



Kurzbericht

Tuesdays for Education – Geschlechtervergleich

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

13.02.2024

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



Tuesdays for Education

*Nähere Informationen zum Projekt am Ende des Berichts



Überblick über die zentralen Befunde anhand der IGLU-Stichprobe

- **Kompetenz:** Mädchen weisen im Mittel bei IGLU 2021 eine signifikant höhere Lesekompetenz auf als Jungen. Deutschland liegt bezüglich des Geschlechterunterschieds in der Lesekompetenz im Vergleich zu anderen Teilnehmerstaaten und -regionen im Mittelfeld.
- **Entwicklung seit 2001:** Die Differenz in der Lesekompetenz zwischen Mädchen und Jungen besteht seit 2001 und hat sich, auch wenn sie sich zwischenzeitlich auf einem niedrigen Niveau befand, im Vergleich dazu nicht signifikant verändert.
- **Motivation und Selbstkonzept:** Darüber hinaus weisen Mädchen im Mittel ein höheres Leseselbstkonzept und eine höhere Lesemotivation auf.
- **Unterricht:** Mädchen nehmen den Leseunterricht im Durchschnitt als motivierender wahr.

1. Einleitung und Hintergrund

Nationale wie internationale Schulleistungsstudien berichten seit Jahren über Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen hinsichtlich ihrer Leistungen in verschiedenen Kompetenzbereichen. Das Lesen stellt eine Domäne dar, in der sich in vergangenen Erhebungen verschiedener Large-Scale-Assessment-Studien wiederholt Geschlechterunterschiede zugunsten der Mädchen zeigten. Diese Unterschiede konnten zuletzt sowohl für den Sekundarschulbereich anhand von Daten aus PISA 2022 (Lewalter et al., 2023) als auch für den Grundschulbereich anhand der internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU 2021) gezeigt werden. Für letzteren fielen die Unterschiede in Deutschland ähnlich hoch aus wie in anderen teilnehmenden EU- und OECD-Staaten (McElvany et al., 2023).

Empirische Befunde haben unter anderem gezeigt, dass die Differenzen in der Lesekompetenz zwischen den Geschlechtern unterschiedlich ausfallen können, je nachdem welche Textsorte (z. B. erzählend oder informierend) betrachtet wird (z. B. Lafontaine & Monseur, 2009). Konkret konnte gezeigt werden, dass die Differenz in der Lesekompetenz bei informierenden Texten geringer ausfällt als bei erzählenden Texten.

Zudem lassen sich die Geschlechterunterschiede in der Lesekompetenz zum Teil durch motivationale Variablen erklären (z. B. Heyder et al., 2017). Die Motivation, die man in einem Bereich aufbringt, ist davon abhängig, welchen Wert man diesem Bereich zuschreibt und welche Chancen auf Erfolg man sich ausrechnet (Eccles et al., 1983). Für die Domäne Lesen kann für die Wert-Komponente beispielsweise das Interesse am Lesen (hier im Folgenden als „Lesemotivation“ bezeichnet) und für die Erwartungs-Komponente das Leseselbstkonzept herangezogen werden.

Wird der Blick auf motivationale Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen gelegt, so ließen sich diese in Teilen auch durch die Gestaltung des Unterrichts erklären. So könnte das Ausmaß, in dem der Unterricht von den Schüler*innen als motivierend wahrgenommen wird (Motivierungsqualität)



sich positiv auf die Lesemotivation auswirken. Übereinstimmend mit dieser Annahme konnten empirische Studien bereits zeigen, dass die Motivierungsqualität signifikant mit der Motivation zusammenhängt (z. B. Lepper et al., 2021a; Stang-Rabrig et al., 2022).

Mit den Daten von IGLU kann untersucht werden, wie hoch der Unterschied in der Lesekompetenz zwischen Mädchen und Jungen ausgeprägt ist und wie er sich in den letzten 20 Jahren verändert hat. Zudem kann geprüft werden, ob Unterschiede in der Lesemotivation, dem Leseselbstkonzept und der wahrgenommenen Motivierungsqualität bestehen.

Vor diesem Hintergrund werden die folgenden Fragestellungen untersucht:

1. Wie ist der Unterschied in der Lesekompetenz zwischen Mädchen und Jungen 2021 a) in Deutschland, b) im internationalen Vergleich und c) getrennt für verschiedene Textsorten ausgeprägt?
2. Wie haben sich diese Unterschiede für Deutschland und andere Teilnehmerstaaten und -regionen, für die ein 20-Jahre-Trend vorliegt, zwischen 2001 und 2021 entwickelt?
3. Liegen für Deutschland geschlechterbezogene Unterschiede hinsichtlich a) der Lesemotivation und b) des Leseselbstkonzepts vor? Können geschlechterbezogene Unterschiede in der Lesekompetenz durch systematische Unterschiede in der Lesemotivation erklärt werden?
4. Liegen für Deutschland geschlechterbezogene Unterschiede hinsichtlich der wahrgenommenen Motivierungsqualität innerhalb des Unterrichts vor? Können geschlechterbezogene Unterschiede in der Lesemotivation durch Unterschiede in der wahrgenommenen Motivierungsqualität des Unterrichts erklärt werden?

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 denen die Ergebnisse für Deutschland aufgrund der pandemiebedingt unterschiedlichen Erhebungsphasen mit den Ergebnissen von 37 Staaten und Regionen verglichen werden können. 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. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den Geschlechterdifferenzen in der Lesekompetenz 1a) in Deutschland, 1b) international vergleichend und 1c) aufgeteilt nach Textsorten betrachtet. Zudem werden Trends in verschiedenen Ländern über 20 Jahre berichtet (Forschungsfrage 2). Anschließend wird auf geschlechterbezogene Disparitäten in der 3a) Lesemotivation und 3b) im Leseselbstkonzept Bezug genommen. Des Weiteren wird der Blick auf das Geschehen im Unterricht gelenkt, indem die Motivierungsqualität genauer betrachtet wird (Forschungsfrage 4).



Forschungsfrage 1: Lesekompetenz

a) Geschlechterdifferenzen in der Lesekompetenz in Deutschland

IGLU 2021 zeigt: Im Hinblick auf den mittleren Unterschied in der Lesekompetenz zwischen Mädchen und Jungen liegt Deutschland im internationalen Vergleich mit 15 Punkten im Mittelfeld (vgl. Abbildung 1).

b) Geschlechterdifferenzen in der Lesekompetenz im internationalen Vergleich

Wird die Lesekompetenz hinsichtlich der geschlechterbezogenen Unterschiede im internationalen Vergleich betrachtet, so wird deutlich, dass die meisten teilnehmenden Staaten einen mittleren Vorsprung der Mädchen zu verzeichnen haben.

In sechs Teilnehmerstaaten fällt die mittlere Differenz in der Lesekompetenz zwischen Mädchen und Jungen signifikant geringer aus als in Deutschland, darunter fünf EU-Mitglieder (Belgien, Italien, Portugal, Tschechien und Spanien).

In nur drei Teilnehmerstaaten liegt eine signifikant höhere Differenz in der mittleren Lesekompetenz zwischen Mädchen und Jungen vor (Südafrika, Oman, Usbekistan) (vgl. Abbildung 1¹).

Bei Iran, Malta, Israel, Tschechien und Spanien handelt es sich um die einzigen Teilnehmerstaaten, bei denen kein signifikanter systematischer Lesekompetenzunterschied zwischen Mädchen und Jungen festzustellen ist.

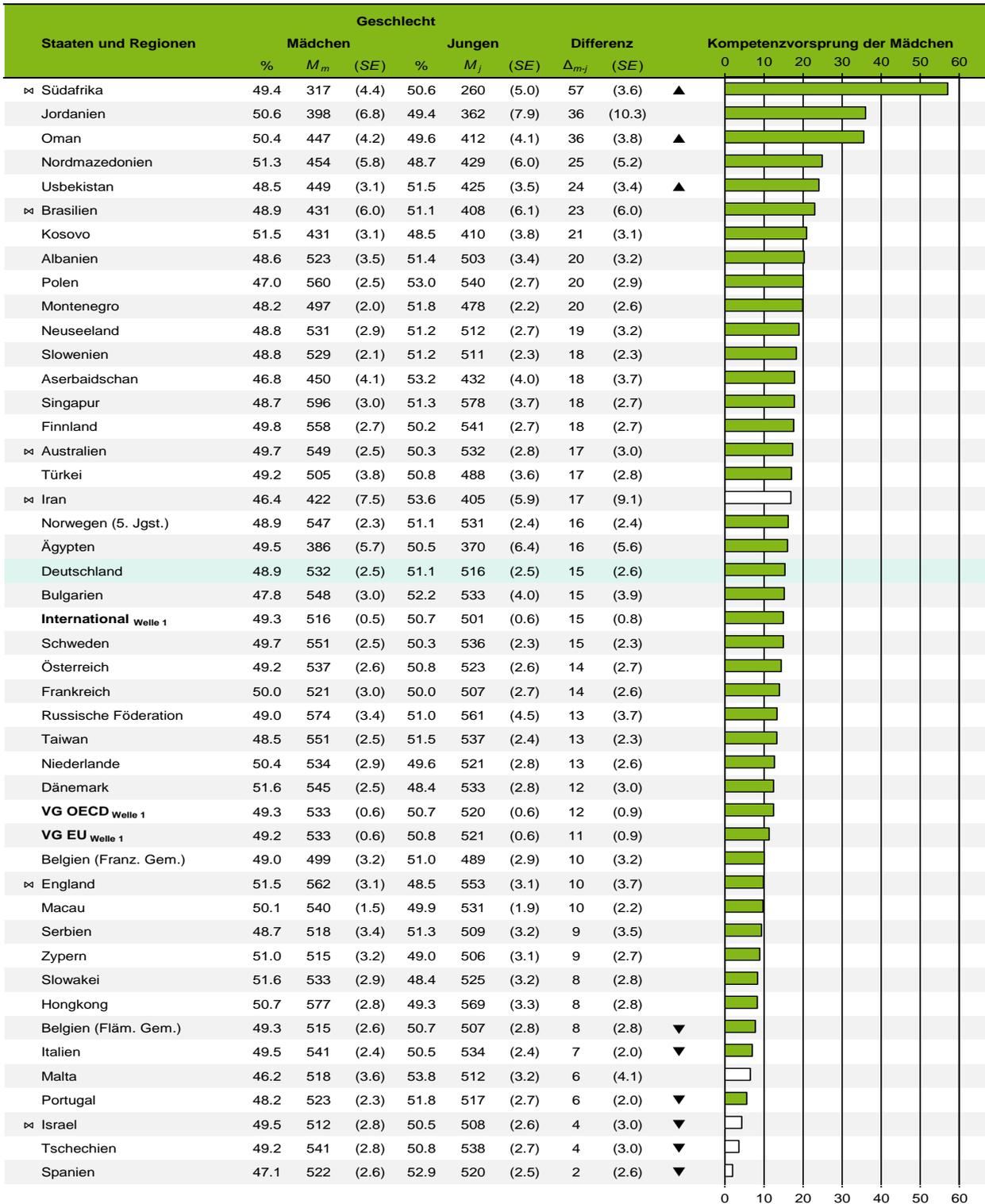
c) Geschlechterdifferenzen in der Lesekompetenz aufgeteilt nach Textsorten

Übereinstimmend mit den bisherigen empirischen Befunden ergeben die Analysen mit den IGLU-2021-Daten, dass die geschlechterspezifischen Unterschiede weiterhin sowohl für informierende ($t(62.12) = 4.58, p < .001$) als auch für erzählende Texte ($t(193.48) = 6.72, p < .001$) signifikant ausfallen.

Der Einfluss des Geschlechts auf die erreichte Punktzahl fällt dabei für die beiden Textsorten nicht signifikant unterschiedlich hoch aus, auch wenn sich für erzählende Texte mit 21 Punkten ($M_{\text{Mädchen}} = 540$ Punkte, $M_{\text{Jungen}} = 519$ Punkte) eine nominell größere Geschlechterdifferenz als bei informierenden Texten ($\Delta_{m-j} = 14$ Punkte; $M_{\text{Mädchen}} = 529$ Punkte, $M_{\text{Jungen}} = 515$ Punkte) zeigt.²

¹ Eine vollständige Übersicht über den internationalen Vergleich inklusive Benchmark-Teilnehmern und Teilnehmerstaaten und -regionen, die an Welle 2 teilnahmen, kann dem IGLU 2021 Berichtsband (McElvany et al., 2023, S. 82) entnommen werden.

² Die in den beiden Textsorten berichteten Punktzahlen beziehen sich auf einen anderen Referenzrahmen als die Punktzahlen zur mittleren Lesekompetenz und müssen folglich auch international anders eingeordnet werden.



☒ Die Testdurchführung erfolgte aufgrund der COVID-19-Pandemie ein ganzes Jahr später am Ende des vierten Schuljahres für die nächste Kohorte.
 ▲ ▼ Differenz des Staates/der Region ist statistisch signifikant unterschiedlich ($p < .05$) von der Differenz in Deutschland (nicht berechnet für Benchm.
 ■ Statistisch signifikant unterschiedlich von Null ($p < .05$).
 □ Nicht statistisch signifikant unterschiedlich von Null.
 Werte ganzzahlig gerundet dargestellt. Berechnungen basieren auf Werten mit Dezimalstellen. Ausgewiesene Differenzen können von den Differenzen
 Anmerkungen zum Ausschöpfungsgrad, zur Teilnahmequote und zur Zuverlässigkeit der Testergebnisse finden Sie in Anhang A.



Forschungsfrage 2: Trend

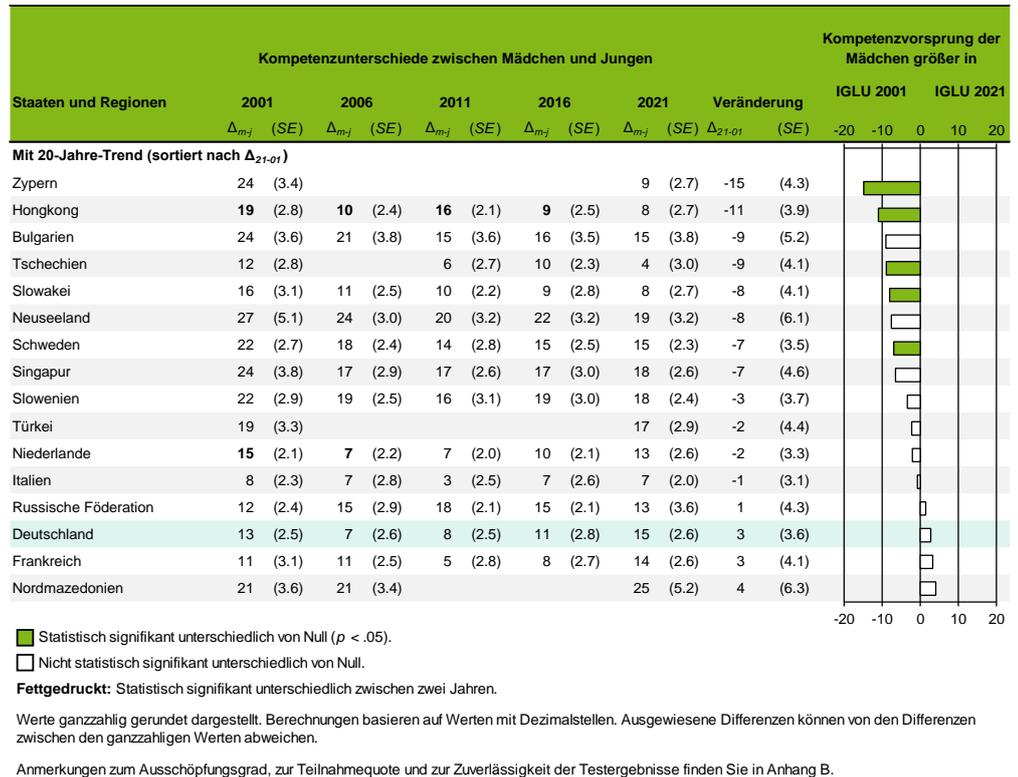
Geschlechterdifferenzen in der Lesekompetenz im 20-Jahre-Trend

Nachfolgend werden Geschlechterdifferenzen in der Lesekompetenz in den Ländern dargestellt, die durch ihre fortgesetzte Teilnahme einen 20-Jahre-Trend abbilden lassen.

Die Differenzen, die in Abbildung 2 abgetragen sind, fallen zwischen 2001 und 2021 durchweg positiv aus. Dies bedeutet, dass Mädchen in allen abgebildeten Teilnehmerstaaten in diesem Zeitraum eine höhere Lesekompetenz erreichten als Jungen.

Auch wenn sich der geschlechterbezogene Lesekompetenzunterschied in den Jahren 2006 und 2011 in Deutschland auf einem verhältnismäßig niedrigen Niveau befand, hat er sich in der Gesamtschau zwischen 2001 und 2021 nicht signifikant verändert.

In Zypern, Hongkong, Tschechien, der Slowakei und Schweden hat sich die Geschlechterdifferenz in der Lesekompetenz hingegen signifikant verringert.



IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU 2021

Abbildung 2. Lesekompetenz nach Geschlecht im internationalen Vergleich im 20-Jahre-Trend (McElvany et al., 2023).

Forschungsfrage 3: Motivationale Variablen

a) Geschlechterspezifische Disparitäten hinsichtlich der Lesemotivation

Die Lesemotivation wurde in IGLU 2021 anhand einer vierstufigen Skala erfasst (1 = „Stimme überhaupt nicht zu“ bis 4 = „Stimme stark zu“) und umfasste acht Items (z. B. „Ich lese gerne“; $\alpha = .87$; in Anlehnung an IGLU 2006). Abbildung 3 stellt neben dem geschlechterspezifischen Unterschied in der Lesemotivation auch die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Leseselbstkonzept und in der Motivierungsqualität dar. Auf der rechten Seite der Abbildung 3 sind die Differenzen der Mittelwerte zwischen Mädchen und Jungen graphisch illustriert. Auf der linken Seite werden die jeweils zugrundeliegenden Mittelwerte und ihre Differenz ersichtlich. In Bezug auf die Lesemotivation zeigt sich, dass Mädchen im Mittel signifikant höhere Mittelwerte aufweisen als Jungen ($\Delta_{m-j} = 0.20$).

Anknüpfend an die Ergebnisse zu Forschungsfrage 1 wurde weiterhin überprüft, ob die Lesekompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen teilweise oder vollständig durch systematische



Unterschiede in der Lesemotivation erklärt werden können. Eine entsprechende Analyse ergab hierbei, dass die Lesemotivation erwartungsgemäß signifikant mit der Lesekompetenz zusammenhängt ($\beta = 0.19, p < .001$). Lesemotivation und Lesekompetenz hängen in der vierten Klasse demnach positiv zusammen. Der Geschlechterunterschied in der Lesekompetenz besteht jedoch nach wie vor und konnte nicht signifikant verringert werden (Vorher: $\beta = -0.10, p < .001$; Nachher: $\beta = -0.07, p < .001$).³

b) Geschlechterspezifische Disparitäten hinsichtlich des Leseselbstkonzepts

Neben der Motivation ist das Leseselbstkonzept eine weitere motivationale Variable, die einen Beitrag zur Klärung von Geschlechterunterschieden beitragen kann. Das (Lese-)Selbstkonzept beschreibt dabei die Einschätzung einer Person, wie gut sie eine bestimmte Aufgabe bewältigen kann. Hierbei handelt es sich im Speziellen um den Bereich des Lesens und das Leseselbstkonzept. Geprägt wird das Leseselbstkonzept durch das Umfeld und die darin erhaltenen Rückmeldungen (Wolff et al., 2018). Das Leseselbstkonzept wurde mithilfe einer vierstufigen Skala erfasst (1 = „Stimme überhaupt nicht zu“ bis 4 = „Stimme stark zu“) und umfasste insgesamt sechs Items (z. B. „Lesen fällt mir sehr leicht.“; $\alpha = .75$; in Anlehnung an IGLU 2006). Aus Abbildung 3 werden die Geschlechterdifferenzen im Leseselbstkonzept ersichtlich: Die Mädchen erreichen einen signifikant höheren Mittelwert als die Jungen ($\Delta_{m-j} = 0.10$).

Forschungsfrage 4: Motivierender Unterricht

Geschlechterspezifische Disparitäten hinsichtlich der Motivierungsqualität

Auch der Unterricht und wie stark die Schüler*innen zum Lesen motiviert werden, ist relevant für die Lesekompetenz und kann von Mädchen und Jungen unterschiedlich wahrgenommen werden. Diese Wahrnehmung des Unterrichts wurde in IGLU mit dem Konstrukt der Motivierungsqualität erfasst. Die Motivierungsqualität wurde mit einer vierstufigen Skala ermittelt (1 = „Stimme überhaupt nicht zu“ bis 4 = „Stimme stark zu“) und wurde aus drei Items gebildet (z. B. „Im Leseunterricht macht unsere Lehrerin/ unser Lehrer auch langweilige Texte wirklich interessant.“; $\alpha = .75$; in Anlehnung an BiSS-EvalLESEN und BiTe). Abbildung 3 kann die geschlechterbezogene Differenz in Bezug auf die Motivierungsqualität entnommen werden. Dabei wird deutlich, dass Mädchen den Unterricht im Durchschnitt als motivierender wahrnehmen, als Jungen dies tun ($\Delta_{m-j} = 0.08$). Dieser geschlechterspezifische Unterschied ist signifikant, fällt aber nominell eher gering aus.

Variablen	Mädchen		Jungen		Differenz		Mittelwerte höher bei	
	M_m	(SE)	M_m	(SE)	Δ_{m-j}	(SE)	Jungen	Mädchen
Leseselbstkonzept	3.36	(0.02)	3.26	(0.02)	0.10	(0.03)		
Lesemotivation	3.14	(0.02)	2.94	(0.02)	0.20	(0.03)		
Motivierungsqualität	3.28	(0.02)	3.20	(0.02)	0.08	(0.03)		

-0.5 -0.25 0 0.25 0.5

Alle Differenzen sind statistisch signifikant unterschiedlich von Null ($p < .05$)

Werte gerundet dargestellt. Berechnungen basieren auf Werten mit Dezimalstellen. Ausgewiesene Differenzen können von den Differenzen zwischen den gerundeten Werten abweichen.

Abbildung 3. Unterschiede in motivationalen und wahrnehmungsbezogenen Variablen zwischen Mädchen und Jungen in Deutschland.

³ Die signifikanten geschlechterspezifischen Unterschiede in der Lesekompetenz bleiben auch bestehen, wenn zusätzlich für das Leseselbstkonzept kontrolliert wird, jedoch verringert sich der Einfluss des Geschlechts auf die Lesekompetenz in diesem Modell signifikant.



Zudem wurde untersucht, welche Rolle die Motivierungsqualität für die oben berichteten Lesemotivationsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen spielt. Zu diesem Zweck wurde analysiert, ob geschlechterbezogene Unterschiede in der Lesemotivation durch Unterschiede in der wahrgenommenen Motivierungsqualität des Unterrichts erklärt werden können. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen zum einen, dass die wahrgenommene Motivierungsqualität signifikant mit der Lesemotivation der Schüler*innen zusammenhängt ($\beta = 0.31$, $p < .001$). Zum anderen liegen jedoch weiterhin geschlechterspezifische Lesemotivationsunterschiede vor ($\beta = -0.12$, $p < .001$), die nicht signifikant geringer ausfallen als vor Hinzunahme der Motivierungsqualität als Prädiktor (Vorher: $\beta = -0.14$, $p < .001$). Das bedeutet, dass eine höhere wahrgenommene Motivierungsqualität mit einer höheren Lesemotivation einhergeht. Das Geschlecht erklärt jedoch darüber hinaus Unterschiede in der Lesemotivation.

4. Fazit

Die vorliegenden Befunde zeigen, dass die Differenz in der Lesekompetenz zwischen Mädchen und Jungen seit 2001 besteht und sich, auch wenn sie zwischenzeitlich auf einem niedrigeren Niveau war, im Vergleich zum Ausgangsjahr nicht signifikant verändert hat. In Bezug auf die Lesekompetenz im internationalen Vergleich wurde deutlich, dass Deutschland hinsichtlich des Unterschieds zwischen Mädchen und Jungen im Mittelfeld liegt. Die Ergebnisse zum internationalen Trend ergaben zudem, dass die Differenzen in den Erhebungen zwischen 2001 und 2021 in allen kontinuierlich an der Studie teilnehmenden Staaten durchweg zugunsten der Mädchen ausfielen. In einigen Staaten, wie beispielsweise Hongkong, Tschechien oder Schweden, hat sich der Geschlechterunterschied über die Zeit signifikant verringert.

Ein differenzieller Blick auf erzählende und informierende Texte konnte zeigen, dass sich die generellen Geschlechterunterschiede in der Lesekompetenz auch separat in diesen beiden Textsorten widerspiegeln.

Bei der Betrachtung der geschlechterspezifischen Disparitäten motivationaler Variablen erreichten Mädchen im Mittel durchweg höhere Werte als Jungen. Insbesondere war der Unterschied bei der Lesemotivation ($\Delta_{m-j} = 0.20$) am höchsten ausgeprägt. Darüber hinaus nehmen Mädchen den schulischen Leseunterricht im Vergleich zu den Jungen durchschnittlich als motivierender wahr.

Es wird deutlich, dass, insbesondere für Jungen neben der Förderung des Kompetenzerwerbs auch die Förderung motivationaler Aspekte von Relevanz ist. Da die hier berichteten Ergebnisse sowie frühere empirische Befunde nahelegen, dass die Motivation in signifikantem Zusammenhang mit der Motivierungsqualität des Unterrichts steht, wäre denkbar, die Motivierung der Jungen zum Lesen durch die Lehrkraft innerhalb des Unterrichtsgeschehens in den Fokus zu nehmen. Hierbei ist der bereitgestellte Lesestoff wichtig, da sich die Interessen der Mädchen und Jungen in den Textcharakteristika (Textsorte, Thema, Protagonisten, Schwierigkeit, etc.) unterscheiden (Lepper et al., 2021b). Darüber hinaus ist die Automatisierung des Leseprozesses von entscheidender Bedeutung, damit Schüler*innen sich folgend vermehrt auf den Inhalt der Texte konzentrieren können.



5. Literatur

- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *A Series of books in psychology. Achievement and achievement motives. Psychological and sociological approaches* (S. 76–146). San Francisco: W. H. Freeman.
- Heyder, A., Kessels, U. & Steinmayr, R. (2017). Explaining academic-track boys' underachievement in language grades: Not a lack of aptitude but students' motivational beliefs and parents' perceptions? *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 205–223. <https://doi.org/10.1111/bjep.12145>
- Lafontaine, D. & Monseur, C. (2009). Gender gap in comparative studies of Reading Comprehension: To what extent do the test characteristics make a difference? *European Educational Research Journal*, 8(1), 69–79. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2009.8.1.69>
- Lepper, C., Stang, J. & McElvany, N. (2021a). Bedeutung der wahrgenommenen Motivierungsqualität für intrinsische Motivation und Selbstkonzept von Grundschulkindern. *Unterrichtswissenschaft*, 50(1), 125–147. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00121-y>
- Lepper, C., Stang, J. & McElvany, N. (2021b). Gender Differences in Text-Based Interest: Text characteristics as underlying variables. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 537–554. <https://doi.org/10.1002/rrq.420>
- Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O. & Reiss, K. (2023). PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland. Münster: Waxmann.
- 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*. Münster: Waxmann.
- Stang-Rabrig, J., Schwabe, F., & McElvany, N. (2022). Bedeutung des wahrgenommenen motivierenden Umgangs für die intrinsische Lese- und Mathematikmotivation in der Sekundarstufe. In R. Lazariades, & D. Raufelder (Hrsg.), *Motivation in unterrichtlichen fachbezogenen Lehr-Lernkontexten – Perspektiven aus Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktiken*, Edition ZfE. Wiesbaden: Springer.
- Wolff, F., Helm, F., Zimmermann, F., Nagy, G. & Möller, J. (2018). On the effects of social, temporal, and dimensional comparisons on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 1005–1025. <https://doi.org/10.1037/edu0000248>

– 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/>