

Kapitel VII

Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund

Heike Wendt und Knut Schwippert

1 Einleitung

Migration hat viele Facetten, die bedeutend für die Bildungsintegration sind. Modifizierte Einbürgerungsrechte und sich verändernde Migrationsbewegungen stellen besondere Herausforderungen an das Bildungssystem dar (z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Neben der Multikulturalität und der damit einhergehenden Bereicherung des Schulalltags stellen die Integration und Förderung von Kindern und Jugendlichen, die noch nicht lange in Deutschland leben oder deren Eltern nach Deutschland zugewandert sind, spezielle Anforderungen an die Gestaltung von Schule und Unterricht.

Die Grundschule hat den Auftrag, Kindern grundlegende Kompetenzen zu vermitteln, und es gilt ausdrücklich als bildungspolitisches Ziel, sowohl zuwanderungsbezogene Disparitäten in der Bildungsbeteiligung als auch im Kompetenzerwerb möglichst gering zu halten und zu reduzieren (KMK, 2002).

Nationale und internationale Schulleistungsstudien belegen seit Jahrzehnten, dass sich die Leistungen von Schülerinnen und Schülern derselben Altersgruppe aufgrund unterschiedlicher Hintergrundmerkmale voneinander unterscheiden. Spätestens mit der *Internationalen Reading Literacy Study* (Elley, 1992; Lehmann, Peek, Pieper & von Stritzky, 1995) wurde der Nachweis erbracht, dass Viertklässlerinnen und Viertklässler mit Migrationshintergrund im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ohne Migrationshintergrund im Durchschnitt niedrigere Leseleistungen erzielen. Mit der *Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU) als Folgestudie kann dieser Befund seit 2001 bestätigt werden (Schwippert, Bos & Lankes, 2003; Schwippert, Hornberg, Freiberg & Stubbe, 2007; Schwippert, Wendt & Tarelli, 2012). Die Leistungsunterschiede liegen in der Größenordnung dessen, was Kinder in einem Schuljahr durchschnittlich dazulernen (Hornberg, Bos, Buddeberg, Potthoff & Stubbe, 2007), teilweise sogar deutlich darüber. Zudem zeigt sich, dass

Viertklässlerinnen und Viertklässler mit Migrationshintergrund in Deutschland im Lesen in den niedrigen Kompetenzstufen überrepräsentiert, in den höchsten Kompetenzstufen hingegen deutlich unterrepräsentiert sind. Der *IQB-Bildungstrend 2016* sowie bereits vorangehende, bis 2006 im Rahmen von IGLU realisierte Ländervergleiche (Schwippert, Bos & Lankes, 2004; Schwippert, Hornberg & Goy, 2008; Haag, Böhme & Stanat, 2012) zeigen zudem deutliche regionale Unterschiede auf (Rjosk, Haag, Heppt & Stanat, 2017). Besonders hoch fallen dabei zuwanderungsbezogene Disparitäten in den drei Stadtstaaten aus. Für einige Länder der Bundesrepublik Deutschland, wie beispielsweise Bayern oder Brandenburg, zeigen sich hingegen keine signifikanten Unterschiede in den Lesekompetenzen zwischen Kindern mit einem im Ausland geborenen Elternteil im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund. Auch unterscheiden sich die Disparitäten deutlich zwischen unterschiedlichen Geburtsländern der Kinder oder Eltern (ebd.).

Leistungsunterschiede, die zuungunsten von Schülerinnen und Schülern aus Familien mit jüngerer Migrationsgeschichte ausfallen, werden im Wesentlichen auf zwei Ebenen diskutiert:

Aus *individueller Perspektive* werden familiäre und individuelle Eigenschaften von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund betrachtet. Diskutiert wird hier der Unterschied zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund im Hinblick auf verschiedene sozioökonomische und soziokulturelle Merkmale, wie beispielsweise die Einkommensverhältnisse oder das Bildungsniveau der Eltern, die bei ungünstiger Ausprägung nachteilige Einflüsse auf den Kompetenzerwerb ausüben können. Es zeigt sich, dass ein nicht unerheblicher Anteil der Leistungsdisparitäten auf Unterschiede in den sozioökonomischen Lebensverhältnissen zurückzuführen ist (z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016; siehe auch Kapitel 6 in diesem Band). Erweiterten Erwartungswert-Modellen zufolge kann angenommen werden, dass das soziokulturelle Milieu, das auch durch den Zuwanderungsstatus geprägt sein kann, in dem ein Kind aufwächst, familiäre Prozessmerkmale (wie kulturelle Aktivitäten oder die kommunikative Praxis in Familien) beeinflusst, die ihrerseits wiederum für die Ausprägungen individueller Merkmale von Kindern (wie Einstellungen und Verhaltensweisen) und den Kompetenzerwerb bedeutsam sind (siehe Kapitel 4 in diesem Band). Belegt ist, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, deren Eltern mit ihnen zu Hause Deutsch sprechen, bessere Leistungen aufweisen als jene, deren Eltern nicht mit ihren Kindern zu Hause Deutsch sprechen (z.B. Schwippert et al., 2012). Auch spielt die Art, wie eine Sprache oder gar mehrere Sprachen in der Familie erworben und gefördert werden, eine Rolle für den Kompetenzerwerb (Kempert et al., 2016). Während sich Kinder mit und ohne Migrationshintergrund von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern in den meisten Studien eher nicht oder nicht bedeutsam hinsichtlich ihrer Lesemotivation (Kigel, McElvany & Becker, 2015; Miyamoto, Pfof & Artelt, 2017) unterscheiden, lassen sich kleine Effekte hinsichtlich etwas geringer ausgeprägter Leseselbstkonzepte zuungunsten von Kindern mit Migrationshintergrund finden (Mielke, Goy & Pietsch, 2006).

Laut Miyamoto et al. (2017) gibt es Hinweise darauf, dass Kinder mit Migrationshintergrund seltener lesen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationshintergrund. Zudem kann vermutet werden, dass die Sprache und Verfügbarkeit des genutzten Lesematerials entscheidend dafür sind, inwieweit sich eine positive Lesemotivation förderlich auf die Lesekompetenzentwicklung auswirkt.

Aus *institutioneller Perspektive* lässt sich betrachten, inwieweit sich Merkmale des Bildungssystems oder der Schule auf den Kompetenzerwerb auswirken. Im Fokus stehen hier neben der Qualität der pädagogischen Arbeit und spezifischen Unterstützungsangeboten für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund auch Fragen der Bildungsentscheidungen in Kombination mit verschiedenen Bildungsabschlussmöglichkeiten, der Durchlässigkeit des Schulsystems sowie zentralen Kontextfaktoren des Schulbesuchs (siehe Kapitel 11 in diesem Band; vgl. auch Dronkers, Levels & de Heus, 2014; Morris-Lange, Wendt & Wohlfarth, 2013; Rjosk et al., 2014; Siewert, 2013; Stanat, Schwippert & Gröhlich, 2010).

IGLU erlaubt es, auf repräsentativer Datenbasis Leistungsdisparitäten in ihren Größenordnungen sowohl im internationalen Vergleich als auch im nationalen Trendvergleich von 2001 über 2006 und 2011 bis 2016 einzuordnen. Damit können Veränderungen in den Entwicklungen von unterschiedlichen Leistungsständen von Kindern aus Familien mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland über einen Zeitraum von 15 Jahren untersucht werden. Im aktuellen IGLU-Erhebungszyklus ist dabei insbesondere interessant, inwieweit sich Ergebnisse, die in IGLU 2011 auf eine Verringerung von Leistungsunterschieden zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund hindeuteten (Schwippert et al., 2012), im Trend fortgesetzt haben.

Als Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund klassifizierte Kinder sind sehr unterschiedlich. Zudem verändern weltpolitische Ereignisse sowie politische Entscheidungen stetig die Gruppe derer, die als Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund betrachtet werden könnten. In IGLU wurde auf internationaler Ebene zwischen den Teilnehmerländern über viele Jahre um die Auswahl geeigneter Indikatoren gerungen. So wurde der Sprachgebrauch innerhalb der Familie als Indikator kontinuierlich erhoben, allerdings in unterschiedlicher Operationalisierung (Wendt, Bos, Tarelli, Vaskova & Walzebug, 2016). Das bedeutet, dass sich migrationsbezogene Leistungsdisparitäten unter Nutzung dieses Indikators zwar für den jeweiligen Erhebungszyklus international vergleichend einordnen lassen, dass sich Entwicklungen in den Disparitäten über verschiedene Erhebungszyklen hinweg allerdings nicht im internationalen Vergleich betrachten lassen. Für Deutschland aber ist, aufgrund von ergänzenden Zusatzerhebungen, eine differenzierte Betrachtung von migrationsbezogenen Leistungsdisparitäten auch seit 2001 möglich. Für diese Analysen werden Schülerinnen und Schüler dann als Kinder mit Migrationshintergrund beschrieben, wenn ein Elternteil oder beide Elternteile außerhalb Deutschlands geboren wurden. Aufgrund des Erhebungsdesigns ist eine darüber hinaus gehende Differenzierung nach Herkunftsgruppen oder Generationen jedoch nicht möglich. Ebenso lassen sich mit IGLU keine verlässlichen Aussagen zur Integration von Kindern treffen, die im Zuge der seit 2015 zu beobachtenden angestiegenen Zuwanderung von Geflüchteten und anderen Personengruppen nach Deutschland gekommen sind. Dies hat zwei Gründe: Erstens ist das Stichprobendesign der Studie hierfür nicht ausgelegt (vgl. Wendt, Schwippert & Stubbe, 2016), zweitens gelten für die Teilnahme an IGLU sogenannte Ausschlusskriterien (siehe Kapitel 2 in diesem Band), die regeln, dass nur diejenigen Schülerinnen und Schüler an der Testung teilnehmen, die mindestens seit einem Jahr in der Testsprache des teilnehmenden Landes unterrichtet werden. Hiervon waren zum Zeitpunkt der Testung von IGLU 2016 im Mai des letzten Jahres die meisten neu zugewanderten Kinder betroffen (2,8% der Schülerinnen und Schüler in der Stichprobe). Zum anderen liegen die jüngeren größeren fluchtbedingten

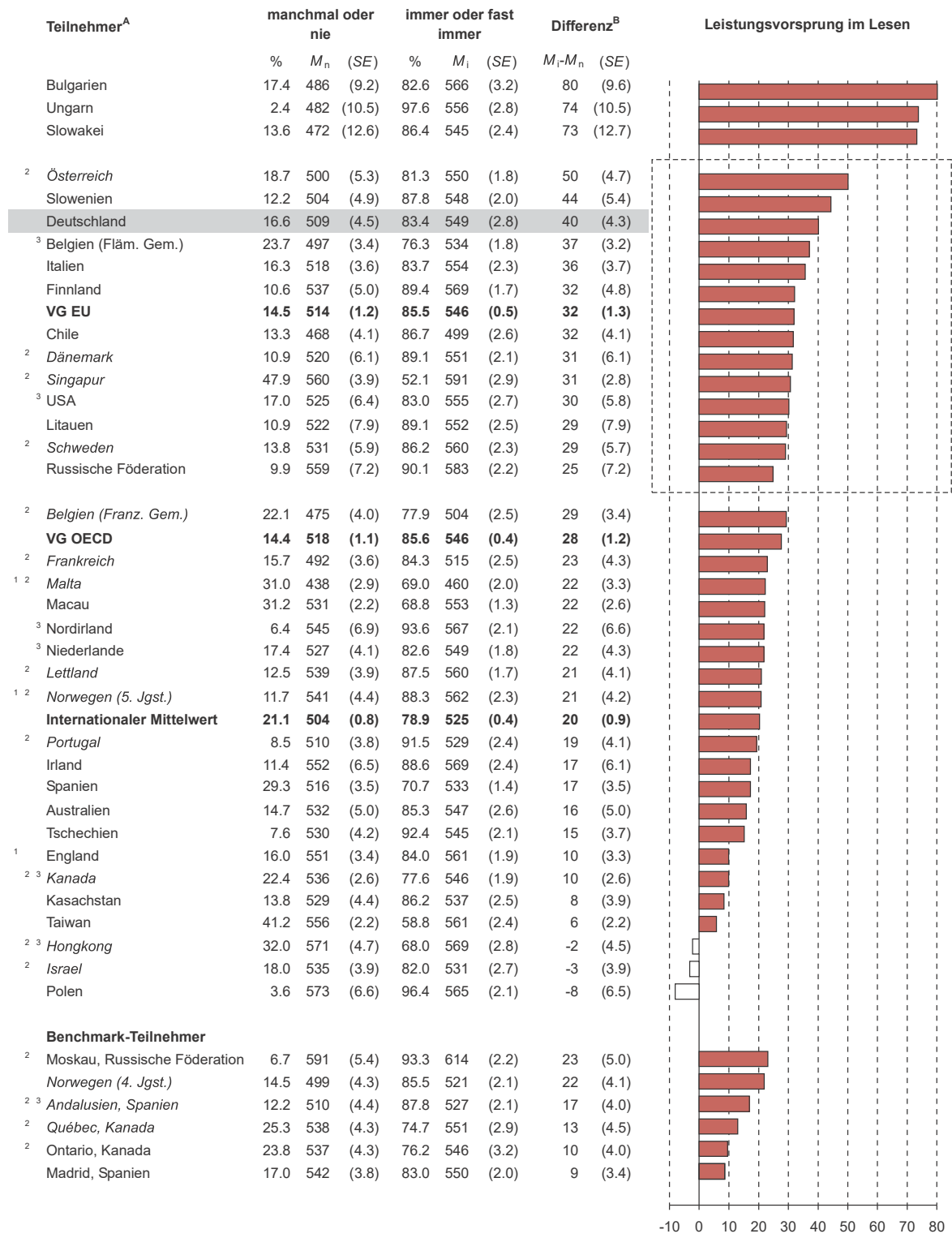
Zuwanderungen nach Deutschland zeitlich nicht weit genug vor der Erhebung von IGLU im Mai/Juni 2016, so dass nur sehr wenige Kinder von neu zugewanderten Geflüchteten zum Testzeitpunkt bereits als anerkannte Geflüchtete die vierte Jahrgangsstufe einer Grundschule in Deutschland besuchten. Diese erst kürzlich in Deutschland zugewanderten Schulkinder machen etwa 3.4 Prozent aller Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland aus. Insofern sie sich am Test beteiligt haben, zählen sie damit zu den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die Ergebnisse für diese Gruppe werden aber nicht gesondert ausgewiesen.

In diesem Kapitel werden Analysen zu den Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe aus Familien mit und ohne Migrationshintergrund vorgestellt. Im ersten Teil des Kapitels werden zunächst durch familiären Sprachgebrauch bedingte Leistungsdisparitäten von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund international verglichen. Für eine Einordnung, inwieweit eine Operationalisierung die Bevölkerungssituationen aller Teilnehmerstaaten und -regionen angemessen repräsentiert, wird auf die IGLU/PIRLS-Enzyklopädie verwiesen (Mullis, Martin, Goh & Prendergast, 2017). Für den internationalen Vergleich werden wie im gesamten Berichtsband IGLU-Teilnehmerstaaten berücksichtigt, die Mitglieder der *Europäischen Union* (EU) sind, die der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) angehören, deren Leistungswerte auf der Gesamtskala Lesen signifikant über dem für Deutschland berichteten Mittelwert liegen oder sich von diesem nicht signifikant unterscheiden. Im Anschluss an die Analyse im internationalen Vergleich werden die Befunde um eine Betrachtung von Unterschieden auf nationaler Ebene zwischen den Erhebungszyklen von 2001, 2006, 2011 und 2016 ergänzt. Zudem werden Unterschiede in verschiedenen motivationalen und verhaltensbezogenen Merkmalen betrachtet.

2 Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich nach Sprachgebrauch in der Familie

Die Beherrschung der Amts- oder Verkehrssprache eines Staates gilt als eine wichtige Voraussetzung für den Integrationserfolg von zugewanderten Menschen. Da die Unterrichtssprache hierzulande in der Regel Deutsch ist, sind Kenntnisse der deutschen Sprache für erfolgreiche Bildungskarrieren zentral (Gogolin, 1994; Gogolin, Neumann & Roth, 2003). In Abbildung 7.1 sind die Leistungsunterschiede in der Lesekompetenz zwischen Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit vom familialen Sprachgebrauch im internationalen Vergleich dargestellt. Die Leistungsunterschiede sind im graphischen Teil der Abbildung illustriert, wobei signifikante Unterschiede durch die Färbung der Differenzbalken kenntlich gemacht sind. Im tabellarischen Teil der Abbildung sind neben den Leistungswerten auch die Anteile der Kinder in zwei Gruppen gegenübergestellt: Schülerinnen und Schüler, die die Testsprache zu Hause nie oder manchmal beziehungsweise immer oder fast immer sprechen. Für Deutschland zeigt sich, dass 83.4 Prozent aller Schülerinnen und Schüler angeben, zu Hause immer oder fast immer Deutsch zu sprechen. Im europäischen Vergleich liegt Deutschland mit einem Anteil von 16.6 Prozent aller Schülerinnen und Schüler, bei denen die Testsprache nur manchmal oder nie in der Familie gesprochen

Abbildung 7.1: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern nach zu Hause gesprochener Sprache im internationalen Vergleich



Kein statistisch signifikanter Unterschied zum Differenzwert von Deutschland ($p > .05$).

Statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$).

Kursiv gesetzt sind die Teilnehmer, für die von einer eingeschränkten Vergleichbarkeit der Ergebnisse ausgegangen werden muss.

1 = Die nationale Zielpopulation entspricht nicht oder nicht ausschließlich der vierten Jahrgangsstufe.

2 = Der Ausschöpfungsgrad und/oder die Ausschlüsse von der nationalen Zielpopulation erfüllen nicht die internationalen Vorgaben.

3 = Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.

A = Da in Neuseeland die Testsprache nicht erhoben wurde, können hier für diesen Teilnehmer keine Ergebnisse berichtet werden.

B = Inkonsistenzen in den berichteten Differenzen sind im Rundungsverfahren begründet.

wird, im Mittelfeld. In vielen europäischen Ländern gilt also, dass für ein Viertel bis ein Sechstel aller Grundschul Kinder Mehrsprachigkeit zur Alltagsrealität gehört.

In Deutschland erzielen Viertklässlerinnen und Viertklässler, die angeben, immer oder fast immer zu Hause Deutsch zu sprechen, einen Leistungsmittelwert von 549 Punkten. Ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, die angeben, nie oder nur manchmal zu Hause Deutsch zu sprechen, erreichen lediglich 509 Punkte. Die Leistungsdifferenz in Deutschland beträgt 40 Punkte und somit fast eine halbe Standardabweichung vom Skalenmittelwert. Dieser Unterschied entspricht in etwa dem Leistungszuwachs von einem Schuljahr (Hornberg et al., 2007). In drei Teilnehmerstaaten (Bulgarien, Ungarn und der Slowakei) fällt der Leistungsunterschied signifikant größer aus als in Deutschland. Es zeigt sich aber auch, dass in 20 Staaten (ohne *Benchmark*-Teilnehmer), darunter beispielsweise auch Frankreich oder die Niederlande, sowie in der VG OECD die sprachbedingte Leistungsdisparität signifikant niedriger ausfällt als in Deutschland. Auffällig sind in Polen und Ungarn die besonders kleinen Gruppen von Schülerinnen und Schülern, die manchmal oder nie die Testsprache zu Hause sprechen. Die für diese Staaten berichteten Differenzen sollten daher als Phänomen gewürdigt, aber hinsichtlich ihrer numerischen Ausprägung nicht überinterpretiert werden.

3 Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland im Trend

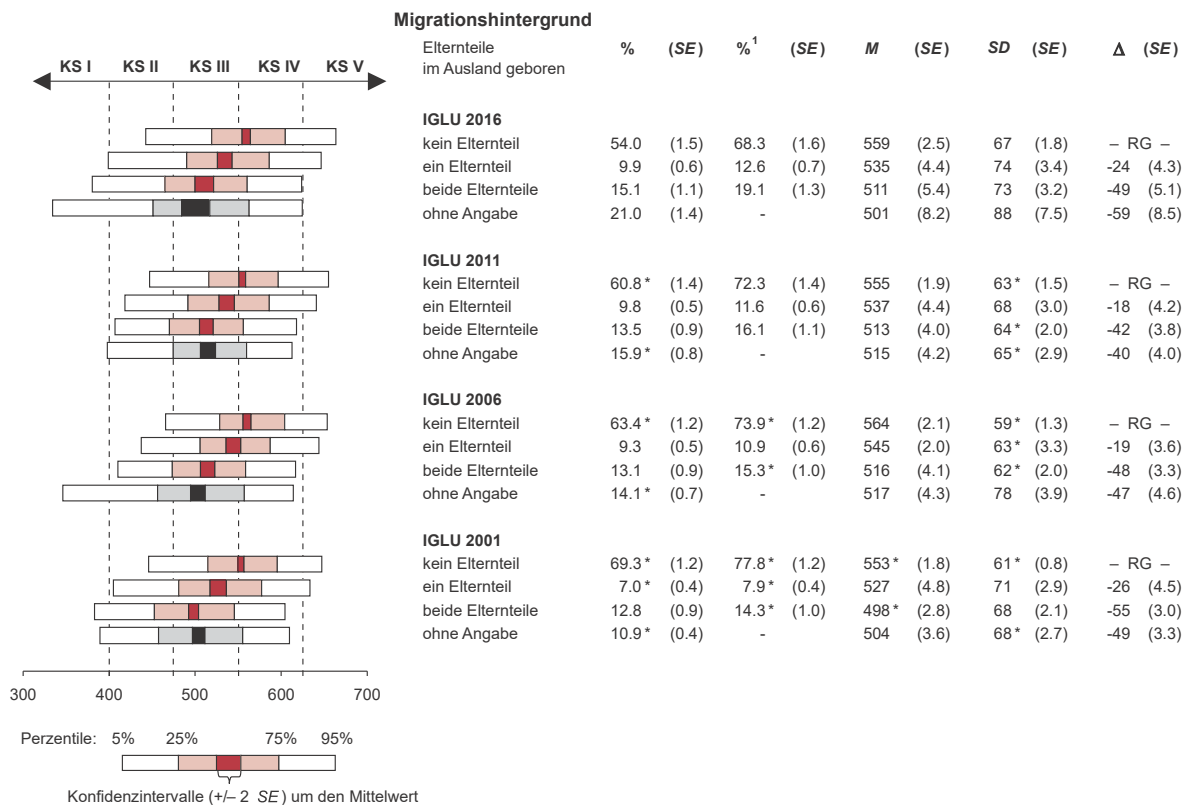
Mit Blick auf eine Unterscheidung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund erscheint international die Erfassung des familiären Sprachgebrauchs des Kindes als Minimalinformation akzeptabel (Martin, Mullis & Kennedy, 2003, 2007). Um vertiefende Trendanalysen für Deutschland zu ermöglichen, wurde der in Deutschland eingesetzte Schülerfragebogen in Anlehnung an den vorangegangenen Erhebungszyklus um Fragen zum Geburtsland der Eltern ergänzt. Damit können folgende Gruppen von Schülerinnen und Schülern unterschieden werden:

- die Eltern sind beide in Deutschland geboren;
- ein Elternteil ist in Deutschland und ein Elternteil im Ausland geboren;
- die Eltern sind beide im Ausland geboren.

In Abbildung 7.2 sind die Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern auf der Gesamtskala aus Familien mit unterschiedlichem Migrationshintergrund in Deutschland für 2001, 2006, 2011 und 2016 dargestellt. Auch werden die Veränderungen in den prozentualen Anteilen von Schülerinnen und Schülern nach dem Geburtsland der Eltern berichtet. Der Anteil von Kindern mit fehlenden Elternangaben und damit unklarem Migrationsstatus hat sich seit 2001 fast verdoppelt und beträgt 2016 21 Prozent. Es ist daher schwierig, verlässliche Daten über den Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der IGLU-Stichprobe zu gewinnen.

Da sich die prozentualen Verteilungen und Zusammensetzungen von Schülerinnen und Schülern, deren Eltern keine Angaben gemacht haben, zwischen den Erhebungszyklen deutlich unterscheiden, werden in dieser Abbildung zusätzlich Werte für diese Schülergruppe berichtet.

Abbildung 7.2: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland nach im Ausland geborenen Elternteilen – IGLU 2001, 2006, 2011 und 2016



1 = Unter Ausschluss der Fälle ‚ohne Angabe‘.
 Δ = Differenz zum Leistungsmittelwert der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund.
 * = Unterschied zu 2016 statistisch signifikant ($p < .05$).
 RG = Referenzgruppe.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2016

Laut Angaben der Eltern, die den Fragebogen ausgefüllt haben, liegt der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (mindestens ein Elternteil im Ausland geboren) bei rund 32 Prozent. Im Vergleich zu IGLU 2001 und 2006 sind 2016 signifikant höhere Anteile zu beobachten. Entsprechend ist von 2001 zu 2016 der Anteil an Kindern, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden, von 77.8 Prozent auf 68.3 Prozent signifikant zurückgegangen.

Im Vergleich zu 2001 lassen sich 2016 sowohl für Kinder, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden, als auch für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, signifikant höhere Leseleistungen beobachten. Auch für die Gruppe der Viertklässlerinnen und Viertklässler mit einem im Ausland geborenen Elternteil lässt sich ein nomineller Leistungszuwachs beobachten, der allerdings nicht signifikant ist. Dass dieser Unterschied nicht zufallskritisch abgesichert werden kann, liegt an der relativ kleinen Gruppengröße insbesondere in 2001. Für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler ohne Elternangaben zum Migrationsstatus ist eine geringe Abnahme des mittleren Leistungswerts zu beobachten, die allerdings nicht signifikant ausfällt.

Für 2016 ist auffallend, dass bei allen Schülergruppen im Vergleich zu den vorangegangenen Erhebungszyklen eine größere Standardabweichung besteht. Für die Kinder, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden, ist die Zunahme der Heterogenität im Vergleich von 2016 zu 2001, 2006 und 2011 signifikant. Für Schülerinnen und Schüler, deren Elternteile beide im Ausland geboren wurden, fällt dieser Vergleich von 2016 zu 2006 und 2011 ebenfalls signifikant größer aus.

Die Leistungsdisparitäten zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund erweisen sich in der Perspektive der 15 Jahre von 2001 zu 2016 als weitestgehend konstant. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erzielen 2016 im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden, Leseleistungen, die mit 24 (ein Elternteil im Ausland geboren) beziehungsweise 49 (beide Elternteile) Leistungspunkten geringer ausfallen und damit im Rahmen dessen liegen, was Kinder in einem halben beziehungsweise ganzen Schuljahr dazulernen.

Der von 2001 zu 2011 zu konstatierende Befund einer signifikanten Reduktion von migrationsbezogenen Leistungsdisparitäten ist im Vergleich von 2001 zu 2016 nicht mehr festzustellen, da sich nun nicht mehr nur ein Leistungszuwachs für die Kinder mit Migrationshintergrund, sondern auch für Kinder, deren Eltern in Deutschland geboren wurden, bei gleichzeitiger nomineller Zunahme der Heterogenität innerhalb der Gruppen, beobachten lässt.

Tabelle 7.1 zeigt, wie sich die Leistungstrends von Viertklässlerinnen und Viertklässlern in Deutschland unter Kontrolle des Migrationsstatus sowie weiterer Schülermerkmale darstellen. Die links in der Tabelle dargestellte lineare Regression dient als Referenzmodell und zeigt Koeffizienten, die sich ohne Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur der Daten ergeben. In dieser Modellierung zeigt sich, dass in Deutschland generell die Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern unter Kontrolle des Migrationshintergrundes in der aktuellen Erhebung 7 Punkte höher lag als im Jahr 2001 und 5 Punkte niedriger als im Jahr 2006. Zudem zeigt sich ein deutlicher Effekt des Migrationshintergrundes. Über alle Erhebungszeitpunkte hinweg fallen die Leseleistungen von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund (beide Elternteile) 49 Punkte geringer aus als die Leseleistungen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationshintergrund. Der Leistungsrückstand von Kindern mit einem im Ausland geborenen Elternteil liegt bei 22 Punkten. Insgesamt erklärt dieses Modell 8.2 Prozent der Gesamtvarianz.

In den Modellen 1 bis 4 werden die Ergebnisse von Mehrebenenregressionen berichtet (siehe Kapitel 2, Abschnitt 11 in diesem Band), somit sind die Parameter als durchschnittliche Klasseneffekte zu interpretieren. Allgemeine Analysen zur Mehrebenenstruktur in IGLU 2016 zeigen, dass sich 70.3 Prozent der Varianz der Lesekompetenz über alle Erhebungszeitpunkte hinweg durch Merkmale auf der Individualebene (Level 1, *within*) erklären lassen und entsprechend 29.7 Prozent durch Merkmale auf der Klassenebene (Level 2, *between*). In den in diesem Kapitel dargestellten Mehrebenenregressionen werden zur Erklärung der Lesekompetenz neben der Berücksichtigung des Erhebungszyklus ausschließlich Variablen auf Individualebene aufgenommen, so dass in den Modellen 1 bis 4 angegeben wird, welcher Prozentsatz des Varianzanteils auf Individualebene jeweils durch das Modell erklärt wird. Hinsichtlich der berücksichtigten Variablen unterscheidet sich Modell 1 nicht vom Referenzmodell. Unter Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur fallen die allgemeinen Unterschiede zwischen den Erhebungszyklen nicht signifikant aus. Die Leistungsunterschiede zuungunsten der Kinder aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte sind in diesen Modellen jedoch ebenfalls signifikant.

Für Kinder mit einem im Ausland geborenen Elternteil reduziert sich der Leistungsunterschied zu Kindern ohne Migrationshintergrund nur geringfügig. Für Kinder, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, reduziert sich der Leistungsunterschied von 49 auf rund 41 Punkte. Dieser Befund lässt sich als Hinweis darauf interpretieren, dass ein Teil der migrationsbezogenen

Tabelle 7.1: Lesekompetenzen zwischen IGLU 2001, 2006, 2011 und 2016 unter Kontrolle von Indikatoren zu Migration und sozialer Herkunft (Mehrebenenmodell)

	Lineare Regression		Mehrebenenregressionen			
	b	(SE)	Modell 1 b (SE)	Modell 2 b (SE)	Modell 3 b (SE)	Modell 4 b (SE)
Konstante	559.2	(2.5)**	554.2 (4.3)**	547.5 (5.1)**	551.8 (4.9)**	550.8 (5.7)**
Testzeitpunkt						
IGLU 2001	-7.1	(3.0)**	-4.1 (4.9) ^{ns}	-2.3 (5.3) ^{ns}	-0.6 (4.7) ^{ns}	1.8 (5.9) ^{ns}
IGLU 2006	5.5	(3.3)*	5.6 (4.9) ^{ns}	6.6 (5.0) ^{ns}	4.9 (4.4) ^{ns}	7.5 (5.7) ^{ns}
IGLU 2011	-2.6	(3.4) ^{ns}	-1.4 (5.2) ^{ns}	-1.1 (5.3) ^{ns}	-4.1 (4.9) ^{ns}	-5.9 (5.9) ^{ns}
Merkmale						
Geschlecht ^A					-5.7 (2.4)**	-5.7 (2.4)**
Familie mit hohem sozioökonomischen Status ^B				31.7 (2.7)**	22.4 (2.5)**	26.9 (6.5)**
Migrationshintergrund (ein Elternteil) ^C	-22.0	(1.8)**	-19.6 (3.7)**	-16.9 (4.1)**	-12.0 (3.7)**	-13.7 (9.2) ^{ns}
Migrationshintergrund (beide Elternteile) ^D	-49.3	(1.7)**	-40.7 (3.6)**	-32.6 (4.1)**	-27.2 (3.8)**	-27.6 (9.1)**
Interaktionen						
Familie mit hohem sozioökonomischen Status ^B * IGLU 2001						-6.0 (7.8) ^{ns}
Familie mit hohem sozioökonomischen Status ^B * IGLU 2006						-9.8 (8.3) ^{ns}
Familie mit hohem sozioökonomischen Status ^B * IGLU 2011						0.4 (7.4) ^{ns}
Migrationshintergrund (ein Elternteil) ^C * IGLU 2001						-0.1 (12.2) ^{ns}
Migrationshintergrund (beide Elternteile) ^D * IGLU 2001						3.1 (11.4) ^{ns}
Migrationshintergrund (ein Elternteil) ^C * IGLU 2006						3.2 (12.8) ^{ns}
Migrationshintergrund (beide Elternteile) ^D * IGLU 2006						-6.7 (11.3) ^{ns}
Migrationshintergrund (ein Elternteil) ^C * IGLU 2011						0.2 (11.8) ^{ns}
Migrationshintergrund (beide Elternteile) ^D * IGLU 2011						8.9 (11.8) ^{ns}
Kovariaten						
Kognitive Fähigkeiten ^E					17.7 (1.0)**	17.7 (0.9)**
Erklärter Anteil der Gesamtvarianz	8.2					
Erklärter Anteil auf Individualebene (70.3%)			18.9	30.2	44.0	44.1

b = Regressionsgewichte (unstandardisiert).

Signifikanzniveau: ns = nicht signifikant; * = signifikant ($p < .05$); ** = signifikant ($p < .01$).

A = Geschlecht (0 = Mädchen; 1 = Jungen), siehe Kapitel 5 in diesem Band.

B = Sozioökonomischer Status nach Angabe der Eltern (0 = Manuell Tätige, Angestellte und kleinere Unternehmer; 1 = Akademiker, Techniker und Führungskräfte), siehe Kapitel 6 in diesem Band.

C = Migrationshintergrund nach Geburtsland der Eltern (0 = Kein Elternteil im Ausland geboren; 1 = Ein Elternteil im Ausland geboren).

D = Migrationshintergrund nach Geburtsland der Eltern (0 = Kein Elternteil im Ausland geboren; 1 = Beide Elternteile im Ausland geboren).

E = Skalierter Index der kognitiven Fähigkeiten (Messinvarianz über die Zyklen angenommen), siehe Kapitel 2 in diesem Band.

Das Gesamtmodell zu dem hier dargestellten Ausschnitt ist im Anhang B dargestellt, siehe Modelle 10, 11, 12 und 13. Die lineare Regression ist nicht Teil des Gesamtmodells.

Leistungsunterschiede womöglich über ungünstige segregationsbedingte Merkmale der Klassenkomposition vermittelt sein könnte (siehe hierzu Kapitel 11 in diesem Band).

In Modell 2 wird ein Indikator für den sozialen Status aufgenommen. In Anlehnung an das Vorgehen aus Kapitel 6 in diesem Band wird hier der Berufsstatus in dichotomisierter Form herangezogen, wobei die ersten beiden Berufsgruppen (manuelle Tätigkeiten sowie Angestellte und kleinere Unternehmer) zusammengefasst und der dritten Berufsgruppe (Akademiker, Techniker und Führungskräfte) gegenübergestellt werden. Der Einfluss des Migrationshintergrundes fällt unter Berücksichtigung dieses Indikators der sozialen Herkunft etwas geringer aus, bleibt jedoch deutlich signifikant. Dies kann als Hinweis auf den bekannten Befund gedeutet werden, wonach sich ein Teil der migrationsbezogenen Leistungsdisparitäten auf Unterschiede in den sozioökonomischen Lebensverhältnissen von Familien mit unterschiedlichem Migrationsstatus zurückführen lässt (siehe hierzu Kapitel 6, Abbildung 6.7 in diesem Band).

Im Modell 3 werden weitere Variablen aufgenommen, deren Zusammenhang mit schulischen Kompetenzen gut dokumentiert ist. Entsprechend erklärt dieses Modell mit 44 Prozent fast die Hälfte der auf Individualebene vorhandenen Varianz in der Lesekompetenz. Als Kovariaten werden neben dem Geschlecht (siehe Kapitel 5 in diesem Band) auch kognitive Grundfähigkeiten der Viertklässlerinnen und Viertklässler berücksichtigt (siehe Kapitel 2 in diesem Band). Eine Zunahme des Wertes auf dieser Skala um eine Standardabweichung geht mit einer um 18 Punkte höheren Lesekompetenz einher. Der Einfluss des Migrationshintergrundes fällt bei zusätzlicher Berücksichtigung dieser beiden Indikatoren etwas geringer aus, bleibt jedoch weiterhin deutlich signifikant. Das Modell 4 unterscheidet sich von dem vorangegangenen Modell dadurch, dass auch die Interaktion zwischen Erhebungszyklus und Migrationsstatus kontrolliert wird. Dies erlaubt es, mögliche Veränderungen der migrationsbezogenen Disparitäten im Zeitverlauf aufzuzeigen, wobei die Interaktionsterme nicht signifikant sind. In diesem Modell lassen sich bedingt durch die großen Standardfehler keine signifikanten Unterschiede in der Leseleistung zwischen Kindern ohne Migrationshintergrund und denen mit einem im Ausland geborenen Elternteil nachweisen. Die deutlich geringeren Leistungsdisparitäten zuungunsten von Viertklässlerinnen und Viertklässlern, deren Elternteile beide im Ausland geboren wurden, bleiben jedoch bestehen. Die in Abbildung 7.2 berichteten positiven Leistungstrends von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund von 2001 zu 2016 werden durch die mehrebenenanalytische Modellierung sowie multivariate Betrachtung unter Berücksichtigung von Veränderungen in der sozialen Zusammensetzung von Schülerschaften zwischen den Erhebungszyklen relativiert.

4 Leseleistungen auf unterschiedlichen Kompetenzstufen im Trend

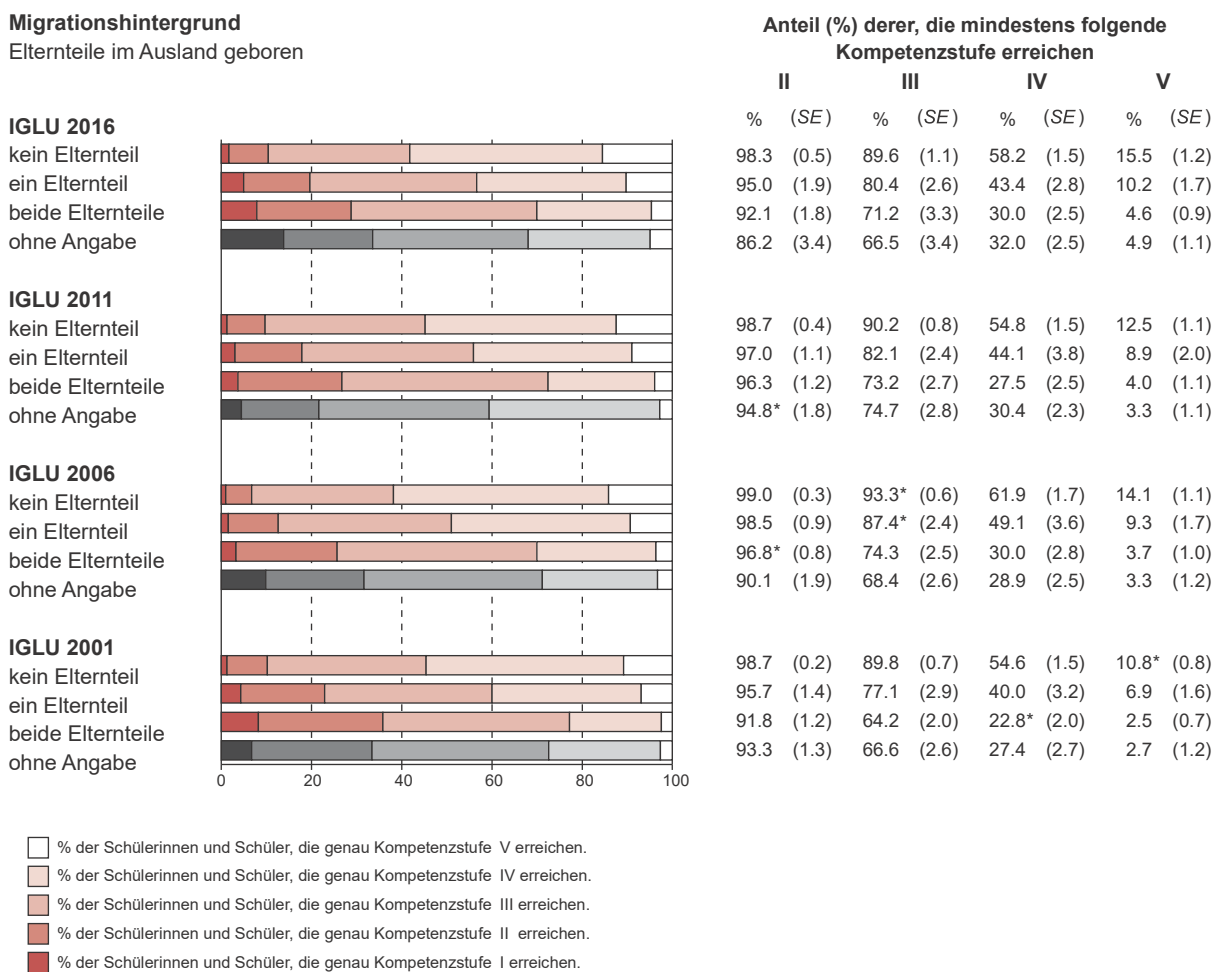
In IGLU werden fünf Stufen der Lesekompetenz unterschieden, die in Kapitel 3 beschrieben sind. Mit Hilfe der Kompetenzstufen können die Leistungen der Schülerinnen und Schüler inhaltlich beschrieben werden. Zudem lässt sich analysieren, wie viele Schülerinnen und Schüler eines jeden Staates oder einer Region unterschiedlich hohe Leistungsanforderungen bewältigen, wie groß

also zum Beispiel die Gruppe von Schülerinnen und Schülern ist, die eine hohe Lesekompetenz aufweisen (Kompetenzstufen IV und V), und wie groß die Gruppe derer ist, die nur über eine niedrige Lesekompetenz verfügen, die es ihnen lediglich in Ansätzen erlaubt, dieses Wissen produktiv einzusetzen (Kompetenzstufen I und II). Bildungspolitisches Ziel ist es, möglichst allen Schülerinnen und Schülern diese grundlegenden Kompetenzen auf dem Niveau der Kompetenzstufe III zu vermitteln und gleichzeitig möglichst viele Schülerinnen und Schüler mit höheren Kompetenzen auszustatten.

Abbildung 7.3 ist die prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen zu entnehmen. Für alle Erhebungen zeigt sich, dass sich Kinder aus Familien ohne Migrationshintergrund systematisch häufiger auf den höheren Lesekompetenzstufen verorten lassen. Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund hingegen zeigen häufiger Leistungen auf rudimentärem beziehungsweise niedrigerem Niveau.

In IGLU 2016 erreichen lediglich 4.6 Prozent der Schülerinnen und Schüler, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, die Kompetenzstufe V, während es 15.5 Prozent der Schülerinnen und Schüler sind, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden.

Abbildung 7.3: Anteile von Kindern auf den unterschiedlichen Kompetenzstufen in Abhängigkeit von im Ausland geborenen Elternteilen – IGLU 2001, 2006, 2011 und 2016 im Vergleich (Angaben in Prozent)



- % der Schülerinnen und Schüler, die genau Kompetenzstufe V erreichen.
- % der Schülerinnen und Schüler, die genau Kompetenzstufe IV erreichen.
- % der Schülerinnen und Schüler, die genau Kompetenzstufe III erreichen.
- % der Schülerinnen und Schüler, die genau Kompetenzstufe II erreichen.
- % der Schülerinnen und Schüler, die genau Kompetenzstufe I erreichen.

* = Unterschied zu 2016 statistisch signifikant ($p < .05$).

Während mit 10.4 Prozent nur jede zehnte Schülerin beziehungsweise jeder zehnte Schüler ohne Migrationshintergrund Leseleistungen auf einem Niveau unter der Kompetenzstufe III zeigt, sind es bei Kindern, deren Eltern beide im Ausland geboren sind, 28.8 Prozent, also mehr als jedes vierte Kind dieser Gruppe.

Im Vergleich von 2001 und 2016 ist für alle drei Gruppen ein signifikant gesteigener Anteil an starken Leserinnen und Lesern festzustellen. Für Kinder mit Migrationshintergrund (beide Elternteile im Ausland geboren) ist zudem ein gesunkener Anteil von schwachen Leserinnen und Lesern zu beobachten: Zeigten 2001 noch rund 36 Prozent von ihnen Leseleistungen auf dem Niveau der Kompetenzstufen I und II, sind es 2016 mit 29 Prozent signifikant weniger Schülerinnen und Schüler.

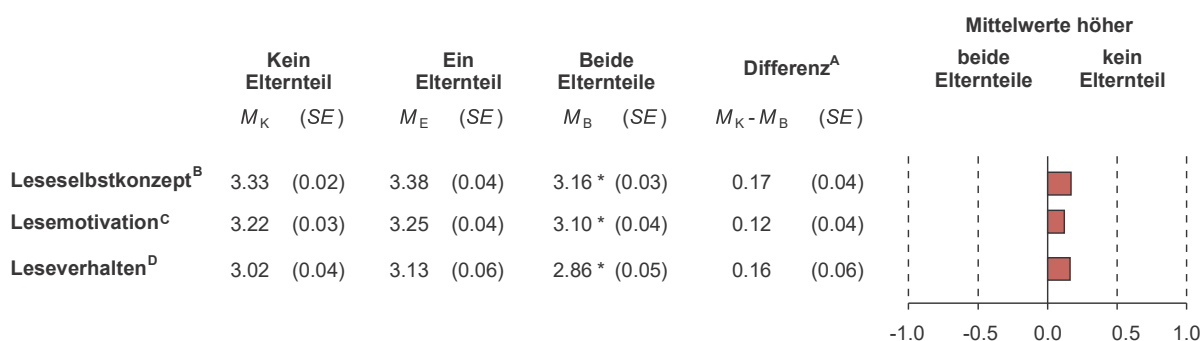
5 Leseselbstkonzept, Lesemotivation und Leseverhalten

Neben den in der IGLU-Konzeption beschriebenen Bereichen lesebezogener kognitiver Kompetenzen stellen auch positive Einstellungen gegenüber dem Lesen und ein positives Selbstkonzept eigener Fähigkeiten wichtige Zielbereiche des Unterrichts dar (siehe Kapitel 4 in diesem Band).

In Abbildung 7.4 sind Unterschiede in Leseselbstkonzept, Lesemotivation und Leseverhalten nach Migrationsstatus der Schülerfamilien dargestellt. Im linken Teil der Abbildung sind in tabellarischer Form die Mittelwerte sowie zugehörige Standardfehler zu den drei Konstrukten getrennt nach Migrationsstatus dargestellt. Der Differenzwert für Kinder, deren Eltern beide in Deutschland beziehungsweise beide im Ausland geboren sind, wird zudem im rechten Teil der Abbildung graphisch illustriert. Statistisch signifikante Unterschiede sind rot gefärbt.

In Bezug auf die betrachteten motivationalen und verhaltensbezogenen Maße ist festzuhalten, dass ein Großteil der Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland unabhängig von ihrem Migrationsstatus in allen drei betrachteten Indikatoren (Leseselbstkonzept, Lesemotivation und Leseverhalten) hohe positive Selbsteinschätzungen zum Ausdruck bringt. Wie Abbildung 7.4 verdeutlicht, haben Kinder aus Familien ohne Migrationshintergrund positivere Werte in den drei Merkmalen. Sie berichten, dass sie über eine höhere Lesemotivation verfügen (0.12), häufiger in der Freizeit zum Spaß lesen (0.16) und auch selbstbewusster hinsichtlich ihrer Leseselbstkonzepte sind (0.17) als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, deren Eltern beide im Ausland geboren sind. Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind zwar statistisch signifikant, dennoch handelt sich um sehr kleine Effekte.

Eine Betrachtung von Veränderungen zu 2001 ist in IGLU für die Lesemotivation möglich. Wie in Kapitel 4 in diesem Band gezeigt, lässt sich für Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland eine geringe Abnahme der Lesemotivation von 2001 zu 2016 beobachten, die vor allem auf eine geringere Motivation der leseschwächeren Schülerinnen und Schüler zurückzuführen ist. Betrachtet man differentielle Veränderungen nach Migrationsstatus, zeigen sich für die Gruppen von Kindern mit einem im Ausland geborenen Elternteil keine signifikanten Veränderungen, während sich für die beiden Gruppen der Schülerinnen und Schüler mit beiden in Deutschland sowie im Ausland geborenen Elternteilen signifikant geringere Motivationen für 2016 feststellen lassen. Mit Differenzen von $d = 0.11$ beziehungsweise $d = 0.16$ sind diese zwar

Abbildung 7.4: Mittelwerte und Differenzen von Leseselbstkonzept, Lesemotivation und Leseverhalten in Abhängigkeit von im Ausland geborenen Elternteilen in Deutschland


■ Statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$).

* = Unterschied zu kein Elternteil statistisch signifikant ($p < .05$).

A = Inkonsistenzen in den berichteten Differenzen sind im Rundungsverfahren begründet.

B = Die Skala umfasst fünf Fragen (z.B. Lesen fällt mir sehr leicht.) mit vierstufigem Antwortformat (1 = Stimme überhaupt nicht zu, ..., 4 = Stimme stark zu).

C = Die Skala umfasst drei Fragen (z.B. Ich lese gerne.) mit vierstufigem Antwortformat (1 = Stimme überhaupt nicht zu, ..., 4 = Stimme stark zu).

D = Die Frage lautet „Ich lese außerhalb der Schule, weil es mir Spaß macht.“ mit vierstufigem Antwortformat (1 = Nie oder fast nie, ..., 4 = Jeden Tag oder fast jeden Tag).

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2016

gering, im Vergleich zu den hier dargestellten migrationsbezogenen Disparitäten jedoch beachtlich. Nominell ist eine marginale Zunahme der migrationsbezogenen Disparitäten ($d = 0.04$) zu beobachten, die allerdings nicht signifikant ausfällt.

6 Zusammenfassung

Die Befunde aus IGLU 2016 bestätigen, dass Schülerinnen und Schüler, die zu Hause nicht die Testsprache sprechen, in fast allen Teilnehmerstaaten und -regionen niedrigere Leseleistungen aufweisen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, die zu Hause die Testsprache sprechen. Dies ist auch in Deutschland nicht anders. Hier liegt der Unterschied in der Leseleistung bei 40 Punkten und damit in der Größenordnung dessen, was Kinder im Laufe eines Jahres durchschnittlich dazulernen. Deutlich zeigt sich in international vergleichender Perspektive, dass die Leistungsunterschiede erheblich variieren. Einige Teilnehmerstaaten und -regionen weisen im Vergleich zu Deutschland deutlich niedrigere migrationsbezogene Disparitäten in ihrem Bildungssystem auf. Weitergehend zu prüfen wäre, ob dies durch Maßnahmen in den Bildungssystemen oder durch die Zusammensetzung der Migrantengruppen in den jeweiligen Staaten zu erklären ist.

Veränderungen in den Leseleistungen zwischen 2001 und 2016 können in IGLU für Deutschland anhand von Angaben zum Geburtsland der Eltern betrachtet werden. Im Vergleich zu 2001 erreichen in IGLU 2016 sowohl Kinder, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden, als auch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, signifikant höhere Leseleistungen. Die Veränderungen in den Leistungsmittelwerten gehen dabei sowohl mit gestiegenen Anteilen an Kindern mit sehr guten Leseleistungen als auch mit reduzierten Anteilen an Kindern mit geringeren Leseleistungen einher. Allerdings zeigt sich auch eine Vergrößerung der Streuung und der Leistungsheterogenität. Zudem ist mit 29 Prozent der Anteil an schwachen

Leserinnen und Lesern aus Familien mit Migrationshintergrund (beide Elternteile), verglichen mit Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund, immer noch eklatant hoch. Nur etwa jedes zehnte der Kinder, deren Eltern in Deutschland geboren wurden, zeigt vergleichbar schwache Leseleistungen auf dem Niveau der Kompetenzstufen I und II.

Die migrationsbezogenen Leistungsdisparitäten sind seit 2001 praktisch unverändert. Ergebnisse aus IGLU 2011, die auf eine Reduktion der Leistungsdisparitäten hindeuteten, lassen sich 2016 nicht nachweisen. Komplexere Trendanalysen, die die Veränderungen in den Leseleistungen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund von 2001 zu 2016 bei mehrbenenanalytischer Modellierung, unter Kontrolle von zentralen Kovariaten sowie unter Berücksichtigung von Veränderungen in der sozialen und migrationsbezogenen Zusammensetzung der Schülerschaften, betrachten, geben keine Hinweise darauf, ob Veränderungen in der Schülerschaft den Erfolg von verbessertem Unterricht, inner- oder außerschulischer Lesefördermaßnahmen überschatten.

Die dargestellten Befunde erlauben es auch für 2016 nicht, ein positives Fazit zu ziehen. Auf Basis der IGLU-Ergebnisse lassen sich keine Hinweise darauf erkennen, dass es dem deutschen Schulsystem, trotz vielfältiger Bemühungen, bisher gelungen ist, dem bildungspolitischen Ziel, der systematischen Reduktion von zuwanderungsbezogenen Disparitäten, näher zu kommen. Allerdings muss hierbei auch berücksichtigt werden, dass sich in Deutschland die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler aus Familien mit Migrationshintergrund in 15 Jahren verändert hat. Die Förderung von Kindern entsprechend ihren unterschiedlichen individuellen, sprachlichen sowie soziokulturellen Voraussetzungen sollte noch stärker als bisher in den Fokus bildungspolitischer sowie praktischer Bemühungen rücken. Hierbei scheint es sinnvoll, die unterschiedlichen Voraussetzungen von Kindern aus verschiedenen sozialen und kulturellen Milieus auch im zeitlichen Wandel differenzierter in den Blick zu nehmen, als dies bisher getan wurde.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann. Zugriff am 03.10.2016 unter <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>
- Dronkers, J., Levels, M. & Heus, M. de (2014). Migrant pupils' scientific performance: The influence of educational system features of origin and destination countries. *Large-scale Assessments in Education*, 2 (3), 1–28. doi: 10.1186/2196-0739-2-3
- Elley, W. B. (1992). *The IEA Study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Exeter: Pergamon.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (2003). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. BLK-Gutachten. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Haag, N., Böhme, K. & Stanat, P. (2012). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 209–235). Münster: Waxmann.
- Hornberg, S., Bos, W., Buddeberg, I., Potthoff, B. & Stubbe, T. C. (2007). Anlage und Durchführung von IGLU 2006. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lese-*

- kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich (S. 21–46). Münster: Waxmann.
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K. M., Paetsch, J., Darsow, A., Maluch, J. & Stanat, P. (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 157–241). Wiesbaden: Springer VS.
- Kigel, R. M., McElvany, N. & Becker, M. (2015). Effects of immigrant background on text comprehension, vocabulary, and reading motivation: A longitudinal study. *Learning and Instruction*, 35, 73–84.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2002). *Bericht „Zuwanderung“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 i. d. F. vom 16.11.2006*. Zugriff am 07.11.2017 unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_05_24-Zuwanderung.pdf
- Lehmann, R. H., Peek, R., Pieper, I. & von Stritzky, R. (1995). *Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen*. Weinheim: Beltz.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S. & Kennedy, A. M. (Hrsg.). (2003). *PIRLS 2001 technical report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S. & Kennedy, A. M. (Hrsg.). (2007). *PIRLS 2006 technical report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mielke, R., Goy, M. & Pietsch, M. (2006). Das Leseselbstkonzept am Ende der Grundschulzeit. In W. Bos & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen* (S. 87–109). Münster: Waxmann.
- Miyamoto, A., Pfof, M. & Artelt, C. (2017). Reciprocal relations between intrinsic reading motivation and reading competence: A comparison between native and immigrant students in Germany. *Journal of Research in Reading*. doi: 10.1111/1467-9817.12113
- Morris-Lange, S., Wendt, H. & Wohlfarth, C. (2013). *Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen*. Berlin: SVR-Forschungsbereich.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S. & Prendergast, C. (Hrsg.). (2017). *PIRLS 2016 Encyclopedia: Education policy and curriculum in reading*. Zugriff am 07.11.2017 unter <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/encyclopedia/>
- Rjosk, C., Haag, N., Heppt, B. & Stanat, P. (2017). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 237–275). Münster: Waxmann.
- Rjosk, C., Richter, D., Hochweber, J., Lütke, O., Klieme, E. & Stanat, P. (2014). Socio-economic and language minority classroom composition and individual reading achievement: The mediating role of instructional quality. *Learning and Instruction*, 32, 63–72.
- Schwippert, K., Bos, W. & Lankes, E.-M. (2003). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. 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. 265–302). Münster: Waxmann.
- Schwippert, K., Bos, W. & Lankes, E.-M. (2004). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland und im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 165–190). Münster: Waxmann.
- Schwippert, K., Hornberg, S., Freiberg, M. & Stubbe, T. C. (2007). Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 249–269). Münster: Waxmann.

- Schwippert, K., Hornberg, S. & Goy, M. (2008). Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im nationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 111–125). Münster: Waxmann.
- Schwippert, K., Wendt, H. & Tarelli, I. (2012). Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 191–207). Münster: Waxmann.
- Siewert, J. (2013). *Herkunftsspezifische Unterschiede in der Kompetenzentwicklung: Weil die Schule versagt? Untersuchungen zum Ferieneffekt in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Stanat, P., Schwippert, K. & Gröhlich, C. (2010). Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb: Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts. In C. P. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel & C. Röhner (Hrsg.), *Migration, Sprache, Identität. Zeitschrift für Pädagogik, 55. Beiheft* (S. 147–164). Weinheim: Beltz.
- Wendt, H., Bos, W., Tarelli, I., Vaskova, A. & Walzebug, A. (Hrsg.). (2016). *IGLU & TIMSS 2011. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente und Arbeit mit den Datensätzen*. Münster: Waxmann.
- Wendt, H., Schwippert, K. & Stubbe, T. C. (2016). Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In H. Wendt, W. Bos, C. Selzer, O. Köller, K. Schwippert & D. Kasper (Hrsg.), *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 317–331). Münster: Waxmann.