



Kurzbericht

Tuesdays for Education – Wie werden digitale Medien im Unter- richt eingesetzt?

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

14.11.2023

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



Tuesdays for Education

*Nähere Informationen zum Projekt am Ende des Berichts



Überblick über die zentralen Befunde anhand der IGLU-Stichprobe

- Die **Nutzungshäufigkeit** digitaler Medien zum Lesen ist in der Grundschule in Deutschland im internationalen Vergleich eher gering.
- Mit Blick auf unterschiedliche Nutzungszwecke digitaler Medien wie das **Lesen digitaler Texte**, eine **Recherche von Fakten und Definitionen** oder das Durchführen ganzer **Rechercheprojekte** liegt Deutschland weit hinter vielen europäischen Vergleichsstaaten.
- Der **Vergleich zwischen Mädchen und Jungen** deutet für die Mehrheit der Teilnehmerstaaten und -regionen darauf hin, dass Jungen häufiger digitale Medien länger als 30 Minuten pro Schultag zum Suchen und Lesen von Informationen für die Schule oder in der Schule nutzen. Dies gilt auch für Deutschland.
- ePIRLS prüft, wie gut die Schülerinnen und Schüler **Online-Informationen** in einer Umgebung, die wie das Internet aussieht, lesen, interpretieren und kritisch bewerten können. Viele, aber nicht alle Anforderungen werden von den meisten Schülerinnen und Schülern in Deutschland erfüllt.

1. Einleitung und Hintergrund

Digitale Medien werden zunehmend im Unterricht einbezogen und auch in Grundschulen mehr und mehr eingesetzt. Sie bieten zahlreiche Leseanlässe und stehen in der Erwartung, das Interesse und die Motivation der Kinder zu erhöhen (Philipp & Souvignier, 2016; Schaumburg, 2018; Zierer, 2020). Das Lesen an digitalen Geräten soll daher näher betrachtet werden und der internationale Vergleich zeigt, (1) wie die Nutzung in den Grundschulen in Deutschland hinsichtlich des Umfangs und der Nutzungszwecke beschrieben werden kann. Im Vergleich zwischen Mädchen und Jungen erfolgt zudem (2) eine tiefergehende Betrachtung der Nutzungsdauer, um Unterschiede im (digitalen) Leseverhalten zu beleuchten. Zudem wird der Blick auf das Lesen in Online-Umgebungen gerichtet und (3) der Frage nachgegangen, wie gut Kinder am Ende der vierten Klasse Informationen aus dem Internet lesen, interpretieren und kritisch reflektieren können.

2. Datengrundlage

Die Forschungsfragen wurden auf Basis der Daten von IGLU 2021 untersucht (McElvany et al., 2023). Die Daten der Studie sind auf Ebene der Schülerinnen und Schüler repräsentativ für Deutschland sowie für die 65 teilnehmenden Staaten und Regionen, von denen die Ergebnisse für Deutschland aufgrund der pandemiebedingt unterschiedlichen Erhebungsphasen mit den Ergebnissen von 37 Staaten und Regionen verglichen werden können¹. Die Stichprobe für Deutschland umfasst $N = 4\,611$ Schülerinnen und Schüler und $N = 252$ Deutschlehrkräfte aus 252 öffentlichen Grundschulen aus allen 16 Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Die Beteiligung Deutschlands an IGLU 2021 wurde finanziert durch das *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF) und die *Kultusministerkonferenz* (KMK).



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

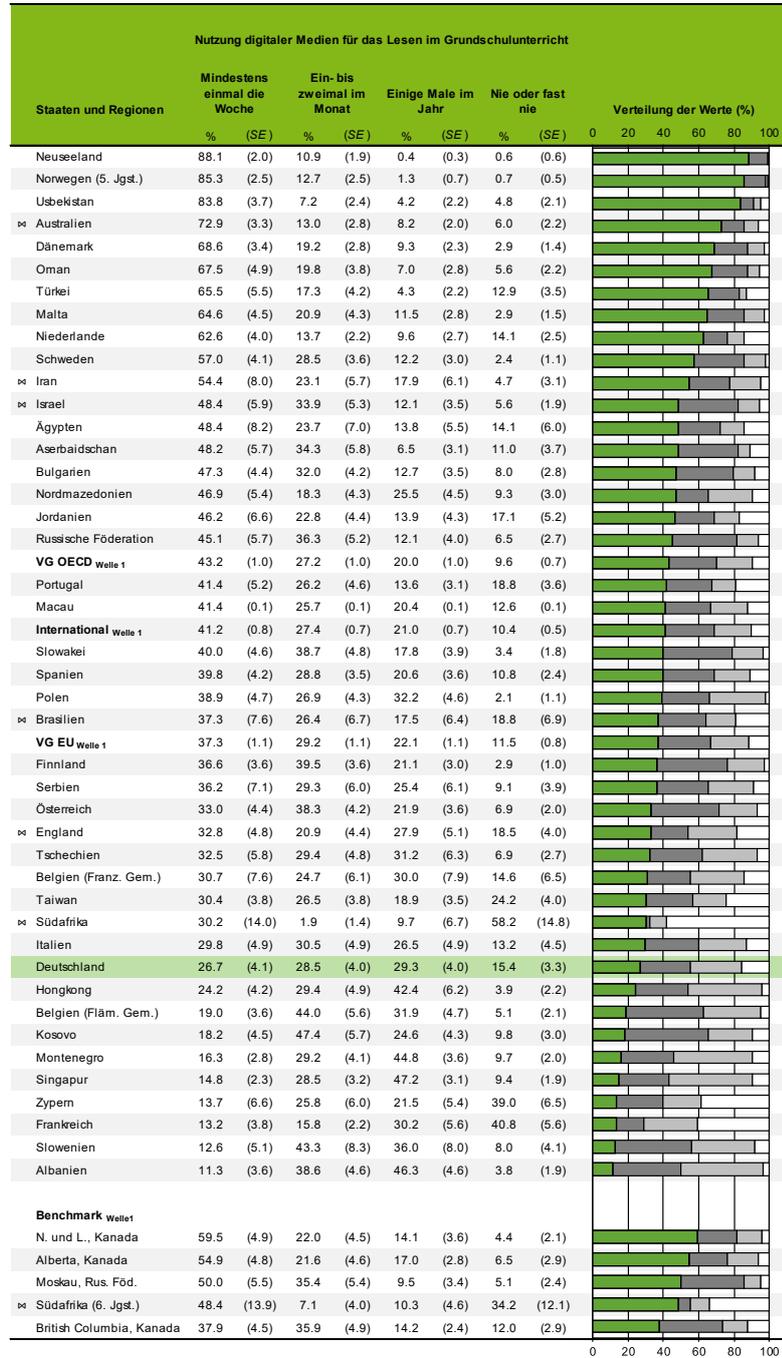


3. Ergebnisse zur Nutzung digitaler Medien im Grundschulunterricht

Internationaler Vergleich der Nutzungshäufigkeit digitaler Medien im Unterricht

Digitale Medien werden für das Lesen in der Grundschule in Deutschland im internationalen Vergleich **eher selten** eingesetzt (vgl. Abbildung 1). Während in Deutschland im Unterricht eines Viertels der Viertklässler*innen digitale Medien mindestens einmal die Woche für das Lesen herangezogen werden, ist dies in Neuseeland oder Norwegen bei mehr als 85 Prozent der Kinder der Fall (Lorenz, Goldhammer & Glondys, 2023).

Deutschland liegt zudem **weit hinter dem Durchschnitt** der Vergleichsgruppe der EU-Teilnehmerstaaten (37.3 %) und der OECD-Teilnehmer (43.2 %).



☒ Die Testdurchführung erfolgte aufgrund der COVID-19-Pandemie ein ganzes Jahr später am Ende des vierten Schuljahres für die nächste
 ■ % der Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte mindestens einmal die Woche digitale Medien für das Lesen im Grundschulunterricht
 ■ % der Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte ein- bis zweimal im Monat digitale Medien für das Lesen im Grundschulunterricht nutzen
 ■ % der Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte einige Male im Jahr digitale Medien für das Lesen im Grundschulunterricht nutzen.
 ■ % der Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte nie oder fast nie digitale Medien für das Lesen im Grundschulunterricht nutzen.

Anmerkungen zum Ausschöpfungsgrad, zur Teilnahmequote und zur Zuverlässigkeit der Testergebnisse finden Sie im Anhang A.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2021

Abbildung 1. Nutzung digitaler Medien für das Lesen im Unterricht im internationalen Vergleich (Angaben der Lehrkräfte gewichtet auf die Schülerpopulation).



Nutzung digitaler Medien für verschiedene Lesezwecke im Unterricht

Im Unterricht lassen sich digitale Geräte für verschiedene Leseaktivitäten einsetzen. Tabelle 1 zeigt den Anteil der Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte mindestens einmal pro Woche digitale Geräte zum Lesen digitaler Texte, zur Recherche von Fakten und Definitionen oder zur Durchführung von Rechercheprojekten in den Unterricht integrieren. Zum Vergleich werden die EU-Teilnehmerstaaten und -regionen von IGLU 2021 herangezogen (absteigend sortiert nach dem Anteil des Lesens digitaler Texte) und die Durchschnittswerte der Vergleichsgruppen EU, OECD sowie der internationale Mittelwert berichtet.

Tabelle 1. Nutzung digitaler Geräte durch Schülerinnen und Schüler während des Leseunterrichts in EU-Teilnehmerstaaten (Kategorie *Mindestens einmal pro Woche*, Angaben der Lehrkräfte gewichtet auf die Schülerpopulation).

Staaten und Regionen	Verwendung digitaler Geräte während des Leseunterrichts mindestens einmal pro Woche					
	Digitale Texte Lesen		Fakten und Definitionen recherchieren		Recherche-projekt durchführen	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Dänemark	70.5	(3.3)	73.7	(3.2)	52.5	(3.7)
Malta	69.5	(3.4)	65.4	(3.9)	27.3	(4.4)
Schweden	59.3	(3.7)	70.9	(3.6)	55.8	(4.4)
Polen	54.4	(5.0)	50.5	(4.6)	5.4	(2.0)
Portugal	50.5	(5.2)	50.1	(5.2)	30.5	(4.7)
Bulgarien	49.6	(4.7)	54.8	(4.6)	50.1	(5.1)
Niederlande	49.0	(5.0)	33.3	(4.2)	30.6	(3.9)
Spanien	44.6	(4.4)	54.0	(4.3)	25.4	(3.9)
Slowakei	41.1	(4.8)	49.7	(4.6)	16.4	(3.0)
Italien	39.0	(4.9)	55.8	(5.5)	30.8	(4.5)
Finnland	33.8	(3.6)	37.8	(3.0)	13.8	(2.3)
Deutschland	29.3	(4.4)	23.3	(3.8)	10.1	(2.6)
Tschechien	25.9	(5.2)	30.4	(4.8)	12.2	(3.6)
Zypern	25.3	(6.2)	34.8	(6.8)	23.3	(5.9)
Slowenien	24.3	(6.7)	35.3	(8.2)	5.6	(3.3)
Österreich	24.1	(4.3)	30.8	(4.6)	24.2	(4.3)
Belgien (Fläm. Gem.)	18.7	(3.2)	27.1	(4.5)	14.3	(3.9)
Belgien (Franz. Gem.)	15.4	(6.2)	20.2	(7.3)	16.6	(6.2)
Frankreich	13.4	(3.2)	12.6	(3.3)	9.9	(3.5)
International Welle 1	47.1	(0.8)	50.2	(0.8)	29.9	(0.7)
VG OECD Welle 1	44.2	(1.0)	47.5	(1.1)	27.2	(0.9)
VG EU Welle 1	38.8	(1.1)	42.6	(1.1)	23.9	(0.9)

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU 2021

Insgesamt lässt sich im Vergleich der EU-Teilnehmerstaaten und -regionen an IGLU 2021 für die drei betrachteten Nutzungsweisen digitaler Medien im Leseunterricht eine **vergleichsweise geringe Implementation** in Deutschland feststellen. Für alle drei betrachteten Lesezwecke im Unterricht liegen die Anteile der Schülerinnen und Schüler in Deutschland signifikant unter den Durchschnittswerten der Vergleichsgruppen EU, OECD und dem internationalen Mittelwert.

Das **Lesen digitaler Texte** kommt in Deutschland im Unterricht von 29.3 Prozent der Schülerinnen und Schüler in der vierten Klasse mindestens einmal pro Woche vor. Eine **Recherche von Fakten und Definitionen** führt weniger als ein Viertel (23.3 %) der Viertklässlerinnen und Viertklässler mindestens einmal pro Woche durch, ganze **Rechercheprojekte** lediglich 10.1 Prozent.

Damit liegt Deutschland weit hinter vielen europäischen Staaten: Für mehr als zwei Drittel der Kinder in Dänemark (70.5 %) und Malta (69.5 %) gehört das Lesen digitaler Texte mindestens einmal pro Woche in den Unterricht. Ähnlich verhält es sich hinsichtlich des Recherchierens von Fakten und Definitionen in Dänemark (73.7 %) und Schweden (70.9 %). Ein Rechercheprojekt führt mehr als die Hälfte der Viertklässlerinnen und Viertklässler in Schweden (55.8 %), Dänemark (52.5 %) und Bulgarien (50.1 %) mindestens einmal pro Woche durch.



Unterschiede in der Nutzungsdauer digitaler Medien zum Suchen und Lesen von Informationen nach Geschlecht

Zum Suchen und Lesen von Informationen zeigt Tabelle 2 im Vergleich zu den weiteren EU-Teilnehmerstaaten und -regionen, wie hoch der Anteil der Kinder ist, die angeben, digitale Medien zu diesem Zweck mehr als 30 Minuten pro Schultag, bis zu 30 Minuten oder gar nicht zu nutzen. Dabei wird der Anteil getrennt für Mädchen und Jungen sowie die mittlere Lesekompetenz in den jeweiligen Gruppen berichtet.

Tabelle 2. Einsatz digitaler Medien zum Suchen und Lesen von Informationen für die Schule oder in der Schule nach Geschlecht und mittlere Lesekompetenz (EU-Teilnehmer alphabetisch sortiert, Angaben der Schülerinnen und Schüler).

Staaten und Regionen		Mehr als 30 Minuten pro Schultag		Bis zu 30 Minuten pro Schultag		gar nicht	
		Anteil der Schüler*innen in Prozent	Mittlere Lesekompetenz	Anteil der Schüler*innen in Prozent	Mittlere Lesekompetenz	Anteil der Schüler*innen in Prozent	Mittlere Lesekompetenz
Belgien (Fläm. Gem.)	Mädchen	14 (0.8)	504 (4.9)	57 (1.5)	512 (2.7)	29 (1.5)	525 (3.4)
	Jungen	18 (1.0)	507 (4.2)	52 (1.2)	504 (3.4)	30 (1.1)	514 (3.8)
Belgien (Franz. Gem.)	Mädchen	12 (0.9)	479 (6.2)	37 (1.8)	497 (3.9)	51 (2.0)	507 (4.8)
	Jungen	15 (1.0)	476 (5.5)	33 (1.5)	484 (4.1)	52 (1.6)	498 (3.9)
Bulgarien	Mädchen	22 (1.7)	558 (4.6)	54 (2.0)	559 (4.1)	24 (1.7)	520 (6.3)
	Jungen	28 (1.5)	531 (5.9)	47 (1.5)	549 (4.5)	25 (1.4)	511 (6.7)
Dänemark	Mädchen	21 (1.4)	543 (4.3)	61 (1.3)	548 (3.0)	18 (1.5)	548 (4.1)
	Jungen	26 (1.4)	526 (4.8)	53 (1.3)	538 (3.2)	21 (1.2)	534 (5.1)
Deutschland	Mädchen	15 (0.9)	515 (5.1)	51 (1.4)	538 (3.5)	33 (1.5)	543 (3.5)
	Jungen	18 (1.0)	511 (4.7)	46 (1.1)	520 (3.4)	37 (1.3)	529 (3.7)
Finnland	Mädchen	16 (0.8)	545 (4.8)	66 (1.2)	564 (2.6)	18 (1.0)	554 (4.6)
	Jungen	21 (1.0)	534 (5.4)	54 (1.2)	547 (2.7)	26 (1.3)	538 (4.7)
Frankreich	Mädchen	10 (0.9)	507 (7.0)	40 (1.9)	525 (3.3)	50 (2.3)	522 (4.0)
	Jungen	11 (0.8)	486 (6.1)	35 (1.6)	508 (3.3)	54 (1.8)	512 (3.6)
Italien	Mädchen	16 (0.9)	527 (4.1)	32 (1.2)	535 (3.5)	52 (1.4)	551 (2.7)
	Jungen	18 (1.0)	519 (3.8)	32 (1.2)	528 (3.2)	50 (1.4)	545 (2.7)
Malta	Mädchen	27 (1.3)	519 (5.3)	61 (1.3)	524 (4.0)	12 (1.0)	496 (10.7)
	Jungen	29 (1.3)	509 (4.6)	56 (1.6)	522 (3.8)	15 (1.0)	495 (7.0)
Niederlande	Mädchen	21 (1.4)	533 (4.7)	60 (1.4)	535 (3.8)	19 (1.3)	531 (4.6)
	Jungen	24 (1.3)	522 (4.4)	55 (1.3)	523 (3.6)	21 (1.2)	515 (4.3)
Österreich	Mädchen	15 (0.8)	510 (5.0)	54 (1.4)	539 (3.7)	31 (1.4)	548 (3.2)
	Jungen	19 (1.0)	507 (4.7)	40 (1.3)	524 (3.1)	41 (1.3)	530 (3.5)
Polen	Mädchen	24 (1.3)	553 (4.4)	65 (1.3)	565 (3.2)	10 (0.9)	546 (6.0)
	Jungen	35 (1.2)	527 (3.6)	53 (1.4)	553 (3.2)	12 (0.8)	527 (5.7)
Portugal	Mädchen	21 (0.8)	515 (3.7)	57 (1.2)	527 (2.8)	22 (1.2)	520 (4.2)
	Jungen	25 (0.9)	508 (3.3)	50 (1.1)	521 (3.0)	25 (1.0)	523 (4.8)
Schweden	Mädchen	25 (1.2)	555 (4.0)	65 (1.2)	554 (2.9)	10 (0.9)	543 (7.3)
	Jungen	28 (1.1)	533 (3.3)	59 (1.3)	543 (3.0)	13 (1.0)	527 (7.4)
Slowakei	Mädchen	16 (1.0)	539 (4.7)	63 (1.6)	545 (3.1)	21 (1.5)	502 (6.6)
	Jungen	23 (1.0)	526 (5.2)	51 (1.2)	538 (3.1)	26 (1.1)	505 (7.1)
Slowenien	Mädchen	18 (0.9)	519 (4.1)	59 (1.3)	535 (2.5)	23 (1.1)	523 (3.8)
	Jungen	26 (1.0)	503 (4.2)	47 (1.2)	521 (2.7)	27 (1.2)	503 (4.7)
Spanien	Mädchen	24 (0.8)	516 (4.3)	61 (1.1)	527 (2.7)	15 (0.9)	518 (4.8)
	Jungen	25 (1.0)	520 (3.3)	54 (1.0)	524 (2.8)	20 (0.9)	516 (4.5)
Tschechien	Mädchen	17 (1.0)	536 (3.8)	52 (1.2)	548 (3.1)	30 (1.4)	538 (4.6)
	Jungen	21 (1.0)	528 (4.5)	46 (1.5)	547 (3.4)	33 (1.6)	536 (3.2)
Zypern	Mädchen	15 (0.9)	513 (5.8)	56 (1.6)	526 (3.2)	29 (1.7)	499 (4.9)
	Jungen	17 (1.1)	503 (5.3)	47 (1.4)	516 (3.3)	37 (1.7)	499 (4.7)



Bei einer mehr als 30-minütigen **Nutzung digitaler Medien für das Suchen und Lesen von Informationen für die Schule oder in der Schule** ist in einem Großteil der Staaten und Regionen der **Anteil der Jungen (etwas) höher** als der der Mädchen. Die größten Unterschiede sind anhand der Angaben der Viertklässlerinnen und Viertklässler dabei in Polen (Jungen: 35 %; Mädchen: 24 %), Slowenien (Jungen: 26 %; Mädchen: 18 %) und der Slowakei (Jungen: 23 %; Mädchen: 16 %) zu finden. Die Mädchen sind zumeist verstärkt in der Gruppe der bis zu 30 Minuten Lesenden vertreten. Die Anteile der Kinder, die angeben, digitale Medien gar nicht für den oder im Unterricht zum Suchen und Lesen von Informationen zu nutzen, sind insgesamt in Belgien (Jungen: 52 %; franz. Gem.; Mädchen: 51 %), Frankreich (Jungen: 54 %; Mädchen: 50 %) und Italien (Jungen: 50 %; Mädchen: 52 %) am höchsten. Die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen fallen in dieser Gruppe für Österreich (Jungen: 41 %; Mädchen: 31 %) und Zypern (Jungen: 37 %; Mädchen: 29 %) am deutlichsten aus.

Für **Deutschland** zeigt sich, dass signifikant mehr Jungen länger als 30 Minuten pro Tag (Jungen: 18 %; Mädchen: 15 %) oder gar nicht (Jungen: 37 %; Mädchen: 33 %) digitale Medien zum Suchen und Lesen von Informationen für die Schule oder in der Schule nutzen. In der mittleren Kategorie der bis zu 30 Minuten Nutzenden sind signifikant mehr Mädchen zu finden (Jungen: 46 %; Mädchen: 51 %). Die höchste mittlere Lesekompetenz besteht in Deutschland bei Jungen und Mädchen, die angeben, digitale Medien zum Suchen und Lesen von Informationen gar nicht oder bis zu 30 Minuten am Tag zu nutzen. Die geringste durchschnittliche Lesekompetenz weisen im Vergleich die mehr als 30 Minuten täglich Lesenden auf, die mit 18 Prozent der Jungen und 15 Prozent der Mädchen die kleinste Gruppe darstellen. Dies wirft weiterführend die Frage auf, ob in Deutschland digitale Medien verstärkt zur Förderung der leseschwachen Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden oder ob der Einsatz noch nicht durchgehend gezielt und didaktisch sinnvoll erfolgt.

Die Lesekompetenz der Mädchen ist in der Mehrheit der Staaten und Regionen höher ausgeprägt als bei den Jungen – dies gilt für alle drei betrachteten Gruppen je nach Nutzungsdauer. Dabei ist jedoch **nicht immer eine höhere Lesekompetenz bei längerer Nutzungsdauer pro Schultag** erkennbar. In den meisten Teilnehmerstaaten geht eine bis zu 30-minütige Nutzungsdauer mit den höchsten mittleren Lesekompetenzen einher oder diese unterscheidet sich nicht signifikant von denen der mehr als 30 Minuten digital Lesenden.²

² Das Befundmuster gilt auch, wenn für die Anzahl der Bücher im Haushalt als Indikator für den sozioökonomischen Hintergrund und die zu Hause gesprochene Sprache kontrolliert wird.



4. Einblick in ePIRLS zum Lesen in Online-Umgebungen

Um auf dem neuesten Stand zu bleiben, nahm Deutschland (neben 24 weiteren Staaten, darunter 12 EU-Teilnehmer) an ePIRLS 2021 teil, das über ein digitales, webbasiertes System durchgeführt wurde. ePIRLS prüft, wie gut die Schülerinnen und Schüler Online-Informationen in einer Umgebung, die wie das Internet aussieht, lesen, interpretieren und kritisch reflektieren können. Unter der Anleitung eines Lehrkraft-Avatars navigieren die Schülerinnen und Schüler durch Webseiten, um Fragen zu beantworten, Zusammenhänge zu erklären und Informationen zu interpretieren und zu integrieren. Die Webseiten enthalten visuelle Daten, darunter Fotos, Diagramme und Karten, sowie Navigations- und dynamische Funktionen wie Animationen, Hyperlinks und Pop-up-Boxen.

Beispiel-Aufgaben aus ePIRLS: Meere

Aus dem insgesamt fünf eingesetzten ePIRLS-Texten zeigen die folgenden Aufgaben aus dem Text „Meere“ beispielhaft, welche Anforderungen an die Kinder gestellt wurden. Dieser wissenschaftsbasierte Text gibt den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, etwas über die Weltmeere zu lernen. Die Schülerinnen und Schüler sollen Informationen darüber lesen, warum die Ozeane wichtig sind, einschließlich eines Interviews mit einem Ozeanographen und anhand von Texten, Videos und Animationen mehr über das Leben im Meer und seine Lebensräume zu erfahren und warum die Ozeane bedroht sind. Um die Aufgaben zu illustrieren, werden im Folgenden drei Beispiele zu unterschiedlichen Verstehensprozessen beschrieben:

Die erste Beispielaufgabe (Abbildung 2), die in Deutschland mit einer hohen Lösungshäufigkeit von 82.9 % (EU-Durchschnitt: 83.2 %) bearbeitet wurde, lautete „Warum sind die Pflanzen, die im Meer wachsen, wichtig für das Leben auf der Erde?“. Bei dieser Aufgabe mussten die Schülerinnen und Schüler aus den Informationen im Text und der zugehörigen Abbildung *einfache Schlussfolgerungen ziehen*, um die Zusammenhänge zu verstehen. Es zeigt sich demnach, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in der Lage war, die richtige Antwort aus den vier vorgegebenen Optionen zu identifizieren.

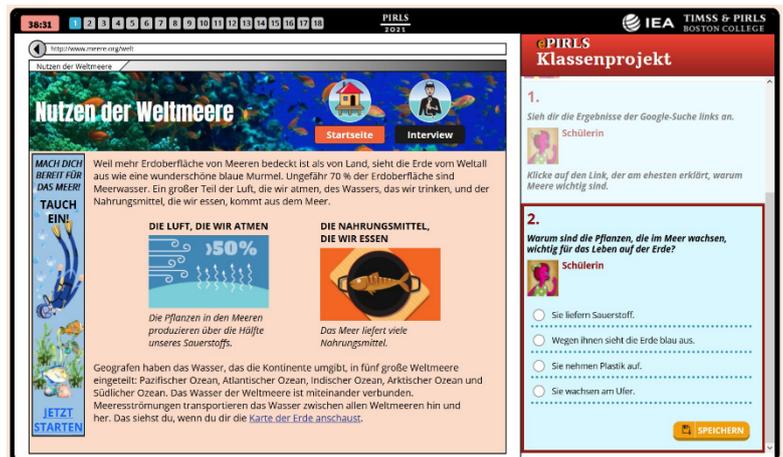


Abbildung 2. Beispielaufgabe aus ePIRLS zum Lesen in Online-Umgebungen.

Die zweite Beispielaufgabe mit einer Lösungshäufigkeit von 54.6 % in Deutschland (EU 49.2 %) präsentiert eine Aussage aus dem Text, die von den Schülerinnen und Schülern *kritisch geprüft und bewertet* werden soll. Sie sollen beurteilen, aus welchem Grund der Autor den Satz „Außer dem Müll, den man sehen kann, gibt es auch viel Müll, den man nicht sehen kann“ im Text integriert hat. Gut die Hälfte der Schülerinnen und Schüler konnte die Bedeutung dieses Satzes erfolgreich einschätzen.

Die dritte Beispielaufgabe mit einer eher niedrigen Lösungshäufigkeit von 46.0 % (EU: 43.1 %) lautet „Wie sich die Verschmutzung auf Fische auswirkt, die in Riffen leben“. Hier sollen die Schülerinnen und Schüler basierend auf einem Text und einer Animation erklären, wie sich Verschmutzung auf



Riffe und ihre Fischbewohner auswirkt. Dazu mussten sie *komplexe Schlussfolgerungen ziehen bzw. Informationen interpretieren und kombinieren*. Es zeigt sich, dass weniger als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler diese komplexe Aufgabe erfolgreich bewältigte.

ePIRLS in Deutschland

Insgesamt offenbaren die Ergebnisse der ePIRLS-Aufgaben, dass die Schülerinnen und Schüler in Deutschland bereits überwiegend gut mit dem Lesen in Online-Umgebungen zurechtkommen. Im Vergleich zu den Lösungshäufigkeiten in anderen Staaten liegt Deutschland in der Gesamtschau der 123 Aufgaben aller fünf ePIRLS-Texte etwa im Mittelfeld. Die Betrachtung der einzelnen Aufgaben deutet mit Blick auf die geforderten Verstehensprozesse in einem Bereich auf einen Nachholbedarf hin: Bei Aufgaben, die ein Ziehen von Schlussfolgerungen oder das Interpretieren und Kombinieren von Informationen erfordern, liegen die Lösungshäufigkeiten gut eines Fünftels der Aufgaben (11 der 49 Aufgaben dieses Bereichs) für Deutschland signifikant unter dem Durchschnitt der EU-Teilnehmer. Damit liefern die Ergebnisse von ePIRLS wertvolle Informationen darüber, wie das Verständnis und die Kompetenzen im Umgang mit Informationen in Online-Umgebungen gefördert werden können.

5. Fazit

Die nun vorliegenden vertiefenden Befunde von IGLU ermöglichen Erkenntnisse zu zentralen Aspekten der Nutzung digitaler Medien in der Grundschule für das Lesen. Es zeigt sich deutlich, dass Deutschland hinsichtlich der Nutzungshäufigkeit weit hinter dem Durchschnitt der EU- und OECD-Teilnehmer liegt. Zudem weist die deskriptive Betrachtung der Lesekompetenz in den Gruppen je nach Dauer der digitalen Lesezeit pro Schultag darauf hin, dass in der Mehrheit der Teilnehmerstaaten und -regionen eine moderate Lesedauer bis zu 30 Minuten pro Tag mit einer höheren Lesekompetenz einhergeht, was auch auf Deutschland zutrifft. Tendenziell zeigt sich, dass mehr Jungen länger als 30 Minuten pro Tag digitale Medien zum Suchen und Lesen von Informationen nutzen. Diese wertvollen Hinweise und die Erkenntnisse der ePIRLS-Aufgaben zum Lesen in Online-Umgebungen stellen eine wichtige Grundlage für die tiefere, didaktisch sinnvolle Integration digitaler Medien im Unterricht dar.

6. Literatur

- Lorenz, R., Goldhammer, F. & Glondys, M. (2023). Digitalisierung in der Grundschule. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 197–214). Waxmann.
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann.
- Philipp, M. & Souvignier, E. (2016). *Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse*. Waxmann.
- Schaumburg, H. (2018). Empirische Befunde zur Wirksamkeit unterschiedlicher Konzepte des digital unterstützten Lernens. In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H. G. Holtappels, (Hrsg.), *Digitalisierung in der schulischen Bildung. Chancen und Herausforderungen* (S. 27–40). Waxmann.



Zierer, K. (2020). Die Wirkung digitaler Medien im Schulunterricht – Chancen und Risiken der Digitalisierung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In R. A. Fürst (Hrsg.), *Digitale Bildung und Künstliche Intelligenz in Deutschland*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30525-3_15

– IGLU 2021 –

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

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

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