



Kurzbericht

Tuesdays for Education – Unterricht und Lesezeit

Auf Basis der repräsentativen Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)

09.01.2024

Ruben Kleinkorres, Ramona Lorenz, Laura Becher,
Ulrich Ludewig, Rahim Schaufelberger & Nele McElvany



Tuesdays for Education

*Nähere Informationen zum Projekt am Ende des Berichts



Überblick über die zentralen Befunde anhand von IGLU

- Hinsichtlich der **Klassenführung** besteht an Grundschulen in Deutschland im Mittel Entwicklungsbedarf: Die erlebte **Unterrichtsqualität** wird von den Schülerinnen und Schülern bezüglich der Klassenführung deutlich weniger gut eingeschätzt als die erlebte kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung.
- Lehrkräfte messen einer standardisierten und systematischen **Diagnostik** der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern in der Praxis eine vergleichsweise geringe Bedeutung bei.
- Der überwiegende Teil der betrachteten **Lesestrategien** wird in Deutschland seltener eingesetzt als im Mittel der EU-Teilnehmerstaaten und -regionen. Insbesondere Elaborationsstrategien, die dem vertieften Verständnis dienen, kommen in einem geringen Teil der vierten Klassen regelmäßig zum Einsatz.
- Die **Lesezeit** in Deutschland ist im Vergleich zu anderen Staaten der EU gering.

1. Einleitung und Hintergrund

Die Entwicklung der Lesekompetenz von Kindern in der Grundschule hängt unter anderem davon ab, wie sich der Leseunterricht konkret gestaltet, welche lesediagnostischen Instrumente die Unterrichtsentwicklung unterstützen und welche Lesestrategien mit den Schülerinnen und Schülern eingeübt werden. Dazu sind zunächst grundlegende Bedingungen im Unterricht zu betrachten, die unter anderem die für das Lesen genutzte Zeit im Unterricht als quantitatives Maß und die Unterrichtsqualität (Hasselhorn & Gold, 2022) umfassen. Zudem kann die Diagnostik des Standes der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler eine wichtige Basis für Entscheidungen der Lehrkräfte hinsichtlich der individuellen Förderung und der Weiterentwicklung des Unterrichts darstellen. Das gezielte Üben von Lesestrategien unterstützt zudem die Entwicklung des Leseverständnisses. Es ist damit ebenfalls eine wichtige Säule eines guten Leseunterrichts, der die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler für den Übergang zur weiterführenden Schule und den Schritt einer ausreichend guten Lesekompetenz, um durch das Lesen lernen zu können, vorbereitet. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Kurzbericht den folgenden Fragen nachgegangen:

1. Wie verhält sich die Lesezeit in Deutschland im internationalen Vergleich?
2. Wie ist die Unterrichtsqualität des Leseunterrichts an Grundschulen in Deutschland?
3. Wie erfolgt die Diagnostik der Lesekompetenz?
4. Welche Lesestrategien werden angewendet?



2. Datengrundlage

Die Forschungsfragen wurden auf Basis der Daten von IGLU 2021 untersucht (McElvany et al., 2023). Die Daten der Studie sind auf Ebene der Schülerinnen und Schüler repräsentativ für Deutschland sowie für die 65 teilnehmenden Staaten und Regionen. Von diesen können aufgrund der pandemiebedingt unterschiedlichen Erhebungsphasen die Ergebnisse von 37 Staaten und Regionen mit den Ergebnissen von Deutschland verglichen werden¹. Die Stichprobe für Deutschland umfasst $N = 4\,611$ Schülerinnen und Schüler und $N = 252$ Deutschlehrkräfte aus 252 öffentlichen Grundschulen aus allen 16 Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Die Beteiligung Deutschlands an IGLU 2021 wurde finanziert durch das *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF) und die Kultusministerkonferenz.



3. Leseunterricht in Grundschulen

Lesezeit

Um einen ersten Eindruck von den Rahmenbedingungen des Leseunterrichts in Deutschland zu erhalten, ist es zunächst einmal sinnvoll, die Lesezeit als quantitatives Maß heranzuziehen. **Wie IGLU 2021 zeigen konnte, liegt die mittlere Unterrichts-Lesezeit pro Woche in Deutschland bei 141 Minuten und damit unterhalb des Durchschnitts der EU-Staaten, der bei 194 Minuten liegt** (McElvany et al., 2023). Dabei hängen die wöchentliche Unterrichts-Lesezeit und die Lesekompetenz in Deutschland über alle Schülerinnen und Schüler hinweg tendenziell positiv miteinander zusammen, wobei der Zusammenhang jedoch nicht statistisch signifikant ist ($b = .05$, $p = .21$)². Da es sich bei IGLU um eine Querschnittsstudie handelt, lässt sich allerdings die Richtung des Zusammenhangs nicht kausal interpretieren. Auch wenn der Zusammenhang signifikant wäre, müsste das nicht zwingend darauf hindeuten, dass Klassen, die eine hohe Lesezeit etabliert haben auch höhere durchschnittliche Leistungen erreichen. Es könnte genauso gut sein, dass eine hohe Lesezeit die Folge einer niedrigen Lesekompetenz der Schülerschaft oder einzelner Schülerinnen und Schüler ist, der durch eine Erhöhung der Lesezeit begegnet wird.

Nichtsdestotrotz kann die Zeit, die im Unterricht dafür aufgewendet wird, zu lesen, sich positiv auf die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler auswirken. So berichten aktuelle Reviews und Meta-Analysen über positive Effekte von Lese-Interventionen, in denen die Dauer der Lesezeit erhöht wird, auf die Lesekompetenz von Kindergarten- und Grundschulkindern (Al Otaiba et al., 2023; Roberts et al., 2022). **Die Wirksamkeit von Leseinterventionen bzw. schulischem Unterricht ist jedoch maßgeblich davon abhängig, wie die Lesezeit genutzt wird.** Entsprechend soll im Folgenden über die hier beschriebene Quantität des Leseunterrichts hinaus auch die Qualität in den Blick genommen werden.

¹ Da die Stichprobe der Schülerinnen und Schüler repräsentativ für Deutschland gezogen wurde, wurden die Daten der Lehrkräfte auf die Schülerinnen und Schüler gewichtet.

² Anhand einer Ausreißer-Analyse wurden solche Klassen ausgeschlossen, bei denen die Lehrkräfte eine deutlich höhere wöchentliche Lesezeit angaben als Lehrkräfte anderer Klassen. Die Berechnung des Zusammenhangs zwischen der wöchentlichen Lesezeit und der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler beruht daher auf den Daten jener Klassen, deren wöchentliche Lesezeit unterhalb von 355 Minuten liegt.



Unterrichtsqualität

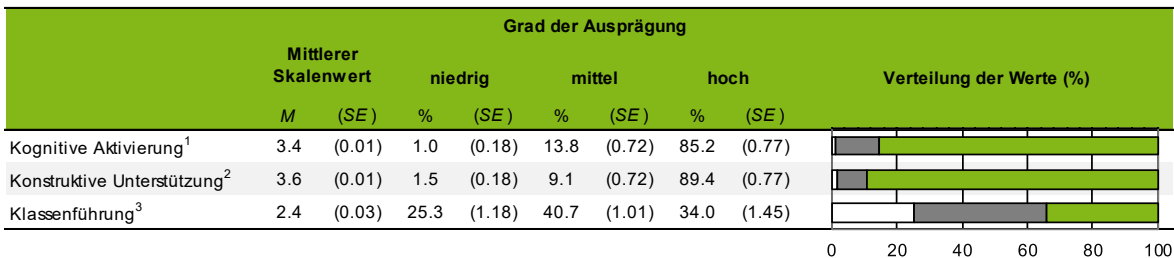
Ein guter Unterricht soll den Aufbau von Wissen und Können ermöglichen, indem er Gelegenheiten für verständnisvolle Lernprozesse bietet. Die drei in der Forschung in den letzten Jahren am intensivsten betrachteten Dimensionen der Unterrichtsqualität umfassen die **kognitive Aktivierung**, die **konstruktive Unterstützung** und eine **effiziente Klassenführung** (Hasselhorn & Gold, 2022). Eine effiziente Klassenführung stellt die notwendige Grundlage für qualitätsvolle Lehr-Lernprozesse durch kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung dar.

Für die Beschreibung der Unterrichtsqualität des Lesunterrichts wurden die Kinder im Rahmen von IGLU 2021 gebeten anhand von jeweils fünf Aussagen zu diesen drei Dimensionen anzugeben, in welchem Ausmaß sie diese in ihrem Unterricht erleben (vgl. Schilcher, Glondys & Wild, 2023). **Abbildung 1 zeigt, dass die überwiegende Mehrheit der Viertklässlerinnen und Viertklässler die kognitive Aktivierung (85.2 %) und die konstruktive Unterstützung (89.4 %) als hoch einschätzt und damit dem Unterricht in diesen beiden Dimensionen eine gute Qualität zuspricht. Deutlich weniger positiv fällt jedoch ihr Urteil zur Klassenführung, im Sinne einer ruhigen und strukturierten Lernumgebung, aus. Deren Güte schätzt etwa ein Drittel als hoch, zwei Fünftel als mittel und sogar ein Viertel als gering ein.**

Kognitive Aktivierung beschreibt, dass Lerngegenstände inhaltlich klar und verständlich erklärt und erarbeitet werden, wobei individuelle Lernvoraussetzungen und Vorkenntnisse berücksichtigt werden.

Maßnahmen der **konstruktiven Unterstützung** dienen der Herstellung eines positiven und lernförderlichen Lernklimas. Dieser Aspekt der Unterrichtsqualität zeigt sich beispielsweise durch persönliche Zuwendung der Lehrkraft zu den Schülerinnen und Schülern und Feedback.

Eine **effiziente Klassenführung** zeichnet sich durch die Verabredung klar formulierter Regeln, professionellen Umgang mit Störungen, effektives Zeitmanagement und einen anregend sowie flüssig gehaltenen Unterricht aus. Dies ist die Voraussetzung, damit im Unterricht überhaupt gelernt werden kann.



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

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

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

³ Die Skala umfasst 5 Items (z.B. "Die Schülerinnen und Schüler hören der Lehrerin/dem Lehrer nicht zu"). Negativ formulierte Items wurden re

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

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

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

Abbildung 1. Angaben der Schülerinnen und Schüler zum Ausmaß der erlebten kognitiven Aktivierung, konstruktiven Unterstützung und Klassenführung.

Mit diesem Ergebnis scheint die Klassenführung in den Grundschulen in Deutschland aus Sicht der Schülerinnen und Schüler ein Bereich zu sein, in dem die Unterrichtsqualität optimiert werden kann. Da die effiziente Klassenführung unter den Dimensionen der Unterrichtsqualität dahingehend eine



Sonderrolle einnimmt, dass sie die Rahmenbedingung schafft, unter der das Lernen überhaupt stattfinden und Lernzeit effektiv genutzt werden kann, ist dieser Befund besonders bedenklich.

Tieferegehende Analysen ergaben hierbei, dass Jungen sich in geringerem Maße kognitiv aktiviert fühlen ($M_J = 3.37$, $M_M = 3.45$, $t = 3.77$, $p < .001$), die Lehrkraft als weniger unterstützend ($M_J = 3.48$, $M_M = 3.65$, $t = 7.59$, $p < .001$) und die Klassenführung als weniger positiv wahrnehmen ($M_J = 2.43$, $M_M = 2.51$, $t = 2.68$, $p < .01$). Zudem verdeutlichte die tiefergehende Analyse, dass Schülerinnen und Schüler mit einer höheren Leistung im Lesekompetenztest die Klassenführung positiver wahrnahmen ($t = 7.57$, $p < .001$) und ebenso die konstruktive Unterstützung ($t = 6.51$, $p < .001$). Der Zusammenhang mit der kognitiven Aktivierung war ebenfalls positiv, jedoch nicht signifikant ($t = 1.60$, $p = .11$). Auch hier bewegten sich die Zusammenhänge eher im kleinen bis mittelgroßen Bereich: Eine um 100 Punkte bessere Leistung im Lesekompetenztest (zur Einordnung: In Deutschland lag der mittlere Lesekompetenzwert bei 524 und die Standardabweichung bei 77 Punkten) ging mit einer um 0.21 Punkte höheren Bewertung der Klassenführung und einer um 0.09 Punkte höheren Bewertung der konstruktiven Unterstützung auf der Skala, deren Werte von 1 bis 4 reichen, einher. Weiterhin zeigte sich über Klassen hinweg, dass die Lehrerfahrung der Lehrkräfte nicht mit der wahrgenommenen Klassenführung ($t = -0.20$, $p = .84$), jedoch negativ mit der wahrgenommenen kognitiven Aktivierung ($t = -2.09$, $p < .05$) und der wahrgenommenen konstruktiven Unterstützung ($t = -2.42$, $p < .01$) zusammenhing. Die Zusammenhänge waren allerdings klein: Eine um zehn Jahre längere Lehrerfahrung ging mit einer um 0.02 Punkte geringer wahrgenommenen kognitiven Aktivierung und um 0.03 Punkte geringer wahrgenommenen konstruktiven Unterstützung einher. Es zeigten sich keine Unterschiede in der wahrgenommenen Unterrichtsqualität je nachdem, ob die Lehrkraft schwerpunktmäßig Deutsch oder ein anderes Fach studierte.

Diagnostik

Für eine zielgerichtete Förderung der Lesekompetenz von Kindern ist es unabdingbar, den Stand der Lesekompetenz in regelmäßigen Abständen zu ermitteln. Daran anknüpfend können Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrem Stand gefördert werden, ohne leseschwache Kinder im Unterricht zunehmend abzuhängen und für Lesestärke gleichzeitig genügend Leseanreize für die Verbesserung ihres Leseverständnisses zu bieten.

Im Rahmen von IGLU 2021 wurden die Lehrkräfte daher gefragt, wie viel Bedeutung sie unterschiedlichen Strategien zur Diagnostik der Lesekompetenz beimessen. **Abbildung 2 zeigt, dass eine stärker standardisierte, schriftliche Diagnostik der Lesekompetenz in geringerem Maße favorisiert wird als mündliche Formate.** Während einer regelmäßigen kurzen schriftlichen Überprüfung noch von etwa der Hälfte viel Bedeutung zugesprochen wird, wird nur von den Lehrkräften eines Drittels der Schülerinnen und Schüler längeren Tests ein hoher Stellenwert zugesprochen. Die meisten Schülerinnen und Schüler werden von Lehrkräften unterrichtet, die dem Beantworten von Fragen im Unterricht (80.6 %) oder der Beobachtung der Schülerinnen und Schüler beim Arbeiten (65.6 %) viel Bedeutung beimessen. Längerfristigen Projekten (z. B. Lesetagebücher) schreiben die Lehrkräfte von etwa der Hälfte der Viertklässlerinnen und Viertklässler (51.0 %) viel Bedeutung zu.



Beigemessene Bedeutung für Strategien der Diagnostik in Deutschland												
	Mittelwert Deutschland		Mittelwert EU		keine			etwas		viel		Verteilung der Werte in Deutschland (%)
	M	(SE)	M	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)		
Die Schülerinnen und Schüler auffordern, im Unterricht Fragen zu beantworten	2.8	(0.03)	2.8	(0.01)	0.5	(0.47)	18.9	(2.77)	80.6	(2.74)		
Die Schülerinnen und Schüler beim Arbeiten beobachten	2.6	(0.03)	2.8	(0.01)	1.4	(0.82)	33.0	(3.37)	65.6	(3.33)		
Längerfristige Projekte (z. B. Lesetagebücher)	2.4	(0.04)	2.2	(0.01)	7.4	(1.70)	41.6	(3.18)	51.0	(3.21)		
Regelmäßige kurze schriftliche Überprüfungen (in Papierform oder digital)	2.5	(0.04)	2.4	(0.01)	2.4	(0.96)	48.0	(3.42)	49.6	(3.36)		
Längere Tests (z. B. Prüfungen oder Tests zu Unterrichtseinheiten)	2.3	(0.04)	2.2	(0.01)	6.4	(1.73)	61.6	(3.27)	32.0	(3.08)		

↔ Unterschied zwischen Deutschland und dem Mittelwert der EU-Teilnehmer statistisch signifikant ($p < .05$).

Alle Variablen verwenden ein 3-stufiges Antwortformat (1 = keine, 2 = etwas, 3 = viel).

- % der Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte angeben, der Strategie zur Diagnostik keine Bedeutung beizumessen.
- % der Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte angeben, der Strategie zur Diagnostik etwas Bedeutung beizumessen.
- % der Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte angeben, der Strategie zur Diagnostik viel Bedeutung beizumessen.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU 2021

Abbildung 2. Von Lehrkräften beigemessene Bedeutung für Strategien zur Diagnostik der Lesekompetenz.

Lesestrategien

Um den Leselernprozess von Kindern zu begleiten und schrittweise zu fördern, stehen zunächst **basale Fähigkeiten** im Vordergrund, die das Dekodieren, das Wissen um Wortbedeutungen und schließlich die Leseflüssigkeit umfassen. Erst mit der Fähigkeit, flüssig Lesen zu können, können auch hierarchiehöhere Prozesse angesprochen werden.

Hinsichtlich der Förderung basaler Fähigkeiten zeigt Abbildung 3, dass Strategien systematischen Wortschatzerwerbs, des Dekodierens oder Gelegenheiten zur Entwicklung der Leseflüssigkeit im Unterricht in der vierten Klasse bei weniger als einem Viertel der Kinder täglich oder fast täglich dargeboten werden. Der internationale Vergleich verdeutlicht, dass Deutschland hinsichtlich der Häufigkeit des Einsatzes dieser Strategien signifikant unter dem Mittelwert der EU-Teilnehmer von IGLU 2021 liegt.



	Basale Fähigkeiten											Verteilung der Werte in Deutschland (%)	
	Mittelwert Deutschland		Mittelwert EU		Nie oder fast nie	Ein- bis zweimal pro Monat	Ein- bis zweimal pro Woche	Jeden Tag oder fast jeden Tag					
	M	(SE)	M	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%		(SE)
Schülerinnen und Schüler auffordern, leise für sich selbst zu lesen	3.7	(0.04)	3.6	(0.01)	0.0	-	2.5	(1.02)	23.3	(3.01)	74.2	(3.11)	
Schülerinnen und Schüler auffordern, laut vorzulesen	3.6	(0.04)	3.5	(0.01)	0.5	(0.47)	6.0	(1.63)	27.4	(2.79)	66.2	(2.90)	
Den Schülerinnen und Schülern systematisch neuen Wortschatz beibringen	2.8	(0.07)	3.2	(0.01)	7.5	(1.84)	31.9	(3.16)	37.3	(3.18)	23.4	(3.10)	
Den Schülerinnen und Schülern Gelegenheiten bieten, Leseflüssigkeit zu entwickeln	2.8	(0.06)	3.3	(0.01)	3.0	(1.12)	35.3	(3.47)	42.7	(3.27)	19.0	(2.85)	
Den Schülerinnen und Schülern Strategien erklären, wie sie Laute und Wörter entschlüsseln können	2.4	(0.07)	2.6	(0.01)	20.3	(2.89)	35.3	(3.19)	30.8	(3.06)	13.6	(2.19)	

📈 📉 Unterschied zwischen Deutschland und dem Mittelwert der EU-Teilnehmer statistisch signifikant ($p < .05$).

Alle Variablen verwenden ein 4-stufiges Antwortformat (1 = Nie oder fast nie, ... 4 = Jeden Tag oder fast jeden Tag).

☐ % der Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte angeben, die Lesestrategie nie oder fast nie im Unterricht zu fördern.

▒ % der Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte angeben, die Lesestrategie ein- bis zweimal pro Monat im Unterricht zu fördern.

▓ % der Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte angeben, die Lesestrategie ein- bis zweimal pro Woche im Unterricht zu fördern.

■ % der Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte angeben, die Lesestrategie jeden Tag oder fast jeden Tag im Unterricht zu fördern.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU 2021

Abbildung 3. Häufigkeit des Einsatzes von Strategien der basalen Fähigkeiten im Unterricht zur Förderung der Lesekompetenz.

Im Unterricht von mehr als zwei Dritteln der Viertklässlerinnen und Viertklässlern werden jeden Tag oder fast jeden Tag die Strategien des lauten Vorlesens durch einzelne Schülerinnen und Schüler oder des leisen Lesens eingebunden. Bezüglich des leisen Lesens liegt Deutschland über dem Mittelwert der EU-Teilnehmerstaaten und -regionen. Lehrpersonen bieten demnach häufig Gelegenheiten an, Lesen zu üben, wobei das in der Forschung umstrittene Reihum-Lesen nach Angaben der Lehrkräfte nach wie vor häufig durchgeführt wird.

Was Lesestrategien von basalen Fähigkeiten unterscheidet, ist die absichtsvolle, bewusste Steuerung des Lesens (Philipp, 2015). Diese kognitiven Strategien dienen dazu, einen Fortschritt im Lesen zu erzielen. Dabei lassen sich für diesen Kontext zwei inhaltlich trennbare Untergruppen anführen: Organisations- und Elaborationsstrategien.

Organisationsstrategien sollen dabei helfen, die Struktur von Informationen und die Textstruktur zu erkennen und diese zum besseren Verständnis zu nutzen. Beispiele dafür sind Unterstreichungen von zentralen Informationen und das Anfertigen von Zusammenfassungen oder Mindmaps zum Text. Bei der Betrachtung des Lesestrategieeinsatzes zeigt sich, dass in Deutschland im Hinblick auf Organisationsstrategien (Abbildung 4) das Finden von Informationen im Text im Unterricht von zwei Dritteln der Viertklässlerinnen und Viertklässler jeden Tag oder fast jeden Tag geübt wird. Dabei liegt Deutschland im Mittel im Bereich des EU-Durchschnitts. Hauptaussagen eines Textes zu benennen kommt bei gut einem Drittel in Deutschland täglich oder fast täglich vor. Strategien zum selektiven oder orientierendem Lesen übt weniger als ein Zehntel der Viertklässlerinnen und Viertklässler jeden Tag oder fast jeden Tag. Die beiden letztgenannten Strategien werden im Durchschnitt der EU-Teilnehmerstaaten und -regionen signifikant häufiger eingesetzt.



	Organisationsstrategien										Verteilung der Werte in Deutschland (%)		
	Mittelwert Deutschland		Mittelwert EU		Nie oder fast nie	Ein- bis zweimal pro Monat		Ein- bis zweimal pro Woche		Jeden Tag oder fast jeden Tag			
	M	(SE)	M	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)		%	(SE)
Informationen im Text finden	3.6	(0.04)	3.6	(0.01)	0.0	-	4.1	(1.39)	28.8	(3.01)	67.1	(3.18)	
Die Hauptaussagen eines Textes benennen	3.2	(0.05)	3.4	(0.01)	0.5	(0.49)	16.3	(2.54)	47.8	(3.44)	35.4	(3.29)	
Strategien zum überfliegend selektiven (gezielt suchenden) und zum überfliegend orientierenden Lesen zeigen oder mit den Schülerinnen und Schülern erarbeiten	2.2	(0.05)	2.5	(0.01)	17.7	(2.65)	47.4	(3.31)	27.6	(2.75)	7.2	(1.61)	

📌 🚩 Unterschied zwischen Deutschland und dem Mittelwert der EU-Teilnehmer statistisch signifikant ($p < .05$).

Alle Variablen verwenden ein 4-stufiges Antwortformat (1 = Nie oder fast nie, ... , 4 = Jeden Tag oder fast jeden Tag).

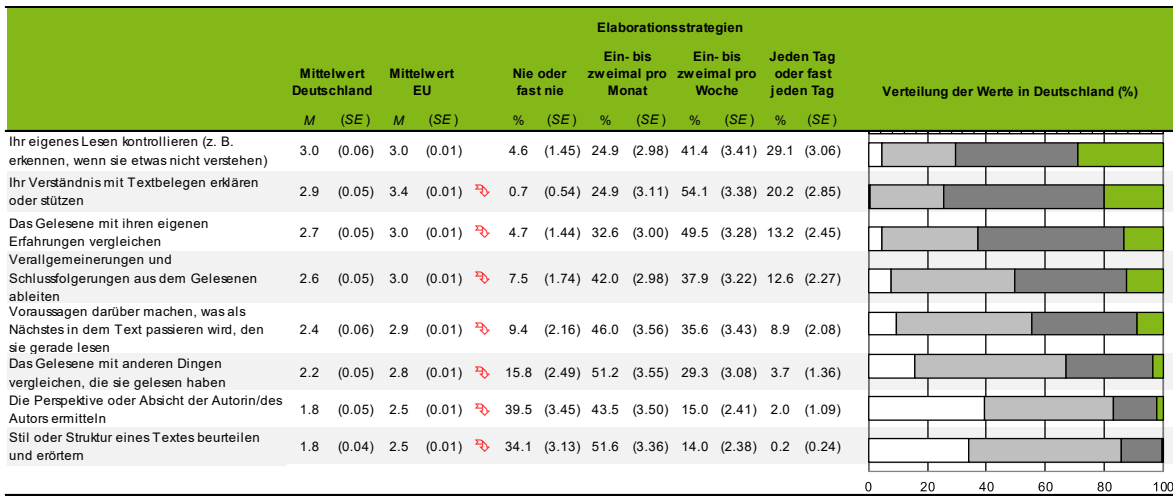
- % der Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte angeben, die Lesestrategie nie oder fast nie im Unterricht zu fördern.
- % der Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte angeben, die Lesestrategie ein- bis zweimal pro Monat im Unterricht zu fördern.
- % der Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte angeben, die Lesestrategie ein- bis zweimal pro Woche im Unterricht zu fördern.
- % der Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte angeben, die Lesestrategie jeden Tag oder fast jeden Tag im Unterricht zu fördern.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU 2021

Abbildung 4. Häufigkeit des Einsatzes von Organisationsstrategien im Unterricht zur Förderung der Lesekompetenz.

Elaborationsstrategien dienen dazu, Textinhalte dauerhaft im Gedächtnis zu verankern, indem beispielsweise Begriffe geklärt, Fragen an den Text gestellt oder Schlussfolgerungen gezogen werden. **Die betrachteten Elaborationsstrategien (Abbildung 5) kommen insgesamt in wenigen Klassen regelmäßig zum Einsatz.** Ihr eigenes Lesen zu kontrollieren (29.1 %) oder ihr Verständnis mit Textbelegen zu stützen (20.2 %) übt dabei noch der größte Anteil der Viertklässlerinnen und Viertklässler täglich oder fast täglich. Bei wenigen Kindern werden jeden Tag oder fast jeden Tag Strategien des Abgleichs von Gelesenem mit anderen Inhalten (3.1 %), das Ermitteln der Perspektive des Autors bzw. der Autorin (2.0 %) oder das Erörtern von Stil und Struktur eines Textes (0.2 %) geübt. **Mit Ausnahme des Kontrollierens des eigenen Lesens liegt Deutschland für alle weiteren Elaborationsstrategien signifikant unter dem Durchschnittswert der EU-Teilnehmerstaaten und -regionen.**



📌 Unterschied zwischen Deutschland und dem Mittelwert der EU-Teilnehmer statistisch signifikant ($p < .05$).

Alle Variablen verwenden ein 4-stufiges Antwortformat (1 = Nie oder fast nie, ... , 4 = Jeden Tag oder fast jeden Tag).

- % der Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte angeben, die Lesestrategie nie oder fast nie im Unterricht zu fördern.
- % der Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte angeben, die Lesestrategie ein- bis zweimal pro Monat im Unterricht zu fördern.
- % der Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte angeben, die Lesestrategie ein- bis zweimal pro Woche im Unterricht zu fördern.
- % der Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte angeben, die Lesestrategie jeden Tag oder fast jeden Tag im Unterricht zu fördern.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU 2021

Abbildung 5. Häufigkeit des Einsatzes von Elaborationsstrategien im Unterricht zur Förderung der Lesekompetenz.

Grundsätzlich ist in diesem Kontext zu berücksichtigen, dass die Förderung basaler Fähigkeiten in leseschwächeren Klassen notwendiger als in lesestärkeren Klassen ist und daher zu erwarten sein sollte, dass sie in leseschwächeren Klassen häufiger eingesetzt werden, während es sich bei den Organisations- und Elaborationsstrategien umgekehrt verhält. Übereinstimmend mit dieser Vermutung ergeben entsprechende Analysen zumindest der Richtung des Zusammenhangs nach, dass mit Ausnahme des Schaffens von Gelegenheiten, Leseflüssigkeit zu entwickeln ($r = .04$), die basalen Fähigkeiten in lesestärkeren Klassen seltener gefördert werden (Korrelationen liegen zwischen $-.01$ und $-.18$). Allerdings zeigt sich nur für das Erklären von Strategien, wie die Kinder Laute und Wörter entschlüsseln können, eine signifikant häufigere Nutzung in leistungsschwächeren Klassen ($r = -.18, p < .01$). Auch in Hinblick auf die Organisations- und Elaborationsstrategien deckt sich die Richtung der gefundenen Zusammenhänge überwiegend mit der Annahme, dass diese Strategien häufiger in lesestärkeren Klassen genutzt werden (Korrelationen liegen zwischen $.00$ und $.13$; Ausnahme bildet das Elaborationsstrategie-Item „Das gelesene mit anderen Dingen vergleichen, die sie gelesen haben“: $r = -.05$). Es zeigt sich jedoch, dass die Lehrkräfte lesestärkerer Klassen ihre Schülerinnen und Schüler lediglich signifikant häufiger dazu auffordern, Verallgemeinerungen und Schlussfolgerungen aus dem Gelesenen abzuleiten ($r = .13, p < .05$).

Die Förderung der basalen Lesefähigkeiten durch Aufforderung der Schülerinnen und Schüler, laut vorzulesen (97.5 %) und leise für sich selbst zu lesen (93.5 %), sowie die Organisationsstrategie sie aufzufordern, Informationen im Text zu finden (95.9 %) werden dabei von nahezu jeder Lehrkraft mindestens ein- bis zweimal pro Woche eingesetzt, sodass hier nicht verwundert, dass sich keine Unterschiede nach Leistungsniveau der Klassen zeigen.



4. Fazit

Die nun vorliegenden vertiefenden Befunde von IGLU 2021 ermöglichen Erkenntnisse zur Gestaltung des Lesenlernens in den Grundschulen in Deutschland, wobei im vorliegenden Kurzbericht mit der für das Lesen verwendete Zeit im Unterricht zunächst ein quantitatives Merkmal fokussiert wurde, bevor mit der Unterrichtsqualität, dem Stellenwert, den Lehrkräfte verschiedenen diagnostischen Verfahren beimessen, sowie den Lesestrategien, die sie anwenden, qualitative Merkmale des Leseunterrichts in den Blick genommen wurden.

Die wöchentliche **Lesezeit** ist, quantitativ betrachtet, in Deutschland im Vergleich zu den Durchschnittswerten der anderen an IGLU teilnehmenden EU-Staaten gering. Zwar muss eine höhere Lesezeit nicht zwingend mit einer höheren Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler zusammenhängen, allerdings bietet die Erhöhung der für das Lesen vorgesehenen Zeit zusätzliche Möglichkeiten, wirksame Konzepte zur Leseförderung umzusetzen, die zu einer besseren Lesekompetenz führen können (Roberts et al., 2022).

Neben der reinen quantitativen Betrachtung der für das Lesen verwendeten Zeit im Unterricht ist allerdings die Qualität des Leseunterrichts, die Passung der Lesematerialien oder die systematische Integration von Lesestrategien maßgeblich und die in diesem Kurzbericht beschriebenen Befunde weisen auf einige Defizite in diesen Bereichen hin.

In diesem Zusammenhang ist zunächst die **Klassenführung** als einer der zentralen Bereiche der **Unterrichtsqualität** zu nennen. Diese wird von den Schülerinnen und Schülern im Vergleich zu den weiteren Dimensionen (kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung) weniger gut eingeschätzt. Das Sicherstellen eines ruhigen und geordneten Lernumfelds sollte daher aus der Sicht der Grundschülerinnen und -schüler in höherem Maße fokussiert werden, um erfolgreiches Lernen zu ermöglichen.

Weiterhin lässt sich in Bezug auf die **Diagnostik** der Lesekompetenz – als wichtiger Entscheidungsgrundlage für eine zielgerichtete Förderung – feststellen, dass schriftlichen, standardisierten Verfahren seitens der Lehrkräfte eine geringere Bedeutung beigemessen wird als der Beobachtung ihres Arbeitsverhaltens und ihrer Beteiligung am Unterricht. Für eine systematische Weiterentwicklung des (Lese-)Unterrichts bietet eine regelmäßige Evaluation des Kompetenzstandes mithilfe von standardisierten Testverfahren jedoch eine wertvolle Informationsgrundlage.

Zuletzt verdeutlicht die Analyse der eingesetzten **Lesestrategien** in der Zusammenschau der drei untersuchten Bereiche, dass Deutschland für den überwiegenden Teil der Strategien signifikant unter dem Mittelwert der EU-Teilnehmerstaaten und -regionen liegt. Die betrachteten Lesestrategien werden hierzulande also mit einem geringeren Anteil der Kinder in der vierten Klasse regelmäßig geübt. Basale Fähigkeiten werden in den vierten Klassen gefördert, wobei insbesondere lautes Vorlesen oder leises Lesen häufig vorkommen. Dabei ist es empfehlenswert, die aktive Lesezeit aller Kinder möglichst hoch zu halten. Bei ausreichender Leseflüssigkeit helfen insbesondere Organisations- und Elaborationsstrategien das Leseverständnis weiterzuentwickeln, sodass ein regelmäßiger, routinierter Einsatz dieser Strategien beim Lesen in hohem Maße zur Lesekompetenz beiträgt.





Insgesamt scheinen also neben der bloßen Erhöhung der Lesezeit insbesondere die Steigerung der Qualität mittels verbesserter Klassenführung, systematischer Diagnostik und Nutzung verständnisvertiefender Lesestrategien mögliche Hebel zur Verbesserung des Leseunterrichts in Deutschland zu sein.

5. Literatur

- Al Otaiba, S., McMaster, K., Wanzek, J., & Zaru, M. W. (2023). What we know and need to know about literacy interventions for elementary students with reading difficulties and disabilities, including dyslexia. *Reading Research Quarterly*, 58(2), 313–332.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2022). Dimensionen der Unterrichtsqualität. In M. Hasselhorn & A. Gold (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren* (5. überarbeitete Auflage, S. 236–243). Kohlhammer.
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann.
- Philipp, M. (2015). *Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Beltz Juventa.
- Roberts, G. J., Dumas, D. G., McNeish, D., & Côté, B. (2022). Understanding the dynamics of dosage response: A nonlinear meta-analysis of recent reading interventions. *Review of Educational Research*, 92(2), 209–248.
- Schilcher, A., Glondys, M. & Wild, J. (2023). Leseunterricht in den Grundschulen in Deutschland. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann.

– IGLU 2021 –

Bildungsmonitoring und systematische Vergleiche von internationalen Bildungssystemen sind zentral, um Informationen über deren Qualität zu erhalten und das deutsche Bildungssystem weiterentwickeln zu können. Zur Erfassung der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern in der vierten Klasse wird die *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU), international als *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) bekannt, seit 2001 in einem fünfjährigen Zyklus von der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) durchgeführt. Für die Durchführung und Auswertung in Deutschland ist das *Institut für Schulentwicklungsforschung* (IFS) verantwortlich. Neben der internationalen Verortung des aktuellen Stands und der Analyse von Bedingungsfaktoren für Bildungserfolg dient IGLU auch der Beantwortung der Frage, ob ein Trend in der Veränderung der Lesekompetenz der Viertklässlerinnen und Viertklässler in den teilnehmenden Staaten und Regionen festzustellen ist. An IGLU 2021 haben in Deutschland 4 611 Schülerinnen und Schüler aus 252 vierten Klassen, ihre Erziehungsberechtigten, Lehrkräfte und Schulleitungen teilgenommen. International beteiligten sich rund 400 000 Schülerinnen und Schüler aus 65 Staaten und Regionen.

Zentrale Ergebnisse von IGLU 2021 wurden am 16.05.2023 veröffentlicht und können in Form eines Berichtsbandes eingesehen werden, der online (waxmann.com/buch4700) verfügbar ist. Weitere Informationen zu dem Projekt IGLU 2021 sind ebenfalls online verfügbar unter: <https://ifs.ep.tu-dortmund.de/forschung/ag-mcelvany/projekte/iglu-2021/>

Informationen zu Tuesdays for Education, zum Programm und weiteren Kurzberichten können online eingesehen werden unter: <https://ifs.ep.tu-dortmund.de/praxis-videoportal/praxisportal/>