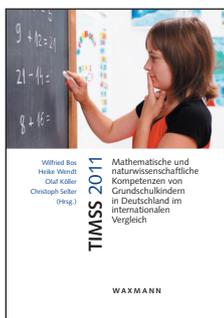




IGLU 2011

Lesekompetenzen von Grundschulkindern
in Deutschland im internationalen Vergleich



TIMSS 2011

Mathematische und naturwissenschaftliche
Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland
im internationalen Vergleich

– Presseinformation –

Handreichung zur Pressekonferenz
in Berlin

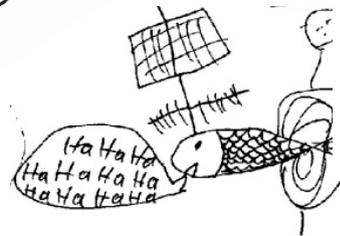
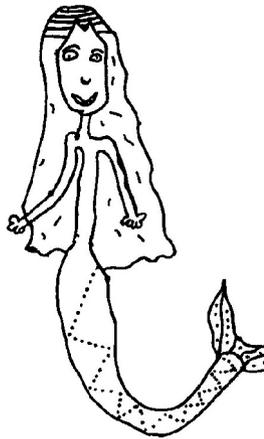
frei zur Veröffentlichung
ab dem 11. Dezember 2012
10.00 Uhr
(Sendesperrfrist)

IGLU
ROCKT
IGLU ist
METAL

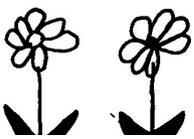
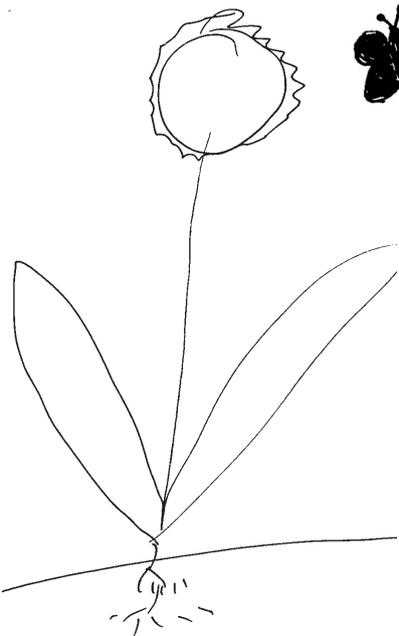
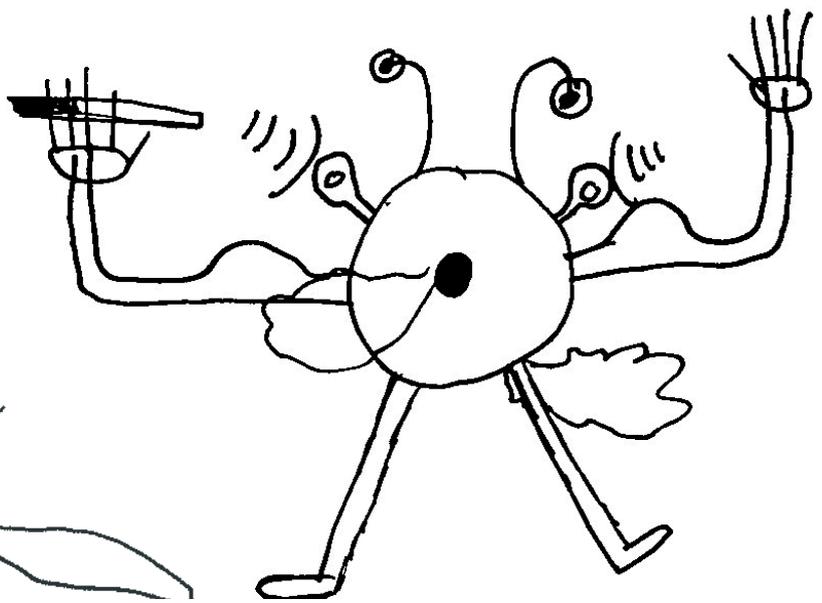
2012



HEUTE
Test PASST
NICHT!



Ich bin ein Pferd



IGLU/PIRLS 2011 und TIMSS 2011



IEA

International Association for the Evaluation of Educational Achievement



IGLU

Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung



PIRLS

Progress in International Reading Literacy Study



TIMSS

Trends in International Mathematics and Science Study

Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) IEA – Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)/Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) © IGLU/TIMSS 2011

Organisationsstruktur von IGLU/TIMSS 2011



IGLU 2011



Institut für Schulentwicklungs-forschung



technische universität dortmund



Wissenschaftliche Leitung
Sprecher der Konsortien
Prof. Dr. Wilfried Bos

TIMSS 2011
Projektleitung
Dr. Heike Wendt

Wissenschaftliches Konsortium IGLU 2011

Universität Duisburg-Essen
Germanistik: Linguistik und Sprachdidaktik
Prof. Dr. Albert Bremerich-Vos



Universität Hamburg
Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft
Prof. Dr. Knut Schwippert



Kooptierte Mitglieder
Prof. Dr. Eva-Maria Lankes
Prof. Dr. Tobias C. Stubbe
Prof. (i.R.) Dr. Renate Valtin



International Association for the Evaluation of Educational Achievement



Wissenschaftliches Konsortium TIMSS 2011



Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und der Mathematik (IPN) an der Universität Kiel
Prof. Dr. Olaf Köller



Technische Universität Dortmund
Institut für die Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts (IEEM)
Prof. Dr. Christoph Selter

Kooptierte Mitglieder
Prof. Dr. Manfred Prenzel
Prof. Dr. Gerd Walther
Dr. Thilo Kleickmann
Dr. Kristina Frey



Bundesministerium für Bildung und Forschung

Deutsche Beteiligung finanziert durch:
Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)



Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) IEA – Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)/Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) © IGLU/TIMSS 2011

Teilnehmerstaaten und Regionen an IGLU 2011 und TIMSS 2011

IGLU	Teilnehmer mit Jahrgangsstufe 4	Benchmark-Teilnehmer	Teilnehmer mit Jahrgangsstufe 6
2011	45	9	4
2006	45	-	-
2001	35	-	-

TIMSS	Teilnehmer mit Jahrgangsstufe 4	Benchmark-Teilnehmer	Teilnehmer mit Jahrgangsstufe 6
2011	50	7	3
2007	36	7	-

Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) | IEA – Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)/Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) © IGLU/TIMSS 2011

Berichtete Teilnehmerstaaten

Um einen für Deutschland spezifischen Fokus einzunehmen, werden in den meisten dargestellten Abbildungen und Tabellen nur ausgewählte Teilnehmerstaaten berichtet.

Studienspezifisch sind vier unterschiedliche Staatenauswahlen möglich:

- Alle Teilnehmerstaaten und Regionen am Erhebungszyklus 2011;
- Teilnehmerstaaten, die an IGLU 2001, 2006 und 2011 teilgenommen haben beziehungsweise Teilnehmerstaaten, die an TIMSS 2007 und 2011 teilgenommen haben;
- Teilnehmerstaaten, die Mitglieder der *Europäischen Union* (EU, VG_{EU}) sind;
- Teilnehmerstaaten, die (1) Mitglieder der EU sind, (2) der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD, VG_{OECD}) angehören, (3) auf der jeweiligen Gesamtskala signifikant bessere Ergebnisse erzielt haben als Deutschland.

Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) | IEA – Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)/Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) © IGLU/TIMSS 2011



Vergleichsgruppen in IGLU 2011

VG _{EU}		VG _{OECD}	
Belgien (Franz. Gem.)	Österreich	Australien	Nordirland
Bulgarien	Polen	Belgien (Franz. Gem.)	Norwegen
Dänemark	Portugal	Dänemark	Österreich
Deutschland	Rumänien	Deutschland	Polen
England	Schweden	England	Portugal
Finnland	Slowakei	Finnland	Schweden
Frankreich	Slowenien	Frankreich	Slowakei
Irland	Spanien	Irland	Slowenien
Italien	Tschechische Republik	Israel	Spanien
Litauen	Ungarn	Italien	Tschechische Republik
Malta		Kanada	Ungarn
Niederlande		Neuseeland	USA
Nordirland		Niederlande	
23		25	

- An IGLU 2011 haben neben Deutschland weitere 22 Mitgliedsstaaten der *Europäischen Union* (EU) und 24 Mitgliedsstaaten der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) teilgenommen.
- Für eine vergleichende Interpretation werden die Mittelwerte der teilnehmenden EU- bzw. OECD-Staaten jeweils zu einem Mittelwert (VG_{EU} und VG_{OECD}) zusammengefasst.



Vergleichsgruppen in TIMSS 2011

VG _{EU}		VG _{OECD}	
Belgien (Fläm. Gem.)	Portugal	Australien	Norwegen
Dänemark	Rumänien	Belgien (Fläm. Gem.)	Österreich
Deutschland	Schweden	Chile	Polen
England	Slowakei	Dänemark	Portugal
Finnland	Slowenien	Deutschland	Republik Korea (Südkorea)
Irland	Spanien	England	Schweden
Italien	Tschechische Republik	Finnland	Slowakei
Litauen	Ungarn	Irland	Slowenien
Malta		Italien	Spanien
Niederlande		Japan	Tschechische Republik
Nordirland		Neuseeland	Türkei
Österreich		Niederlande	Ungarn
Polen		Nordirland	USA
21		26	

- An TIMSS 2011 haben neben Deutschland weitere 20 Mitgliedsstaaten der *Europäischen Union* (EU) und 25 Mitgliedsstaaten der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) teilgenommen.
- Für eine vergleichende Interpretation werden die Mittelwerte der teilnehmenden EU- bzw. OECD-Staaten jeweils zu einem Mittelwert (VG_{EU} und VG_{OECD}) zusammengefasst.

Rücklaufquoten IGLU 2006, IGLU 2011, TIMSS 2007 und TIMSS 2011

	Rücklaufquoten in Prozent			
	IGLU 2006	IGLU 2011	TIMSS 2007	TIMSS 2011
Leistungstest	95	94	95	94
Schülerfragebogen (internationaler Teil)	95	91	87	91
Schülerfragebogen (nationaler Teil)	91	90	87	90
Anteil der Klassen, für die mindestens ein Lehrerfragebogen vorliegt	94	96	97	97
Fragebogen für die Deutschlehrkräfte	92	96	-/-	-/-
Fragebogen für die Mathematiklehrkräfte	-/-	-/-	94	96
Fragebogen für die Sachunterrichtslehrkräfte	-/-	-/-	94	94
Elternfragebogen	87	80	77	80
Schulfragebogen	96	95	95	95

Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) IEA – Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)/Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) © IGLU/TIMSS 2011

- Die gemeinsame Stichprobe von IGLU 2011 und TIMSS 2011 in Deutschland umfasst 198 Schulen und 4 241 Schülerinnen und Schüler.
- An 197 der 198 getesteten Schulen konnte die Leistungsmessung planmäßig durchgeführt werden.
- Insgesamt haben 4 000 Schülerinnen und Schüler die IGLU-Testkomponente und 3 995 Schülerinnen und Schüler die TIMSS-Testkomponente bearbeitet.
- Der Anteil der Klassen, für die mindestens ein Lehrerfragebogen für IGLU vorliegt, beläuft sich auf 96 Prozent. Der Anteil der Klassen, für die mindestens ein Lehrerfragebogen für TIMSS vorliegt, beträgt 97 Prozent.
- Die Rücklaufquote der Schulfragebögen beträgt 95 Prozent.
- Die Rücklaufquote der Elternfragebögen liegt bei 80 Prozent.



Inhaltsbereiche und kognitive Anforderungsbereiche in TIMSS

Mathematik <i>Inhaltsbereiche</i>	Testaufgaben		Naturwissenschaften <i>Inhaltsbereiche</i>	Testaufgaben	
	Anzahl	Prozent		Anzahl	Prozent
Arithmetik	90	51	Biologie	78	45
Geometrie/Messen	61	34	Physik/Chemie	63	36
Umgang mit Daten	26	15	Geographie	34	20
Gesamt	177	100	Gesamt	175	100

Mathematik <i>Kognitive Anforderungsbereiche</i>	Testaufgaben		Naturwissenschaften <i>Kognitive Anforderungsbereiche</i>	Testaufgaben	
	Anzahl	Prozent		Anzahl	Prozent
Reproduzieren	71	40	Reproduzieren	72	41
Anwenden	71	40	Anwenden	71	41
Problemlösen	35	20	Problemlösen	32	18
Gesamt	177	100	Gesamt	175	100

Differenzen zu 100 Prozent ergeben sich durch Rundungsfehler.

Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit dem IQB-Ländervergleich



Da sich die Studien unter anderem in der Definition der Kompetenzkonstrukte, der Testkonstruktion und der Berichtsmetrik unterscheiden, ist ein direkter Vergleich der Ergebnisse aus IGLU 2011 und TIMSS 2011 mit denen des Ländervergleichs nicht möglich. Jedoch lassen sich die Ergebnisse für die Bereiche Leseverständnis und Mathematik interpretativ zueinander in Beziehung setzen. Hierbei sind folgende Aspekte zu beachten:

- **Vergleich der Punktwerte:** Trotz Punktwerten in einem ähnlichen Zahlenbereich sind die Testergebnisse aus IGLU 2011 und TIMSS 2011 mit denen des Ländervergleichs **nicht direkt vergleichbar**. Ein Wert von 500 Punkten auf der IGLU- oder TIMSS-Skala entspricht nicht dem Wert von 500 Punkten auf der Metrik des IQB-Ländervergleichs.
- **Vergleich der Kompetenzstufenmodelle:** Obwohl sowohl im IQB-Ländervergleich als auch in IGLU und TIMSS fünfstufige Kompetenzstufenmodelle verwendet werden, sind diese **nicht eins zu eins zu vergleichen**. So wird in IGLU und TIMSS stärker im unteren Leistungsbereich differenziert, da an den Studien auch Staaten und Regionen teilgenommen haben, in denen Schülerinnen und Schüler sehr geringe Leistungen erzielen. Entsprechend werden in IGLU und TIMSS solche Leistungen als unzureichend für ein erfolgreiches Lernen in der Sekundarstufe bewertet, die auf den Kompetenzstufen I und II liegen. Als Minimalanforderung kann in IGLU und TIMSS daher das Erreichen der Kompetenzstufe III angesehen werden. Die Leistungen auf den Kompetenzstufen I und II in IGLU und TIMSS entsprechen in etwa den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern, die im Kompetenzstufenmodell des IQB-Ländervergleichs auf Kompetenzstufe I verortet werden. Als Mindeststandard im IQB-Modell ist entsprechend das Erreichen der Stufe II definiert.
- **Vergleich der Anteile von Schülerinnen und Schülern auf den Kompetenzstufen:** Ungeachtet der Unterschiede in den Kompetenzstufenmodellen sind die Anteile der Schülerinnen und Schüler, deren Leistungen in IGLU bzw. TIMSS einerseits und im IQB-Ländervergleich andererseits nicht den Mindestanforderungen entsprechen, in etwa gleich groß. Im Bereich Lesen umfasst die Gruppe der sehr Leistungsschwachen in IGLU bundesweit 15.4 Prozent aller Schülerinnen und Schüler, im IQB-Ländervergleich 12.4 Prozent. Im Bereich Mathematik sind dies mit 19.3 Prozent in TIMSS etwas mehr als im IQB-Ländervergleich (11.9 Prozent).

Stanat, P., Pant, H. A., Böhme, K. & Richter, D. (Hrsg.). (2012). *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*. Münster: Waxmann.



Dimensionen der Lesekompetenz (Anteile am Gesamtttest)

1. Leseintentionen

- Lesen, um literarische Erfahrungen zu machen (50 %)
- Lesen, um Informationen zu gewinnen (50%)

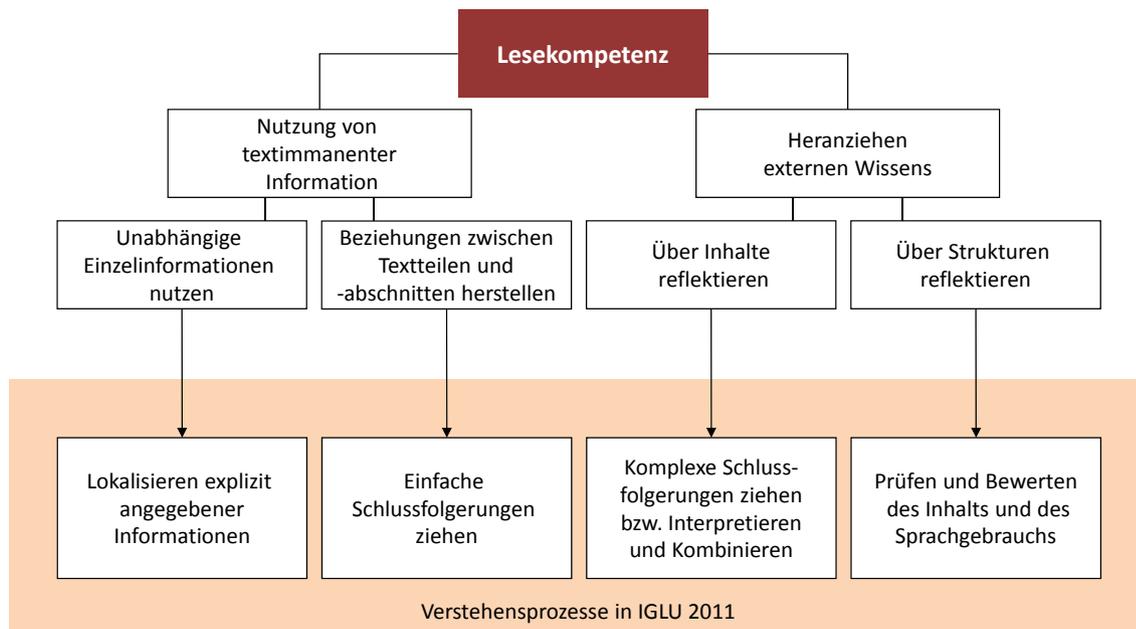
2. Prozesse des Leseverständnisses

- Lokalisieren explizit angegebener Informationen (23 %)
- Einfache Schlussfolgerungen ziehen (31 %)
- Komplexe Schlussfolgerungen ziehen bzw. interpretieren und kombinieren (34 %)
- Prüfen und bewerten des Inhalts und des Sprachgebrauchs (12 %)

3. Lesebezogene Einstellungen und Leseverhalten



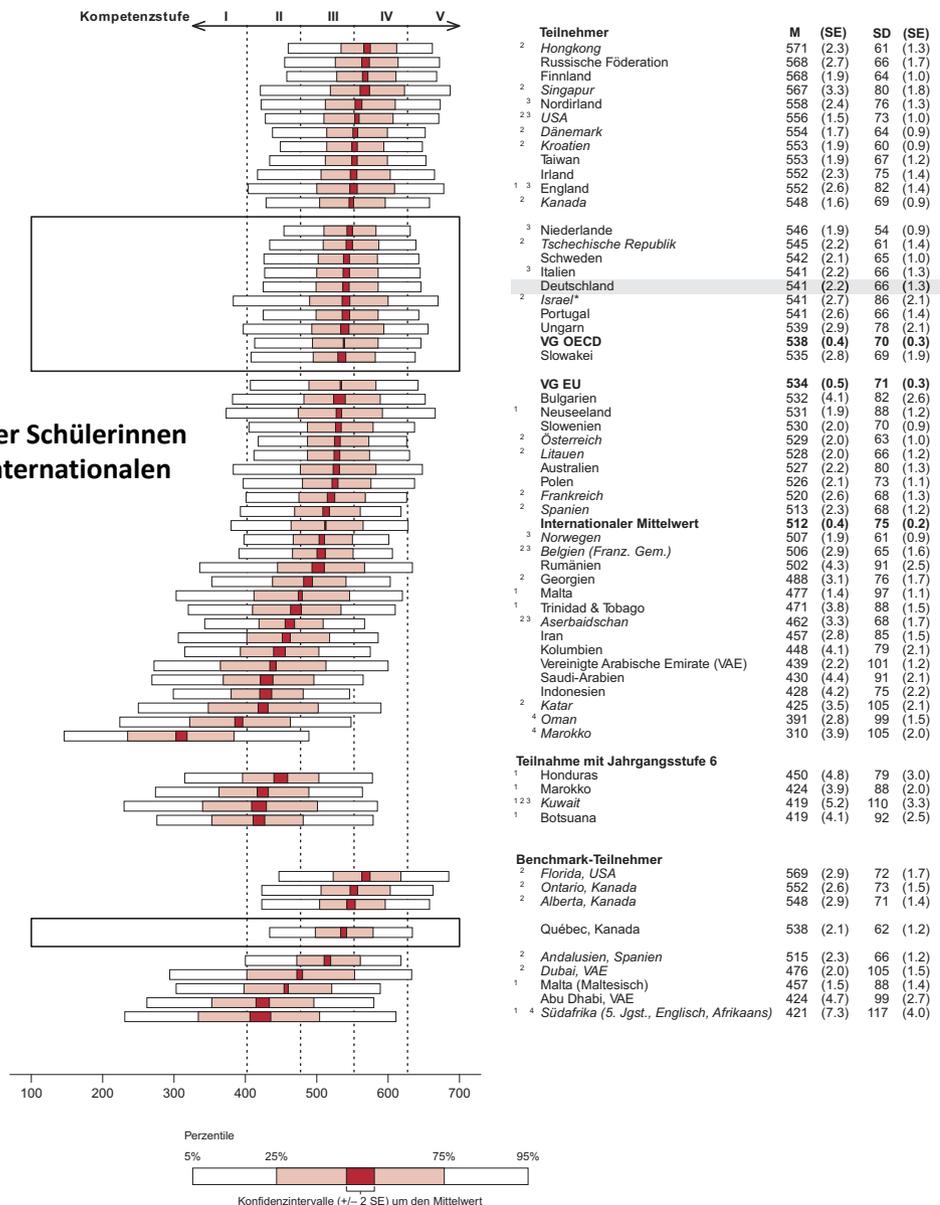
Theoretische Struktur der Lesekompetenz





Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich

Gesamtskala Lesen
(alle Teilnehmer)



□ Nicht statistisch signifikant vom deutschen Mittelwert abweichende Staaten ($p > .05$).
 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.
 Teilnehmer mit sehr hohen Ausschlussquoten (> 20 %) sind mit einem * gekennzeichnet.
 3= Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.
 4= Sehr hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nicht skalierbaren Leistungswerten.

- Im Lesen erreichen die Schülerinnen und Schüler in Deutschland einen Leistungsmittelwert von 541 Punkten und befinden sich damit knapp im oberen Drittel der Rangreihe.
- Der Leistungsmittelwert der Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland liegt signifikant über dem internationalen Mittelwert (512 Punkte) und dem Mittelwert der teilnehmenden EU-Staaten (534 Punkte). Der Leistungsmittelwert unterscheidet sich nicht signifikant von der Vergleichsgruppe OECD (538 Punkte).
- 12 Staaten erreichen signifikant bessere Testleistungen als Deutschland. Darunter sind folgende EU-Staaten: Finnland, Nordirland, Dänemark, Irland und England.
- Die Leistungsstreuung (Standardabweichung) ist in Deutschland mit 66 Punkten vergleichsweise gering.



Leseleistungen nach Textsorten und Verstehensleistungen

- Differenziert nach Textsorten erreichen die Schülerinnen und Schüler in Deutschland beim Lesen von Sachtexten 538 Punkte und beim Lesen literarischer Texte einen Mittelwert von 545 Punkten, das heißt, sie zeigen bessere Leistungen im Lesen dieser Textsorte als bei Sachtexten.
- Einigen Staaten gelingt es, ausgeglichene Leistungen in beiden Textsorten zu erzielen. Darunter die europäischen Staaten Norwegen, Finnland, die Tschechische Republik und Bulgarien.
- Hinsichtlich der unterschiedlichen Verstehensleistungen ergibt sich für die Schülerinnen und Schüler in Deutschland ein Wert von 548 Punkten auf der Subskala *textimmanente Verstehensleistungen*. Für die Subskala *wissensbasierte Verstehensleistungen* zeigt sich hingegen für die Schülerinnen und Schüler in Deutschland nur eine mittlere Leistung von 536 Punkten.
- Mit einer Differenz von 12 Punkten weist Deutschland in den beiden Verstehensleistungen eine vergleichsweise hohe Diskrepanz auf.
- Für andere Teilnehmerstaaten ergibt sich hier ein ausgewogeneres Bild.



Vergleich der Leseleistungen zwischen IGLU 2001 und 2011

Gesamtskala Lesen

■ 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.

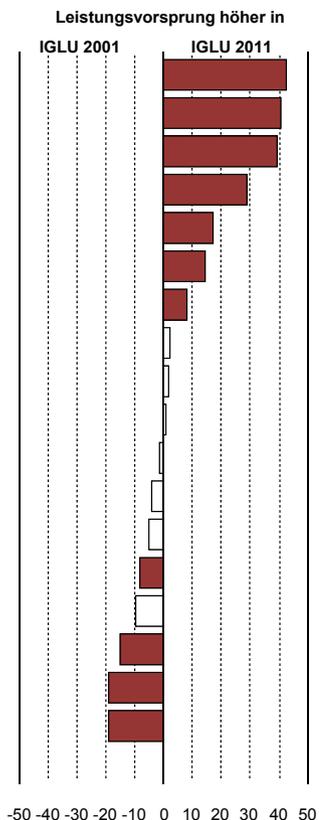
2= Der Ausschöpfungsgrad und/oder die Ausschlüsse von der nationalen Zielpopulation erfüllen nicht die internationalen Vorgaben.

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

A= Die Ergebnisse von Israel werden auf Grund der nicht gegebenen Vergleichbarkeit zwischen den Studienzyklen 2001, 2006 und 2011 hier nicht berichtet.

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

2001	2011 Teilnehmer ^A	2001		2011		Veränderung ^B	
		M_{01}	(SE)	M_{11}	(SE)	$M_{11}-M_{01}$	(SE)
3	² <i>Hongkong</i>	528	(3.1)	571	(2.3)	43	(3.8)
1.2	<i>Russische Föderation</i>	528	(4.4)	568	(2.7)	40	(5.2)
2	² <i>Singapur</i>	528	(5.2)	567	(3.3)	39	(6.1)
1	Slowenien	502	(2.0)	530	(2.0)	29	(2.8)
	Slowakei	518	(2.8)	535	(2.8)	17	(4.0)
2.3	^{2.3} <i>USA</i>	542	(3.8)	556	(1.5)	14	(4.1)
3	³ <i>Norwegen</i>	499	(2.9)	507	(1.9)	8	(3.5)
1	¹ <i>Neuseeland</i>	529	(3.6)	531	(1.9)	2	(4.0)
	Deutschland	539	(1.9)	541	(2.2)	2	(2.9)
	³ <i>Italien</i>	541	(2.4)	541	(2.2)	1	(3.2)
1.2.3	^{1.3} <i>England</i>	553	(3.4)	552	(2.6)	-1	(4.3)
2	² <i>Ungarn</i>	543	(2.2)	539	(2.9)	-4	(3.7)
2	² <i>Frankreich</i>	525	(2.4)	520	(2.6)	-5	(3.5)
3	³ <i>Niederlande</i>	554	(2.5)	546	(1.9)	-8	(3.2)
	Rumänien	512	(4.6)	502	(4.3)	-10	(6.3)
2.3	² <i>Litauen</i>	543	(2.6)	528	(2.0)	-15	(3.3)
	Schweden	561	(2.2)	542	(2.1)	-19	(3.0)
	<i>Bulgarien</i>	550	(3.8)	532	(4.1)	-19	(5.6)



- Für den Vergleich der drei Erhebungen IGLU 2001, 2006 und 2011 zeigt sich für Deutschland, dass die Verbesserung, die sich 2006 im Vergleich zu 2001 gezeigt hat, 2011 nicht fortgesetzt werden konnte. Die Leistungen von 2011 entsprechen in etwa dem Leistungsniveau von 2001.
- Der Mittelwert auf der Gesamtskala Lesen fällt 2011 mit 7 Punkten signifikant niedriger aus als 2006.

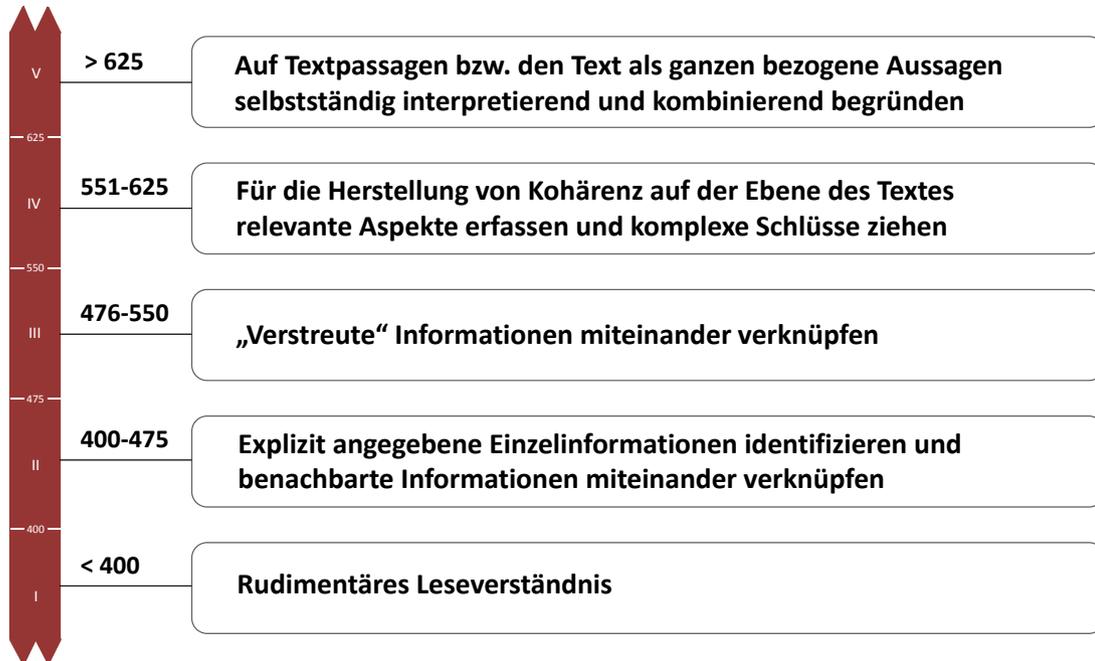


Veränderungen in den Leseleistungen nach Textsorten und Verstehensprozessen

- Bereits bei IGLU 2006 zeigten sich im Vergleich der Leistungen bei unterschiedlichen Textsorten bessere Ergebnisse beim Lesen literarischer Texte.
- Für beide Textsorten zeigen sich im Vergleich zwischen 2001 und 2011 keine signifikanten Veränderungen, nachdem sich bei IGLU 2006 positive Veränderungen zu 2001 ergeben hatten.
- In Bezug auf die textimmanenten und wissensbasierten Verstehensleistungen sind die Leistungswerte in den Jahren 2001 und 2011 sehr ähnlich. Nach wie vor ist die Differenz zwischen den beiden Skalen der Verstehensleistungen in Deutschland recht groß, da der Wert für die wissensbasierten Verstehensleistungen vergleichsweise niedrig ausfällt.



Kompetenzstufen und Skalenwerte – Gesamtskala Lesen



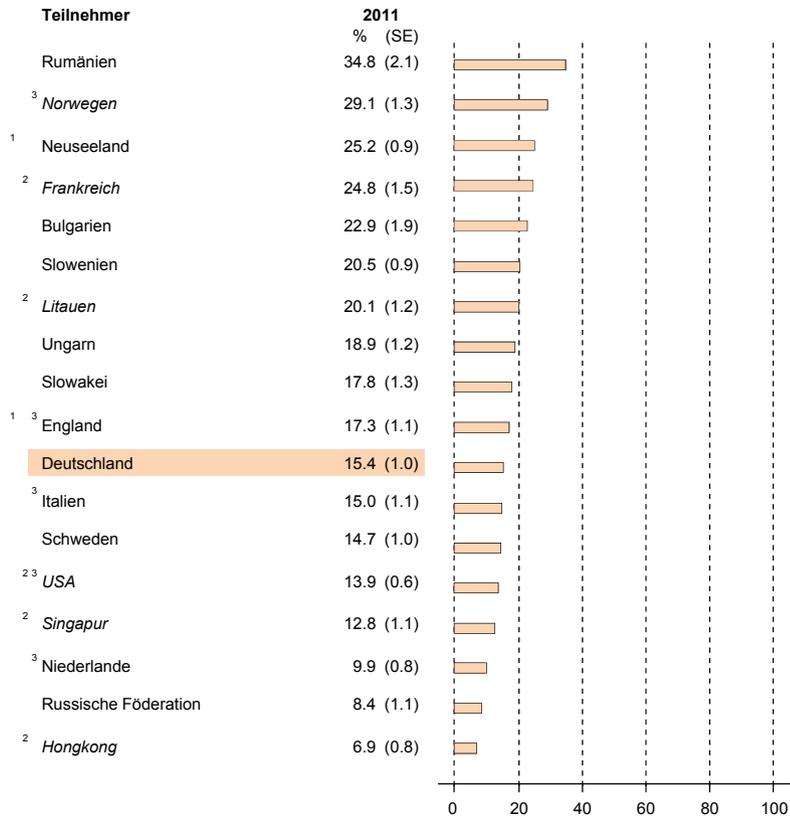


Anteile von Schülerinnen und Schülern unter Kompetenzstufe III

Gesamtskala Lesen

■ 2011

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.



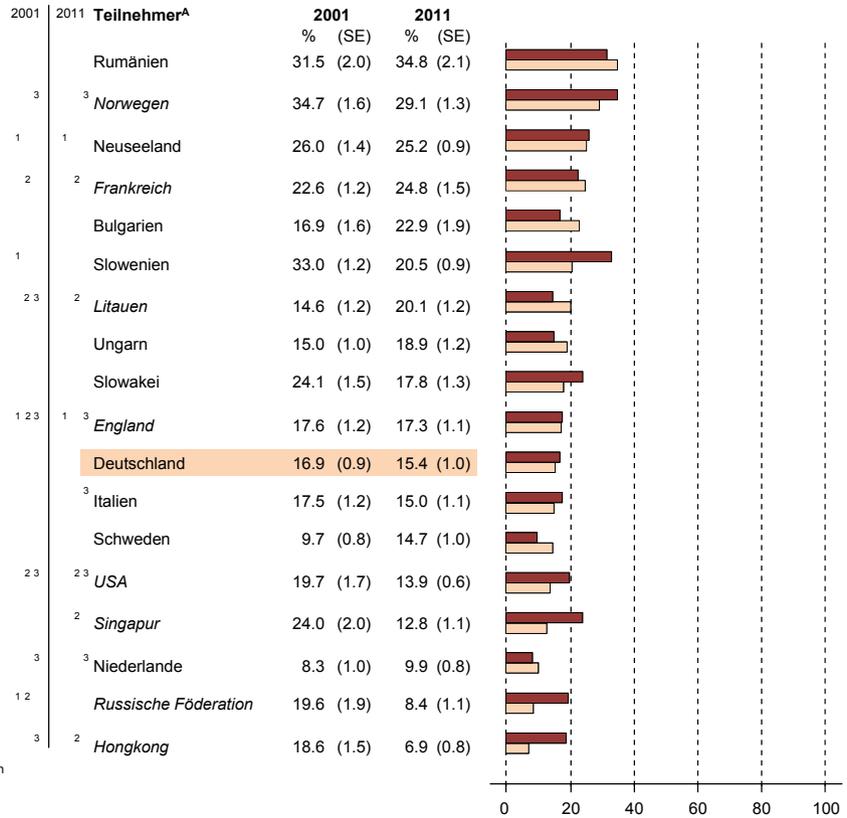
- In Deutschland erreichen 15.4 Prozent der Schülerinnen und Schüler nicht die Kompetenzstufe III.
- Diese Schülergruppe hat ein nicht ausreichendes Leistungsniveau im Lesen erlangt.
- Es muss davon ausgegangen werden, dass diese Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Schwierigkeiten beim Lernen in allen Fächern in der Sekundarstufe I konfrontiert sein werden.



Anteile von Schülerinnen und Schülern unter Kompetenzstufe III im Vergleich zu IGLU 2001
Gesamtskala Lesen

■ 2001
■ 2011

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= Die Ergebnisse von Israel werden auf Grund der nicht gegebenen Vergleichbarkeit zwischen den Studienzyklen 2001, 2006 und 2011 hier nicht berichtet.



- Im Vergleich zu 2001 hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler in Deutschland auf den unteren Kompetenzstufen nicht signifikant verändert. Weiterhin erreicht mehr als jedes sechste Kind ein nicht ausreichendes Kompetenzniveau im Lesen.

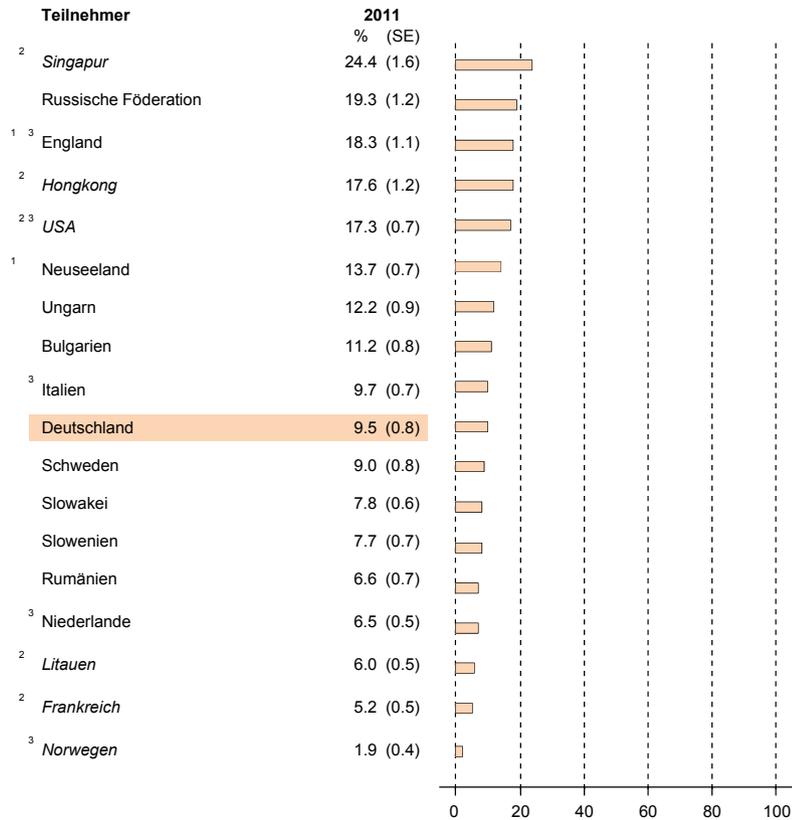


Anteile von Schülerinnen und Schülern auf Kompetenzstufe V

Gesamtskala Lesen

2011

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.



- Im Lesen erreichen 9.5 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Deutschland die höchste Kompetenzstufe V.
- Diese Schülergruppe erzielt ein fortgeschrittenes Leistungsniveau.
- Sie können auf Textpassagen beziehungsweise den Text als ganzen bezogene Aussagen selbstständig interpretierend und kombinierend begründen.
- In fünf Teilnehmerstaaten erzielen deutlich größere Anteile an Schülerinnen und Schülern Spitzenleistungen.

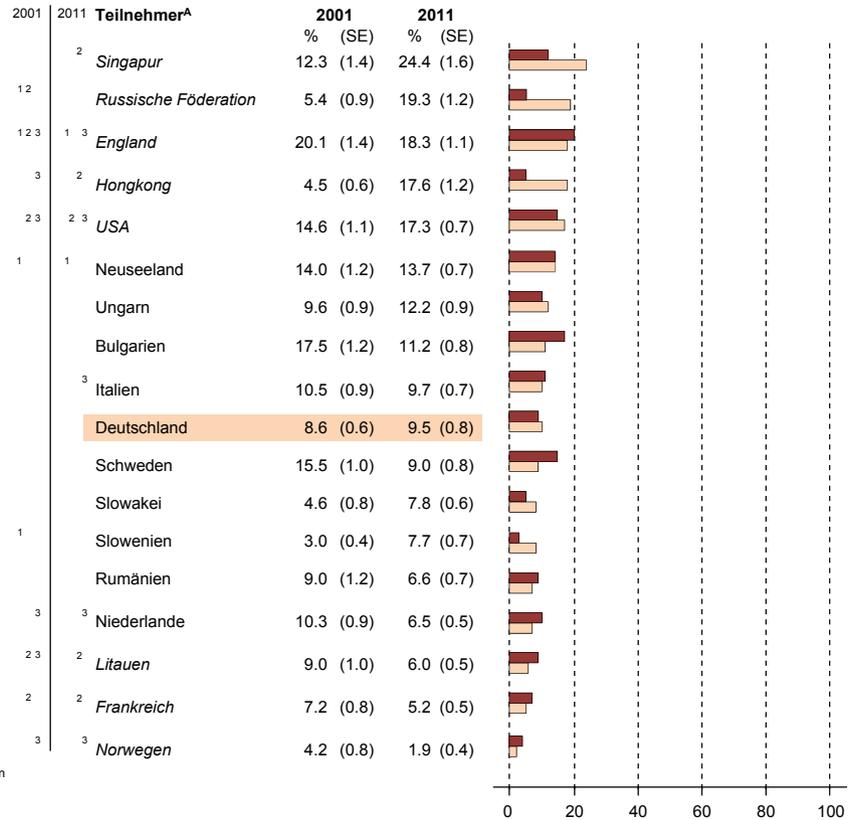


Anteile von Schülerinnen und Schülern auf Kompetenzstufe V im Vergleich zu IGLU 2001

Gesamtskala Lesen

■ 2001
■ 2011

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= Die Ergebnisse von Israel werden auf Grund der nicht gegebenen Vergleichbarkeit zwischen den Studienzyklen 2001, 2006 und 2011 hier nicht berichtet.

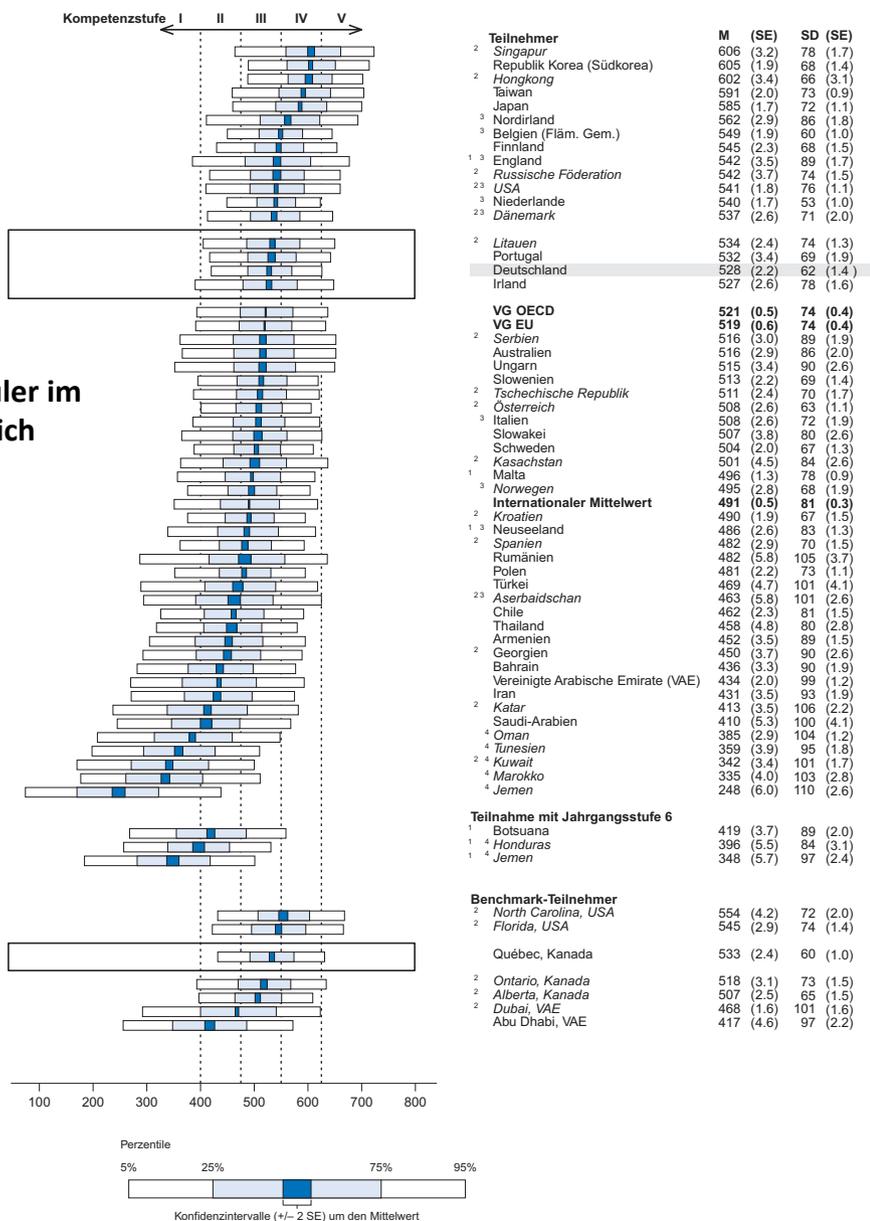


- Im Vergleich zu 2001 hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler auf der höchsten Kompetenzstufe nicht signifikant verändert.
- Nach wie vor erreicht knapp jedes zehnte Kind in Deutschland fortgeschrittene Leseleistungen.



Testleistungen der Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich

Gesamtskala Mathematik
(alle Teilnehmer)



□ Nicht statistisch signifikant vom deutschen Mittelwert abweichende Staaten ($p > .05$).
 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.
 4 = Sehr hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nicht skalierbaren Leistungswerten.

- In Mathematik erreichen die Schülerinnen und Schüler in Deutschland einen Leistungsmittelwert von 528 Punkten und befinden sich damit im oberen Drittel der Rangreihe.
- Der Leistungsmittelwert der Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland liegt signifikant über dem internationalen Mittelwert (491 Punkte), dem Mittelwert der teilnehmenden EU-Staaten (519 Punkte) sowie der teilnehmenden OECD-Staaten (521 Punkte).
- 13 Staaten erzielen signifikant bessere Testleistungen als Deutschland. Darunter sind folgende EU-Staaten: Nordirland, Belgien (Fläm. Gem.), Finnland, England, die Niederlande und Dänemark.
- Die Leistungsstreuung (Standardabweichung) ist in Deutschland mit 62 Punkten vergleichsweise gering.



Testleistungen in Mathematik nach Inhaltsbereichen und kognitiven Anforderungsbereichen

- Differenziert nach **mathematischen Inhaltsbereichen** zeigen die Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland relative Stärken in den Bereichen *Umgang mit Daten* (546) und *Geometrie/Messen* (536) und relative Schwächen im Bereich *Arithmetik* (520). Sechs Teilnehmerstaaten, darunter als europäischer Staat Nordirland, erzielen in allen drei Inhaltsbereichen signifikant bessere Leistungen als die Schülerinnen und Schüler in Deutschland.
- Hinsichtlich der **kognitiven Anforderungsbereiche** zeigen die Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland relative Stärken im *Problemlösen* (532) und durchschnittliche, das heißt auf dem Niveau des deutschen Gesamtmittelwerts liegende Leistung im Bereich *Anwenden* (528). Weniger gute Leistungen sind im Bereich *Reproduzieren* (524) zu finden. Neun Teilnehmerstaaten, darunter die europäischen Staaten Finnland, die Niederlande und Dänemark, erzielen in allen drei Anforderungsbereichen signifikant bessere Leistungen als die Schülerinnen und Schüler in Deutschland.



Vergleich der Testleistungen von TIMSS 2007 und 2011

Gesamtskala Mathematik

■ Statistisch signifikante Unterschiede (p < .05).

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

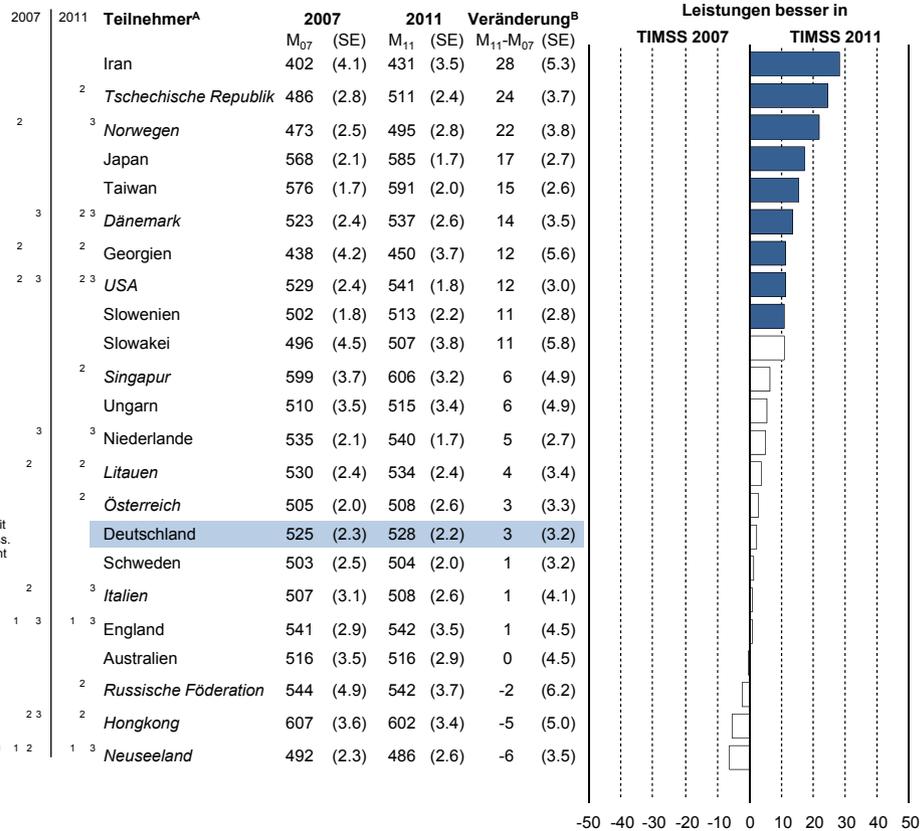
1= Die nationale Zielpopulation entspricht nicht oder nicht ausschließlich der vierten Jahrgangsstufe.

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

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

A= Die Ergebnisse von Armenien, Jemen, Kasachstan, Katar, Kuwait, Marokko und Tunesien werden auf Grund der nicht gegebenen Vergleichbarkeit zwischen den Studienzyklen 2007 und 2011 hier nicht berichtet.

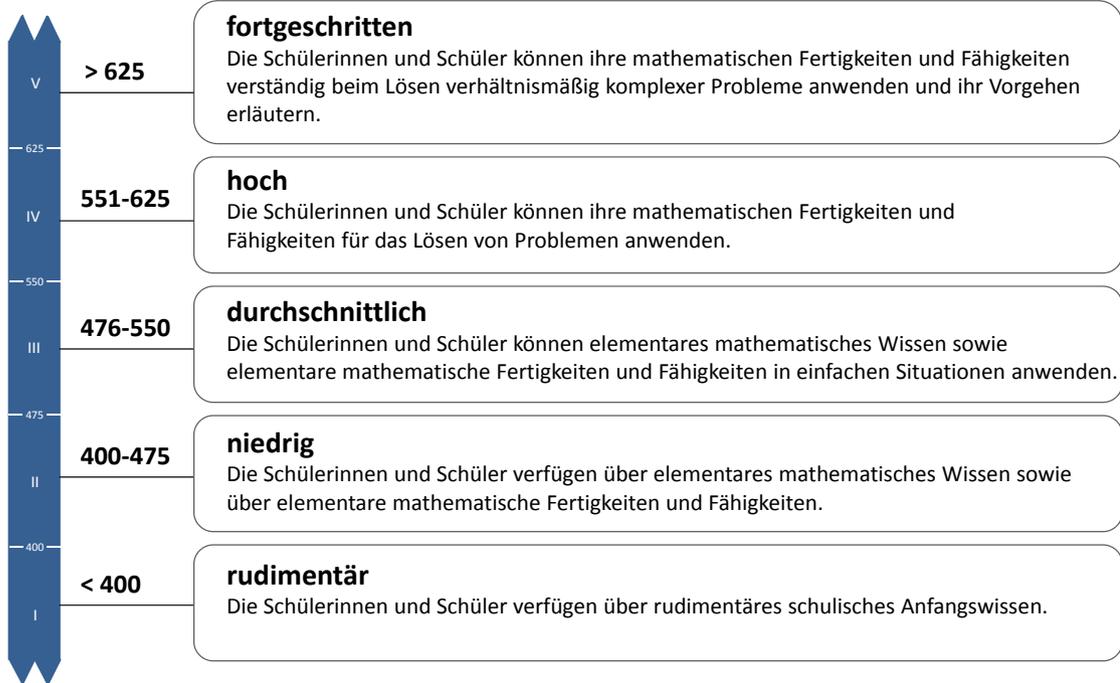
B= Inkonsistenzen in den berichteten Differenzen sind im Rundungsverfahren begründet.



- Auf der Gesamtskala Mathematik sind für Deutschland zwischen den Studienzyklen 2007 und 2011 keine signifikanten Veränderungen festzustellen.
- Differenziert nach Inhaltsbereichen und kognitiven Anforderungsbereichen lässt sich beim Vergleich der Ergebnisse von TIMSS 2007 und 2011 Folgendes feststellen: Signifikante positive Veränderungen ergeben sich in den Inhaltsbereichen *Geometrie/Messen* (+ 9 Leistungspunkte) und *Umgang mit Daten* (+ 14 Leistungspunkte) sowie dem kognitiven Anforderungsbereich *Reproduzieren* (+ 9 Leistungspunkte).
- Keine signifikanten Veränderungen zeigen sich im Inhaltsbereich *Arithmetik* und den kognitiven Anforderungsbereichen *Anwenden* und *Problemlösen*.



Kompetenzstufen und Skalenwerte – Gesamtskala Mathematik



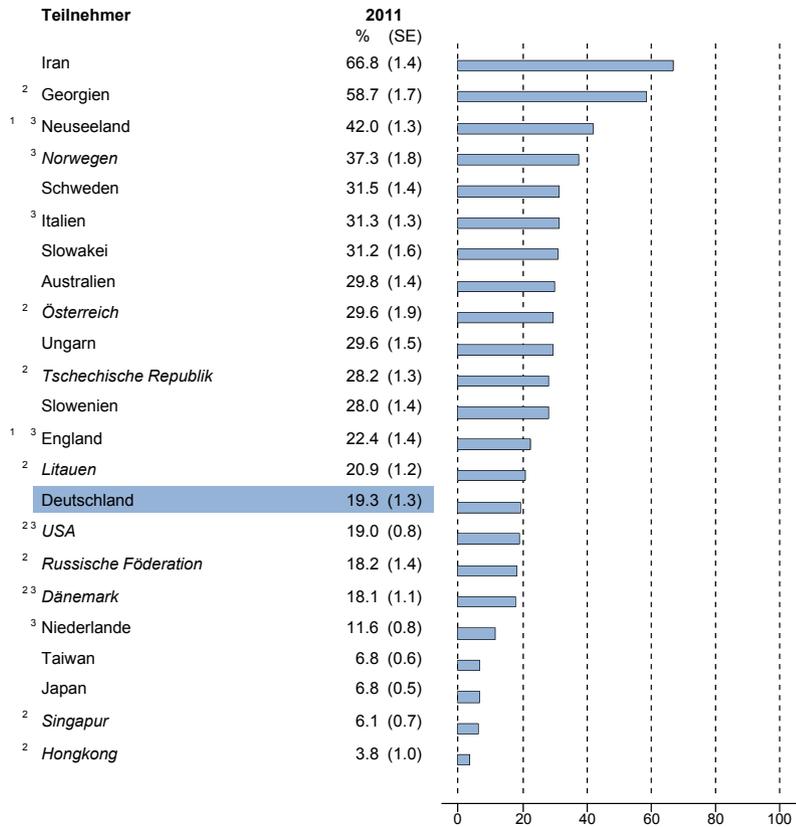


Anteile von Schülerinnen und Schülern unter Kompetenzstufe III

Gesamtskala Mathematik

■ 2011

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.



- In Deutschland erreichen 19.3 Prozent der Schülerinnen und Schüler nicht die Kompetenzstufe III.
- Diese Kinder verfügen allenfalls über elementares mathematisches Wissen sowie über elementare mathematische Fähigkeiten und Fertigkeiten.
- Dieser Schülergruppe wird das mathematische Lernen in der Sekundarstufe I erhebliche Schwierigkeiten bereiten.

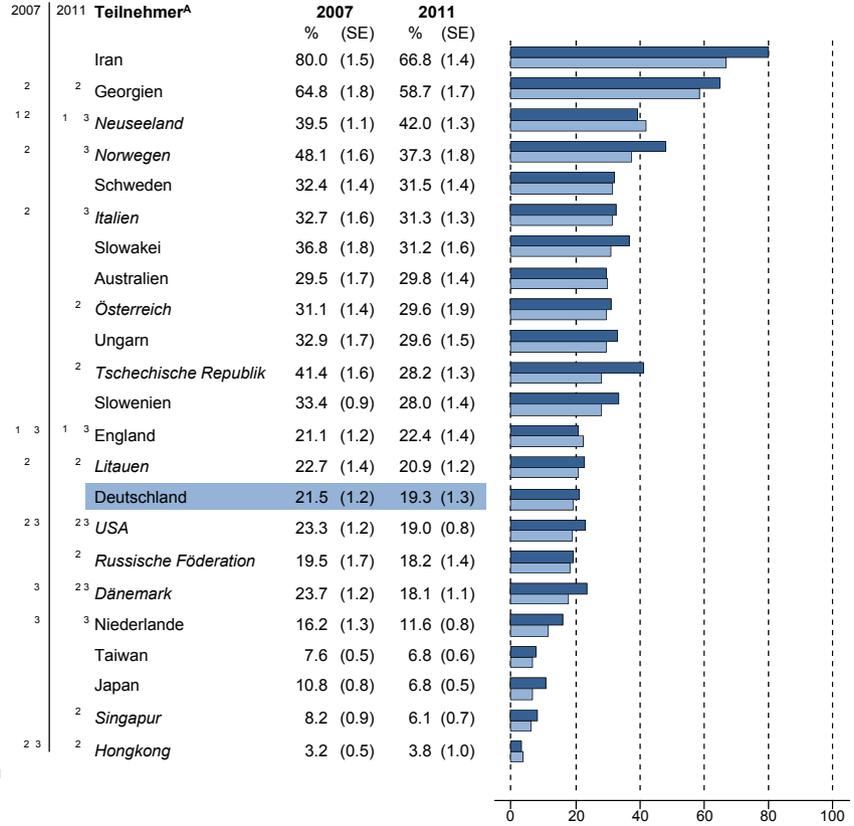


Anteile von Schülerinnen und Schülern unter Kompetenzstufe III im Vergleich zu TIMSS 2007

Gesamtskala Mathematik

■ 2007
■ 2011

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 Ausschöpfunggrad und/oder die Ausschlüsse von der nationalen Zielpopulation erfüllen nicht die internationalen Vorgaben.
 3= Die Teilnahmekoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.
 A= Die Ergebnisse von Armenien, Jemen, Kasachstan, Katar, Kuwait, Marokko und Tunesien werden auf Grund der nicht gegebenen Vergleichbarkeit zwischen den Studienzyklen 2007 und 2011 hier nicht berichtet.



- Im Vergleich zu 2007 hat sich für Mathematik der Anteil der Schülerinnen und Schüler auf den unteren Kompetenzstufen I und II nicht signifikant verändert.
- Weiterhin erreicht knapp jedes fünfte Kind ein nicht ausreichendes Kompetenzniveau in Mathematik.

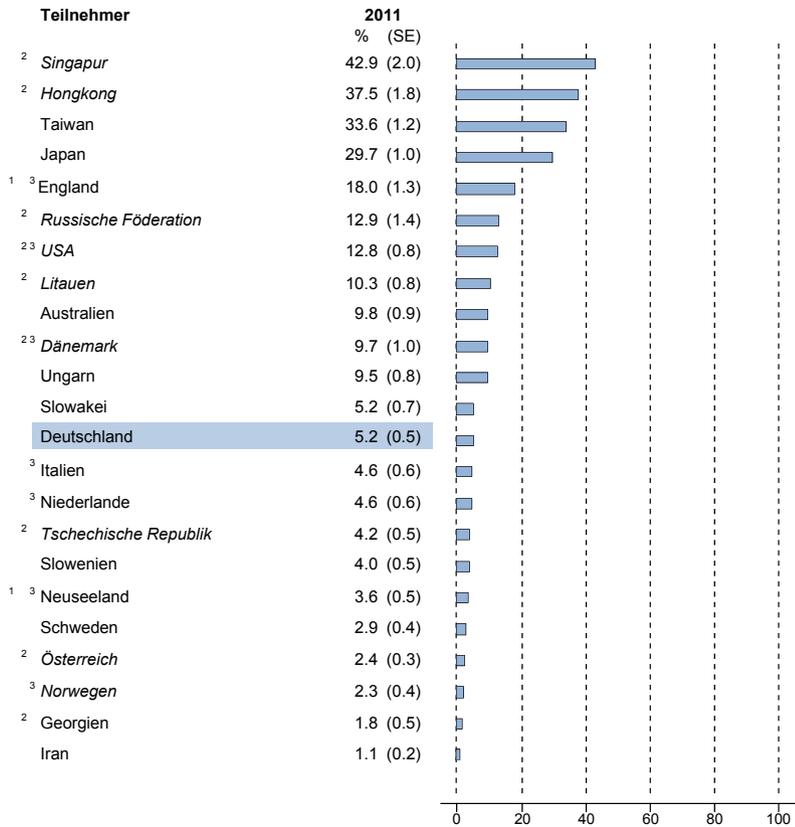


Anteile von Schülerinnen und Schülern auf Kompetenzstufe V

Gesamtskala Mathematik

■ 2011

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 Teilnahmekquoten auf Schul- und/oder Schülerschulerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.



- In Mathematik erreichen lediglich 5.2 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Deutschland die höchste Kompetenzstufe V.
- Diese Schülergruppe erzielt ein fortgeschrittenes Leistungsniveau. Sie verfügen über mathematische Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Lösung verhältnismäßig komplexer Probleme und können ihr Vorgehen erläutern.
- In acht Teilnehmerstaaten erzielen deutlich größere Anteile an Schülerinnen und Schülern Spitzenleistungen.

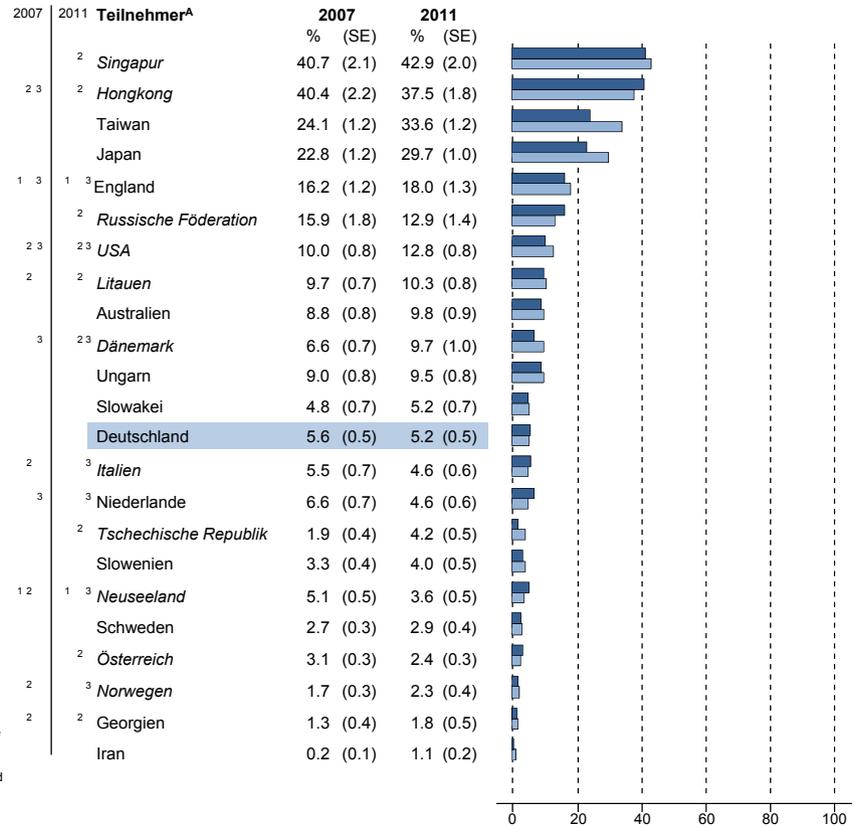


Anteile von Schülerinnen und Schülern auf Kompetenzstufe V im Vergleich zu TIMSS 2007

Gesamtskala Mathematik

■ 2007
■ 2011

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 Ausschöpfunggrad und/oder die Ausschlüsse von der nationalen Zielpopulation erfüllen nicht die internationalen Vorgaben.
 3= Die Teilnahmekoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.
 A= Die Ergebnisse von Armenien, Jemen, Kasachstan, Katar, Kuwait, Marokko und Tunesien werden auf Grund der nicht gegebenen Vergleichbarkeit zwischen den Studienzyklen 2007 und 2011 hier nicht berichtet.

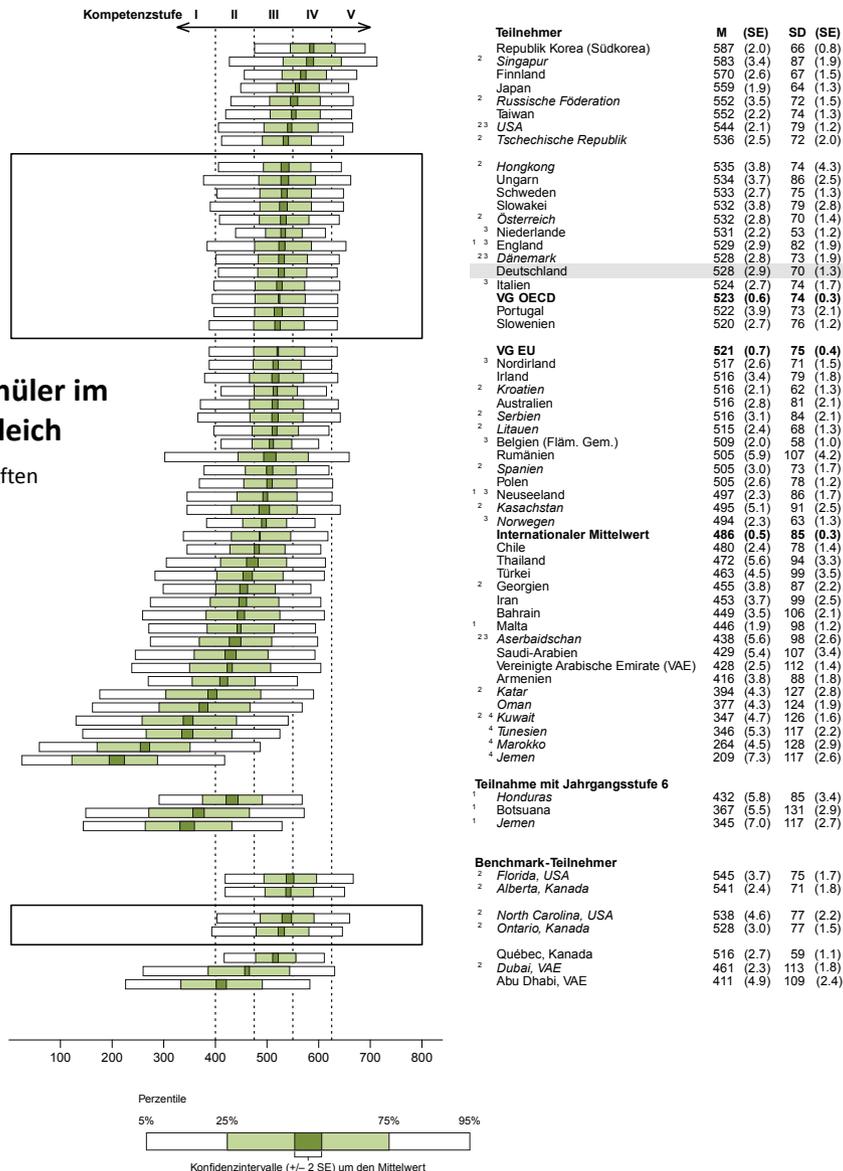


- Im Vergleich zu 2007 hat sich für die Mathematik der Anteil der Schülerinnen und Schüler auf der höchsten Kompetenzstufe nicht signifikant verändert.
- Nach wie vor erreicht lediglich etwa jedes zwanzigste Kind in Deutschland fortgeschrittene Leistungen in Mathematik.



Testleistungen der Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich

Gesamtskala Naturwissenschaften
(alle Teilnehmer)



□ Nicht statistisch signifikant vom deutschen Mittelwert abweichende Staaten ($p > .05$).
 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.
 4 = Sehr hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nicht skalierten Leistungswerten.

- In Naturwissenschaften erreichen die Schülerinnen und Schüler in Deutschland einen Leistungsmittelwert von 528 Punkten und befinden sich damit knapp im oberen Drittel der Rangreihe.
- Der Leistungsmittelwert der Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland liegt signifikant über dem internationalen Mittelwert (486 Punkte) und dem Mittelwert der teilnehmenden EU-Staaten (521 Punkte). Der Leistungsmittelwert der Grundschülerinnen und Grundschüler in Deutschland unterscheidet sich nicht signifikant von dem der Vergleichsgruppe OECD (523 Punkte).
- Acht Staaten erzielen signifikant bessere Testleistungen als Deutschland. Darunter sind folgende europäische Staaten: Finnland und die Tschechische Republik.
- Die Leistungsstreuung (Standardabweichung) ist in Deutschland mit 70 Punkten vergleichsweise gering.



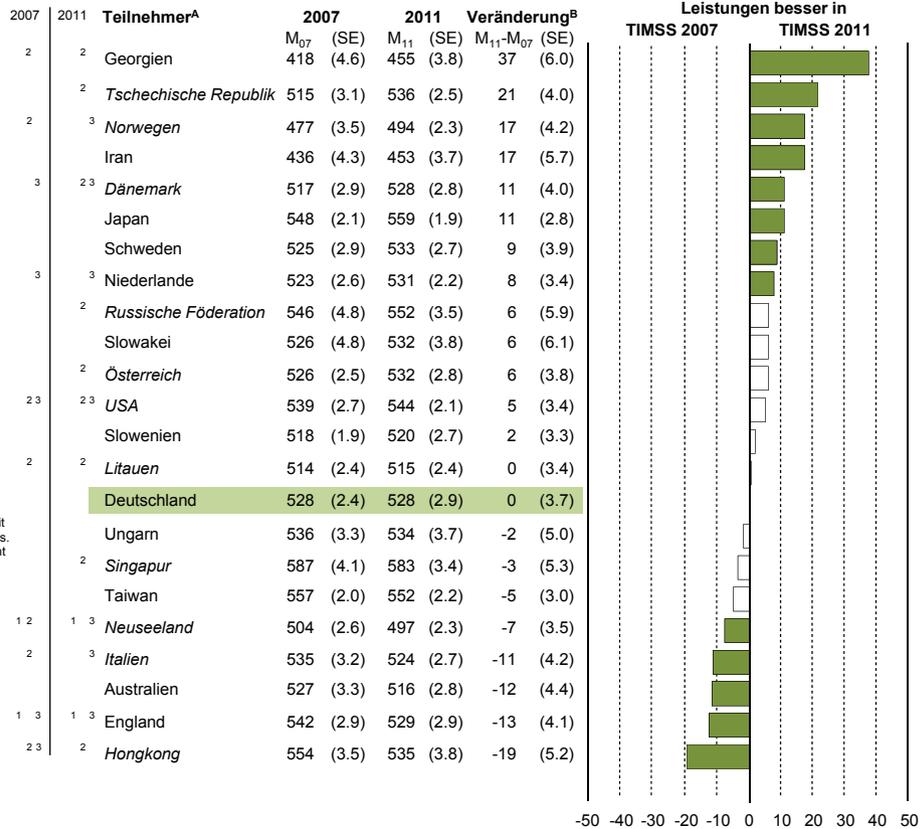
Testleistungen in den Naturwissenschaften nach Inhaltsbereichen und kognitiven Anforderungsbereichen

- Differenziert nach **naturwissenschaftlichen Inhaltsbereichen** zeigen die Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland relative Stärken im Bereich *Physik/Chemie* (535) und eine leichte relative Schwäche im Bereich *Geographie* (520). Die Leistungen im Bereich *Biologie* (525) sind durchschnittlich und liegen in etwa auf dem Niveau des deutschen Gesamtmittelwerts. Sieben Teilnehmerstaaten, darunter als europäischer Staat Finnland, erzielen in allen drei Inhaltsbereichen signifikant bessere Leistungen als die Schülerinnen und Schüler in Deutschland.
- Hinsichtlich der **kognitiven Anforderungsbereiche** zeigen die Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland ähnlich hohe Leistungsmittelwerte im *Reproduzieren* (524), im *Anwenden* (533) und auch im *Problemlösen* (526). Das heißt, die Leistungen sind ausgewogen. Sieben Teilnehmerstaaten, darunter als europäischer Staat Finnland, erzielen in allen drei kognitiven Anforderungsbereichen signifikant bessere Leistungen als die Schülerinnen und Schüler in Deutschland.



Vergleich der Testleistungen von TIMSS 2007 und 2011
Gesamtskala
Naturwissenschaften

■ 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 Schülerbene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.
A= Die Ergebnisse von Armenien, Jemen, Kasachstan, Katar, Kuwait, Marokko und Tunesien werden auf Grund der nicht gegebenen Vergleichbarkeit zwischen den Studienzyklen 2007 und 2011 hier nicht berichtet.
B= Inkonsistenzen in den berichteten Differenzen sind im Rundungsverfahren begründet.



- Für Deutschland sind auf der Gesamtskala Naturwissenschaften im Vergleich der Studienzyklen 2007 und 2011 keine signifikanten Veränderungen in den Leistungsmittelwerten zu verzeichnen.
- Auch bei einer differenzierten Betrachtung nach Inhaltsbereichen und kognitiven Anforderungsbereichen zeigen sich für TIMSS 2011 im Vergleich zu 2007 keine signifikanten Unterschiede.



Kompetenzstufen und Skalenwerte – Gesamtskala Naturwissenschaften



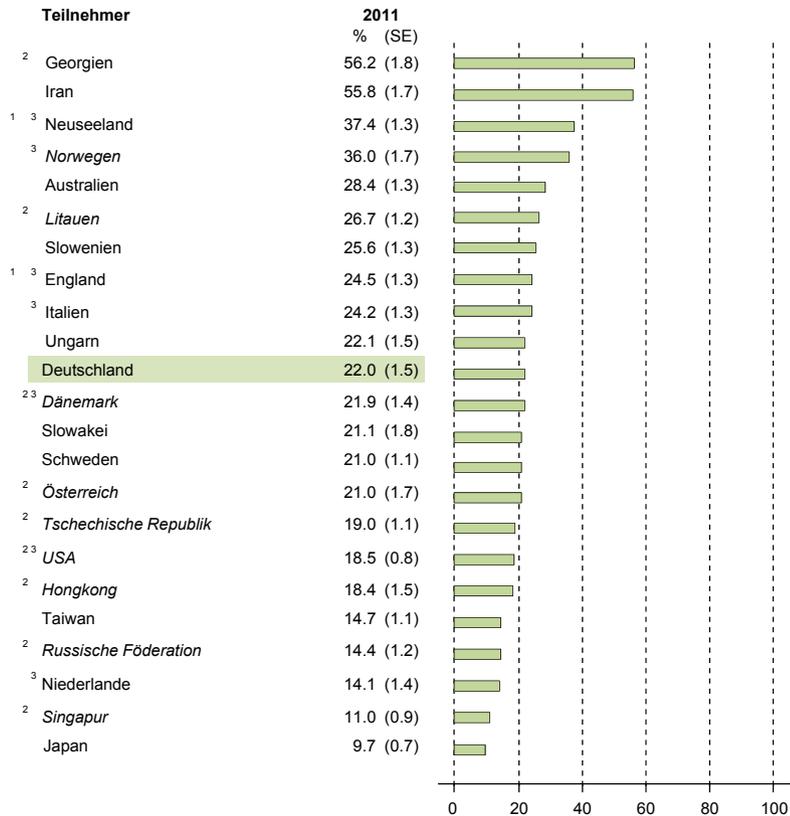


Anteile von Schülerinnen und Schülern unter Kompetenzstufe III

Gesamtskala
Naturwissenschaften

■ 2011

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.



- In Deutschland erreichen 22.0 Prozent der Schülerinnen und Schüler nicht die Kompetenzstufe III.
- Diese Kinder verfügen allenfalls über naturwissenschaftliches Anfangswissen und haben Schwierigkeiten, dieses Wissen produktiv anzuwenden.
- Dieser Schülergruppe wird das naturwissenschaftliche Lernen in der Sekundarstufe I erhebliche Schwierigkeiten bereiten.

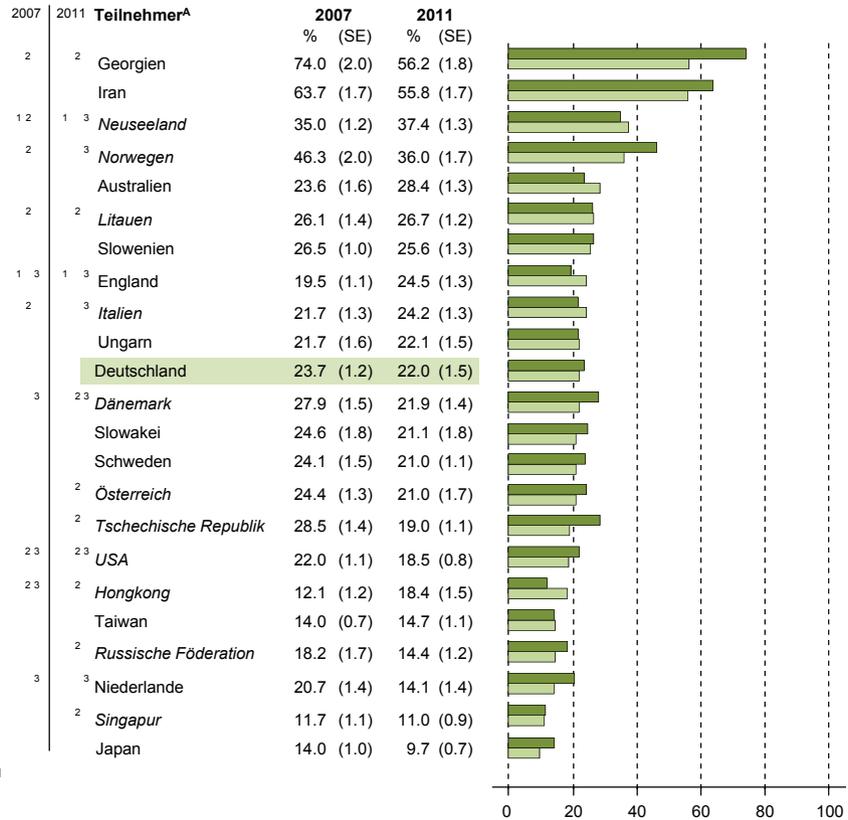


Anteile von Schülerinnen und Schülern unter Kompetenzstufe III im Vergleich zu TIMSS 2007

Gesamtskala
Naturwissenschaften

■ 2007
■ 2011

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 Schülersebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.
 A= Die Ergebnisse von Armenien, Jemen, Kasachstan, Katar, Kuwait, Marokko und Tunesien werden auf Grund der nicht gegebenen Vergleichbarkeit zwischen den Studienzyklen 2007 und 2011 hier nicht berichtet.



- Im Vergleich zu 2007 hat sich für die Naturwissenschaften der Anteil der Schülerinnen und Schüler auf den unteren Kompetenzstufen nicht signifikant verändert.
- Weiterhin erreicht knapp jedes fünfte Kind ein nicht ausreichendes Kompetenzniveau in den Naturwissenschaften.



Anteile von Schülerinnen und Schülern auf Kompetenzstufe V

Gesamtskala
Naturwissenschaften

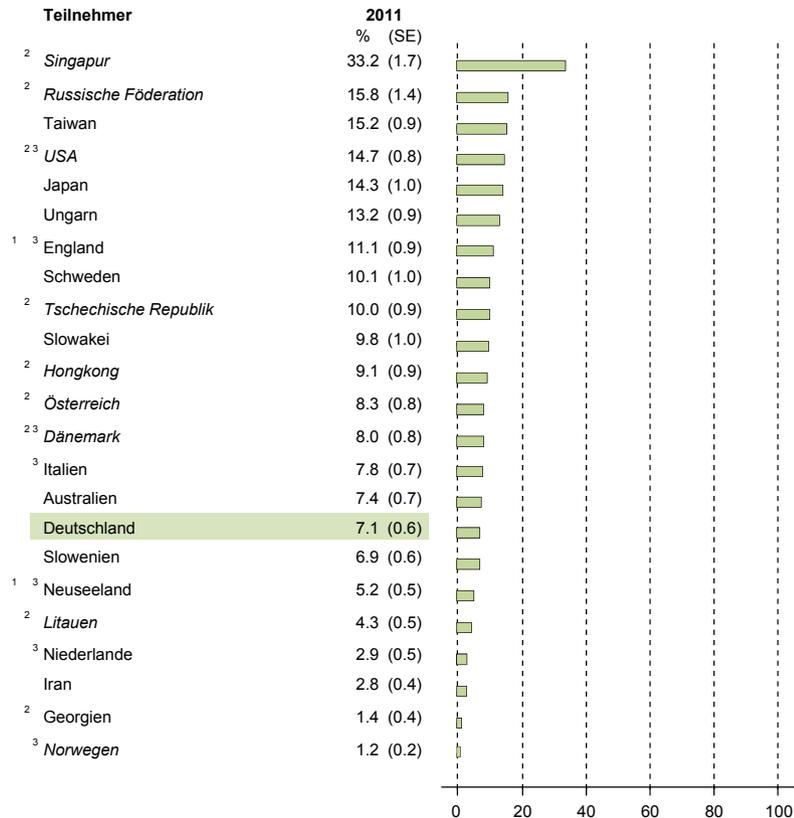
■ 2011

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 Schülerschulebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.



- In den Naturwissenschaften erreichen lediglich 7.1 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Deutschland die höchste Kompetenzstufe V.
- Diese Schülergruppe erzielt ein fortgeschrittenes Leistungsniveau. Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage naturwissenschaftliche Zusammenhänge zu verstehen und zu begründen sowie einfache Versuchsanordnungen zu interpretieren und Schlussfolgerungen zu ziehen.
- In fünf Teilnehmerstaaten erzielen deutlich größere Anteile an Schülerinnen und Schülern Spitzenleistungen.

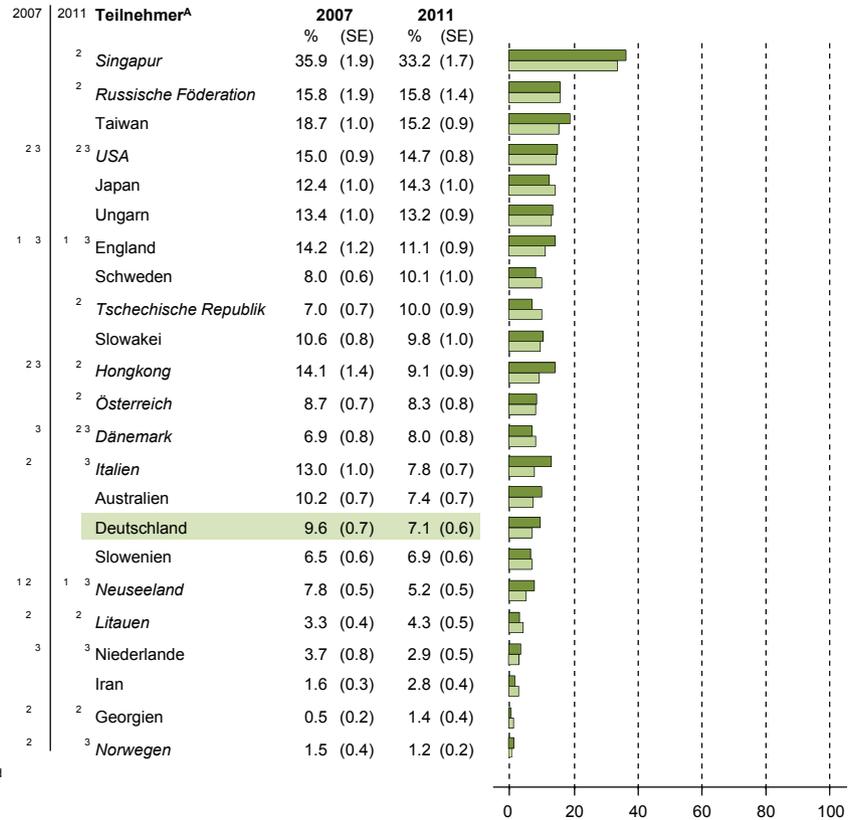


Anteile von Schülerinnen und Schülern auf Kompetenzstufe V im Vergleich zu TIMSS 2007

Gesamtskala
Naturwissenschaften



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 Schülersebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.
 A= Die Ergebnisse von Armenien, Jemen, Kasachstan, Katar, Kuwait, Marokko und Tunesien werden auf Grund der nicht gegebenen Vergleichbarkeit zwischen den Studienzyklen 2007 und 2011 hier nicht berichtet.

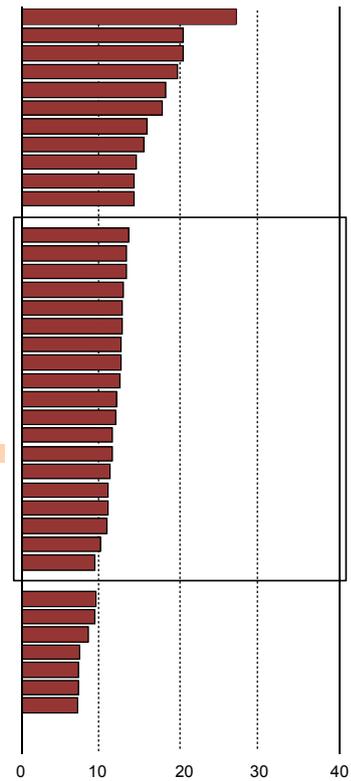


- Im Vergleich zu 2007 hat sich für die Naturwissenschaften der Anteil der Schülerinnen und Schüler auf der höchsten Kompetenzstufe nicht signifikant verändert.
- Nach wie vor erreicht lediglich etwa jedes vierzehnte Kind in Deutschland fortgeschrittene Leistungen in den Naturwissenschaften.



Anteile von Schülerinnen und Schülern, die außerhalb der Schule nie oder fast nie zu ihrem Vergnügen lesen

Teilnehmer	Prozent	(SE)
² Singapur	26.5	(0.7)
³ Norwegen	20.0	(1.3)
Taiwan	20.0	(0.9)
³ Italien	19.3	(1.0)
^{2,3} USA	17.8	(0.5)
³ Niederlande	17.4	(0.8)
² Kroatien	15.5	(0.7)
¹ Malta	15.1	(0.6)
³ Nordirland	14.2	(0.9)
^{2,3} Belgien (Franz. Gem.)	13.9	(0.8)
Internationaler Mittelwert	13.9	(0.1)
^{1, 3} England	13.3	(0.9)
² Spanien	13.0	(0.7)
² Frankreich	12.9	(0.9)
Schweden	12.5	(0.7)
Bulgarien	12.5	(0.9)
Slowenien	12.4	(0.9)
Australien	12.4	(0.7)
VG OECD	12.3	(0.1)
Slowakei	12.2	(0.9)
VG EU	11.8	(0.2)
² Kanada	11.7	(0.4)
Irland	11.3	(0.8)
Deutschland	11.3	(0.7)
Polen	11.0	(0.5)
² Hongkong	10.7	(0.6)
Ungarn	10.6	(0.7)
¹ Neuseeland	10.5	(0.5)
² Dänemark	9.7	(0.6)
Rumänien	9.0	(1.0)
² Österreich	9.2	(0.6)
² Israel*	9.1	(0.7)
Finnland	8.3	(0.7)
Portugal	7.2	(0.5)
² Tschechische Republik	7.1	(0.5)
Russische Föderation	7.1	(0.4)
² Litauen	6.9	(0.4)



□ Kein statistisch signifikanter Unterschied zum Anteil 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. Teilnehmer mit sehr hohen Ausschlussquoten (> 20 %) sind mit einem * gekennzeichnet.

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

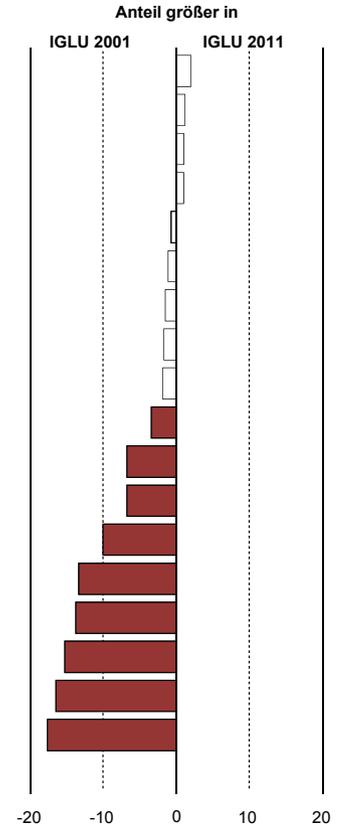
- In Deutschland geben 11.3 Prozent der Schülerinnen und Schüler an, nie oder fast nie außerhalb der Schule zu ihrem Vergnügen zu lesen.
- Sieben Teilnehmerstaaten weisen im Vergleich zu Deutschland einen bedeutsam geringeren Anteil an entsprechenden Schülerinnen und Schülern auf.



Anteile von Schülerinnen und Schülern, die außerhalb der Schule nie oder fast nie zu ihrem Vergnügen lesen, im Vergleich zu IGLU 2001

- 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 Teilnahmeraten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.
- A= Die Ergebnisse von Israel werden auf Grund der nicht gegebenen Vergleichbarkeit zwischen den Studienzyklen 2001, 2006 und 2011 hier nicht berichtet.
- B= Inkonsistenzen in den berichteten Differenzen sind im Rundungsverfahren begründet.

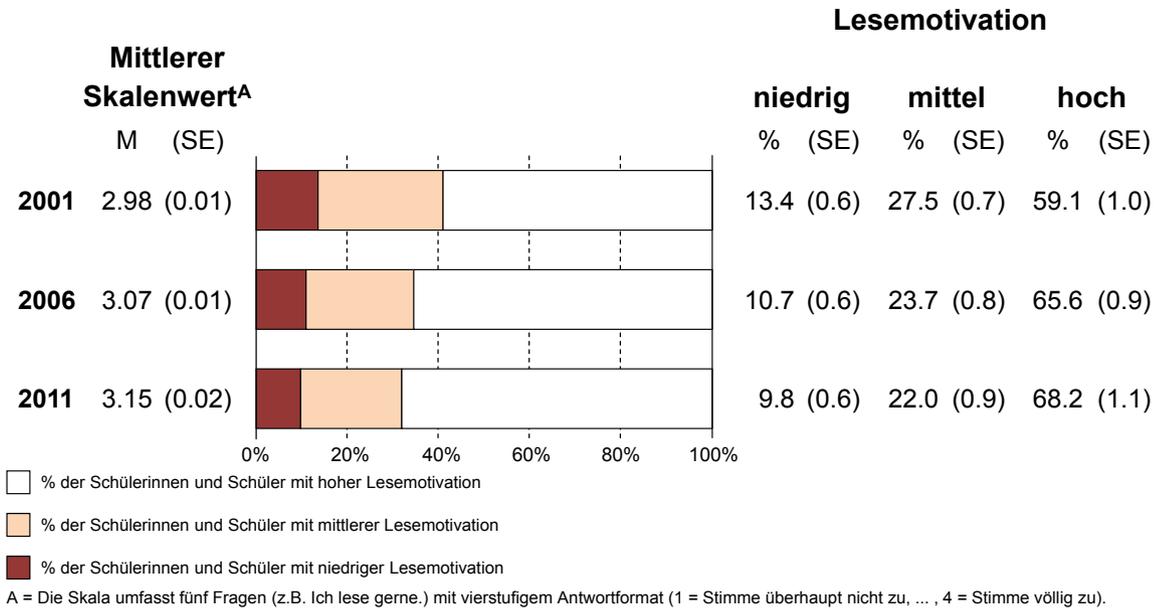
2011 Teilnehmer ^A	2001 % ₀₁ (SE)	2011 % ₁₁ (SE)	Differenz ^B % ₁₁ -% ₀₁ (SE)
<i>Bulgarien</i>	10 (1.0)	12 (0.9)	2 (1.4)
<i>Litauen</i>	6 (0.6)	7 (0.4)	1 (0.8)
Schweden	11 (0.7)	13 (0.7)	1 (1.0)
<i>Russische Föderation</i>	6 (0.8)	7 (0.4)	1 (0.9)
Ungarn	11 (0.6)	11 (0.7)	-1 (1.0)
Slowakei	13 (0.8)	12 (0.9)	-1 (1.2)
Slowenien	14 (0.9)	12 (0.9)	-2 (1.3)
<i>Norwegen</i>	22 (1.0)	20 (1.3)	-2 (1.6)
<i>Frankreich</i>	15 (0.8)	13 (0.9)	-2 (1.1)
<i>Hongkong</i>	14 (0.6)	11 (0.6)	-4 (0.9)
Deutschland	18 (0.8)	11 (0.7)	-7 (1.0)
<i>Singapur</i>	33 (1.1)	26 (0.7)	-7 (1.3)
<i>Neuseeland</i>	20 (1.1)	10 (0.5)	-10 (1.2)
<i>England</i>	27 (1.3)	13 (0.9)	-13 (1.5)
<i>USA</i>	32 (1.0)	18 (0.5)	-14 (1.1)
<i>Italien</i>	35 (1.0)	19 (1.0)	-15 (1.4)
<i>Niederlande</i>	34 (1.1)	17 (0.8)	-16 (1.4)
<i>Rumänien</i>	27 (1.8)	9 (1.0)	-18 (2.1)



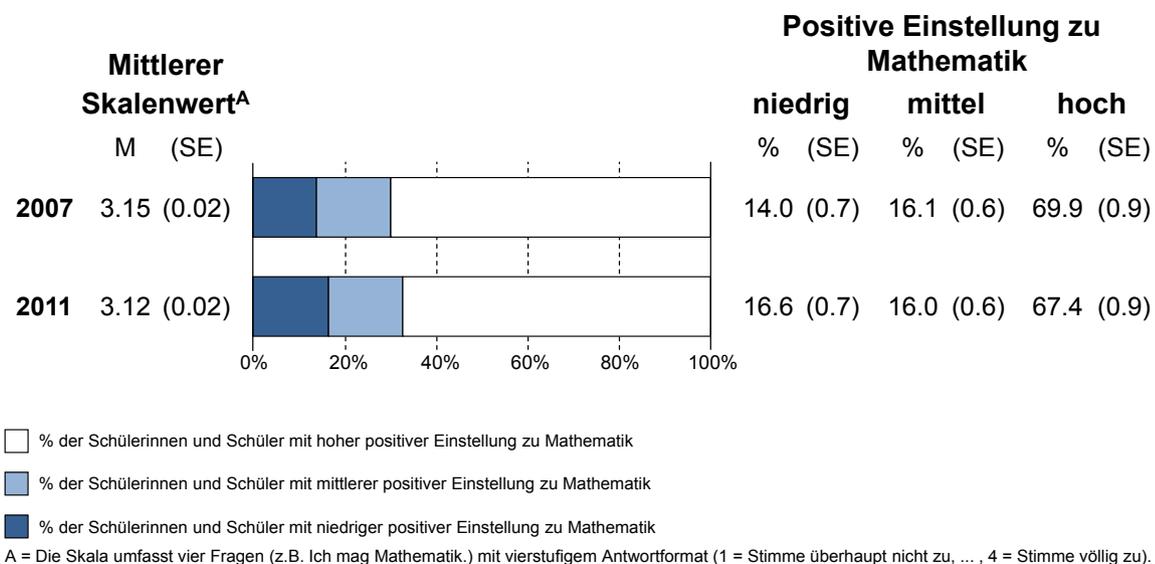
- Während 2001 noch etwa jedes sechste Kind in Deutschland nie oder fast nie außerhalb der Schule zum Vergnügen gelesen hat, ist es 2011 nur noch jedes neunte Kind.



Lesemotivation von Schülerinnen und Schülern in IGLU 2001, 2006 und 2011

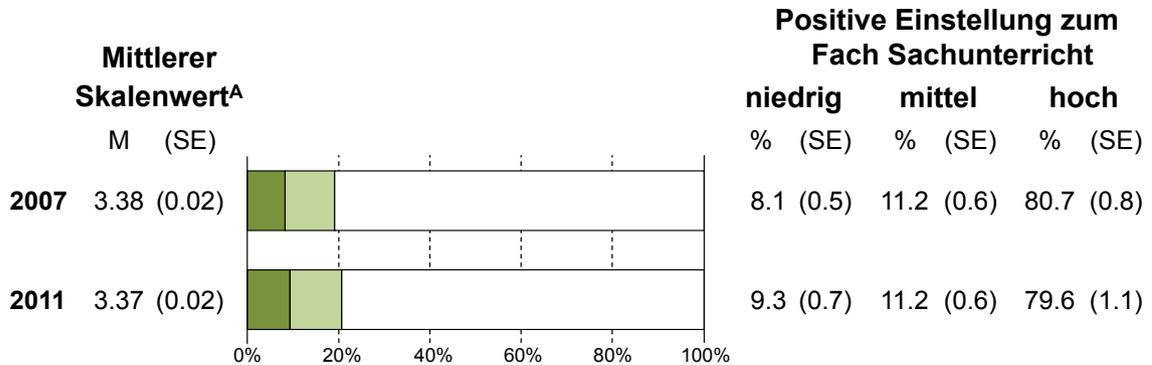


Positive Einstellung zur Mathematik in TIMSS 2007 und 2011





Positive Einstellung zum Fach Sachunterricht in TIMSS 2007 und 2011



- % der Schülerinnen und Schüler mit hoher positiver Einstellung zum Fach Sachunterricht
 - % der Schülerinnen und Schüler mit mittlerer positiver Einstellung zum Fach Sachunterricht
 - % der Schülerinnen und Schüler mit niedriger positiver Einstellung zum Fach Sachunterricht
- A = Die Skala umfasst drei Fragen (z.B. Ich mag Sachunterricht.) mit vierstufigem Antwortformat (1 = Stimme überhaupt nicht zu, ..., 4 = Stimme völlig zu).

- 2011 ist ein Großteil der Grundschul Kinder in Deutschland dem Lesen, der Mathematik und dem Fach Sachunterricht gegenüber positiv eingestellt.
- Im Lesen hat sich die Motivation im Vergleich zu 2001 und 2006 kontinuierlich verbessert.
- In Mathematik kann lediglich eine geringfügige Veränderung der Einstellung im Vergleich zu 2007 festgestellt werden. Allerdings ist der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit niedrigen positiven Einstellungen etwas gestiegen.
- Die Einstellungen zum Fach Sachunterricht sind unverändert.
- Dennoch zeigt sich für Lesen und das Fach Sachunterricht, dass im Jahr 2011 immerhin etwa jedes zehnte Kind über eine niedrige Lesemotivation bzw. geringe positive Einstellung verfügt.
- Für Mathematik berichtet sogar jedes sechste Kind eine niedrige positive Einstellung.

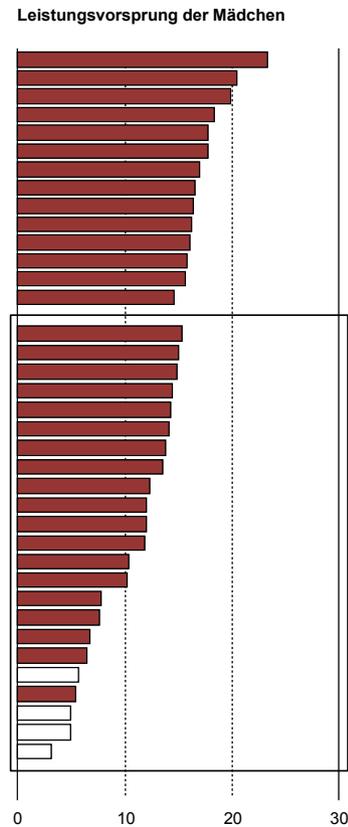


Leistungsvorsprung der Mädchen

Gesamtskala Lesen

- 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. Teilnehmer mit sehr hohen Ausschlussquoten ($> 20\%$) sind mit einem * gekennzeichnet.
- 3= Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.
- A= Inkonsistenzen in den berichteten Differenzen sind im Rundungsverfahren begründet.

Teilnehmer	Mädchen		Jungen		Differenz ^A $M_m - M_j$ (SE)
	M_m (SE)		M_j (SE)		
^{1 3} England	563 (3.0)		540 (3.1)		23 (3.0)
Finland	578 (2.3)		558 (2.2)		21 (2.3)
¹ Neuseeland	541 (2.2)		521 (2.7)		20 (3.1)
Russische Föderation	578 (2.8)		559 (3.1)		18 (2.3)
² Litauen	537 (2.4)		520 (2.4)		18 (2.8)
¹ Malta	486 (1.9)		468 (2.0)		18 (2.8)
² Singapur	576 (3.5)		559 (3.6)		17 (2.6)
Australien	536 (2.7)		519 (2.7)		17 (3.1)
² Hongkong	579 (2.3)		563 (2.5)		16 (2.2)
³ Nordirland	567 (2.5)		550 (3.2)		16 (3.4)
Internationaler Mittelwert	520 (0.5)		504 (0.5)		16 (0.5)
Slowenien	539 (2.2)		523 (2.7)		16 (3.1)
Ungarn	547 (3.2)		532 (3.2)		16 (2.6)
Taiwan	561 (2.1)		546 (2.1)		15 (2.1)
Irland	559 (2.9)		544 (3.0)		15 (3.9)
Rumänien	510 (4.8)		495 (4.3)		15 (3.3)
Bulgarien	539 (4.5)		524 (4.3)		15 (3.5)
³ Norwegen	514 (2.2)		500 (2.7)		14 (3.1)
Portugal	548 (3.0)		534 (2.8)		14 (2.4)
Schweden	549 (2.4)		535 (2.5)		14 (2.7)
² Kroatien	560 (2.1)		546 (2.2)		14 (2.2)
Polen	533 (2.5)		519 (2.7)		14 (3.1)
VG EU	540 (0.6)		528 (0.6)		12 (0.6)
² Kanada	555 (1.7)		542 (2.1)		12 (2.0)
² Dänemark	560 (1.9)		548 (2.1)		12 (2.2)
VG OECD	544 (0.5)		532 (0.5)		12 (0.5)
^{2 3} USA	562 (1.9)		551 (1.7)		10 (1.8)
Slowakei	540 (3.1)		530 (2.8)		10 (2.1)
Deutschland	545 (2.3)		537 (2.7)		8 (2.5)
² Österreich	533 (2.2)		525 (2.3)		8 (2.3)
³ Niederlande	549 (2.1)		543 (2.2)		7 (2.0)
² Tschechische Republik	549 (2.5)		542 (2.5)		6 (2.6)
² Israel*	544 (3.1)		538 (3.4)		6 (3.4)
^{2 3} Belgien (Franz. Gem.)	509 (3.1)		504 (3.1)		5 (2.3)
² Spanien	516 (2.5)		511 (2.8)		5 (2.5)
² Frankreich	522 (3.4)		518 (2.4)		5 (2.7)
³ Italien	543 (2.4)		540 (2.7)		3 (2.4)



- In fast allen Teilnehmerstaaten schneiden Mädchen im Lesen signifikant besser ab als Jungen.
- Der Leistungsvorsprung der Mädchen in Deutschland liegt bei 8 Punkten und ist signifikant, wobei diese Differenz im internationalen Vergleich relativ gering ausfällt.



Leistungs- vorsprung der Mädchen im Vergleich zu IGLU 2001

Gesamtskala Lesen

■ 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.

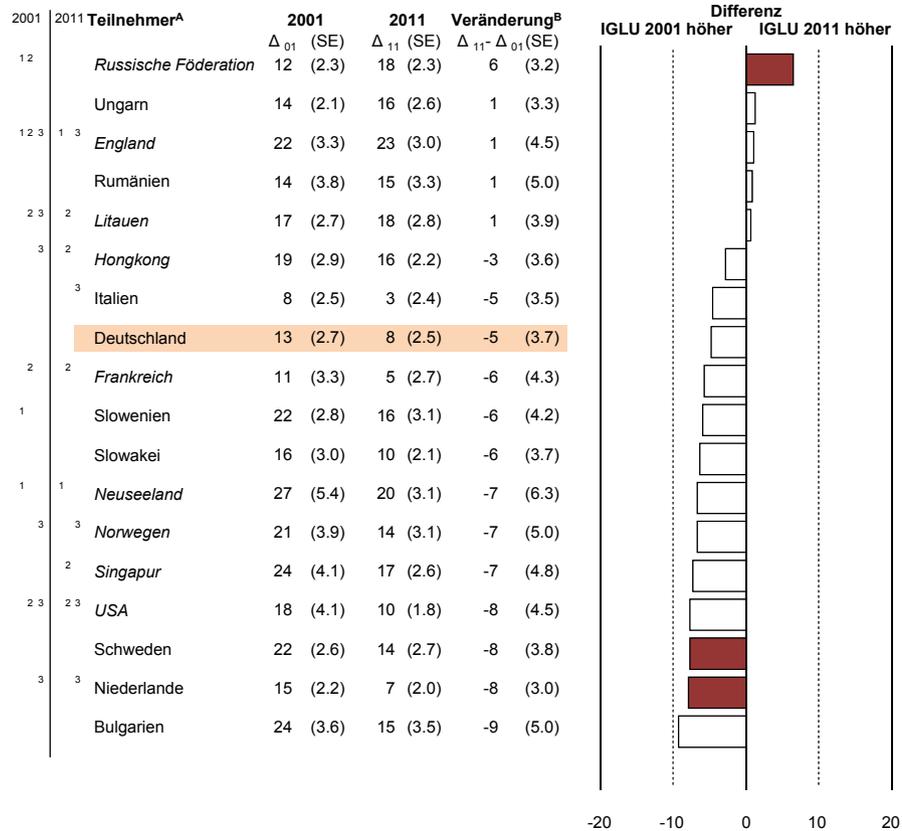
2= Der Ausschöpfungsgrad und/oder die Ausschlüsse von der nationalen Zielpopulation erfüllen nicht die internationalen Vorgaben.

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

A= Die Ergebnisse von Israel werden auf Grund der nicht gegebenen Vergleichbarkeit zwischen den Studienzyklen 2001, 2006 und 2011 hier nicht berichtet.

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

Δ= Differenz in den Leistungsmittelwerten.



- In Deutschland sowie 14 weiteren Teilnehmerstaaten, die an den Studienzyklen 2001 und 2011 teilgenommen haben, ergeben sich keine signifikanten Veränderungen der Leistungsdifferenzen zwischen Mädchen und Jungen. Dies gilt nicht für die Russische Föderation, Schweden und die Niederlande.
- Auf der Gesamtskala Lesen haben sich in Deutschland weder die Leistungen der Mädchen noch die der Jungen 2011 im Vergleich zu 2006 signifikant verändert. Auch im Vergleich von IGLU 2011 und IGLU 2001 zeigen sich keine signifikanten Veränderungen in den Leistungen der Mädchen und Jungen. Lediglich von IGLU 2001 zu IGLU 2006 haben sich die Leseleistungen der Jungen signifikant verbessert, diese Verbesserung konnte jedoch in 2011 nicht fortgesetzt werden.

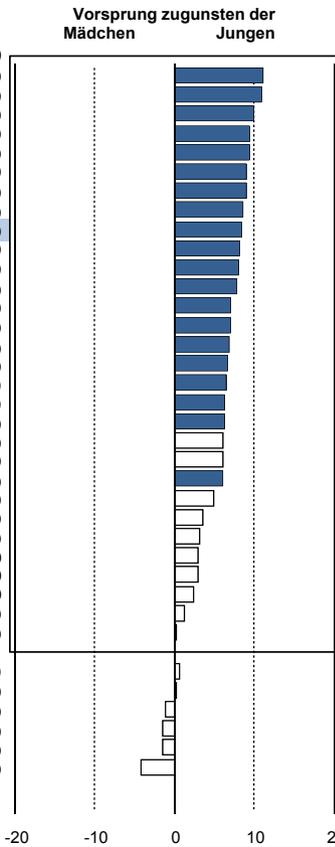


Leistungen nach Geschlecht

Gesamtskala Mathematik

- 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 Vergleichbarkeit¹ 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 Schülerzebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.
- A= Inkonsistenzen in den berichteten Differenzen sind im Rundungsverfahren begründet.

Teilnehmer	Mädchen		Jungen		Differenz ^A M _j -M _m (SE)
	%	M _m (SE)	%	M _j (SE)	
² Spanien	49.0	477 (3.1)	51.0	488 (3.4)	11 (3.0)
² Tschechische Republik	48.5	505 (2.8)	51.5	516 (2.7)	11 (2.7)
Slowenien	47.7	508 (2.2)	52.3	518 (3.1)	10 (3.2)
Chile	50.9	457 (2.7)	49.1	466 (2.8)	9 (3.3)
² Österreich	48.8	504 (2.7)	51.2	513 (3.3)	9 (2.8)
Polen	48.2	476 (2.4)	51.8	486 (2.5)	9 (2.5)
³ Italien	50.0	503 (3.1)	50.0	512 (2.9)	9 (3.0)
^{2,3} USA	50.7	536 (2.1)	49.3	545 (1.9)	9 (1.7)
Deutschland	49.3	523 (2.7)	50.7	532 (2.6)	8 (2.7)
Slowakei	49.3	503 (4.0)	50.7	511 (3.9)	8 (2.6)
³ Belgien (Fläm. Gem.)	50.3	545 (2.2)	49.7	553 (2.4)	8 (2.5)
³ Niederlande	52.3	536 (2.1)	47.7	544 (2.1)	8 (2.4)
Finland	48.7	542 (2.5)	51.3	549 (2.9)	7 (2.8)
³ Norwegen	51.4	492 (2.8)	48.6	499 (3.5)	7 (2.8)
¹ Malta	48.7	492 (1.6)	51.3	499 (2.1)	7 (2.5)
Republik Korea (Südkorea)	48.1	601 (2.1)	51.9	608 (2.2)	7 (2.0)
VG EU	49.1	516 (0.7)	50.9	522 (0.7)	6 (0.7)
VG OECD	49.4	518 (0.6)	50.6	524 (0.6)	6 (0.6)
² Hongkong	45.8	598 (3.2)	54.2	604 (3.9)	6 (2.3)
Portugal	49.0	529 (4.1)	51.0	535 (3.4)	6 (3.2)
Australien	49.4	513 (3.3)	50.6	519 (3.6)	6 (3.8)
^{2,3} Dänemark	51.2	534 (2.9)	48.8	540 (2.9)	6 (2.8)
Schweden	48.7	501 (2.5)	51.3	506 (2.4)	5 (2.7)
Irland	49.5	526 (3.7)	50.5	529 (3.3)	3 (4.6)
³ England	48.5	541 (4.2)	51.5	544 (3.5)	3 (3.4)
Japan	49.3	584 (2.0)	50.7	587 (2.5)	3 (3.0)
Rumänien	48.3	481 (6.7)	51.7	484 (5.9)	3 (4.5)
Ungarn	49.1	514 (3.6)	50.9	517 (3.9)	2 (3.2)
² Litauen	47.6	533 (2.6)	52.4	534 (2.9)	1 (2.6)
³ Nordirland	49.4	562 (3.3)	50.6	563 (3.6)	0 (3.8)
Internationaler Mittelwert	48.9	490 (0.5)	51.1	491 (0.6)	1 (0.6)
^{1,3} Neuseeland	49.1	486 (3.3)	50.9	486 (2.8)	0 (3.1)
² Russische Föderation	48.8	543 (3.7)	51.2	542 (4.1)	-1 (2.4)
Taiwan	46.8	592 (2.5)	53.2	590 (2.4)	-2 (2.8)
Türkei	48.2	470 (5.2)	51.8	469 (4.8)	-2 (3.8)
² Singapur	48.9	608 (3.6)	51.1	604 (3.5)	-4 (3.0)



- In allen Teilnehmerstaaten, in denen es einen signifikanten Unterschied zwischen den Mathematikleistungen von Mädchen und Jungen gibt, fällt dieser zugunsten der Jungen aus.
- In Deutschland beträgt der Leistungsvorsprung der Jungen 8 Punkte.



Leistungen nach Geschlecht im Vergleich zu TIMSS 2007

Gesamtskala Mathematik

- 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= Die Ergebnisse von Armenien, Jemen, Kasachstan, Katar, Kuwait, Marokko und Tunesien werden auf Grund der nicht gegebenen Vergleichbarkeit zwischen den Studienzyklen 2007 und 2011 hier nicht berichtet.
- B= Inkonsistenzen in den berichteten Differenzen sind im Rundungsverfahren begründet.
- Δ= Differenz in den Leistungsmittelwerten.

2007	2011 Teilnehmer ^A	2007		2011		Veränderung ^B		Leistungsdifferenz größer in	
		Δ_{07} (SE)		Δ_{11} (SE)		$\Delta_{11} - \Delta_{07}$ (SE)		2007	2011
	² Russische Föderation	-7 (3.6)	-1 (2.4)			6 (4.3)			
	² Tschechische Republik	6 (2.8)	11 (2.7)			5 (3.9)			
	Slowenien	5 (2.6)	10 (3.2)			5 (4.1)			
¹ ³	¹ ³ England	0 (3.7)	3 (3.4)			3 (5.0)			
	² ³ USA	6 (2.4)	9 (1.7)			3 (2.9)			
	Japan	0 (3.1)	3 (3.0)			2 (4.3)			
	² ³ Hongkong	4 (2.9)	6 (2.3)			2 (3.7)			
	² Singapur	-6 (2.7)	-4 (3.0)			2 (4.0)			
	Slowakei	6 (2.7)	8 (2.6)			2 (3.7)			
	² Litauen	0 (3.6)	1 (2.6)			1 (4.5)			
	Australien	6 (3.4)	6 (3.8)			0 (5.1)			
	² Norwegen	7 (3.6)	7 (2.8)			0 (4.6)			
¹ ²	¹ ³ Neuseeland	1 (3.0)	0 (3.1)			0 (4.3)			
	³ ² ³ Dänemark	7 (3.7)	6 (2.8)			-1 (4.6)			
	Ungarn	3 (4.7)	2 (3.2)			-1 (5.7)			
	Schweden	6 (2.4)	5 (2.7)			-1 (3.6)			
	³ Niederlande	10 (2.7)	8 (2.4)			-2 (3.6)			
	Deutschland	12 (2.1)	8 (2.7)			-3 (3.5)			
	Taiwan	2 (2.1)	-2 (2.8)			-4 (3.5)			
	² Österreich	14 (2.6)	9 (2.8)			-4 (3.8)			
	² ³ Italien	15 (2.5)	9 (3.0)			-6 (4.0)			

- In Deutschland sowie den weiteren Staaten, die an den Studienzyklen 2007 und 2011 teilgenommen haben, ergeben sich keine signifikanten Veränderungen der Leistungsdifferenzen zwischen Mädchen und Jungen.
- Auf der Gesamtskala Mathematik haben sich in Deutschland weder die Leistungen der Mädchen noch die der Jungen im Vergleich zu 2007 signifikant verändert.



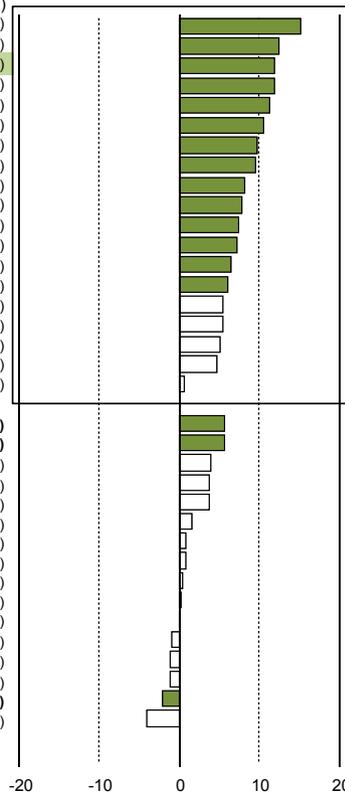
Leistungen nach Geschlecht

Gesamtskala Naturwissenschaften

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

Teilnehmer	Mädchen		Jungen		Differenz ^A M _j -M _m (SE)
	%	M _m (SE)	%	M _j (SE)	
² Tschechische Republik	48.5	529 (2.9)	51.5	544 (2.7)	15 (2.6)
² Österreich	48.8	525 (2.8)	51.2	538 (3.6)	12 (2.9)
Deutschland	49.3	522 (3.0)	50.7	534 (3.2)	12 (2.5)
Chile	50.9	474 (2.8)	49.1	486 (2.8)	12 (2.9)
³ Belgien (Fläm. Gem.)	50.3	503 (2.6)	49.7	514 (2.3)	11 (2.9)
³ Niederlande	52.3	526 (2.4)	47.7	537 (2.6)	10 (2.1)
² USA	50.7	539 (2.3)	49.3	549 (2.1)	10 (1.5)
² Spanien	49.0	500 (2.8)	51.0	510 (3.7)	10 (2.8)
Slowakei	49.3	528 (4.3)	50.7	536 (3.6)	8 (2.7)
Republik Korea (Südkorea)	48.1	583 (2.4)	51.9	590 (2.3)	8 (2.3)
³ Italien	50.0	520 (3.2)	50.0	528 (3.0)	7 (2.9)
Taiwan	46.8	548 (2.6)	53.2	555 (2.4)	7 (2.3)
¹ Malta	48.7	443 (2.2)	51.3	449 (2.8)	6 (3.3)
Polen	48.2	502 (3.0)	51.8	508 (2.9)	6 (2.8)
Slowenien	47.7	517 (2.8)	52.3	523 (3.4)	6 (3.2)
Japan	49.3	556 (2.7)	50.7	561 (2.1)	5 (2.8)
Portugal	49.0	519 (4.6)	51.0	524 (3.8)	5 (3.2)
Ungarn	49.1	532 (4.0)	50.9	537 (3.9)	5 (2.9)
Irland	49.5	516 (4.0)	50.5	516 (4.6)	1 (5.5)
VG EU	49.1	518 (0.8)	50.9	524 (0.8)	6 (0.7)
VG OECD	49.4	521 (0.6)	50.6	526 (0.6)	6 (0.6)
² Singapur	48.9	581 (3.7)	51.1	585 (3.7)	4 (2.7)
³ Norwegen	51.4	492 (2.5)	48.6	496 (3.2)	4 (3.1)
Schweden	48.7	532 (3.0)	51.3	535 (3.2)	4 (3.0)
^{2,3} Dänemark	51.2	527 (3.3)	48.8	529 (3.1)	2 (3.0)
¹ Litauen	47.6	514 (2.4)	52.4	515 (3.0)	1 (2.6)
¹ Neuseeland	49.1	496 (3.0)	50.9	497 (2.6)	1 (3.2)
Finnland	48.7	570 (2.9)	51.3	570 (3.0)	0 (3.0)
Rumänien	48.3	505 (6.9)	51.7	506 (5.7)	0 (4.7)
Australien	49.4	516 (3.1)	50.6	516 (3.7)	0 (3.9)
^{1,3} England	48.5	529 (3.3)	51.5	528 (3.3)	-1 (3.1)
² Russische Föderation	48.8	553 (3.5)	51.2	552 (3.8)	-1 (2.4)
³ Nordirland	49.4	517 (3.2)	50.6	516 (3.2)	-1 (3.8)
Internationaler Mittelwert	48.9	487 (0.6)	51.1	485 (0.6)	-2 (0.6)
Türkei	48.2	465 (5.0)	51.8	461 (4.7)	-4 (3.8)

Vorsprung zugunsten der Mädchen

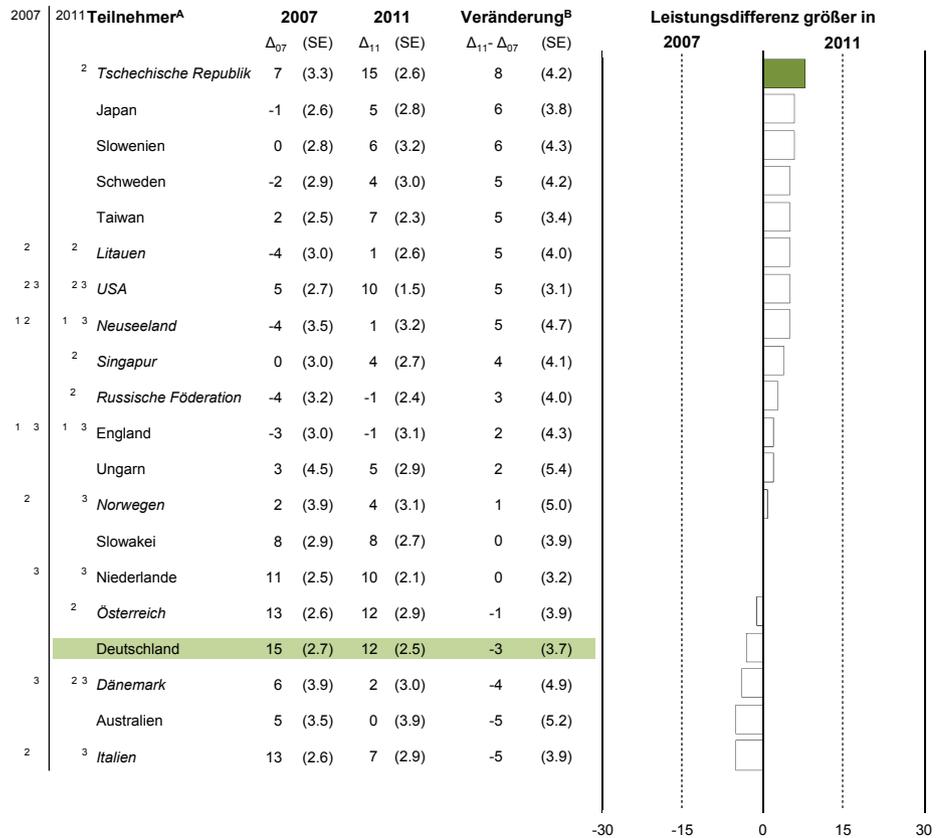


- In allen Teilnehmerstaaten, in denen es einen signifikanten Unterschied in der Naturwissenschaftsleistung von Mädchen und Jungen gibt, fällt dieser zugunsten der Jungen aus.
- In Deutschland ergibt sich in den Naturwissenschaften mit 12 Punkten ein signifikanter Leistungsvorsprung der Jungen.



Leistungen nach Geschlecht im Vergleich zu TIMSS 2007
Gesamtskala
Naturwissenschaften

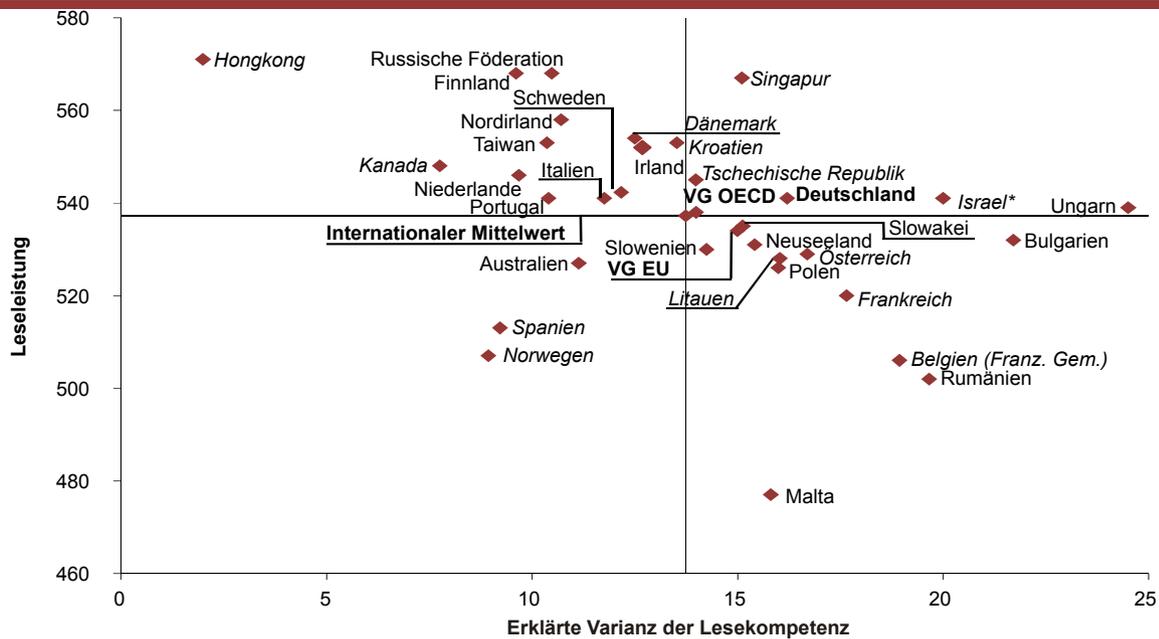
■ Statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$).
Kursiv gesetzt sind die Teilnehmer, für die von einer eingeschränkten Vergleichbarkeit der Ergebnisse ausgegangen werden muss.
1=Die nationale Zielpopulation entspricht nicht oder nicht ausschließlich der vierten Jahrgangsstufe.
2=Der Ausschöpfungsgrad und/oder die Ausschlüsse von der nationalen Zielpopulation erfüllen nicht die internationalen Vorgaben.
3=Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerschulerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.
A=Die Ergebnisse von Armenien, Jemen, Kasachstan, Katar, Kuwait, Marokko und Tunesien werden auf Grund der nicht gegebenen Vergleichbarkeit zwischen den Studienzyklen 2007 und 2011 hier nicht berichtet.
B=Inkonsistenzen in berichteten Differenzen sind im Rundungsverfahren begründet.
Δ= Differenz in den Leistungsmittelwerten.



- In Deutschland sowie den weiteren Staaten, die an den Studienzyklen 2007 und 2011 teilgenommen haben, ergeben sich außer für die Tschechische Republik keine signifikanten Veränderungen der Leistungsdifferenzen zwischen Mädchen und Jungen.
- Auch auf der Gesamtskala Naturwissenschaften haben sich in Deutschland weder die Leistungen der Mädchen noch die der Jungen im Vergleich zu 2007 signifikant verändert.



Zusammenhang zwischen der erklärten Varianz der Lesekompetenz durch Indikatoren der sozialen Stratifikation und der mittleren Lesekompetenz



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

Teilnehmer mit sehr hohen Ausschlussquoten (> 20 %) sind mit einem * gekennzeichnet.

Da in den USA und England kein Elternfragebogen administriert wurde, können hier für diese Teilnehmer keine Ergebnisse berichtet werden.

Indikatoren der sozialen Herkunft: Buchbesitz nach Angabe der Eltern, Bildungsniveau der Eltern (ISCED), Berufsstatus der Eltern (HISEI).

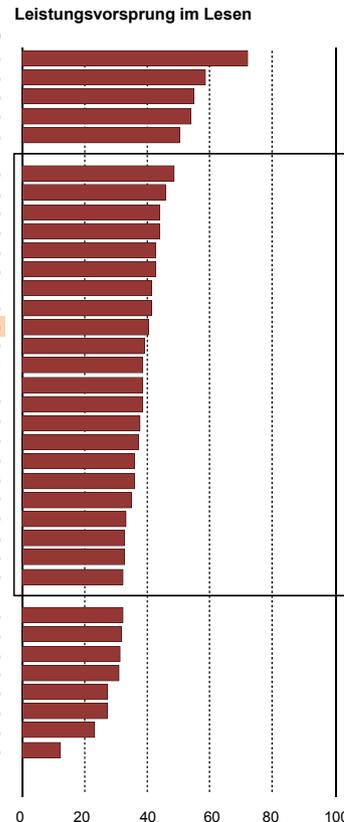
- In allen Teilnehmerstaaten zeigt sich eine Kopplung zwischen der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler und der Lesekompetenz.
- Im linken oberen Quadranten sind jene Teilnehmerstaaten dargestellt, denen es gelingt, an ihren Grundschulen ein hohes Leistungsniveau zu erreichen und bei denen gleichzeitig die Unterschiede im Leseverständnis, gemessen an den drei Indikatoren der sozialen Herkunft, gering ausfallen.
- Dies kann in Abhängigkeit der jeweiligen Situation in den Teilnehmerstaaten als Hinweis auf geringe soziale Disparitäten interpretiert werden.
- Im rechten oberen Quadranten hingegen finden sich jene Staaten, die bei einem vergleichsweise hohen Niveau der Lesekompetenz gleichzeitig sehr hohe soziale Disparitäten in den Schülerleistungen aufweisen – dazu zählt auch Deutschland.



Leistungsvorsprung im Leseverständnis von Kindern aus Familien mit mehr als 100 Büchern vor denen mit maximal 100 Büchern
(Angabe der Eltern)

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. Teilnehmer mit sehr hohen Ausschussquoten ($> 20\%$) sind mit einem * gekennzeichnet.
 3= Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.
 A= Da in den USA und in England kein Elternfragebogen administriert wurde, können für diese Teilnehmer hier keine Ergebnisse berichtet werden.
 B= Inkonsistenzen in berichteten Differenzen sind im Rundungsverfahren begründet.

Teilnehmer ^A	maximal 100 Bücher		mehr als 100 Bücher		Differenz ^B $M_{>100} - M_{\leq 100}$ (SE)
	%	$M_{\leq 100}$ (SE)	%	$M_{>100}$ (SE)	
Rumänien	80.7	489 (4.7)	19.3	560 (4.4)	72 (6.7)
Ungarn	53.1	514 (3.5)	46.9	573 (2.5)	58 (4.0)
² Israel*	65.1	529 (3.1)	34.9	584 (2.8)	55 (3.1)
Bulgarien	69.8	518 (4.7)	30.2	572 (2.5)	54 (4.4)
¹ Neuseeland	49.6	524 (2.6)	50.4	575 (2.4)	51 (3.7)
¹ Malta	62.1	464 (2.0)	37.9	513 (2.6)	49 (3.5)
^{2,3} Belgien (Franz. Gem.)	63.6	491 (3.1)	36.4	537 (3.1)	46 (3.3)
Irland	60.6	538 (2.3)	39.4	582 (2.4)	44 (3.1)
² Frankreich	67.0	508 (2.7)	33.0	552 (2.4)	44 (3.2)
² Österreich	54.4	510 (2.3)	45.6	553 (1.8)	43 (2.5)
Polen	69.2	513 (1.9)	30.8	556 (2.7)	43 (2.5)
VG EU	62.1	521 (0.6)	37.9	562 (0.6)	41 (0.7)
Slowakei	71.3	526 (2.5)	28.7	567 (2.4)	41 (2.7)
Deutschland	50.9	527 (2.6)	49.1	568 (2.2)	40 (3.1)
Schweden	42.7	523 (2.2)	57.3	562 (2.3)	39 (2.7)
VG OECD	58.4	525 (0.5)	41.6	564 (0.5)	39 (0.6)
Internationaler Mittelw.	68.2	501 (0.5)	31.8	540 (0.6)	39 (0.7)
Slowenien	67.8	519 (1.9)	32.2	558 (2.8)	39 (2.8)
² Singapur	76.4	560 (3.4)	23.6	598 (3.5)	38 (2.7)
² Litauen	72.4	519 (2.1)	27.6	556 (2.7)	37 (2.9)
³ Dänemark	50.6	538 (2.0)	49.4	573 (1.9)	36 (2.7)
³ Nordirland	58.7	557 (3.4)	41.3	593 (3.7)	36 (4.4)
Australien	45.8	522 (3.1)	54.2	557 (3.1)	35 (3.7)
² Spanien	58.8	502 (2.4)	41.2	535 (3.0)	33 (2.6)
² Kroatien	77.6	546 (1.9)	22.4	579 (2.9)	33 (3.1)
³ Italien	68.9	534 (2.5)	31.1	567 (2.6)	33 (2.9)
Portugal	72.9	534 (2.8)	27.1	567 (3.0)	32 (3.5)
Taiwan	74.2	545 (1.8)	25.8	577 (2.7)	32 (2.4)
² Tschechische Republik	57.3	533 (2.2)	42.7	565 (2.4)	32 (2.5)
³ Norwegen	43.5	490 (2.7)	56.5	522 (2.1)	31 (2.8)
Russische Föderation	64.9	558 (2.9)	35.1	589 (3.4)	31 (3.2)
Finnland	52.0	556 (2.5)	48.0	583 (2.0)	27 (2.8)
³ Niederlande	60.9	543 (2.2)	39.1	570 (2.4)	27 (2.7)
² Kanada	58.9	544 (1.6)	41.1	567 (2.1)	23 (2.0)
² Hongkong	80.4	570 (2.4)	19.6	582 (4.2)	12 (4.5)



- In allen Teilnehmerstaaten findet sich beim Lesen ein signifikanter Leistungsvorsprung der Schülerinnen und Schüler mit mehr als 100 Büchern vor denen mit maximal 100 Büchern.
- In Deutschland liegt die Differenz mit 40 Punkten bei etwa einem Lernjahr.
- Nur in fünf Staaten zeigen sich signifikant größere sozial bedingte Disparitäten in den Leseleistungen.



Unterschiede im Leistungsvorsprung im Leseverständnis von Kindern aus Familien mit mehr als 100 Büchern vor denen mit maximal 100 Büchern im Vergleich von IGLU 2001, 2006 und 2011 (Angabe der Eltern)

■ 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.

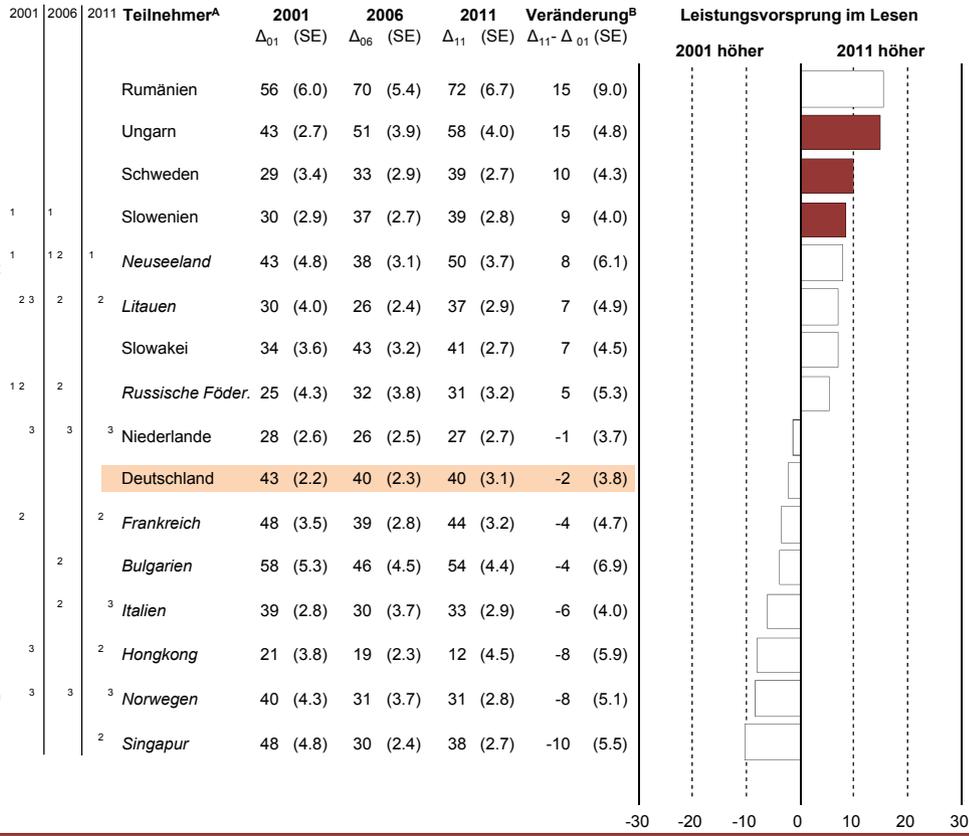
2= Der Ausschöpfungsgrad und/oder die Ausschlüsse von der nationalen Zielpopulation erfüllen nicht die internationalen Vorgaben.

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

A= Die Ergebnisse von Israel werden auf Grund der nicht gegebenen Vergleichbarkeit zwischen den Studienzyklen 2001, 2006 und 2011 hier nicht berichtet.

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

Δ= Differenz in den Leistungsmittelwerten.



- Der Leistungsvorsprung im Lesen von Grundschülerinnen und Grundschülern in Deutschland, deren Eltern angeben, mehr als 100 Bücher zu besitzen, vor denen deren Eltern angeben, maximal 100 Bücher zu besitzen, weist zwischen den Erhebungszyklen 2001 und 2011 keine statistisch bedeutsame Veränderung auf.
- Nach wie vor sind in Deutschland die sozialen Disparitäten in den Leseleistungen vergleichsweise hoch ausgeprägt.
- Auch in den meisten anderen Teilnehmerstaaten zeigen sich im Vergleich der Erhebungszyklen 2001 und 2011 keine bedeutsamen Veränderungen im Ausmaß der sozial bedingten Disparitäten in den Leseleistungen.



Leistungsvorsprung in Mathematik von Kindern aus Familien mit mehr als 100 Büchern vor denen mit maximal 100 Büchern (Angabe der Kinder)

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= Inkonsistenzen in den berichteten Differenzen sind im Rundungsverfahren begründet.

Teilnehmer	maximal 100 Bücher $M_{\leq 100}$ (SE)	mehr als 100 Bücher $M_{> 100}$ (SE)	Differenz ^A $M_{> 100} - M_{\leq 100}$ (SE)	Leistungsvorsprung in Mathematik
Rumänien	475 (6.1)	543 (5.5)	68 (6.9)	
Ungarn	497 (3.5)	557 (3.4)	60 (4.4)	
^{1,3} England	525 (3.8)	578 (4.1)	53 (4.7)	
³ Nordirland	548 (3.3)	599 (3.2)	51 (3.9)	
Irland	513 (2.4)	561 (3.5)	49 (3.7)	
Türkei	468 (4.1)	515 (6.6)	47 (5.4)	
Republik Korea (Südk.)	575 (1.8)	621 (2.2)	46 (2.9)	
Polen	472 (2.1)	514 (3.6)	42 (3.6)	
Slowakei	497 (3.8)	539 (3.4)	42 (3.9)	
Australien	500 (3.0)	541 (3.3)	41 (3.3)	
^{1,3} Neuseeland	472 (2.7)	512 (3.1)	40 (2.7)	
² Tschechische Republik	498 (2.9)	537 (2.8)	39 (3.9)	
Deutschland	517 (2.5)	555 (2.6)	39 (3.3)	
Taiwan	580 (2.1)	619 (2.6)	38 (2.8)	
^{2,3} Dänemark	528 (2.8)	566 (2.6)	38 (3.1)	
^{2,3} USA	531 (1.5)	568 (2.8)	37 (2.5)	
Schweden	491 (2.0)	527 (2.6)	37 (2.8)	
VG EU	510 (0.7)	546 (0.8)	36 (0.8)	
VG OECD	511 (0.5)	547 (0.7)	36 (0.7)	
Japan	578 (1.9)	613 (2.4)	35 (2.9)	
² Singapur	596 (3.1)	631 (3.7)	34 (2.9)	
Slowenien	505 (2.3)	538 (2.8)	33 (3.0)	
² Österreich	500 (2.8)	533 (2.6)	33 (2.9)	
² Litauen	529 (2.3)	562 (5.0)	33 (4.7)	
² Spanien	475 (2.9)	505 (3.2)	31 (3.3)	
² Russische Föderation	535 (3.7)	563 (4.5)	28 (3.2)	
Finnland	536 (2.8)	561 (2.7)	26 (3.2)	
² Hongkong	596 (3.5)	621 (3.4)	25 (2.9)	
Portugal	528 (3.6)	549 (5.3)	21 (5.0)	
³ Norwegen	488 (2.9)	509 (4.1)	21 (4.0)	
Chile	461 (2.3)	482 (3.8)	20 (3.6)	
³ Niederlande	535 (1.7)	555 (3.5)	20 (3.5)	
³ Italien	504 (2.7)	524 (3.6)	19 (3.5)	
³ Belgien (Fläm. Gem.)	546 (2.0)	560 (2.9)	14 (2.6)	
¹ Malta	494 (1.7)	507 (2.6)	12 (3.1)	

- In allen Teilnehmerstaaten findet sich bei den Schülerinnen und Schülern mit mehr als 100 Büchern ein signifikanter Leistungsvorsprung in Mathematik vor denjenigen mit maximal 100 Büchern.
- In Deutschland liegt die Differenz mit 39 Punkten bei ungefähr einem Lernjahr.
- In nur fünf Staaten zeigen sich signifikant größere sozialbedingte Disparitäten in den mathematischen Leistungen.



Unterschiede im Leistungsvorsprung in Mathematik von Kindern aus Familien mit mehr als 100 Büchern vor denen mit maximal 100 Büchern im Vergleich zu TIMSS 2007
(Angabe der Kinder)

■ 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.

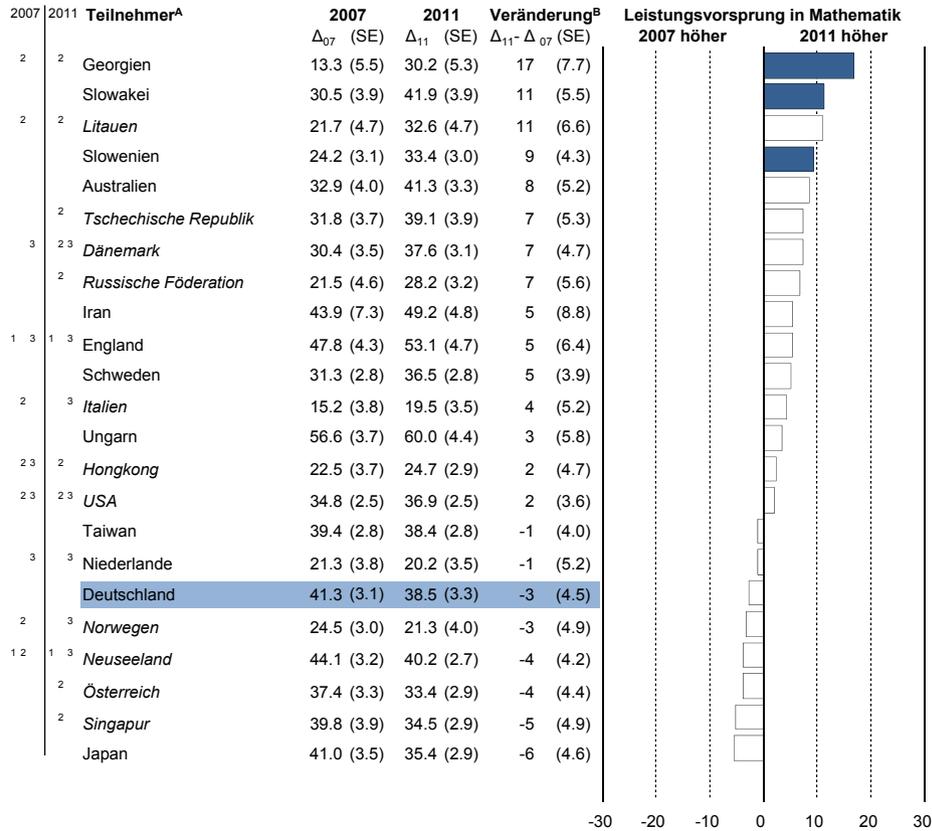
2= Der Ausschöpfungsgrad und/oder die Ausschlüsse von der nationalen Zielpopulation erfüllen nicht die internationalen Vorgaben.

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

A= Die Ergebnisse von Armenien, Jemen, Kasachstan, Katar, Kuwait, Marokko und Tunesien werden auf Grund der nicht gegebenen Vergleichbarkeit zwischen den Studienzyklen 2007 und 2011 hier nicht berichtet.

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

Δ= Differenz in den Leistungsmittelwerten.



- Der Unterschied im Leistungsvorsprung in Mathematik von Kindern in Deutschland aus Familien, die mehr als 100 Bücher besitzen, vor denen aus Familien mit maximal 100 Büchern, hat sich seit 2007 nicht signifikant verändert.
- Nach wie vor bestehen in Deutschland in den Mathematikleistungen der Schülerinnen und Schüler große soziale Disparitäten.
- Auch in den meisten anderen Teilnehmerstaaten gibt es in den vier Jahren keine signifikanten Veränderungen.



Leistungsvorsprung in Naturwissenschaften von Kindern aus Familien mit mehr als 100 Büchern vor denen mit maximal 100 Büchern
(Angabe der Kinder)

Kein statistisch signifikanter Unterschied zum Differenzwert von Deutschland ($p > .05$).
 Statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$).
 Kursiv gesetzt sind 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 Schülerschulebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.
 A= Inkonsistenzen in den berichteten Differenzen sind im Rundungsverfahren begründet.

Teilnehmer	maximal 100 Bücher $M_{\leq 100}$ (SE)	mehr als 100 Bücher $M_{> 100}$ (SE)	Differenz ^A $M_{> 100} - M_{\leq 100}$ (SE)	Leistungsvorsprung in Naturwissenschaften
Rumänien	498 (5.9)	572 (4.8)	74 (6.4)	
Ungarn	515 (3.7)	576 (3.6)	61 (4.2)	
^{1 3} England	510 (3.1)	566 (3.7)	55 (4.3)	
Irland	500 (3.2)	553 (4.1)	53 (4.0)	
Polen	494 (2.6)	543 (3.8)	48 (3.7)	
Türkei	461 (4.0)	508 (6.2)	48 (5.5)	
² Singapur	570 (3.4)	617 (3.8)	47 (3.2)	
^{1 3} Neuseeland	481 (2.5)	525 (3.0)	44 (3.4)	
Republik Korea (Südk.)	558 (2.1)	602 (2.1)	44 (2.3)	
Deutschland	515 (3.4)	559 (2.7)	44 (3.9)	
³ Nordirland	504 (2.7)	548 (2.9)	44 (3.0)	
Schweden	518 (2.7)	561 (3.0)	43 (2.8)	
^{2 3} USA	532 (2.0)	575 (2.9)	43 (2.7)	
Slowakei	522 (4.0)	564 (3.4)	41 (4.2)	
² Österreich	521 (3.2)	562 (2.4)	41 (3.4)	
² Tschechische Republik	523 (3.0)	564 (2.7)	41 (3.8)	
VG EU	511 (0.7)	551 (0.8)	40 (0.8)	
Australien	501 (2.9)	540 (3.3)	40 (3.2)	
^{2 3} Dänemark	518 (2.7)	557 (3.2)	39 (2.8)	
Taiwan	541 (2.4)	580 (2.4)	39 (2.5)	
VG OECD	512 (0.6)	551 (0.7)	39 (0.7)	
Slowenien	511 (3.0)	549 (3.4)	38 (3.6)	
² Litauen	510 (2.3)	542 (5.3)	32 (5.1)	
² Spanien	497 (2.9)	530 (3.3)	33 (3.0)	
Japan	552 (2.1)	585 (3.4)	33 (3.7)	
Internationaler Mittelw.	479 (0.5)	510 (0.8)	31 (0.7)	
Finnland	559 (2.9)	589 (2.9)	30 (3.1)	
¹ Malta	441 (2.2)	469 (3.1)	29 (3.4)	
³ Norwegen	485 (2.5)	512 (3.5)	27 (3.6)	
³ Italien	519 (3.0)	545 (3.2)	27 (3.4)	
² Russische Föderation	546 (3.5)	571 (4.3)	24 (3.4)	
Portugal	517 (3.9)	540 (5.8)	23 (4.9)	
³ Niederlande	526 (2.2)	548 (3.7)	23 (3.1)	
³ Belgien (Fläm. Gem.)	503 (2.2)	525 (2.4)	22 (2.2)	
Chile	480 (2.5)	500 (4.3)	20 (4.2)	

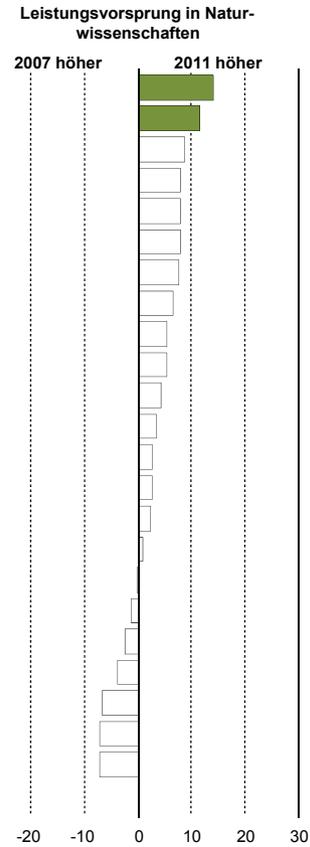
- In allen Teilnehmerstaaten zeigt sich in den Naturwissenschaften ein signifikanter Leistungsvorsprung der Schülerinnen und Schüler mit mehr als 100 Büchern vor denen mit maximal 100 Büchern.
- In Deutschland liegt die Differenz mit 44 Punkten bei etwa einem Lernjahr.
- Nur in Rumänien und Ungarn zeigen sich signifikant größere soziale Disparitäten in den naturwissenschaftlichen Leistungen.



Unterschiede im Leistungsvorsprung in Naturwissenschaften von Kindern aus Familien mit mehr als 100 Büchern vor denen mit maximal 100 Büchern im Vergleich zu TIMSS 2007
(Angabe der Kinder)

■ 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 Schülerbene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.
 A= Die Ergebnisse von Armenien, Jemen, Kasachstan, Katar, Kuwait, Marokko und Tunesien werden auf Grund der nicht gegebenen Vergleichbarkeit zwischen den Studienzyklen 2007 und 2011 hier nicht berichtet.
 B= Inkonsistenzen in den berichteten Differenzen sind im Rundungsverfahren begründet.
 Δ= Differenz in den Leistungsmittelwerten.

2007	2011	Teilnehmer ^A	2007 Δ_{07} (SE)	2011 Δ_{11} (SE)	Veränderung ^B $\Delta_{11} - \Delta_{07}$ (SE)
2	2	Litauen	18.0 (4.4)	32.0 (5.1)	14 (6.7)
		Slowenien	26.5 (3.1)	38.1 (3.6)	12 (4.8)
2,3	2	Hongkong	16.2 (4.1)	24.9 (3.6)	9 (5.5)
1,3	1,3	England	47.2 (3.9)	55.2 (4.3)	8 (5.8)
		Ungarn	53.5 (3.5)	61.4 (4.2)	8 (5.4)
		Slowakei	33.7 (4.0)	41.5 (4.2)	8 (5.7)
	2	Tschechische Republik	33.1 (3.8)	40.8 (3.8)	8 (5.3)
	2	Russische Föderation	17.9 (3.7)	24.2 (3.4)	6 (5.0)
2	2	Georgien	24.2 (5.2)	29.7 (4.7)	5 (7.0)
2,3	2,3	USA	37.5 (3.0)	42.8 (2.7)	5 (4.0)
2	3	Italien	22.4 (3.8)	26.5 (3.4)	4 (5.1)
2	3	Norwegen	23.8 (3.5)	27.1 (3.6)	3 (5.0)
		Iran	53.8 (7.7)	56.6 (5.4)	3 (9.4)
3	2,3	Dänemark	36.9 (4.1)	39.4 (2.8)	3 (4.9)
		Schweden	40.8 (3.5)	43.1 (2.8)	2 (4.5)
		Australien	38.9 (3.5)	39.8 (3.2)	1 (4.8)
		Japan	33.6 (3.6)	33.3 (3.7)	0 (5.1)
	2	Singapur	48.5 (4.4)	47.2 (3.2)	-1 (5.5)
	2	Österreich	43.2 (3.9)	40.8 (3.4)	-2 (5.2)
1,2	1,3	Taiwan	42.8 (3.5)	38.8 (2.5)	-4 (4.3)
	3	Neuseeland	50.9 (3.3)	44.3 (3.4)	-7 (4.7)
	3	Niederlande	29.8 (3.6)	22.7 (3.1)	-7 (4.8)
		Deutschland	51.5 (3.7)	44.2 (3.9)	-7 (5.3)

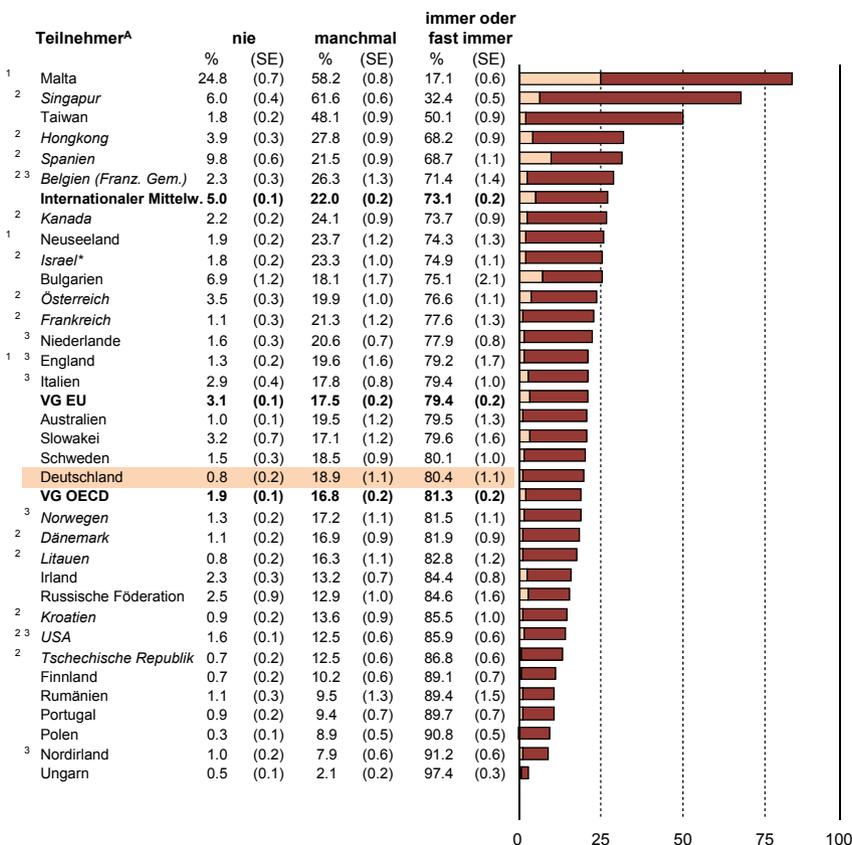


- Auf der Gesamtskala Naturwissenschaften zeigt sich in Deutschland im Ausmaß des Leistungsvorsprungs von Kindern aus Familien, die mehr als 100 Bücher besitzen, vor Kindern, deren Familien weniger als 100 Bücher besitzen, keine signifikante Veränderung.
- In den naturwissenschaftlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland bestehen nach wie vor deutliche soziale Disparitäten.
- Auch in den meisten anderen Teilnehmerstaaten gibt es in den vier Jahren zwischen den Studienzyklen keine signifikanten Veränderungen.



Anteile von Schülerinnen und Schülern nach familiärem Sprachgebrauch im internationalen Vergleich

- Die Testsprache wird nie zu Hause gesprochen
 - Die Testsprache wird manchmal zu Hause gesprochen
- 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. Teilnehmer mit sehr hohen Ausschlussquoten (> 20 %) sind mit einem * gekennzeichnet.
- 3= Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.
- A= Da in Slowenien die Testsprache nicht erhoben wurde, können hier für diesen Teilnehmer keine Ergebnisse berichtet werden.

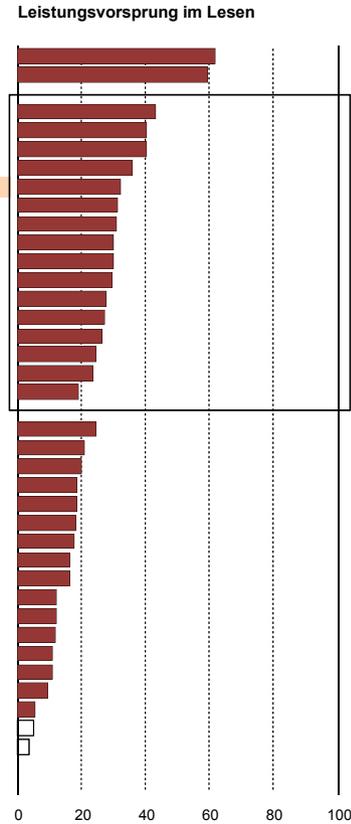


- In Deutschland geben 80.4 Prozent der Schülerinnen und Schüler an, zu Hause immer oder fast immer Deutsch zu sprechen.
- Der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die nie die Testsprache zu Hause sprechen, ist in Deutschland mit 0.8 Prozent (wobei dies 4 % aller Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund betrifft) wie auch in den meisten anderen europäischen Teilnehmerstaaten sehr gering.
- Hinsichtlich der Anteile an Schülerinnen und Schülern, die nur manchmal oder nie die Testsprache zu Hause sprechen, kann somit für Deutschland von keiner besonders auffälligen Situation gesprochen werden. Vielmehr zeigen die Ergebnisse, dass Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern mittlerweile in vielen europäischen Staaten für ein Viertel bis ein Sechstel aller Grundschulkindern zur Alltagsrealität gehört. In Deutschland lebt etwa jedes fünfte Grundschulkind in mehrsprachigen Familien.



Leistungsvorsprung im Leseverständnis von Kindern aus Familien, in denen immer oder fast immer die Testsprache gesprochen wird (Angabe der Kinder)

Teilnehmer ^A	manchmal oder nie		immer oder fast immer		Differenz ^B	
	%	M _n (SE)	%	M _i (SE)	M _i -M _n	(SE)
Bulgarien	24.9	488 (8.1)	75.1	549 (2.9)	62	(7.6)
Ungarn	2.6	482 (8.6)	97.4	542 (2.9)	59	(8.3)
Neuseeland	25.7	499 (4.2)	74.3	543 (2.2)	43	(4.9)
^{2,3} USA	14.1	522 (2.4)	85.9	562 (1.6)	40	(2.9)
Rumänien	10.6	468 (8.9)	89.4	508 (4.2)	40	(9.0)
² Österreich	23.4	502 (3.5)	76.6	538 (1.9)	36	(3.7)
Deutschland	19.6	518 (3.5)	80.4	550 (2.1)	32	(3.2)
Schweden	19.9	517 (4.1)	80.1	548 (2.1)	31	(3.8)
³ Italien	20.6	517 (3.5)	79.4	549 (2.3)	31	(3.7)
Slowakei	20.4	512 (5.7)	79.6	542 (1.9)	30	(5.3)
² Dänemark	18.1	530 (3.5)	81.9	560 (1.6)	30	(3.5)
² Singapur	67.6	558 (3.5)	32.4	588 (3.9)	30	(3.1)
Finnland	10.9	543 (5.4)	89.1	571 (1.7)	28	(5.2)
VG EU	20.6	513 (1.1)	79.4	540 (0.5)	27	(1.1)
¹ Malta	82.9	474 (1.5)	17.1	501 (4.1)	26	(4.5)
Irland	15.6	531 (5.1)	84.4	556 (2.1)	25	(4.6)
² Spanien	31.3	498 (3.8)	68.7	521 (2.3)	24	(3.8)
³ Nordirland	8.8	542 (6.5)	91.2	561 (2.4)	19	(6.3)
VG OECD	18.7	519 (0.9)	81.3	543 (0.5)	25	(0.9)
³ Niederlande	22.1	530 (3.6)	77.9	551 (1.7)	21	(3.1)
² Litauen	17.2	512 (3.0)	82.8	532 (2.2)	20	(3.5)
³ Norwegen	18.5	492 (3.9)	81.5	511 (2.1)	19	(4.1)
Internationaler Mittelw.	26.9	498 (0.8)	73.1	517 (0.4)	18	(0.8)
¹ Australien	20.5	513 (4.5)	79.5	531 (2.3)	18	(4.8)
¹ England	20.8	538 (4.5)	79.2	556 (2.8)	18	(4.6)
² Frankreich	22.4	508 (4.0)	77.6	524 (2.6)	17	(3.6)
^{2,3} Belgien (Franz. Gem.)	28.6	494 (4.2)	71.4	511 (2.7)	16	(3.7)
Portugal	10.3	530 (4.4)	89.7	542 (2.7)	12	(4.4)
Russische Föderation	15.4	558 (8.5)	84.6	571 (2.3)	12	(8.0)
² Tschechische Republik	13.2	536 (4.3)	86.8	548 (2.1)	12	(4.0)
² Kanada	26.3	541 (2.2)	73.7	552 (1.7)	11	(1.8)
Polen	9.2	516 (3.9)	90.8	527 (2.1)	11	(3.9)
² Israel*	25.1	535 (4.4)	74.9	545 (2.5)	10	(3.8)
² Hongkong	31.8	568 (3.3)	68.2	574 (2.3)	5	(2.9)
² Kroatien	14.5	549 (3.8)	85.5	554 (1.8)	5	(3.6)
Taiwan	49.9	552 (2.3)	50.1	555 (2.2)	4	(2.5)



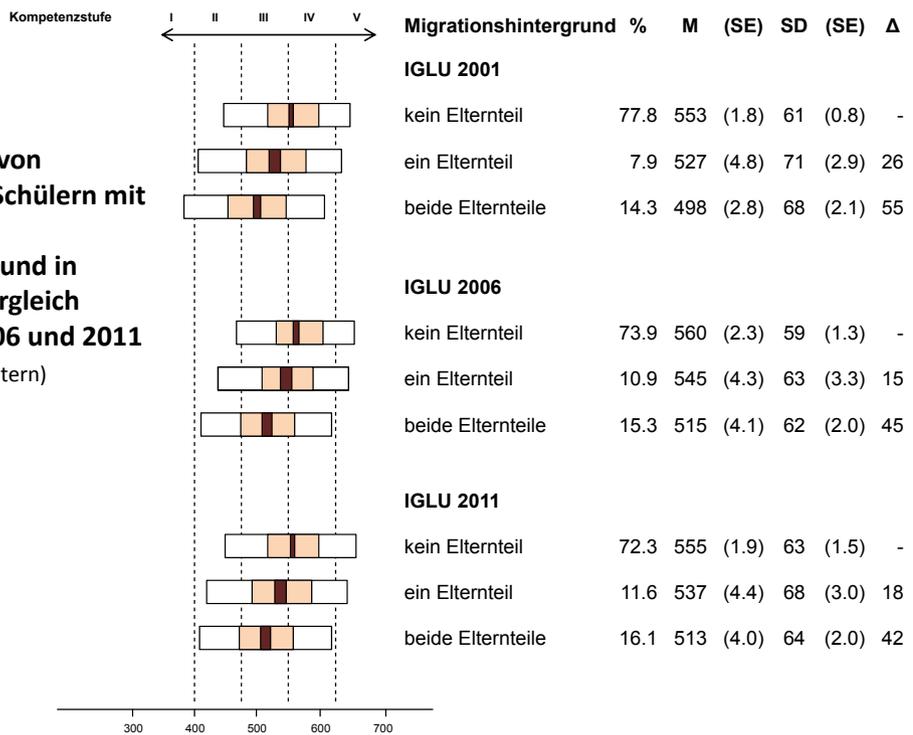
Kein statistisch signifikanter Unterschied zum Differenzwert von Deutschland ($p > .05$).
 Statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$).
 Kursiv gesetzt sind die Teilnehmer, für die von einer eingeschränkten Vergleichbarkeit der Ergebnisse ausgegangen werden muss.
¹ Die nationale Zielpopulation entspricht nicht oder nicht ausschließlich der vierten Jahrgangsstufe.
² Der Ausschöpfungsgrad und/oder die Ausschlüsse von der nationalen Zielpopulation erfüllen nicht die internationalen Vorgaben. Teilnehmer mit sehr hohen Ausschlussquoten ($> 20\%$) sind mit einem * gekennzeichnet.
³ Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.
 A= Da in Slowenien die Testsprache nicht erhoben wurde, können hier für diesen Teilnehmer keine Ergebnisse berichtet werden.
 B= Inkonsistenzen in berichteten Differenzen sind im Rundungsverfahren begründet.

- Im Leseverständnis beträgt der Leistungsvorsprung von Kindern in Deutschland aus Familien, in denen immer oder fast immer die Testsprache gesprochen wird, vor Kindern, auf die dies nicht zutrifft, 32 Leistungspunkte.
- Für die Niederlande (21), England (18), Frankreich (17) oder die Französische Gemeinschaft in Belgien (16), europäische Staaten mit einem vergleichbar hohen oder höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern, die nur manchmal oder nie die Testsprache sprechen, lassen sich signifikant geringere Leistungsdifferenzen als in Deutschland nachweisen.
- Signifikant höhere Differenzen im Vergleich zu Deutschland lassen sich lediglich für Bulgarien (62) und Ungarn (59) nachweisen.



Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichem Migrationshintergrund in Deutschland im Vergleich von IGLU 2001, 2006 und 2011
(nach Geburtsland der Eltern)

Perzentile
5% 25% 75% 95%
Konfidenzintervalle (+/- 2 SE) um den Mittelwert
Δ = Differenz zum Leistungswert der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund.



- Für 2011 beträgt der Leistungsvorsprung im Lesen von Schülerinnen und Schülern, deren Eltern in Deutschland geboren sind (555 Punkte), vor ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, deren Eltern im Ausland geboren sind (513 Punkte), 42 Punkte.
- Das Leseverständnis von Kindern, deren Eltern in Deutschland geboren wurden, unterscheidet sich zwischen 2001 und 2011 nicht signifikant. Lediglich 2006 fielen die Ergebnisse signifikant besser aus als 2001.
- Kinder, die angegeben haben, dass ein Elternteil im Ausland geboren wurde, erreichen 2006 ein signifikant höheres Leseverständnis als 2001. Der Unterschied zwischen 2001 und 2011 ist für diese Gruppe jedoch nicht signifikant und auch die Differenz zwischen 2006 und 2011 ist statistisch nicht bedeutsam.
- Kinder aus Familien, in denen beide Elternteile im Ausland geboren wurden, weisen 2006 und 2011 ein signifikant besseres Leseverständnis auf als 2001. Im Vergleich der Jahre 2006 und 2011 zeigt sich keine signifikante Differenz.



Leistungsvorsprung in Mathematik von Kindern aus Familien in denen immer oder fast immer die Testsprache gesprochen wird

(Angabe der Kinder)

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.

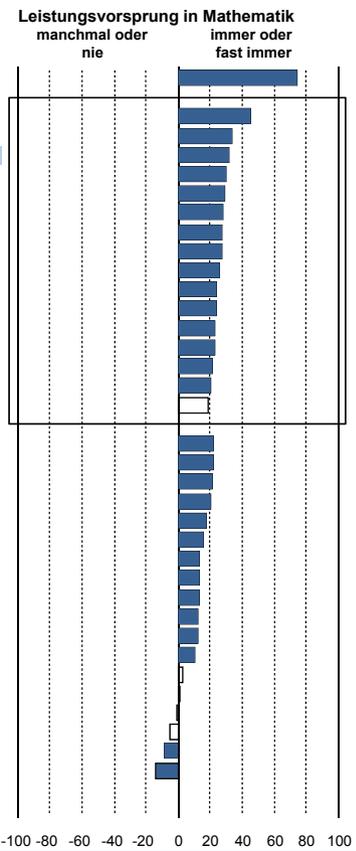
2= Der Ausschöpfungsgrad und/oder die Ausschlüsse von der nationalen Zielpopulation erfüllen nicht die internationalen Vorgaben.

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

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

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

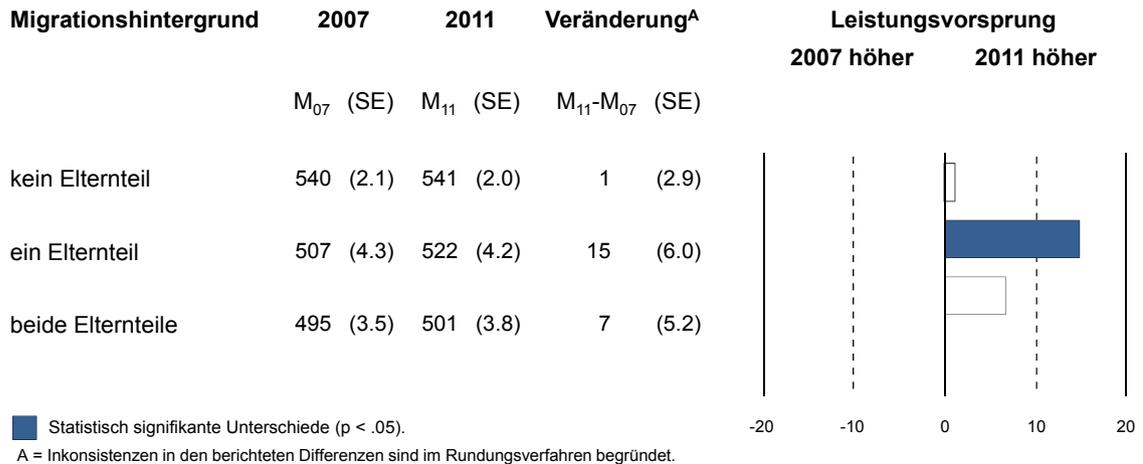
Teilnehmer ^A	manchmal oder nie		immer oder fast immer		Differenz ^B M _i -M _n (SE)
	%	M _n (SE)	%	M _i (SE)	
Ungarn	2.7	444 (11.0)	97.3	518 (3.3)	74 (10.9)
Türkei	24.5	438 (8.6)	75.5	484 (3.6)	46 (7.8)
^{2,3} USA	13.9	512 (3.5)	86.1	546 (1.8)	34 (3.4)
Deutschland	19.6	504 (4.0)	80.4	536 (2.1)	32 (3.7)
² Österreich	23.3	486 (3.8)	76.7	516 (2.6)	30 (3.7)
^{2,3} Dänemark	19.0	515 (5.3)	81.0	544 (2.5)	29 (5.3)
³ Belgien (Fläm. Gem.)	25.0	528 (3.4)	75.0	556 (1.9)	28 (3.6)
³ Slowakei	20.2	486 (7.7)	79.8	514 (3.0)	28 (7.3)
³ Italien	20.6	487 (3.5)	79.4	514 (2.7)	27 (3.5)
^{1,3} Neuseeland	25.9	468 (4.2)	74.1	494 (2.6)	26 (3.9)
³ Niederlande	19.1	521 (3.3)	80.9	545 (1.8)	24 (3.5)
³ Schweden	20.0	486 (3.9)	80.0	510 (2.1)	24 (4.0)
³ Finnland	10.8	525 (5.9)	89.2	548 (2.2)	23 (5.5)
³ Chile	20.0	445 (3.8)	80.0	468 (2.3)	23 (3.7)
^{1,3} England	19.0	526 (5.9)	81.0	546 (3.7)	21 (5.9)
³ Nordirland	8.9	545 (7.2)	91.1	565 (2.8)	21 (7.1)
³ Rumänien	10.6	467 (11.8)	89.4	486 (5.9)	19 (10.8)
VG EU	20.0	501 (1.3)	80.0	524 (0.7)	23 (1.3)
VG OECD	18.1	504 (1.1)	81.9	526 (0.5)	22 (1.0)
³ Norwegen	18.5	478 (4.3)	81.5	499 (2.8)	21 (4.0)
² Singapur	67.4	600 (3.4)	32.6	620 (3.8)	21 (3.1)
² Litauen	17.2	519 (3.9)	82.8	537 (2.6)	17 (3.9)
³ Irland	15.8	515 (5.0)	84.2	531 (2.9)	16 (5.3)
² Hongkong	33.7	594 (6.6)	66.3	607 (2.8)	14 (5.9)
Internationaler Mittelw.	27.6	480 (0.8)	72.4	494 (0.5)	13 (0.8)
³ Australien	20.5	507 (6.2)	79.5	520 (2.6)	13 (5.8)
² Spanien	32.3	475 (3.6)	67.7	488 (3.1)	13 (3.7)
² Portugal	10.1	522 (6.4)	89.9	534 (3.5)	12 (5.8)
² Tschechische Republik	13.1	502 (4.9)	86.9	513 (2.4)	11 (4.6)
² Taiwan	49.8	590 (2.4)	50.2	593 (2.3)	3 (2.5)
² Polen	9.1	481 (4.0)	90.9	482 (2.2)	1 (4.0)
¹ Malta	83.0	497 (1.3)	17.0	498 (3.6)	1 (3.6)
² Russische Föderation	15.4	547 (7.4)	84.6	541 (3.6)	-5 (6.5)
² Japan	14.8	593 (3.8)	85.2	584 (1.8)	-9 (4.0)
² Republik Korea (Südk.)	24.8	615 (3.0)	75.2	602 (2.1)	-14 (3.3)



- In Deutschland beträgt der Leistungsvorsprung in Mathematik von Kindern aus Familien, in denen immer oder fast immer die Testsprache gesprochen wird, vor Kindern, auf die dies nicht zutrifft, 32 Leistungspunkte.
- Für Norwegen (21) und Spanien (13) – als europäische Staaten mit einem vergleichbar hohen oder höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern, die nur manchmal oder nie die Testsprache sprechen – lassen sich geringere Leistungsdifferenzen nachweisen.
- Signifikant höhere Differenzen im Vergleich zu Deutschland lassen sich lediglich für Ungarn (74) nachweisen.



Testleistungen in Mathematik von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichem Migrationshintergrund (nach Geburtsland der Eltern) in Deutschland im Vergleich zu TIMSS 2007



- 2011 beträgt der Leistungsvorsprung in Mathematik von Schülerinnen und Schülern, deren Eltern in Deutschland geboren wurden (541 Punkte), vor ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, deren Eltern im Ausland geboren wurden (501 Punkte), 40 Punkte.
- Für die Schülerinnen und Schüler, bei denen beide Elternteile im Ausland oder beide Elternteile in Deutschland geboren wurden, zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Erhebungszyklen.
- Für Schülerinnen und Schüler, die angeben, dass ein Elternteil im Ausland geboren wurde, zeigen sich 2011 hingegen signifikant höhere mathematische Kompetenzen als 2007.



Leistungsvorsprung in Naturwissenschaften von Kindern aus Familien, in denen immer oder fast immer die Testsprache gesprochen wird

(Angabe der Kinder)

- 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 Schülerbene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.
- A= Da in Slowenien die Testsprache nicht erhoben wurde, können hier für diesen Teilnehmer keine Ergebnisse berichtet werden.
- B= Inkonsistenzen in den berichteten Differenzen sind im Rundungsverfahren begründet.

Teilnehmer ^A	manchmal oder nie		immer oder fast immer		Differenz ^B M ₁ -M ₂ (SE)	Leistungsvorsprung in Naturwissenschaften	
	%	M _n (SE)	%	M _i (SE)		manchmal oder nie	immer oder fast immer
Ungarn	2.7	448 (11.2)	97.3	537 (3.6)	89 (11.3)		
Türkei	24.5	426 (7.6)	75.5	479 (3.5)	53 (6.5)		
² Österreich	23.3	492 (4.5)	76.7	544 (2.6)	52 (3.9)		
^{2,3} USA	13.9	500 (3.2)	86.1	551 (2.0)	51 (3.1)		
Deutschland	19.6	492 (4.4)	80.4	540 (2.6)	48 (3.6)		
Schweden	20.0	497 (5.0)	80.0	544 (2.6)	47 (4.6)		
³ Belgien (Fläm. Gem.)	25.0	476 (3.6)	75.0	520 (1.7)	44 (3.3)		
Rumänien	10.6	471 (12.0)	89.4	512 (5.8)	41 (11.6)		
¹ Malta	83.0	441 (2.1)	17.0	481 (4.4)	41 (4.8)		
^{2,3} Dänemark	19.0	497 (6.0)	81.0	537 (2.7)	40 (5.9)		
^{1,3} Neuseeland	25.9	469 (3.7)	74.1	508 (2.3)	39 (3.5)		
Finnland	10.8	538 (6.5)	89.2	574 (2.5)	36 (6.5)		
³ Italien	20.6	496 (4.6)	79.4	532 (2.7)	36 (4.2)		
² Singapur	67.4	572 (3.6)	32.6	608 (4.0)	36 (3.3)		
VG EU	20.0	494 (1.4)	80.0	529 (0.7)	35 (1.3)		
^{1,3} England	19.0	501 (5.1)	81.0	535 (3.1)	35 (5.2)		
Slowakei	20.2	507 (7.6)	79.8	540 (3.0)	32 (7.1)		
VG OECD	18.1	498 (1.1)	81.9	530 (0.5)	32 (1.0)		
³ Norwegen	18.5	469 (4.6)	81.5	500 (2.2)	31 (4.2)		
³ Niederlande	19.1	508 (4.1)	80.9	537 (2.3)	29 (3.7)		
Irland	15.8	494 (5.6)	84.2	521 (3.5)	27 (5.2)		
² Spanien	32.3	489 (4.1)	67.7	515 (2.8)	26 (3.8)		
Chile	20.0	463 (4.6)	80.0	487 (2.4)	25 (4.3)		
Australien	20.5	498 (5.6)	79.5	522 (2.6)	24 (5.3)		
Internationaler Mittelw.	27.6	470 (0.9)	72.4	492 (0.6)	22 (0.9)		
³ Nordirland	8.9	501 (5.7)	91.1	519 (2.6)	18 (5.5)		
² Tschechische Republik	13.1	522 (4.6)	86.9	539 (2.4)	17 (4.0)		
² Litauen	17.2	501 (3.9)	82.8	518 (2.6)	16 (4.1)		
Portugal	10.1	508 (6.9)	89.9	524 (3.9)	16 (6.5)		
² Russische Föderation	15.4	547 (8.3)	84.6	554 (3.2)	7 (7.6)		
Polen	9.1	500 (4.4)	90.9	506 (2.7)	5 (4.2)		
Taiwan	49.8	552 (2.6)	50.2	553 (2.6)	1 (2.8)		
Japan	14.8	564 (3.3)	85.2	558 (2.1)	-6 (3.4)		
Republik Korea (Südk.)	24.8	596 (2.6)	75.2	584 (2.2)	-12 (2.5)		

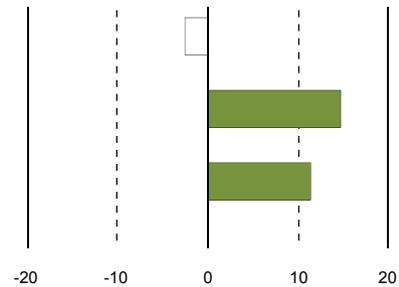
-100 -80 -60 -40 -20 0 20 40 60 80 100

- In Deutschland beträgt der Leistungsvorsprung in den Naturwissenschaften von Kindern aus Familien, in denen immer oder fast immer die Testsprache gesprochen wird, vor Kindern, auf die dies nicht zutrifft, 48 Leistungspunkte.
- Für Italien (36), England (35), die Slowakei (32), Norwegen (31), die Niederlande (29) und Spanien (26) – als europäische Staaten mit einem vergleichbar hohen oder höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern, die nur manchmal oder nie die Testsprache sprechen – lassen sich geringere Leistungsdifferenzen nachweisen.
- Signifikant höhere Differenzen im Vergleich zu Deutschland lassen sich lediglich für Ungarn (89) nachweisen.



Testleistungen in Naturwissenschaften von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichem Migrationshintergrund (nach Geburtsland der Eltern) in Deutschland im Vergleich zu TIMSS 2007

Migrationshintergrund	2007	2011	Veränderung ^A		Leistungsvorsprung	
	M ₀₇ (SE)	M ₁₁ (SE)	M ₁₁ -M ₀₇	(SE)	2007 höher	2011 höher
kein Elternteil	548 (2.2)	546 (2.4)	-2	(3.3)		
ein Elternteil	503 (5.3)	518 (5.0)	15	(7.3)		
beide Elternteile	477 (3.9)	488 (4.0)	11	(5.6)		



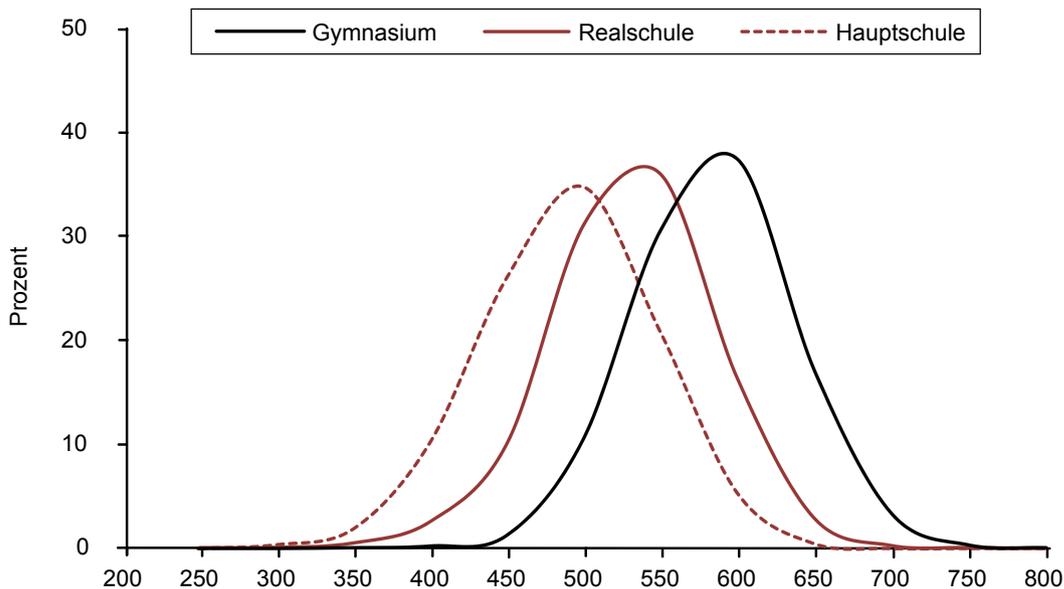
■ Statistisch signifikante Unterschiede (p < .05).

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

- In 2011 beträgt der Leistungsvorsprung in den Naturwissenschaften von Schülerinnen und Schülern, deren Eltern in Deutschland geboren wurden (546 Punkte), vor ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, deren Eltern im Ausland geboren wurden (488 Punkte), 58 Punkte.
- Für Kinder, deren Eltern in Deutschland geboren wurden, ergeben sich keine signifikanten Veränderungen im Vergleich der Jahre 2007 und 2011.
- Für Kinder, deren Eltern im Ausland geboren wurden, und für Kinder, die angeben, dass ein Elternteil im Ausland geboren wurde, zeigen sich für 2011 hingegen jeweils signifikant höhere Kompetenzen als 2007.



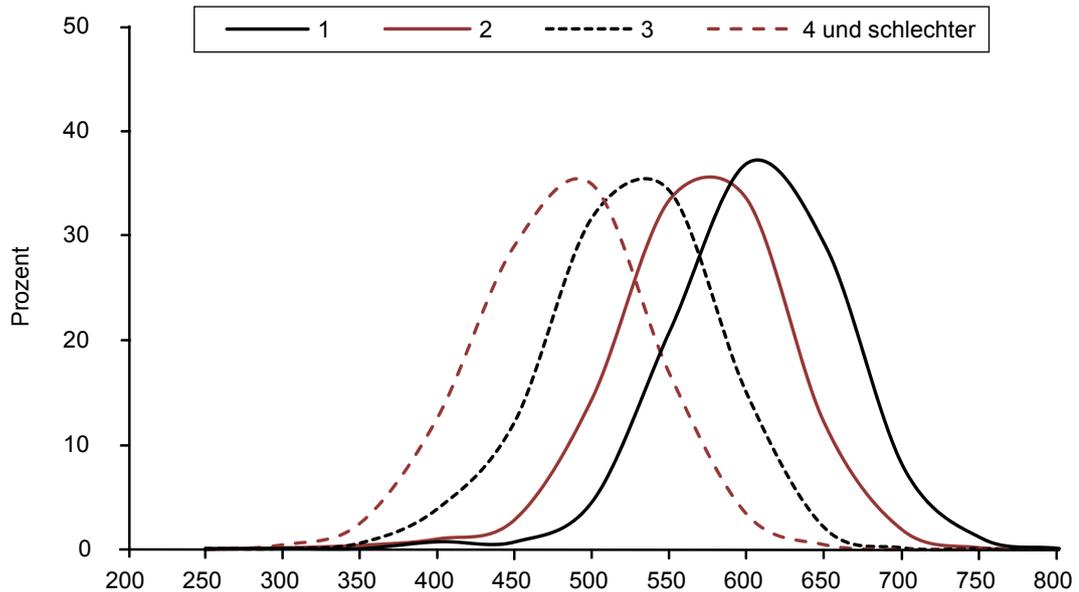
Testleistungen differenziert nach Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte in Deutschland – Gesamtskala Lesen



- Bei gleicher Testleistung sprechen sich Lehrkräfte für unterschiedliche Schullaufbahnpräferenzen aus.
- So ist beispielsweise im Bereich des deutschen Gesamtmittelwerts im Lesen (541) eine Gymnasial-, Realschul- oder Hauptschulpräferenz möglich.



Testleistungen differenziert nach Deutschnoten in Deutschland – Gesamtskala Lesen



- Schülerinnen und Schüler mit identischen Testleistungen erhalten zum Teil sehr unterschiedliche Noten im Fach Deutsch.
- Im Bereich des deutschen Gesamtmittelwertes von 541 Punkten finden sich sowohl Kinder mit sehr guten Deutschnoten als auch Kinder mit ausreichenden (oder schlechteren) Deutschnoten.



Relative Chancen [*odds ratios*] für eine Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte bzw. Eltern nach sozialer Lage (EGP) der Schülerfamilien

Sozioökonomische Stellung der Familie (EGP-Klassen)	Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte			Gymnasialpräferenz der Eltern		
	Modell I	Modell II	Modell III	Modell I	Modell II	Modell III
Obere Dienstklasse (I)	4.71 **	4.33 **	3.41 **	5.21 **	4.68 **	3.76 **
Untere Dienstklasse (II)	2.64 **	2.48 **	1.94 **	2.69 **	2.53 **	2.04 **
Routinedienstklasse (III)	– ns	– ns	– ns	1.80 **	1.78 **	1.75 **
Selbstständige (IV)	– ns	– ns	– ns	– ns	– ns	– ns
(Fach-) Arbeiter (V, VI)	Referenzgruppe (<i>odds ratio</i> = 1)					
Un- und angelernte Arbeiter (VII)	0.62 **	0.66 **	– ns	0.66 **	0.71 *	– ns
Mc-Fadden R ²	0.10	0.18	0.31	0.10	0.18	0.29

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

Modell I: Ohne Kontrolle von Kovariaten

Modell II: Kontrolle von kognitiven Fähigkeiten

Modell III: Kontrolle von kognitiven Fähigkeiten und der Lese-, Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenzen (nationale Skalierung)

- Sowohl die Schullaufbahnpräferenz der Eltern als auch die der Lehrkräfte unterscheiden sich deutlich je nach sozialer Lage der Schülerfamilien.
- Beispielsweise ist bei gleicher Leistung und gleichen kognitiven Fähigkeiten die Chance auf eine Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte für Kinder, deren Eltern der oberen Dienstklasse zuzuordnen sind, 3.41 mal so hoch wie für Kinder von Facharbeitern.
- An dieser sozialen Schieflage hat sich seit 2001 nichts verändert.



Gruppenspezifische Standards ('kritische Werte') für eine Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte und der Eltern – Gesamtskalen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften

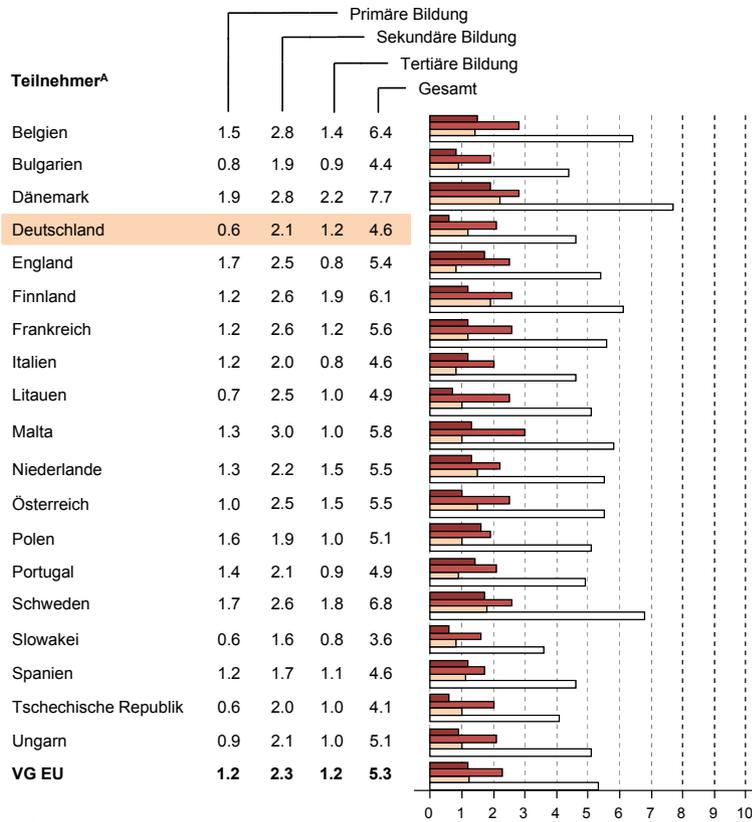
Sozioökonomische Stellung der Familie (EGP-Klassen)	Gruppenspezifischer Standard ('kritischer Wert') für eine Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte			Gruppenspezifischer Standard ('kritischer Wert') für eine Gymnasialpräferenz der Eltern		
	Lesen	Mathematik	Natur- wissenschaften	Lesen	Mathematik	Natur- wissenschaften
	Obere Dienstklasse (I)	530	508	507	523	504
Untere Dienstklasse (II)	549	534	537	549	535	536
Routinedienstleistungen (III)	572	551	561	561	541	547
Selbstständige (IV)	600	591	622	582	568	593
(Fach-)Arbeiter (V, VI)	578	572	583	583	577	594
Un- und angelernte Arbeiter (VII)	609	591	605	622	594	610
Gesamt	563	550	553	560	547	550

- Sowohl für die Gymnasialpräferenzen der Eltern als auch für die der Lehrkräfte zeigt sich in allen drei Kompetenzdomänen ein starker Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft, den Leistungswerten und den Gymnasialpräferenzen.
- Während beispielsweise Kinder aus der oberen Dienstklasse bereits mit einer Lesekompetenz von 530 Punkten gute Chancen auf eine Gymnasialpräferenz ihrer Lehrkräfte haben, benötigen Kinder von un- und angelernten Arbeitern 609 Punkte. In Mathematik und Naturwissenschaften sind die Unterschiede ebenso eklatant.



Anteil der Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt nach Bildungsbereichen im Jahr 2008

- Primäre Bildung
- Sekundäre Bildung
- Tertiäre Bildung
- Gesamt



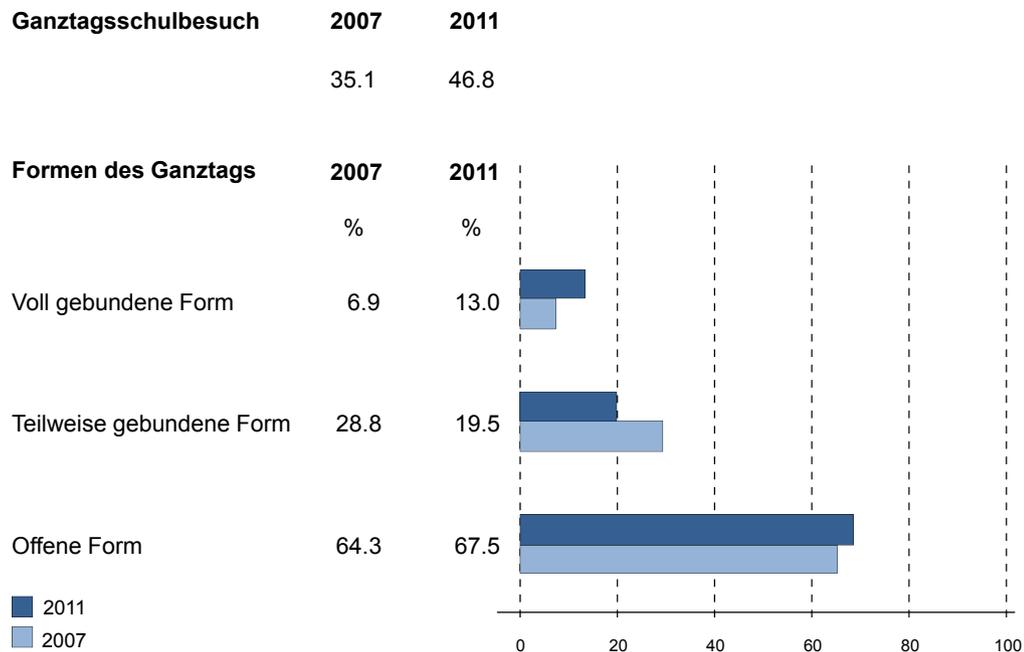
A = Für die Französische Gemeinschaft in Belgien wurden die Angaben für Belgien (gesamt) zugrunde gelegt.
Für Irland, Nordirland, Rumänien und Slowenien liegen keine Angaben vor.

Quelle: UNESCO Institute for Statistics, 2012

- Nach Angaben der UNESCO gab Deutschland im Jahr 2008 rund 4.6 Prozent des Bruttoinlandsprodukts für Bildung aus.
- Mit lediglich 0.6 Prozent des Bruttoinlandsprodukts liegen die Ausgaben für den Primarbereich in Deutschland deutlich unter dem Mittelwert der berichteten EU-Staaten (1.2 %).



Ganztagsschulbesuch und Formen des Ganztags im Vergleich 2007 zu 2011
 (Anteile von Schülerinnen und Schülern nach Angaben der Schulleitungen in Prozent)

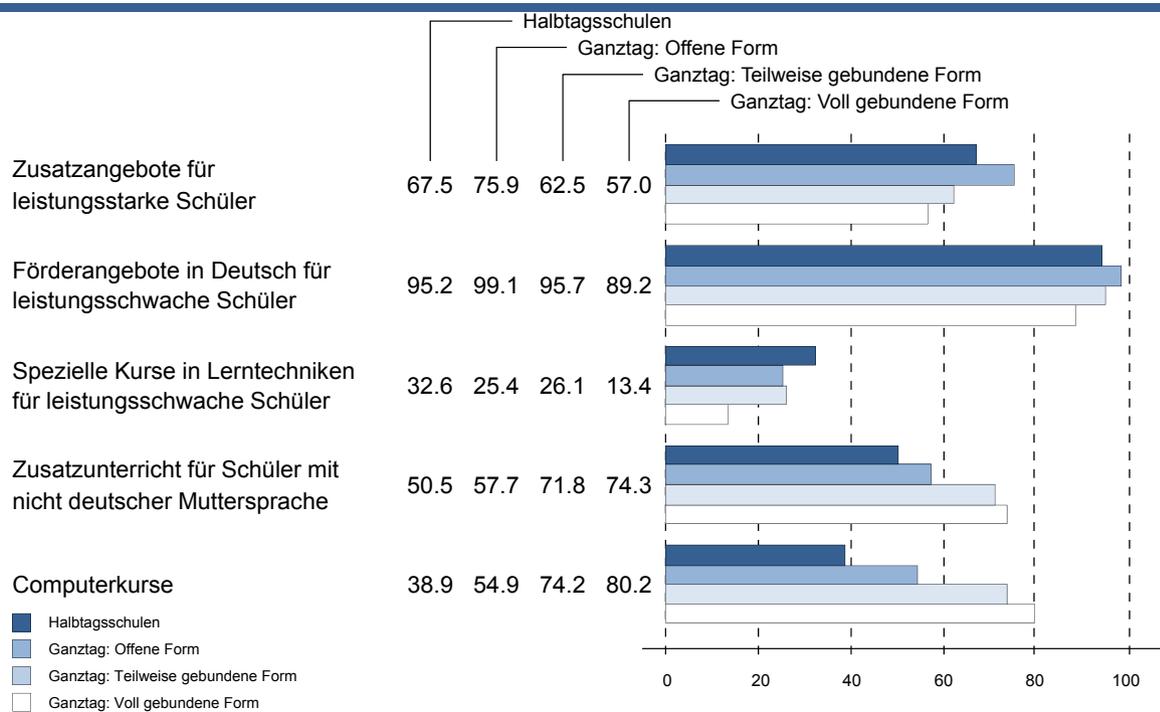


- Laut Angaben der im Rahmen von TIMSS befragten Schulleitungen in Deutschland besuchen 2011 46.8 Prozent der Schülerinnen und Schüler eine Ganztagsgrundschule. Zum Erhebungszeitpunkt 2007 lag dieser Anteil lediglich bei 35.1 Prozent. Die Veränderung entspricht einer Zunahme von etwa 12 Prozentpunkten.
- Seit dem Jahr 2007 hat unter den Kindern, die an einer Ganztagschule angemeldet sind, vor allem der Anteil an Schülerinnen und Schülern zugenommen, die eine voll gebundene Ganztagschule besuchen.
- Eine Abnahme ist hingegen für den Anteil der Schülerinnen und Schüler zu beobachten, die eine teilweise gebundene Form besuchen.



Erweiterte Lern- und Förderangebote in Ganz- und Halbtagsgrundschulen

(Anteile der Schülerinnen und Schüler nach Angaben der Schulleitungen in Prozent)



- Betrachtet man jedoch erweiterte Lern- und Förderangebote in Ganz- und Halbtagsgrundschulen, zeigen sich keine besonders auffälligen Unterschiede in der Angebotsstruktur. Vielmehr verfügen auch Halbtagsgrundschulen über ein erweitertes Förderangebot.
- Die zahlenmäßig größten Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der Verfügbarkeit von Computerkursen.
- Auffällig ist, dass an allen Schultypen deutlich mehr Angebote für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler zur Verfügung gestellt werden als für leistungsstarke Viertklässlerinnen und Viertklässler.

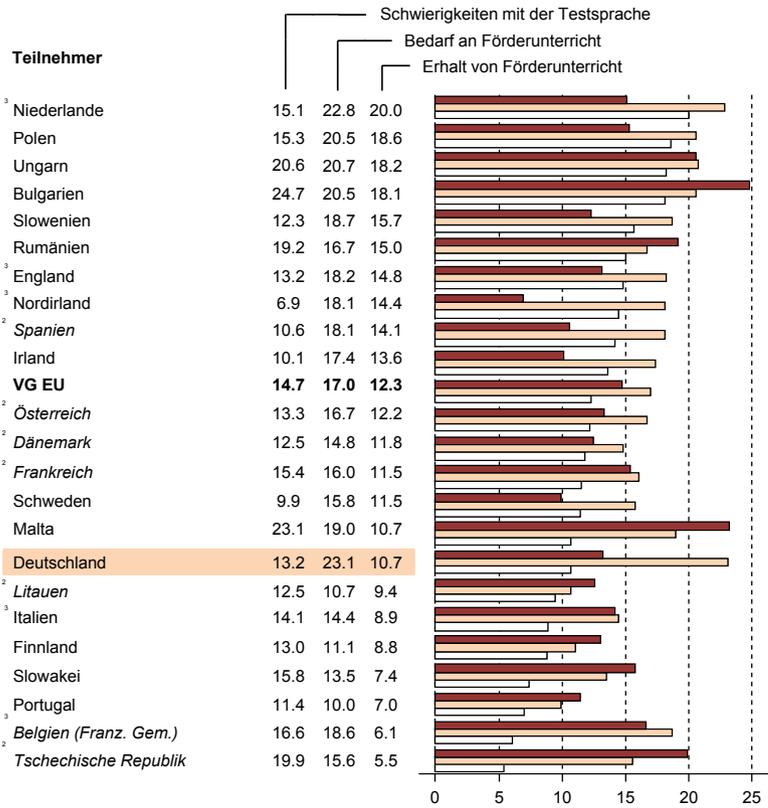


Förderbedarf und Förderangebot im Lesen

(Anteile von Schülerinnen und Schülern nach Angaben der Lehrkräfte in Prozent)

- Schülerinnen und Schüler, die Schwierigkeiten haben die Sprache des Tests zu verstehen
- Schülerinnen und Schüler, die Förderunterricht im Lesen bräuchten
- Schülerinnen und Schüler, die Förderunterricht im Lesen erhalten

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.



- Die Angaben der Lehrkräfte in Deutschland zeigen, dass 23.1 Prozent der Schülerinnen und Schüler Bedarf an Förderunterricht im Lesen hätten, aber nur 10.7 Prozent einen solchen erhalten.
- Zusätzlich geben die Lehrkräfte für durchschnittlich 13.2 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Deutschland an, dass diese Schwierigkeiten mit der Testsprache haben.



Leseverständnis

- Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland erreichen im Lesen ein Kompetenzniveau, das knapp im oberen Drittel der Rangreihe liegt.
- Die Verbesserung, die sich 2006 im Vergleich zu 2001 ergeben hatte, konnte nicht gehalten werden – die Leistungen von 2011 entsprechen in etwa dem Leistungsniveau von 2001.
- keine signifikanten Veränderungen im Vergleich zu 2001:
 - Streuung der Leistungen
 - Textsorten
 - Verstehensprozesse
 - Verteilung der Kinder auf den Kompetenzstufen
 - Leistungsvorsprung der Mädchen
- positive Veränderungen beim außerschulischen Lesen und der Lesemotivation



Mathematik

- Im internationalen Vergleich liegt die mittlere Mathematikleistung der Schülerinnen und Schüler in Deutschland im oberen Drittel der Rangreihe.
- Das mittlere Niveau der mathematischen Kompetenzen in Deutschland unterscheidet sich 2011 unerheblich von dem Niveau im Jahr 2007.
- leichte positive Veränderung der Streuung der Leistungen
- signifikante positiv zu interpretierende Veränderungen im Vergleich zu 2007:
 - Inhaltsbereiche: Geometrie/Messen und Umgang mit Daten
 - Anforderungsbereich: Reproduzieren
- keine signifikanten Veränderungen im Vergleich zu 2007:
 - Inhaltsbereich: Arithmetik
 - Anforderungsbereiche: Anwenden und Problemlösen
 - Verteilung der Anteile von Kindern auf den Kompetenzstufen
 - Geschlechterdisparitäten
- negative Veränderung: Der Anteil von Kindern mit einem niedrigen Wert in der positiven Einstellung zur Mathematik ist gestiegen.
- positive Veränderung: Der Anteil der Kinder mit hohem mathematikbezogenen Selbstkonzept hat sich vergrößert.



Naturwissenschaften

- Das Niveau naturwissenschaftlicher Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland liegt knapp im oberen Drittel der Rangreihe.
- Das Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler in Deutschland entspricht dem Niveau von 2007.
- keine signifikanten Veränderungen im Vergleich zu 2007:
 - Streuung der Leistungen
 - Inhaltsbereiche
 - kognitive Anforderungsbereiche
 - Geschlechterdisparitäten
 - Einstellungen zum Sachunterricht
- positive Veränderung: geringfügig höhere Werte für das sachunterrichtsbezogene Selbstkonzept

Leistungen in allen drei Kompetenzbereichen

- Lediglich 1.5 Prozent aller Schülerinnen und Schüler erreichen sowohl im Lesen als auch in Mathematik und in den Naturwissenschaften Leistungen auf dem Niveau der Kompetenzstufe V.
- 7.8 Prozent der Schülerinnen und Schüler erzielen in allen drei Kompetenzbereichen Leistungen unter Kompetenzstufe III.
- Sehr heterogene Leistungsprofile kommen mit einem Anteil von 4.1 Prozent äußerst selten vor.
- Die Mehrheit der Kinder lässt sich durch homogene Leistungsprofile charakterisieren, die sich jedoch deutlich in ihrem Niveau unterscheiden lassen.
 - Unter den sehr leistungsstarken Schülerinnen und Schülern sind signifikant mehr Jungen als Mädchen vertreten.
 - Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Profilen unterscheiden sich deutlich in Bezug auf kulturelle und sozioökonomische Merkmale der Schülerfamilien.
- Die Betrachtung der Zusammenhänge weist darauf hin, dass zwar substantielle Korrelationen zwischen den drei domänenspezifischen Leistungstests bestehen, jedoch eine nach Kompetenzdomänen und Inhaltsbereichen differenzierte Betrachtung von Schulleistungen zu bevorzugen ist.

Soziale Herkunft

- In Deutschland – wie in vielen weiteren Teilnehmerstaaten – zeigen sich zum Teil sehr stark ausgeprägte soziale Disparitäten in allen drei Leistungsbereichen.
- Insgesamt zeigt sich für Deutschland, dass sich die relativ enge Kopplung von Lesekompetenz und sozialer Lage der Elternhäuser in den letzten zehn Jahren nicht verändert hat.
- Auch für das Ausmaß der sozialen Disparitäten in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen in Deutschland zeigen sich im Vergleich zu 2007 keine bedeutsamen Veränderungen.

Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) IEA – Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)/Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) © IGLU/TIMSS 2011

Migration

- Schülerinnen und Schüler, die zu Hause nicht Deutsch sprechen, erzielen sowohl im Lesen als auch in Mathematik und in den Naturwissenschaften schlechtere Leistungen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, die zu Hause Deutsch sprechen.
- Die Differenzen in den naturwissenschaftlichen Kompetenzen sind noch stärker ausgeprägt als in den mathematischen Kompetenzen.
- Fast jedes dritte Kind in Deutschland, bei dem zu Hause manchmal oder nie Deutsch gesprochen wird, erzielt lediglich Leistungen, die unterhalb des Niveaus der Kompetenzstufe III liegen.
- positive Veränderungen im Vergleich zu IGLU 2001:
 - Disparitäten in den Leseleistungen haben sich verringert
 - Im Gegensatz zum durchschnittlichen Gesamtleistungsniveau in Deutschland konnten Kinder mit Migrationshintergrund die Leistungszuwächse, die sich bereits 2006 gezeigt hatten, halten.
- positive Veränderungen im Vergleich zu TIMSS 2007:
 - In Mathematik erzielen Schülerinnen und Schüler mit einem im Ausland geborenen Elternteil signifikant bessere Leistungen als bei TIMSS 2007.
 - Auch in den Naturwissenschaften konnten die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aufholen.

Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) IEA – Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)/Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) © IGLU/TIMSS 2011

Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I

- An der bereits vor zehn Jahren berichteten Schieflage hinsichtlich der Schullaufbahnpflicht hat sich nichts verändert – tendenziell hat sich die Chance auf die Gymnasialpräferenz für Kinder aus oberen Schichten eher vergrößert.
- Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte:
 - seltener Hauptschulpräferenzen und häufiger Gymnasialpräferenzen
 - bei identischen Testleistungen zum Teil sehr unterschiedliche Noten und Schullaufbahnpräferenzen
 - Unter Berücksichtigung der Leistungen der Viertklässlerinnen und Viertklässler lassen sich unterschiedliche Chancen auf eine Gymnasialpräferenz in Abhängigkeit von der sozialen Lage feststellen.
- Schullaufbahnpräferenzen der Eltern:
 - unterschiedliche Chancen auf eine Gymnasialpräferenz in Abhängigkeit von der sozialen Lage
 - Kinder von un- und angelernten Arbeitern gegenüber Kindern aus der oberen Dienstklasse müssen im IGLU-Lesetest rund 100 Punkte mehr erreichen, damit ihre Eltern für sie eine Gymnasialaufbahn präferieren.

Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) IEA – Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)/Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) © IGLU/TIMSS 2011

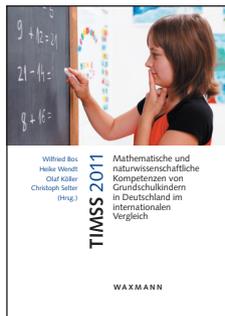
Schlussfolgerungen

- gezielte Unterstützung für Schülerinnen und Schüler auf den unteren Kompetenzstufen
- Ausbau der Anteile von Kindern auf den oberen Kompetenzstufen
- Reformierung der Lehrerbildung und des Leseunterrichts in der Sekundarstufe I
- Verbesserung der Lehreraus- und -fortbildung (z.B. Diagnostik)
- Förderung von Schülerinnen und Schülern aus benachteiligten sozialen Lagen
- Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund
- Verstärkung des Angebots an Ganztagsgrundschulen und Nutzung des Ganztags zur gezielten Förderung

Die vollständigen Ergebnisse sind hier nachzulesen:

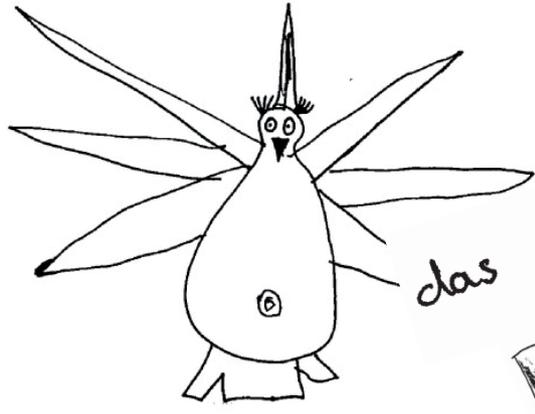
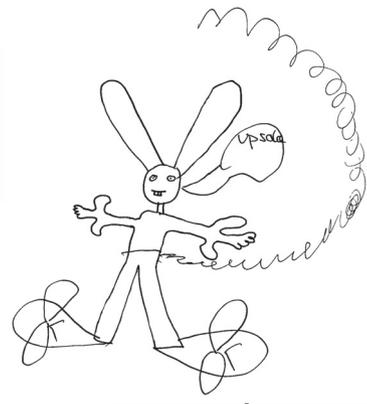
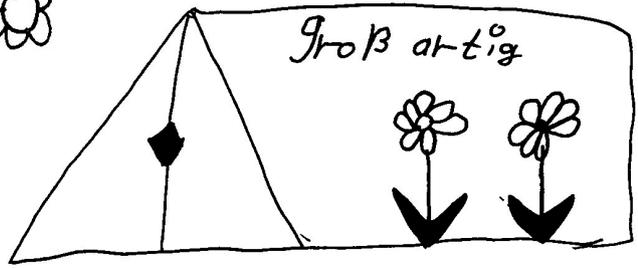


Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.). (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. ISBN 978-3-8309-2828-7



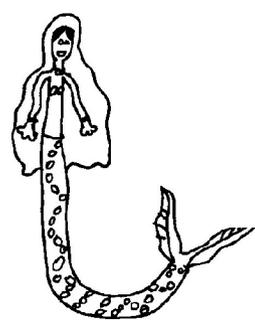
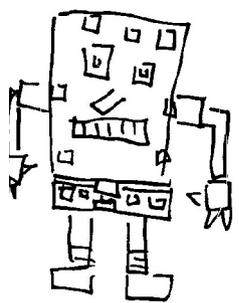
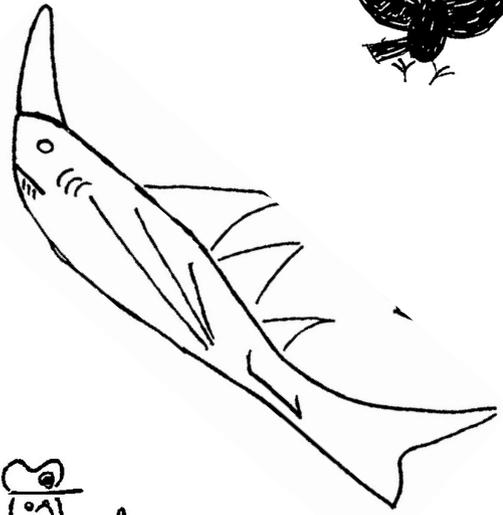
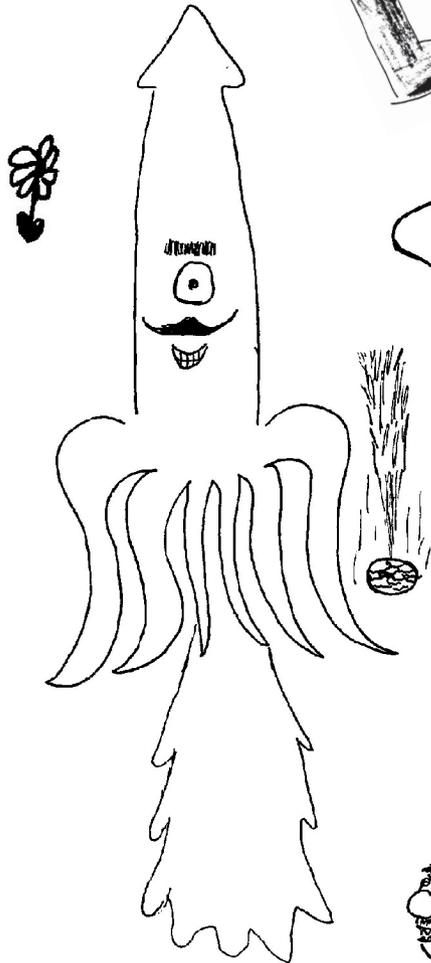
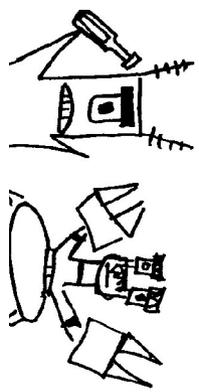
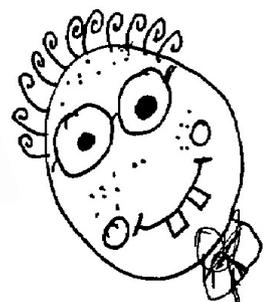
Bos, W., Wendt, H., Köller, O. & Selter, C. (Hrsg.). (2012). *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. ISBN 978-3-8309-2814-0

IGLU
2011



das war besser als das andere

DANKKE



Download der Presseinformationen:

http://presse.ifs-dortmund.de/IGLU_TIMSS_2011_Pressekonferenz.pdf



Link zur Videopräsentation der Ergebnisse durch die internationale Studienleitung:

<http://www.iea.nl/>

Link zur Internetpräsenz der internationalen Studienleitung:

<http://timssandpirls.bc.edu/>

Internationale Ergebnisberichte, technische Dokumentation der Studie, Beschreibung der Bildungssysteme der Teilnehmerstaaten (Encyclopedia)

Links zu IGLU 2011 und TIMSS 2011 in Deutschland:

<http://www.ifs-dortmund.de/iglu2011.html>

<http://www.ifs-dortmund.de/timss2011.html>

Die Ergebnisberichte zu IGLU 2011 und TIMSS 2011 sind hier erhältlich:

<http://www.waxmann.com/buch2828>

<http://www.waxmann.com/buch2814>