



■ Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS)



**Wilfried Bos – Eva-Maria Lankes –
Manfred Prenzel – Knut Schwippert –
Renate Valtin – Gerd Walther**

**Hand-Out zum
IGLU-Pressgespräch am 07.11.2005
Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse
aus dem dritten IGLU-Band**

im

Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS)

Universität Dortmund

Vogelpothsweg 78

44227 Dortmund

Tel.: 0231/755-5514

Fax: 0231/755-5517

Die Internationale Grund-Schul-Lese-Untersuchung (IGLU)

Um Unterricht langfristig sichern und verbessern zu können, werden zuverlässige Informationen über den an Schulen erreichten Stand an Wissen und Können benötigt. Ohne diese Kenntnis können weder Unterstützungsmaßnahmen zum Ausgleich festgestellter Schwächen eingeleitet werden, noch können Unterricht und Schule positiv beeinflusst werden. Aus diesem Grunde hat sich Deutschland bereits im Jahr 2001 an der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) beteiligt, die 2006 erneut durchgeführt werden wird.

Mit IGLU 2006 wird im kommenden Jahr im Rahmen einer für Deutschland repräsentativen Stichprobe die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe erfasst. Die Ergebnisse der Studie werden - wie bereits 2001 auch - unter Einbeziehung der Sozialstruktur der Schülerschaft und unter Berücksichtigung des schulischen Umfeldes ausgewertet.

Die IGLU-Studie wird international unter dem Akronym PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) und von der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) mit Sitz in Amsterdam durchgeführt. Die Bundesrepublik beteiligt sich an PIRLS/IGLU auf Grund eines Beschlusses der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) der Länder und einer Vereinbarung zwischen der KMK und dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. In Deutschland wird die IGLU-Studie 2006 erneut - wie bereits 2001 - unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Dr. Wilfried Bos, dem Leiter des Instituts für Schulentwicklungsforschung, Universität Dortmund, durchgeführt. Im Jahr 2006 werden sich alle Bundesländer mit repräsentativen Stichproben beteiligen.

Die Anlage der PIRLS/IGLU Studie 2001 wurde im ersten, 2003 veröffentlichten Ergebnisbericht (Bos et al., 2003) ausführlich beschrieben. Der zweite, ein Jahr später veröffentlichte Ergebnisbericht (Bos et al., 2004), ergänzt diese Berichterstattung um eine neue Perspektive: Wichtige Befunde der Studie wurden für einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich dargestellt. Der nun vorliegende dritte IGLU-Band (Bos et al. 2005) beinhaltet vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Einige ausgewählte Ergebnisse des dritten IGLU Bandes werden im Folgenden vorgestellt.

Abbildung IV.3: Testleistungen der Schülerinnen und Schüler in den Teilnehmerstaaten – Gesamtskala Lesen (Bos et al. 2004, S. 58)

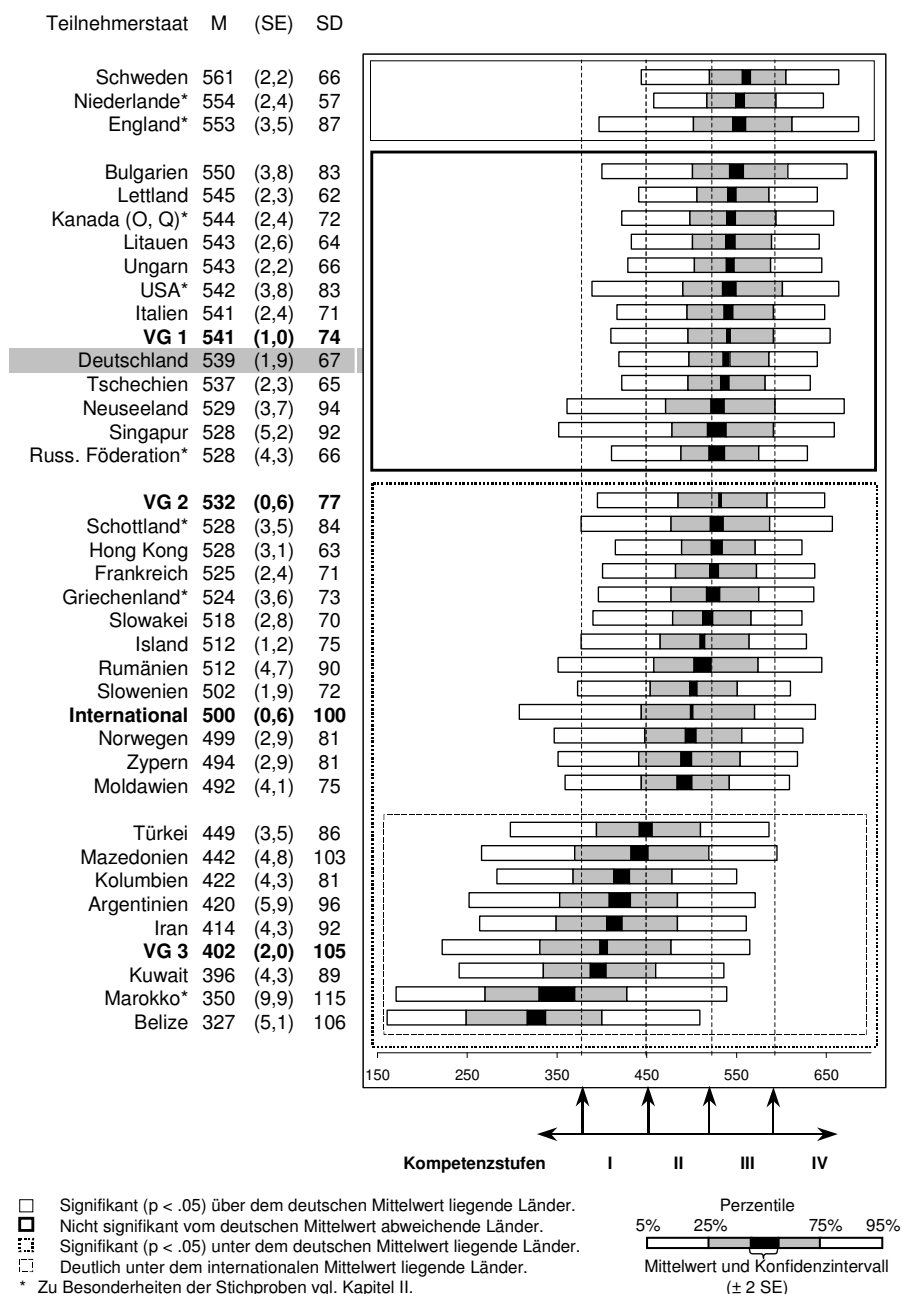
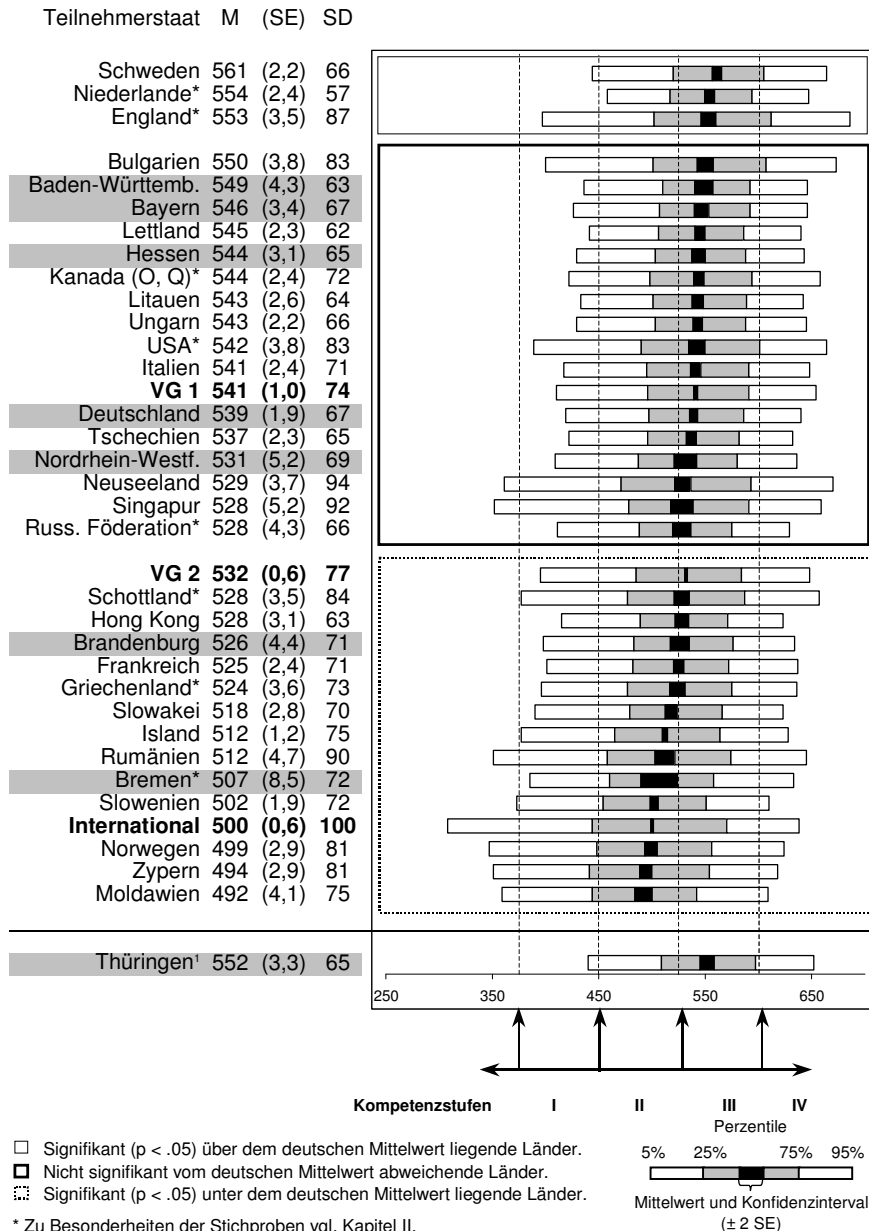


Abbildung IV.6: Testleistungen der Schülerinnen und Schüler in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland und im internationalen Vergleich (ohne VG 3) – Gesamtskala Lesen (Bos et al. 2004, S. 61)



Die Abbildungen IV.3 und IV.6 stammen aus dem zweiten IGLU-Band (Bos et al. 2004).

Aus Abbildung IV.3 ist zu entnehmen, dass der für Deutschland angegebene Mittelwert mit 95-prozentiger Wahrscheinlichkeit im Bereich zwischen 535,2 und 542,8 Punkten liegt. Rund zwei Drittel der Kinder erreichen Testwerte zwischen 472 Punkten und 606 Punkten, d.h. die mittleren 50 Prozent der getesteten Jahrgangsstufe liegen überwiegend im Bereich der Kompetenzstufe III.

Unter allen 35 teilnehmenden Staaten erreichen die deutschen Grundschülerinnen und Grundschüler einen Rangplatz im oberen Leistungsdrittel und liegen im Durchschnitt auf der Höhe der teilnehmenden Staaten aus der Europäischen Union (VG 1). Der Abstand zu der Vergleichsgruppe 2 (an IGLU teilnehmenden Staaten der OECD und Beitrittskandidaten zur EU) ist mit sieben Punkten relativ gering.

In Abbildung IV.6 sehen wir die Position Deutschlands im Vergleich der teilnehmenden Staaten ohne die Vergleichsgruppe 3. Baden-Württemberg, Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen liegen im breiten Mittelfeld, aber signifikant über dem Mittelwert der Vergleichsgruppe 2. Signifikant besser schneiden nur die Spitzenländer der Vergleichsgruppe 1, Schweden, die Niederlande und England, ab. Elf Staaten bzw. Länder der Vergleichsgruppe 2 – darunter Brandenburg und Bremen – schneiden jeweils signifikant schlechter ab als Deutschland.

Schulische Rahmenbedingungen im internationalen Vergleich

In der Schuleffektivitäts- und Schulqualitätsforschung besteht mittlerweile weitgehend Einigkeit darüber, dass Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern in höherem Maße durch unterrichtliche als durch institutionelle Faktoren der Schule gefördert werden (vgl. etwa Ditton, 2000; Scheerens & Bosker, 1997). Insofern sind Faktoren auf Schulebene von eher untergeordneter Bedeutung, wenn es darum geht, zu klären, was guten und gelungenen Unterricht ausmacht und was gute Schulleistungen in fachlichen und überfachlichen Bereichen begünstigt. Dennoch sind auch Faktoren auf Schulebene nicht ohne Bedeutung: „Guter Unterricht braucht eine unterstützende Umgebung, d.h. fördernde Bedingungen auf der Ebene der Schule sowie darüber hinaus im administrativen und sozial-regionalen Kontext“ (Ditton, 2000, S. 73).

Berücksichtigt man ferner, dass die Einflussnahme der Bildungspolitik und -administration auf die individuelle und Unterrichtsebene nur sehr vermittelt möglich ist, wird die Bedeutung von Einflussgrößen auf der Schulebene für die Steuerung des Schulwesens deutlich. Verlässliche Informationen über die schulische Situation sind für politische und administrative Entscheidungsträger von großer Bedeutung, um die institutionellen Bedingungen an den Grundschulen einschätzen und adäquat reagieren zu können.

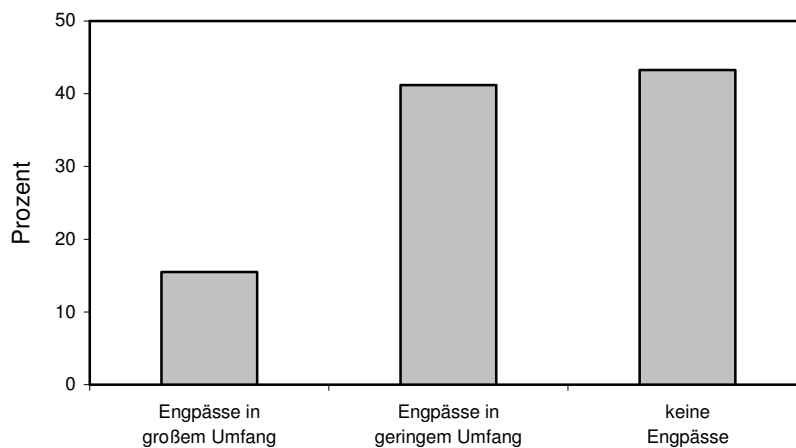
Vor diesem Hintergrund werden im dritten IGLU Band (Kapitel V) Ergebnisse der im Rahmen der IGLU-Studie erfolgten Schulleitungsbefragung dargestellt. In diesem Rahmen wurden die Schulleitungen der an der Studie beteiligten Schulen mit Hilfe eines international standardisierten Fragebogens zu ausgewählten institutionellen Merkmalen ihrer Schulen befragt.

Grundlage der folgenden, international vergleichenden Auswertung bilden nicht alle 35 Länder, die sich an der PIRLS / IGLU-Studie 2001 beteiligten, sondern acht Teilnehmerländer aus der Europäischen Union (Vergleichsgruppe 1). Diese acht Staaten wurden ausgewählt, da sie sich hinsichtlich ihrer wirtschaftlichen und soziokulturellen Bedingungen als gut vergleichbar erweisen (vgl. Lankes, Bos, Mohr, Plaßmeier, Schwippert et al., 2003, S. 9). Ein Vergleich mit allen 35 PIRLS Teilnehmerländern würde zwar ein breiteres Spektrum ermöglichen, für die hier vorgelegten Vergleiche ist jedoch ein Bezugsrahmen sinnvoller, der weniger breit und dafür im Hinblick auf die genannten Rahmenbedingungen sinnvoller erscheint. Dies ist in Vergleichsgruppe 1, die die Länder der Europäischen Union zum Zeitpunkt der

Untersuchungsdurchführung enthält, der Fall. Darüber hinaus lässt das zunehmende Zusammenwachsen und die steigende Bedeutung der Europäischen Union den Vergleich innerhalb dieser Staatengruppe interessant erscheinen.

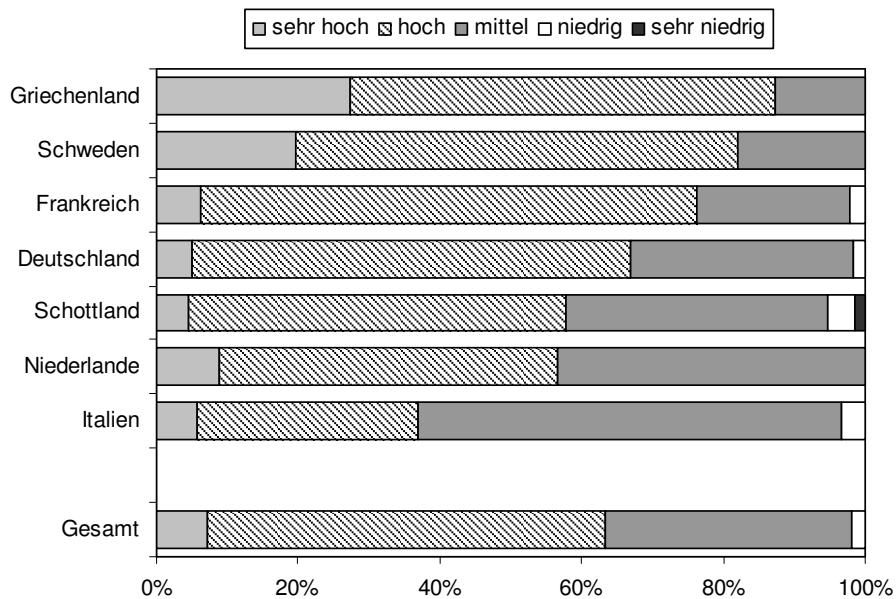
Anders als im internationalen Teil der IGLU-Studie wurden im Rahmen der nationalen Erweiterung Faktoren erfragt, die ausschließlich die spezifische Situation an deutschen Grundschulen erfassen. Diese Faktoren können zwar nicht international vergleichend ausgewertet werden, ergänzen aber die Darstellung der deutschen Situation, indem sie der Spezifik der deutschen Bildungslandschaft Rechnung tragen. In der Summe bedeutet dies, dass mit PIRLS / IGLU für die Schulebene ein umfassender Datenpool vorliegt, der sowohl den internationalen Vergleich erlaubt als auch Aufschluß über spezifisch deutsche Rahmenbedingungen schulischen Lernens gibt.

Abbildung V.1: Gibt es bezüglich der Raumsituation Engpässe an Ihrer Schule?
(% der Schülerinnen und Schüler, deren Schulleitungen jeweils
antworten) (Bos et al. 2005, S. 161)



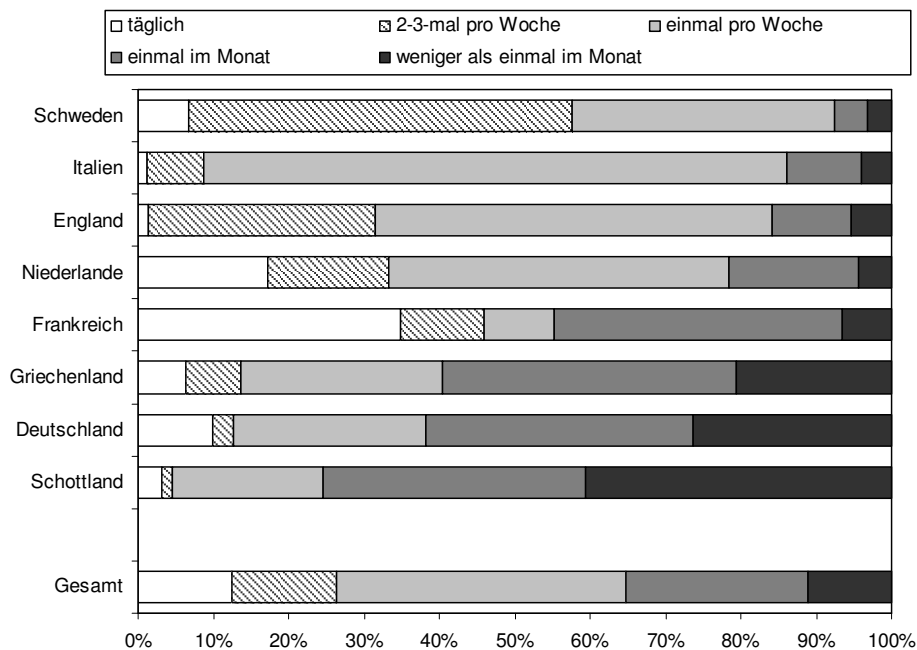
Die deutschen Schulleitungen wurden gefragt, ob es hinsichtlich der Raumsituation Engpässe an der Schule gibt. Wie Abbildung V.1 zeigt, ist dies in immerhin 41 Prozent in geringem Umfang und in 16 Prozent sogar in großem Umfang der Fall.

Abbildung V.6: Wie würden Sie die folgenden Punkte in Ihrer Schule beschreiben? – Zufriedenheit der Lehrer mit ihrer Arbeit (% der Schülerschaft, deren Schulleitungen jeweils antworten) (Bos et al. 2005, S. 171)



Die Ergebnisse in Abbildung V.6 zeigen, dass innerhalb der Vergleichsgruppe 1 in Griechenland die meisten Grundschulkindern Schulen besuchen, deren Schulleitungen ihren Lehrerinnen und Lehrern eine hohe oder sehr hohe Arbeitszufriedenheit zuschreiben. In Deutschland besuchen zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler (67 %) Grundschulen, deren Schulleitungen von einem zufriedenen Kollegium berichten. Betrachtet man den Anteil der Schülerinnen und Schüler in Schulen, in denen Lehrkräfte eine niedrige bzw. sehr niedrige Arbeitszufriedenheit haben, so kommt dieses in allen Ländern der Vergleichsgruppe 1 nur sehr selten vor.

Abbildung V.7: Wie oft sind für die Lehrer Ihrer Schule feste Zeiten vorgesehen, um Unterrichtsmaterial und Unterrichtsmethoden auszutauschen oder weiterzuentwickeln? (% der Schülerschaft, deren Schulleitungen jeweils antworten) (Bos et al. 2005, S. 174)



IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Die beiden südeuropäischen Länder Italien und Griechenland verfügen nach Angaben der Schulleitungen mit 97,7 bzw. 86,5 Prozent am häufigsten über ein offizielles Kooperationskonzept. In Schweden (71 %), Frankreich (64,7 %), den Niederlanden (59,8 %) und Deutschland (53 %) besuchen über die Hälfte bis drei Viertel der Grundschulkindern Schulen mit einem offiziellen Konzept zur Lehrerbearbeitung. In England und Schottland besuchen nur ca. ein Drittel der Schülerinnen und Schüler Schulen mit einem solchen offiziellen Kooperationskonzept (35,8 bzw. 30,9 %).

Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse – schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen

Im Bereich der Sekundarstufe sind zahlreiche internationale und nationale Studien an repräsentativen Stichproben durchgeführt worden, die uns vielfältige Informationen liefern über Schulleistungen (TIMSS, PISA, LAU), lernbezogene Einstellungen (vgl. zur BIJU-Studie Schnabel, 1998; Hosenfeld, 2002; zu den Konstanzer Untersuchungen Fend, 1991, 2001) und auch außerschulische Lernbedingungen (Baumert et al., 2001) von Jugendlichen. Im Bereich der Grundschule gibt es dagegen nur wenige empirische Untersuchungen. Wünschenswerte Längsschnittstudien an einer größeren Stichprobe liegen nur vereinzelt vor. Zu nennen sind hier LOGIK (Helmke, 1993), SCHOLASTIK (Weinert & Helmke, 1997) und NOVARA (Valtin, 1999, 2003). Aber es mangelt auch an größeren und vor allem repräsentativen Querschnitterhebungen. Eine Ausnahme bildet das DJI-Kinderpanel, in dem auch die schulische Befindlichkeit und einige leistungsbezogene Persönlichkeitsmerkmale von 8- bis 9-jährigen Kindern des dritten Schuljahrs erhoben wurden, und zwar aufgrund einer Befragung von Eltern und Kindern (Alt, 2005; Gloger-Tippelt & Vetter, 2005; Schneider, 2005). Auch in IGLU und der nationalen Erweiterung IGLU-E wurden Kinder und Eltern befragt. Zum ersten Mal liegen somit von einer großen, für Deutschland repräsentativen Stichprobe Daten über Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe vor, die nicht nur Kompetenzen in den Bereichen Leseverständnis, Mathematik, Naturwissenschaften und Orthographie betreffen, sondern auch Informationen liefern über schulische Einstellungen, Lernverhalten, leistungsbezogene Persönlichkeitsmerkmale, Art und Ausmaß der häuslichen Förderung und Unterstützung sowie außerschulische Aktivitäten der Kinder.

In Kapitel VI werden Leistungen, Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen von Viertklässlern beschrieben. Besonderes Augenmerk wird dabei auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Jungen und Mädchen gelegt. Jahrzehntlang haben Schulforscherinnen auf die Benachteiligung von Mädchen im gegenwärtigen koedukativen Schulsystem verwiesen (Faulstich-Wieland, 1991; Pfister & Valtin, 1996; Valtin 2001). Obwohl Mädchen mit ihrem angepassten Verhalten einen „stillen Beitrag zur Schulkultur“ (Weschke-Meißner, 1990, S. 89) leisten, werde dies nicht honoriert, denn Jungen erfahren mehr Aufmerksamkeit im Unterricht, indem sie häufiger aufgerufen werden und häufiger Lob und Tadel erfahren (Frasch & Wagner, 1982). Im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich entwickeln Mädchen schwache Selbstkonzepte und nur geringe Interessen. Ferner weisen

Mädchen ein niedrigeres Selbstwertgefühl auf (Horstkemper, 1987, 1992; Valtin, 2003). Gegenwärtig ist in der öffentlichen Diskussion ein Perspektivenwechsel festzustellen, und die Probleme der Jungen geraten stärker als bisher in den Blick. Es wird darauf verwiesen, dass Jungen offenbar in der Schule benachteiligt werden. Die Zahlen des Statistischen Bundesamts (2002) belegen: Jungen gehören häufiger zu den bei Schulbeginn Zurückgestellten, zu den Sitzenbleibern sowie zu den Sonder- und Hauptschülern (s. auch den Überblick bei Stürzer, Roisch, Hunze & Cornelißen, 2003). Jungen zeigen in der Grundschule in vielen Fächern schlechtere Schulleistungen, erhalten schlechtere Noten und schlechtere Abschlüsse und haben angesichts des Numerus Clausus in vielen akademischen Fächern schlechtere Zugangschancen zur Universität. In der amerikanischen Öffentlichkeit spricht man sogar von einem Krieg gegen Jungen (*war on boys*) und in Deutschland von den ‚neuen Prügelknaben‘ (Etzold, 2002). Aufgrund der reichhaltigen Datenbasis von IGLU können wir der Frage nachgehen: „Sind die Jungen das eigentlich in der Schule benachteiligte Geschlecht?“ (Stürzer, 2003, S. 112).

Die IGLU-Stichprobe umfasst am ersten Testtag 7.633 Kinder, davon 3.785 Mädchen und 3.810 Jungen. Für 37 Kinder liegen keine Angaben zum Geschlecht vor. Der Stichprobenumfang variiert, da am zweiten Testtag nicht alle Länder der Bundesrepublik Deutschland teilgenommen haben und verschiedene Fragen nicht allen Kindern vorgelegt wurden. Je nach Erkenntnisinteresse wurden am ersten Testtag allen Kindern alle Fragen und am zweiten Testtag spezifische Fragen allen Kindern bzw. per Zufall nur jedem zweiten oder sechsten Kind vorgelegt (vgl. Lankes et al., 2003, S. 12).

Um die Ergebnisse angemessen interpretieren zu können, ist es wichtig zu berücksichtigen, dass es sich bei den meisten Daten um Selbstauskünfte handelt, also um subjektive Einschätzungen der Kinder.

Tabelle VI.1: Noten in verschiedenen Fächern (Angaben in %) (Bos et al. 2005, S. 191)

		Deutsch	Mathematik	Sachunterricht
Note 1	Mädchen	11,6	7,7	13,0
	Jungen	4,9	8,7	10,3
	Gesamt	8,3	8,2	11,7
Note 2	Mädchen	41,2	37,2	44,6
	Jungen	29,1	41,2	42,3
	Gesamt	35,0	39,2	43,4
Note 3	Mädchen	31,8	33,3	30,1
	Jungen	40,8	30,5	33,3
	Gesamt	36,3	31,9	31,7
Note 4	Mädchen	12,9	16,9	10,6
	Jungen	21,2	15,6	12,7
	Gesamt	17,1	16,2	11,7
Note 5	Mädchen	2,4	4,7	1,6
	Jungen	3,9	3,8	1,4
	Gesamt	3,2	4,3	1,5
Note 6	Mädchen	0,0	0,1	0,0
	Jungen	0,1	0,2	0,0
	Gesamt	0,1	0,2	0,0

Die Tabelle VI.1 zeigt die Verteilung von Jungen und Mädchen auf die Zensuren in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht. Mädchen erhalten im Deutsch- und im Sachunterricht häufiger Einsen und Zweien als Jungen, die in Mathematik häufiger diese beiden guten Noten bekommen.

Tabelle VI.3: Schülerantworten auf die Frage: „Wie denkst du über deine Schule? Gib an, wie sehr du jeder der folgenden Aussagen zustimmst“ (Angaben in %) (Bos et al. 2005, S. 194)

		1	2	3	4
Ich fühle mich sicher, wenn ich in der Schule bin.	Jungen	10,0	13,2	36,7	40,0
	Mädchen	4,6	9,3	41,0	45,1
	Gesamt	7,3	11,2	38,9	42,6
Ich bin gern in der Schule.	Jungen	20,4	14,6	33,2	31,8
	Mädchen	7,7	10,6	36,6	45,2
	Gesamt	14,0	12,6	34,9	38,5
Ich finde, dass die Schüler in meiner Schule fleißig sind.	Jungen	5,1	11,7	41,1	42,1
	Mädchen	2,3	11,1	51,9	34,7
	Gesamt	3,7	11,4	46,5	38,4
Ich finde, dass sich die Lehrer an meiner Schule um mich kümmern.	Jungen	7,2	11,0	30,8	50,9
	Mädchen	2,2	8,3	31,2	58,3
	Gesamt	4,7	9,7	31,0	54,6
Ich finde, die Lehrer in meiner Schule wollen, dass die Schüler fleißig sind.	Jungen	3,1	3,0	12,5	81,5
	Mädchen	1,0	2,0	11,3	85,7
	Gesamt	2,0	2,5	11,9	83,6

1 = stimme überhaupt nicht zu, 2 = stimme kaum zu, 3 = stimme einigermaßen zu, 4 = stimme stark zu

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Im Fragebogen von IGLU wurde nach weiteren Einstellungen zur Schule gefragt (vgl. Tab. VI.3). Insgesamt stimmen etwa drei Viertel der Befragten den positiven Aussagen stark bzw. einigermaßen zu. Mit Ausnahme des Items „Ich finde, dass die Schüler in meiner Schule fleißig sind“ sind bei allen weiteren Dimensionen die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen hochsignifikant. Mädchen stimmen den Aussagen „Ich fühle mich sicher, wenn ich in der Schule bin“, „Ich bin gern in der Schule“, „Ich finde, dass sich die Lehrer an meiner Schule um mich kümmern“ und „Ich finde, die Lehrer in meiner Schule wollen, dass die Schüler fleißig sind“ in höherem Maße zu als Jungen.

Tabelle VI.21: Schülerantworten auf die Frage: „Wie viel Zeit verbringst du normalerweise jeden Tag damit, zu deinem Vergnügen zu lesen?“ (Angaben in %) (Bos et al. 2005, S. 218)

	Jungen	Mädchen	Gesamt
mehr als zwei Stunden täglich	15,2	13,1	14,1
1 bis 2 Stunden täglich	19,9	27,1	23,7
zwischen 30 und 60 Minuten täglich	22,8	29,9	26,6
bis zu 30 Minuten täglich	17,2	12,4	14,6
seltener als 30 Minuten täglich	21,5	15,7	18,4
gar nicht	3,4	1,8	2,5

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Die Kinder wurden auch danach gefragt, wie viel Zeit sie normalerweise jeden Tag damit verbringen, zu ihrem Vergnügen zu lesen. Die Antworten sind Tabelle VI.21 zu entnehmen. Insgesamt verbringen die Mädchen mehr Zeit als Jungen damit, zum Vergnügen zu lesen. Der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen ist signifikant.

Tabelle VI.23: Lesen verschiedener Textsorten: Schülerantworten auf die Frage: „Wie oft liest du diese Dinge außerhalb der Schule?“ (Angaben in %) (Bos et al. 2005, S. 220)

		1	2	3	4
Ich lese Comics.	Jungen	21,7	16,7	28,3	33,3
	Mädchen	37,1	18,5	28,9	15,5
	Gesamt	29,4	17,6	28,6	24,4
Ich lese Geschichten oder Romane.	Jungen	49,9	14,8	16,8	18,4
	Mädchen	25,1	14,8	23,9	36,2
	Gesamt	37,5	14,8	20,4	27,2
Ich lese Bücher, die etwas erklären.	Jungen	22,5	21,0	28,8	27,8
	Mädchen	16,6	20,2	29,2	34,0
	Gesamt	19,6	20,6	29,0	30,9
Ich lese Zeitschriften.	Jungen	29,6	19,6	26,5	24,3
	Mädchen	17,7	17,1	32,8	32,5
	Gesamt	23,6	18,4	29,6	28,4
Ich lese Zeitungen.	Jungen	47,2	18,5	19,0	15,2
	Mädchen	48,2	17,5	20,9	13,4
	Gesamt	47,7	18,0	20,0	14,3
Ich lese Anleitungen oder Gebrauchsanweisungen.	Jungen	29,3	24,1	24,6	21,9
	Mädchen	41,6	26,0	19,1	13,3
	Gesamt	35,4	25,1	21,6	17,6
Ich lese Untertitel auf dem Fernseher.	Jungen	31,7	14,1	22,4	31,8
	Mädchen	38,7	16,5	21,7	23,2
	Gesamt	35,2	15,3	22,0	27,5

1 = nie oder fast nie, 2 = 1- bis 2-mal im Monat, 3 = 1- bis 2-mal pro Woche, 4 = jeden Tag oder fast jeden Tag

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Wie Tabelle VI.23 verdeutlicht, lesen Kinder außerhalb der Schule sehr unterschiedliche Texte. Auch bei den anderen Dimensionen ergeben sich durchweg signifikante Geschlechterunterschiede: Jungen lesen signifikant häufiger als Mädchen Comics, Anleitungen oder Gebrauchsanweisungen sowie Untertitel im Fernsehen. Mädchen dagegen lesen signifikant häufiger Geschichten oder Romane, Bücher, die etwas erklären, und Zeitschriften. Zeitungen lesen Jungen und Mädchen gleich häufig.

Tabelle VI.24: Schülerantworten auf die Frage „Wie häufig schreibst du Briefe an Freunde, Bekannte, Verwandte?“ (Angaben in %) (Bos et al. 2005, S. 221)

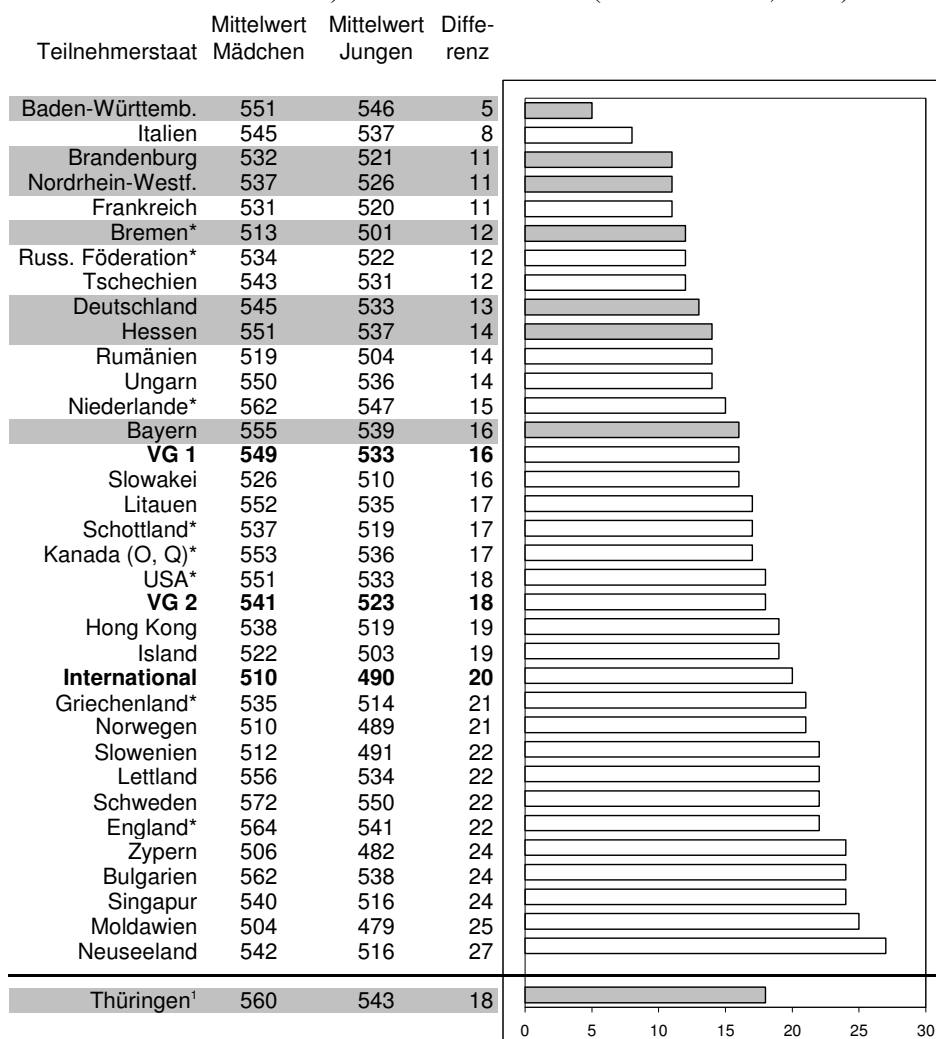
	Jungen	Mädchen	Gesamt
Nie	35,7	10,9	23,5
weniger als einmal im Monat	32,2	29,3	30,8
etwa einmal im Monat	27,6	21,7	24,6
etwa einmal in der Woche	9,1	26,9	17,9
fast täglich	1,2	5,3	3,2

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Tabelle VI.24 zeigt, dass Mädchen häufiger als Jungen Briefe an Freunde, Bekannte oder Verwandte schreiben.

Abbildung IV.11: Leistungsvorsprung der Mädchen in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland und im internationalen Vergleich (ohne VG 3) – Gesamtskala Lesen (Bos et al. 2004, S. 72)



Alle Differenzen sind signifikant ($p < .05$).

Abweichungen in der Spalte Differenzen ergeben sich durch Rundungsfehler.

* Zu Besonderheiten der Stichproben vgl. Kapitel II.

¹ Die Leistungswerte von Thüringen werden tendenziell eher überschätzt, vgl. Kapitel II.

Die Abbildung IV.11 stammt aus dem zweiten IGLU-Band (Bos et al. 2004).

In IGLU weisen die Mädchen im Leseverständnis – ebenso wie in anderen einschlägigen internationalen Studien – bessere Werte auf. Während im internationalen Vergleich aller teilnehmenden Staaten und auch im Vergleich mit den teilnehmenden Staaten der Europäischen Union (VG 1) bzw. der Vergleichsgruppe 2 (VG 2) der Vorsprung der Mädchen in der Gesamtskala Lesen 20, 16 bzw. 18 Punkte ausmacht, beträgt diese Differenz in Deutschland nur 13 Punkte. Alle hier aufgeführten Länder der Bundesrepublik Deutschland weisen eine geringere Differenz zwischen den Leseleistungen der Jungen und Mädchen auf als der Mittelwert der Vergleichsgruppe 1. Die Jungen und Mädchen am Ende der vierten Jahrgangsstufe aus Baden-Württemberg unterscheiden sich insgesamt bezüglich ihrer Leseleistung am geringsten.

Die drei IGLU-Bände:

- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.). (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin R. & Walther, G. (Hrsg.). (2004). *IGLU – Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin R. & Walther, G. (Hrsg.). (2005). *IGLU – Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien*. Münster: Waxmann.

Sonstige Literatur:

- Alt, C. (Hrsg.). (2005). *Kinderleben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft*, 73-92.
- Etzold, S. (2002, 1. August). Der Prügelknaben. *Die Zeit* 31, 23-24.
- Faulstich-Wieland, H. (1991). *Koedukation – Enttäuschte Hoffnung?* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fend, H. (2001). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (2.Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Frasch, H. & Wagner, A. C. (1982). „Auf Jungen achtet man einfach mehr...“. In I. Brehmer (Hrsg.), *Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauen-diskriminierung* (S. 260-278). Weinheim: Beltz.
- Gloger-Tippelt, G. & Vetter, J. (2005). Ein kleiner Unterschied. Geschlechtsspezifische schulische Entwicklung aus der Sicht von Müttern und ihren 8- bis 9-jährigen Töchtern und Söhnen. In C. Alt (Hrsg.). (2005). *Kinderleben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen*. (S. 233-258). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, A. (1993). Achievement-related motives, self-evaluations, causal attributions and school experiences of third graders. In F. E. Weinert & W. Schneider (Hrsg.), *The Munich Longitudinal Study on the Genesis of Individual Competencies (LOGIC)* (S. 111-133). Report No. 9, Munich: Max-Planck-Institute for Psychological Research.
- Horstkemper, M. (1987). *Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule*. Weinheim: Juventa.
- Horstkemper, M. (1992). Neue Mädchen – neue Jungen? Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. In E. Glumpler (Hrsg.), *Mädchenbildung – Frauenbildung. Beiträge*

- der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung* (S. 178-187). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hosenfeld, I. (2002). *Kausalitätsüberzeugungen und Schulleistungen*. Münster: Waxmann.
- Lankes, E.-M., Bos, W., Mohr, I., Plaßmeier, N., Schwippert, K., Sibberns, H. & Voss, A. (2003). 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, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 7-28). Münster: Waxmann.
- Pfister, G. & Valtin, R. (Hrsg.). (1996). *MädchenStärken – Probleme der Koedukation in der Grundschule* (2., unveränderte Aufl.). Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule.
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schnabel, K. (1998). *Prüfungsangst und Lernen*. Münster: Waxmann.
- Schneider, S. (2005). Lernfreude und Schulangst. Wie es 8- bis 9-jährigen Kindern in der Grundschule geht. In C. Alt (Hrsg.). (2005). *Kinderleben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen* (S. 201-232). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Statistisches Bundesamt (2002). *Bildung im Zahlenspiegel*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stürzer, M. (2003). Geschlechtsspezifische Schulleistungen. In M. Stürzer, H. Roisch, A. Hunze & W. Cornelißen, *Geschlechterverhältnisse in der Schule* (S. 83-121). Opladen: Leske + Budrich.
- Stürzer, M., Roisch, H., Hunze, A. & Cornelißen, W. (2003). *Geschlechterverhältnisse in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Valtin, R. (1999). NOVARA, NOVUS und SABA. Kurzbericht über 3 Studien aus der Grundschulforschung. In H. Brügelmann, M. Fölling-Albers, S. Richter & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung* (S. 110-115). Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Valtin, R. (2001). Geschlechtsspezifische Sozialisation in der Schule – Folgen der Koedukation. In W. Gieseke (Hrsg.), *Handbuch zur Frauenbildung* (S. 345-354). Opladen: Leske + Budrich.
- Valtin R. (2003). Das Projekt Novara. Schulische Sozialisation und Leistungsbeurteilung. In A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Kulturelle Vielfalt – Religiöses Lernen. Jahrbuch Grundschule IV. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung* (S. 155-158). Frankfurt a.M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz.
- Weschke-Meißner, M. (1990). Der stille Beitrag der Mädchen zur Schulkultur. *Die Deutsche Schule*, 1. Beiheft, 89-96.