

Zehn Rechte der Kinder auf Lesen und Schreiben. Wie gut werden sie in Deutschland verwirklicht?

Renate Valtin (Mai 2009)

Im Jahr 2000 hat die *International Reading Association* zehn Rechte des Kindes auf schriftsprachliche Bildung veröffentlicht (IRA 2000: *Honoring Children's Rights*). Diese wurden auch von der DGLS, Tochtergesellschaft der IRA, verabschiedet:

Zehn Rechte der Kinder auf Lesen und Schreiben	
Erstens	<i>Kinder haben das Recht schon vor der Schule Büchern und Schriftsprache zu begegnen. Sie haben das Recht, ihren persönlichen Bedürfnissen entsprechend lesen und schreiben zu lernen.</i>
Zweitens	<i>Kinder haben in allen Fächern ein Recht auf einen Unterricht, der sie dazu motiviert und befähigt, zunehmend anspruchsvollere schriftsprachliche Herausforderungen bewältigen können.</i>
Drittens	<i>Kinder haben ein Recht auf Zugang zu vielen verschiedenartigen Büchern, Schriften und anderen Medien in ihrem Klassenraum, ihrer Schule und in öffentlichen Büchereien.</i>
Viertens	<i>Kinder haben das Recht auf Zugang zu allen Medien und technischen Geräten, mit denen Lesen und Schreiben gelernt und ausgeübt werden kann.</i>
Fünftens	<i>Kinder haben das Recht auf gut ausgebildete Lehrkräfte, die ihre Qualifikation durch professionelle Fortbildung sichern und weiter entwickeln.</i>
Sechstens	<i>Kinder haben ein Recht auf Lehrkräfte, die ihre Lese- und Schreibfähigkeit erfassen und beurteilen können. Sie haben das Recht, dass ihre Stärken und Schwächen respektiert werden. Sie müssen befähigt werden, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen.</i>
Siebtens	<i>Kinder mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben das Recht auf zusätzlichen, fördernden Unterricht durch besonders qualifizierte Lehrkräfte.</i>
Achtens	<i>Kinder haben das Recht auf einen Unterricht im Lesen und Schreiben, der die Fähigkeiten in ihrer gesprochenen Muttersprache einschließt.</i>
Neuntens	<i>Kinder haben das Recht auf Unterstützung im Lesen und Schreiben, wobei sich Eltern und öffentliche Institutionen verantwortlich beteiligen sollen.</i>
Zehntens	<i>Kinder haben ein Recht auf Lernorte, die ihnen optimale Lernmöglichkeiten bieten.</i>

Es ist noch gar nicht so lange her in der Geschichte der Menschheit, dass Kindern Rechte zuerkannt werden, wurden sie doch lange Zeit als kleine, unfertige Erwachsene betrachtet und nicht als eigenständige Individuen mit besonderen Wahrnehmungen, Bedürfnissen und Denkweisen und mit Anspruch auf Schutz, Hilfe und Unterstützung. Aus Rousseaus Emile von 1762 stammt der berühmte Ausspruch: „Die Kindheit hat ihre eigene Weise zu sehen, zu denken und zu empfinden. Nichts ist unsinniger als ihr die unsrige unterschieben zu wollen“

(1990, para 258). Rousseau gilt als einer der ersten, der die Rechte des Kindes reklamierte - oder genauer: die Rechte des Knaben, denn das Mädchen Sophie kommt in seinem Buch doch recht schlecht weg. Zudem war Rousseau mehr ein Mann der Theorie als der Praxis, denn seine eigenen 5 illegitimen Kinder hat er einem Findelheim übergeben.

Auf politischer Ebene wurden Kinderrechte erstmals 1924 in der Genfer Erklärung der Kinderrechte festgeschrieben mit dem Hinweis, dass Kinder aufgrund ihrer körperlichen und geistigen Unreife besonderer Fürsorge bedürfen. 1989 wurde von der Vollversammlung der Vereinten Nationen das Übereinkommen über die Rechte des Kindes verabschiedet. In der Bundesrepublik Deutschland trat diese Konvention 1992 in Kraft (allerdings unter ausländerrechtlichen Vorbehalten) und wurde „als Meilenstein der Entwicklung des internationalen Rechts“ begrüßt (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1999, S. 69). Artikel 28 dieser Konvention umfasst – recht allgemein – das Recht des Kindes auf Bildung, das „auf der Grundlage der Chancengleichheit“ verwirklicht werden soll.

Gegenwärtig wird in der öffentlichen Diskussion darüber gestritten, ob Kinderrechte ins Grundgesetz aufgenommen werden sollen. So hat die SPD-Bundestagsfraktion am 9. Oktober 2007 den Beschluss gefasst, in Art. 6 GG nach Absatz 2 eine Ergänzung einzufügen: *"Jedes Kind hat ein Recht auf Entwicklung und Entfaltung seiner Persönlichkeit, auf gewaltfreie Erziehung und auf den besonderen Schutz vor Gewalt, Vernachlässigung und Ausbeutung. Die staatliche Gemeinschaft achtet, schützt und fördert die Rechte des Kindes und trägt Sorge für kindgerechte Lebensbedingungen."* (s. Kinderrechte ins Grundgesetz – mehr Gerechtigkeit für Kinder, Fachtagung der SPD-Bundestagsfraktion am 13. März 2008 in Berlin). Ich vermissе hier allerdings das Recht auf Bildung „auf der Grundlage der Chancengleichheit“ – zumal in Deutschland eine große Bildungsbenachteiligung durch soziale Ungleichheit besteht.

In diesem Beitrag werde ich zehn Kinderrechte auf schriftsprachliche Bildung formulieren. Zur Beantwortung der Frage, wie gut die Rechte des Kindes auf Lesen und Schreiben in Deutschland verwirklicht werden, werden Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie IGLU 2006 (und gelegentlich auch von PISA) herangezogen.

Ein theoretischer Rahmen zur Fassung von Rechten auf schriftsprachliche Bildung

Bei den von der IRA und der DGLS verabschiedeten Rechten handelt es sich um eine eher eklektische Aufzählung verschiedener Rechte, wobei eine theoretische Verortung nicht zu erkennen ist. Einen guten Rahmen, um systematisch Rechte von Kindern zu fassen, bietet der UNESCO-Bericht, der von der Delors-Kommission zur „Bildung für das 21. Jahrhundert“ (Delors 1998) verfasst wurde. Der Bericht stellt fest, dass Bildung eine wichtige Rolle spielt bei dem Versuch der Menschheit, die Ideale Frieden, Freiheit und soziale Gerechtigkeit zu

verwirklichen. Es werden vier Säulen der Bildung herausgestellt: lernen, Wissen zu erwerben; lernen zu handeln; lernen zusammen zu leben und lernen für das Leben.

Auf der Grundlage dieser vier Säulen lassen sich zehn Rechte der Kinder auf schriftsprachliche Bildung herausstellen, wobei die ersten beiden Bildungssäulen von mir zusammengefasst werden:

Bildungssäule „lernen, Wissen zu erwerben und zu handeln“

Kinder haben das Recht auf günstige Lernbedingungen in Elternhaus und Schule, so dass sie erfolgreich Schriftsprache erwerben und schriftlich kommunizieren lernen.

Daraus lassen sich im Einzelnen folgende Rechte ableiten:

- 1) Kinder haben das Recht auf elterliche Unterstützung beim Schriftspracherwerb.
- 2) Kinder haben das Recht, eine vorschulische Einrichtung zu besuchen.
- 3) Kinder haben das Recht auf eine gute materielle Ausstattung der Schule.
- 4) Kinder haben das Recht auf ausreichend Unterrichtszeit für das Lesenlernen
- 5) Kinder haben das Recht auf einen Unterricht, der auf ihren individuellen Lernstand eingeht.
- 6) Kinder haben das Recht, dass Lehrpersonen sie unterstützen und sich für ihren Lehrerfolg verantwortlich fühlen.
- 7) Kinder mit Leseschwierigkeiten haben das Recht auf eine intensive Förderung durch Experten.
- 8) Kinder haben das Recht auf Chancengleichheit, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, ihrem Geschlecht und ihrer Nationalität.

Bildungssäule „lernen, zusammen zu leben“

- 9) Kinder haben das Recht auf günstige Bedingungen in der Schule, damit sie lernen, in Harmonie und Frieden miteinander zu leben.

Bildungssäule „lernen zu leben“

- 10) Kinder haben das Recht, positive Lese-Selbstbilder zu entwickeln und zu lernen, Lesen für ihre Persönlichkeitsentwicklung zu nutzen.

Zur Vorgehensweise

Dieser Beitrag behandelt die Frage, wie es mit der Verwirklichung dieser Rechte der Kinder in Deutschland bestellt ist. Dabei verwende ich die Datensätze von IGLU 2006 und ziehe gelegentlich auch PISA-Ergebnisse heran; allerdings eignen sich hier nur die Daten von PISA 2000, da bei den PISA-Erhebungen von 2003 und 2006 Lesekompetenz nur am Rande

erfasst wurde (zu einer Auswertung der Daten von IGLU 2001 und PISA 2000 s. Valtin 2006). IGLU und PISA halten einen reichhaltigen Schatz an Daten bereit, die Aufschluss geben über Faktoren, welche in den teilnehmenden Ländern die Leseleistung beeinflussen. Dazu zählen Schülermerkmale wie Lesegewohnheiten, Motivation, Geschlecht, sozioökonomischer Status und auch Informationen über Lernbedingungen zu Hause und in der Schule. Das hier gewählte Vorgehen lässt sich wie folgt beschreiben: Auf der Grundlage der vorhandenen Daten habe ich für jedes der Rechte Indikatoren bestimmt, wobei ich mich auf die europäischen Länder beschränke. Als Ergebnis präsentiert werden die beiden europäischen Länder mit den günstigsten Werten in diesen Indikatoren, der internationale Mittelwert (dieser wird bei IGLU berichtet) bzw. der OECD-Mittelwert (wie er bei PISA und gelegentlich auch bei IGLU berichtet wird) sowie die Werte für Deutschland. Zu berücksichtigen ist, dass an den Erhebungen von IGLU und PISA unterschiedliche Länder teilnahmen und die Datenbasis verschieden ist: Bei PISA wurden Jugendliche und Schulleiter befragt, bei IGLU waren Schüler, Eltern, Lehrkräfte und Schulleitungen beteiligt.

Ein Wort der Vorsicht ist noch nötig: Fast alle der hier berichteten Daten beruhen auf Selbstberichten. Bei dieser Erhebungsart sind Nachteile, wie zum Beispiel die Verzerrung durch Antworttendenzen möglich. So können Lehrer, Eltern und Schulleiter ihre Antworten nach der sozialen Erwünschtheit ausrichten. Die Antworten können auch beeinflusst sein von kulturspezifischem Antwortverhalten wie Bescheidenheit und Zurückhaltung. Ferner kann es kulturelle Unterschiede in der Bedeutung der Items geben. Gelegentlich besteht der Indikator nur aus einem Item, das bedeutet, dass die Reliabilität eingeschränkt sein kann.

Ergebnisse zu den Kinderrechten

Im ersten Teil der Darstellung werden die Rechte betrachtet, welche sich auf die Bildungssäulen „lernen, Wissen zu erwerben und zu handeln“ beziehen. Dabei geht es um günstige Lernbedingungen zu Hause und in der Schule, damit Kinder in ihrem schriftsprachlichen Lernen angeregt und unterstützt werden.

1) Kinder haben das Recht auf elterliche Unterstützung

Zwar stellt der Unterricht im Lesen und Schreiben eine schulische Angelegenheit dar, doch werden schon im Elternhaus wichtige Fundamente für den Schriftspracherwerb gelegt, einerseits durch die Förderung schon vor Schuleintritt des Kindes, andererseits durch die Anregung und Unterstützung während seiner Schulzeit. Eltern sind wichtig für den frühkindlichen Spracherwerb und die Förderung der Begegnung mit Schriftsprache. Sie können schriftsprachliche und kulturelle Ressourcen und Aktivitäten bereitstellen und schriftsprachliche Vorbilder sein. Zahlreiche Studien haben gezeigt, dass Kinder davon profitieren, wenn sie zu Hause Zugang zu Schriftsprache haben.

IGLU bietet drei Indikatoren für elterliche Unterstützung:

- Index der frühen Förderung der gesprochenen und geschriebenen Sprache

Es wurde eine Skala gebildet aus den Antworten auf 6 Fragen zu Aktivitäten, die Eltern vor der Schule mit dem Kind durchgeführt haben (aus Büchern vorlesen, Geschichten erzählen, Lieder singen, Spiele mit dem Alphabet, Wortspiele spielen, Schilder und Beschriftungen vorlesen). Diese Skala wurde unterteilt in drei Stufen: vielfältige und häufige Aktivitäten, mittlere sowie wenige Aktivitäten (Mullis et al., 2007, 109).

In IGLU 2006 ergab sich ein Zusammenhang zwischen der Leseleistung und der frühen Förderung von Sprach- und Schrifterfahrungen durch die Eltern (Mullis et al., 2007, 108). Eine gesonderte Auswertung bei IGLU 2001 verwies auf die wichtige Bedeutung des häufigen Vorlesens.

- Index der häuslichen pädagogischen Ressourcen

Auch hier wurde ein Index gebildet, der sich auf folgende Merkmale bezog, die im Schülerfragebogen und auch im Elternfragebogen erfasst wurden: Anzahl der Bücher zu Hause, Vorhandensein von pädagogischen Hilfsmitteln (Computer, eigener Schreibtisch für das Kind, eigene Bücher, Zugang zu einer Tageszeitung), Anzahl der Kinderbücher und Bildungsstatus der Eltern. Ein hoher Index ist definiert als: mehr als 100 Bücher zu Hause, 3 oder 4 pädagogische Hilfsmittel, mehr als 25 Kinderbücher sowie abgeschlossener Universitätsabschluss mindestens eines Elternteils (Mullis et al., 2007, 111).

Schüler mit einem hohen Index-Wert hatten bessere Leseleistungen. Schüler, die zu Hause mehr als 100 Kinderbücher hatten, wiesen bessere Leistungen auf als Schüler, in deren Zuhause sich weniger Bücher befanden (Mullis et al., 2007, 112).

- Eltern als schriftsprachliche Vorbilder

In IGLU wurden die Lesegewohnheiten der Eltern erfragt. Schüler mit den besten Leseleistungen hatten Eltern, die mehr als 5 Stunden pro Woche zu Hause lasen (Mullis et al., 2007, 129). Erhoben wurde auch die Einstellung der Eltern zum Lesen. Dabei wurde ein Index gebildet aufgrund der Zustimmung/Ablehnung zu folgenden Items: Ich lese nur, wenn ich dazu gezwungen bin; Ich rede gern mit anderen Menschen über Bücher; Ich verbringe meine Freizeit gerne mit Lesen; Ich lese nur, um Informationen zu erhalten; Lesen ist bei mir zu Hause eine wichtige Aktivität.

Die Ergebnisse in Bezug auf die genannten Indikatoren der elterlichen Unterstützung finden sich in Tabelle 1.

Tabelle 1: Ergebnisse aus IGLU 2006 zur elterlichen Unterstützung, bezogen auf den Prozentsatz von Schülern und Schülerinnen

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • hoher Index der frühen Förderung gesprochener und geschriebener Sprache:
Schottland 85, Russische Föderation 75,
international 54, Deutschland 57 (Mullis et al., 2007, 109) |
|--|

- hoher Index der häuslichen pädagogischen Ressourcen:
Norwegen 26, Dänemark 24,
international 11, Deutschland 12 (Mullis et al., 2007, 111)
- Eltern lesen zu Hause mehr als 5 Stunden in der Woche:
Norwegen 61, Schottland 54,
international 37, Deutschland 51 (Mullis et al., 2007, 129)
- hohe Wertschätzung des Lesens bei den Eltern:
Schweden 71, Norwegen 71,
international 52, Deutschland 60 (Mullis et al., 2007, 131).

Bei all den genannten Indikatoren liegt Deutschland mit seinen Werten im internationalen Mittelfeld, jedoch deutlich unter den Spitzenländern. Auch in Pisa 2000 zeigte es sich, dass das kulturelle Kapital der deutschen Schülerinnen und Schüler insgesamt geringer ist als bei den gut abschneidenden europäischen Vergleichsländern (OECD, 2001, 144-147).

2) Kinder haben das Recht, eine vorschulische Einrichtung zu besuchen

Der Übergang von der Familie zur Schule ist ein wichtiger Einschnitt im Leben des Kindes. Einrichtungen wie der Kindergarten oder die Vorschule können Kinder dabei unterstützen und sie auf die Schule vorbereiten. Unabhängig davon können sie einen wichtigen Bildungsauftrag erfüllen und außerdem den Kindern Gelegenheiten bieten zum Austausch mit anderen Gleichaltrigen, was besonders wichtig ist, da Kinder heutzutage in ihrer Familie nur noch selten auf viele Geschwister treffen. Laut IGLU 2006 sind die durchschnittlichen Leseleistungen am geringsten bei den Kindern, die keinerlei vorschulische Einrichtung besucht haben, und am höchsten bei denjenigen, die mehr als drei Jahre lang in der Vorschule waren (Mullis et al., 2007, 162). Da wir über keine qualitativen Daten darüber verfügen, wie gut die vorschulischen Bildungseinrichtungen arbeiten, kann hier nur ein quantitatives Maß herangezogen werden: der Anteil der Kinder, die mehr als drei Jahre lang einen Kindergarten oder eine vorschulische Einrichtung besucht haben (Ergebnisse s. Tabelle 2).

Tabelle 2: Anteil von Kindern, die mehr als drei Jahre lang eine vorschulische Einrichtung besucht haben

Belgien (Fl.) 85%, Ungarn 85%,
international: 45%, Deutschland 67% (Mullis et al., 2007, 162)

Wir verlassen nun die Ebene von Vorschule und Kindergarten, wenden uns der Schule zu, und beginnen mit schulischen Ressourcen, bezogen auf das dritte Recht.

3) Kinder haben das Recht auf eine gute materielle Ausstattung der Schule

Eine gute materielle Ausstattung der Schule ist ein wichtiger Faktor einer günstigen Lernumgebung, wenngleich sie kein Garant für gute Schulleistungen ist. Für den Lesekompetenz-Erwerb sind Bücher, Lesematerialien und auch Computer im Klassenraum und in der Schule bedeutsam.

IGLU und PISA erfassten unterschiedliche Aspekte der Schulumgebung und der Ressourcen. In IGLU wurde nach der Verfügbarkeit und dem tatsächlichen Gebrauch von Büchereien und Computern in der Klasse und der Schule gefragt. Nahezu alle Viertklässler besuchten Schulen mit einer Schulbücherei. Mehr als drei Viertel der Schüler hatte auch eine Klassenbibliothek. Was die Computerausstattung und –nutzung angeht, gab es beträchtliche Unterschiede zwischen den Ländern.

Für unsere Analyse wurden aus IGLU 2006 folgende Indikatoren gewählt:

- Schüler berichten, sich mindestens einmal wöchentlich ein Buch aus einer Schul- oder Gemeinde- Bibliothek zu leihen
- Schüler und Schülerinnen nutzen den Computer zum Lesen von Texten (Lehreraussage)
- das Urteil der Schulleiter über die Qualität der pädagogischen Ressourcen der Schule.

Die Schulleiter wurden nach ihrer Einschätzung gefragt, inwieweit die folgenden Faktoren die Unterrichtsqualität der Schule beeinträchtigen: gut ausgebildete Lehrerschaft, auch im Hinblick auf Leseunterricht, Lehrmaterialien, Qualität des Schulgebäudes u.a. Ein hoher Index deutet auf eine angemessene Qualität der Ressourcen.

In PISA 2000 wurden ebenfalls Schulleitungen nach der Angemessenheit pädagogischer Ressourcen gefragt, zum Beispiel Computer, Bücherei, Lehrmaterial, einschließlich Textbüchern, und Multimediaausstattung der Schule.

Die Ergebnisse sind aus Tabelle 3 zu entnehmen.

Tabelle 3: Antworten zur pädagogischen Ausstattung der Schule

Ergebnisse von IGLU 2006 (bezogen auf den Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler)

- Schüler berichten, sich mindestens einmal wöchentlich ein Buch aus einer Schul- oder Gemeinde- Bibliothek zu leihen:
Dänemark 65, Moldawien 57,
international 42, Deutschland 29 (Mullis et al., 2007, 231)
- Schüler und Schülerinnen nutzen den Computer zum Lesen von Texten (Lehreraussage):
England 75, Schottland 67,
international 39, Deutschland 50 (Mullis et al., 2007, 233)

- das Urteil der Schulleiter über die Qualität der pädagogischen Ressourcen der Schule:
Niederlande 93, Schottland 88,
international 52, Deutschland 71 (Mullis et al., 2007, 259)

Ergebnisse von PISA 2000

- hoher Index der Qualität der pädagogischen Ressourcen der Schule:
Schweiz 0.51, Ungarn 0.50,
OECD 0.00, Deutschland -0.20 (OECD, 2001, 304)

Im Vergleich mit den europäischen Spitzenländern hat Deutschland insgesamt nur mäßige Werte in Bezug auf die materielle Ausstattung von Schulen.

4) Kinder haben das Recht auf ausreichend Unterrichtszeit im Lesen

In IGLU 2006 wurde auch die Jahresunterrichtszeit in der vierten Jahrgangsstufe erhoben sowie die Unterrichtszeit für Sprach- und Leseunterricht. Insgesamt fällt auf, dass die Jahresunterrichtszeit in der vierten Klasse von 654 in Rumänien bis zu 1076 in Italien streut (Hornberg, Lankes u.a. 2008, S. 36). Deutschland liegt mit 827 Stunden unter dem internationalen Mittelwert (967) und dem EU-Mittelwert (831). Ausgewertet wurde ferner die folgende Frage aus dem Deutschlehrerfragebogen: *Wie viel Zeit verbringen Sie in einer normalen Schulwoche gemeinsam mit den Schülern mit Leseunterricht oder lesebezogenen Aktivitäten? Berücksichtigen Sie dabei sowohl fächerübergreifenden als auch eigens zeitlich festgelegten Unterricht im Lesen.*

In Tabelle 4 sind die Angaben aus IGLU 2006 enthalten.

Tabelle 4: Zeit für Lesenlernen: Anteil des Sprach- und Leseunterrichts an der Gesamtunterrichtszeit

- Anteil des Sprachunterrichts an der Gesamtunterrichtszeit:
Russ. Föderation 38%, Belgien (Fl.) 38%,
international: 30%, Deutschland 32%
- Anteil des Leseunterrichts an der Gesamtunterrichtszeit:
Ungarn und Rumänien (je 32%)
international: 20%, Deutschland 13% (Mullis u.a. 2007, S. 181)
- Mehr als 6 Stunden wöchentlich für Lesen bzw. lesebezogene Aktivitäten genutzte Unterrichtsstunden (% der Schülerinnen und Schüler):
Ungarn 56, Rumänien 54
international 25, Deutschland 6 (Differenz zu 2001 -5!) (Mullis u.a. 2007, S. 182)

Die an IGLU 2006 beteiligten Staaten verwenden international 21,3 Prozent der Unterrichtszeit in der vierten Jahrgangsstufe explizit für Leseunterricht, in Deutschland sind es nur 13,8 Prozent. Zwar wird international mehr Unterrichtsstunden im Sprachunterricht erteilt, doch ist das Verhältnis zum Leseunterricht in den anderen Staaten günstiger als in Deutschland. Betrachtet man den Anteil der Kinder, die mehr als 6 Stunden Leseunterricht pro Woche erhalten, so liegt Deutschland mit 6 Prozent weit unterhalb des internationalen Durchschnitts. Betrübtlicher Weise ist dieser Anteil im Vergleich zu 2001 noch einmal um 5 Prozent geringer geworden.

5) Kinder haben das Recht auf einen Unterricht, der auf ihren individuellen Lernstand eingeht

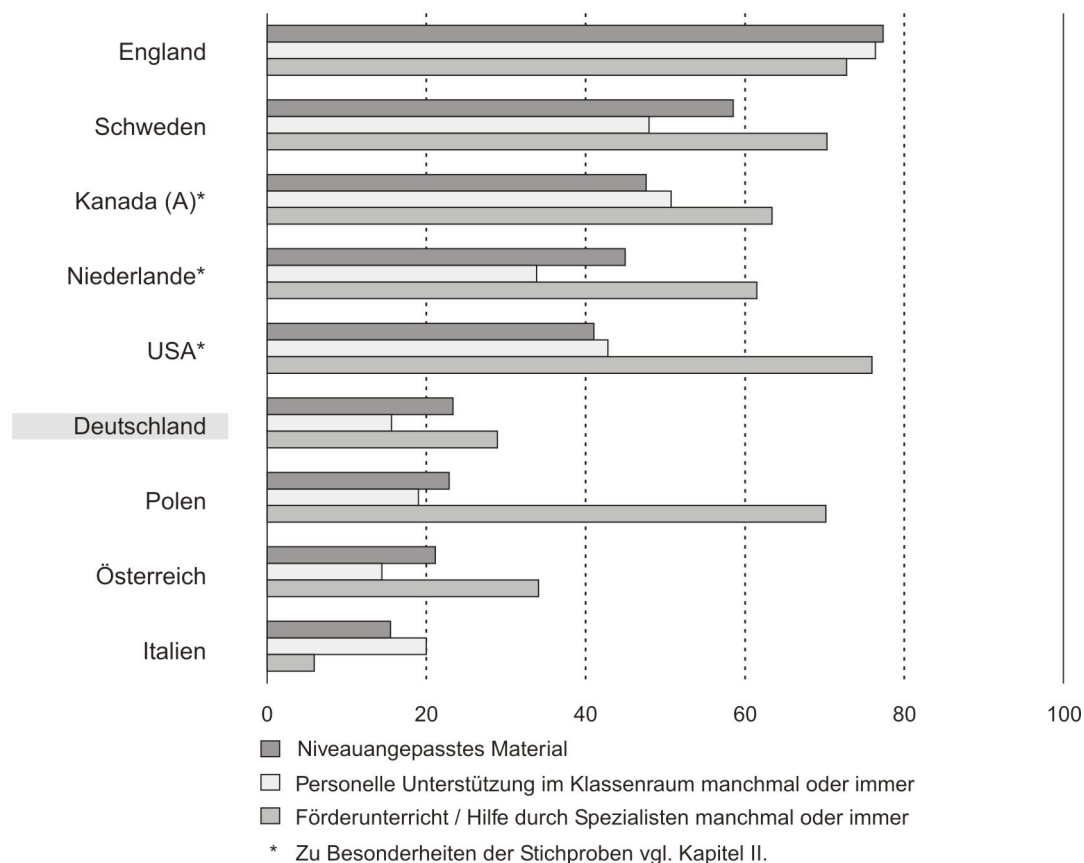
In IGLU wurden die Deutschlehrer mithilfe eines umfangreichen Fragebogens befragt, und wir erhalten vielfältige Auskünfte über die Unterrichtsorganisation, die Aktivitäten der Lehrkräfte und Schüler sowie die Unterrichtsmaterialien. Da keine Beobachtungen oder Videoaufzeichnungen des Unterrichts vorliegen, ist es schwierig, die Frage zu beantworten, ob und inwieweit der Unterricht auf individuelle Bedürfnisse von Kindern eingeht. Ein Blick auf die internationalen Daten zeigt, dass Lesenlehren am häufigsten als Frontalunterricht mit der ganzen Klasse durchgeführt wird. Mehr als die Hälfte der Kinder lesen das gleiche Material, wenn auch mit unterschiedlicher Geschwindigkeit, und etwa ein Drittel erhält Lesematerialien, die auf ihren Lernstand abgestimmt sind. Meine Vermutung ist, dass die Wahrscheinlichkeit, dass Schüler und Schülerinnen einen auf ihren Lernstand und ihre Bedürfnisse ausgerichteten Unterricht erfahren, dann besonders groß ist, wenn Lehrkräfte

- unterschiedliche Lesematerialien für Kinder auf unterschiedlichem Niveau anbieten, also differenziert arbeiten, und
- Kinder einen Unterricht erhalten, der kognitiv-anspruchsvoll und unterstützend ist.

Basis der folgenden Analysen sind die Lehrerantworten. Wie Abbildung 1 verdeutlicht, ist der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die differenzierendes Unterrichtsmaterial erhalten (jeweils der dritte Balken), mit 23,7 Prozent im Vergleich recht gering. Spitzenreiter sind hier England (mit 77%) Schweden (mit 58 %).

Abbildung 1: Einsatz niveuangepassten Materials und Verfügbarkeit personeller Ressourcen nach Angaben der Lehrkräfte im internationalen Vergleich (Angaben im Prozent) (aus: Lankes/Carstensen 2007, S. 180)

Teilnehmerstaat



IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

©

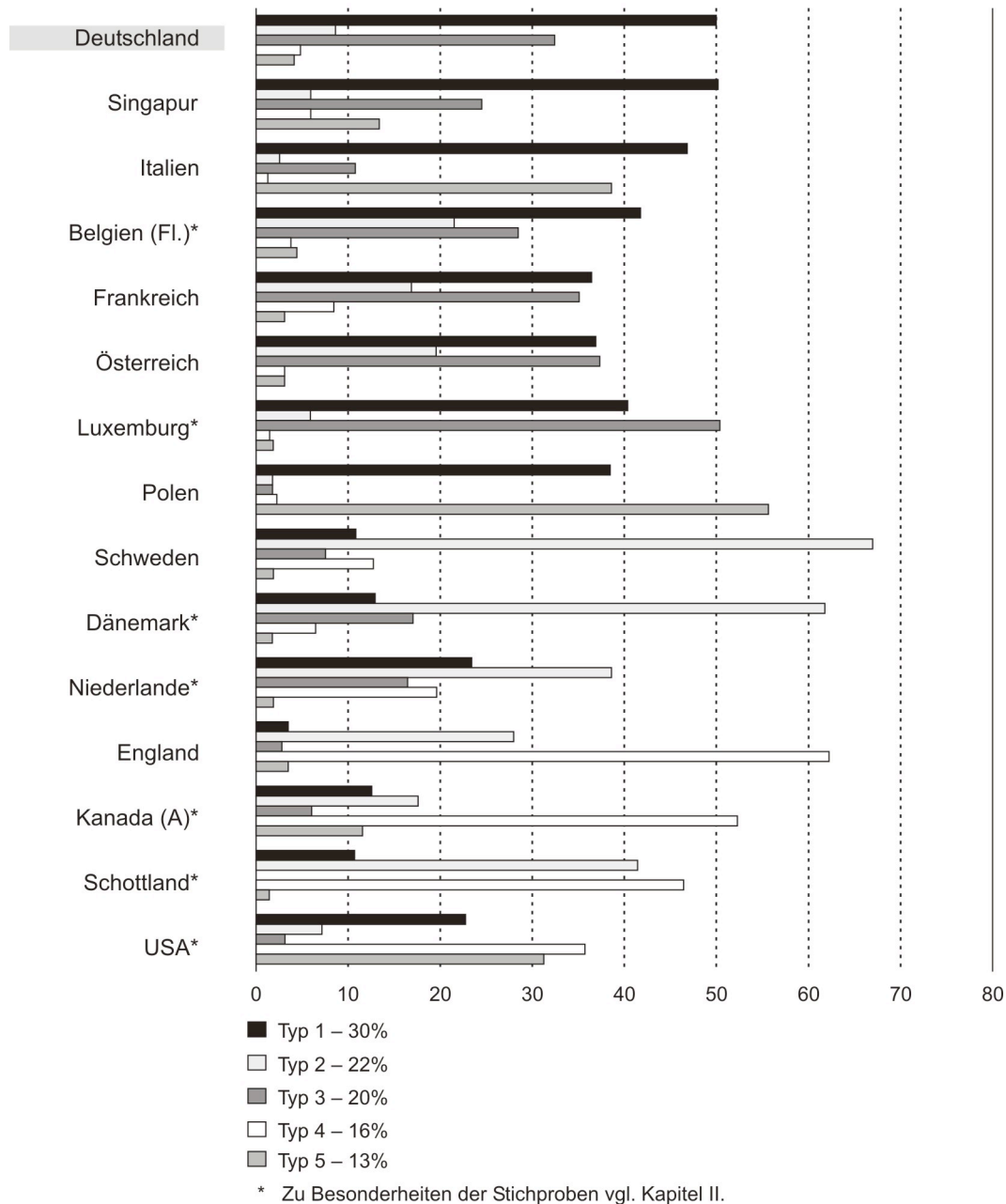
Lankes & Carstensen (2007) haben in einer weitergehenden Analyse die Angaben der Deutschlehrkräfte in Bezug auf drei Aspekte untersucht: kognitives Anregungspotential, Methodenvielfalt und konstruktive Unterstützung. Auf der Basis der *Latent-Class-Analyse* konnten fünf Typen von Lehrkräften voneinander unterschieden werden:

- Typ 1: Enggeführter Unterricht im Klassenverband ohne individuelle Unterstützung
- Typ 2 : Wenig Klassenunterricht, dafür selbständiges Lesen und individuelle Förderung
- Typ 3: Wenig anregender, wenig abwechslungsreicher Klassenunterricht ohne individuelle Förderung
- Typ 4: Abwechslungsreicher Unterricht mit ausgeprägter Förderkultur
- Typ 5: Anregender Unterricht im Klassenverband mit didaktischen Materialien

In Deutschland überwiegen in der Grundschule der Typ1 und Typ 3 (s. Abb. 2).

Abbildung 2: Verteilung der fünf Lehrertypen (Angaben in Prozent) (aus: Lankes/Carstensen 2007, S. 187)

Teilnehmerstaat



6) Kinder haben das Recht, dass Lehrpersonen sie unterstützen und sich für ihren Lehrerfolg verantwortlich fühlen

Auf den ersten Blick mag dieses Recht trivial klingen. Leider hat es im deutschen Schulsystem (noch) seine Berechtigung, wurde und wird der Lernerfolg eines Kindes doch gemeinhin als Funktion von Anlage und Begabung betrachtet. (Ein Ausdruck wie Schulreife signalisiert dies noch, das dreigliedrige Schulsystem wurde mit Hinweis auf die Dreifaltigkeitslehre der Begabung eingeführt). Auch die deutschen Kindern in hohem Maße zugeschriebenen „Teilleistungsstörungen“ tragen dazu bei, Lernversagen dem Kind zuzuschreiben.

Wir wissen aus der Schulklimaforschung, dass Schüler bessere Leistungen zeigen und auch ein höheres Wohlbefinden, wenn ihre Lehrkräfte an ihren Lernerfolgen und Problemen interessiert sind.

Für unsere Analyse verwenden wir zwei Indikatoren aus IGLU 2006 und einen Indikator aus PISA 2000, die Aufschluss über das professionelle Engagement der Lehrkräfte geben:

- Verantwortung der Schule und der Lehrkräfte für Schulversagen (erhoben nur in der nationalen Ergänzungsstudie IGLU-E)

Im Schulleiterfragebogen sollten die Befragten zu folgenden Aussagen Stellung nehmen:

„Misserfolge von Schüler/innen werden an unserer Schule den Lehrkräften angelastet.“

„Schulversagen wird bei uns als Problem der Schule und weniger des Schülers bzw. der Schülerin gesehen“.

- Das Engagement der Schule im Urteil der Eltern (IGLU 2006). Ein hoher Index liegt vor, wenn Eltern Aussagen wie den folgenden zustimmen: „Die Schule meines Kindes kümmert sich um die Entwicklung meines Kindes“, „Die Schule erfüllt ihre Aufgabe gut, dass mein Kind besser lesen lernt“.

- Index der Lehrerunterstützung im Urteil der Jugendlichen (PISA 2000). Die Befragten sollten angeben, wie häufig Lehrer ein Interesse an ihrem Lernfortschritt zeigen, ihnen Gelegenheit geben, ihre Meinung zu sagen, sie beim Lernen unterstützen und so lange etwas erklären, bis es der Schüler verstanden hat.

In Tabelle 5 sind die Ergebnisse dargestellt.

Tabelle 5: Ergebnisse zum Engagement der Schule und der Lehrkräfte

IGLU 2006

- *„Misserfolge von Schüler/innen werden an unserer Schule den Lehrkräften angelastet.“*

„Ja“-Antworten: 2.7 Prozent

- *„Schulversagen wird bei uns als Problem der Schule und weniger des Schülers bzw. der Schülerin gesehen“.*

„Ja“-Antworten: 2.2 Prozent

- Hoher Index in Bezug auf das Engagement der Schule im Urteil der Eltern (% der Schülerinnen und Schüler

Rumänien 81, Mazedonien 71,

international 60, Deutschland 46 (Mullis u.a.,2007, 276).

PISA 2000

- Index der Lehrerunterstützung:

Vereinigtes Königreich 0.50, Portugal 0.47,

OECD 0.000, Deutschland -0.34 (OECD 2001, 295)

Insgesamt sind die Ergebnisse sehr ernüchternd. Die Neigung, Schulversagen oder Misserfolge der Schülerinnen und Schüler als ein Problem der Schule anzusehen, ist nach Meinung der Schulleiter sehr gering. Im Urteil der Eltern in Deutschland ergibt sich nur für 46 Prozent der Schülerinnen und Schüler ein hoher Index in Bezug auf das Engagement der Schule. Mit diesem Wert liegt Deutschland fast am Ende der Verteilung (Mullis u.a., 2007, 276).

In PISA 2000 erwies sich die Beziehung zwischen der Schülerleistung und der Lehrerunterstützung als recht komplex. Die Korrelation zwischen dem Index der wahrgenommenen Lehrerunterstützung und der Leistung war nicht in allen Ländern positiv, in Deutschland zum Beispiel negativ. Dies mag unterschiedliche Ursachen haben: Vielleicht unterstützen Lehrer vor allem Schüler mit schwachen Leistungen, oder unterstützendes Verhalten ist - wie die OECD-Autoren es ausdrücken - kein besonders wichtiger Bestandteil der Professionalität von Lehrern (OECD 2001, 162).

Auch PISA 2003 ergibt, dass in kaum einem Land so wenige der Schülerinnen und Schüler der Meinung sind, von ihren Lehrerinnen und Lehrern eine individuelle Lernunterstützung zu erfahren, wie in Deutschland (OECD, 2004, 241). Demgegenüber haben laut IGLU 2006 die Grundschul Kinder überwiegend eine positive Einschätzung der Lehrerunterstützung. Der Aussage, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer an der Schule um sie kümmern, stimmten nur 15 Prozent wenig oder gar nicht zu, fast die Hälfte der Kinder bejahte diese Aussage. Über eine mangelnde Unterstützung durch die Lehrerinnen und Lehrer beklagen sich in Deutschland also vorwiegend die Jugendlichen in Sekundarschulen.

7) Kinder mit Leseschwierigkeiten haben das Recht auf eine intensive Förderung durch Experten

IGLU befragte Lehrkräfte nach dem Vorhandensein und dem Einsatz von besonders ausgebildeten Leselehrern oder anderen Spezialisten (Förderlehrer, Sprachheillehrer) an ihrer Schule, die Kindern mit Leseschwierigkeiten helfen. International besucht die große Mehrheit der Kinder (59%) Schulen, an denen derartige Experten vorhanden sind (Mullis et al., 2007, 193). Tabelle 6 zeigt die Ergebnisse.

Tabelle 6: Ergebnisse aus IGLU zu Vorhandensein von Lese- und anderen Spezialisten (bezogen auf den Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler)

- Vorhandensein von Spezialisten an der Schule:
 Dänemark 96, Island 95;
 international 59, Deutschland 42 (Mullis et al., 2007, 193)

Aus diesen Daten und auch aus Abbildung 1 (zweiter Balken) lässt sich ablesen, dass Lehrkräfte in Deutschland selten Unterstützung und Entlastung erfahren, wenn Kinder ihrer

Klasse Leseprobleme aufweisen. In den bei IGLU gut abschneidenden Ländern stehen den Klassenlehrern weitere Fachleute zur Verfügung, die bei Leistungsproblemen der Schülerinnen und Schüler eingreifen (BeratungslehrerInnen, Fachleute aus Sozialpädagogik und Psychologie). Dementsprechend erhalten Kinder mit Leseschwierigkeiten auch seltener als in anderen Ländern Förderunterricht (s. Abb. 1, dritter Balken).

8) Kinder haben das Recht auf Chancengleichheit, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, ihrem Geschlecht und ihrer Nationalität

In Artikel 28 der UN-Kinderkonvention zum Übereinkommen über die Rechte des Kindes heißt es: „Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an auf der Grundlage der Chancengleichheit.“ Für die nationalen Bildungssysteme besteht die große Herausforderung darin, gleichzeitig einen hohen Leistungsstand zu erreichen und die Unterschiede zwischen sozioökonomischen Gruppen, zwischen den Geschlechtern und zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund möglichst gering zu halten. Da sich eine Vielzahl der statistischen Analysen von PISA und IGLU diesem Problem schon gewidmet hat, soll hier nur kurz auf die wichtigsten Ergebnisse verwiesen werden:

Die europäischen Länder, die am erfolgreichsten darin sind, den Einfluss sozioökonomischer Faktoren auf die Schülerleistung gering zu halten, und die es schaffen, einen hohen Leistungsstand der Schüler bei gleichzeitig hoher Gleichheit zu sichern, sind Finnland, Island und Schweden. Diese Länder zeigen, dass Schulen und Bildungssysteme durchaus in der Lage sein können, die Beziehung von sozialer Herkunft und Schulleistung zu lockern. In Deutschland ist hingegen der Einfluss der sozialen Herkunft auf die schulischen Leistungen besonders groß, und zwar sowohl bei IGLU 2006 (Bos, Hornberg u.a. 2007, 245) als auch bei PISA 2006 (Prenzel, Artelt u.a. 2007, 323). So beträgt in IGLU 2006 die Differenz der Leseleistungen zwischen Kindern in Deutschland aus dem oberen und unteren Quartil der sozialen Herkunft: 67 Punkte.

Eine weitere Herausforderung besteht darin, die Schulleistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen gering zu halten. Im Durchschnitt beträgt der Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen in der Leseleistung bei PISA 2006 38 Punkte, mit der geringsten Differenz (um 25 – 30 Punkte) in den Niederlanden, dem Vereinigten Königreich und Dänemark. Auch in IGLU 2006 haben Mädchen in allen Ländern signifikant bessere Leseleistungen als Jungen. In den beteiligten OECD-Ländern beträgt der Unterschied 13 Punkte (Hornberg, Valtin u.a., 2007, 202).

Was die Nationalität betrifft, schnitten sowohl in IGLU als auch PISA diejenigen Schüler und Schülerinnen besser ab, deren Muttersprache die im Test verwendete Sprache war. In den meisten Ländern mit hohem Migrationsanteil war die Leseleistung der Kinder mit Migrationshintergrund schlechter als die der Kinder ohne Migrationshintergrund. Das Bild ist jedoch

sehr komplex (zum Beispiel aufgrund unterschiedlicher Motivationen für die Migration, unterschiedlicher Effizienz von Förderung von Migranten). In Deutschland beträgt – laut IGLU 2006 – der Leistungsrückstand von Kindern mit Migrationshintergrund gegenüber Kindern mit in Deutschland geborenen Eltern 48 Punkte. Dieser Rückstand vermindert sich jedoch auf 27 Punkte bei Kontrolle der sozialen Herkunft und des kulturellen Kapitals (Bos, Hornberg u.a. 2007, 264).

Insgesamt belegen alle bisherigen Analysen, dass in Deutschland eine gravierende Bildungsbenachteiligung durch soziale Ungleichheit besteht. Dabei handelt es sich angesichts der ausdrücklichen Betonung, dass das Recht des Kindes auf Bildung „auf der Grundlage der Chancengleichheit“ zu verwirklichen sei, um einen gravierenden Verstoß gegen die UN-Kinderrechtskonvention.

Die bislang behandelten Rechte bezogen sich auf die Bildungssäulen „lernen, Wissen zu erwerben und zu handeln“. Recht 9 bezieht sich auf die dritte Säule der Bildung für das 21. Jahrhundert: „lernen, zusammen zu leben“.

9) Kinder haben das Recht auf günstige Bedingungen in der Schule, damit sie lernen, in Harmonie und Frieden miteinander zu leben

In Harmonie und Frieden miteinander zu leben ist nicht nur ein Ziel der Erziehung, sondern auch eine wichtige Voraussetzung für ein günstiges Schulklima und eine positive Lernumgebung.

In IGLU lassen sich drei Indikatoren bestimmen:

- die Sicherheit der Schule in der Wahrnehmung der Schüler und Schülerinnen. Ein hoher Indexwert bedeutet, dass die Kinder berichten, sich in der Schule sicher zu fühlen und dass ein nur geringes Vorkommen von Gewalt besteht.
- Als Einzelitem wurde die Antwort „Ja“ bzw. „Nein“ auf die Frage ausgewählt: Bist du in den letzten Monaten in der Schule verletzt oder geschlagen worden? Für den europäischen Vergleich liegen mir allerdings nur die Werte von IGLU 2001 vor (Mullis et al., 2003, 249).
- die Sicherheit der Schule in der Wahrnehmung der Schulleiter.

Schulleiter wurden danach befragt, in welchem Ausmaß die folgenden Vorkommnisse ein Problem an der Schule darstellen: Störungen im Klassenzimmer, Betrügen, Fluchen, Vandalismus, Diebstahl, Beleidigungen oder Beschimpfungen anderer Kinder sowie körperliche Streitigkeiten zwischen Kindern. Aus den Antworten wurde ein Index gebildet (Mullis et al., 2007, 277). In den meisten Ländern gab es einen positiven Zusammenhang zwischen dem Index der Schulsicherheit in der Wahrnehmung der Schulleitung und der Leseleistung (Mullis et al., 2007, 275).

Aus der Datenbank von PISA 2000 wurde folgender Indikator verwendet:

- Urteil des Schulleiters über das Schulklima

Die Schulleiter wurden befragt, ob das Lernen an der Schule beeinträchtigt werde durch Faktoren wie: häufige Abwesenheit der Schüler, Störung des Unterrichts durch die Schüler, fehlender Respekt vor den Lehrkräften, Einschüchtern und Schikanieren von Schülern durch Mitschüler.

Die Ergebnisse sind in Tabelle 7 enthalten.

Tabelle 7: Ergebnisse von IGLU zu den Indikatoren „lernen, zusammen zu leben“

Ergebnisse aus IGLU (Alle Zahlenangaben beziehen sich auf den Prozentsatz der Schüler und Schülerinnen)

- Positives Urteil der Kinder über die Sicherheit in der Schule:
Norwegen 72, Schweden 70,
international 47, Deutschland 51 (Mullis et al., 2007, 277)
- Kinder berichten, im letzten Monat in der Schule geschlagen oder verletzt worden zu sein:
IGLU 2001: Norwegen 16, Tschechien 20,
international 32, Deutschland 29 (Mullis et al., 2003, 249)
IGLU 2006: Deutschland 35
- Positives Urteil der Schulleitung über die Sicherheit in der Schule:
England 90, Schottland 85,
international 60, Deutschland 50 (Mullis et al., 2007, 279)

Ergebnis aus PISA 2000

- das Schulklima im Urteil der Schulleitung:
Dänemark 0.73, Tschechien 0.56,
OECD 0.00, Deutschland 0.10 (OECD, 2001, 296)

Die Ergebnisse zur wahrgenommenen Sicherheit an deutschen Grundschulen geben Grund zur Beunruhigung. So ist vor allem das Ausmaß der von den Kindern berichteten Gewalterfahrungen beunruhigend: Im Jahr 2001 berichteten 29 Prozent und 2006 sogar 35 Prozent der Kinder, im Zeitraum des vergangenen Monats geschlagen oder verletzt worden zu sein. Deutschland liegt mit diesen Prozentzahlen zwar dicht am internationalen Mittelwert, doch ist letztlich jede Art von Gewalt grundsätzlich abzulehnen und auch auf niedrigstem Niveau niemals akzeptabel. Jungen sind dabei häufiger Opfer von Gewalterfahrungen als Mädchen (Valtin, Wagner, Schwippert, 2005). Dass Angst vor körperlicher Gewalt durchaus eine

Bedeutung für Jungen hat, ging schon aus meiner Untersuchung zu Freundschaftsvorstellungen von Kindern und Jugendlichen hervor. Auf die Frage, warum sie Freunde brauchten, antworteten viele Jungen: damit die mich beschützen können, wenn andere mich verkloppen. Bei Mädchen tauchte dieses Motiv nicht auf (Valtin 1991).

Das zehnte Recht bezieht sich auf die Säule „lernen, zu leben“.

10) Kinder haben das Recht, positive Lese-Selbstbilder zu entwickeln und zu lernen, Lesen für ihre Persönlichkeitsentwicklung zu nutzen

Sowohl die Kinderrechtskonvention als auch der UNESCO-Bericht der Kommission zur Bildung für das 21. Jahrhundert bekräftigen als fundamentales Prinzip, dass die Erziehung zu einer ganzheitlichen und harmonischen Entwicklung der Persönlichkeit eines Individuums beitragen soll. Erziehung und Bildung sollen gewährleisten, dass jeder die persönlichen Ressourcen und intellektuellen Fähigkeiten erwirbt, um die Lebensaufgaben bewältigen und Verantwortung übernehmen zu können. Die Beherrschung der Schriftsprache ist eine wichtige Kompetenz für die Teilhabe am sozialen, kulturellen und politischen Leben der Gesellschaft. Kinder und Jugendliche sollen nicht nur Lesekompetenz erwerben, sondern die Lesekompetenz auch einsetzen. Deshalb benötigen sie günstige Persönlichkeitsmerkmale, wie positive Selbstbilder, Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit und Motivation, um zum Vergnügen zu lesen.

In IGLU und PISA zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler, die positive Leseselbstbilder aufweisen und die auch außerhalb der Schule zum Vergnügen lesen, bessere Leseleistungen aufweisen. Derartige positive Einstellungen sind jedoch auch wichtige Ziele an sich.

Die internationalen Lesestudien bieten hier zwei Indikatoren:

- Selbstbilder in Bezug auf das Lesen
- zum Vergnügen außerhalb der Schule lesen.

Die Ergebnisse sind in den beiden folgenden Tabellen 8 und 9 dargestellt.

Tabelle 8: Ergebnisse zum Selbstkonzept des Lesens

Hohe Werte im Selbstkonzept des Lesens:

- IGLU 2006 (bezogen auf % der Schülerinnen und Schüler)
 - Österreich 62, Schweden 62;
 - OECD-Mittel 51, Deutschland 58 (Bos, Valtin u.a. 2007, 134)
- PISA
 - Dänemark 3.18, Italien 3.11,
 - OECD-Durchschnitt 2.92, Deutschland 2.84 (OECD 2003, 110)

Tabelle 9: Ergebnisse der Schülerbefragung zum Thema „außerhalb der Schule zum Vergnügen lesen“ (in Prozent der Schüler und Schülerinnen)

IGLU

- außerhalb der Schule fast täglich zum Vergnügen lesen:

Russische Föderation 58, Deutschland 53;

OECD-Mittel 43, (Bos, Valtin u.a. 2007, 136)

PISA 2000

- außerhalb der Schule mindestens eine Stunde täglich zum Vergnügen lesen:

Russische Föderation 31, Griechenland 29;

OECD Mittel 14, Deutschland 13 (OECD, 2001, 268)

Sowohl bei den Kindern als auch bei den Jugendlichen, so verdeutlicht Tabelle 9, liegen die Fähigkeitsselbstkonzepte im Lesen recht nahe am Mittelwert der beteiligten OECD-Staaten. Wie Tabelle 10 verdeutlicht, gehört Deutschland bei diesem Indikator erstmalig zu den beiden europäischen Spitzenländern. Die Lesefreude der Kinder ist recht groß, bei den Jugendlichen allerdings sinkt das Vergnügen am Lesen außerhalb der Schule dramatisch ab, und in Deutschland noch stärker als international zu beobachten.

Fazit und Ausblick

Wie die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudien zu den hier gewählten Indikatoren zeigen, sind im europäischen Vergleich die Lernbedingungen für den Schriftspracherwerb und damit die Realisierung der Rechte auf schriftsprachliche Bildung in Deutschland nicht günstig.

Dies gilt für

- den häuslichen Bereich: „kulturelles Kapital“ der Familie, Anregung und Förderung
- den vorschulischen Bereich: Mangel an Bildungseinrichtungen
- den schulischen Bereich: schlechte Ausstattung (Schulbibliotheken, Computer), Fehlen von zusätzlichen Experten, mangelnde Unterstützung durch Lehrkräfte, wenig differenzierter Unterricht, Verletzung der Chancengleichheit.

Besonders bedenklich ist dabei, dass in Deutschland der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt rückläufig ist, wie der 2. Nationale Bildungsbericht 2008 feststellt: „Der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt ging von 6,9% im Jahr 1995 auf 6,3% im Jahr 2005 und 6,2% im Jahr 2006 zurück; im internationalen Vergleich lag er unter dem OECD-Durchschnitt“ (Bildung in Deutschland 2008). Man kann nur hoffen, dass das geplante Konjunkturprogramm der Bundesregierung die Investitionen im Bereich von Schule und Bildung erheblich verstärkt.

Die hier vorgelegte Analyse eignet sich als Instrument, um für jedes der Teilnehmerländer von IGLU und PISA prüfen zu können, inwieweit die Rechte der Kinder auf schriftsprachliche Bildung verwirklicht werden (s. dazu meine Analysen zu den USA, Valtin 2008). Mithilfe einer derartigen Analyse lassen sich für jedes Land Anhaltspunkte für Verbesserungen feststellen. Es sollten dann alle notwendigen gesetzlichen, administrativen oder andere Maßnahmen ergriffen werden, um zu gewährleisten, dass die Rechte der Kinder verwirklicht werden. Anregungen dazu liefert die im Netz abrufbare Power Point Präsentation *National Reading Achievement: Using PISA/PIRLS Data for Informed Discussion* (www.reading.org/resources/issues/reports/pisa.html), die von der PISA/PIRLS Task Force der International Reading Association entwickelt wurde¹.

Beenden möchte ich diesen Beitrag mit einem Zitat aus dem Delors-Bericht der UNESCO-Kommission „Bildung für das 21. Jahrhundert“:

„Bildung ist auch ein Ausdruck der Zuneigung für Kinder und Jugendliche, die wir in unserer Gesellschaft willkommen heißen sollen, indem wir ihnen vorbehaltlos einen Platz anbieten, der ihnen rechtmäßig zusteht“ (Delors 1998, 10, übersetzt von R.V.).

Die Daten der internationalen Lesestudien können dazu verwendet werden, um festzustellen, ob die Bildungssysteme eines Landes die jungen Lernenden unterstützen und ob sie ihnen tatsächlich ein warmes Willkommen in der Gesellschaft bereiten.

Literatur

- Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I" Herausgeber: Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung . W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2008, online Version s. www.bildungsbericht.de
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R.(2007) (Hrsg.) IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster: Waxmann 2007
- Bos, W., Valtin, R.,Hornberg, S.,Buddeberg,I.,Goy,M.& Voss, A.(2007) Internationaler Vergleich 2006: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, S. Hornberg u.a. 109-160
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1999) Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderkonvention im Wortlaut mit Materialien, Bonn.
- Delors, J. (1998) Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO.
- Hornberg, Lankes u.a. (2007) Lehr- und Lernbedingungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In W. Bos, H. Hornberg u. a. 29-50
- Hornberg,S.,Valtin, R.,Potthoff,B.,Schwippert,K.& Schulz-Zander,R. (2007) Lesekompetenzen von Mädchen und Jungen im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg u.a., (Hrsg.): IGLU

¹ Mitglieder der PISA/PIRLS Task Force sind Renate Valtin, (Vorsitzende), William Brozo, US, Maria Lourdes Dionisio, Portugal, Keith Topping, Scotland, and Cathy Roller, IRA.

2006., 195-223

- IRA (2000) Making a Difference Means Making It Different: Honoring Children's Rights to Excellent Reading Instruction. Newark, DE: International Reading Association. www.reading.org
- Kinderrechte ins Grundgesetz – mehr Gerechtigkeit für Kinder, Fachtagung der SPD-Bundestagsfraktion am 13. März 2008 in Berlin, www.spdfraktion.de und www.gew.de/SPDDokumentation_Kinderrechte_gehoeren_ins_Grundgesetz.html
- Lankes, E.-M. & Carstensen, C.H. (2007) Der Leseunterricht aus der Sicht der Lehrkräfte. In W. Bos, S. Hornberg u.a. (Hrsg.), 161 - 193
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J. & Kennedy, A. M. (Eds.) (2003) PIRLS 2001 International Report. IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 Countries. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M. & Foy, P. (Eds.) (2007) PIRLS 2006 International Report. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2001) Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2003) Learners for Life. Students Approaches to Learning. Results from PISA 2000. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2004) Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003. Paris: OECD.
- Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E. & Pekrun, R. (Hrsg.) (2007) PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie, Münster, New York: Waxmann
- Reading Achievement: Using PISA/PIRLS Data for Informed Discussion (www.reading.org/resources/issues/reports/pisa.html)
- Rousseau, J.-J. (1990) Emile oder über die Erziehung. Stuttgart: Reclam
- Valtin, R. (1991) Mit den Augen der Kinder. Freundschaft, Geheimnisse, Lügen, Streit und Strafe. Reinbek b. Hamburg
- Valtin, R./Wagner, C. & Schwippert, K. (2005) Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse – schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R. & Walther, G. (Hrsg.): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Waxmann, 187-230
- Valtin, R. (2006) Wie gut haben es Kinder in Deutschland? Ein anderer Blick auf IGLU und PISA. In: Hanke, P. (Hrsg.) Grundschule in Entwicklung. Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule von heute. Waxmann 2006, 42-60
- Valtin, R. (2008) Children's rights to literacy: How well are they realized in the United States? Invited paper presented at the Annual Convention of IRA, Atlanta www.reading.org/downloads/resources/r_valtin.ppt