Unterschied 49 Punkte, was dem bei IGLU 2006 ermittelten Leistungsunterschied von Jahrgangsstufe 3 zu Jahrgangsstufe 4 entspricht (vgl. Bos et al., 2008, S. 22f. u. 120).

Abbildung 21: Index der Lesesozialisation im Elternhaus im internationalen Vergleich



➔ In 15 der 16 Länder der Bundesrepublik Deutschland unterscheidet sich die leseförderliche Atmosphäre im Elternhaus nicht vom deutschen Mittelwert. Nur in Sachsen-Anhalt ist das Ausmaß der häuslichen Lesesozialisation als geringer einzuschätzen.

# IGLU-E 2006: Zusammenfassung der Ergebnisse

## 1 Einleitung

Mit der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) wird das Ziel verfolgt, langfristig Trends beziehungsweise Veränderungen der Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern und der Rahmenbedingungen des Lesenlernens in Schulen und Elternhäusern aufzuzeigen. Dazu führt die IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) im Abstand von fünf Jahren in den an IGLU beteiligten Staaten Erhebungen durch, an denen sich Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern und Schulleitungen beteiligen. Deutschland hat sowohl 2001 als auch 2006 an IGLU teilgenommen, so dass die Ergebnisse der beiden Erhebungen national, aber auch international verglichen werden können. Insgesamt haben sich 28 Staaten an beiden IGLU-Erhebungen beteiligt.

IGLU-E 2006 ist die nationale Erweiterungsstudie zu IGLU 2006. Auch bei IGLU 2001 gab es im Rahmen der nationalen Erweiterung IGLU-E 2001 einen Ländervergleich, an dem sieben Länder mit erweiterten Stichproben teilgenommen haben: Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen (zu den Besonderheiten der Stichproben vgl. Bos, Lankes et al., 2004). Bei IGLU 2006 sind nun erstmals für alle 16 Länder Vergleiche möglich.

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse der Lesekompetenz aus den 16 Ländern im nationalen und internationalen Vergleich berichtet. Dies geschieht im Hinblick auf zwei Bereiche von IGLU:

1. die Lesekompetenz, die bei IGLU als ein umfassendes Konzept erfasst wird. Dabei wird zum einen die Leseleistung im Hinblick auf das Lesen mit verschiedenen Leseabsichten und in Bezug auf vier Verstehensaspekte gemessen, zum anderen aber auch das Leseselbstkonzept der Schülerinnen und Schüler, ihre Lesemotivation und ihr Leseverhalten erhoben; sowie
2. einige Rahmenbedingungen des Lesenlernens, zu denen familiäre, schulische und unterrichtliche Faktoren gehören.

Ausführlichere Ergebnisse zum Abschneiden Deutschlands im internationalen Vergleich sind im ersten Berichtsband zu IGLU 2006 nachzulesen (Bos et al., 2007).

## 2 Ergebnisse zur Lesekompetenz

Im internationalen Vergleich hat Deutschland bei IGLU 2006 erfreulich gut abgeschnitten und in allen Dimensionen der Lesekompetenz bessere Ergebnisse in den Leseleistungen erzielt als bei der ersten Erhebung 2001. Auf der Gesamtskala Lesen erreichen die Schülerinnen und Schüler in Deutschland bei IGLU 2006 einen signi-

fikant höheren Mittelwert als bei IGLU 2001. Darüber hinaus liegt Deutschland auch signifikant über den Teilnehmerstaaten der EU und der OECD. Erfreulich sind auch die geringe Breite der Leistungsverteilung und die relativ geringen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in den Leseleistungen. Der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die mit ihren Lesewerten unter Kompetenzstufe III liegen, fällt in Deutschland vergleichsweise klein aus.

Größere Unterschiede zeigen sich bezüglich der Ergebnisse in den Verstehensleistungen: Während Deutschland vor allem bei den textimmanenten Verstehensleistungen hohe Werte aufweist (555 Punkte), ist der Wert für die wissensbasierten Verstehensleistungen mit 540 Punkten vergleichsweise niedrig. Die Differenz zwischen diesen beiden Leistungen ist im internationalen Vergleich als relativ hoch einzuschätzen.

Werden die Ergebnisse der Länder der Bundesrepublik Deutschland im Einzelnen betrachtet, so zeigt sich insgesamt ein recht heterogenes Bild. Thüringen ist das einzige Land, in dem die Lesekompetenz der getesteten Schülerinnen und Schüler auf der Gesamtskala signifikant über dem deutschen Mittelwert liegt. Signifikant unter dem deutschen Mittelwert liegen Hamburg und Bremen, jedoch liegen sie damit immer noch im Bereich der Mittelwerte der EU- und der OECD-Vergleichsgruppe.

In IGLU wird die Leseleistung beim Lesen von literarischen und informierenden Texten untersucht, um das Lesen mit verschiedenen Leseabsichten zu berücksichtigen. Wird die Ausgewogenheit der Leseleistungen bei literarischen und informierenden Texten als wichtiges Kriterium für erfolgreiches Lesen angesetzt, so ist festzustellen, dass lediglich in Baden-Württemberg, Bayern, Bremen und im Saarland kein signifikanter Unterschied zwischen den Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler bei diesen beiden Leseabsichten besteht. In den Ländern, in denen Differenzen festgestellt werden können, schneiden die Kinder beim literarischen Lesen besser ab. Hier sollte darüber nachgedacht werden, wie das Lesen und Erschließen von informierenden Texten besser gefördert werden kann.

Bayern und Thüringen schneiden im Hinblick auf die in IGLU erfassten textimmanenten und wissensbasierten Verstehensleistungen vergleichsweise gut ab, jedoch schneiden die Schülerinnen und Schüler in allen Ländern bei den wissensbasierten Verstehensleistungen signifikant schlechter ab als bei den textimmanenten Verstehensleistungen.

Der Anteil derjenigen Kinder, die die Kompetenzstufe III nicht erreichen, ist in Thüringen vergleichsweise gering und liegt unter dem deutschen Anteil. Dagegen ist der jeweilige Anteil von Schülerinnen und Schülern unterhalb der Kompetenzstufe III in Berlin und Bremen relativ groß und liegt über dem deutschen Anteil. Bremen weist darüber hinaus nur einen geringen Anteil von Kindern auf Kompetenzstufe V auf und liegt unter dem deutschen Mittelwert. In Bayern und Thüringen ist dieser Anteil fast dreimal so hoch.

Im Vergleich der Ergebnisse von IGLU 2001 und IGLU 2006 hat sich die Lesekompetenz der Viertklässlerinnen und Viertklässler nur in Bayern verbessert. In allen anderen Ländern, die zum Vergleich herangezogen werden können, lassen sich keine signifikanten Differenzen zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten feststel-

len, wobei die meisten betrachteten Länder im Jahr 2006 nominell höhere Werte aufweisen als fünf Jahre zuvor.

Was die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen betrifft, so erreichen Mädchen in Deutschland eine um 7 Punkte signifikant bessere Leistung auf der Gesamtskala Lesen als Jungen. In den Ländern ergeben sich für das Saarland, Sachsen und Sachsen-Anhalt signifikante Unterschiede zugunsten der Leseleistung der Mädchen. In diesen Ländern ist zu überlegen, wie eine spezifische Leseförderung bei Jungen initiiert und umgesetzt werden kann.

Neben Leseleistungen werden im Rahmen von IGLU das Leseselbstkonzept, die Lesemotivation und das Leseverhalten der Kinder untersucht. Die Indexwerte, die für das Leseselbstkonzept errechnet wurden, sind insbesondere in Bayern vergleichsweise hoch. In Sachsen-Anhalt, Thüringen, Brandenburg und Berlin fallen die Werte dagegen relativ niedrig aus. Hinsichtlich der Lesemotivation weisen 58 Prozent der Viertklässlerinnen und Viertklässler einen hohen Indexwert und damit sehr positive Einstellungen zum Lesen auf. Diese günstige Lesemotivation findet sich in einer Mehrzahl der Länder der Bundesrepublik Deutschland.

Hinsichtlich des Leseverhaltens ist insbesondere der Anteil derjenigen Kinder von Interesse, die angeben, außerhalb der Schule nie oder fast nie zum Vergnügen zu lesen. Die Anteile dieser Kinder liegen in Sachsen-Anhalt, Brandenburg und Bremen signifikant oberhalb des deutschen Anteils. Auch in Hamburg, Thüringen und Rheinland-Pfalz liest ungefähr ein Sechstel der Schülerinnen und Schüler nach eigenen Angaben außerhalb der Schule nie oder fast nie zum Vergnügen. Während sich in Bezug auf die Leseleistung gemessen am internationalen Maßstab nur geringe Unterschiede zugunsten der Mädchen abzeichnen, sind die Differenzen in den motivationalen Merkmalen erheblich. Dies betrifft zunächst die Einstellung zum Lesen: In Deutschland weisen 68.5 Prozent der Mädchen und 46.9 Prozent der Jungen einen hohen Indexwert in der Einstellung zum Lesen auf. Ein niedriger Indexwert findet sich bei 3.4 Prozent der Mädchen und 11.6 Prozent der Jungen. Ähnlich zeigt sich dies auch in den Ländern. Besonders groß ist die Differenz bei der Lesemotivation zwischen Mädchen und Jungen in Baden-Württemberg, im Saarland und in Mecklenburg-Vorpommern. Der Anteil an Jungen mit niedriger Lesemotivation ist in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und im Saarland besonders hoch. Bedenklich ist auch die Geschlechterdifferenz beim Anteil derjenigen Kinder, die angeben, außerhalb der Schule nie oder so gut wie nie zum Vergnügen zu lesen. In Deutschland gilt dies für 8.8 Prozent der Mädchen und für 19.4 Prozent der Jungen. Diese Geschlechterdifferenz ist in Rheinland-Pfalz, Brandenburg, Bayern, Thüringen und Berlin vergleichsweise stark ausgeprägt.

### **3 Rahmenbedingungen für den Erwerb von Lesekompetenz**

IGLU liegt ein theoretisches Rahmenmodell zugrunde, das Schulleistungen als Ergebnis vielfältiger gesellschaftlicher, häuslicher, schulischer, unterrichtlicher und individueller Ausgangsbedingungen auffasst. Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse zu einigen dieser Merkmale berichtet.

### 3.1 Unterrichts- und schulbezogene Merkmale

Im Jahr 2006 beträgt die durchschnittliche Klassenstärke des 4. Jahrgangs in der Bundesrepublik Deutschland 21.7 Schülerinnen und Schüler und ist damit mit der Klassenstärke der an IGLU 2006 beteiligten Staaten der EU (21.6 Schülerinnen und Schüler) vergleichbar. Die Jahresunterrichtszeit liegt laut Aussagen des Statistischen Bundesamts bei durchschnittlich 827 Stunden und damit im Bereich des Werts der EU-Vergleichsgruppe (824 Stunden). Hinsichtlich der jährlich aufgewendeten Unterrichtszeit weisen Berlin, Bremen und Thüringen die höchsten Werte in der Bundesrepublik Deutschland auf, das Saarland dagegen die niedrigsten. Allerdings wird im Saarland und in Hamburg der höchste Anteil der Unterrichtsstunden für Sprachunterricht aufgewendet. Der diesbezüglich geringste Anteil zeigt sich in Bremen. Explizit für Leseunterricht nutzen Lehrkräfte in Hamburg die meiste Unterrichtszeit; in Bremen liegt der entsprechende Wert am niedrigsten. Lehrkräfte an Grundschulen in Deutschland wenden in der 4. Jahrgangsstufe verglichen mit den an IGLU 2006 beteiligten Staaten der EU ( $VG_{EU}$ : 22.1 Prozent) in einem Schuljahr im Mittel deutlich weniger Zeit für Leseunterricht auf (13.9 Prozent). Dieser Anteil fällt sogar noch geringer aus als bei IGLU 2001 (18.0 Prozent).

Im Jahr 2006 haben 85 Prozent der Viertklässlerinnen und Viertklässler an ihrer Grundschule Zugang zu einem Computer, dies sind 24 Prozentpunkte mehr als bei IGLU 2001. 65 Prozent der Kinder haben Zugriff auf das Internet, dies sind 38 Prozentpunkte mehr als bei IGLU 2001. Allerdings zeigen sich bei IGLU 2006 erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern in der IT-Ausstattung: Lediglich in Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen haben alle Kinder Zugang zu einem Computer. In Brandenburg (66 Prozent) und Bremen (31 Prozent) sind die Anteile derjenigen Kinder, die an ihrer Schule Zugang zu einem Computer haben, seit IGLU 2001 deutlich angestiegen. In der Hälfte der Länder der Bundesrepublik Deutschland können 2006 sogar mehr als 80 Prozent der Viertklässlerinnen und Viertklässler einen Computer in ihrem Klassenraum nutzen. In Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern haben nahezu alle Kinder an ihrer Schule Zugang zum Internet; Grundschulen in Brandenburg (63 Prozent) und Bremen (55 Prozent) verzeichnen seit IGLU 2001 diesbezüglich deutliche Zuwachsraten.

Im Vergleich zu IGLU 2001 ergreifen im Jahr 2006 mehr Schulen Maßnahmen zur Verbesserung des Leseunterrichts. In diesem Zusammenhang hat sich insbesondere das Angebot an Fortbildungen, die von der Schule organisiert werden, deutlich erhöht. Eine erhöhte Zahl an Maßnahmen zur Verbesserung des Leseunterrichts zeigt sich insbesondere in Sachsen-Anhalt, Brandenburg und Hessen; dagegen sind diese Angebote in Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen eher selten zu finden. Maßnahmen der Differenzierung und Förderung innerhalb der Klasse sind in Deutschland insgesamt immer noch selten. Nur 24 Prozent der Kinder besuchen Klassen, in denen zur Differenzierung niveaueingepasstes Material eingesetzt wird. Eine innerhalb Deutschlands stärker ausgeprägte Förderkultur zeigt sich tendenziell in Nordrhein-Westfalen, Berlin, Sachsen und Bremen, nur gering ausgeprägt sind die genannten Differenzierungsmaßnahmen in Hessen, im Saarland und in Rheinland-Pfalz.

Der Unterrichtsanteil der Schulleitungen, der in Deutschland sehr unterschiedlich ausgeprägt ist, liegt im internationalen Vergleich sehr hoch. Wird ins Kalkül gezogen, dass Schulentwicklung vor allem von der Einzelschule ausgeht (Rolff, 2007),

benötigen Schulen Kapazitäten, um ihr Profil zu schärfen und qualitätsverbessernde Maßnahmen zu ergreifen. In Ländern, in denen die Schulleitungen weniger unterrichten, wird tendenziell mehr Zeit für Maßnahmen der Schulentwicklung genutzt. Eine Reduzierung der Unterrichtszeit von Schulleitungen kann vermutlich aber nur dann als eine Investition in die Qualität von Schule angesehen werden, wenn gleichzeitig qualifizierende Maßnahmen für Schulleitungen durchgeführt werden.

Überraschenderweise ist seit IGLU 2001 der Anteil des Leseunterrichts am Gesamtunterricht in Deutschland zurückgegangen und liegt 2006 deutlich unter dem europäischen Durchschnitt. Eine Erhöhung dieses Anteils wäre im Hinblick auf die Förderung aller Grundschülerinnen und Grundschüler wünschenswert, insbesondere aber für diejenigen relevant, deren Lesekompetenz als nicht ausreichend (unter Kompetenzstufe III) bezeichnet werden muss. Dabei könnten Förderaktivitäten wie Maßnahmen der personellen Unterstützung und Formen des selbstgesteuerten, differenzierten Lernens im Unterricht ausgebaut werden, um jedem Kind auf seinem Leseniveau Lernfortschritte zu ermöglichen. Dazu gehört im Rahmen einer umfassenden Persönlichkeitsförderung von Kindern auch, Lernbiographien in den Blick zu nehmen, individuelle Stärken und Schwächen der Kinder mithilfe von förderdiagnostischen Verfahren beziehungsweise transparenten Kriterien zu erfassen und Konsequenzen für den Unterricht abzuleiten.

Da der Anteil von Schülerinnen und Schülern auf der höchsten Kompetenzstufe (Kompetenzstufe V) in Deutschland noch deutlich ausbaufähig ist, sollten Maßnahmen der Leseförderung gleichzeitig auch die guten Leserinnen und Leser ansprechen und erreichen. Der Umfang der Lesehausaufgaben, der sich in den Ländern sehr unterschiedlich darstellt, kann mithilfe von quantitativen Kriterien kaum plausibel eingeordnet werden. Lesehausaufgaben sind insbesondere dann sinnvoll, wenn sie in einen Gesamtkontext sinnvoll eingebettet sind (sowie Kindern diesbezüglich transparent sind) und an den jeweiligen Lernvoraussetzungen anknüpfen. Insofern sollte zukünftig auch in diesem Bereich verstärkt über differenzierende Maßnahmen nachgedacht werden, die den Erhalt und die Förderung von Lesemotivation als Ziel verfolgen. Der Anteil des Leseunterrichts am Gesamtunterricht ist insgesamt nur als ein Indikator unter vielen anderen für die schulischen Rahmenbedingungen des Lesenlernens heranzuziehen, zumal Deutschland im internationalen Vergleich der Leseleistungen trotz tendenziell geringer Leseunterrichtszeit überdurchschnittlich gut abschneidet. Perspektivisch sollte darüber nachgedacht werden, ob der Leseunterricht stärker fächerübergreifend verankert werden kann (z.B. durch schuleigene Leselehrpläne) und zeitliche Potentiale des Ganztagsbetriebs für die Leseförderung intensiver genutzt werden können. Eine umfassende Leseförderung könnte im Unterrichtsalltag durchgängig und unabhängig von bestimmten Leseunterrichtszeiten vermutlich dann systematisch realisiert werden, wenn sie im Rahmen eines pädagogischen Leitkonzepts der Einzelschule konzeptionell stimmig verankert wäre und damit im Fokus aller Beteiligten stünde.

### **3.2 Soziale Herkunft und Schülerleistungen**

Internationale Schulleistungstudien haben in den vergangenen Jahren immer wieder auf die in Deutschland vergleichsweise sehr enge Koppelung zwischen dem sozialen Status des Elternhauses und dem Schulerfolg der Kinder hingewiesen. Diese sozial bedingten Disparitäten lassen sich auch in den Leistungen der hier getes-

teten Länder feststellen. Die in diesem Band vorgelegten Analysen im Rahmen von IGLU 2006 zeigen, dass der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Kinder und deren Lesekompetenz am Ende der 4. Jahrgangsstufe in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland sehr unterschiedlich ausfällt. Während sich Berlin und Hamburg durch ein sehr großes Maß an sozialen Disparitäten auszeichnen, weist Bayern Werte auf, die auch im internationalen Vergleich als relativ gering einzuschätzen sind.

Es zeigt sich klar, dass die sehr geringen Unterschiede im mittleren sozialen Status der Länder nicht geeignet sind, um die Differenzen in der mittleren Lesekompetenz zu erklären. Ausgehend vom HISEI (einem etablierten Maß für den sozialen Status auf Basis des Berufs der Eltern) wären Lesekompetenzwerte zwischen 544 in Sachsen-Anhalt und 550 in Baden-Württemberg zu erwarten, tatsächlich streuen die Mittelwerte von 522 in Bremen bis zu 564 in Thüringen.

### 3.3 Migrationshintergrund

Sowohl IGLU 2006 als auch IGLU 2001 zeigen, dass eine multikulturell geprägte Schülerschaft heute für viele Grundschülerinnen und Grundschüler die Normalität darstellt, auch wenn regionale Unterschiede bezüglich der Anteile von Kindern mit Migrationsgeschichte stark ausgeprägt sind. In Deutschland ist insgesamt eine disproportionale Verteilung von Kindern mit Migrationshintergrund zu verzeichnen; es gibt hohe Anteile von Kindern mit Migrationshintergrund in den Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg sowie niedrige Anteile dieser Gruppe von Viertklässlerinnen und Viertklässlern in den östlichen Ländern. Im Bundesdurchschnitt erreichen Kinder, deren Eltern im Ausland geboren worden sind, auf der Leseskala niedrigere Werte als Kinder mit einem im Ausland geborenen Elternteil sowie Kinder mit in Deutschland geborenen Eltern. Die im Rahmen von IGLU 2006 durchgeführten Mehrebenenanalysen weisen nach, dass der Migrationshintergrund von Kindern auch bei Kontrolle weiterer Rahmendaten einen signifikant negativen Effekt auf das Leseverständnis hat. Wird zudem auch der heimische Sprachgebrauch berücksichtigt, hat der Migrationshintergrund von Kindern einen Effekt auf das Leseverständnis innerhalb der Klassen; der Effekt des Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund als Klassenmerkmal fällt jedoch nicht statistisch signifikant aus. Der heimische Sprachgebrauch der Kinder erweist sich zudem im Sinne einer aggregierten Information auf Klassenebene als eine bedeutende Erklärungsvariable für die gefundenen Unterschiede in der Lesekompetenz. Soziokulturelle und sozioökonomische Rahmenbedingungen weisen sowohl bei der Betrachtung von Unterschieden zwischen Kindern innerhalb der Klassen als auch – zusammengefasst als Klassenmerkmal – bei der Erklärung von Unterschieden zwischen den Klassen einen deutlichen Effekt auf. Diese Abhängigkeit des Leseverständnisses von sozialen und ökonomischen Merkmalen der Familien stellt essentielle Herausforderungen an das Schulsystem. Für Deutschland insgesamt kann festgestellt werden, dass Grundschulkinder mit Migrationshintergrund, vor allem Jungen, deren Familiensprache nicht Deutsch ist und die in einem sozioökonomisch und soziokulturell unterprivilegierten Elternhaus aufwachsen, auf der Gesamtskala Lesen bei IGLU 2006 niedrigere Werte erreichen als Kinder, auf die diese Merkmale nicht zutreffen. Diese Nachteile summieren sich zu einem Leistungsrückstand, der auf Individualebene mehr als ein Lernjahr umfassen kann. Die hinzukommenden Klasseneffekte können die genannten Effekte ver-

stärken. Somit stellt diese Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund eine besondere Herausforderung für Grundschulen in der Bundesrepublik Deutschland dar.

### 3.4 Lesesozialisation im Elternhaus

Die Befunde zur Lesesozialisation im Elternhaus auf Länderebene bestätigen die im ersten Berichtsband zu IGLU 2006 bereits für Deutschland dargestellten Ergebnisse (Stubbe, Buddeberg, Hornberg & McElvany, 2007). Die Ausstattung mit (Kinder-)Büchern und das Vorbildverhalten der Eltern sind im internationalen Vergleich als gut einzuschätzen. Hingegen erweist sich das Ausmaß der leseförderlichen Aktivitäten im Elternhaus in allen deutschen Ländern als vergleichsweise gering. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern in den einzelnen Bereichen der Lesesozialisation und im Gesamtindex fallen insgesamt relativ gering aus. Theoriekonform zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang des Index der Lesesozialisation sowohl mit dem sozialen Status des Elternhauses als auch mit der Lesekompetenz am Ende der Grundschulzeit. Schülerinnen und Schüler, die in einem leseaffinen Elternhaus aufwachsen, weisen einen deutlichen Vorteil beim Kompetenzerwerb in der Grundschule auf. Hierbei handelt es sich überdurchschnittlich oft um Familien aus den oberen sozialen Lagen. Die vorgestellten Analysen legen vor allem zwei Konsequenzen nahe. Zum einen könnte es hilfreich sein, die Elternhäuser schon deutlich vor der Einschulung der Kinder zu erreichen, um insbesondere bildungsferneren Familien die große Bedeutung von leseförderlichen Aktivitäten für den späteren Schulerfolg zu verdeutlichen. Zweitens dürfte es hilfreich sein, Lehrerinnen und Lehrer noch stärker zu sensibilisieren, damit Unterschieden in den Vorkenntnissen der Kinder bei der Einschulung beziehungsweise in den Möglichkeiten der häuslichen Unterstützung während der Schulzeit im Unterricht angemessen begegnet werden kann.

## 4 Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse zum Ländervergleich bei IGLU 2006 lassen eine Reihe von Schlussfolgerungen zu.

*Erste Schlussfolgerung:*

*Erhöhung der Effizienz des Leseunterrichts mithilfe von Förderaktivitäten.*

Maßnahmen der Differenzierung und Förderung im Unterricht sind in Deutschland insgesamt noch selten zu finden. Förderaktivitäten im Klassenraum wie Maßnahmen der personellen Unterstützung oder Formen des selbstständigen, differenzierten Lernens können sinnvoll sein, um zu gewährleisten, dass jedes Kind auf seinem Leseniveau Lernfortschritte erzielen kann. Dazu gehört im Rahmen einer umfassenden Persönlichkeitsförderung von Grundschulkindern auch, Lernbiographien frühzeitig in den Blick zu nehmen, individuelle Stärken zu fördern sowie auf Schwächen lernförderlich – das heißt ermutigend und unterstützend – einzugehen. Neben dem zielgerichteten Einsatz von förderdiagnostischen Verfahren (Beobachtung, standardisierte Testverfahren) ist es darüber hinaus notwendig, den Kindern ihre jeweiligen Leseentwicklungen kriteriengeleitet aufzuzeigen sowie entsprechend geeig-

nete Formen der Leistungsbeurteilung und der Leistungsrückmeldung einzusetzen (Winter, 2006). Perspektivisch ist darüber nachzudenken, wie der Leseunterricht noch stärker fächerübergreifend verankert werden könnte (z. B. mithilfe schuleigener Leselehrpläne) und wie zeitliche Potentiale des Ganztags für die Leseförderung gezielt genutzt werden können.

Im Einzelnen sind folgende Aspekte in Bezug auf die Verbesserung des Leseunterrichts bedeutsam:

- *Verringerung des Anteils von Schülerinnen und Schülern auf den unteren Kompetenzstufen*

Kinder, die am Ende der 4. Jahrgangsstufe bezüglich ihrer Leseleistung unterhalb der Kompetenzstufe III einzuordnen sind, benötigen dringend eine gezielte Förderung. Sowohl in Berlin (mit einem Anteil von 24.9 Prozent) und Bremen (22.5 Prozent) als auch in Hamburg (22.1 Prozent) ist darüber nachzudenken, wie spezifische Leseförderprogramme eingesetzt werden könnten. Es ist anzunehmen, dass sich der Anteil leseschwacher Schülerinnen und Schüler minimieren ließe, wenn schon in den ersten Grundschulklassen früh einsetzende und gezielte Fördermöglichkeiten greifen würden, zum Beispiel auch durch das Heranziehen von Experten, Schulpsychologen, Sozialpädagogen und Sprachheilpädagogen. Vorbilder dazu finden sich vor allem in den skandinavischen Staaten. Auch eine Verbesserung des Erstunterrichts sowie der Förderdiagnostik beim Schriftspracherwerb (Hofmann & Valtin, 2007), die mit einer verbesserten Lehrerbildung einhergehen muss, könnte dazu verhelfen, dass einzelne Kinder aufgrund ihrer Lernrückstände nicht weiter zurückfallen (Hanke, 2007; Kirschhock, 2004; Schröder-Lenzen, 2004; Valtin, 2003). Als wirksam hat sich auch die Förderung spezifischer Teilleistungen bei schwachen Leserinnen und Lesern erwiesen (Scheerer-Neumann & Hofmann, 2005). Für viele Kinder aus bildungsfernen Milieus und für Kinder mit Migrationshintergrund könnten weiterhin vorschulische Fördermaßnahmen sinnvoll sein. Eine auf Basis einer Sprachstandsfeststellung am Ende des 4. Lebensjahres gezielte Sprachförderung erfolgt zum Beispiel in Kindergärten in Nordrhein-Westfalen. Darüber hinaus ist zu überlegen, wie Elternhäuser schon vor der Einschulung einbezogen werden könnten, um insbesondere bildungsferneren Familien die Bedeutung von leseförderlichen Aktivitäten für den späteren Schulerfolg verdeutlichen zu können.

- *Verbesserung der Leseleistung bei wissensbasierten Leseaufgaben*

Eine unterrichtliche Herausforderung, der sich alle Länder zu stellen haben, ist die Verbesserung der Leseleistung bei den ‚wissensbasierten‘ Leseaufgaben. Stärker betont werden sollten Aufgaben, die dem tieferen Verständnis eines Textes dienen, den Bezug zum eigenen Weltwissen herstellen sowie Sprache prüfen und bewerten. Wie die Angaben der Lehrkräfte zeigen, sind folgende Aktivitäten vergleichsweise selten Bestandteil der Unterrichtspraxis: Das Gelesene mit den eigenen Erfahrungen vergleichen, Voraussagen machen, was als Nächstes passieren wird (Text antizipieren), sowie das Gelesene mit anderen Dingen vergleichen, die bereits gelesen wurden. In den europäischen Staaten, die signifikant höhere Werte als Deutschland in den wissensbasierten Verstehensleistungen erreichen (Italien, Ungarn und die Russische Föderation), sind derartige Übungen regelmäßiger Bestandteil des Unterrichts. In Deutschland sind zudem Aktivitäten relativ selten, die einen produktiven Umgang mit dem Gelesenen erfordern, wie zum Beispiel gemeinsame Literaturprojekte durchführen oder eigene lektürebezogene Textproduktionen der Schülerinnen und Schüler anregen (Lankes & Carstensen, 2007).

- *Steigerung des Anteils der Schülerinnen und Schüler auf der höchsten Kompetenzstufe*

Im innerdeutschen Vergleich weisen Bremen (5.5 Prozent), Hamburg (6.8 Prozent), Hessen (8.1 Prozent) und Berlin (8.6 Prozent) einen vergleichsweise niedrigen Anteil von Kindern auf der höchsten Lesekompetenzstufe auf. Hier wäre darüber nachzudenken, wie sich dieser Anteil erhöhen ließe. Es gibt inzwischen viele Maßnahmen im Leseunterricht, die sich als effektiv bei der Förderung von Leseleistungen nach der alphabetischen Phase erwiesen haben, wie zum Beispiel die Verbesserung des Leseverstehens (Wedel-Wolff & Crämer, 2007) oder die gezielte Förderung von Lesestrategien (Gold, 2005; Rühl, 2005; Scheerer-Neumann & Schnitzler, 2008) und von metakognitiven, reflexiven Prozessen, die der Steuerung des Leseprozesses dienen (Kollenrott, Kölbl, Billmann-Mahecha & Tiedemann, 2007). Da die wissensbasierten Verstehensleistungen der Lesekompetenz gegenüber den textimmanenten Verstehensleistungen tendenziell als komplexer und voraussetzungsreicher einzuschätzen sind, ist zu vermuten, dass sich durch eine gezielte Förderung der wissensbasierten Verstehensleistungen die Anteile der Leserinnen und Leser auf der höchsten Kompetenzstufe erhöhen ließen.

- *Weckung und Steigerung der Lesemotivation, insbesondere bei Jungen*

Neben Maßnahmen, die sich auf die eher kognitiven Aspekte des Lesens richten, sind die Weckung und Steigerung der Lesemotivation insbesondere bei den Jungen erforderlich. Im internationalen Vergleich schneidet Deutschland in Bezug auf die Einstellung zum Lesen und den Anteil der Kinder, die angeben, außerhalb der Schule nie oder fast nie zum Vergnügen zu lesen, sehr günstig ab. Allerdings sind die Unterschiede zwischen den Ländern sowie die Geschlechterdifferenzen erheblich. In den letzten Jahren haben die Jungen als das „benachteiligte Geschlecht“ besondere Aufmerksamkeit erfahren (Valtin, Wagner & Schwippert, 2005). Zahlreiche Projekte sind aus diesem Grund mit dem Ziel durchgeführt worden, die Leseleistung und das Interesse der Jungen am Lesen zu verbessern (vgl. Garbe, 2003; Müller-Walde, 2005; Wienholz, 2005).

Aus der Sicht von IGLU 2006 scheinen diese Maßnahmen indirekt erfolgreich, da bei dieser Erhebung im Vergleich zu IGLU 2001 die Jungen ihre Leistungen um 11 Punkte, Mädchen dagegen ihre Leistungen um 6 Punkte steigern konnten. Deshalb gehen die signifikant besseren Leseergebnisse für Deutschland im Jahr 2006 mitunter auch auf das Konto der Jungen. Erfreulich ist weiterhin, dass bei IGLU 2006 ungefähr ebenso viele Jungen (57 Prozent) wie Mädchen (59 Prozent) einen hohen Indexwert im Selbstkonzept aufweisen, gilt doch das leistungsbezogene Selbstvertrauen als eine Voraussetzung für die Entwicklung von Motivation (Pekrun, Frenzel, Zimmer & Lichtenfeld, 2005). Bei IGLU 2001 verfügten demgegenüber nur 40 Prozent der Jungen und 46 Prozent der Mädchen über einen hohen Indexwert im Leseselbstkonzept. Als auffällig erweisen sich nach wie vor die geringe Lesemotivation der Jungen (vor allem in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt sowie im Saarland) und der hohe Anteil der Kinder, die außerhalb der Schule nicht zum Vergnügen lesen (besonders in Rheinland-Pfalz, Brandenburg, Bayern, Thüringen und Berlin). In der Forschungsliteratur gibt es weitgehende Einigkeit bezüglich der Möglichkeiten zur Steigerung von Lesemotivation, von der insbesondere Jungen profitieren können (Artelt et al., 2005; Linnakylä, 2008; Richter & Plath, 2005). Diese beziehen sich sowohl auf den gesamten Unterricht (z. B. durch ein weites Textangebot) als auch individuell auf die Motivierung des einzelnen Kindes. Insbesondere literarische Texte bieten im Rahmen von Anschlusskommunikationen (Hurrelmann, 2002) vielver-

sprechende Möglichkeiten, emotionale und soziale Fähigkeiten auszubilden und sich affektiv beim Lesen zu engagieren (Identifikation, genießendes Lesen), um Lesemotivationen zu schaffen und langfristig aufrecht zu erhalten. Insgesamt hat es sich als günstig erwiesen, Maßnahmen zur Förderung der Lesemotivation nicht isoliert einzusetzen, sondern in die Vermittlung von Lese- und Lernstrategien zu integrieren und reflexive Leseprozesse anzubahnen (Artelt et al., 2005). Eine entsprechend umfassend angelegte Leseförderung (Rosebrock, 2003) wird insbesondere durch die Erkenntnisse der lesebiographischen Forschung nahegelegt, die zudem darauf hinweist, dass die ersten vier bis sechs Schuljahre als entscheidende Phase der Leseförderung zu betrachten sind (Garbe, 2005).

*Zweite Schlussfolgerung:*

*Den Leseunterricht und die Lehrerbildung in der Sekundarstufe I reformieren.*

Als Fazit ihres Beitrags zum PISA 2003-Ländervergleich schreiben Drechsel und Schiefele (2005, S. 100): „Als große Herausforderung bleibt in den Schulen aller Länder, eine kumulative Entwicklung der Lesekompetenz auf der Sekundarstufe in unterschiedlichen Sach- und Fachzusammenhängen anzubahnen und zu fördern“. Diese Anbahnung hat in Deutschland in der Grundschule – wie die Ergebnisse von IGLU insgesamt zeigen – durchaus stattgefunden. In Anbetracht der Tatsache, dass die Leseleistungen derjenigen Kinder, die für eine bestimmte Sekundarstufenart empfohlen werden, jeweils über drei Kompetenzstufen streuen (Arnold, Bos, Richert & Stubbe, 2007), sind allerdings auch in der Sekundarstufe I – und zwar in allen Schulformen – gezielte Leseförderprogramme sinnvoll, und zwar vor allem für diejenigen Kinder, deren Leseleistung nicht über die Kompetenzstufe III hinausgeht. Ansonsten werden diese Kinder voraussichtlich in allen Fächern Schwierigkeiten bei der Erarbeitung neuer Lerngegenstände haben. Leseförderung sollte daher als Aufgabe aller Fächer wahrgenommen werden. Der Sachverhalt, dass die Anzahl der Fünfzehnjährigen bei PISA, die angeben, nicht zum Vergnügen zu lesen (Artelt, Schneider & Schiefele, 2002), in den Ländern bis zu dreimal so groß ist wie bei den Viertklässlerinnen und Viertklässlern, deutet auf einen dringenden Bedarf an Weckung, Aufrechterhaltung und Steigerung der Lesemotivation in der Sekundarstufe I hin. Dies könnte auch zu Konsequenzen hinsichtlich einer Reform der Lehrerbildung führen.

*Dritte Schlussfolgerung:*

*Maßnahmen zur Förderung von Kindern aus bildungsfernen Milieus.*

Um die Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozialen Herkunft zu mindern, scheinen verschiedene Maßnahmen sinnvoll:

- *Gezielte Elternarbeit fördern*

Es könnte versucht werden Möglichkeiten zu finden, wie die Elternhäuser schon vor der Einschulung der Kinder erreicht werden können, um insbesondere bildungsferneren Familien die große Bedeutung von leseförderlichen Aktivitäten für den späteren Schulerfolg zu verdeutlichen. Weiterhin könnte über Möglichkeiten nachgedacht werden, die insbesondere bildungsferne Familien zum Aufbau einer häuslichen Schriftkultur anregen (Sasse & Valtin, 2006).

- *Ausbau vorschulischer Einrichtungen*

Eine gezielte Sprachförderung im Vorschulalter, die auf der Grundlage einer frühzeitig erfolgten Lernstandserhebung stattfindet, ist eine gute Vorbereitung für den Schriftspracherwerb. In den vorschulischen Institutionen sollte dafür gesorgt werden, dass bei Kindern die Freude am Lesen geweckt beziehungsweise aufrecht erhalten wird und sie Lesen als eine gesellige Praxis erfahren lernen.

- *Verbesserung förderdiagnostischer Kompetenzen der Lehrkräfte*

Lehrerinnen und Lehrer könnten noch stärker dafür sensibilisiert werden, Unterschieden in den Kenntnissen der Kinder bei der Einschulung beziehungsweise in den Möglichkeiten der häuslichen Unterstützung während der Schulzeit im Unterricht angemessen zu begegnen sowie adäquate Formen förderdiagnostischer Verfahren (z. B. Beobachtung, Standardisierte Tests) systematisch einzusetzen.

- *Einrichtung von Ganztagsgymnasien*

Die Gründung von Ganztagsgymnasien kann sinnvoll sein, wenn leistungsstarke Kinder aus unterprivilegierten Schichten am Nachmittag dort das anregungsreiche Lernmilieu vorfinden, das ihnen die eigenen Elternhäuser nicht bieten können. Alle hier genannten Überlegungen betreffen im Übrigen auch eine mögliche Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund.

*Vierte Schlussfolgerung:*

*Gezielte Förderung für Kinder mit Migrationshintergrund.*

Die Förderung für Kinder mit Migrationshintergrund sollte in der Grundschule einen besonderen Stellenwert erhalten und intensiviert werden. Angesichts dessen, dass ein nicht hinnehmbarer Teil der Kinder, deren Eltern im Ausland geboren wurden, am Ende der vierten Jahrgangsstufe nicht über die entsprechenden Kompetenzen verfügt, die es erlauben, sicher und selbstständig mit Texten umzugehen, besteht dringender Handlungsbedarf. Ein umfassender Förderbedarf liegt für diese Kinder wahrscheinlich auch im Sekundarschulbereich vor, da sie sonst vermutlich überproportional zu denjenigen gehören, die ohne Berufsabschluss bleiben. In dem Hamburger Leseförderprojekt (HELP 2006/07, 2007/08), einer Interventionsstudie in Klassenstufe 5, wurde beispielsweise ein integriertes schriftsystematisches und schriftkulturelles Konzept zur Leseförderung eingesetzt, von dem nach den bisherigen Auswertungsergebnissen sowohl Kinder mit Migrationshintergrund als auch Kinder aus bildungsfernen Familien profitieren (Blatt, Müller & Voss, 2007; Blatt, Voss, Gebauer & Kowalski, 2008; Blatt, Müller, Voss & Gebauer, in Vorb.). Insgesamt zeigen die Ergebnisse von IGLU 2006, nicht zuletzt auch im Vergleich zu IGLU 2001, dass die Grundschule in Deutschland auf einem vielversprechenden Kurs liegt und ihre Hausaufgaben gemacht hat. Für die Länder gilt: einige mehr, einige weniger.

## Literatur

- Arnold, K.-H., Bos, W., Richert, P. & Stubbe, T. C. (2007). Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 271–297). Münster: Waxmann.
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R. & Ring, K. (2005). *Förderung von Lesekompetenz*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Artelt, C., Schneider, W. & Schiefele, U. (2002). Ländervergleich zur Lesekompetenz. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich* (S. 55–94). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Weiß, M. (2002). Föderalismus und Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 39–53). Opladen: Leske + Budrich.
- Blatt, I., Müller, A. & Voss, A. (2007). Schulentwicklung auf Unterrichtsebene. *Schulmanagement*, 3, 22–25.
- Blatt, I., Voss, A., Gebauer, M. & Kowalski, K. (2008). Integratives Konzept zur Lese- und Sprachförderung. In N. Berkemeyer, W. Bos, V. Manitius & K. Müthing (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven* (S. 183–199). Münster: Waxmann.
- Blatt, I., Müller, A., Voss, A. & Gebauer, M. (in Vorb.). Schriftstruktur als Lesehilfe am Beispiel einer Leseförderung in Klasse 5. In U. Bredel & A. Müller (Hrsg.), *Schriftkompetenz und Schriftsystem: linguistisch, empirisch, didaktisch*. Tübingen: Niemeyer.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.). (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.). (2008). *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Cortina, K. S., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K. U. & Trommer, L. (Hrsg.). (2008). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek: Rowohlt.
- Drechsel, B. & Schiefele, U. (2005). Die Lesekompetenz im Ländervergleich. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* (S. 85–101). Münster: Waxmann.
- Garbe, C. (2003). Mädchen lesen ander(e)s als Jungen – Unterschiedliche Leseinteressen und Leseweisen – Empirische Befunde und Erklärungsansätze. *Fachzeitschrift JuLit*, 2003 (2), 14–29.
- Garbe, C. (2005). Warum Leseförderung vor und in der Grundschule ansetzen muss. Erkenntnisse der biographischen Leseforschung. In E. Gläser & G. Franke-Zöllner (Hrsg.), *Lesekompetenz fördern von Anfang an. Didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung* (S. 24–35). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gold, A. (2005). Textdetektive lesen strategisch. In A. Sasse & R. Valtin (Hrsg.), *Lesen lehren* (S. 13–31). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Hanke, P. (2007). *Anfangsunterricht. Leben und Lernen in der Schuleingangsphase* (2. erweiterte Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hofmann, B. & Valtin, R. (2007). *Förderdiagnostik beim Schriftspracherwerb*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Hornberg, S., Bos, W., Buddeberg, I., Potthoff, B. & Stubbe, T.C. (2007). Anlage und Durchführung von IGLU 2006. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 21–45). Münster: Waxmann.
- Hurrelmann, B. (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. *Praxis Deutsch*, 176, 6–18.
- Kirschhock, E.-M. (2004). *Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kollenrott, A. I., Kölbl, C., Billmann-Mahecha, E. & Tiedemann, J. (Hrsg.). (2007). *KOLIBRI. Leseförderung in der Grundschule*. Münster: Waxmann.
- Lankes, E.-M., Bos, W., Pläßmeier, N., Schwippert, K. & Voss, A. (2004). Anlage und Durchführung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und ihrer Erweiterung um Mathematik und Naturwissenschaften (IGLU-E). In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 7–20). Münster: Waxmann.
- Lankes, E.-M. & Carstensen, C. H. (2007). Der Leseunterricht aus der Sicht der Lehrkräfte. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 161–193). Münster: Waxmann.
- Linnakylä, P. (2008). Wie kann man Schüler und Schülerinnen für das Lesen motivieren? In B. Hofmann & R. Valtin (Hrsg.), *Checkpoint Literacy. Tagungsband 1 zum 15. Europäischen Lesekongress in Berlin*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Müller-Walde, K. (2005). *Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Zimmer, K. & Lichtenfeld, S. (2005). Schülermerkmale im Ländervergleich. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* (S. 147–155). Münster: Waxmann.
- Richter, K. & Plath, M. (2005). *Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht*. Weinheim: Juventa.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Rosebrock C. (2003). Wege zur Lesekompetenz. *Beiträge Jugendliteratur und Medien*, 55 (2), 85–95.
- Rühl, K. (2005). Strategieorientiertes Unterrichten. In A. Sasse & R. Valtin (Hrsg.), *Lesen lernen* (S. 32–42). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Sasse, A. & Valtin, R. (Hrsg.). (2006). *Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. Zwischen kompensatorischer Erziehung und Family Literacy*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Scheerer-Neumann, G. & Hofmann, C. (2005). Dimensionen der Lesekompetenz analysieren und fördern. In A. Sasse & R. Valtin (Hrsg.), *Lesen lehren* (S. 43–59). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Scheerer-Neumann, G. & Schnitzler, C. D. (2008). Die Förderung von Lesestrategien. *Deutsch Differenziert*, 3, 26–29.
- Schründer-Lenzen, A. (2004). *Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens*. Opladen: Leske + Budrich.
- Stubbe, T. C., Buddeberg, I., Hornberg, S. & McElvany, N. (2007). Lesesozialisation im Elternhaus im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 299–327). Münster: Waxmann.
- Valtin, R. (2003). Methoden des basalen Lese- und Schreibunterrichts. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz & J. Ossner (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache (Band 2)* (S. 760–771). Paderborn: Schöningh.
- Valtin, R., Wagner, C. & Schwippert, K. (2005). Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse – schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien* (S. 187–238). Münster: Waxmann.
- Wedel-Wolff, A. v. & Crämer, C. (2007). Förderung im Lesen nach dem Erwerb der alphabetischen Phase. In B. Hofmann & R. Valtin (Hrsg.), *Förderdiagnostik beim Schriftspracherwerb* (S. 128–161). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Wienholz, M. (2005). *Kicken und Lesen. Ein Projekt im Rahmen des Lesenetzes Baden-Württemberg. Dokumentation*. Stuttgart: Landesstiftung Baden-Württemberg.
- Winter, F. (2006). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen* (2., unveränderte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.