

IGLU-Studie 2016: Stagnation statt Weiterentwicklung – Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich

Zusammenfassung und Bewertung

6. Dezember 2017

Zusammenfassung

Deutschland beteiligte sich 2016 zum 4. Mal an "IGLU" (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung). Im Zentrum steht der internationale Vergleich des Leseverständnisses von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. Untersucht werden Leseleistungen und -verhalten im Vergleich mit 50 anderen Staaten an literarischen und an Sachtexten. Die wissenschaftliche Leitung hat Prof. Dr. Wilfried Bos, Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der TU Dortmund. Die Erhebung in allen 16 Bundesländern umfasste eine repräsentative Stichprobe von ca. 4.000 Kindern der vierten Jahrgangsstufe an 200 Grundschulen.

Durch eine bundeslandspezifische Auswertung, die in IGLU nicht enthalten ist, wäre die Untersuchung noch bedeutend aussagekräftiger und politisch wirkungsvoller.

Im Einzelnen

Die Schülerinnen und Schüler in Deutschland erreichen einen Leistungsmittelwert im Lesen von 537 Punkten und liegen damit im unteren Mittelfeld der Rangreihe der teilnehmenden Staaten. Der Leistungsmittelwert liegt zwar deutlich über dem internationalen Mittelwert von 521 Punkten, aber nicht über dem der teilnehmenden EU-Staaten (540 Punkte) oder OECD-Staaten (541 Punkte). Dagegen erzielen Schülerinnen und Schüler in anderen – auch europäischen - Staaten signifikant bessere Leseleistungen, so in Irland mit 567 und in Polen mit 565 Punkten.

Im Vergleich von 2001 zu 2016 haben sich insgesamt kaum Verbesserungen in den Schülerleistungen für Deutschland ergeben. Während 2001 lediglich vier andere Staaten weit höhere Leistungsmittelwerte aufwiesen als Deutschland, schneiden 2016 schon 14 Staaten und Regionen besser ab. So konnten sich Länder wie Lettland, Ungarn, Italien oder USA seither sehr verbessern; in der Russischen Föderation waren in IGLU 2001 schlechtere Schülerleistungen als in Deutschland zu beobachten und sind sie nun durchgängig besser.

In Deutschland fallen die Leistungen 2016 zudem heterogener aus als 2001: Die Bandbreite vergrößert sich von 67 auf 78 Punkte. Dies resultiert sowohl aus geringeren Leistungen der schwächsten als auch aus besseren Leistungen der stärksten Schülerinnen und Schüler. Kinder in Deutschland haben höhere Kompetenzen im Umgang mit literarischen Texten (542 Punkte) als beim Lesen von Sachtexten (533 Punkte). Dies ist in 19 Teilnehmerstaaten nicht anders, die Differenz ist in Deutschland mit 9 Punkten aber besonders ausgeprägt.

Fast jedes fünfte Kind schwach, jedes zehnte Kind sehr gut im Lesen

2016 erreichen 18,9 % der Viertklässler in Deutschland kein ausreichendes Niveau im Lesen. Sie werden sich in der weiteren Schullaufbahn sehr schwer tun. In 13 Teilnehmerstaaten ist 2016 der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit schwachen Leistungen erheblich niedriger als in Deutschland z.B. in unseren Nachbarstaaten Tschechien, Dänemark und Niederlande. Lediglich im französischsprachigen Belgien, in Frankreich und Neuseeland ist der Anteil schwacher Schülerinnen und Schüler noch



viel höher. In Deutschland hat sich im Vergleich zu 2001 der Anteil der schwachen Schülerinnen und Schüler kaum verändert, während 8 andere Teilnehmerstaaten den Anteil von 2001 zu 2016 spürbar reduzieren konnten. In Österreich beträgt er demgegenüber 15,6 % und in Schweden noch weniger mit 12,2 %.

In IGLU 2016 erzielten rund 11 % der Schülerinnen und Schüler in Deutschland Leistungen auf dem höchsten Kompetenzniveau. Sie verfügen damit über Lesekompetenzen, die es ihnen ermöglichen, Bezug auf Textpassagen oder einen ganzen Text zu nehmen, darin enthaltene Informationen zu ordnen und Aussagen selbstständig interpretierend und kombinierend zu begründen. Im Vergleich zu 2001 ist der Anteil sehr guter Leserinnen und Leser von knapp 9 auf gut 11 % gestiegen. Nach wie vor zeigt damit allerdings nur etwa jedes zehnte Kind in Deutschland fortgeschrittene Leistungen im Lesen.

Dieser Anteil entspricht zwar dem Mittelwert anderer EU- und OECD-Staaten. Aber 14 Teilnehmerstaaten erreichen weit größere Anteile an Spitzenleistungen, so etwa Polen mit 20,2 % und England mit 20,1 %.

Lesemotivation nimmt ab

Schülerinnen und Schüler in Deutschland sind ihren Angaben zufolge durchaus selbstbewusste und motivierte Leserinnen und Leser. Rund 70 % haben eine hohe Lesemotivation, Mädchen zeigen sich etwas motivierter als Jungen. 2016 sind die befragten Kinder im Vergleich zu 2001 jedoch insgesamt weniger motiviert. Dies ist insbesondere bei leseschwachen Kindern der Fall. Der Anteil an Kindern, die fast jeden Tag zu ihrem Vergnügen lesen, ist um 5 Prozentpunkte gesunken, bei den Leseschwachen sind es 10 Prozentpunkte.

Zunehmend heterogene Schülerschaft

Insgesamt ist die Schülerschaft an Grundschulen in Deutschland in 2016 vielfältiger als 2001. So ist ein deutlicher Anstieg von Kindern mit besonderen Unterstützungsbedarfen an Regelschulen festzustellen, der Anteil an Kindern ohne Migrationshintergrund ist gesunken und mit Migrationshintergrund gestiegen (= beide Eltern im Ausland geboren).

Überall erzielten Schülerinnen und Schüler aus Familien mit mehr als 100 Büchern im Haus

deutlich bessere Leseleistungen; dieser Vorsprung beträgt in Deutschland 54 Punkte. Kein anderer Teilnehmerstaat zeigt größere sozial bedingte Disparitäten in den Leseleistungen als Deutschland. Während Ungarn, Slowakei, Österreich und Frankreich sich nicht sehr von Deutschland unterscheiden, fallen in den meisten Staaten, auch der EU, die sozial bedingten Disparitäten in den Schülerleistungen geringer aus. Nur in Deutschland - neben der Slowakei, Slowenien und Ungarn - haben sie sogar zugenommen.

International erreichen in fast allen Teilnehmerstaaten Schülerinnen und Schüler, die zu Hause eine andere Sprache sprechen, schlechtere Leseleistungen. Auch in Deutschland liegt der Unterschied in der Leseleistung hier bei 37 Punkten und entspricht damit dem Lernzuwachs eines Schuljahrs. Der Leistungsvorsprung von Schülerinnen und Schülern, deren Eltern in Deutschland geboren wurden, vor denen, deren Eltern im Ausland geboren wurden, beträgt sogar 48 Punkte (559 vor 511 Punkten). Die Leistungsdisparitäten zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund sind damit konstant geblieben.

Der Leistungsunterschied im Lesen ist zwischen Mädchen und Jungen mit 11 Punkten eher gering und entspricht dem internationalen Mittelwert. Die geschlechtsspezifischen Differenzen haben 2016 hier wie dort dieselbe Größenordnung wie 2001.

Schullaufbahn abhängig vom Elternhaus

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 seltener gewählt. Seit 2001 ist der Anteil an Hauptschulpräferenzen von 22,1 auf 6,1 % zurückgegangen, bei der Realschule von 29,2 auf 21,3 %.

Sowohl die Schullaufbahnpräferenz der Eltern als auch der Lehrkräfte unterscheiden sich je nach sozioökonomischer Stellung der Schülerfamilien. Unabhängig von der Lesekompetenz haben Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern eine deutlich höhere Chance auf einen Gymnasialbesuch als Kinder aus bildungsfernen Familien. Dies nimmt sogar zu: War 2001



bei gleicher Leistung die Chance auf eine Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte für Kinder von Eltern mit hohem sozialen Status 2,6-mal so hoch wie für Kinder von Facharbeitern, ist diese Chance nun 3,4-mal so hoch.

Didaktische Maßnahmen

Insgesamt erhält nur ein Drittel der leseschwachen Schülerinnen und Schüler in Deutschland eine zusätzliche schulische Förderung im Lesen. Nach gegenwärtigem Forschungsstand, so die IGLU-Experten, ist der erfolgversprechendste Weg, um 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. Für fortgeschrittene Leserinnen und Leser ist es wichtig, ihnen Wissen über Lesestrategien und ihren flexiblen Einsatz zu vermitteln: aber knapp zwei Drittel der Kinder in Deutschland erhalten diese Förderung nie.

Bewertung:

Nach den negativen Trends für die Grundschule in TIMSS 2015 und dem IQB-Bildungstrend 2017 sind die wenig positiven IGLU-Ergebnisse keine Überraschung. Deutschland ist im Bereich des Lesens in der Grundschule zwar insgesamt nicht schlechter geworden, aber die Entwicklung stagniert auf unakzeptabel niedrigem Niveau. Offensichtlich wurde weder bei der Förderung der Kinder aus sozial ungünstigen Verhältnissen noch bei Kindern aus Migrantenfamilien ein erkennbarer Fortschritt erreicht. Dies ist insgesamt sehr enttäuschend. Es ist umso gravierender, als gute Lesekompetenz die Basis für die weitere Bildungsbiografie ist und damit für die kontinuierliche Entwicklung bis zur Ausbildungsreife.

Dass sich soziale Disparitäten nicht verfestigen müssen, zeigen die besseren Resultate europäischer Nachbarstaaten. Andere Länder ziehen mit besseren Schulleistungen an Deutschland vorbei, das so nur noch im unteren statt im oberen Mittelfeld der Rangliste liegt. Dies fordert die Anstrengungsbereitschaft in der Bildungspolitik heraus. Wie schon der IQB-Trend zeigt auch IGLU 2016, dass die Grundschule eine neue Prioritätensetzung braucht.

Ein besonderer Akzent muss auf die Förderung und die spezifische Lernsituation von Kindern mit Migrationshintergrund gelegt werden, deren

Anteil in den jungen Jahrgängen seit 2001 steigt: War 2001 bei 69,3% der Kinder kein Elternteil im Ausland geboren, bei 7 % ein Elternteil, bei 12,8 % beide Elternteile und machten 10,9 % keine Angabe, war 2016 bei 54 % kein Elternteil im Ausland geboren, bei 9,9 % ein Elternteil, bei 15,1 % beide Elternteile und machten 21 % keine Angabe. An etwa jeder dritten Schule wurden zudem neu zugewanderte Kinder unterrichtet, ihr Anteil an der Schülerschaft betrug dabei bis zu 10 %.

Alle Lehrkräfte der Grundschule müssen in Aus- und Fortbildung auch zur Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache befähigt werden. Der weitere, gerade auch qualitative, Ausbau von Ganztagschulen ist dringend notwendig, in denen die zusätzliche Zeit gezielt für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler genutzt wird. Die neuen digitalen Medien bieten zudem gute weitere Möglichkeiten, mit maßgeschneiderten Lernprogrammen das Üben und Vertiefen von sprachlichen Kompetenzen bei einzelnen Kindern zielgenau zu unterstützen.

Ansprechpartner:

BDA | DIE ARBEITGEBER
Bundesvereinigung der
Deutschen Arbeitgeberverbände

Bildung | Berufliche Bildung
T +49 30 2033-1500
bildung@arbeitgeber.de