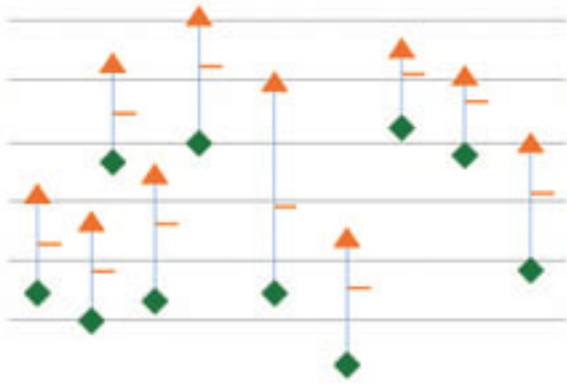


PIRLS 2006

Internationaler Vergleich
von Schülerleistungen

Birgit Suchań, Christina Wallner-Paschon,
Elisabeth Stöttinger, Silvia Bergmüller



Erste Ergebnisse

Lesen in der
Grundschule



ZVB
Projektzentrum für
Vergleichende Bildungsforschung

Birgit Suchań, Christina Wallner-Paschon,
Elisabeth Stöttinger, Silvia Bergmüller

PIRLS 2006
Internationaler Vergleich
von Schülerleistungen

Erste Ergebnisse
Lesen in der Grundschule

Leykam 2007
Graz

Das Bundesministerium hat die Errichtung des Projektzentrums für Vergleichende Bildungsforschung an der Universität Salzburg initiiert und finanziert. Das Projektzentrum ist vom Bundesministerium mit der Durchführung der IEA-Studie PIRLS in Österreich beauftragt. Die Kosten der österreichischen Teilnahme an PIRLS insgesamt sowie der Druck dieses Ergebnisberichts werden vom Bundesministerium getragen.



Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung

Universität Salzburg • Fachbereich Erziehungswissenschaft • 5020 Salzburg • Akademiestr. 26

Leiter: DDr. Günter Haider

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen.

Erste Ergebnisse. Lesen in der Grundschule.

Birgit Suchań, Christina Wallner-Paschon,

Elisabeth Stöttinger, Silvia Bergmüller. Graz: Leykam 2007.

ISBN 978-3-7011-7610-6

Einbandgestaltung und Layout:

DNA-CONSULT, www.sciencetainment.com

Satz: Herbert Neureiter, ZVB

Druck: Universitätsdruckerei Klampfer, 8181 St. Ruprecht

© by Leykam Buchverlagsgesellschaft m.b.H. Nfg. & Co. KG, Graz 2007

www.leykamverlag.at

Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Als Bildungsverantwortliche haben wir die Aufgabe, die Schule so zu gestalten, dass sie den Bedürfnissen der jungen Menschen gerecht wird und ihnen Orientierung im Leben geben kann. Durch Vermittlung von Wissen, Kultur, Kreativität und sozialem Bewusstsein.

Lesen können bedeutet selbstständig lernen können – es erweitert den Wortschatz, schult die Fantasie und das Vorstellungsvermögen und bildet auch den Schlüssel zum lebenslangen Lernen. Die Grundlagen für das Lesen werden im Elternhaus gelegt, mit der Vermittlung der Freude am Lesen, mit der spielerischen Förderung wichtiger Vorkenntnisse und vor allem mit dem gemeinsamen Anschauen und Lesen von Büchern. Auf diesen Grundlagen baut die Schule mit Lese- und Schreiblernprogrammen auf. Unsere Lehrer und Lehrerinnen fördern die Lesemotivation und leisten im Falle von Leseschwierigkeiten oder Leseschwächen professionelle Hilfestellung.

Der vorliegende erste Ergebnisbericht von PIRLS 2006 zeigt uns, wie weit wir in unseren gemeinsamen Bemühungen bereits gekommen sind. PIRLS misst die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Lesen und vergleicht unsere Kinder mit hunderttausenden 9- bis 10-Jährigen in vielen Ländern. Österreich hat zum ersten Mal an dieser Lesestudie für die Viertklässler teilgenommen – die Bildungspolitik und die Schulentwicklung erwarten sich wichtige Hinweise auf Stärken und Schwächen des Unterrichts und des Schulsystems.

Ich danke dem für die Durchführung von PIRLS in Österreich verantwortlichen Salzburger Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung und den Nationalen PIRLS-Projektmanagern Frau Dr.ⁱⁿ Birgit Suchan und Prof. DDr. Günter Haider für die geleistete Arbeit.



Dr.ⁱⁿ Claudia Schmied

Zusammen mit PISA und der kommenden TIMSS-Studie für Mathematik und Naturwissenschaft bildet PIRLS einen wesentlichen Baustein im österreichischen Bildungsmonitoring, das vom BMUKK gefördert und finanziert wird.

Solche wissenschaftlichen Grundlagen sind notwendig, wenn wir das österreichische Bildungsangebot systematisch weiterentwickeln, unsere Stärken ausbauen und unsere Schwächen beheben wollen.

A handwritten signature in black ink that reads "Claudia Schmied". The script is fluid and cursive.

Dr.ⁱⁿ Claudia Schmied
Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur

Vorwort

PIRLS 2006 – Ziele und Methoden	8
--	---

Zur Interpretation der Ergebnisse	10
--	----

1. Lesekompetenz international

1.1 Lese-Gesamtskala: Mittelwerte international	12
1.2 Lese-Gesamtskala: Streuung der Leistung	14
1.3 Lese-Gesamtskala: Spitzen- und Risikoschüler/innen	16
1.4 Lese-Gesamtskala: Unterschiede nach Geschlecht	18

2. Subskalen „Leseintentionen“

2.1 Subskalen „Leseintentionen“: Mittelwerte international	20
2.2 Subskalen „Leseintentionen“: Unterschiede nach Geschlecht	22

3. Subskalen „Verstehensprozesse“

3.1 Subskalen „Verstehensprozesse“: Mittelwerte international	24
3.2 Subskalen „Verstehensprozesse“: Unterschiede nach Geschlecht	26

4. Familiärer Kontext

4.1 „Kulturelles Kapital“: Bildungsressourcen im Elternhaus	28
4.2 Chancengerechtigkeit: Leistung und Schulbildung der Eltern (I)	30
4.3 Chancengerechtigkeit: Leistung und Schulbildung der Eltern (II)	32

4.4 Migrationshintergrund	34
4.5 Migration: Einfluss der Sprache	36
4.6 Kindergarten- und Vorschulbesuch	38
4.7 Familiäre lesebezogene Aktivitäten	40
4.8 Die Einstellung der Eltern zum Lesen	42

5. Lesen und Unterricht

5.1 Lesen als Hausübung	44
5.2 Organisation des Leseunterrichts und Leseaktivitäten in der 4. Schulstufe	46
5.3 Für Lesen verwendete Unterrichtszeit in der 4. Schulstufe	48

6. Lesen und Freizeit

6.1 Einstellungen zum Lesen in der 4. Schulstufe	50
6.2 Lese-Selbstkonzept in der 4. Schulstufe	52
6.3 Lesefreude und das Lesen literarischer Texte außerhalb der Schule	54
6.4 Lesen von Informationstexten außerhalb der Schule	56

Zusammenfassung	58
------------------------	----

Bibliografie	62
---------------------	----

Anhang	63
---------------	----

PIRLS erfasst die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern am Ende der Grundschule. In dem hier vorliegenden Bericht informieren wir Sie über die ersten Ergebnisse der 2006 durchgeführten Studie, an der sich insgesamt 45 Länder bzw. Provinzen beteiligt haben. Der Fokus liegt dabei auf der österreichischen Perspektive.

Liebe Leserinnen und Leser!

Vor 15 Jahren hat sich Österreich zum ersten Mal an einer international vergleichenden Schülerleistungsstudie beteiligt – COMPED (Computers in Education Study) wurde 1992 von der unabhängigen Bildungsforschungsgemeinschaft IEA initiiert und in 20 Teilnehmerländern durchgeführt. 1995 folgte die Teilnahme an einer Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie (TIMSS) und seit 2000 nimmt Österreich im Drei-Jahres-Rhythmus an der OECD-Studie PISA teil. Mit PIRLS 2006 findet nun in Österreich zum insgesamt sechsten Mal eine international vergleichende Schülerleistungsmessung statt. Obwohl all diese Studien unterschiedliche Zielgruppen und unterschiedliche Themenschwerpunkte haben, ist ihnen dennoch eines gemeinsam: Sie fokussieren auf den Ertrag der Schulsysteme (Output) zu „entwicklungsrelevanten“ Zeitpunkten der Schüler/innen und versuchen diesen Ertrag mit jenen Faktoren in Verbindung zu setzen, die Einfluss darauf haben.

Die IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) und die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) sind die Hauptinitiatoren solcher internationaler Vergleichsstudien.

Für die Weiterentwicklung der Bildungssysteme ist die Beteiligung an internationalen Vergleichsstudien neben der Durchführung von nationalen Leistungsevaluationen ein wesentlicher Bestandteil. Sie liefern den Bildungsverantwortlichen Informationen über die Stärken und Schwächen ihres Bildungssystems im internationalen Vergleich. Mit einer regelmäßigen

Teilnahme an zyklisch angelegten Studien – wie es in Österreich zum jetzigen Zeitpunkt nur bei PISA der Fall war – ist es darüber hinaus möglich, die Effektivität von bereits durchgeführten schulischen Maßnahmen kontinuierlich zu beobachten und festzustellen, ob die gesetzten Ziele erreicht werden.

Die PIRLS-Berichterstattung erfolgt zu diesem Zeitpunkt in zwei Teilen: Die vorliegende Publikation enthält die ersten Ergebnisanalysen zu PIRLS 2006 aus österreichischer Sicht. Ergänzend dazu wird zeitgleich eine Beschreibung aller wesentlichen Aspekte der Durchführung der Studie veröffentlicht: Suchaň B. & Wallner-Paschon C. (Hrsg.). (2007). PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Die Studie im Überblick. Lesen in der Grundschule. Graz: Leykam.

Die Basis für die hier vorliegenden Ergebnisse bildet die internationale Datenbank der IEA, die vom Data Processing Center (DPC) in Hamburg anhand der Rohdatenfiles aller Teilnehmerländer erstellt wurde. Diese Datenbank ist die Grundlage für alle Analysen im internationalen Ergebnisbericht der IEA sowie für alle nationalen Analysen in dieser vorliegenden Publikation. Die Datenbank wird im Februar 2008 auf der Homepage des internationalen Zentrums (<http://isc.bc.edu/pirls2006/index.html>) auch der breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

Die Themen dieses Berichts gliedern sich in drei Kapitel zu Analysen der Lesekompetenz im internationa-

len Vergleich. Die darauf folgenden Kapitel stellen die Leistungen der Schüler/innen aus 14 ausgewählten europäischen Vergleichsländern in Abhängigkeit von relevanten Kontextvariablen (familiärer Kontext, Lesen und Unterricht, Lesen und Freizeit) dar.

Wir möchten an dieser Stelle darauf hinweisen, dass dieser erste Ergebnisbericht nur einige grundlegende Analysen enthält, um einen Überblick über die Ergebnisse zu vermitteln. Manche der hier dargestellten Ergebnisse werfen tiefer greifende Fragen auf, auf die wir in diesem Bericht noch nicht eingehen können. Interessierte Leser/innen verweisen wir daher bereits jetzt auf einen zweiten umfassenden Bericht mit vertiefenden Analysen und Antworten auf Fragen, die in der vorliegenden Publikation offen bleiben müssen. Dieser nationale Bericht wird Mitte des nächsten Jahres publiziert.

PIRLS wird in Österreich im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) vom Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung (ZVB) durchgeführt. Leiter dieses Zentrums ist DDr. Günter Haider, der gemeinsam mit Dr.ⁱⁿ Birgit Suchaň für die Koordination und Umsetzung von PIRLS in Österreich verantwortlich ist. Federführend bei der Übersetzung und Abstimmung aller Instrumente (Testhefte, Fragebögen und Manuale) von PIRLS war Mag.^a Christina Wallner-Paschon. Frau Dr.ⁱⁿ Silvia Bergmüller koordinierte die Schulkontakte und Frau Dr.ⁱⁿ Elisabeth Stöttinger war für die Testleiter/innen verantwortlich. Martin Pointinger leitete den gesamten Bereich des Datenmanagements.

Wir möchten uns an dieser Stelle bei all jenen bedanken, die zum Gelingen dieses Projekts einen wesentlichen Beitrag geleistet haben: Allen voran bei den Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern sowie Direktorinnen und Direktoren der be-

teiligten Schulen sowie unseren Testleiterinnen und Testleitern. Mit ihrer Unterstützung ist es gelungen, für Österreich repräsentative Daten im Hinblick auf die Lesekompetenz zu sammeln. In den verschiedenen Projektphasen wurde das PIRLS-Team immer wieder von externen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern unterstützt, denen wir ebenfalls herzlich dafür danken möchten. Frau Angelika Frauenschuh und Frau Maria Greil standen dem Team während des gesamten Projektzyklus stets helfend zur Seite.

Im Zusammenhang mit der vorliegenden Publikation geht unser Dank an Martin Pointinger, der maßgeblich an den Analysen zu diesen Kapiteln beteiligt war sowie an Bettina Toferer, Bakk. und Daniela Quast für ihre Hilfe, wo immer diese nötig war. Mag. Herbert Neureiter hat diese Publikation in die richtige Form gebracht; Martin Schreiner danken wir für das Korrekturlesen. Dr.ⁱⁿ Claudia Schreiner möchten wir für ihre inhaltliche Durchsicht danken und Prof. Dr.ⁱⁿ Andrea Bertschi-Kaufmann sowie Dr. Karl Blüml für den Review dieses Berichts.

Dr.ⁱⁿ Birgit Suchaň

Mag.^a Christina Wallner-Paschon

Dr.ⁱⁿ Elisabeth Stöttinger

Dr.ⁱⁿ Silvia Bergmüller

Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung
(ZVB)

Universität Salzburg

Fachbereich Erziehungswissenschaft

Salzburg, im November 2007

Birgit Suchań

PIRLS 2006 – Ziele und Methoden

In der vorliegenden Publikation finden sich die wichtigsten Ergebnisse von PIRLS 2006. Diese beiden Informationsseiten beschreiben die wesentlichen Aspekte der Studie. Detailliertere Informationen zur Konzeption und zu den Methoden von PIRLS entnehmen Sie bitte der Broschüre „PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Lesen in der Grundschule. Die Studie im Überblick.“ (Suchań & Wallner-Paschon, 2007), die diesen Ergebnisbericht ergänzt.

Die Abkürzung PIRLS steht für „Progress in International Reading Literacy Study“, eine von der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) initiierte internationale Studie, die in regelmäßigen Abständen die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 4. Schulstufe erhebt, analysiert und vergleicht.

Was sind die Ziele von PIRLS?

Die IEA ist eine unabhängige Bildungsforschungsgemeinschaft (mit Sitz in den Niederlanden), deren Ziel es ist, Bildungssysteme international zu vergleichen und den für die Bildungspolitik Verantwortlichen Daten über die Stärken und Schwächen des jeweiligen Systems zu liefern („System-Monitoring“).

Gemeinsam mit TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) bildet PIRLS das „Herzstück“ der zyklisch stattfindenden Studien der IEA. Alle fünf Jahre wird bei PIRLS die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 4. Schulstufe erhoben und im Vier-Jahres-Rhythmus die Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenz durch TIMSS. Die erste Erhebung von TIMSS fand 1995 statt und PIRLS startete 2001 (allerdings ohne Österreich).

Wer nimmt an PIRLS teil?

An der ersten Erhebung von PIRLS im Jahr 2001 beteiligten sich 35 Länder – diese Zahl ist im zweiten

Zyklus von PIRLS (2006) auf 40 Teilnehmerländer und fünf kanadische Provinzen angestiegen. In jedem Land werden Schulen mit Schülerinnen und Schülern in der 4. Schulstufe (in Österreich vierte Klasse Volksschule) zufällig ausgewählt. Insgesamt müssen in den Teilnehmerländern am Ende der Erhebung Daten von mindestens 4.000 Schülerinnen und Schülern aus 150 Schulen vorliegen. An der aktuellen Studie nahmen weltweit insgesamt etwa 210.000 Schüler/innen aus über 7.500 Schulen teil. Eine Liste aller teilnehmender Länder finden Sie auf Seite 10.

Was wird getestet?

PIRLS erfasst die wichtigste Kulturtechnik – die Lesekompetenz. Dabei werden im Wesentlichen drei Aspekte der Lesefähigkeit untersucht: (1) Das Leseverhalten und die Einstellung zum Lesen als eine wichtige Grundvoraussetzung, um später gut lesen zu können. (2) Die Leseabsichten; unterschieden wird dabei im Rahmen von PIRLS zwischen „Lesen, um Informationen zu gewinnen“ und „Lesen, um literarische Erfahrung zu machen“. (3) Die Verstehensprozesse, die sich in die folgenden vier Bereiche gliedern: „Erkennen und Wiedergeben explizit angegebener Informationen“, „Ziehen einfacher Schlussfolgerungen“, „Interpretieren sowie Verknüpfen von Gedanken und Informationen“ und „Untersuchen und Bewerten von Inhalt, Sprache und einzelnen Textelementen“.

Wie wird getestet?

Die Messung der Lesekompetenz erfolgt mit einem 80-minütigen Papier-Bleistift-Test mit für Schüler/innen authentischen Lesematerialien (Informationstexte und literarische Texte). Zu jeweils einem längeren Text werden 10 bis 13 Aufgaben gestellt. Diese sind entweder Multiple-Choice-Aufgaben, bei denen die Schüler/innen aus vorgegebenen Antwortalternativen die richtige auswählen müssen, oder Aufgaben mit offenem Antwortformat, bei denen die Schüler/innen selbst eine Antwort formulieren müssen.

In jedem Land werden 13 verschiedene Testhefte eingesetzt, deren Texte und dazugehörige Aufgaben insgesamt einer Testdauer von 6 Stunden und 40 Minuten entsprechen. Jede Schülerin/jeder Schüler bearbeitet in einem Testheft allerdings nur jeweils zwei der zur Verfügung stehenden Texte. Pro Text hat sie/er dafür 40 Minuten Zeit; die reine Testzeit beträgt also eine Stunde und 20 Minuten.

Nach dem Test werden die Schüler/innen gebeten, einen Fragebogen auszufüllen. Dieser enthält Fragen zum schulischen und familiären Kontext des Lesenlernens, aber auch zur Einstellung zum Lesen und erfordert etwa eine halbe Stunde Arbeit.

Neben den Schülerfragebögen werden auch Eltern-, Schul- und Lehrerfragebögen zur Erfassung von wesentlichen Kontextvariablen eingesetzt. So werden die Eltern beispielsweise nach ihrer Einstellung zum Lesen und ihren Lesegewohnheiten befragt. Auf Schulebene werden z. B. Informationen über das Schulklima, die vorhandenen Ressourcen einer Schule und über die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern gewonnen. Hintergrundinformationen, die durch eine

Lehrerbefragung erhoben werden, beziehen sich unter anderem auf den Deutsch- und Leseunterricht und auf die Leistungsbeurteilung.

Weiters werden auf Systemebene mit dem Lehrplanfragebogen wichtige Hintergrundinformationen gewonnen. Dieser wird in Österreich von Expertinnen und Experten des Ministeriums beantwortet.

Insgesamt verfügen die Wissenschaftler/innen dadurch über Daten zu allen Ebenen des Schulsystems und können beispielsweise Leistungen, Unterrichtsmerkmale, familiäre Herkunft oder Aspekte des Schulsystems aufeinander bezogen analysieren und berichten.

Ergebnisse

Die Ergebnisse der Tests bestehen

- (1) aus den Leistungsdaten der Schüler/innen in Form von individuellen Werten (auf einer Punkteskala mit einem Mittelwert von 500 und einer Standardabweichung von 100);
- (2) aus den auf Schul- und Systemebene aggregierten Leistungsdaten (zusammengefasste Länderwerte, die die Vergleiche ermöglichen) und
- (3) aus den Kontextvariablen, die sowohl die Beschreibung der Leistung in Teilgruppen (z. B. Mädchen und Buben, Migrantinnen und Migrantinnen etc.) als auch die Analyse von Zusammenhängen ermöglichen.

Auf internationaler Ebene werden die Ergebnisse der Tests und Befragungen von der IEA veröffentlicht. So wie dieser hier vorliegende österreichische Ergebnisbericht werden von den meisten nationalen Projektzentren ebenfalls Berichte mit den wichtigsten Ergebnissen aus nationaler Perspektive herausgegeben.

Zur Interpretation der Ergebnisse

Teilnehmerländer

Weltweit beteiligten sich 40 Länder und fünf kanadische Provinzen an PIRLS 2006. Eine Besonderheit der IEA-Studien ist, dass bei der Darstellung von Ergebnissen aus regional relativ selbstständigen oder sprachlich unterschiedlichen Landesteilen diese gesondert berichtet werden, da sie oft auch unterschiedliche Schulsysteme haben. Beispiele dafür sind England und Schottland (Großbritannien), Hongkong (Sonderverwaltungszone der Republik China), die kanadischen Provinzen oder der flämisch- und der französischsprachige Teil Belgiens. Hier wird aus analytischem und politischem Interesse getrennt nach Region berichtet.

Voraussetzung

Um vollständig in die internationale Berichterstattung aufgenommen zu werden, müssen die Länder auf unterschiedlichen Ebenen international vorgeschriebene Rücklaufquoten erreichen: auf Schulebene

85 % aller ausgewählten Schulen; auf Klassenebene (innerhalb der teilnehmenden Schulen) 95 %; auf Schülerebene (innerhalb der teilnehmenden Klassen) 85 %; auf Lehrerebene (innerhalb der teilnehmenden Klassen) 85 %. Zusätzlich dürfen bei der Ziehung der Stichprobe nicht mehr als 5 % der Schüler/innen der Population ausgeschlossen werden.

Folgende Länder wurden im internationalen Bericht auf Grund einer solchen Abweichung von den internationalen Rücklauf-Kriterien gekennzeichnet: In Russland, den kanadischen Provinzen Alberta, British Columbia, Ontario, in Bulgarien, im flämischen Teil Belgiens, in Dänemark, in den USA und Georgien wurden auf Schul- und Schülerebene mehr als die zulässigen 5 % der Population ausgeschlossen. In Israel betrug die Ausschlussrate bezüglich der Population mehr als 20 %. Die Niederlande und Schottland haben die vorgeschriebene Rücklaufquote von 85 % auf Schulebene nur mit Hilfe von Ersatzschulen erreicht und Norwegen hat diese Vorschrift auch nach

 Belgien flämisch – BEL (fl)	 Kanada (British Columbia) – CAN (BC)	 Österreich – AUT
 Belgien französisch – BEL (fr)	 Kanada (Nova Scotia) – CAN (NS)	 Polen – POL
 Bulgarien – BUL	 Kanada (Ontario) – CAN (O)	 Rumänien – RUM
 Dänemark – DNK	 Kanada (Quebec) – CAN (Q)	 Russland – RUS
 Deutschland – DEU	 Katar – QAT	 Schottland – GBR (S)
 England – GBR (E)	 Kuwait – KWT	 Schweden – SWE
 Frankreich – FRA	 Lettland – LET	 Singapur – SGP
 Georgien – GEO	 Litauen – LIT	 Slowenien – SLO
 Hongkong – HKG	 Luxemburg – LUX	 Slowakische Republik – SVK
 Indonesien – IDN	 Marokko – MAR	 Spanien – ESP
 Iran – IRN	 Mazedonien – MKD	 Südafrika – ZAF
 Island – ISL	 Moldawien – MDA	 Taiwan ¹ – TWN
 Israel – ISR	 Neuseeland – NZL	 Trinidad und Tobago – TTO
 Italien – ITA	 Niederlande – NLD	 Ungarn – HUN
 Kanada (Alberta) – CAN (A)	 Norwegen – NOR	 Vereinigte Staaten – USA

Vergleichsländer (im gesamten Bericht) fett gedruckt; ¹Internationale Bezeichnung: „Chinese Taipei“

dem Einsatz der Ersatzschulen nicht erfüllt. Bei diesen Ländern muss man bei der Interpretation der Daten beachten, dass die Abweichungen bezüglich der Rücklaufquoten zu einer Verzerrung der Ergebnisse führen können und die Daten eventuell nicht für die gesamte Population repräsentativ sind.

Darstellung

Da eine vollständige Darstellung aller Teilnehmerländer in allen Unterkapiteln den Rahmen dieser Publikation sprengen würde, beziehen sich die Analysen nur in den ersten drei Kapiteln dieses Berichts auf alle 45 beteiligten Länder und Provinzen. In weiterer Folge beschränkt sich die Darstellung der Ergebnisse auf 14 ausgewählte europäische Vergleichsländer. Die Auswahl dieser Länder orientiert sich an jenen Vergleichsländern, die für die nationale Ergebnispublikation der OECD-Studie PISA herangezogen werden. Es sind dies die zehn reichsten EU-Länder (nach BIP je Einwohner, kaufkraftbereinigt, aus dem Jahr 2005), ergänzt durch die weiteren Nachbarländer Österreichs (sofern diese an PIRLS teilgenommen haben).

Abbildung 1 enthält alle Teilnehmerländer und deren Länderkürzel. Die ausgewählten 14 europäischen Vergleichsländer sind dabei hervorgehoben.

Statistische Interpretation

Da bei PIRLS nicht alle Schüler/innen der 4. Schulstufe eines Landes getestet werden, sondern nur eine Stichprobe (in Österreich etwa 5.000 Schüler/innen von insgesamt ca. 90.000), müssen bei der Interpretation der Ergebnisse einige Dinge beachtet werden.

Die statistischen Kennzahlen (z. B. Mittelwerte) sind Punktschätzungen der tatsächlichen Populationswerte. Sie sind auf Grund der Testung einer Stichprobe mit einem gewissen statistischen Fehler, dem **Standardfehler**, behaftet. Dieser führt zu einem **Konfidenzintervall**, innerhalb dessen sich der tatsächliche Populationswert mit einer bestimmten Sicherheit (in dieser Publikation 95 %, d. h. $p < .05$) befindet. Dieses Intervall muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

Der statistische Messfehler spielt auch bei Vergleichen von zwei Mittelwerten eine Rolle, etwa wenn man die Ergebnisse zweier Gruppen von Schülerinnen und Schülern (z. B. aus zwei Ländern oder von Mädchen und Buben) miteinander vergleicht. Alle Signifikanzprüfungen in dieser Publikation werden, falls nicht explizit anders vermerkt, auf dem 95 %-Niveau durchgeführt.

Werden mehrere Vergleiche durchgeführt (z. B. Vergleich des Österreich-Mittelwerts mit allen anderen Ländermittelwerten), wird in Anlehnung an die Berichterstattung des internationalen Zentrums **keine** Bonferroni-Korrektur durchgeführt. Bei der Interpretation ist daher zu beachten, dass bei multiplen Mittelwertvergleichen die Signifikanzen bei den Differenzen eher etwas überschätzt werden.

Rundungen und Missings

Bei allen in dieser Publikation angegebenen Kennwerten (Mittelwerte, Standardfehler, Prozentangaben etc.) handelt es sich um **gerundete** Werte. Alle in Tabellen und Abbildungen enthaltenen Werte werden zuerst – unter Berücksichtigung entsprechender Nachkommastellen – berechnet und dann gerundet. Deshalb kann es vorkommen, dass die Summe der gerundeten Prozentangaben nicht exakt 100 ergibt, oder Summen von Werten geringfügig inkonsistent erscheinen mögen.

In allen Kapiteln mit Hintergrundvariablen werden bei Antwortkategorien mit einer Häufigkeit von weniger als 3 % auf Grund der geringen Fallzahl keine Leistungsmittelwerte berichtet. Die entsprechende Kategorie wird mit „**n. b.**“ bezeichnet.

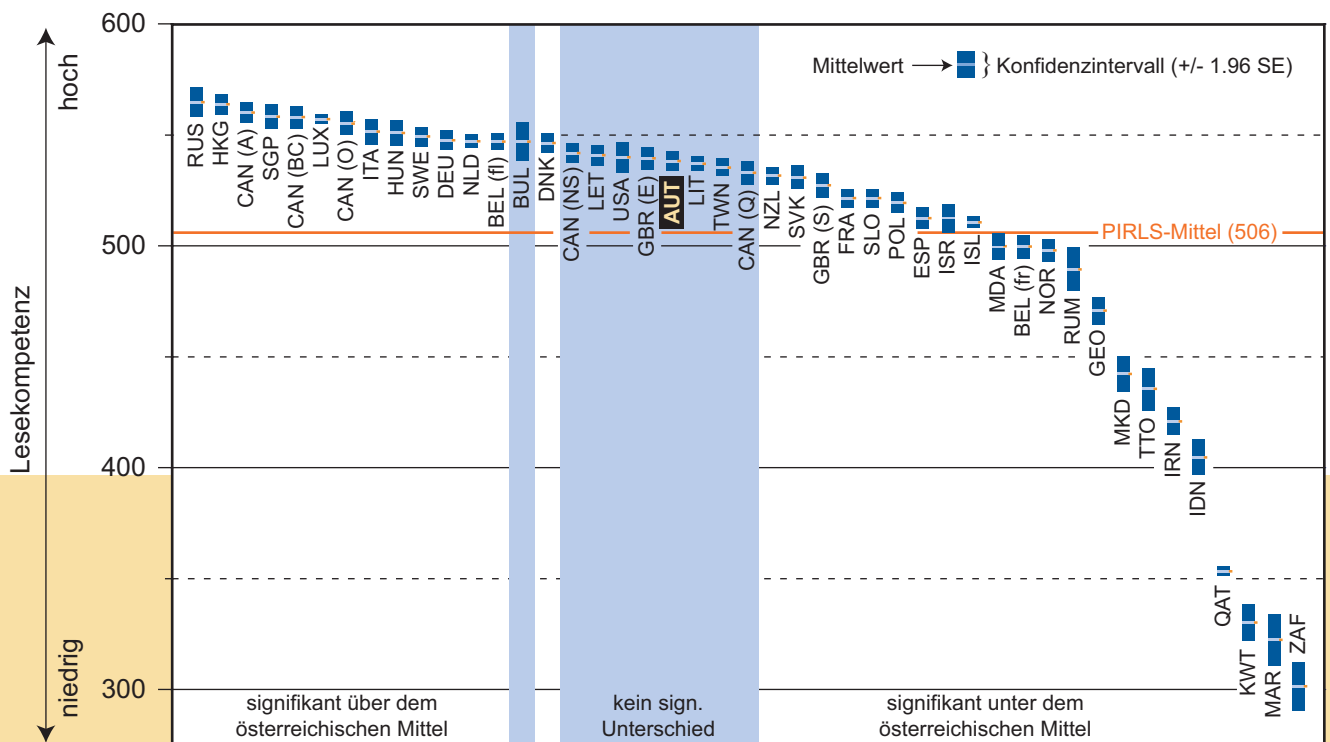
Anhangstabellen

Für jene Abbildungen in denen Prozentwerte im Ländervergleich dargestellt werden, finden Sie im Anhang die entsprechenden Werte inklusive Standardfehler. Der ersten Anhangstabelle (AI) können Sie das Durchschnittsalter und die Schulstufe der getesteten Schüler/innen der jeweiligen Länder entnehmen.

Birgit Suchań

1.1 Lese-Gesamtskala: Mittelwerte international

Lesen ist eine der wichtigsten Kulturtechniken und die Basis für den weiteren Wissenserwerb. Die Lesekompetenz im Alter von 9–10 Jahren stellt einen besonders kritischen Punkt im Erwerb dieser Kompetenz dar, da es zu einem Übergang vom „Lesenlernen“ zum „Lesen, um zu lernen“ kommt. Jene fünf Länder mit den besten Leserinnen und Lesern sind Russland, Hongkong, die kanadische Provinz Alberta, Singapur sowie die kanadische Provinz British Columbia.



Teilnehmerländer absteigend nach dem Mittelwert auf der Lese-Gesamtskala sortiert

RUS	565	BUL	547	NZL	532	NOR	498
HKG	564	CAN (NS)	542	SVK	531	RUM	489
CAN (A)	560	LET	541	GBR (S)	527	GEO	471
SGP	558	USA	540	FRA	522	MKD	442
CAN (BC)	558	GBR (E)	539	SLO	522	TTO	436
LUX	557	AUT	538	POL	519	IRN	421
CAN (O)	555	LIT	537	ESP	513	IDN	405
ITA	551	TWN	535	ISR	512	QAT	353
HUN	551	CAN (Q)	533	ISL	511	KWT	330
SWE	549			MDA	500	MAR	323
DEU	548			BEL (fr)	500	ZAF	302
NLD	547						
BEL (fl)	547						
DNK	546						

14 europäische Vergleichsländer fett hervorgehoben

In diesem Kapitel wird die Kompetenz der Schüler/innen auf der Lese-Gesamtskala im internationalen Vergleich beschrieben: Nach der Darstellung der Mittelwerte und Konfidenzintervalle folgt eine Analyse der Streuung der Leistung innerhalb der Länder, der Spitzen- und Risikoschüler/innen sowie der Leistungsunterschiede nach Geschlecht.

In PIRLS 2001 wurde die Leseleistung der Schüler/innen auf einer Gesamtskala mit einem Mittelwert von 500 und einer Standardabweichung von 100 abgebildet; diese Werte basieren auf jenen 35 Ländern, die an PIRLS 2001 teilgenommen haben. Dieselbe Skala wird auch für die Erhebung im Jahr 2006 verwendet, was bedeutet, dass die Werte der aktuellen Erhebung auf dieser 2001 gebildeten Skala verankert werden. Bei der Interpretation der Mittelwerte gilt es zu beachten, dass der Wert 500 nicht der Durchschnittswert der Länder von PIRLS 2006 ist. Der Mittelwert aller PIRLS-2006-Länder beträgt 506 Punkte.

Abbildung 2 auf der gegenüberliegenden Seite zeigt für alle 45 Teilnehmerländer den Mittelwert auf der Lese-Gesamtskala und das Konfidenzintervall, in dem der Mittelwert der Population jedes Landes mit 95 %iger Sicherheit liegt (vgl. statistische Informationen auf Seite 11). Die hellblauen horizontalen Linien kennzeichnen die Punktschätzung des Mittelwerts; die dunkelblauen Boxen zeigen das Konfidenzintervall. Länder innerhalb der blauen Schattierung unterscheiden sich in ihrem Mittelwert nicht signifikant von Österreich. Länder darüber oder darunter weisen hingegen einen signifikant besseren bzw. schlechteren Mittelwert auf.

Lesekompetenz im internationalen Vergleich

Die Mittelwerte aller Teilnehmerländer erstrecken sich über einen relativ großen Wertebereich: zwischen dem höchsten (Russland) und dem niedrigsten (Südafrika) liegen 263 Punkte. Die Schüler/innen aus Russland können mit 565 Punkten den höchsten Gesamtmittelwert erzielen, dann folgen Hongkong mit 564 Punkten, die kanadische Provinz Alberta (560) sowie

Singapur und die kanadische Provinz British Columbia (jeweils 558). Die Mittelwertsunterschiede dieser fünf führenden Länder sind untereinander gering und statistisch nicht bedeutsam. Zwei Länder – Russland und Hongkong – unterscheiden sich signifikant von allen übrigen 40 Teilnehmerländern hinsichtlich des erzielten Durchschnittswerts auf der Lese-Gesamtskala. Am anderen Ende der Leistungsskala befinden sich die Schüler/innen aus Südafrika mit einem Mittelwert von 302 Punkten, die signifikant schlechter als die Schüler/innen aller anderen PIRLS-Länder sind. Marokko mit 323 Punkten und Kuwait mit 330 Punkten zählen ebenso wie Katar (353) zu den Ländern mit den niedrigsten Mittelwerten. Diese Differenz zeigt den Unterschied auf, der zwischen den Industrie- und den Entwicklungsländern besteht und spiegelt nicht nur systembezogene Faktoren wider, sondern auch soziale und wirtschaftliche Rahmenbedingungen, die auf die Schule einwirken.

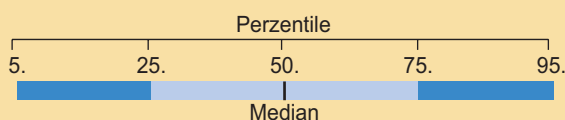
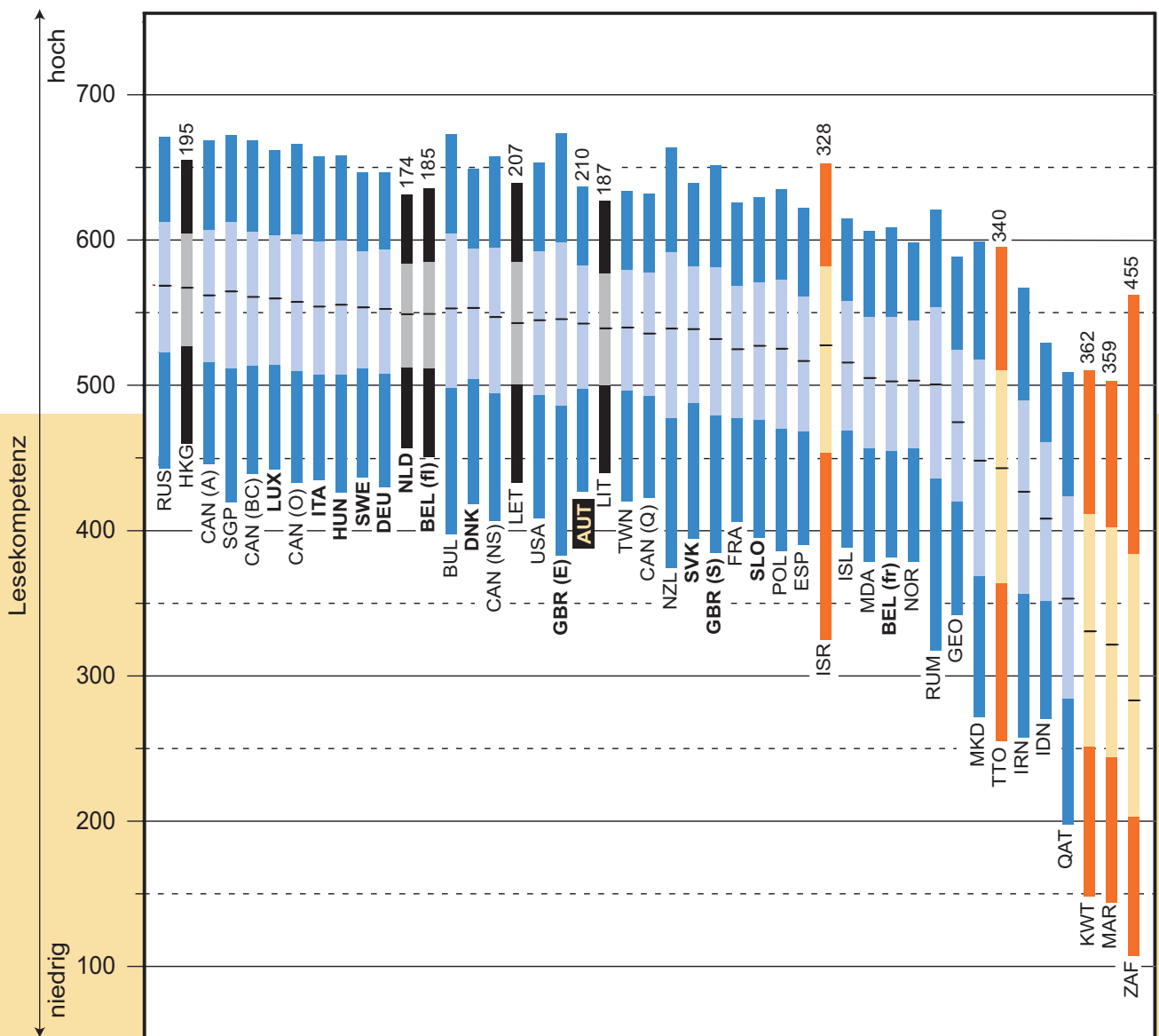
Österreich im Ländervergleich

Österreich liegt mit einem Mittelwert von 538 Punkten im Mittelfeld (an der 20. Position von 45 Teilnehmerländern). Besser schneiden alle Länder von Russland bis zum flämischsprachigen Teil Belgiens sowie Dänemark ab. Bulgarien und die Länder von der kanadischen Provinz Nova Scotia bis England unterscheiden sich statistisch nicht signifikant von Österreich, ebenso wie die hinter Österreich platzierten Länder Litauen, Taiwan und die kanadische Provinz Quebec. Alle Länder, die hinter Quebec gereiht sind, weisen signifikant niedrigere Mittelwerte auf als Österreich.

Zieht man für einen Vergleich nur die 19 bei PIRLS beteiligten OECD-Länder (Kanada zählt hier nur einmal) heran, so ergibt sich für Österreich der 12. Rang. Auch unter den 19 teilnehmenden EU-Staaten (Großbritannien und Belgien zählen hier ebenfalls nur einmal) liegt Österreich an der 12. Position. Dieses Ergebnis entspricht in etwa dem Ergebnis von PISA 2003, wo Österreichs Schüler/innen im Mittelfeld der OECD/EU-Staaten liegen.

1.2 Lese-Gesamtskala: Streuung der Leistung

Ergänzend zum Vergleich der Mittelwerte liefert die Streuung der Leistungen innerhalb der Länder eine wichtige Information darüber, wie sehr die Leistungen innerhalb der Teilnehmerländer variieren. Das Ziel von Schulsystemen sollte eine hohe durchschnittliche Leistung bei möglichst geringer Streuung sein. Der Abstand der besten und schlechtesten Schülerinnen und Schüler innerhalb der Teilnehmerländer beträgt durchschnittlich 253 Punkte (vom 5. bis zum 95. Perzentil). Die geringste Streuung zwischen diesen beiden Extremgruppen gibt es mit 174 Punkten in den Niederlanden; die größte Varianz zeigen die Schüler/innen aus Südafrika (455 Punkte).



Teilnehmerländer absteigend nach dem Mittelwert auf der Lese-Gesamtskala sortiert; Länder mit großer Streuung in Orange, Länder mit kleiner Streuung in Schwarz hervorgehoben; Zahlen über den Balken geben die Spanne zwischen den besten und schlechtesten Schülerinnen und Schülern (exkl. der besten und schlechtesten 5 %) an.

Während der Vergleich der Mittelwerte eine gute Möglichkeit bietet, einen Überblick über die durchschnittlichen Leistungen zu erhalten, liefert die Streuung wesentliche Informationen über die Verteilung der Leistung innerhalb eines Landes. Dabei ist ein hohes Leistungsniveau in Kombination mit einer geringen Streuung für ein Schulsystem besonders erstrebenswert, da dies pädagogisch vor allem eine maximale Förderung der leistungsschwachen Schüler/innen bedeutet – nur dann ist eine geringe Streuung zu erzielen.

Abbildung 3 zeigt für jedes Land die Streuung der Schülerleistungen auf der Lese-Gesamtskala. Es ist jeweils das 95., 75., 50., 25. und das 5. Perzentil dargestellt. Die gesamte Länge der Balken kennzeichnet den Abstand der besten und schlechtesten Schülerinnen und Schüler eines Landes ohne die jeweils besten bzw. schlechtesten fünf Prozent. Diese einzelnen Extremgruppen werden weggelassen, da sie das Bild verzerren könnten. Der helle Teil in der Mitte des Balkens repräsentiert den Interquartilabstand – die mittleren 50 % der Verteilung.

Streuung im internationalen Vergleich

Unter allen Teilnehmerländern kommt Hongkong dem erstrebenswerten Ziel von einem hohen Mittelwert bei gleichzeitig geringen Unterschieden zwischen den besten und schlechtesten Schülerinnen und Schülern am nächsten. Die Schüler/innen aus Hongkong erzielen den zweithöchsten Mittelwert und gleichzeitig befinden sie sich unter jenen fünf Ländern mit der geringsten Streuung (195 Punkte Differenz).

Den geringsten Unterschied zwischen den besten und schlechtesten Schülerinnen und Schülern gibt es in den Niederlanden (174 Punkte), gefolgt vom flämischen Teil Belgiens (185 Punkte), Litauen (187 Punkte) und Lettland (207 Punkte). All diese Länder mit einem geringen Leistungsunterschied zwischen den besten und schlechtesten Schülerinnen und

Schülern befinden sich hinsichtlich ihres Mittelwerts in der oberen Hälfte der teilnehmenden Länder.

Jene fünf Länder mit der größten Differenz gehören gleichzeitig zu den Ländern im unteren Bereich der Leistungsskala. Dies spiegelt die soziale und politische Situation der Entwicklungsländer wider, die einen sehr hohen Anteil an schwachen Schülerinnen und Schülern haben. Südafrika hat mit 455 Punkten Unterschied die größte Streuung. Während die untersten fünf Prozent der Schüler/innen in Südafrika nur maximal 108 Punkte auf der Leistungsskala erreichen, liegen die besten fünf Prozent in einem Leistungsbereich von über 562 Punkten. Nach Südafrika folgen Kuwait (362 Punkte Differenz der besten und schlechtesten Schülerinnen und Schüler), Marokko (359 Punkte), Trinidad und Tobago (340 Punkte) sowie Israel (328 Punkte) als Länder mit einem sehr großen Abstand zwischen dem 5. und 95. Perzentil.

Österreich im Ländervergleich

Die österreichischen Schüler/innen sind mit einer Differenz von 210 Punkten eine relativ homogene Gruppe – im Vergleich mit allen Teilnehmerländern ist dies die achtniedrigste Leistungsdifferenz. Die besten fünf Prozent der Schüler/innen in Österreich liegen mit ihren Leistungen über 636 Punkten; die schlechtesten fünf Prozent erreichen maximal 427 Punkte. Zieht man für den Vergleich mit Österreich nur die ausgewählten 14 Länder heran, so weisen lediglich die Schüler/innen aus den Niederlanden und aus Belgien eine geringere Streuung als jene aus Österreich auf.

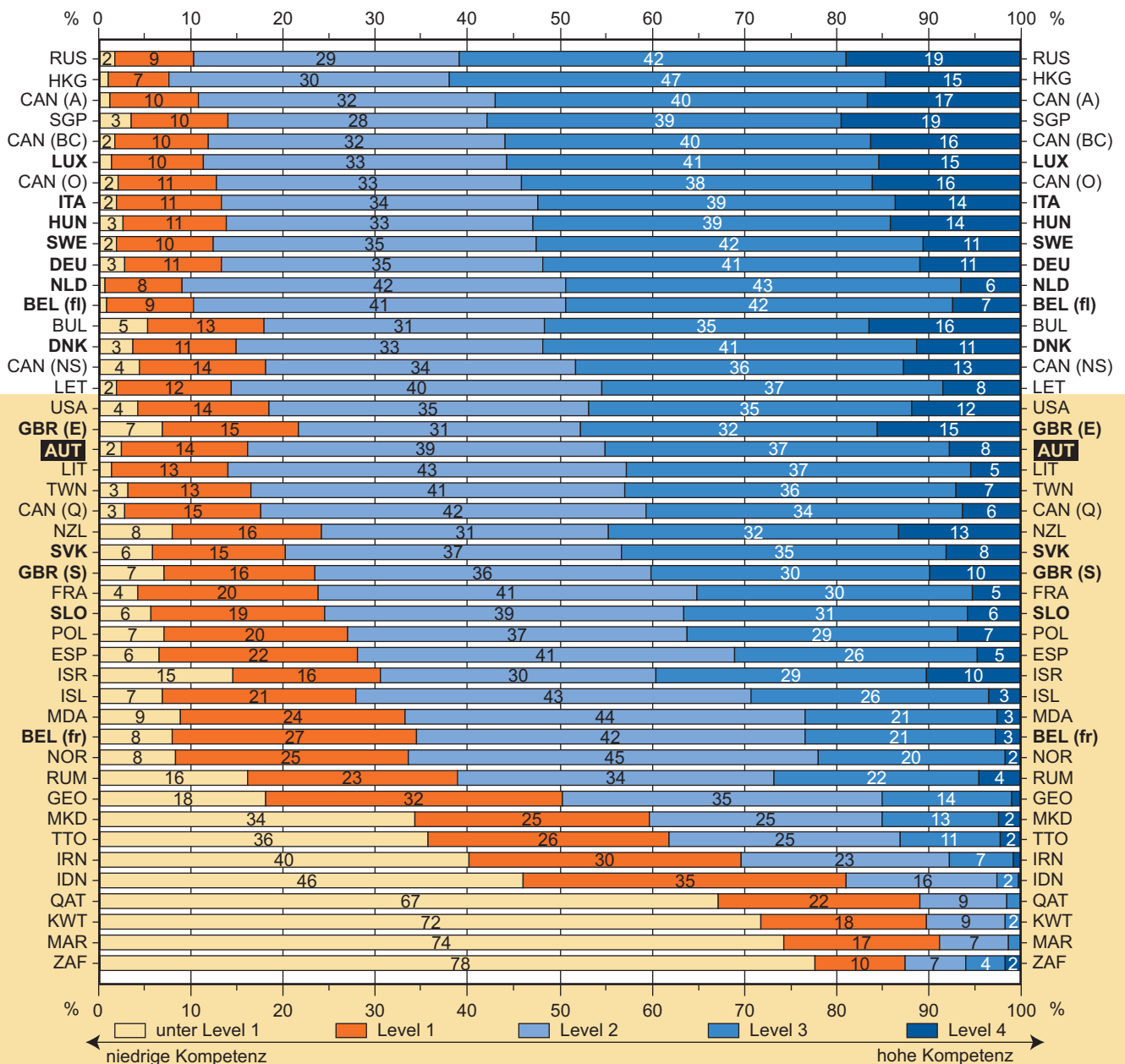
Die Streuung ist in Österreich zwar relativ gering, allerdings auf einem eher mittelmäßigen Gesamtleistungsniveau.

Perzentile:

Ein Perzentil entspricht dem Hundertstel einer Gruppe. Perzentile kennzeichnen jenen Wert, unterhalb dessen ein bestimmter Prozentsatz der Gruppe liegt. Das 25. Perzentil ist zum Beispiel jener Punkt, unterhalb dessen 25 % aller Werte liegen. Unterhalb des 75. Perzentils liegen 75 % der Werte – oberhalb des 75. Perzentils 25 %. Zwischen dem 25. und dem 75. Perzentil liegen demnach die mittleren 50 % aller Personen. Das 50. Perzentil kennzeichnet die „Mitte“ der Verteilung und wird auch als Median bezeichnet.

1.3 Lese-Gesamtskala: Spitzen- und Risikoschüler/innen

Die Analyse der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Hilfe von fünf Leistungsstufen (Levels) bietet eine Möglichkeit, die Verteilung der Leseleistung innerhalb der Länder zu vergleichen. Leistungsstufen ermöglichen eine inhaltliche Beschreibung dessen, was Schüler/innen mit bestimmten Punktwerten (Scores) auf der Lese-Gesamtskala können. Schüler/innen auf der niedrigsten Stufe – Level 1 – besitzen nur basale Lesekompetenzen; sie können beispielsweise nur Aufgaben lösen, bei denen sie sich auf Informationen im Text beziehen können, wohingegen Schüler/innen der höchsten Kompetenzstufe – Level 4 – auch eigenständig schlussfolgern und über den Text reflektieren können. Den größten Anteil an Leserinnen und Lesern in der höchsten Leistungsstufe haben die Länder Russland und Singapur.



← unter Level 1 und Level 1 = Risikoschüler/innen; Level 4 = Spitzenschüler/innen; Teilnehmerländer absteigend nach dem Mittelwert auf der Lese-Gesamtskala sortiert; Werte unter 2 % nicht eingetragen.

Um die Fähigkeiten und Kompetenzen der Schüler/innen nicht nur mit Zahlenwerten, sondern auch inhaltlich beschreiben zu können, wurde die Lese-Gesamtskala von PIRLS an vier Schnittpunkten unterteilt; dadurch wurden interpretierbare Kompetenzstufen gebildet. Damit eine Schülerin/ein Schüler der höchsten Kompetenzstufe (Level 4) zugeordnet werden kann, muss sie/er einen Wert von mindestens 625 Punkten auf dieser Skala erreichen. Auf der anderen Seite des Leistungsspektrums können Schüler/innen, die bei der Beantwortung der PIRLS-Aufgaben einen Score von weniger als 400 Punkten erreichen, keiner Kompetenzstufe zugeordnet werden – diese Schüler/innen haben Schwierigkeiten, die einfachsten PIRLS-Aufgaben zu lösen und befinden sich unter Level 1. Schüler/innen auf und unter Level 1 werden in weiterer Folge als „Risikoschüler/innen“ bezeichnet. Die Abbildung auf der gegenüberliegenden Seite zeigt für die Teilnehmerländer die Verteilung der Schüler/innen auf diese Leistungsstufen. Die Anteile an Risikoschülerinnen und -schülern sind in Orangetönen eingefärbt. Dunkler werdende Blautöne kennzeichnen eine Zunahme in der Lesekompetenz.

Die Spitzengruppe: Level 4

Schüler/innen in der höchsten Kompetenzstufe können verschiedene Aspekte eines Textes integrieren, um beispielsweise die Gefühle eines Charakters zu beschreiben. Im internationalen Schnitt befinden sich 8 % aller Schüler/innen in diesem Leistungslevel. Singapur und Russland haben den höchsten Anteil an Spitzenleserinnen und -lesern – es befindet sich jeweils knapp 1/5 der Schüler/innen (19 %) in dieser höchsten Leistungsstufe. Danach folgen mit einem Anteil von 17 % bzw. 16 % die kanadischen Provinzen Alberta, British Columbia und Ontario sowie Bulgarien.

In Österreich zählen 8 % der Schüler/innen zur Spitzengruppe. Im Vergleich mit allen 45 Teilnehmerländern liegt Österreich damit im Mittelfeld. Vergleicht man diesen Anteil allerdings nur mit den 14 europäischen Ländern, so zählt Österreich zu den Ländern

mit einem geringen Anteil an Schülerinnen und Schülern in Level 4: Gemessen an den besten europäischen Vergleichsländern ist der Anteil der österreichischen Spitzenschüler/innen nur etwa halb so groß wie in England, Luxemburg, Ungarn und Italien (15 bzw. 14 % Spitzenschüler/innen).

Die Risikogruppe: Level 1 und darunter

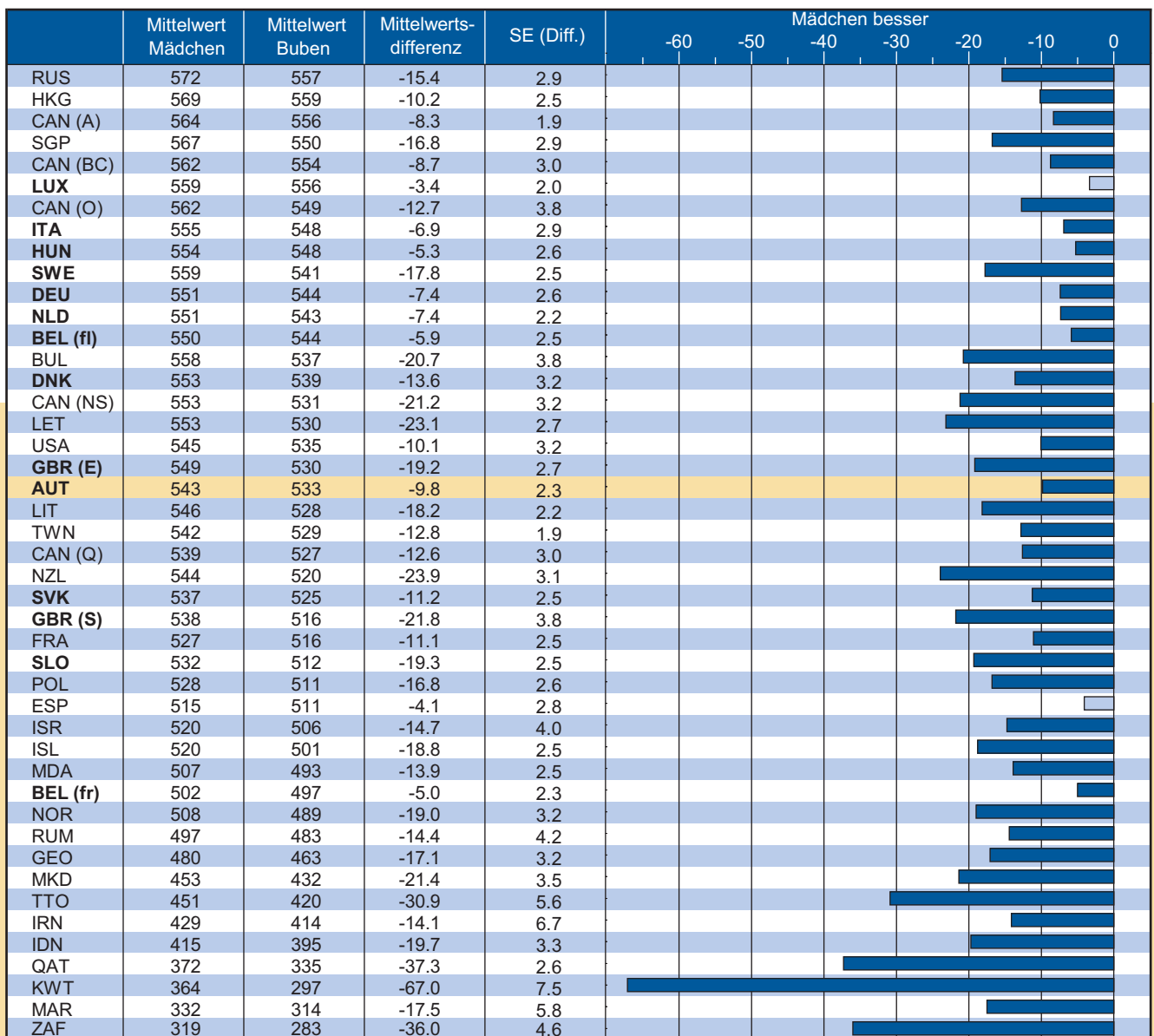
Schüler/innen mit einer Lesekompetenz auf Level 1 können nur Aufgaben lösen, bei denen sie direkt auf einfache Informationen aus dem Text zurückgreifen können. International gesehen befinden sich 14 % aller getesteten Schüler/innen unter Level 1 und 16 % auf Level 1 (30 % Risikoschüler/innen). Es ist einsichtig, dass jene Länder mit einem sehr hohen Anteil an schlechten Leserinnen und Lesern einen Mittelwert im unteren Bereich der PIRLS-Leistungsskala aufweisen. Wie die Daten von Südafrika, Marokko, Kuwait und Katar zeigen, ist dieser Anteil an Risikoschülerinnen und -schülern teilweise eklatant; etwa zwei Drittel der Schüler/innen (zwischen 67 und 78 %) dieser Länder erreichen auf Grund ihrer bei PIRLS erbrachten Leistung nicht einmal den niedrigsten Leselevel. In der Risikogruppe befinden sich in diesen vier Ländern jeweils etwa 90 % der Schüler/innen.

In Österreich beträgt der Anteil der **Risikoschüler/innen 16 %** (2 % unter und 14 % auf Level 1). Das bedeutet, dass etwa jeder/jede 6. Schüler/in im Alter von 9–10 Jahren nur unzureichend sinnerfassend lesen kann. Diese Schüler/innen sind gefährdet, im Lauf des Lebens an der aktiven Teilnahme am beruflichen und privaten Leben auf Grund ihrer mangelnden Lesekompetenz eingeschränkt zu sein. International gehört Österreich hinsichtlich des Anteils der Risikoschüler/innen zu jenem Länder-Drittel mit den geringsten Anteilen; hier ist allerdings die große Zahl teilnehmender Entwicklungsländer zu beachten.

Im europäischen Vergleich weisen acht Länder einen geringeren Anteil als Österreich auf: Niederlande (9 %), flämischer Teil Belgiens (10 %), Luxemburg (11 %), Schweden (12 %), Italien (13 %) sowie Deutschland, Ungarn und Dänemark (14 %).

1.4 Lese-Gesamtskala: Unterschiede nach Geschlecht

Die Mädchen sind im Vergleich zu den Buben die besseren Leser. Dieses Bild zeigt sich bezüglich der Differenzierung der Leistung nach Geschlecht in allen Ländern. Die bei PISA 2000 und PISA 2003 festgestellte signifikante Leistungsdifferenz im Lesen zu Gunsten der Mädchen im Alter von 15/16 Jahren zeigt sich – wenn auch in einem etwas geringeren Ausmaß – bereits in der 4. Schulstufe. Den größten Geschlechtsunterschied unter den PIRLS-Ländern gibt es mit 67 Punkten bei den Schülerinnen und Schülern aus Kuwait. Die beiden einzigen Länder, in denen es keine statistisch bedeutsame Geschlechtsdifferenz gibt, sind Luxemburg und Spanien.



Geschlechtsdifferenzen: ■ sign. ($\bar{p} < .05$) ■ n. s.

Teilnehmerländer absteigend nach dem Mittelwert auf der Lese-Gesamtskala sortiert



Lesen ist eine Kompetenz, bei der in vielen Untersuchungen immer wieder Geschlechtsunterschiede zu Gunsten der Mädchen festgestellt werden. Diese Unterschiede betreffen vor allem drei Dimensionen: (1) Mädchen und Frauen lesen mehr als Buben und Männer (Leseintensität), (2) Mädchen und Frauen lesen anders und Anderes als Buben und Männer (Leseinhalte) und (3) Mädchen und Frauen bedeutet das Lesen mehr als den Buben und Männern (Leseinteresse) (Garbe, 2006).

Im linken Teil der Abbildung 5 finden Sie für jedes Land die Mittelwerte der Lesekompetenz der Mädchen und Buben sowie deren Differenzen und die entsprechenden Standardfehler. Ein negativer Wert zeigt, dass die Mädchen besser abschneiden. Der Mittelwertsunterschied ist durch die Balken auf der rechten Seite der Abbildung grafisch dargestellt. In jenen Ländern, in denen die Geschlechterdifferenz statistisch signifikant ist, ist der Balken dunkelblau eingefärbt.

Geschlechterdifferenzen im internationalen Vergleich

Wie schon bei PIRLS 2001 (Mullis, Martin, Gonzalez & Kennedy, 2003) und PISA (Haider & Reiter, 2001; Haider & Reiter, 2004) übertreffen die Mädchen in allen teilnehmenden Ländern mit ihrer Leseleistung ihre männlichen Alterskollegen. Mit Ausnahme von Luxemburg und Spanien ist dieser Unterschied in allen Ländern statistisch signifikant. Im internationalen Durchschnitt erzielen die Mädchen einen um 17 Punkte höheren Mittelwert als die Buben.

Nach Luxemburg und Spanien zählen auch der französischsprachige Teil von Belgien (5 Punkte), Ungarn (5 Punkte) und der flämischsprachige Teil Belgiens (6 Punkte) zu jenen fünf Ländern mit den geringsten Unterschieden zwischen den Geschlechtern.

Besonders heterogen sind die Leistungen in Kuwait – die Mädchen übertreffen die Buben um 67 Punkte. Katar (37 Punkte), Südafrika (36 Punkte), Trinidad und Tobago (31 Punkte), Neuseeland (24 Punkte) und Lettland (23 Punkte) weisen ebenfalls sehr große Geschlechterdifferenzen auf.

Österreich im Ländervergleich

Im internationalen Vergleich zeichnen sich die österreichischen Schüler/innen durch eine geringe – aber dennoch signifikante – Geschlechterdifferenz aus. Die Buben erreichen im Schnitt um zehn Punkte weniger auf der PIRLS-Gesamtskala als die Mädchen (533 vs. 543 Punkte). Österreich liegt damit unter dem durchschnittlichen internationalen Geschlechterunterschied von 17 Punkten.

Unter den 14 ausgewählten europäischen Vergleichsländern befindet sich Österreich hinsichtlich des Geschlechterunterschieds im Mittelfeld. Schüler/innen aus Luxemburg weisen hierbei den geringsten Leistungsunterschied (3 Punkte) auf. Die größte Differenz besteht mit 22 Punkten zwischen den Mädchen und Buben aus Schottland.

Risiko- und Spitzenschüler/innen nach Geschlecht

Abbildung 6 zeigt nur für Österreich die Unterschiede zwischen Mädchen und Buben im Hinblick auf die im vorigen Abschnitt dargestellten Leistungsstufen. Unter der ersten Kompetenzstufe befinden sich etwa doppelt so viele Buben wie Mädchen (3,1 vs. 1,6 %). In der Risikogruppe (Level 1 und darunter) befinden sich 14 % der österreichischen Mädchen im Vergleich zu 18 % der Buben. Noch geringer sind die Geschlechterunterschiede in der Spitzengruppe (Level 4): auf dem höchsten Leselevel befinden sich 8 % der Schülerinnen und 7 % der Schüler.

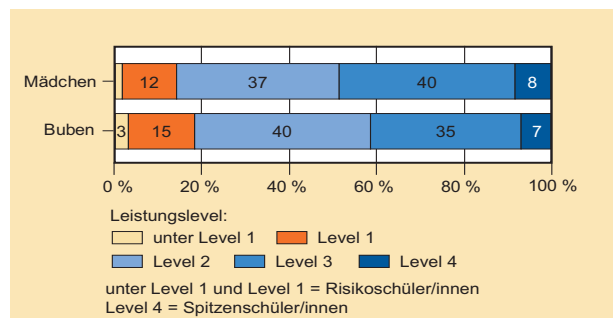
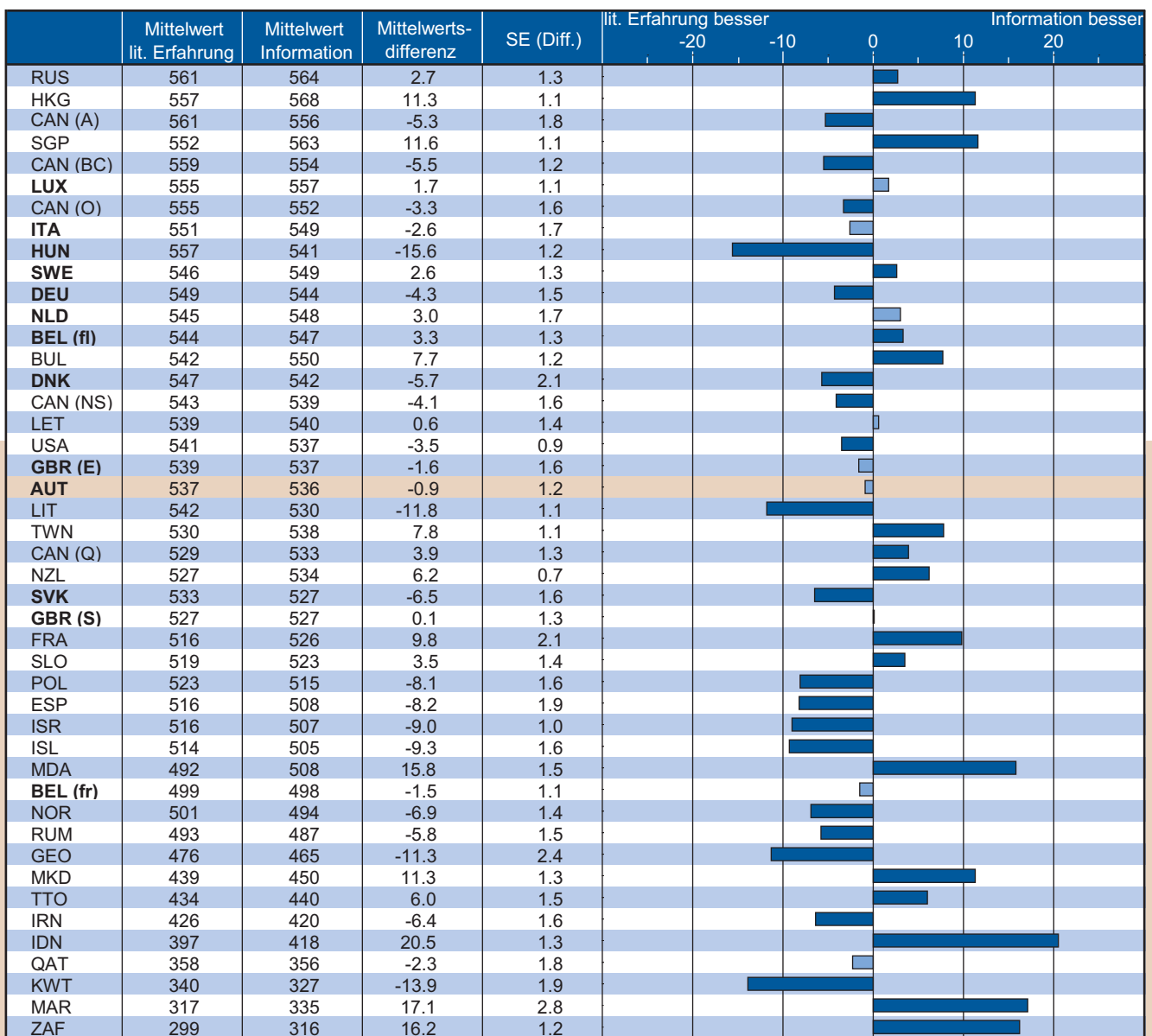


Abb. 6: Kompetenzstufen in Österreich nach Geschlecht ▲

Birgit Suchań

2.1 Subskalen „Leseintentionen“: Mittelwerte international

Das Rahmenkonzept von PIRLS unterscheidet die beiden Leseintentionen „Lesen, um literarische Erfahrung zu machen“ und „Lesen, um Informationen zu gewinnen“. Um diese Dimensionen im Rahmen des Lesetests erfassen zu können, werden „literarische Texte“ und „Informationstexte“ verwendet. Im Vordergrund dieses Kapitels stehen die Analyse der Mittelwerte und die Frage, wie groß die Geschlechtsunterschiede bei diesen Subskalen sind. Bei der Reihung der Länder nach den Mittelwerten der Subskalen ergeben sich kaum Änderungen im Vergleich zur Gesamtskala. Die Anzahl der Länder, die bei einer der beiden Subskalen besser abschneiden, ist in etwa ausgewogen.



Mittelwertsdifferenzen: ■ sign. ($p < .05$) ■ n. s.

Teilnehmerländer absteigend nach dem Mittelwert auf der Lese-Gesamtskala sortiert

Bei der Auswahl der PIRLS-Texte wurde darauf geachtet, dass diese aus zwei verschiedenen Richtungen bezüglich der Leseintention stammen: „Lesen, um **literarische Erfahrung** zu machen“ sowie „Lesen, um **Informationen zu gewinnen**“. Dadurch kann die Lesekompetenz detaillierter erfasst werden. Dementsprechend erhielten die Schüler/innen sowohl **literarische Texte** (hauptsächlich Erzählungen) als auch **Informationstexte**. Beispieltex te finden Sie in Suchań und Wallner-Paschon (2007). Dieser Abschnitt enthält eine Analyse der Ländermittelwerte für diese beiden Subskalen.

Im linken Teil der Abbildung 7 sind für jedes Land die Mittelwerte der Schüler/innen getrennt für die beiden Subskalen sowie die Mittelwertsdifferenz und der entsprechende Standardfehler eingetragen. Eine positive Differenz bedeutet, dass die Schüler/innen bei der Subskala „Informationsgewinn“ (Informationstexte) einen höheren Punktwert erreicht haben; eine negative Differenz weist darauf hin, dass die Schüler/innen bei der Subskala „literarische Erfahrung“ (literarische Texte) besser abgeschnitten haben. Der Mittelwertunterschied ist durch die Balken auf der rechten Seite der Abbildung grafisch dargestellt. In jenen Ländern, in denen der Leistungsunterschied zwischen den beiden Subskalen statistisch signifikant ist, ist der Balken dunkelblau eingefärbt.

Differenzen der Subskalen im internationalen Vergleich

Über alle Länder hinweg zeigt sich, dass sich die Reihung hinsichtlich ihrer Mittelwerte sowohl zwischen den Subskalen als auch im Vergleich zur Lese-Gesamtskala nur geringfügig unterscheidet. Bei den literarischen Texten sind die kanadische Provinz Alberta und Russland mit einem Mittelwert von jeweils 561 Punkten die führenden Länder. Hongkong hingegen erzielt bei den Informationstexten (568 Punkte) vor Russland (564 Punkte) die höchste Durchschnittsleistung. Am unteren Ende des Leistungsspektrums befinden sich wie bei der Lese-Gesamtskala die Länder Südafrika, Marokko und Kuwait.

Innerhalb einiger Länder gibt es deutliche Unterschiede in Bezug auf die mittleren Leistungswerte der beiden Subskalen: in 19 Ländern sind die Leseleistungen der Schüler/innen bei den literarischen Texten signifikant besser als bei den Informationstexten und in 17 Ländern ist dies genau umgekehrt. Besonders groß ist der Leistungsvorsprung zu Gunsten der Subskala „Informationsgewinn“ in Indonesien (21 Punkte Unterschied), Marokko (17 Punkte) und Südafrika (16 Punkte) ausgeprägt. Unter den Ländern, die bei der Subskala „literarische Erfahrung“ signifikant besser abschneiden, weist Ungarn den größten Mittelwertunterschied auf (16 Punkte). Bei der Frage, welche Länder bei welcher Subskala besser abschneiden, lässt sich weder nach regionalen Gesichtspunkten noch bezüglich des Mittelwerts ein Muster erkennen.

In neun der 45 Teilnehmerländer – darunter auch in Österreich – besteht keine signifikante Differenz zwischen den Mittelwerten der beiden Subskalen.

Im internationalen Schnitt korrelieren die Leistungen der Schüler/innen bei den literarischen Texten und den Informationstexten mit $r = .88$ ($p < .05$).

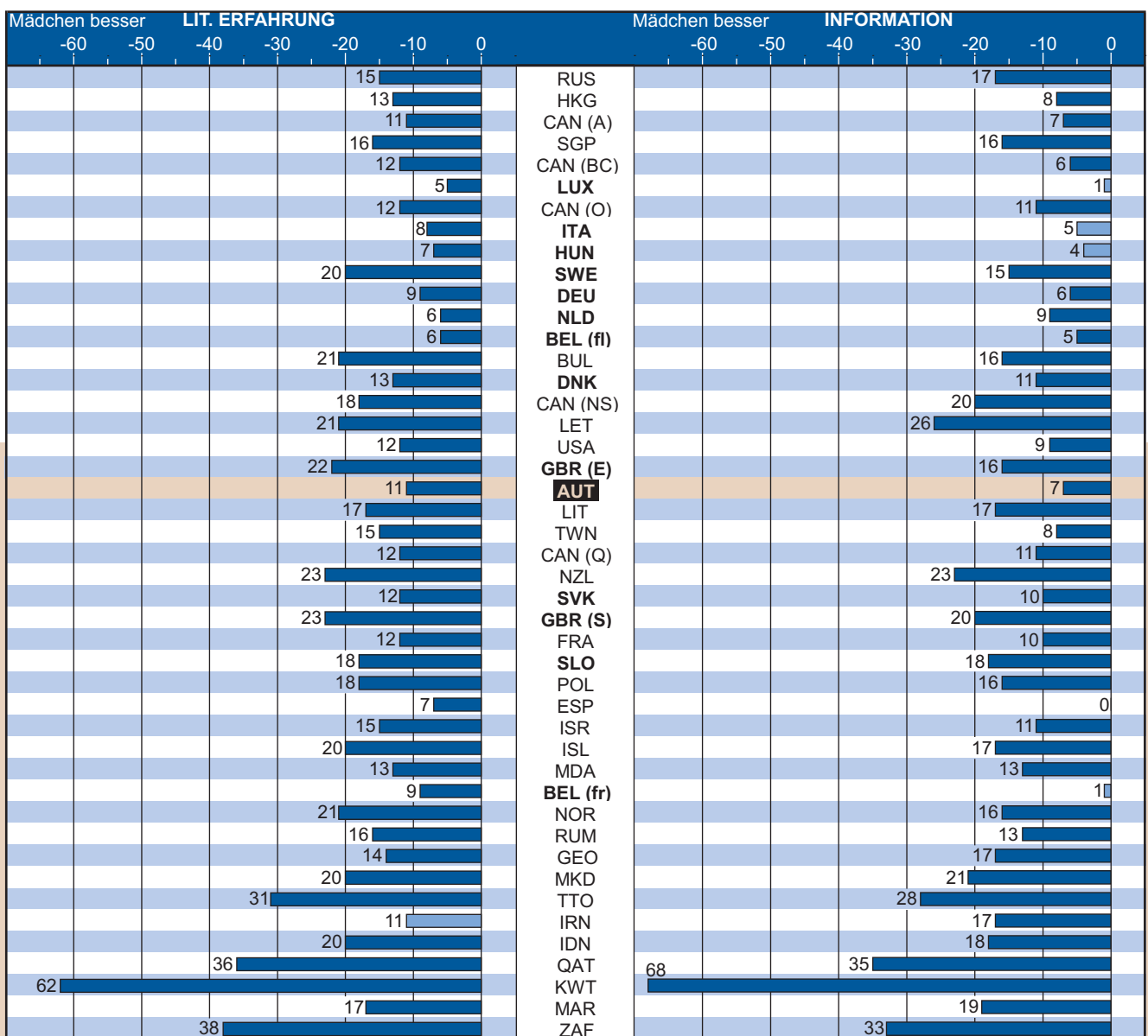
Österreich im Ländervergleich

Die Position Österreichs innerhalb aller 45 Teilnehmerländer von PIRLS 2006 ist bei beiden Subskalen gleich (21. Rang) und nahezu identisch im Vergleich zur Reihung bezüglich der Lese-Gesamtskala (20. Rang). Weiters unterscheiden sich auch innerhalb von Österreich die Mittelwerte der beiden Subskalen nicht voneinander (537 vs. 536 Punkte). Für die Schüler/innen aus Österreich spielt es also keine Rolle, ob sie einen literarischen Text oder einen Informationstext bearbeiten – die Leistung, die sie dabei in Relation zu den anderen Ländern erbringen, liegt auf einem vergleichbaren Niveau.

Der Zusammenhang der beiden Subskalen ist in Österreich sehr hoch ($r = .90$, $p < .05$).

2.2 Subskalen „Leseintentionen“: Unterschiede nach Geschlecht

Während bei den literarischen Texten die Mädchen in allen teilnehmenden Ländern außer dem Iran signifikant höhere Werte erzielen als die Buben, gibt es bei den Informationstexten einige europäische Länder mit geringen, nicht signifikanten Geschlechtsunterschieden. Über alle Länder hinweg ist der durchschnittliche Geschlechtsunterschied bei beiden Skalen sehr ähnlich: 17 Punkte beträgt die Differenz bei den literarischen Texten und 15 Punkte bei den Informationstexten.



Geschlechtsdifferenzen: ■ sign. ($p < .05$) ■ n. s.

Teilnehmerländer absteigend nach dem Mittelwert auf der Lese-Gesamtskala sortiert

Dieser zweite Abschnitt zu den Subskalen der beiden Leseintentionen „Lesen, um literarische Erfahrung zu machen“ und „Lesen, um Informationen zu gewinnen“ analysiert die Hypothese, ob die Mädchen – analog zur Lese-Gesamtskala – auch in diesen beiden Subbereichen die Buben in allen Ländern mit ihrer Leistung übertreffen.

Die Abbildung auf der gegenüberliegenden Seite zeigt die geschlechtsspezifischen Unterschiede für diese beiden Subskalen in grafischer Form. Dunkelblau eingefärbte Balken signalisieren, dass der Geschlechtsunterschied statistisch signifikant ist. Die exakten Zahlen zu den Differenzen und ihren Standardfehlern finden sich im Anhang (vgl. Tabelle A2).

Geschlechtsdifferenzen in den Subskalen im internationalen Vergleich

Die Subskala „literarische Erfahrung“ zeichnet sich dadurch aus, dass die Schülerinnen in allen teilnehmenden Ländern (mit Ausnahme des Irans) einen signifikant höheren Durchschnittswert erzielen als die Schüler. Am stärksten ist diese Differenz in Kuwait ausgeprägt, wo die Mädchen ihre Alterskollegen im Schnitt um 62 Punkte übertreffen. Danach folgen Südafrika mit 38 Punkten Unterschied, Katar (36 Punkte) sowie Trinidad und Tobago (31 Punkte). Länder mit besonders geringen Geschlechtsdifferenzen sind beispielsweise Luxemburg, Belgien (flämischer Teil) und die Niederlande mit fünf bzw. sechs Punkten Unterschied.

Nicht ganz so häufig sind die signifikanten Leistungsunterschiede zu Gunsten der Mädchen bei der zweiten Subskala zur Leseintention – beim „Lesen, um Informationen zu gewinnen“. Hier gibt es immerhin fünf Länder (französischsprachiger Teil Belgiens, Ungarn, Italien, Luxemburg und Spanien), in denen der Punktevorsprung der Mädchen nicht signifikant ist. In allen übrigen Ländern übertreffen die Mädchen mit ihrer Leseleistung ihre männlichen Kollegen. Besonders groß ist der Unterschied wieder in Kuwait – hier liegen 68 Punkte zwischen den Schülerinnen und Schülern. Wie zuvor bei der ersten Subskala folgen Katar

(35 Punkte), Südafrika (33 Punkte) und Trinidad und Tobago (28 Punkte).

Beim Lesen von Informationstexten können also zumindest in manchen europäischen Ländern die Buben den Leistungsvorsprung der Mädchen verringern. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass der Anteil der Mädchen, der zu Hause häufig literarische Texte liest, größer ist als jener der Buben; dieser Unterschied in der Lesehäufigkeit ist bei den Informationstexten allerdings wesentlich geringer ausgeprägt. Die Buben scheinen auf Grund ihrer häuslichen Lesegewohnheiten mit den Informationstexten vertrauter zu sein, was eine Ursache für die geringere Differenz bei der Lösung von Aufgaben zu den Informationstexten sein könnte.

Österreich im Ländervergleich

Mit 11 Punkten Differenz zwischen Mädchen und Buben bei der Skala „Lesen, um literarische Erfahrung zu machen“ und sieben Punkten bei der Skala „Lesen, um Informationen zu gewinnen“ gehört Österreich in beiden Fällen zu jenem Viertel aller 45 Teilnehmerländer mit den geringsten Geschlechtsunterschieden – dennoch ist dieser bei beiden Subskalen statistisch signifikant.

Vergleicht man Österreich nur mit den ausgewählten europäischen Ländern, so befindet sich Österreich hinsichtlich der Größe der Differenz im Mittelfeld: Der größte Unterschied bei den literarischen Texten unter den 14 Vergleichsländern zeigt sich bei den Schülerinnen und Schülern aus Schottland (23 Punkte). In Luxemburg ist dieser Unterschied hingegen mit fünf Punkten am geringsten. Auch bei der zweiten Subskala – bei den Informationstexten – unterscheiden sich die schottischen Mädchen und Buben am stärksten innerhalb aller 14 europäischer Vergleichsländer (20 Punkte). Im Gegensatz dazu gibt es hier bei den Schülerinnen und Schülern aus Spanien keinen Geschlechtsunterschied.

Birgit Suchań

3.1 Subskalen „Verstehensprozesse“: Mittelwerte international

Dieses Kapitel widmet sich zwei weiteren Subskalen – jenen wichtigen Verstehensprozessen, die zur Lösung der PIRLS-Aufgaben erforderlich sind: „Wiedergeben und einfaches Schlussfolgern“ sowie „Interpretieren, Verknüpfen und Bewerten“. In vier Ländern unterscheiden sich die Leistungen der Schüler/innen hinsichtlich dieser Subskalen nicht voneinander; in 16 Ländern waren die Schüler/innen bei „Wiedergeben und einfachem Schlussfolgern“ erfolgreicher und in 21 Ländern erzielten sie bei der Subskala „Interpretieren, Verknüpfen und Bewerten“ bessere Leistungen.

	Mittelwert Wiedergeben	Mittelwert Interpretieren	Mittelwerts- differenz	SE (Diff.)	Wiedergeben besser		Interpretieren besser	
					-20	-10	0	10
RUS	562	563	0.2	1.7				
HKG	558	566	8.0	1.3				
CAN (A)	553	564	11.0	1.2				
SGP	560	556	-4.7	1.1				
CAN (BC)	551	562	11.5	1.4				
LUX	565	548	-16.8	1.0				
CAN (O)	543	563	19.5	1.6				
ITA	544	556	11.6	1.1				
HUN	544	554	10.3	1.9				
SWE	550	546	-3.8	1.0				
DEU	555	540	-14.4	1.5				
NLD	551	542	-8.9	1.6				
BEL (fl)	545	547	2.5	1.2				
BUL	538	553	15.0	1.5				
DNK	551	542	-8.7	1.9				
CAN (NS)	533	548	14.5	0.8				
LET	534	545	11.2	1.2				
USA	532	546	13.7	0.9				
GBR (E)	533	543	9.8	1.1				
AUT	544	530	-14.0	0.9				
LIT	531	540	9.1	1.2				
TWN	541	530	-11.2	0.7				
CAN (Q)	533	531	-1.7	1.1				
NZL	524	538	14.3	1.3				
SVK	529	531	2.2	0.8				
GBR (S)	525	528	3.8	1.9				
FRA	523	518	-5.6	1.1				
SLO	519	523	4.7	0.8				
POL	516	522	5.8	1.6				
ESP	508	515	7.1	1.1				
ISR	507	516	8.8	1.4				
ISL	516	503	-13.3	1.2				
MDA	486	515	29.3	1.7				
BEL (fr)	501	497	-4.3	1.2				
NOR	502	495	-7.0	1.2				
RUM	489	490	1.2	1.2				
GEO	478	461	-16.7	1.3				
MKD	446	439	-6.9	1.6				
TTO	438	437	-2.0	1.9				
IRN	428	418	-10.2	1.5				
IDN	409	404	-5.3	1.5				
QAT	361	--	--	--				
KWT	337	--	--	--				
MAR	336	--	--	--				
ZAF	307	--	--	--				

Mittelwertsdifferenzen: ■ sign. ($p < .05$) □ n. s.

Teilnehmerländer absteigend nach dem Mittelwert auf der Lese-Gesamtskala sortiert;
bei Katar, Kuwait, Marokko und Südafrika können keine Leistungsdaten bei der Subskala „Interpretieren“ berichtet werden.

Neben den Leseintentionen werden bei PIRLS auch vier Verstehensprozesse zur Lösung von Aufgaben unterschieden. Zur Bildung von Subskalen wurden jeweils zwei Verstehensprozesse zusammengefasst: „Erkennen und Wiedergeben explizit angegebener Informationen“ und „Ziehen einfacher Schlussfolgerungen“ bilden die Subskala „Wiedergeben und einfaches Schlussfolgern“ (in weiterer Folge als **„Wiedergeben“** bezeichnet). „Interpretieren sowie Verknüpfen von Gedanken und Informationen“ und „Untersuchen und Bewerten von Inhalt, Sprache und einzelnen Textelementen“ bilden die Subskala „Interpretieren, Verknüpfen und Bewerten“ (in weiterer Folge als **„Interpretieren“** bezeichnet). Beispielfragen dazu finden Sie in Suchań und Wallner-Paschon (2007).

Im linken Teil der Abbildung 9 finden sich für jedes Land die Mittelwerte der Schüler/innen für beide Subskalen sowie die Mittelwertsdifferenz und der entsprechende Standardfehler. Eine positive Differenz bedeutet, dass die Schüler/innen dieses Landes bei der Skala „Interpretieren“ einen höheren Durchschnittswert erreicht haben; eine negative Differenz weist darauf hin, dass die Schüler/innen bei der Skala „Wiedergeben“ besser abgeschnitten haben. Der Mittelwertsunterschied ist durch die Balken auf der rechten Seite der Abbildung grafisch dargestellt. In jenen Ländern, in denen der Leistungsunterschied zwischen den beiden Subskalen statistisch signifikant ist, ist der Balken dunkelblau eingefärbt.

Differenzen der Subskalen im internationalen Vergleich

Bei den Subskalen zu den Verstehensprozessen ergibt sich in einigen Ländern – darunter auch Österreich – eine Veränderung in der Reihung nach dem Mittelwert. Die Schüler/innen aus Luxemburg erzielen beispielsweise mit 565 Punkten auf der Skala „Wiedergeben“ den höchsten Mittelwert, wohingegen sie bei der Skala „Interpretieren“ an der 10. Stelle liegen und bei der Gesamtskala den 6. Rang einnehmen. Bei der Subskala „Interpretieren“ ist Hongkong (566 Punkte) vor Alberta (564) das führende Land. Der Korrelations-

koeffizient für beide Subskalen beträgt im internationalen Schnitt $r = .92$ ($p < .05$).

In vier Ländern ist die Mittelwertsdifferenz zwischen beiden Subskalen nicht signifikant, d. h. die Schüler/innen dieser Länder erbringen bei beiden Subskalen vergleichbare Leistungen. Den Schülerinnen und Schülern aus 16 Ländern – darunter auch Österreich – fällt das Beantworten der Aufgaben, die ein Wiedergeben und einfaches Schlussfolgern verlangen, leichter als die Beantwortung der anspruchsvolleren Aufgaben, bei denen das Interpretieren, Verknüpfen oder Bewerten notwendig ist. Umgekehrt gibt es 21 Länder, in denen die Schüler/innen bei „Interpretieren“ signifikant besser abschneiden. In Moldawien ist der Leistungsunterschied zu Gunsten der Subskala „Interpretieren“ mit 29 Punkten besonders groß. Unter jenen Ländern, die bei „Wiedergeben“ besser abschneiden, ist die Differenz in Luxemburg am höchsten (17 Punkte).

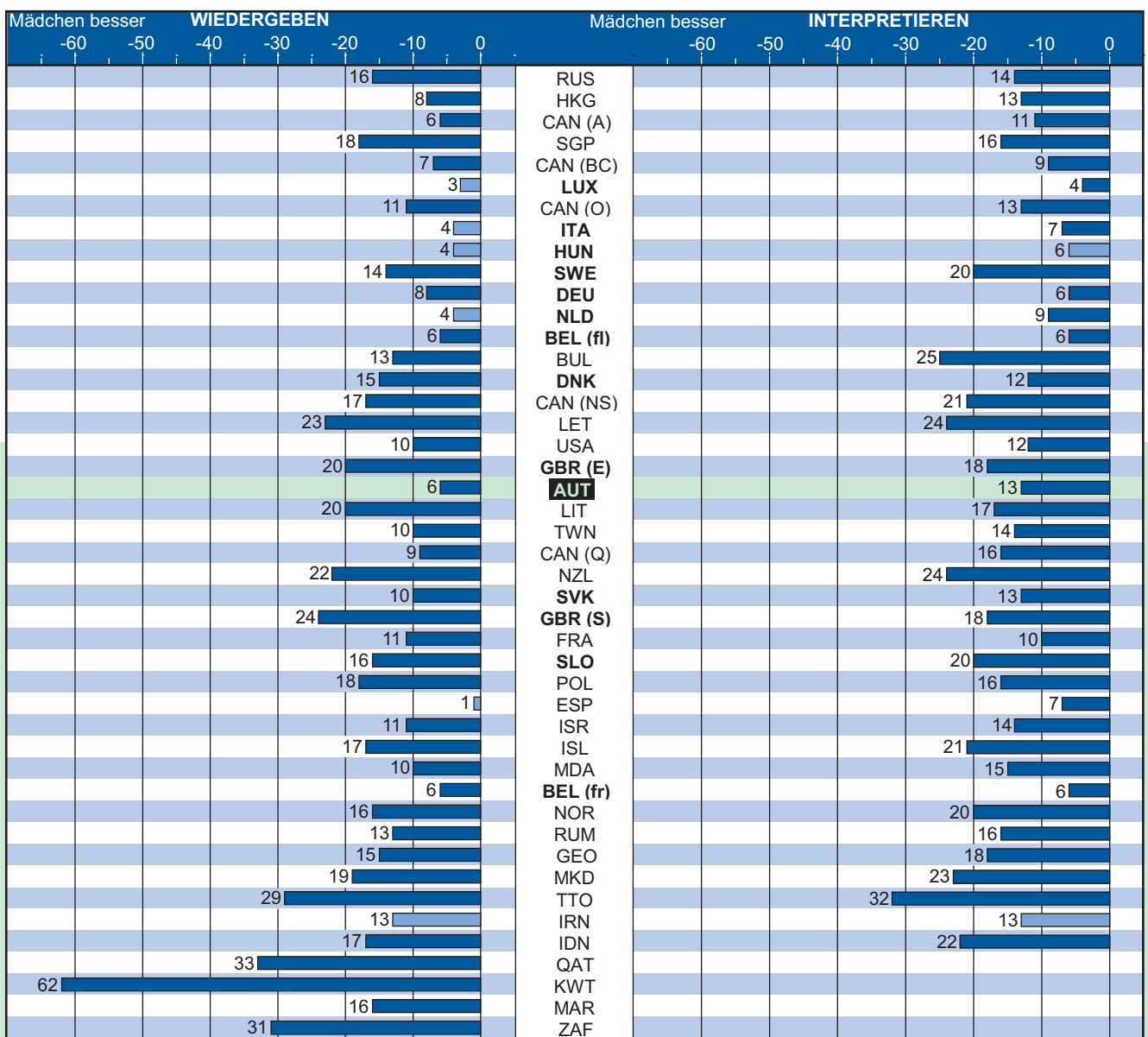
Österreich im Ländervergleich

Im Ländervergleich schneidet Österreich bei der Skala „Wiedergeben“ um einiges besser ab als bei „Interpretieren“ – bei der Reihung der Länder nach dem Mittelwert der Subskalen erzielt Österreich bei der Skala „Wiedergeben“ den 13. Rang, im Vergleich zum 24. Rang bei der Skala „Interpretieren“. Innerhalb von Österreich haben die Schüler/innen bei den Aufgaben, die ein „Wiedergeben“ verlangen, im Schnitt um 14 Punkte mehr erreicht als bei Aufgaben, die ein „Interpretieren“ erfordern. Das bedeutet, dass die Schüler/innen mit den anspruchsvolleren Verstehensprozessen mehr Schwierigkeiten haben als mit jenen, die ein Wiedergeben oder einfaches Schlussfolgern verlangen.

Beide Subskalen korrelieren in Österreich mit $r = .92$ ($p < .05$) gleich hoch wie im internationalen Schnitt. Dieser hohe Zusammenhang bedeutet, dass die Schüler/innen in beiden Subskalen der „Verstehensprozesse“ sehr ähnliche Kompetenzen aufweisen; Schüler/innen, die bei einer Subskala hohe Leistungen erzielen, erreichen auch bei der anderen Subskala hohe Werte.

3.2 Subskalen „Verstehensprozesse“: Unterschiede nach Geschlecht

Bei den beiden Subskalen „Wiedergeben“ sowie „Interpretieren“ übertreffen die Mädchen in fast allen Teilnehmerländern die Buben. Über alle Teilnehmerländer (mit interpretierbaren Werten für beide Subskalen) hinweg ist die Durchschnittsleistung der Mädchen bei „Wiedergeben“ um 13 Punkte und bei „Interpretieren“ um 15 Punkte höher als die ihrer männlichen Kollegen (von dieser Analyse sind die Länder Katar, Kuwait, Marokko und Südafrika ausgeschlossen, da für sie keine Leistungswerte bei „Interpretieren“ berichtet werden können).



Geschlechtsdifferenzen: ■ sign. (p < .05) ■ n. s.

Teilnehmerländer absteigend nach dem Mittelwert auf der Lese-Gesamtskala sortiert;
bei Katar, Kuwait, Marokko und Südafrika können keine Leistungsdaten bei der Subskala „Interpretieren“ berichtet werden.

Bei diesem Abschnitt über die Geschlechtsdifferenzen der beiden Subskalen „Wiedergeben“ und „Interpretieren“ ist zu beachten, dass die Schüler/innen der Länder Katar, Kuwait, Marokko und Südafrika bei der Subskala „Interpretieren“ weniger als 20 % aller Aufgaben dieses Bereichs richtig gelöst haben und daher keine Leistungsdaten berichtet werden. Aus diesem Grund sind diese vier Länder bei der Berechnung der durchschnittlichen Geschlechtsdifferenz aller Teilnehmerländer bei beiden Subskalen nicht inkludiert.

Abbildung 10 auf der gegenüberliegenden Seite zeigt die Leistungsdifferenzen zwischen den Mädchen und Buben für die beiden Subskalen „Wiedergeben“ sowie „Interpretieren“ in grafischer Form. Dunkelblau eingefärbte Balken signalisieren, dass der Geschlechtsunterschied statistisch signifikant ist. Die exakten Zahlen für die Differenzen und ihre Standardfehler finden sich im Anhang (vgl. Tabelle A3).

Geschlechtsdifferenzen in den Subskalen im internationalen Vergleich

Das Wiedergeben von Informationen und das Ziehen einfacher Schlussfolgerungen sind zwei Verstehensprozesse, bei denen sich die Schüler/innen zur Beantwortung der Aufgaben unmittelbar auf den Text beziehen können. In sechs der 45 Teilnehmerländer ist der Leistungsvorsprung der Mädchen nicht signifikant; diese sind Luxemburg, Italien, Ungarn, die Niederlande, Spanien und der Iran. Besonders extrem ist der Geschlechtsunterschied wieder in Kuwait; die Mädchen erzielen im Schnitt um 62 Punkte mehr als die Buben. Nach Kuwait gibt es auch in Katar und in Südafrika sehr große Leistungsunterschiede zwischen den Mädchen und Buben – diese sind im Vergleich zu Kuwait allerdings nur etwa halb so groß (33 bzw. 31 Punkte). Den kleinsten Unterschied zwischen den Mädchen und Buben gibt es in Spanien.

Die Subskala „Interpretieren“ umfasst Verstehensprozesse, die Schlussfolgerungen über den Text hinaus und das Miteinbringen von persönlichem Wissen verlangen. Hier ist die Differenz zu Gunsten der Mädchen nur in zwei Ländern (Ungarn und Iran) nicht

signifikant. Trinidad und Tobago hat den größten Geschlechtsunterschied (32 Punkte) und die Mädchen und Buben aus Luxemburg unterscheiden sich bei dieser Subskala mit vier Punkten am geringsten.

In vielen Ländern ist zu beobachten, dass sich der Leistungsunterschied zwischen den Mädchen und Buben verstärkt, sobald die Lösung der Aufgaben über das Ziehen einfacher Schlussfolgerungen hinausgeht und einen anspruchsvolleren Prozess zur Beantwortung einer Aufgabe verlangt. Besonders auffällig ist dies in Bulgarien. Der Leistungsvorsprung der bulgarischen Mädchen beträgt 13 Punkte bei der Skala „Wiedergeben“; im Vergleich dazu übertreffen sie die Buben bei der Skala „Interpretieren“ um 25 Punkte.

Österreich im Ländervergleich

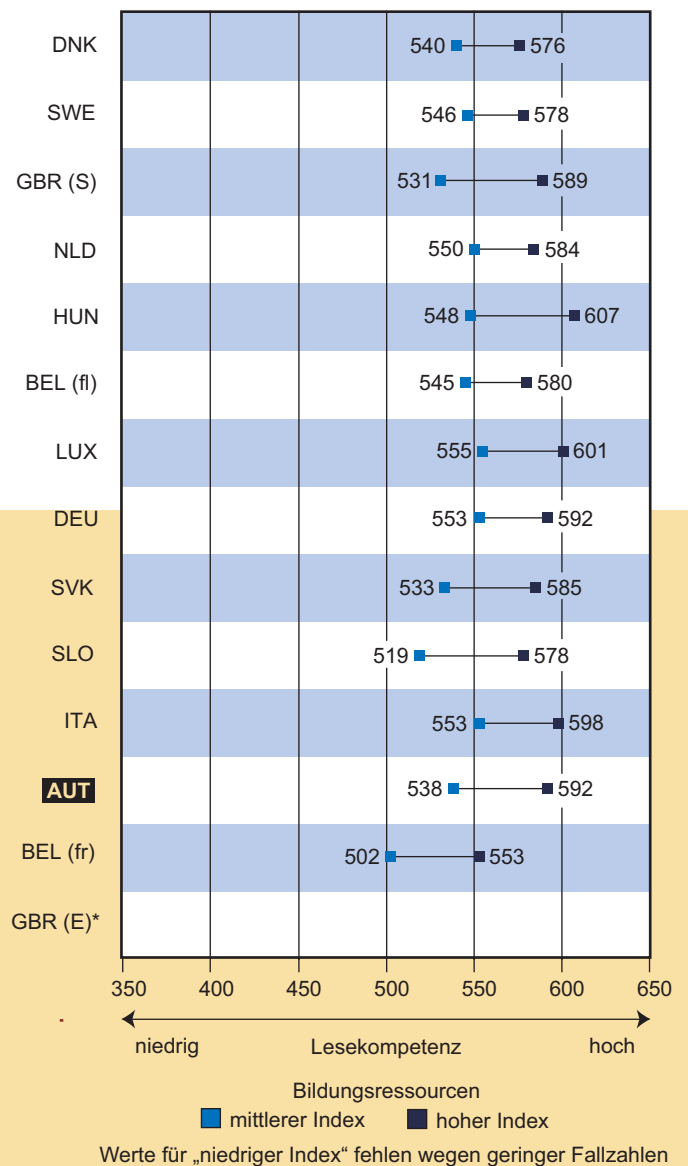
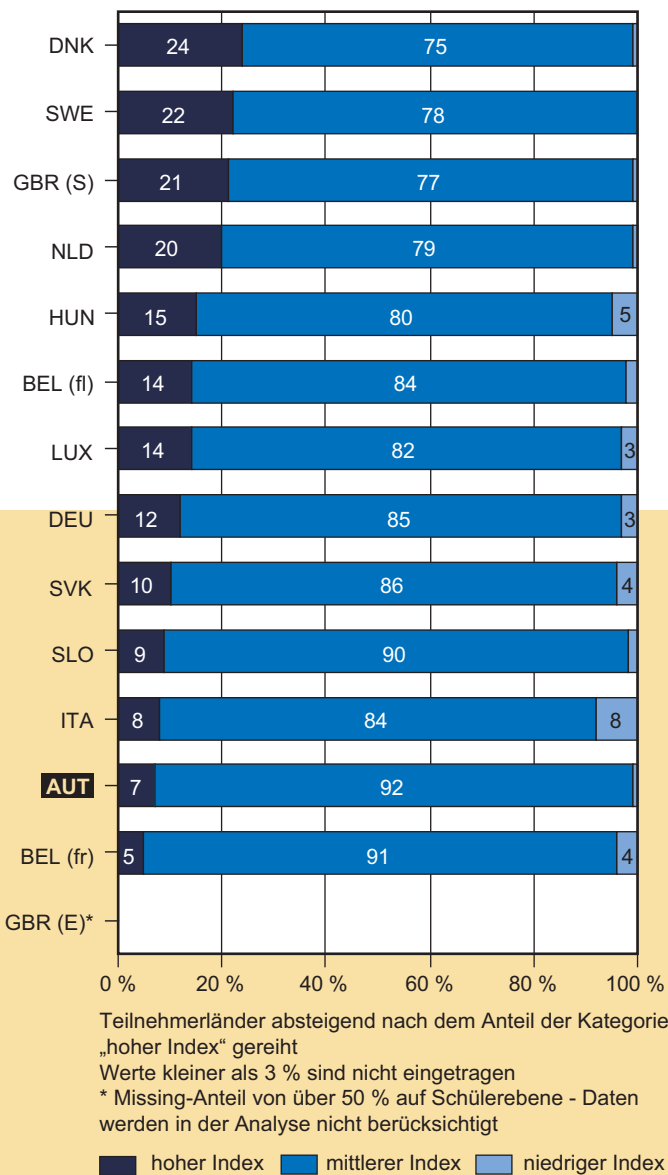
Auch in Österreich ist die Geschlechtsdifferenz zu Gunsten der Mädchen bei der Subskala „Interpretieren“ größer: Der Leistungsunterschied beträgt bei dieser Skala 13 Punkte, wohingegen bei der Subskala „Wiedergeben“ die Mädchen um sechs Punkte vor den Buben liegen. Der Unterschied ist bei beiden Subskalen signifikant.

Im internationalen Vergleich ist der Geschlechtsunterschied bezüglich der Subskala „Wiedergeben und einfaches Schlussfolgern“ in Österreich sehr gering; Österreich befindet sich unter jenen zehn Ländern mit den homogensten Leistungen der Mädchen und Buben. Unter den 14 europäischen Vergleichsländern liegt Österreich in der Reihung nach der Größe des Geschlechtsunterschieds im Mittelfeld.

Auch bei der zweiten Subskala, deren Aufgaben ein Interpretieren, Verknüpfen oder Bewerten verlangen, ist der Unterschied zwischen den Mädchen und Buben in Österreich im Vergleich zu allen Teilnehmerländern gering – Österreich befindet sich in jenem Drittel der Teilnehmerländer mit den geringsten Unterschieden. Unter den 14 ausgewählten europäischen Vergleichsländern gehört Österreich allerdings zu den fünf Ländern mit den größten Geschlechtsunterschieden.

4.1 „Kulturelles Kapital“: Bildungsressourcen im Elternhaus

In diesem Kapitel wird auf den Zusammenhang zwischen Leseleistung und Hintergrundinformationen wie häusliche Leseressourcen, Bildung der Eltern, Migrationshintergrund, Dauer des Kindergartenbesuchs, LeseEinstellung der Eltern und lesebezogene Aktivitäten eingegangen. Diese Variablen stehen in Zusammenhang mit der Leseleistung der Schüler/innen und sind von erheblicher Bedeutung, speziell wenn es um Ursachenforschung und Verbesserungsmaßnahmen geht. So wird z. B. gezeigt, dass Schüler/innen, die zu Hause über mehr Ressourcen (wie z. B. Bücher, aber auch höhere Bildung der Eltern) verfügen, bessere Leistungen im Lesen aufweisen.



Vergangene IEA-Studien haben gezeigt, dass Schüler/innen, die aus einem Elternhaus kommen, das viele literarische Ressourcen aufweist, eine höhere Leistung in Lesen und in anderen Fächern zeigen als jene, bei denen diese Ressourcen weniger vorhanden sind. So fand eine Lesestudie der IEA, die 1991 durchgeführt wurde, einen klaren Zusammenhang zwischen der Anzahl der Bücher der Schüler/innen zu Hause und ihrer Leseleistung (Elley, 1991). Auch konnte in TIMSS gezeigt werden, dass Schüler/innen, die viele Bücher zu Hause haben, bessere Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaft aufweisen (Mullis et al., 2004). Darauf aufbauend wurde in PIRLS ein Index zu den häuslichen Bildungsressourcen gebildet. Eine Beschreibung dieses Index finden Sie in der Infobox am Ende dieser Seite.

In Abbildung 11A ist Österreich gemeinsam mit den 13 Vergleichsländern in Bezug auf diesen Index dargestellt. Die Balken geben dabei die Anteile der Schüler/innen in den jeweiligen Kategorien wieder, wobei die Länder nach der Häufigkeit der Schüler/innen mit sehr vielen Bildungsressourcen gereiht sind.

Österreich weist nur wenige Schüler/innen mit außergewöhnlich hohen Bildungsressourcen auf, vergleicht man mit Dänemark, Schweden oder Schottland.

92 % der österreichischen Schüler/innen haben im internationalen Vergleich durchschnittliche Ressourcen zur Verfügung, 7 % außergewöhnlich hohe und 1 % besonders niedrige. Unter den 14 Vergleichsländern haben nur im französischen Teil von Belgien noch weniger Schüler/innen den optimalen Zugang zu Bildungsressourcen (Standardfehler für Prozentwerte entnehmen Sie bitte der Anhangstabelle A4).

In Abbildung 11B sind die

Lesemittelwerte für die Schüler/innen mit sehr vielen und für jene mit mittleren Bildungsressourcen dargestellt. Da es in den 14 europäischen Vergleichsländern sehr geringe Schüleranteile gibt, die nur über ein Mindestmaß an leserelevanten Ressourcen verfügen (3 % im Durchschnitt aller Vergleichsländer), sind sinnvolle Analysen für diese Kategorie schwierig und fehlen daher in Abbildung 11B.

Analysen zeigen, dass das Ausmaß an leserelevanten Ressourcen erheblich von der Bildung der Eltern abhängt (näheres in Kapitel 4.2 und 4.3).

Wie in Abbildung 11B ersichtlich, zeigt sich in allen Vergleichsländern, dass Schüler/innen mit sehr vielen Bildungsressourcen deutlich besser lesen als jene, die nur ein Mittelmaß an Bildungsressourcen zur Verfügung haben. Besonders groß ist dieser Unterschied in Ungarn und Slowenien mit jeweils 59 Punkten Differenz; besonders gering dagegen in Schweden (32 Punkte) und den Niederlanden mit 34 Punkten. Österreich weist mit einem Unterschied von 54 Punkten eine eher große Leistungsdifferenz in Lesen zwischen diesen beiden Kategorien auf.

Da die Bildung der Eltern im Zusammenhang mit Leseleistung steht, wird in den nächsten beiden Unterkapiteln gesondert darauf eingegangen.

Index: Bildungsressourcen

Der Index basiert auf folgenden Variablen aus dem Schüler- und Elternfragebogen:

- Anzahl der Bücher zu Hause
- Anzahl der Kinderbücher zu Hause
- Vorhandensein von Lernhilfen wie Computer, Schreibtisch, eigene Bücher, Tageszeitung
- erreichte Bildungsabschlüsse der Eltern

Indexberechnung:

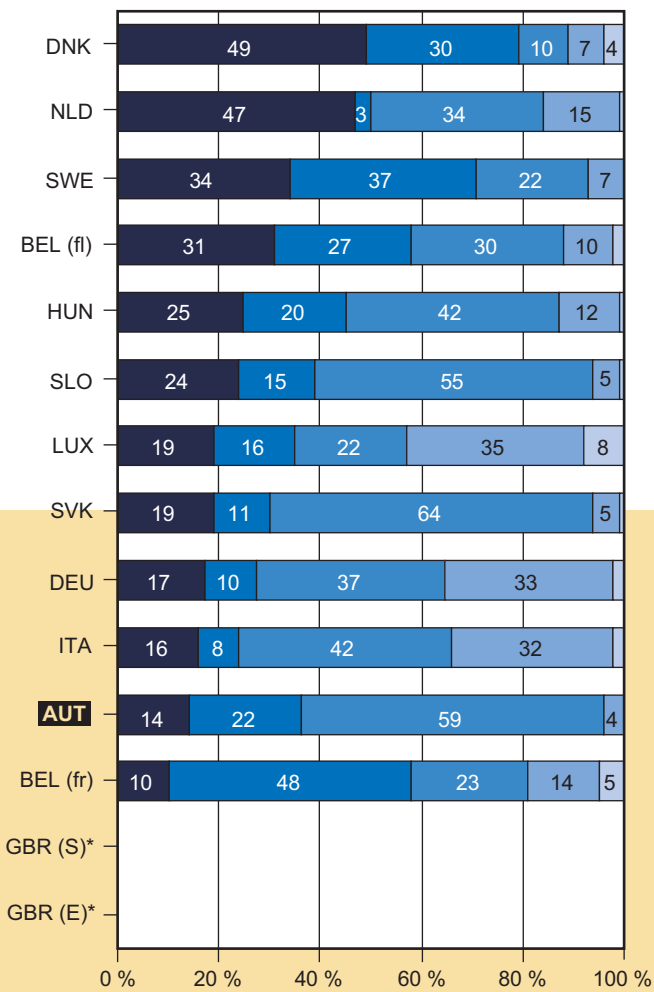
Hoher Index: mehr als 100 Bücher zu Hause und 3 oder 4 Lernhilfen, mindestens ein Elternteil mit Universitätsabschluss und 26 oder mehr Kinderbücher

Niedriger Index: maximal 25 Bücher zu Hause und 2 oder weniger Lernhilfen, Eltern haben maximal die Sekundarbildung abgeschlossen; 25 oder weniger Kinderbücher

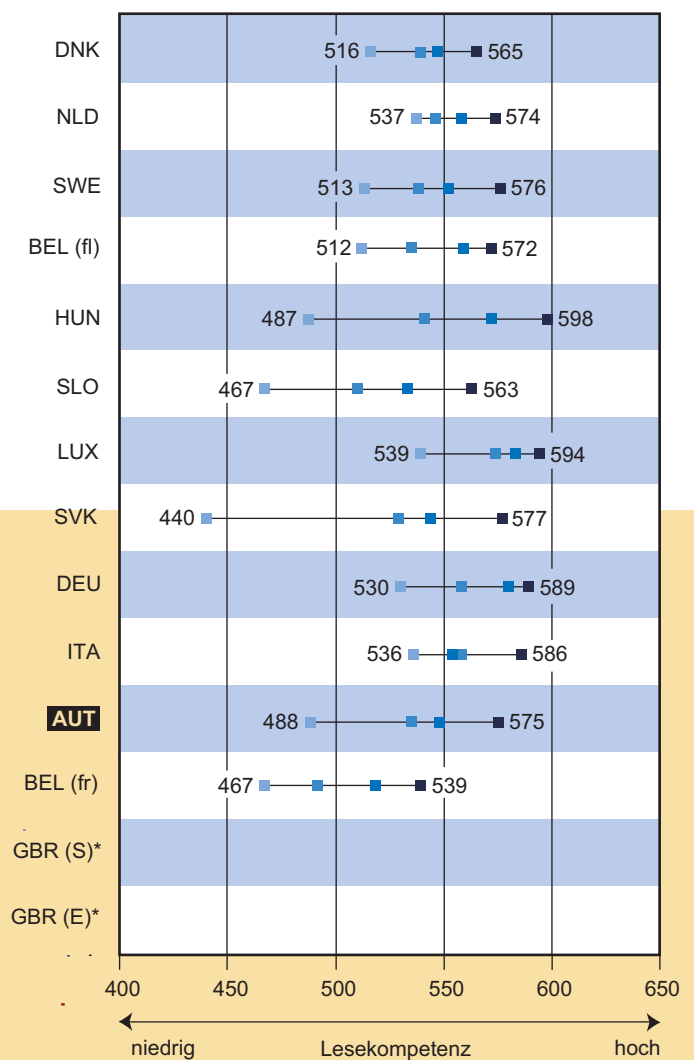
Mittlerer Index: alle anderen Kombinationen

4.2 Chancengerechtigkeit: Leistung und Schulbildung der Eltern (I)

Die Schulbildung der Eltern ist Teil des zuvor beschriebenen Index „Bildungsressourcen im Elternhaus“. In diesem Kapitel wird über die Vergleichsländer hinweg aufgezeigt, dass die Bildung der Eltern in allen Ländern einen positiven Einfluss auf die Leseleistung der Schüler/innen hat. So lesen Kinder, deren Eltern ein Universitätsstudium abgeschlossen haben, im Durchschnitt um mehr als eine Kompetenzstufe besser als Kinder, deren Eltern die Pflichtschule nicht abgeschlossen haben. In Österreich ist dieser Zusammenhang zwischen Bildung und Leseleistung besonders groß.



Teilnehmerländer absteigend nach dem Anteil der Schüler/innen in der Kategorie „Universität“ gereiht
 Werte kleiner als 3 % sind nicht eingetragen
 * Missinganteil von über 50 % auf Schülerebene - Daten werden in der Analyse nicht berücksichtigt



niedrigste Bildungskategorie fehlt wegen geringer Fallzahl

Für beide Grafiken gilt folgende Legende:

- Universität
- Abschluss Sekundarstufe I
- Postsekundare Bildung
- Weniger als Sekundarstufe I
- Abschluss Sekundarstufe II

Kinder bringen unterschiedliche Voraussetzungen mit in die Schule. Eine solche Voraussetzung stellt die Bildung der Eltern dar. So zeigte sich zum Beispiel in PISA 2003 für Österreich, dass die Leistungen der 15-/16-jährigen Schüler/innen mit zunehmendem Bildungsniveau der Eltern steigen (Breit & Schreiner, 2006). Diese sozioökonomisch bedingten Differenzen sollten möglichst auf einem Minimum gehalten werden und durch strukturelle oder unterrichtliche Maßnahmen nicht unnötig vergrößert werden. In guten Schulsystemen können Schüler/innen solche unterschiedlichen, aus dem familiären Hintergrund stammenden Nachteile mit Fortdauer des Schulbesuchs deutlich kompensieren. Dabei scheinen die Länge der gemeinsamen Beschulung und der Individualisierungsgrad des Unterrichts erhebliche Faktoren zu sein. Daher wird in diesem Abschnitt die erreichte Leseleistung in Abhängigkeit vom Bildungshintergrund der Eltern genauer analysiert.

In PIRLS wird für Eltern zwischen fünf Bildungskategorien unterschieden. Eine Beschreibung dieser Bildungskategorien finden Sie in der Infobox am Ende dieser Seite, wobei die Kategorien von „Universitätsabschluss“ bis „keine Schule abgeschlossen“ reichen. In Abbildung 12A ist die Bildungssituation für Österreich und die Vergleichsländer dargestellt. Die Balken stellen für alle Länder die Anteile der Schüler/innen in den jeweiligen Kategorien dar, wobei die Länder nach Häufigkeit der Schüler/innen mit Eltern in der höchsten Bildungskategorie gereiht sind.

Die meisten Kinder, deren Eltern über einen Universitätsabschluss verfügen, gibt es in Dänemark und den Niederlanden mit beinahe 50 %. Österreich liegt mit 14 % Kindern mit akademischen Eltern fast am Ende der Rangreihe, wobei Deutschland und Italien nur unwesentlich höhere

Anteile an Eltern mit akademischem Abschluss aufweisen.

In Abbildung 12B sind für jede Bildungskategorie die erreichten Mittelwerte in der Leseleistung eingezeichnet. Die niedrigste Bildungskategorie fehlt in dieser Abbildung, da es in Europa kaum Kinder gibt, deren Eltern nicht mindestens eine Pflichtschule abgeschlossen haben (nur drei der ausgewählten Vergleichsländer haben mehr als 3 % der Schüler/innen in dieser Kategorie).

In Bezug auf die Leseleistung zeigt sich über alle Vergleichsländer hinweg: Je höher die Bildung der Eltern, umso höher die Leseleistung der Kinder. Die Differenzen zwischen den Schülergruppen sind jedoch unterschiedlich groß, da es offenbar in manchen Ländern besser als in anderen gelingt, die unterschiedlichen Voraussetzungen des Elternhauses zu kompensieren. So sind die Unterschiede in den Werten für die Lesekompetenz je nach Bildungsniveau der Eltern zwischen niederländischen, dänischen und italienischen Kindern relativ niedrig (zwischen 37 und 50 Punkten), während sie in Österreich (87) und Slowenien (96) wesentlich größer sind – in Ungarn (111) und der Slowakischen Republik (137) sind diese Differenzen am größten unter den 14 Vergleichsländern. Allerdings ist dieser Wert durch die jeweilige Größe der extremen Bildungsgruppen beeinflusst (speziell in Österreich) – auch hier müssen noch weitere Analysen Klarheit über das zuschreibbare Ausmaß des Einflusses bringen.

Index: Bildung international

Der Index basiert auf Fragen aus dem Elternfragebogen nach dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern.

- (1) Abschluss einer Universität (ISCED Level 5a): mit Bakkalaureat, Diplom/Magister oder Doktorat*
- (2) Abschluss einer postsekundären Bildung, ohne Universität (ISCED Level 4 und 5b): z. B. Pädak, SozAk*
- (3) Abschluss der Sekundarstufe II (ISCED Level 3): z. B. Berufsschule, BMS, BHS, AHS (mit Matura)*
- (4) Abschluss der Sekundarstufe I (ISCED Level 2): HS oder AHS-Unterstufe*
- (5) Weniger als Sekundarstufe I (ISCED Level 1): keine Schule besucht oder keine Schule abgeschlossen*

4.3 Chancengerechtigkeit: Leistung und Schulbildung der Eltern (II)

Österreichs differenziertes Schulsystem lässt sich im internationalen ISCED-System nur unter Schwierigkeiten abbilden (wegen des internationalen Vergleichs wurde dies in Kapitel 4.2 versucht). Hier wird die Leseleistung in Abhängigkeit von vier spezifischeren und für Österreich passenderen Bildungskategorien analysiert. Die Tendenz „Je höher die Bildung der Eltern, umso besser die Leseleistung der Kinder“ zeigt sich auch unter Verwendung der nationalen Kategorisierung. Auch ist ersichtlich, dass die weitere Schullaufbahn massiv von der Bildung der Eltern abhängt.

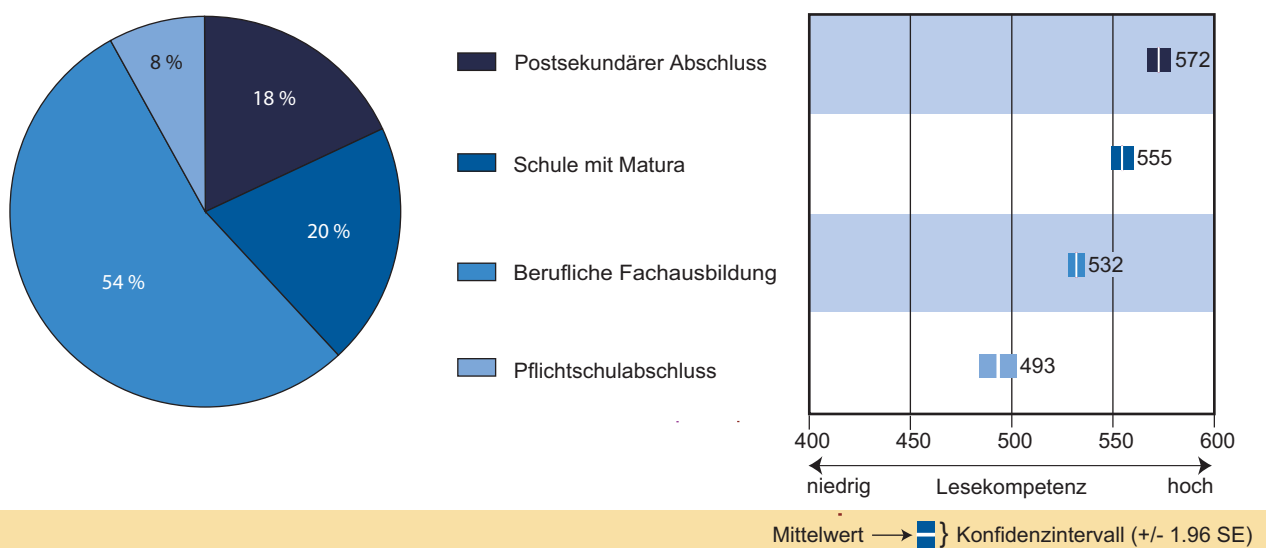


Abb. 13A: Bildung in Österreich ▲

Abb. 13B: Lesemittelwerte und Bildung in Österreich ▲

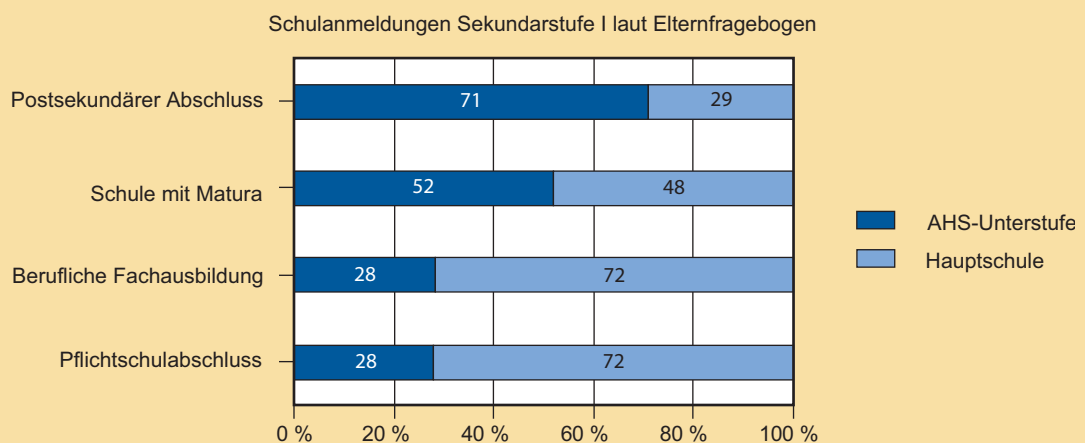


Abb. 13C: Bildung der Eltern und Schullaufbahn der Kinder in Österreich ▲

Da die international verwendete Einteilung der Bildung der Eltern das österreichische Bildungssystem nur ungenau widerspiegelt (so fallen Lehrlinge und Maturanten in dieselbe Kategorie), wird die Leistung der Schüler/innen in Abhängigkeit von der Ausbildung der Eltern noch einmal gesondert für Österreich in Hinblick auf vier angepassten Kategorien analysiert: Pflichtschulabschluss, berufliche Fachausbildung (ohne Matura), Schulabschluss mit Matura und Postsekundärer Abschluss (Beschreibung siehe Info-Box am Ende der Seite). Diese Einteilung hat darüber hinaus den Vorteil, dass sie jener im österreichischen PISA-Bericht entspricht und somit eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse in dieser Hinsicht gegeben ist.

In Abbildung 13A sind die Häufigkeiten der vier Bildungskategorien dargestellt. 18 % der Viertklässler haben Eltern, die über einen postsekundären Abschluss verfügen, 20 % verfügen über einen Schulabschluss mit Matura, 54 % über eine berufliche Fachausbildung (ohne Matura) und 8 % der Kinder haben Eltern, die maximal die Pflichtschule abgeschlossen haben.

ACHTUNG: diese Werte sind wegen der anderen Kategorienbildung abweichend von jenen aus Kapitel 4.2.

In Abbildung 13B finden Sie die Mittelwerte und Konfidenzintervalle der Leseleistung für die vier nationalen Bildungskategorien. Eine Analyse der Leseleistung aufgeschlüsselt für diese Bildungseinteilung zeigt ähnliche Ergebnisse wie unter Verwendung der fünf internationalen Kategorien: je höher die Bildung der Eltern, umso besser die Leseleistung der Kinder. Wenn mindestens ein Elternteil über einen postsekundären Abschluss verfügt, sind die

Schüler/innen um mehr als eine Kompetenzstufe besser (79 Punkte) als Schüler/innen, deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss haben.

Schullaufbahn und Elternbildung

Aber nicht nur auf die Leistung selbst, sondern auch auf die weitere Schullaufbahn hat die Bildung der Eltern einen starken Einfluss. So hat z. B. Lang (2006) für PISA gezeigt, dass Schüler/innen, deren Eltern über ein abgeschlossenes Universitätsstudium verfügen, sehr viel häufiger nach der Volksschule in eine AHS-Unterstufe wechseln. Auch bei PIRLS zeigt sich dieser Zusammenhang ganz klar, wie aus Abbildung 13C hervorgeht. Verfügen die Eltern maximal über eine Berufsausbildung, so geben 28 % an, ihr Kind im nächsten Jahr in einer AHS angemeldet zu haben; 72 % geben an, ihr Kind in einer Hauptschule anzumelden. Ein gegenläufiges Bild zeigt sich, wenn ein Elternteil über einen Universitätsabschluss verfügt. So sind 71 % der Kinder von Eltern mit einem Universitätsabschluss in einem Gymnasium und nur 28 % in einer Hauptschule angemeldet.

Dieser starke Zusammenhang zwischen Leistung, Bildung der Eltern und Schullaufbahn wird im kommenden nationalen PIRLS-Bericht detailliert analysiert und verglichen.

Index: Bildung national

Der Index basiert auf der Frage aus dem Elternfragebogen nach dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern.

Festlegung der vier Kategorien nationaler Bildungsabschlüsse:

- (1) Postsekundärer Abschluss: Pädak, SozAk oder Kolleg; Universitätsstudium (Bakkalaureat/ Diplom/ Magister/ Doktorat) oder Fachhochschulstudium*
- (2) Matura: Abschluss einer AHS, BHS, HAK oder HTL*
- (3) Berufliche Fachausbildung; Lehre, BMS, Berufsschule; 2- bis 4-jährige BMS (Fachschule, Handelsschule); Schule für Gesundheits- und Krankenpflege (Krankenpflegeschule) oder Schule für medizinisch-technischen Fachdienst; Meisterausbildung/Meisterprüfung*
- (4) Maximal Pflichtschulabschluss: Hauptschule, AHS-Unterstufe oder Sonderschule; Polytechnische Schule; oder eine einjährige Mittlere Schule (wie Haushaltungsschule, Hauswirtschaftsschule oder Forstwirtschaftliche Schule)*

4.4 Migrationshintergrund

Dieses Kapitel befasst sich mit der Frage, inwieweit der Migrationshintergrund der Schüler/innen einen Einfluss auf die Leseleistung hat. „Einheimische“ werden mit Migrantenkindern 1. Generation (Kind sowie beide Elternteile im Ausland geboren) und Migrantenkindern 2. Generation (beide Eltern im Ausland, Kind in Österreich geboren) verglichen. Es zeigt sich, dass Kinder ohne Migrationshintergrund deutlich besser in Lesen abschneiden als Kinder mit Migrationshintergrund, wobei der spezielle Migrationsstatus (Migranten 1. Generation versus Migranten 2. Generation) in wenigen Ländern einen Einfluss auf die Leseleistung hat (auch nicht in Österreich).

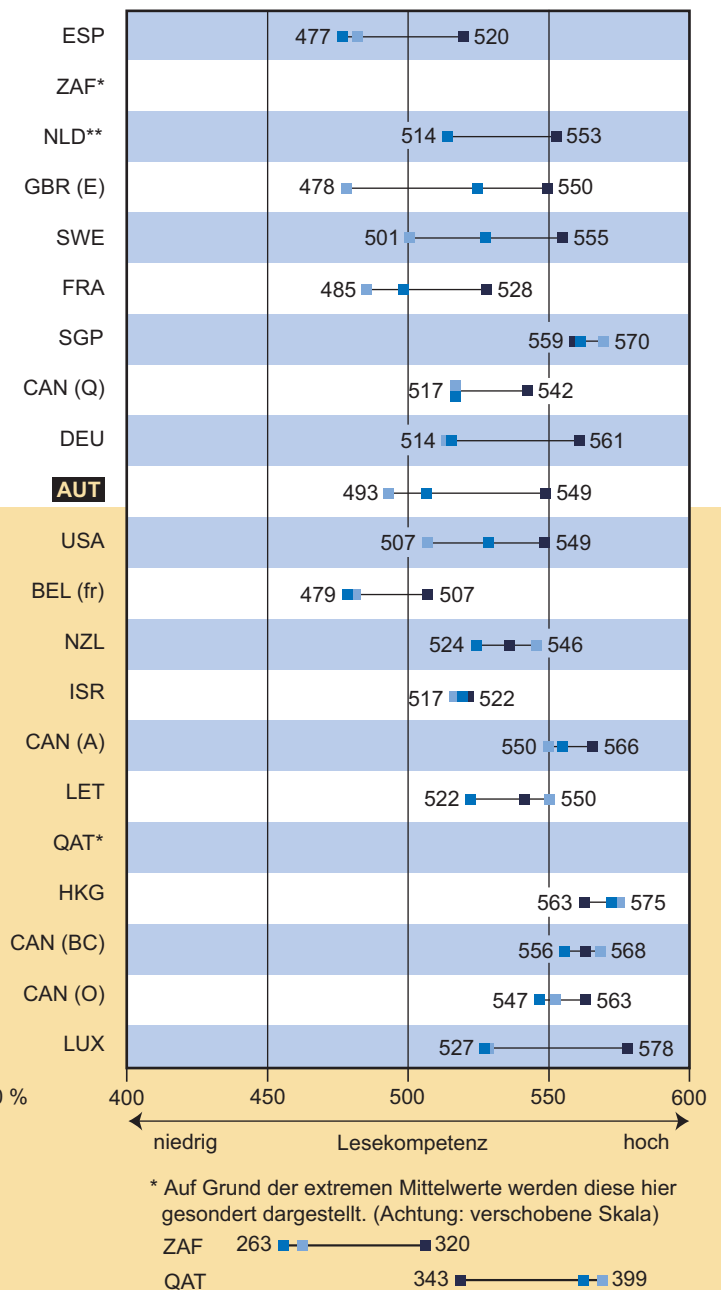
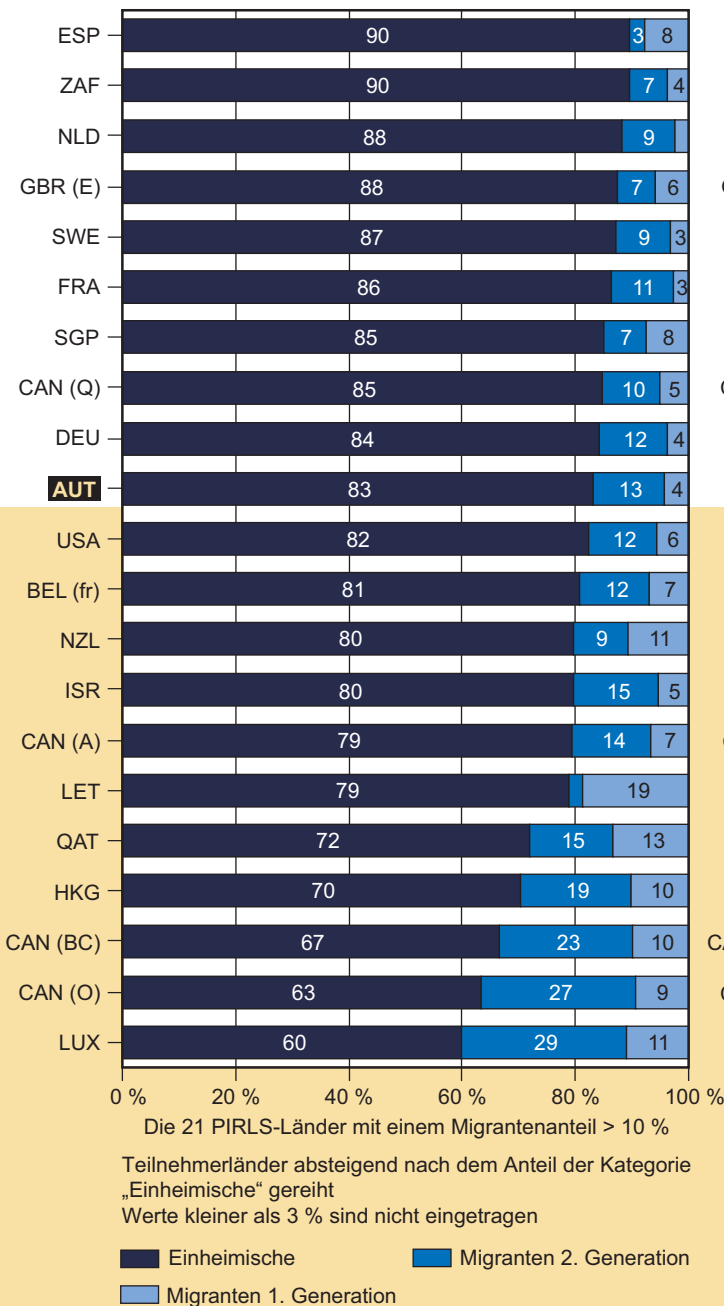


Abb. 14A: Migrationsstatus im Ländervergleich

Abb. 14B: Lesemittelwerte und Migrationsstatus im Ländervergleich

Bereits in PISA 2003 hat sich gezeigt, dass der Migrationshintergrund einen erheblichen Einfluss auf die Leseleistung hat: so waren einheimische Schüler/innen (in PISA 2003) in Lesen um eine Kompetenzstufe besser als Migrant/innen. Außerdem wurde in dieser Studie für Österreich gezeigt, dass die Wahrscheinlichkeit für Migrantinnen und Migranten, zur Risikogruppe im Lesen zu gehören, 3,6-mal höher ist als für Nicht-Migrant/innen (Schreiner & Breit, 2006). Bemerkenswert im Vergleich zu anderen Ländern war, dass in Österreich keine Steigerung in der Leistung zwischen den Migranten der 1. und Migranten der 2. Generation (Definition siehe Infobox) gefunden werden konnte – weder in PISA 2000 (Reiter, 2002) noch in PISA 2003 (Schreiner & Breit, 2006). Offensichtlich bestehen zwischen den Ländern große Unterschiede, wie weit die mit Migration und Anderssprachigkeit verbundenen Probleme bewältigt werden.

Für Österreich und die Vergleichsländer wurde in PIRLS basierend auf Angaben aus dem Schülerfragebogen der Migrationsstatus in drei Kategorien festgelegt: (1) Einheimische, (2) Migranten 1. Generation und (3) Migranten 2. Generation (eine Beschreibung dieser Kategorien finden Sie in der Infobox).

In Abbildung 14A sind die Einheimischen- und Migrantenanteile dargestellt, gereiht nach der Häufigkeit der Einheimischen. Anzumerken ist, dass zum Vergleich nicht wie bisher die 14 ausgewählten Vergleichsländer herangezogen werden, sondern jene 21, die mehr als 10 % Migrantenanteil (1. und 2. Generation) aufweisen. Nur dann ist ein Leistungsvergleich sinnvoll, wenn ein ausreichend großer Schüleranteil in diesen Kategorien vorhanden ist. Länder mit einem sehr hohen Migrantenanteil sind Luxemburg (40 %) und Kanada (Ontario) mit 36 %. Österreich weist mit 17 % Migranten

(13 % 2. Generation und 4 % 1. Generation) einen durchschnittlichen Anteil auf, vergleichbar mit der Situation in Deutschland (16 %) oder den USA (18 %) (Standardfehler für Prozentwerte siehe Anhang A4). In Abbildung 14B sind die Mittelwerte der Leseleistung für die drei Migrationskategorien dargestellt. In 14 der 21 analysierten Länder zeigt sich, dass die Einheimischen eine signifikant bessere Leseleistung aufweisen als Migranten 1. Generation, wobei dieser Unterschied in England mit 71 Punkten Differenz am größten ist, gefolgt von Österreich mit 56 Punkten. In einigen wenigen Ländern (Singapur, Katar, Neuseeland und Hongkong) sind Migrantinnen und Migranten 1. Generation signifikant besser als Einheimische. Entgegen dem in PISA 2000 und PISA 2003 berichteten Trend für 15-/16-Jährige besteht in den meisten Ländern außer in den USA (22 Punkte), in Schweden (27 Punkte) und in England (47 Punkte) keine signifikante Steigerung in der Leseleistung zwischen Migranten 1. und Migranten 2. Generation. In einigen Ländern (in Lettland, in Neuseeland, in Katar und in der kanadischen Provinz Britisch Columbia) sind die Migranten 1. Generation sogar leicht (aber signifikant) besser als Migranten 2. Generation.

Das heißt, Migranten 2. Generation weisen trotz des längeren Aufenthalts meist keine wesentlich bessere Leseleistung auf als Migranten 1. Generation. Dies könnte als Hinweis dafür gewertet werden, dass in vielen Ländern die erwarteten Integrations- und Sozialisations-effekte ausbleiben.

Migrationsstatus

Der Index basiert auf folgenden Fragen aus dem Schülerfragebogen:

- Bist du in Österreich geboren?
- Ist deine Mutter in Österreich geboren?
- Ist dein Vater in Österreich geboren?

Statusfestlegung:

Einheimische: Schüler/in und mindestens ein Elternteil in Österreich geboren

1. Generation: Sowohl Schüler/in als auch beide Elternteile im Ausland geboren

2. Generation: Schüler/in in Österreich, beide Elternteile im Ausland geboren

4.5 Migration: Einfluss der Sprache

Dieses Kapitel befasst sich mit der Frage, wie oft Viertklässler die Unterrichtssprache auch zu Hause sprechen und in welchem Zusammenhang das mit Leseleistung steht. Zum Vergleich werden, ebenso wie bereits im Kapitel 4.4, jene Länder ausgewählt, die einen Migrantenanteil von mindestens 10 % aufweisen. In fast allen Ländern weisen Kinder, die die Unterrichtssprache zu Hause immer sprechen, eine bessere Leistung in Lesen auf als jene, die sie dort nur manchmal sprechen. In Österreich ist die Leistungsdifferenz zwischen diesen beiden Schülergruppen am größten.

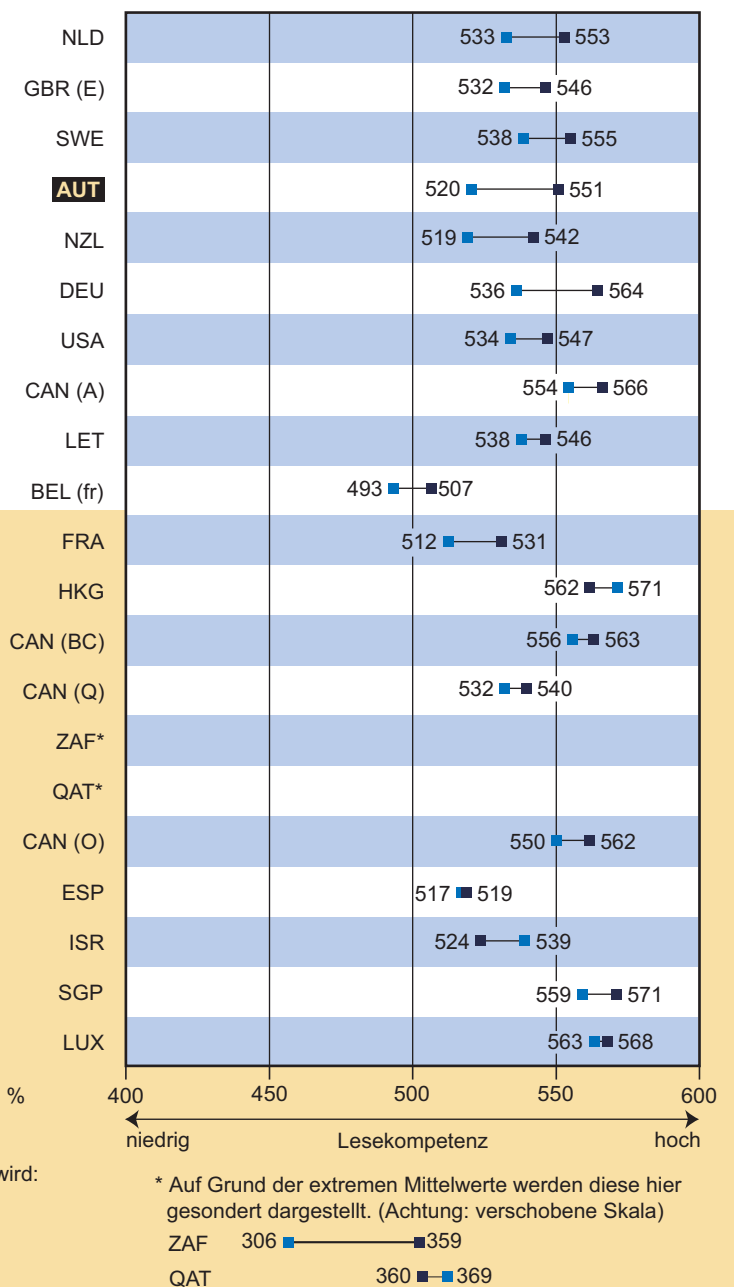
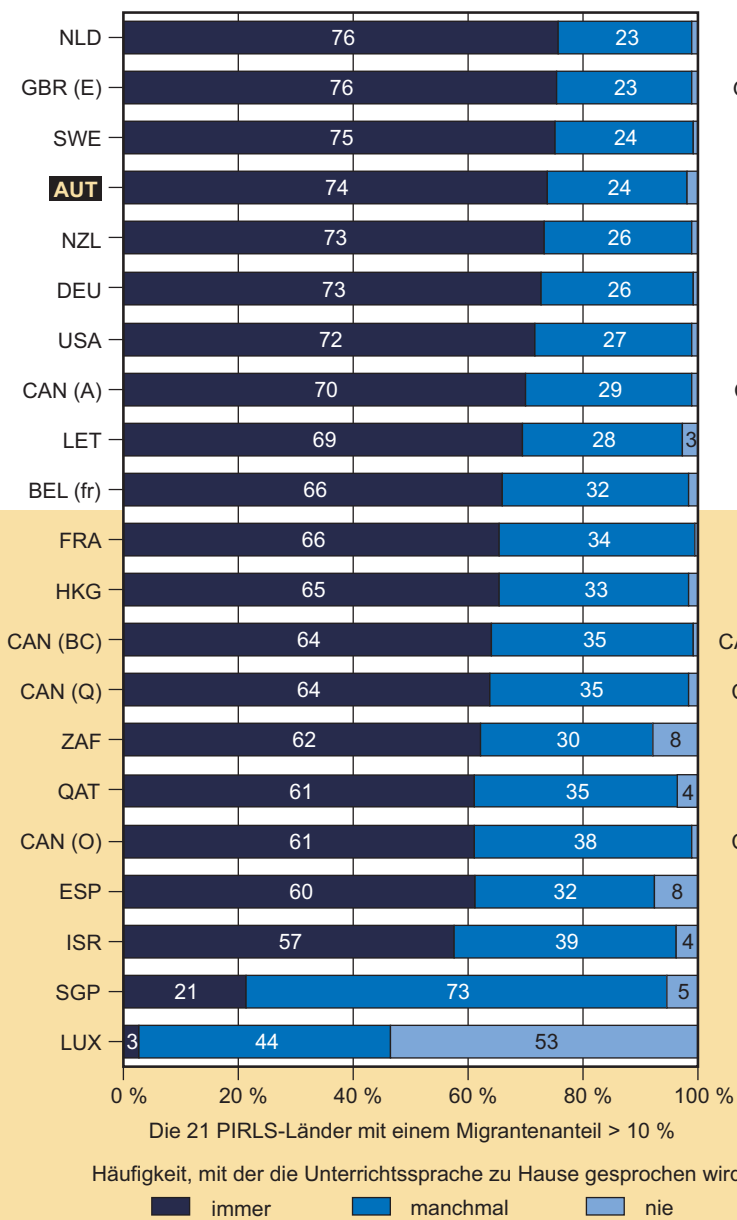


Abb. 15A: Häufigkeit der gesprochenen Unterrichtssprache ▲

Abb. 15B: Lesemittelwert und Häufigkeit der Unterrichtssprache ▲

Schüler/innen, die die Unterrichtssprache nicht oder nur unzureichend beherrschen, haben einen entscheidenden Nachteil in der Schule, da sie dem Unterricht auf Grund dieser Tatsache nur schwer folgen können. Aufgabe eines Schulsystems wäre es, auf diese gesonderten Bedürfnisse einzugehen und diesen Nachteil so weit und so schnell wie möglich zu kompensieren. Inwieweit dies in den einzelnen Ländern, v. a. aber in Österreich gemeistert wird, ist in diesem Kapitel dargestellt.

Wie sich schon bei PISA 2000 zeigte, weisen Schüler/innen, die zu Hause Deutsch sprechen, im Durchschnitt eine sehr viel höhere Leseleistung auf als Schüler/innen, bei denen zu Hause hauptsächlich eine andere Sprache gesprochen wird (Reiter, 2002). Auch bei PIRLS 2001 hat sich gezeigt, dass Länder, die eine große Population an Kindern aufweisen, bei denen die Unterrichtssprache zu Hause nicht oft gesprochen wird, eine geringere Leseleistung in der 4. Schulstufe aufweisen (Mullis et al., 2003).

In Abbildung 15A ist die Häufigkeit, mit der die Unterrichtssprache zu Hause gesprochen wird, in den drei Kategorien (immer – manchmal – nie) für Österreich und jene Länder dargestellt, die einen Migrantenanteil von mindestens 10 % haben (Angaben basieren auf Antworten aus dem Schülerfragebogen). In Österreich sprechen 74 % der Schüler/innen zu Hause die Unterrichtssprache Deutsch immer, 24 % sprechen sie manchmal und nur 2 % sprechen die Unterrichtssprache nie zu Hause. Diese Situation ist über viele Länder hinweg ähnlich, mit Ausnahme von Luxemburg und Singapur. In Luxemburg sprechen nur 3 % der Schüler/innen die Testsprache (Deutsch) immer zu Hause. Der Großteil der Schüler gibt an, zu Hause hauptsächlich Luxemburgisch zu sprechen (eine Variante des Deutschen, die auch im mündlichen Unterricht verwendet wird). In Singapur ergibt sich der geringe Prozentsatz an Schülerinnen und Schülern (21 %), der zu Hause die Unterrichtssprache immer spricht, durch die hohe Sprachenvielfalt in diesem Land.

In Abbildung 15B sind die Mittelwerte der Leselei-

stung für alle Länder dargestellt. Da es mit Ausnahme einiger weniger Länder kaum eine nennenswerte Anzahl von Schülerinnen und Schülern gibt, die die Unterrichtssprache zu Hause nie spricht, sind nur die ersten beiden Häufigkeitskategorien dargestellt. Es zeigt sich: Bis auf wenige Ausnahmen (Hongkong, Israel, Katar und Neuseeland) lesen Kinder besser, wenn sie die Unterrichtssprache zu Hause immer sprechen (statt nur manchmal). In Österreich ist dieser Unterschied über alle Vergleichsländer hinweg mit 31 Punkten Differenz am größten, unmittelbar gefolgt von Deutschland mit 28 Punkten Unterschied.

Das heißt, über alle Vergleichsländer hinweg betrachtet gelingt es in Österreich und Deutschland am wenigsten, die Anderssprachigkeit und die damit verbundenen Einbußen in der Leseleistung zu kompensieren.

Sprachen in Österreich

Speziell für Österreich wird darüber hinaus noch analysiert, welchen sprachlichen Hintergrund die Kinder haben. Die Eltern wurden gebeten anzugeben, welche Sprachen ihr Kind vor Schuleintritt gesprochen hat, 85 % aller Schüler/innen haben nur eine Sprache gesprochen, 13 % haben zwei Sprachen, und ein sehr geringer Anteil (2 %) hat mehr als zwei Sprachen gesprochen. Eine überwiegende Mehrheit (94 %) der Eltern gibt an, dass ihr Kind zu Hause Deutsch gesprochen hat. 9 % geben an, dass ihr Kind vor Schuleintritt auch noch eine Sprache des ehemaligen Jugoslawiens gesprochen hat (Kroatisch, Bosnisch, Serbisch, Mazedonisch, Albanisch oder Slowenisch). Bei 3 % der Kinder geben die Eltern an, dass sie vor Schuleintritt eine osteuropäische Sprache (Tschechisch, Ungarisch, Rumänisch oder Slowakisch) gesprochen haben, und bei einem ähnlich hohen Anteil (4 %) der Kinder trifft das auf Türkisch zu.

Inwieweit zwischen speziellem sprachlichen Hintergrund und Leseleistung ein Zusammenhang besteht, wird Thema des Nationalen Berichts sein.

Christina Wallner-Paschon

4.6 Kindergarten- und Vorschulbesuch

Analysen zum Besuch vorschulischer Einrichtungen wie Kindergarten oder Vorschule zeigen, dass in allen Vergleichsländern ein Großteil der Kinder solche Einrichtungen besucht hat und diese Kinder eine bessere Lesekompetenz aufweisen. In Österreich haben nur rund 2 % der Kinder keine Erfahrungen in vorschulischen Einrichtungen. Charakteristisch für diese kleine Gruppe ist eine geringe Schulbildung der Eltern, ein hoher Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund, der über 50 % ausmacht sowie ein hoher Anteil an Risikoschülerinnen und -schülern in Lesen.

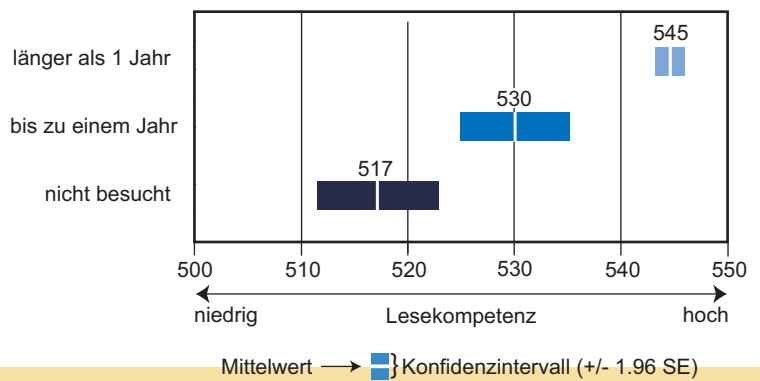
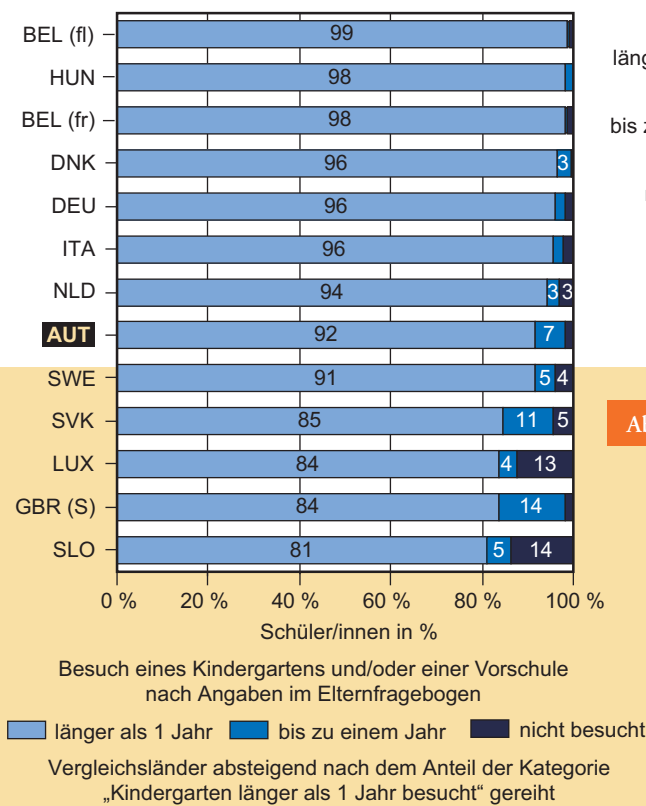


Abb. 16B: Lesekompetenz europ. Länder nach Besuch vorschul. Einrichtungen ▲

Besuch von Kindergarten und/oder Vorschule

- nicht besucht
- bis zu einem Jahr
- bis 2 Jahre
- bis 3 Jahre
- bis 4 Jahre

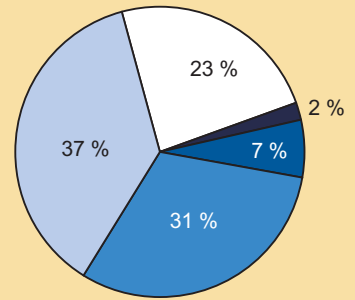
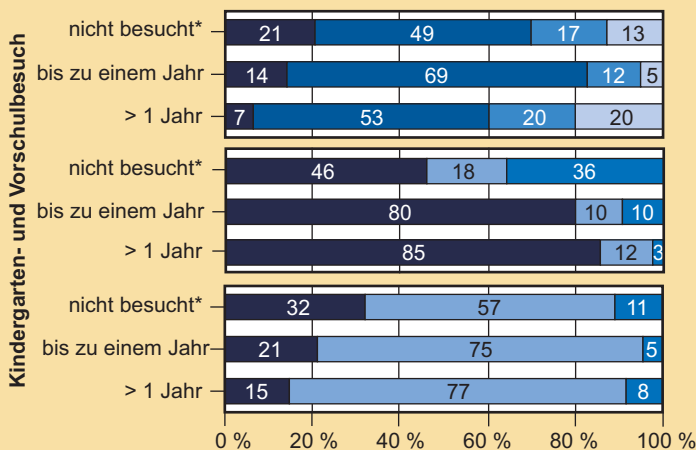


Abb. 16A: Besuch vorschulischer Einrichtungen international ▲

Abb. 16C: Besuch vorschulischer Einrichtungen in Österreich ▲



Höchster Schulabschluss der Eltern

- max. Pflichtschule
- Lehre, BMS, Meisterprüfung, Krankenpflege
- Matura
- Uni, Pädak, SozAk

Migrationshintergrund

- Einheimische
- Migrant/in der zweiten Generation
- Migrant/in der ersten Generation

Lesekompetenz-Gruppen

- Risikogruppe (unter Level 1 und Level 1)
- Durchschnittliche Leser/innen (Level 2–3)
- Spitzengruppe (Level 4)

* In dieser Gruppe sind lediglich 2 % der Stichprobe (n = 88).

Abb. 16D: Sozioökonomische Merkmale und Lesekompetenz-Gruppen nach Besuch vorschulischer Einrichtungen in Österreich ▲

Einrichtungen wie Kindergärten und Vorschulen sind keine „Aufbewahrungsstätten“, sondern spielen eine wichtige Rolle bei der Vorbereitung der Kinder für die Grundschule. Kinder können hier außerhalb der Familie altersgemäße Erfahrungen sammeln, und für Kinder aus eher bildungsfernen Familien bieten diese Einrichtungen erstmals die Chance ungleiche Voraussetzungen auszugleichen, und damit einen Schritt in Richtung Bildungsgerechtigkeit zu tun.

Abbildung 16A auf der gegenüberliegenden Seite zeigt im Ländervergleich (ohne England, da der Missinganteil über 50 % ausmacht) den prozentuellen Anteil der Kinder, der nach Angaben der Eltern eine vorschulische Einrichtung besucht hat. In all diesen Ländern werden institutionalisierte Formen der vorschulischen Betreuung angeboten und in Ungarn ist der Besuch einer solchen Einrichtung sogar verpflichtend (Kennedy et al., 2007). Der Anteil der Schüler/innen, der eine vorschulische Einrichtung über ein Jahr lang besucht hat, ist in allen Vergleichsländern relativ hoch (über 80 %). Lediglich 4 % der Kinder besuchten nur für max. ein Jahr eine vorschulische Einrichtung und weitere 4 % besuchten eine solche überhaupt nicht.

Die Anzahl der Kinder ohne Erfahrungen in vorschulischen Einrichtungen ist vor allem in Luxemburg und in Slowenien mit 13 % und 14 % vergleichsweise hoch. In Österreich sind es nur knapp 2 % der Schüler/innen, wobei der Anteil an Kindern, der eine vorschulische Einrichtung nur maximal ein Jahr lang besucht hat, mit 7 % wiederum vergleichsweise hoch ist.

Lesekompetenz und Kindergarten/Vorschule

Dass die Lesefähigkeit der Schüler/innen nicht unabhängig von der vorschulischen Bildung ist, zeigt Abbildung 16B. Hier sind die durchschnittlich erreichten Punktwerte aller Schüler/innen der europäischen Vergleichsländer auf der Lesegesamtskala nach ihrem Kindergarten- und Vorschulbesuch aufgetragen. Es ist ersichtlich, dass die durchschnittliche Lesekompetenz mit der Dauer des Besuchs einer vorschulischen Einrichtung steigt, was nahelegt, dass die Kinder vom

Besuch dieser Einrichtung profitieren. Schüler/innen ohne vorschulische Bildung erzielen eine geringere Leseleistung als jene, die einen Kindergarten oder eine Vorschule länger als ein Jahr besucht haben – die Leistungsdifferenz beträgt 28 Punkte. Aber auch jene, die den Kindergarten oder die Vorschule ein Jahr besucht haben, schneiden um 15 Leseleistungspunkte schlechter ab als Kinder, die länger als ein Jahr in eine solche Einrichtung gegangen sind.

Kindergarten- und Vorschulbesuch in Österreich

Für Österreich wurde die Dauer des Kindergarten- und/oder Vorschulbesuchs etwas differenzierter erhoben (siehe Abb. 16C). Dabei zeigt sich, dass rund 2 % der österreichischen Kinder überhaupt keine vorschulische Einrichtung besuchten, 7 % besuchten sie für maximal ein Jahr, 31 % bis zu 2 Jahre, 37 % bis zu 3 Jahre und weitere 23 % sogar 4 Jahre lang, wobei hier vermutlich ein Jahr Vorschule inkludiert ist.

Wie die Kinder in den drei Gruppen (je nach Vorschul- und Kindergarten-erfahrung) durch Besonderheiten bei der Schulbildung der Eltern, beim Migrationshintergrund oder bei der Leseleistung zu charakterisieren sind, wird in Abbildung 16D dargestellt. In der Abbildung sind die Schüleranteile je nach unterschiedlicher vorschulischer Erfahrung in Abhängigkeit von den beiden sozioökonomischen Merkmalen sowie den Lesekompetenz-Gruppen dargestellt.

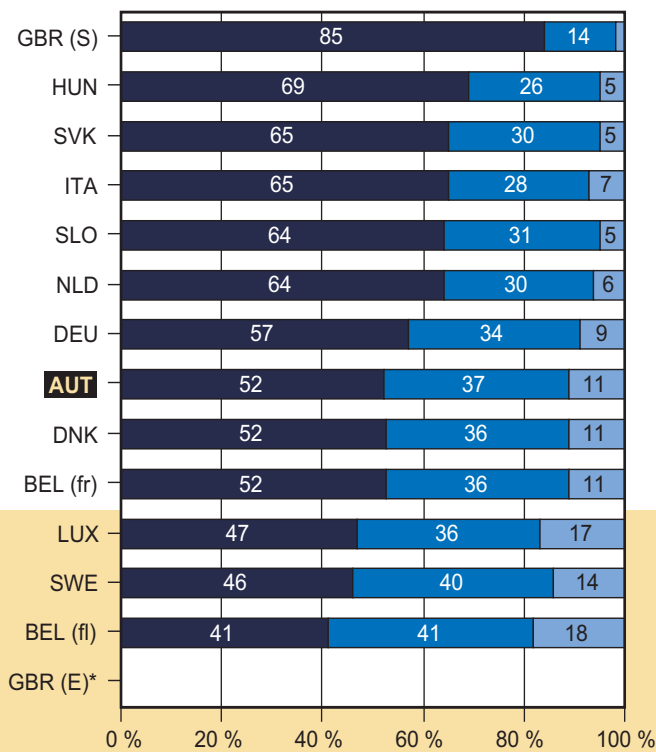
Was fällt bei Kindern auf, die keine Vorschule und keinen Kindergarten besucht haben?

- (1) Sie stammen wesentlich häufiger aus Elternhäusern mit niedriger Schulbildung (21 % mit Pflichtschulabschluss);
- (2) 54 % von ihnen haben einen Migrationshintergrund (gegenüber 15 % der Kinder, die länger als ein Jahr einen Kindergarten oder eine Vorschule besuchten);
- (3) 32 % Risikoschüler/innen in Lesen – doppelt so viele als bei jenen, die eine vorschulische Einrichtung länger als ein Jahr besucht haben.

Elisabeth Stöttinger

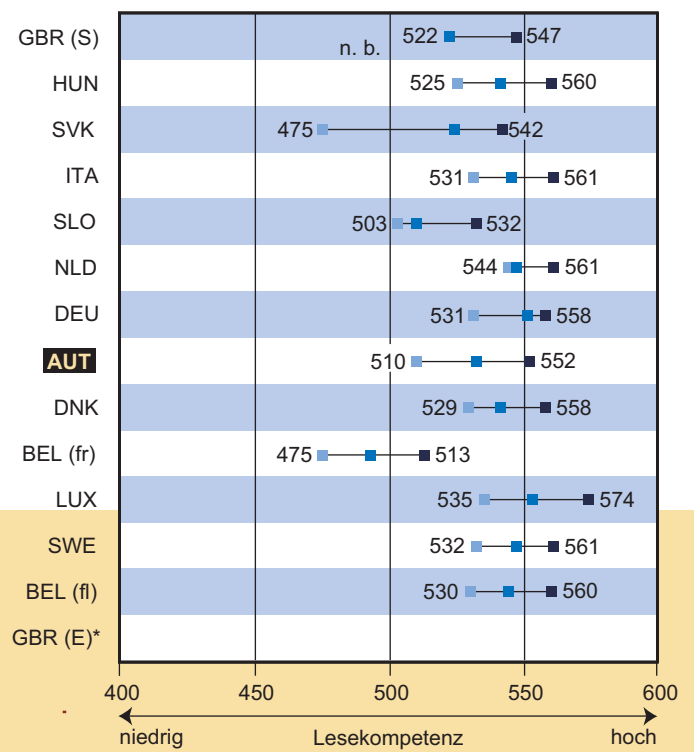
4.7 Familiäre lesebezogene Aktivitäten

Lesebezogene Aktivitäten zwischen Eltern und Kind vor Schuleintritt wirken sich positiv auf die spätere Leseleistung in der Schule aus. Wenn Eltern mit ihren Kindern gemeinsam Bücher lesen, Lieder singen, ihnen Geschichten erzählen etc., weisen diese eine bessere Leseleistung auf. Außerdem besteht in Österreich ein positiver Zusammenhang zwischen der Häufigkeit dieser Aktivitäten und der Bildung der Eltern: Eltern mit Universitäts- bzw. postsekundärem Abschluss beschäftigen sich mit ihren Kindern in dieser Weise etwa doppelt so häufig als Eltern mit Pflichtschule als höchstem Bildungsabschluss.



Teilnehmerländer absteigend nach dem Anteil der Schüler/innen in der Kategorie „hoher Index“ gereiht
 Werte kleiner als 3 % sind nicht eingetragen
 * Missinganteil von über 50 % auf Schülerebene - Daten werden in der Analyse nicht berücksichtigt

hoher Index/hohe Anzahl familiärer lesebezogener Aktivitäten
 mittlerer Index/mittlere Anzahl familiärer lesebezogener Aktivitäten
 niedriger Index/niedrige Anzahl familiärer lesebezogener Aktivitäten



n. b.: zu wenige Schüler/innen in der Gruppe, um Mittelwerte zu berichten

Abb. 17A: Lesebezogene Aktivitäten im Ländervergleich ▲

Abb. 17B: Lesemittelwerte und lesebezogene Aktivitäten im Ländervergleich ▲

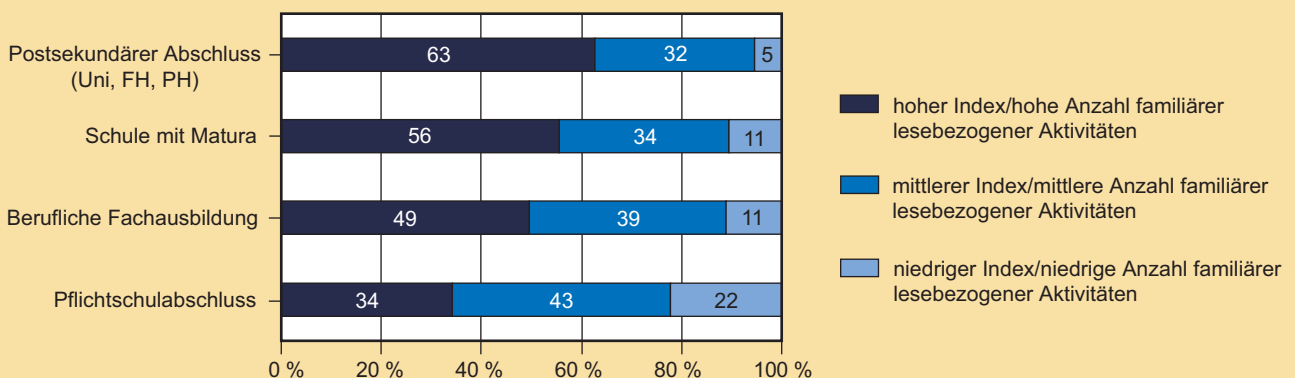


Abb. 17C: Bildung der Eltern und familiäre lesebezogene Aktivitäten in Österreich ▲

Um die frühen lesebezogenen Aktivitäten der Schüler/innen zu erfassen, werden die Eltern im Elternfragebogen nach derartigen Interaktionen mit ihrem Kind befragt. Aus diesen Antworten wird dann der Index „Frühe lesebezogene Aktivitäten zu Hause“ gebildet. Eine Beschreibung der Kategorien dieses Index finden Sie in der Infobox auf dieser Seite.

In Abbildung 17A sind die relativen Häufigkeiten der lesebezogenen Aktivitäten der Eltern mit ihren Kindern für die 14 Vergleichsländer dargestellt, geordnet nach der höchsten Kategorie. In Schottland finden diese Aktivitäten mit Abstand am häufigsten statt, gefolgt von Ungarn und der Slowakischen Republik. In Österreich haben etwa die Hälfte der Kinder Eltern, die angeben, diese Interaktionen oft mit ihren Kindern zu machen, 37 % geben „manchmal“ und 11 % „nie oder fast nie“ an. Dies ist ähnlich der Situation im französischsprachigen Teil von Belgien und jener in Dänemark (Standardfehler für die Prozentwerte siehe Anhang A4).

Der Zusammenhang zwischen lesebezogenen Aktivitäten und Leistung ist in Abbildung 17B dargestellt. Eingetragen sind für jedes Land die erreichten Mittelwerte der Schüler/innen, aufgeschlüsselt nach der Häufigkeit, mit der diese Aktivitäten stattfinden.

Über alle Vergleichsländer hinweg zeigt sich: Viertklässler sind besser in Lesen, wenn die Eltern lesebezogene Aktivitäten oft mit ihnen durchführen. Kinder, mit denen diese Aktivitäten manchmal oder sogar nur selten stattfinden, weisen eine geringere

Leseleistung auf. Besonders hoch ist der Unterschied in der Leseleistung zwischen einer hohen und einer niedrigen Frequenz an lesebezogenen Aktivitäten in der Slowakischen Republik mit 67 Punkten, aber auch in Österreich ist dieser Unterschied mit 42 Punkten im Vergleich zu den anderen dargestellten

Ländern eher hoch. Besonders niedrig ist der Unterschied zum Beispiel in den Niederlanden (17 Punkte) (da in Schottland nur 2 % der getesteten Schüler/innen die niedrigste Ausprägung dieses Index aufweisen, kann für dieses Land die Leistungsdifferenz nicht berechnet werden).

Elternbildung und lesebezogene Aktivitäten

Für Österreich wurde zusätzlich analysiert, inwieweit sich die Schulbildung der Eltern (nach den im Kapitel 4.3 beschriebenen Kategorien: Pflichtschulabschluss, Berufliche Fachausbildung, Matura und postsekundärer Abschluss) auf die Häufigkeit der lesebezogenen Interaktionen auswirkt. In Abbildung 17C sind die vier Gruppen nach Bildungsniveau und Häufigkeit dargestellt, gereiht nach der Häufigkeit in der höchsten Kategorie lesebezogener Aktivitäten. Es zeigt sich: Je höher die Ausbildung, umso wahrscheinlicher ist diese Interaktion. Bei Kindern mit Eltern mit einem postsekundären Abschluss finden wesentlich mehr solche Aktivitäten statt. So haben 63 % dieser Schüler/innen oft lesebezogene Interaktionen zu Hause, bei Kindern mit Eltern mit einem Pflichtschulabschluss trifft das nur zu 34 % zu.

Offensichtlich fördert diese Art von Interaktionen im Elternhaus die spätere Lesefähigkeit der Kinder, wobei die Häufigkeit, mit der solche Aktivitäten angeboten werden, sehr stark von der Bildung der Eltern abhängig ist.

Index: Lesebezogene Aktivitäten

Der Index basiert auf folgenden Fragen aus dem Elternfragebogen:

Wie oft haben Sie mit Ihrem Kind Bücher gelesen, Geschichten erzählt, Lieder gesungen, mit Alphabetspielzeug gespielt, Wortspiele gespielt, Schilder und Beschriftungen laut gelesen, bevor es in die Schule gekommen ist?

Antwortalternativen: 1 = Nie oder fast nie; 2 = Manchmal; 3 = Oft

Indexberechnung: Mittelwert der Antworten auf alle oben genannten Fragen

Hoher Index: Mittelwert > 2.33 bis 3

Mittlerer Index: Mittelwert zwischen 2.33 und 1.67

Niedriger Index: Mittelwert von 1 bis < 1.67

4.8 Die Einstellung der Eltern zum Lesen

Das Interesse der Kinder am Lesen und somit indirekt auch die Leseleistung werden stark von der Einstellung der Eltern zum Lesen beeinflusst. Eltern mit einer positiven Einstellung lesen häufiger, sprechen häufiger über Bücher etc. und dienen damit als Vorbild für ihre Kinder. Eine positive Einstellung der Eltern dem Lesen gegenüber geht mit einer höheren Leistung der Kinder einher. Einen starken Zusammenhang gibt es auch zwischen LeseEinstellung und Bildung der Eltern: Je höher die Ausbildung, umso positiver die Einstellung zum Lesen.

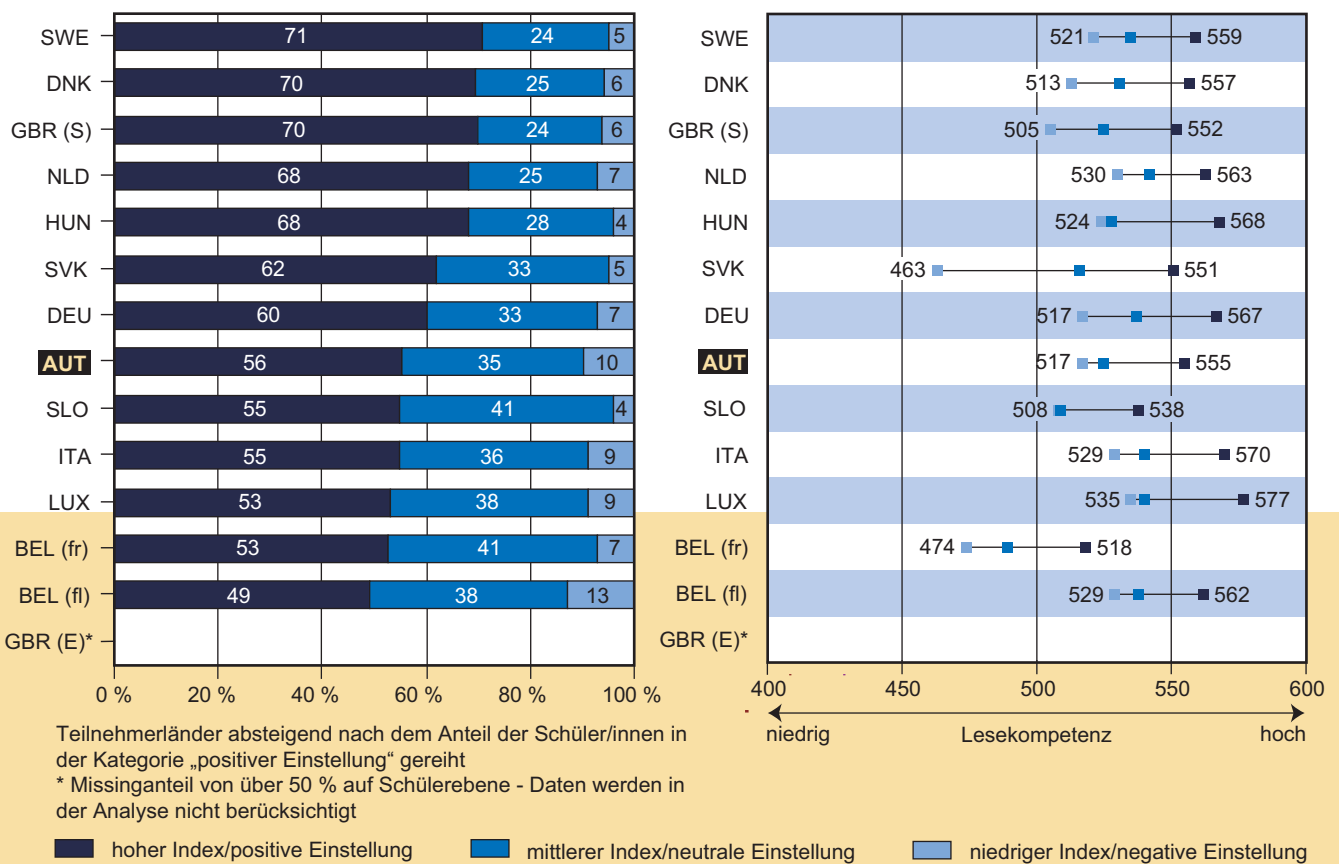


Abb. 18A: Einstellung der Eltern im Ländervergleich ▲

Abb. 18B: Lesemittelwerte und Einstellung der Eltern im Ländervergleich ▲

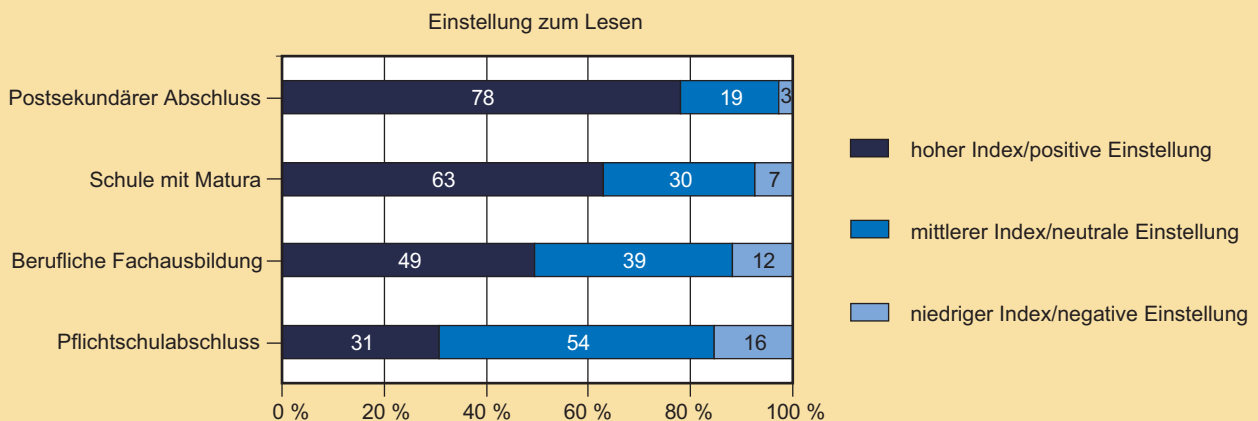


Abb. 18C: Bildung der Eltern und elterliche LeseEinstellung in Österreich ▲

Die Eltern wurden in Elternfragebögen gebeten, Aussagen zu ihrer Einstellung in Bezug auf Lesen zu machen. Wie bei PIRLS 2001 wird auf Basis dieser Aussagen ein Einstellungsindex berechnet und in Beziehung zu den erreichten Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler gesetzt. In PIRLS 2001 wurde gezeigt, dass sich eine positive Einstellung zum Lesen seitens der Eltern förderlich auf die Leseleistung der Kinder auswirkt (Mullis et al., 2003).

In Abbildung 18A sind die relativen Häufigkeiten für diesen Index für Österreich und die Vergleichsländer dargestellt; die Länder sind dabei nach dem Anteil der Schüler/innen in der höchsten Kategorie gereiht. Im Ländervergleich haben schwedische (71 %), dänische (70 %) und schottische Eltern (70 %) die positivste Einstellung zum Lesen. Österreich liegt mit 56 % (ohne Abbildung) etwas unter dem Durchschnitt der Vergleichsländer. Dies ist etwa vergleichbar mit der Situation in Slowenien oder Italien (mit je 55 % der Kinder mit Eltern in der höchsten Indexkategorie).

In Abbildung 18B finden Sie die Mittelwerte der Leseleistung der Schüler/innen für die einzelnen Länder – aufgesplittet für die drei unterschiedlichen Einstellungen zum Lesen ihrer Eltern.

Bezogen auf die Leseleistung zeigte sich über alle Vergleichsländer hinweg: Je positiver die Einstellung der Eltern gegenüber dem Lesen, umso höher die Leseleistung ihrer Kinder.

In Österreich, ebenso wie in

Schweden, weisen Viertklässler, deren Eltern dem Lesen gegenüber positiv eingestellt sind, eine um 38 Punkte bessere Leistung in Lesen auf als Kinder, deren Eltern eine negative Lese-einstellung haben. Diese Differenz ist vergleichsweise gering, betrachtet man beispielsweise die

Situation in der Slowakischen Republik. Hier besteht ein Unterschied von 88 Punkten.

Einstellung zum Lesen und Bildung der Eltern

Für Österreich wurde zusätzlich der Zusammenhang zwischen Bildung (nach den im Kapitel 4.3 beschriebenen Kategorien: Pflichtschulabschluss, Berufliche Fachausbildung, Schule mit Matura und postsekundärer Abschluss) und Einstellung der Eltern im Lesen untersucht. In der Abbildung 18C sind die drei Einstellungskategorien für jede der vier Bildungskategorien dargestellt, gereiht nach der Häufigkeit in der höchsten Einstellungskategorie.

Wie aus der Abbildung sehr deutlich hervorgeht, steigt die Einstellung gegenüber dem Lesen mit zunehmender Bildung. So haben 78 % der Eltern mit Universitätsabschluss, aber nur 31 % der Eltern mit einem Pflichtschulabschluss eine sehr positive Einstellung zum Lesen. Nur 3 % der Universitätsabsolventen weisen eine negative Einstellung dem Lesen gegenüber auf; fünfmal häufiger findet man diese Einstellung bei Eltern mit einem Pflichtschulabschluss.

Die Einstellung zum Lesen bei den Eltern und damit der Einfluss auf das Leseverhalten der Kinder ist also weitgehend eine Funktion der Bildung.

Index: LeseEinstellung der Eltern

Der Index basiert auf folgenden Fragen aus dem Elternfragebogen:

Ich lese nur, wenn ich muss; Ich spreche gerne mit anderen Leuten über Bücher; Ich verbringe meine Freizeit gern mit Lesen; Ich lese nur, wenn ich Informationen benötige; Lesen ist bei mir zu Hause eine wichtige Aktivität;

Antwortalternativen: 1 = stimme überhaupt nicht zu bis 5 = stimme völlig zu.

Indexberechnung: Mittelwert der Antworten auf alle oben genannten Fragen

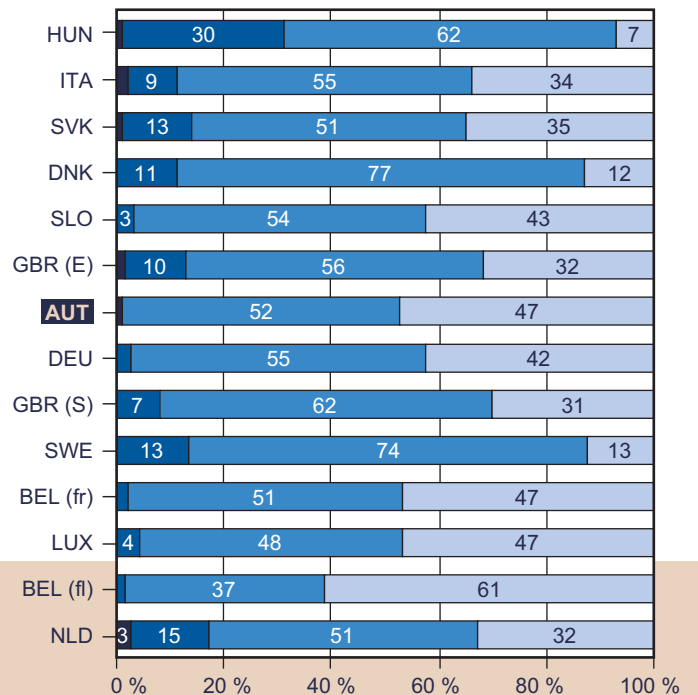
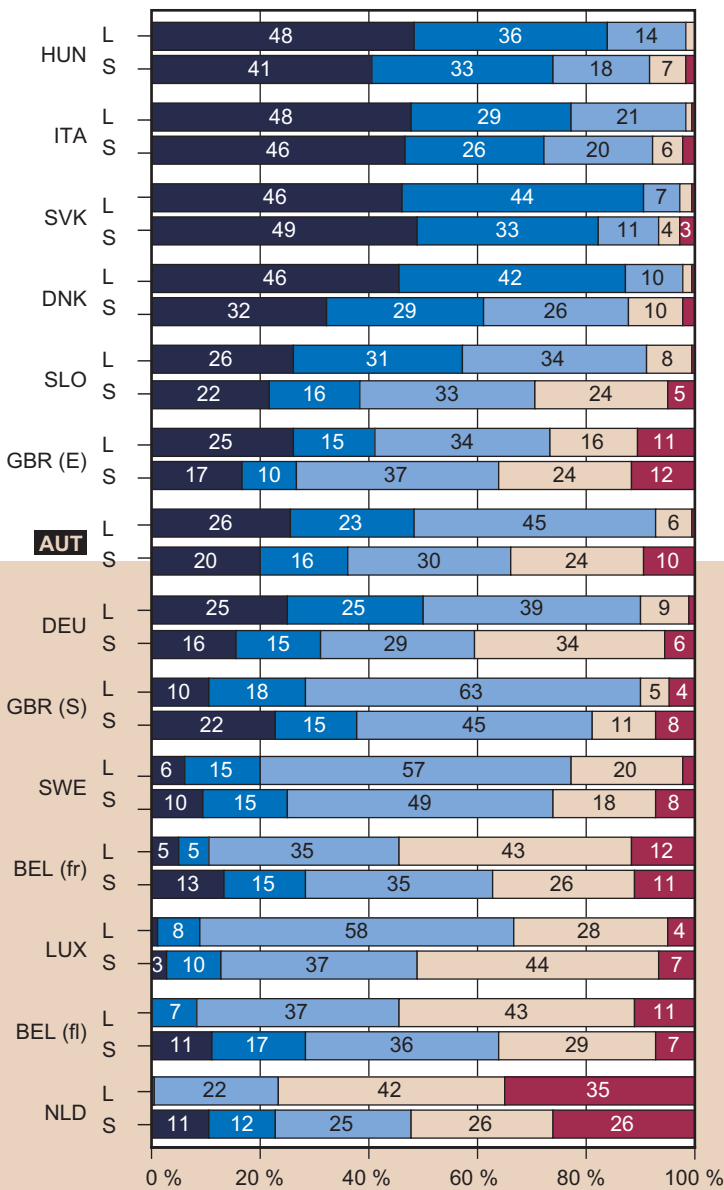
Hoher Index – positive Einstellung: Mittelwert > 3

Mittlerer Index – neutrale Einstellung: Mittelwert 2-3

Niedriger Index – negative Einstellung: < 2

5.1 Lesen als Hausübung

In Kapitel 5 geht es um das Lesen im schulischen Kontext, also im Rahmen des Unterrichts in der Schule und als Hausübung. Der vorliegende Abschnitt zeigt, dass Österreichs Volksschüler/innen im Ländervergleich zwar durchschnittlich oft Lesehausübungen erhalten, diese aber besonders kurz sind: eine Lesehausübungs-Einheit übersteigt bei österreichischen Schülerinnen und Schülern der 4. Schulstufe praktisch nie 30 Minuten. Nur in Belgien, Deutschland und Slowenien sitzen die Schüler/innen ähnlich kurz über einer Lesehausübung.



Durchschnittliche Zeit, die für eine Lesehausübung aufgewendet wird (nach Einschätzung der Lehrpersonen) ist ...

- mehr als 60 Minuten
- 31-60 Minuten
- 16-30 Minuten
- 15 Minuten oder weniger

Reihung der Vergleichsländer gleich wie in Abbildung A
Werte kleiner als 3 % sind nicht eingetragen

Abb. 19B: Dauer einer Lesehausübung im Ländervergleich ▲

L ... Angaben der Lehrpersonen
S ... Angaben der Schüler/innen

Lesen wird als Hausübung aufgegeben ...

- jeden Tag
- 3- bis 4-mal pro Woche
- 1- bis 2-mal pro Woche
- weniger als einmal pro Woche
- nie

Vergleichsländer absteigend nach den Lehrerangaben in der Kategorie „jeden Tag“ gereiht

Werte kleiner als 3 % sind nicht eingetragen

Abb. 19A: Häufigkeit des Lesens als Hausübung im Ländervergleich ▲

Sowohl die Schüler/innen als auch deren Lehrkräfte wurden gefragt, wie oft sie etwas zum Lesen aufhaben bzw. aufgeben. Die Lehrer/innen wurden zusätzlich danach gefragt, wie lange sich die Schüler/innen ihrer Einschätzung nach im Allgemeinen mit einer Lesehausübung beschäftigen. Wichtig ist hierbei zu erwähnen, dass alle Leseaktivitäten *für* die Schule, die *außerhalb* der Schule stattfinden, bei den Antworten zu berücksichtigen waren – es zählt also auch als Lesehausübung, wenn etwa für den Gegenstand „Sachunterricht“ ein Informationstext über Tiere im Wald zu Hause gelesen werden muss.

Häufigkeit von Lesehausübungen

In Abbildung 19A werden Schüler- und Lehrerangaben zur Häufigkeit des Lesens als Hausübung gegenübergestellt. Österreich befindet sich dabei international gesehen im Mittelfeld: 26 % der Schüler/innen werden von Lehrkräften unterrichtet, die angeben, jeden Tag etwas zum Lesen aufzugeben, und 20 % der Schüler/innen berichten selbst davon, jeden Tag als Hausübung lesen zu müssen. Die entsprechenden Durchschnittswerte für die Vergleichsländer liegen bei jeweils 22 %. Im Ländervergleich erhalten die Schüler/innen in Ungarn, Italien und der Slowakischen Republik am öftesten eine Lesehausübung. Hier werden jeweils über 40 % der Schüler/innen von Lehrkräften unterrichtet, die angeben, Lesen jeden Tag als Hausübung aufzugeben, und auch über 40 % der Schüler/innen geben an, jeden Tag etwas zu Hause für die Schule lesen zu müssen. Am seltensten bekommen die Schüler/innen der Benelux-Staaten etwas zum Lesen auf. In den Niederlanden wird sogar über ein Drittel der Schüler/innen von Lehrer/innen unterrichtet, die angeben, keine Lesehausübung zu erteilen, und auch mehr als ein Viertel der Schüler/innen gibt an, nie etwas zum Lesen als Hausübung aufzuhaben.

Vergleicht man die Angaben der Lehrer/innen und Schüler/innen, so ergeben sich teilweise deutliche Unterschiede. Beispielsweise in Dänemark, wo 46 % der Schüler/innen von Lehrkräften unterrichtet werden,

die angeben, jeden Tag eine Lesehausübung aufzugeben, aber nur 32 % der Schüler/innen selbst behaupten, jeden Tag eine Lesehausübung zu erhalten. Im Gegensatz dazu berichten die Schüler/innen der Niederlande und Belgiens deutlich häufiger von Lesen als Hausübung als deren Lehrpersonen. In Österreich fällt hierzu auf, dass zwar 10 % der Schüler/innen berichten, nie eine Lesehausübung zu erhalten, aber nur 1 % der Schüler/innen von einer Lehrkraft unterrichtet wird, die angibt, nie eine Lesehausübung zu erteilen.

Dauer von Lesehausübungen

Abbildung 19B zeigt, wie lange die Lehrer/innen annehmen, dass sich ihre Schüler/innen im Allgemeinen mit einer Lesehausübung beschäftigen. Bei der Interpretation der Daten dieser Abbildung gilt es zu beachten, dass die Häufigkeit der Lesehausübungen hier nicht berücksichtigt wird – diese ist Abbildung 19A zu entnehmen. Die Länder sind jedoch gleich wie in Abbildung 19A nach der Hausübungshäufigkeit (im Lehrerurteil) gereiht.

Im Vergleich mit den dargestellten Ländern sticht Österreich hierbei durch besonders kurze Hausübungs-Einheiten hervor: Praktisch alle Kinder der 4. Schulstufe (über 99 %) werden in Österreich von Lehrkräften unterrichtet, die erwarten, dass ihre Schüler/innen für eine Lesehausübung nicht länger als 30 Minuten brauchen. Nur in Belgien, Deutschland und Slowenien berichten die Lehrer/innen von ähnlich kurzen Lesehausübungs-Einheiten. Besonders lange sitzen hingegen die Schüler/innen Ungarns bei ihrer Lesehausübung: über 30 % der Kinder werden hier von Lehrkräften unterrichtet, die erwarten, dass ihre Schüler/innen mehr als eine Stunde für ihre Lesehausübung benötigen. Beachtet man zusätzlich die überaus hohe Hausübungsfrequenz (Abb. 19A), sind Ungarns Kinder der 4. Schulstufe Spitzenreiter, was Häufigkeit und Länge der Lesehausübung betrifft.

Christina Wallner-Paschon

5.2 Organisation des Leseunterrichts und Leseaktivitäten in der 4. Schulstufe

Die Organisation des Leseunterrichts unterscheidet sich in den 14 Vergleichsländern erheblich. Jene Formen des Leseunterrichts, die in vielen Ländern sehr häufig umgesetzt werden, sind das Unterrichten der gesamten Klasse sowie das selbstständige Arbeiten nach einem festgelegten Plan. Diese beiden Formen sind charakteristisch für den Leseunterricht in Österreichs 4. Klassen. In Bezug auf die schulischen Leseaktivitäten zeigt sich, dass in allen 14 Vergleichsländern das „selbstständige Lesen“ deutlich häufiger als das „laute Lesen“ im Schulalltag der 4. Klasse anzutreffen ist.

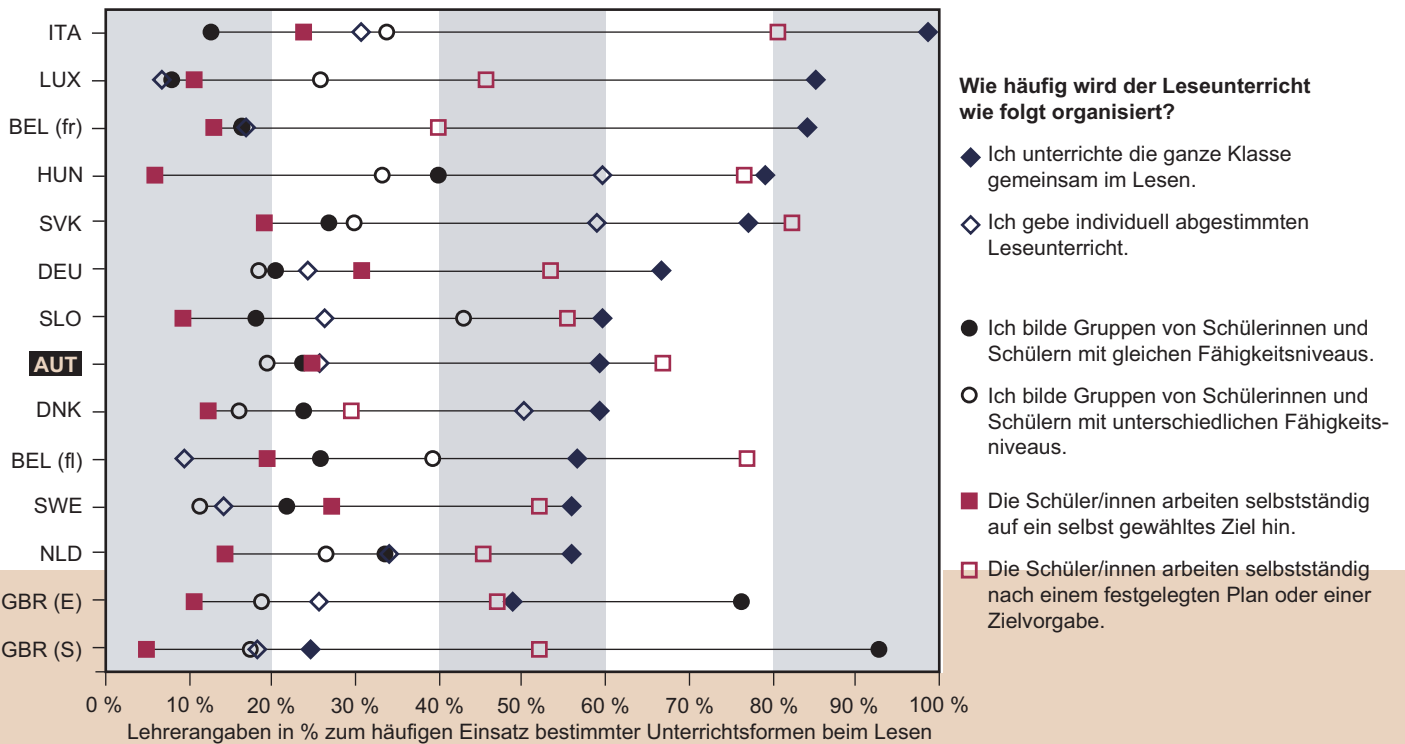


Abb. 20A: Formen des Leseunterrichts, die nach Lehrerangaben „Immer oder fast immer“ und „Oft“ umgesetzt werden ▲

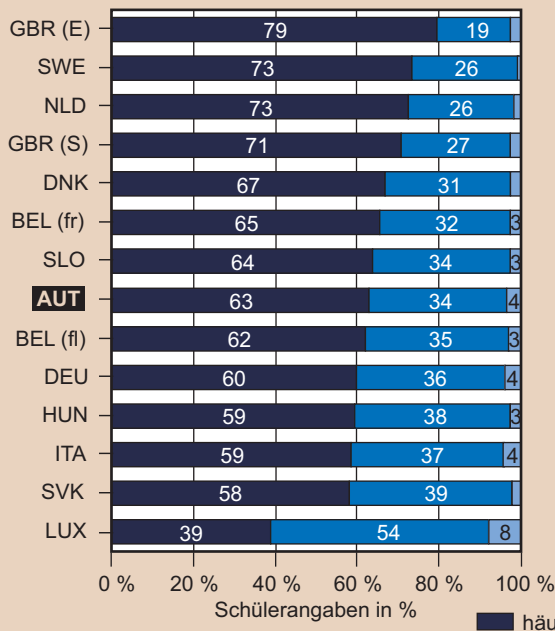


Abb. 20B: Häufigkeit des selbstständigen Lesens im Unterricht ▲

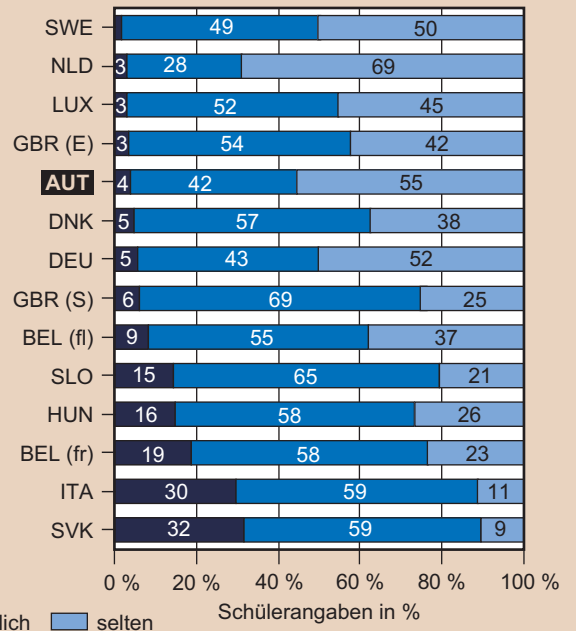


Abb. 20C: Häufigkeit des lauten Vorlesens im Unterricht ▲

Wie unterschiedlich der Leseunterricht innerhalb Europas organisiert wird, soll in diesem Abschnitt dargestellt werden. Im Lehrerfragebogen wurde danach gefragt, wie häufig („Immer oder fast immer“, „Oft“, „Manchmal“, „Nie“) bestimmte Organisationsformen im Leseunterricht (siehe Legende Abb. 20A) umgesetzt werden. In Abbildung 20A wird für jedes der 14 Vergleichsländer dargestellt, wie viele Lehrer/innen welche Formen des Leseunterrichts „Immer oder fast immer“ und „Oft“ praktizieren. Dabei zeigen sich zwei Formen des Leseunterrichts, die in den meisten der 14 Vergleichsländer von vielen Lehrerinnen und Lehrern umgesetzt werden: das gemeinsame Unterrichten der gesamten Klasse sowie das selbstständige Arbeiten nach einem festgelegten Plan oder einer Zielvorgabe. Es gibt aber auch Unterschiede, wenn es um die Organisation des Leseunterrichts geht: In Großbritannien ist der Leseunterricht vorrangig durch das Bilden von Schülergruppen mit gleichem Fähigkeitsniveau charakterisiert. In Ungarn, der Slowakei und in Dänemark wird von über 50 % der Lehrer/innen individuell abgestimmter Leseunterricht erteilt, der in den anderen Ländern von deutlich weniger Lehrerinnen und Lehrern eingesetzt wird. In Italien wird von fast allen Lehrkräften sowohl das gemeinsame Unterrichten der gesamten Klasse als auch das selbstständige Arbeiten nach einem festgelegten Plan umgesetzt.

In Österreichs Klassen ist der Leseunterricht durch das selbstständige Arbeiten der Schüler/innen nach einem individuellen Plan sowie durch den Unterricht im Klassenverband charakterisiert.

Leseaktivitäten im Unterricht

In Bezug auf die Leseaktivitäten im Unterricht wurden die Schüler/innen gefragt, wie häufig sie „lautes Vorlesen“ und

„selbstständiges Lesen“ praktizieren (im Detail siehe Infobox). Schüler/innen der 4. Schulstufe sind nicht mehr im Stadium des „Lesenlernens“, sondern bereits in der Lage, selbstständig sinnennehmend zu lesen. Entsprechend der altersgemäßen Anforderung rückt das „laute Lesen“ mit zunehmendem Alter zu Gunsten des „selbstständigen Lesens“ in den Hintergrund. In den Abbildungen B und C werden die Schülerantworten zum selbstständigen Lesen und zum lauten Vorlesen gegenübergestellt. Mit Ausnahme von Luxemburg berichten über 50 % der Schüler/innen in allen Vergleichsländern, in der Schule „häufig“ selbstständig zu lesen. In Österreich sind es sogar 63 % der Schüler/innen.

Lautes Vorlesen geht in dieser Altersstufe (4. Klasse) offensichtlich als übliche Unterrichtsmethode zurück und wird daher in vielen Ländern (so auch in Österreich) von weniger als 10 % der Schüler/innen als häufig angewandte Methode im Unterricht bezeichnet – in Schweden kommt es nur noch gelegentlich bis selten vor. Ausnahmen von dieser Regel sind die südlichen und östlichen Nachbarländer Österreichs und Belgien mit bis zu 32 % der Schüler/innen, die lautes Vorlesen häufig praktizieren.

Index: Leseaktivitäten im Unterricht

Der Index „Selbstständiges Lesen“ basiert auf folgenden zwei Aussagen im Schülerfragebogen: (1) In der Schule lese ich leise für mich selbst. (2) In der Schule lese ich Bücher, die ich mir selbst aussuche.

Der Index „Lautes Vorlesen“ basiert auf folgenden zwei Aussagen im Schülerfragebogen: (1) In der Schule lese ich selbst der ganzen Klasse etwas vor. (2) In der Schule lese ich einer kleinen Gruppe von Schülern aus meiner Klasse etwas vor.

Antwortalternativen: 1 = Jeden Tag oder fast jeden Tag; 2 = 1- bis 2-mal pro Woche; 3 = 1- bis 2-mal pro Monat; 4 = Nie oder fast nie.

Indexberechnung: Summenwert über die zwei Fragen

Summenwert 2–3 = häufig;

Summenwert 4–6 = gelegentlich;

Summenwert 7–8 = selten.

Christina Wallner-Paschon

5.3 Für Lesen verwendete Unterrichtszeit in der 4. Schulstufe

Die Wertigkeit des Lesens kommt auch im Ausmaß des Leseunterrichts zum Ausdruck. Die 14 europäischen Vergleichsländer unterscheiden sich diesbezüglich deutlich. In Österreich wird dem Sprachunterricht viel Zeit gewidmet, aber es wird nur wenig gelesen. Die für das Lesen verwendete Zeit wird meist gleichmäßig über die ganze Woche verteilt. Im Hinblick auf die Quantität von schulischen Leseaktivitäten liegt Ungarn im Spitzenfeld.

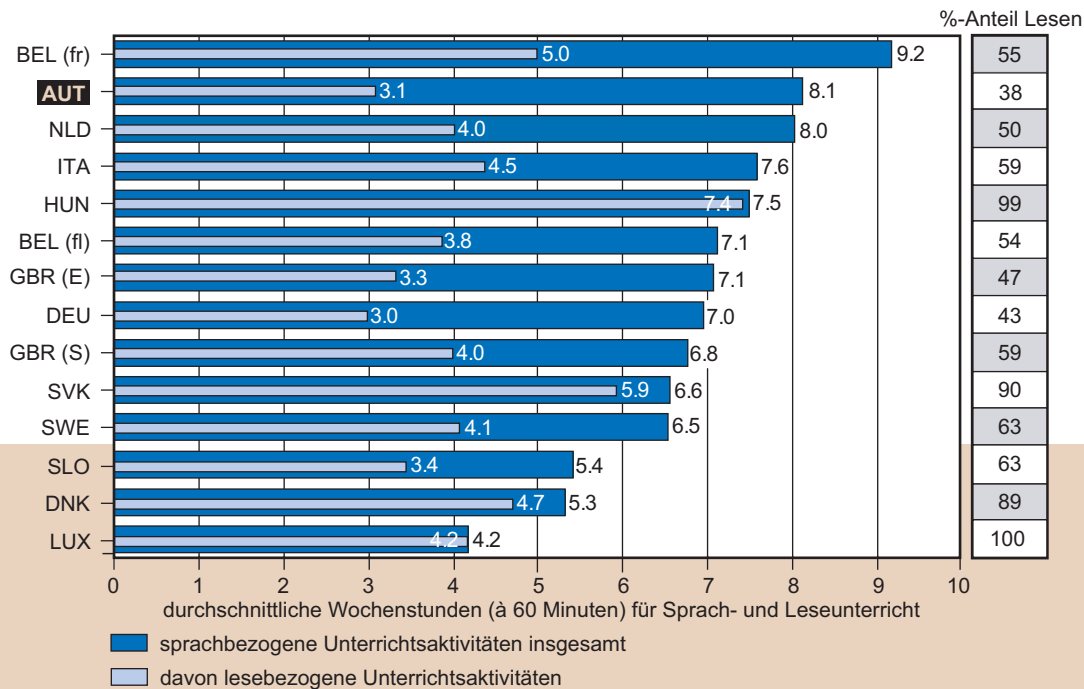


Abb. 21A: Wochenstunden für tatsächlichen sprach- und lesebezogenen Unterricht ▲

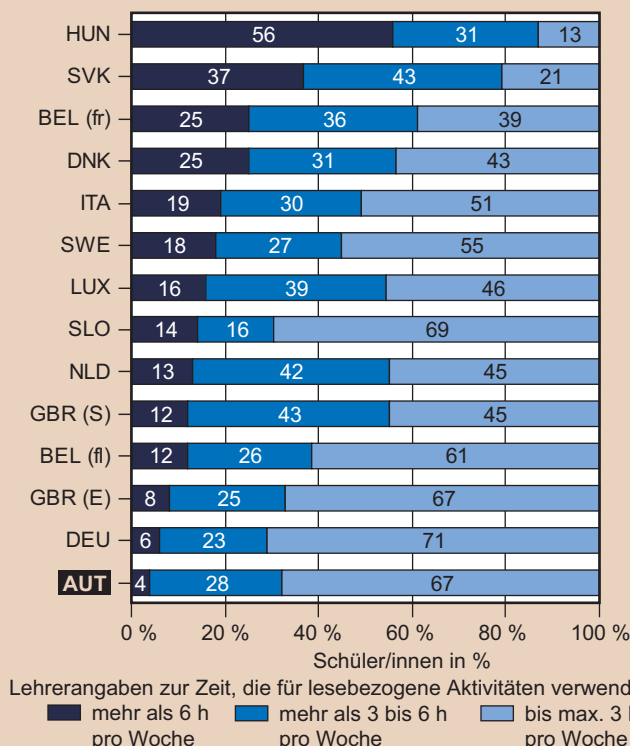


Abb. 21B: Häufigkeit lesebezogenen Unterrichts ▲

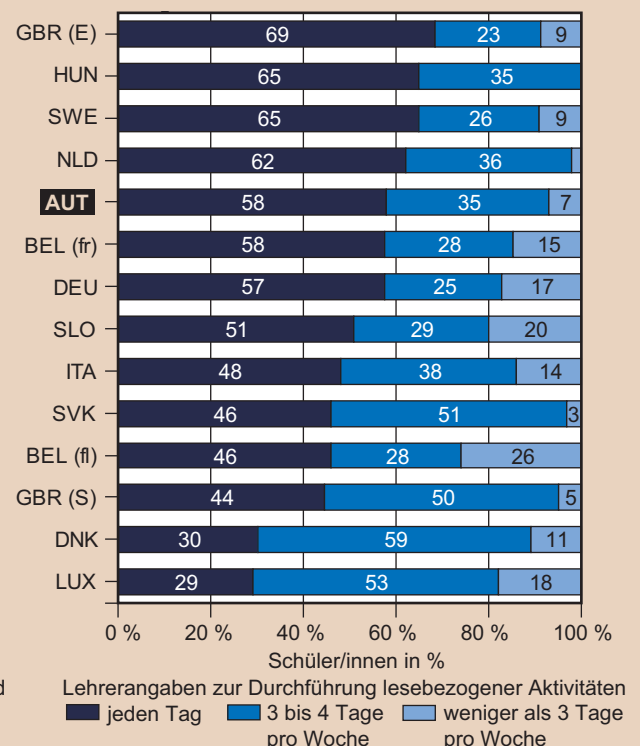


Abb. 21C: Verteilung des Leseunterrichts über die Schulwoche ▲

In diesem Abschnitt wird die Zeit, die dem Sprach- und Leseunterricht gewidmet wird, im europäischen Vergleich dargestellt. Die Informationen stammen aus dem Lehrerfragebogen und beziehen sich auf die Wochenstunden (à 60 Minuten), die für Sprach- und Leseunterricht verwendet werden. Die Lehrer/innen wurden dabei ausdrücklich aufgefordert, auch die fächerübergreifenden Sprach- und Leseaktivitäten in diese Zeitangaben einzubeziehen. Unter Sprachunterricht bzw. sprachbezogene Aktivitäten wird alles subsumiert, was mit Sprache (Lesen, Schreiben, Sprechen, Umgang mit Literatur etc.) zu tun hat. Leseunterricht bzw. lesebezogene Aktivitäten im Speziellen sind ein Teil davon.

In den 14 Vergleichsländern werden durchschnittlich sieben Wochenstunden für sprachbezogenen Unterricht verwendet und davon vier Wochenstunden dem Lesen gewidmet (ohne Abbildung). Abbildung 21A zeigt für die europäischen Länder, wie viele Wochenstunden insgesamt für Sprachunterricht oder sprachbezogene Aktivitäten und im Speziellen für lesebezogenen Unterricht verwendet werden. Die Zeit für sprachbezogene Aktivitäten reicht von über neun Wochenstunden im französischsprachigen Teil Belgiens bis knapp über vier Wochenstunden in Luxemburg. Für das Lesen im Speziellen werden zwischen drei Wochenstunden in Deutschland und bis zu über sieben Wochenstunden in Ungarn verwendet.

Interessante Unterschiede zeigen sich auch, wenn man den **Anteil des Lesens** bezogen auf den gesamtsprachlichen Unterricht betrachtet. In den meisten Ländern wird etwa die Hälfte des Sprachunterrichts für das Lesen aufgewendet (Belgien 54 % – 55 %, Niederlande 50 %, Italien 59 %, England 47 %, Schottland 59 %) und in Schweden und Slowenien sogar mehr als 60 %. In Ungarn, Dänemark und der Slowakei besteht der sprachbezogene Unterricht vorrangig aus Lesen. Für Luxemburg scheint zu gelten: sprachbezogener Unterricht ist gleich Lese-Unterricht. Österreich liegt mit über acht Wochenstunden sprachbezogenen Unterrichts im Ländervergleich weit oben.

Für das Lesen wird aber nur etwas mehr als ein Drittel davon verwendet. Dieser geringe Anteil, den das Lesen am gesamten sprachbezogenen Unterricht ausmacht, ist auch in Deutschland zu beobachten.

In Abbildung 21B werden die **wöchentlichen Leseaktivitäten** in der Schule genauer betrachtet. Dargestellt wird, wie viele Schüler/innen wie häufig lesebezogenen Unterricht haben. Österreich liegt mit nur 4 % an Schülerinnen und Schülern, die mehr als sechs Wochenstunden mit lesebezogenen Aktivitäten verbringen, an letzter Stelle. Auch in Deutschland und England werden weniger als 10 % der Schüler/innen über sechs Wochenstunden in Lesen unterrichtet. Gemeinsam ist diesen drei Ländern (Österreich, Deutschland, England) auch, dass zwei Drittel der Schüler/innen nur maximal drei Stunden in der Woche im Unterricht lesen. Auffällig viele Schüler/innen (56 %), die mehr als sechs Wochenstunden im Unterricht lesen, gibt es in Ungarn.

Lesen auf die Wochentage verteilt

Interessant ist, wie sich der Leseunterricht über die Woche verteilt. Die Lehrer/innen wurden deshalb gefragt, an wie vielen Tagen in der Woche sie Lesen unterrichten bzw. lesebezogene Aktivitäten durchführen (siehe Abbildung 21C). In den 14 Vergleichsländern werden über die Hälfte der Schüler/innen täglich und mehr als ein Drittel zumindest an drei bis vier Tagen in der Woche in Lesen unterrichtet. Besonders viele Schüler/innen (über 60 %), die täglich im Unterricht lesen, gibt es in England, Ungarn, Schweden und den Niederlanden. Österreich liegt mit 58 % der Schüler/innen im Schnitt der Vergleichsländer. Auffällig wenig Schüler/innen, die täglichen Leseunterricht erhalten, sind in Luxemburg (29 %) und Dänemark (30 %) zu finden. Ungarn ist das einzige Land, in dem alle Schüler/innen zumindest an drei Tagen in der Woche Leseunterricht erhalten. Im Vergleich dazu gibt es aber auch Länder, in denen die Schüler/innen an weniger als drei Tagen in der Woche in Lesen unterrichtet werden: Im flämischsprachigen Teil Belgiens sind dies mehr als ein Viertel aller Schüler/innen.



Christina Wallner-Paschon

6.1 Einstellung zum Lesen in der 4. Schulstufe

In diesem Abschnitt wird die Einstellung der Schüler/innen zum Lesen und ihr Lese-Selbstkonzept untersucht. Weiters wird der Frage nach ihren Leseaktivitäten außerhalb der Schule nachgegangen und wie es um ihre Lesefreude steht. In Österreich hat die Hälfte der Schüler/innen eine positive Einstellung zum Lesen. Wie erwartet geht eine positive Einstellung zum Lesen mit einer signifikant höheren Leseleistung einher, was für alle Vergleichsländer gilt. Analysen für Österreich zeigen, dass die Mädchen dem Lesen gegenüber positiver eingestellt sind, was sich auch in den Schülerantworten zu den einzelnen Aussagen des Index widerspiegelt.

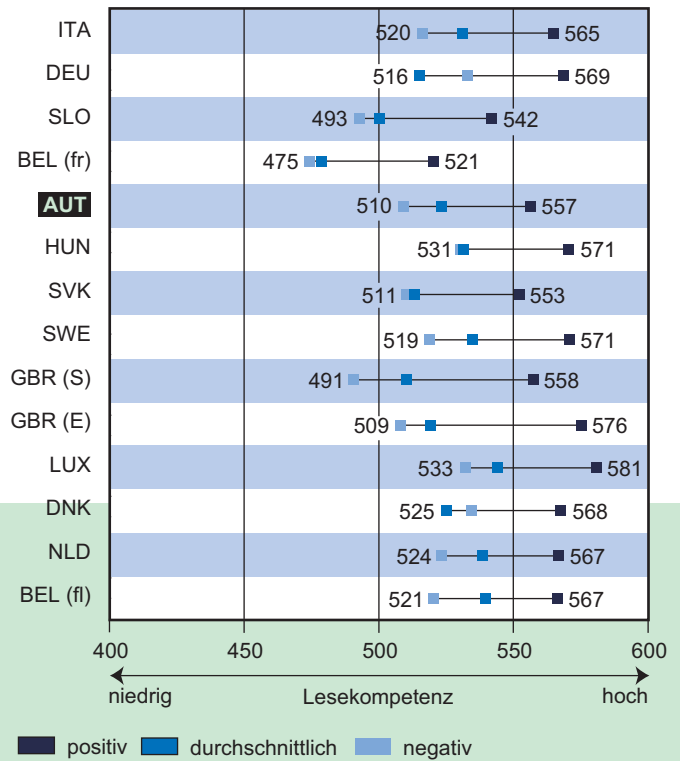
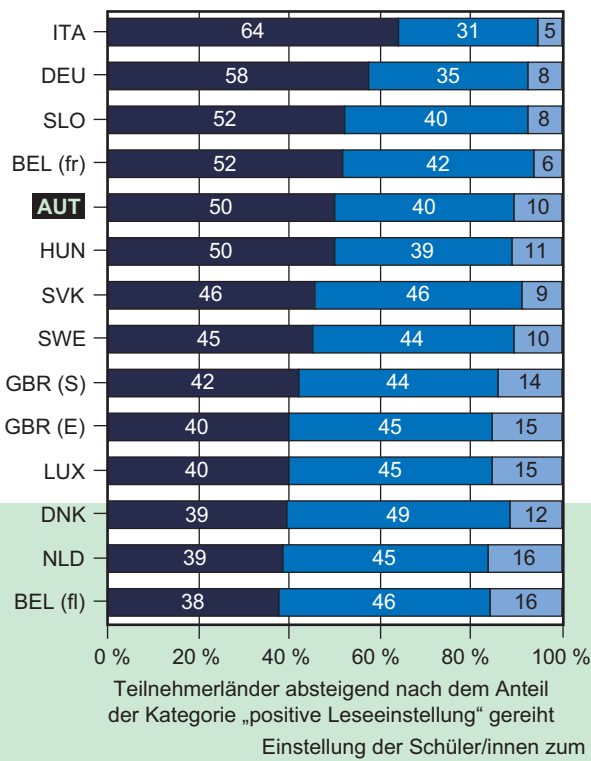


Abb. 22A: Einstellung zum Lesen im Ländervergleich ▲

Abb. 22B: Leseleistung und Einstellung zum Lesen im Ländervergleich ▲

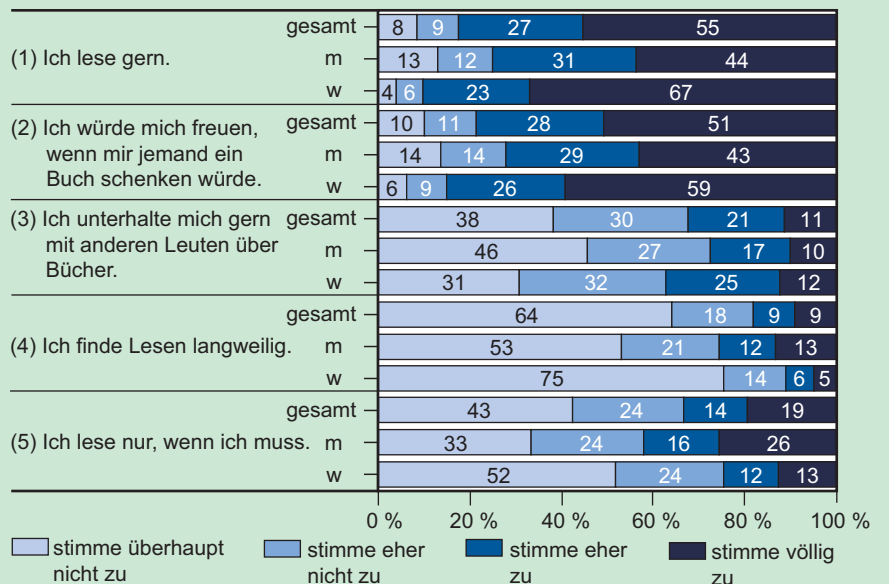
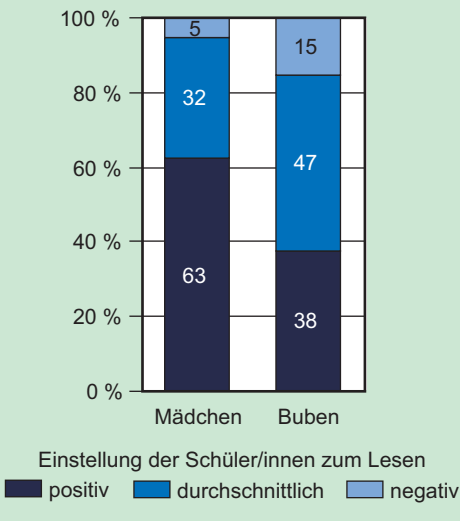


Abb. 22C: LeseEinstellung in Österreich nach Geschlecht ▲ Abb. 22D: Antworten zu den einzelnen Statements in Österreich nach Geschlecht ▲



Im konzeptuellen Rahmen von PIRLS spielt neben der Leseleistung auch die Einstellung zum Lesen eine wesentliche Rolle. Eine positive Einstellung zum Lesen wird als bedeutendes Ziel des Unterrichts und der Leseerziehung verstanden und gilt als ein wichtiges Merkmal für lebenslanges Lesen (vgl. Mullis et al., 2006). Diesem Aspekt der Lesemotivation wird auf Grund der Forschungslage ein positiver Einfluss auf die Leseleistung zugeschrieben, der sich vor allem über das Leseverhalten (Lesemenge und Vielfalt des Lesestoffs) auswirkt (Möller & Schiefele, 2004).

Das Konstrukt „Einstellung zum Lesen“ wird durch Aussagen zum vergnüglichen Lesen und zur Wertschätzung von Büchern erfasst und zu einem Index mit den Ausprägungen „positiv“, „durchschnittlich“ und „negativ“ zusammengefasst (im Detail siehe Infobox).

Wie viele Schüler/innen welche Einstellung zum Lesen haben, zeigt Abbildung 22A im Ländervergleich. Die Zahl der Schüler/innen, die dem Lesen und den Büchern positiv gegenüberstehen, variiert zwischen 64 % in Italien und 38 % im flämischsprachigen Teil Belgiens. Auch in Deutschland und Slowenien haben über 50 % der Viertklässler/innen eine positive LeseEinstellung. In Österreich weist die Hälfte der Volksschüler/innen eine positive LeseEinstellung auf, 40 % eine durchschnittliche und 10 % sind dem Lesen gegenüber negativ eingestellt. Österreich liegt mit diesen Ergebnissen im Länderdurchschnitt.

Abbildung 22B zeigt die den drei Einstellungs-Gruppen zugeordneten Lesemittelwerte für die Vergleichsländer. Wie zu erwarten, gehen LeseEinstellung und Leseleistung Hand in Hand: In allen Vergleichsländern weisen Schüler/innen mit einer positiven LeseEinstellung eine signifikant höhere Lesekompetenz auf.

LeseEinstellung in Österreich

63 % der österreichischen Mädchen zeichnen sich durch eine positive Einstellung zum Lesen aus; bei den Buben ist der Anteil mit 38 % deutlich geringer. Dreimal so viele Buben wie Mädchen stehen dem Lesen negativ gegenüber (siehe Abb. 22C). Geschlechtsdifferenzen in diesem Ausmaß zeigen sich auch in den Durchschnittswerten für alle 14 Vergleichsländer.

Abbildung 22D zeigt die Schülerantworten zu den fünf Aussagen des Index getrennt nach Geschlecht (siehe Infobox). Die Antworttendenzen sind mit Ausnahme einer Frage ähnlich und spiegeln auch die positive Einstellung wider. Diese Ausnahme ist Frage drei: Nur etwa ein Drittel der österreichischen Schüler/innen stimmen diesem sozialen Aspekt des Lesens zu – die Geschlechtsdifferenz bei der Zustimmung zu dieser Aussage besteht nach wie vor, ist aber viel geringer. Alle anderen Statements werden von deutlich mehr Mädchen als Buben positiv bewertet. Die größten Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigen sich bei den beiden Aussagen zur Lesefreude: „Ich lese gern“ (67 % der Mädchen, aber nur 44 % der Buben stimmen völlig zu) und „Ich finde Lesen langweilig“ (75 % der Mädchen und 53 % der Buben stimmen überhaupt nicht zu).

Index: Einstellung zum Lesen

Der Index basiert auf folgenden fünf Aussagen im Schülerfragebogen:

(1) Ich lese gern. (2) Ich würde mich freuen, wenn mir jemand ein Buch schenken würde. (3) Ich unterhalte mich gern mit anderen Leuten über Bücher. (4) Ich finde Lesen langweilig. (5) Ich lese nur, wenn ich muss.

Antwortalternativen: 1 = stimme überhaupt nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme völlig zu

Indexberechnung: Mittelwert aller fünf Schülerantworten

Mittelwert von > 3 bis 4 – Schüler/innen mit positiver Einstellung

Mittelwert von 2 bis 3 – Schüler/innen mit durchschnittlicher Einstellung

Mittelwert von 1 bis < 2 – Schüler/innen mit negativer Einstellung

6.2 Lese-Selbstkonzept in der 4. Schulstufe

Ein positives Lese-Selbstkonzept gilt als leistungsförderndes motivationales Merkmal. Das Lese-Selbstkonzept ist in allen Vergleichsländern überwiegend positiv: die Schüler/innen sehen sich zum Großteil als gute oder zumindest durchschnittlich gute Leser/innen. Der aus anderen Studien bekannte Zusammenhang zwischen lesebezogenem Selbstkonzept und Leseleistung lässt sich auch hier nachweisen. Für Österreich gilt, dass etwas mehr Mädchen als Buben ein positives Selbstkonzept haben, sich aber nicht in der realistischen Einschätzung ihrer Leistung unterscheiden.

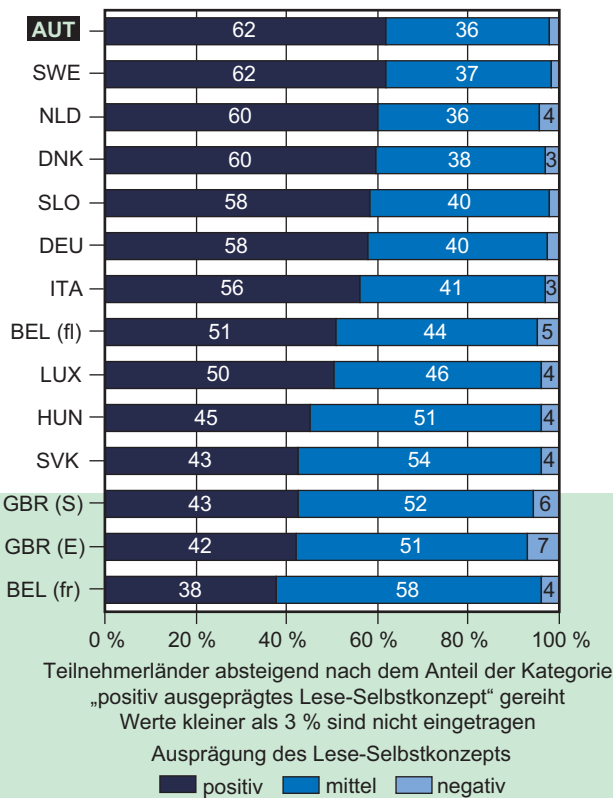


Abb. 23A: Lese-Selbstkonzept der Schüler/innen im Ländervergleich ▲

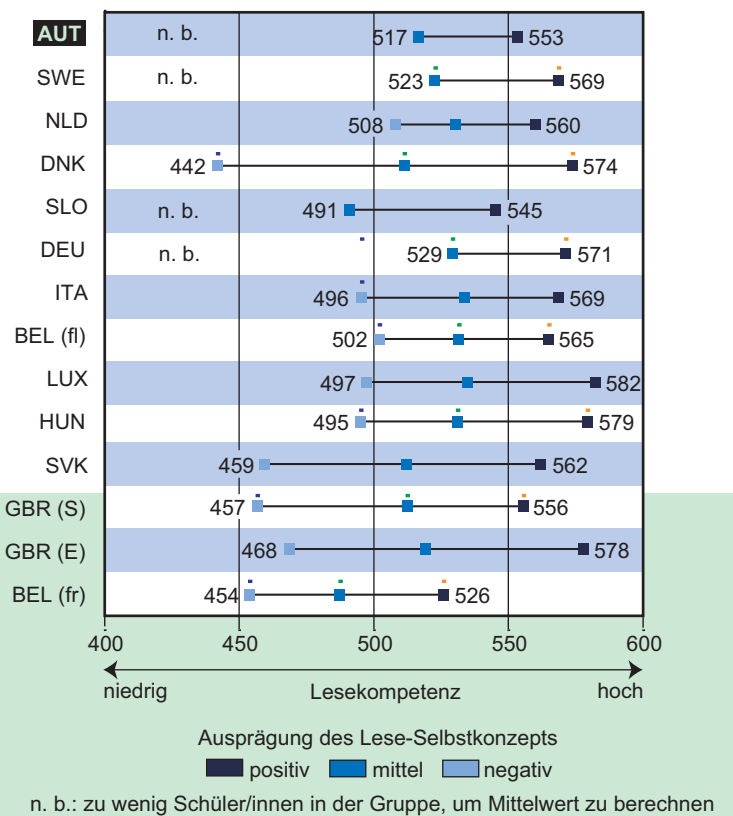


Abb. 23B: Lesemittelwerte nach Lese-Selbstkonzept im Ländervergleich ▲

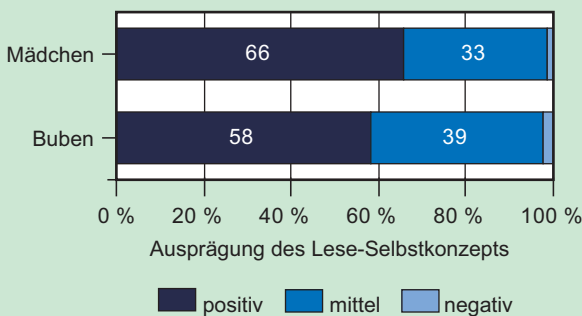


Abb. 23C: Lese-Selbstkonzept in Österreich nach Geschlecht ▲

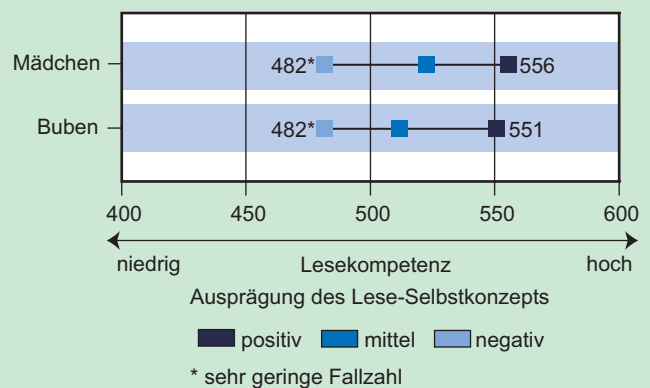


Abb. 23D: Lese-Selbstkonzept und Lesekompetenz der österr. Mädchen und Buben ▲

Gemeinsam mit der Einstellung der Schüler/innen zum Lesen wird auch das Lese-Selbstkonzept im PIRLS-Rahmenmodell als wesentlicher Aspekt der Lesekompetenz betrachtet. Schüler/innen, die sich selbst als gute Leser/innen wahrnehmen, lesen in der Regel häufiger und vielfältigeren Lesestoff, was sich in ihrer Leseleistung bemerkbar macht (vgl. Mullis et al., 2006). Die Lesekompetenz ihrerseits beeinflusst wiederum das lesebezogene Selbstkonzept – auch über die Wechselwirkung besteht in der Forschung ein allgemeiner Konsens (Möller & Schiefele, 2004). Das Konstrukt „Lese-Selbstkonzept“ wird durch Schüleraussagen zur Einschätzung ihrer Lesefähigkeit erhoben und zu einem Index mit den Ausprägungen „positiv“, „mittel“ und „negativ“ zusammengefasst (siehe Infobox). Wie viele Schüler/innen welches Lese-Selbstkonzept haben, zeigt Abbildung 23A. In allen 14 Vergleichsländern zusammen sehen sich die Schüler/innen mehrheitlich als gute oder zumindest mittlere Leser/innen: Mehr als die Hälfte aller Schüler/innen schätzen ihre eigene Lesefähigkeit positiv ein und nur wenige nehmen sich selbst nicht als gute Leser/innen wahr. In Österreich und Schweden finden wir die meisten Schüler/innen mit einem positiven Lese-Selbstkonzept. Es gibt nur wenige Schüler/innen mit negativem Selbstkonzept in Lesen (max. 7 % in England). In Bezug auf die Selbstwahrnehmung der eigenen Lesefähigkeiten weisen die österreichischen und schwedischen Schüler/innen die positivsten Werte auf – in beiden Ländern stehen viele Schüler/innen mit hohem Selbstkonzept (62 %) nur wenigen Schülerinnen und Schülern mit niedrigem Selbstkonzept gegenüber (2 %).

In Abbildung 23B ist das Lese-Selbstkonzept zusammen mit der Leseleistung dargestellt. Für jedes Vergleichsland ist die Lesekompetenz nach den jeweiligen Indexgruppen aufgetragen. Dabei ist ersichtlich, dass das Lese-Selbstkonzept und die Leseleistung, wie zu

erwartet war, einhergehen. In allen Vergleichsländern unterscheiden sich die Schüler/innen mit positivem, mittlerem und negativem Selbstkonzept signifikant voneinander. Schüler/innen mit positivem Selbstkonzept liegen um 45 Punkte vor denen mit mittlerem Selbstkonzept, und diese wiederum 44 Punkte vor der untersten Gruppe. Die Schüler/innen scheinen demnach ein realistisches Selbstkonzept zu haben. Interessanterweise funktioniert der Realitätsbezug bei den guten und durchschnittlichen Leserinnen und Lesern recht gut – in der Risikogruppe findet man allerdings größtenteils realitätsferne Selbstkonzepte (z. B. 25 % mit hohem Selbstkonzeptwerten). Es wird Aufgabe einer Tiefenanalyse sein, diese interessante Fragestellung genauer zu untersuchen.

Lese-Selbstkonzept in Österreich

In Österreich zeichnen sich mehr Mädchen (66 %) als Buben (58 %) durch ein positives Selbstkonzept aus (siehe Abb. 23C). Die Geschlechtsdifferenz ist aber wesentlich geringer als bei der Einstellung zum Lesen. In Abbildung 23D sind nach Mädchen und Buben getrennt die Leseleistungsmittelwerte der Selbstkonzeptgruppen aufgetragen. Sowohl bei den Burschen als auch bei den Mädchen geht die Selbsteinschätzung ihrer Lesefähigkeiten mit den tatsächlichen Leseleistungen einher. Wie im internationalen Zusammenhang bereits erwähnt, ist die realistische Einschätzung bei der Risikogruppe problematisch: Von den österr. Risikoschülerinnen und Risikoschülern glauben 39 % von sich gute Leser/innen zu sein und 55 % glauben durchschnittlich zu sein.

Index: Lese-Selbstkonzept

Der Index basiert auf folgenden vier Aussagen im Schülerfragebogen:

(1) Lesen ist für mich sehr leicht. (2) Ich lese nicht so gut wie andere aus meiner Klasse. (3) Wenn ich alleine lese, verstehe ich beinahe alles, was ich lese. (4) Ich lese langsamer als andere Schüler in meiner Klasse.

Antwortalternativen: 1 = stimme überhaupt nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme völlig zu.

Indexberechnung: Mittelwert aller vier Schülerantworten

Mittelwert von > 3 bis 4 – Schüler/in mit positivem Lese-Selbstkonzept

Mittelwert von 2 bis 3 – Schüler/in mit mittlerem Lese-Selbstkonzept

Mittelwert von 1 bis < 2 – Schüler/in mit negativem Lese-Selbstkonzept

Silvia Bergmüller

6.3 Lesefreude und das Lesen literarischer Texte außerhalb der Schule

Wie oft lesen Schüler/innen außerhalb der Schule und wie hängt dies mit der bei PIRLS gemessenen Lesekompetenz zusammen? Diese Fragen werden im vorliegenden und im nächsten Abschnitt behandelt, wobei zuerst auf das Lesen literarischer Texte und anschließend auf das Lesen von Informationstexten eingegangen wird. Österreich zählt zu jenen Ländern, in denen Volksschüler/innen am seltensten literarische Texte außerhalb der Schule lesen. Über alle Länder hinweg weisen Schüler/innen, die häufiger Geschichten und Romane lesen, eine bessere Lesekompetenz auf. Was das Lesen zum Vergnügen ganz allgemein anbelangt, liegen Österreichs Schüler/innen im internationalen Mittelfeld.

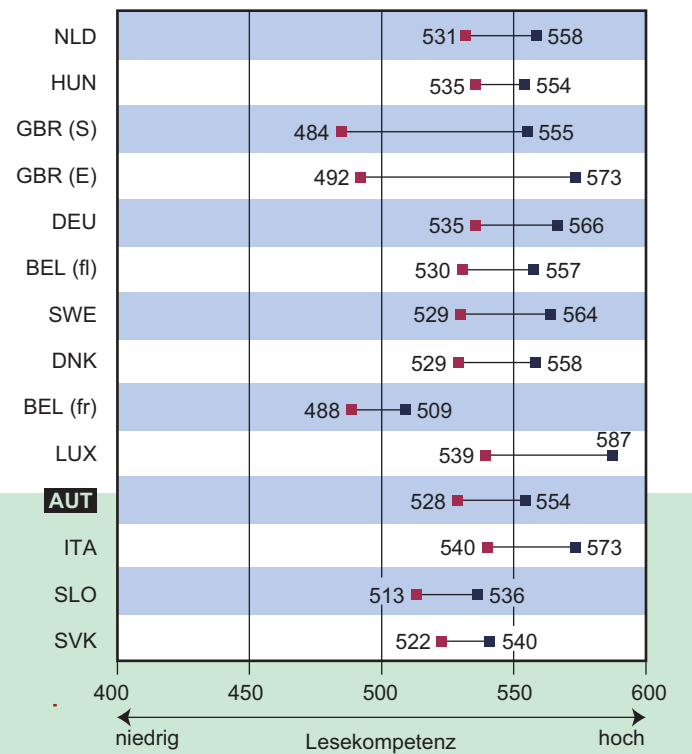
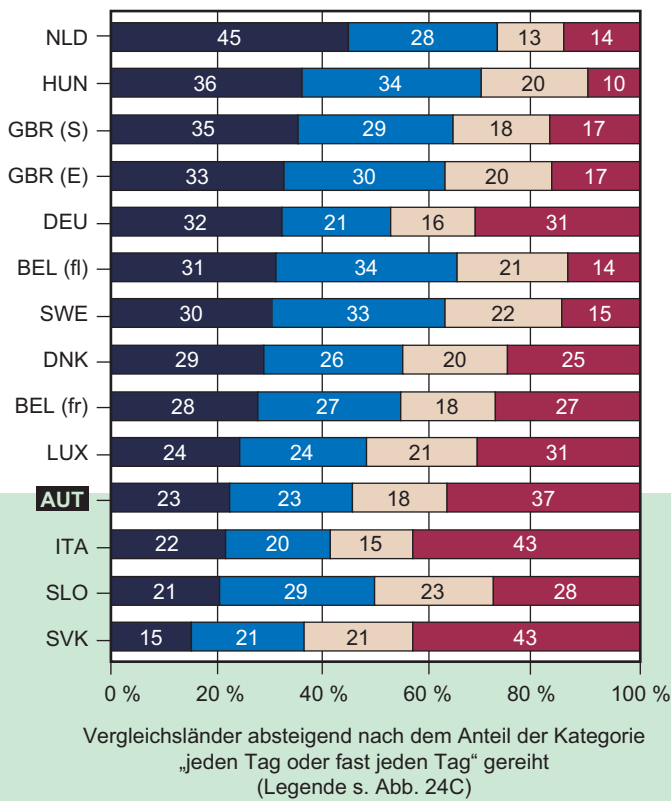


Abb. 24A: Häufigkeit des Lesens literarischer Texte im Ländervergleich ▲ Abb. 24B: Lesen literarischer Texte und Lesekompetenz im Ländervergleich ▲

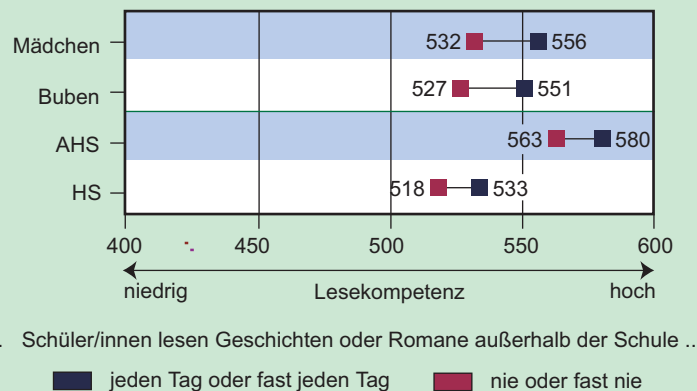
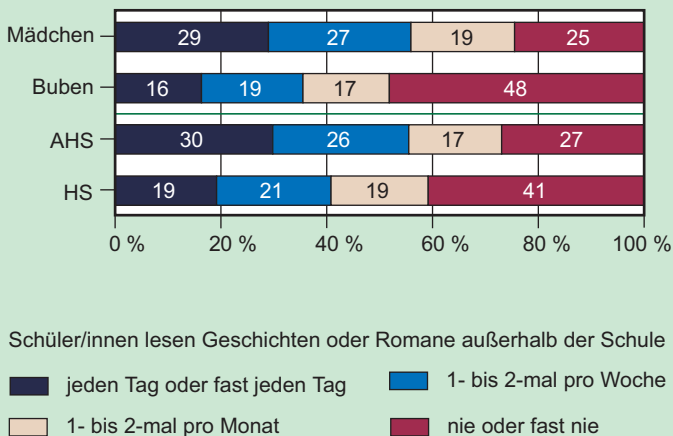


Abb. 24C: Lesehäufigkeit literarischer Texte österreichischer Schüler/innen ▲ Abb. 24D: Lesen literarischer Texte und Lesekompetenz in Österreich ▲

Abbildung 24A zeigt, wie oft Schüler/innen unterschiedlicher Länder literarische Texte lesen (vgl. Info-Box zur konkreten Fragestellung). Bemerkenswert ist, dass nur 23 % der österreichischen Schüler/innen täglich oder fast täglich Geschichten und Romane lesen, während 37 % dies nie oder fast nie tun. Österreich platziert sich damit beim Ländervergleich im letzten Drittel. Nur in Italien, Slowenien und in der Slowakischen Republik lesen die Volksschüler/innen ähnlich wenig oder noch weniger literarische Texte in ihrer Freizeit. Besonders fleißige Leserinnen und Leser von Geschichten und Romanen finden sich dagegen in den Niederlanden, in Ungarn und in Schottland, wo jeweils mehr als ein Drittel der Kinder der vierten Schulstufe täglich solche Texte liest.

In Abbildung 24B wird die Leseleistung der Kinder, die täglich oder fast täglich Geschichten oder Romane lesen, jenen Kindern gegenübergestellt, die dies nie oder fast nie tun. Hierzu ergibt sich über alle Vergleichsländer hinweg ein deutlicher Leistungsunterschied: Vielleser/innen weisen in allen Ländern eine signifikant höhere Lesekompetenz auf als Wenigleser/innen. In Österreich beträgt dieser Leistungsunterschied 26 Punkte. Erklärbar ist dies durch eine Wechselwirkung: Häufiges Lesen literarischer Texte hebt einerseits die Lesekompetenz, und andererseits finden Schüler/innen, die gut und sinnerfassend lesen können, eher Gefallen an literarischen Texten. Damit übereinstimmend lesen innerhalb Österreichs leistungsstärkere Schülergruppen (Mädchen sowie zukünftige AHS-Schüler/innen) signifikant häufiger literarische Texte als Buben bzw. zukünftige Hauptschüler/innen (vgl. Abb. 24C).

Bemerkenswert ist, dass sich die Lesekompetenz von Mädchen und Buben zwar innerhalb Österreichs signifikant unterscheidet (vgl. Kap. 1.4), berücksichtigt man jedoch, wie oft in der Freizeit literarische Texte gelesen

werden, verschwindet dieser Unterschied nahezu: Buben, die täglich bzw. nie Geschichten oder Romane lesen, unterscheiden sich in ihrer Lesekompetenz nicht signifikant von Mädchen, die gleich oft lesen (vgl. Abb. 24D).

Lesefreude

Bei der Frage an die Schüler/innen, wie oft sie zum Spaß lesen (vgl. Infobox) steht das Lesen insgesamt

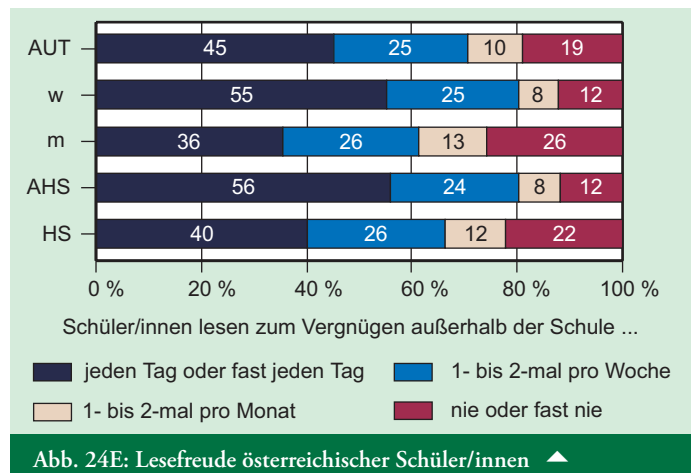


Abb. 24E: Lesefreude österreichischer Schüler/innen ▲

im Fokus – es wird nicht zwischen literarischen Texten und Informationstexten unterschieden. Wie aus Abbildung 24E ersichtlich ist, geben 45 % der österreichischen Schüler/innen an, jeden Tag zu lesen, weil es ihnen Spaß macht, 19 % lesen nie oder fast nie zum Vergnügen, was etwa dem internationalen Durchschnitt von 42 % und 21 % entspricht. Innerhalb Österreichs zeigen sich wiederum starke Unterschiede zwischen Mädchen und Buben und zwischen Volksschüler/innen, die an einer AHS angemeldet sind, und jenen, die eine Hauptschule besuchen werden – erstere lesen jeweils deutlich häufiger, weil sie Spaß daran haben.

Index: Lesehäufigkeit & -freude

Der Indikator „Lesehäufigkeit literarischer Texte“:

Wie oft liest du diese Dinge außerhalb der Schule?

- Geschichten und Romane.

Der Indikator „Lesefreude“:

Wie oft machst du diese Dinge außerhalb der Schule?

- Ich lese außerhalb der Schule, weil es mir Spaß macht.

Antwortalternativen für beide Fragen: Jeden Tag oder fast jeden Tag;

1- bis 2-mal pro Woche; 1- bis 2-mal pro Monat; Nie oder fast nie.

Silvia Bergmüller

6.4 Lesen von Informationstexten außerhalb der Schule

Beim Lesen von Informationstexten zählen Österreichs Schüler/innen zu den sehr fleißigen. Am häufigsten lesen sie Sachbücher, gefolgt von Anleitungen, Zeitschriften und Werbezetteln/Katalogen. Am seltensten werden Zeitungen gelesen. Mädchen und Buben sowie zukünftige AHS- und HS-Schüler/innen unterscheiden sich in der Lesehäufigkeit von Informationstexten nur geringfügig voneinander. Bemerkenswert ist die gegenläufige Beziehung zwischen dem Lesen von Informationstexten und der Lesekompetenz: Schüler/innen, die angeben, oft Informationstexte zu lesen, weisen eine schlechtere Lesekompetenz auf als Schüler/innen, die dies nie oder kaum tun (vgl. dazu Abschnitt 6.3).

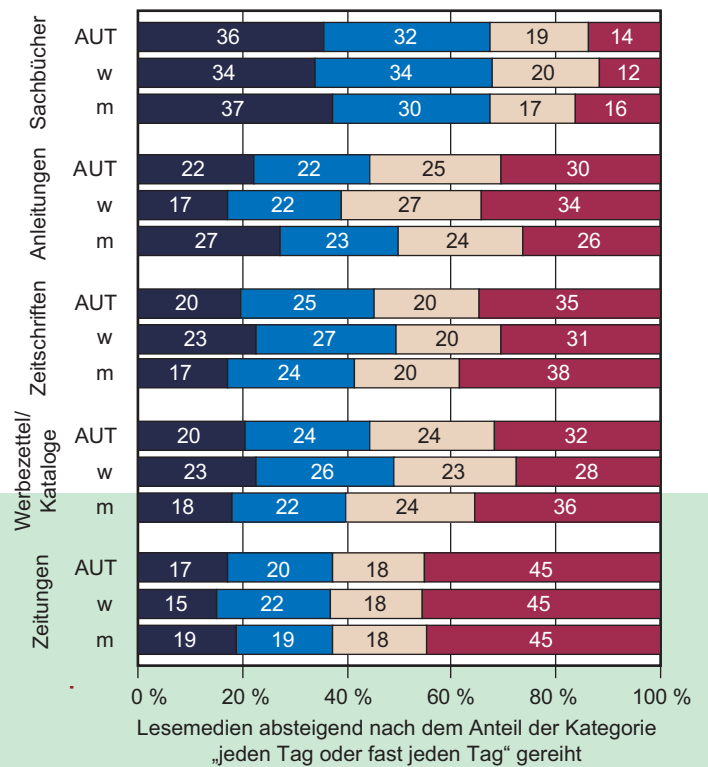
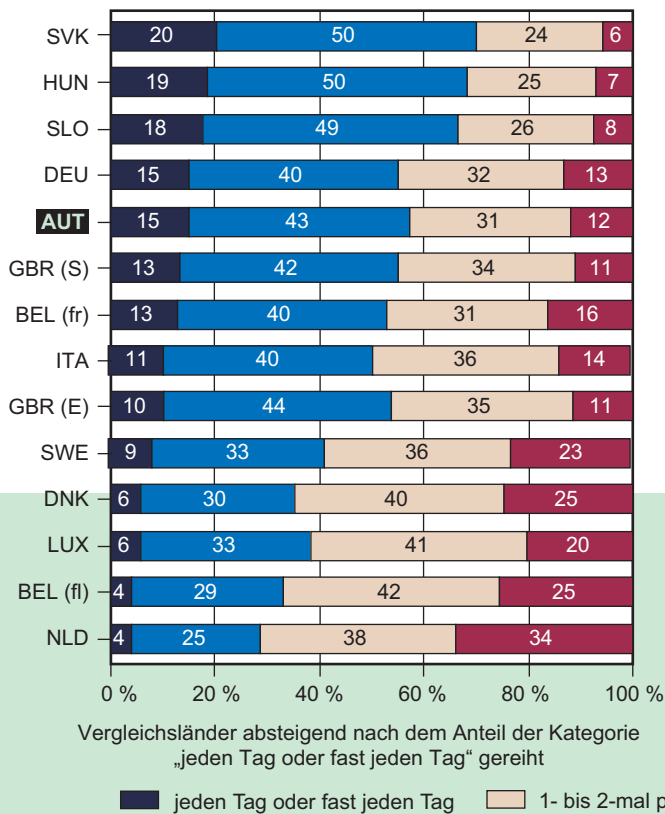


Abb. 25A: Häufigkeit des Informationslesens im Ländervergleich ▲

Abb. 25B: Lesehäufigkeit unterschiedlicher Informationsmedien ▲

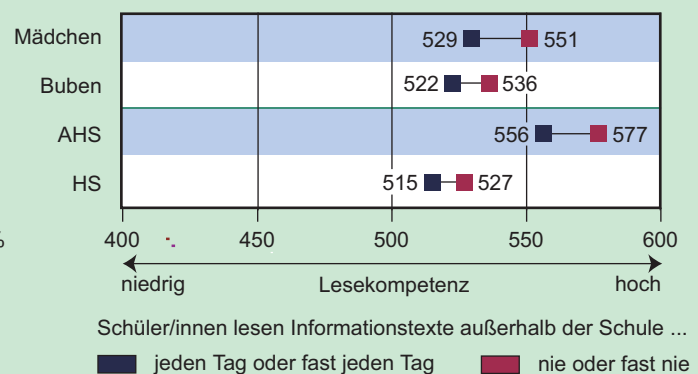
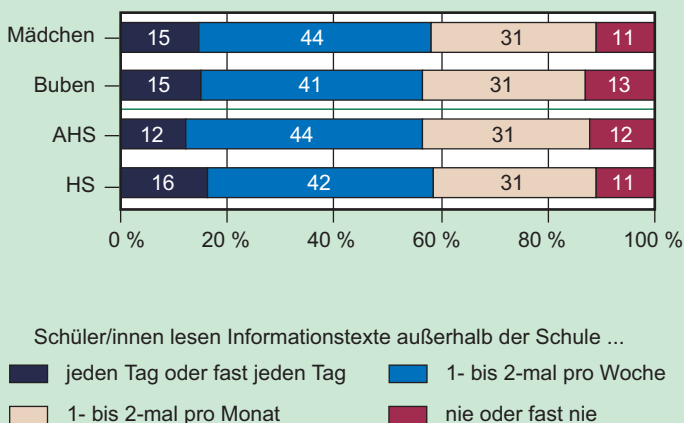


Abb. 25C: Häufigkeit des Informationslesens innerhalb Österreichs ▲

Abb. 25D: Häufigkeit des Informationslesens und Lesekompetenz ▲



Abbildung 25A auf der gegenüberliegenden Seite zeigt, wie oft Schüler/innen unterschiedlicher Länder lesen, um Informationen zu gewinnen (vgl. Info-Box zur Indexbildung). Österreichs Schüler/innen erweisen sich hierbei als überaus fleißig: 15 % lesen jeden Tag oder fast jeden Tag Informationstexte und 43 % 1- bis 2-mal die Woche. Nur die Kinder der Slowakischen Republik, Ungarns und Sloweniens tun dies noch öfter. Deutsche Kinder lesen etwa gleich oft, um Informationen zu gewinnen wie die österreichischen. Das geringste Interesse an Informationstexten zeigen hingegen die Schüler/innen der Niederlande, gefolgt von jenen aus dem flämischsprachigen Teil Belgiens, Luxemburg, Dänemark und Schweden.

Bemerkenswert ist der gegengleiche Zusammenhang zwischen dem Lesen von Informationstexten und dem Lesen von literarischen Texten in den Niederlanden und in der Slowakei: Die niederländischen Schüler/innen lesen im Ländervergleich am seltensten Informationstexte, aber gleichzeitig am häufigsten literarische Texte (vgl. Abschnitt 6.3). Umgekehrt lesen die slowakischen Schüler/innen am häufigsten Informationstexte und am seltensten literarische Texte.

Vergleicht man, wie häufig Buben oder Mädchen sowie AHS- oder Hauptschul-Anwärter/innen Informationstexte ohne schulischen Auftrag lesen, zeigen sich nur geringfügige Unterschiede (vgl. Abb. 25C). Statistisch signifikant ist lediglich, dass AHS-Anwärter/innen seltener lesen, um Informationen zu gewinnen als zukünftige Hauptschüler/innen.

In Abbildung 25D wird die Leseleistung der Kinder, die jeden Tag oder fast jeden Tag lesen, um Informationen zu gewinnen, jenen Kindern gegenübergestellt, die dies nie oder fast nie tun. Auffällig ist hier der gegenläufige Zusammenhang: Schüler/innen, die von sich behaupten, nie oder fast nie Informationstexte zu lesen, haben – unabhängig vom Geschlecht und der angestrebten Schulsparte – eine höhere Lesekompetenz. Dieser gegenläufige

Zusammenhang findet sich nicht nur in Österreich, sondern mit Ausnahme der Slowakischen Republik auch in allen Vergleichsländern (ohne Abbildung). Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass sich Schüler/innen, die nicht gern und nicht gut lesen, eher auf Informationstext-Lektüre beschränken, weil hier viel visuell kommuniziert wird (z. B. hohes Bildvorkommen in Zeitungen, Zeitschriften, Katalogen) und die Sätze eher kurz und einfach gehalten sind. Es reicht eine geringere Kompetenz, um lohnenden Umgang mit diesen Medien zu haben. Die Konzentration auf Informationstexte führt auf der anderen Seite wiederum dazu, dass die Lesekompetenz nur schlecht trainiert wird.

Lesehäufigkeit unterschiedlicher Medien

In den Index „Informationslesen“ fließt das Lesen unterschiedlicher Medien mit ein (vgl. Infobox). Abbildung 25B zeigt, wie oft diese Medien von österreichischen Schülerinnen und Schülern außerhalb der Schule gelesen werden.

Das deutlich beliebteste Informationstext-Medium ist das Buch: Mehr als ein Drittel der österreichischen Schüler/innen gibt an, jeden Tag oder fast jeden Tag Bücher zu lesen, die etwas erklären. Anleitungen/Gebrauchsanweisungen, Zeitschriften, Werbezettel/Kataloge liegen in der Beliebtheit der österreichischen Volksschüler/innen etwa gleichauf: Jedes dieser Medien wird von etwa 20 % der Kinder der 4. Schulstufe täglich gelesen. Zeitungen liegen in der Gunst der Schüler/innen am weitesten hinten: Nur etwas mehr als die Hälfte der Schüler/innen liest überhaupt jemals Zeitungen, aber immerhin 17 % auch täglich.

Index: Informationslesen

Wie oft machst du diese Dinge außerhalb der Schule?

- Ich lese, um Sachen zu erfahren, die ich gern wissen will.

Wie oft liest du diese Dinge außerhalb der Schule?

Bücher, die etwas erklären; Zeitschriften; Zeitungen;

Anleitungen oder Gebrauchsanweisungen; Werbezettel und Kataloge.

Antwortalternativen: 1 = Jeden Tag oder fast jeden Tag; 2 = 1- bis 2-mal pro Woche; 3 = 1- bis 2-mal pro Monat; 4 = Nie oder fast nie.

Indexberechnung: Mittelwert der Antworten auf alle diese Fragen.

Birgit Suchań, Christina Wallner-Paschon

Erste Ergebnisse PIRLS 2006

Zusammenfassung

Die erstmalige Teilnahme an PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) eröffnet Österreich die Chance, die Lesekompetenz der Schüler/innen der 4. Schulstufe im internationalen Vergleich beurteilen zu können, Stärken und Schwächen zu entdecken und Zusammenhänge mit Unterricht und familiären Lesaktivitäten aufzuzeigen. PIRLS 2006 ergänzt dabei ideal die OECD-Studie PISA 2006, die Lesen bei den 15-/16-Jährigen am Ende der Pflichtschulzeit misst. An PIRLS haben sich im Frühjahr 2006 45 Staaten aller Kontinente beteiligt. Bei Vergleichen speziell mit PISA ist zu beachten, dass sich zwar 19 der 27 EU-Staaten und 19 der 30 OECD-Staaten auch an PIRLS beteiligen – und damit eine sehr solide und breite Vergleichssituation gegeben ist – die Länder insgesamt aber etwas von der PISA-Struktur abweichen. So nehmen traditionell an IEA-Studien zusätzlich eine Reihe weniger entwickelter Länder teil (diesmal 10, von Moldawien bis Südafrika), was Gesamtmittelwert (506 Punkte) und Skalen etwas beeinflusst. Daher ist ein direkter Vergleich der Punktwerte PISA – PIRLS wenig aussagekräftig, Rangvergleiche zwischen Österreich und anderen OECD- und EU-Staaten in den beiden Studien sind aber durchaus interessant.

Dieser erste deskriptive Bericht über die Ergebnisse von PIRLS 2006 wurde vom Zentrum für Vergleichende Bildungsforschung auf Basis der bis Oktober 2007 von der IEA zur Verfügung gestellten Daten berechnet – er soll zum Zeitpunkt der internationalen IEA-Presskonferenz Ende November 2007 einige der grundlegenden Resultate aus österreichischer Perspektive zeigen. Gleichzeitig erscheint im Leykam-Verlag eine Beschreibung der Ziele und Methoden von PIRLS in Österreich (Suchań & Wallner-Paschon (2007). PIRLS 2006. Die Studie im Überblick.).

Lesekompetenz im Vergleich

Die insgesamt besten 9- bis 10-jährigen Leser/innen im PIRLS-Test stammen aus Russland (565 Punkte) und Hongkong (564), gefolgt von den kanadischen Provinzen Alberta (560) und British Columbia sowie von Singapur (558). Die besten jungen Leser/innen innerhalb der EU stammen aus Luxemburg (557), Italien und Ungarn (551) sowie Schweden (549). Der Durchschnitt der IEA-Länder beträgt 506 Punkte. Am Ende der Skala liegen erwartungsgemäß die weniger entwickelten Länder (Südafrika, Marokko, Kuwait), das spiegelt auch die sozialen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen in diesen Ländern wider.

Die österreichischen Schüler/innen erzielen im PIRLS-Test 2006 durchschnittlich **538 Punkte**, was der **20. Position** innerhalb der 45 Teilnehmerländer bzw. -provinzen entspricht. 14 Länder/Provinzen weisen jedenfalls signifikant bessere Resultate auf, acht sind etwa auf der gleichen mittleren Leistungsstufe und 22 haben signifikant schlechtere Werte (davon sind allerdings zehn noch wenig entwickelte Länder).

Nimmt man nur die teilnehmenden **OECD-Länder** als Vergleich, so ergibt sich für Österreich Rang 12 (von 19 – es fehlen in PIRLS mehrere Top-Lese-Nationen wie Finnland, Korea, Australien und Irland; Kanada zählt hier nur einmal). Innerhalb der teilnehmenden **EU-Länder** belegen Österreichs Viertklässler ebenfalls Rang 12 (von 19 – Großbritannien und Belgien zählen hier auch nur einmal). **Das entspricht zusammengefasst etwa dem Ergebnis von PISA 2003** – Österreichs Schüler/innen haben in den bisherigen internationalen Lesetests durchwegs Ergebnisse in den mittleren OECD/EU-Rängen erzielt (z. B. Lesekompetenz PISA 2003 = 19. von 29 OECD-Staaten). PIRLS 2006 bestätigt also diesen Trend auch

für die Altersgruppe der 9- bis 10-Jährigen. Allerdings liegen z. B. die deutschen, dänischen und ungarischen Schüler/innen in PIRLS gegenüber Österreich besser als bei PISA 2003 (und zwar signifikant), Kinder aus Norwegen und Polen hingegen schneiden in dieser Altersgruppe schwächer ab als in PISA.

Die **Leistungstreuung** (der Abstand der besten zu den schlechtesten Schülerinnen und Schülern) ist in Österreich mit 210 Punkten relativ gering – Österreich zählt zu den zehn Ländern mit der geringsten Leistungstreuung in dieser Altersstufe (ähnlich Deutschland). Hervorragend schneiden hier (bei hohem Ländermittel) Hongkong (195), die Niederlande (174) und Belgien (fl) mit 185 Punkten ab. Sehr groß ist die Streuung in den wenig entwickelten Ländern – hier geht ein niedriger Gesamtpunktwert auch meist mit einer hohen Streuung einher (z. B. in Südafrika 455 Punkte, Kuwait 362 und Marokko 359), was zeigt, dass einige Schüler/innen in bestimmten Regionen/Schulen bereits respektable Werte erzielen, der Großteil aber noch sehr schwache Leistungen im Vergleich zum internationalen Maßstab erbringt.

Spitzenleser/innen und Risikokinder

Die besten Leser/innen auf der obersten Kompetenzstufe 4 werden als „**Spitzenschüler/innen**“ bezeichnet. Singapur, Russland und die kanadische Provinz Alberta sind an der Spitze führend, weil sie zwischen 17 und 19 % solcher Schüler/innen haben. Österreich weist mit 8 % nur etwa halb so viele gute Leser/innen auf – ein eher schwacher Wert, vergleicht man ihn mit europäischen Nationen wie Luxemburg (15 %), Italien, Ungarn (je 14 %) oder Deutschland, Schweden und Dänemark (mit je 11 %). Das könnte ein Hinweis auf eine wenig effiziente Förderung besonders begabter Leser/innen sein. Genaueres dazu wird allerdings erst aus den umfassenden Analysen für den kommenden nationalen Bericht erwartet.

Am anderen Ende des Leistungsspektrums findet man im PIRLS-Test Schüler/innen auf Leistungsstufe 1 oder sogar darunter, das sind „**Risikoschüler/innen**“, die Mühe mit den einfachsten Leseaufgaben haben,

und deren persönliche und schulische Entwicklung dadurch ernsthaft gefährdet ist. Diese Gruppe sollte jedes Land bzw. jedes Schulsystem möglichst klein halten. Am besten gelingt dies in Hongkong (8 % Risikoschüler/innen), den Niederlanden (9 %) und in den kanadischen Provinzen Alberta, British Columbia und Ontario sowie in Russland und Belgien (fl). Österreich weist mit 16 % Risikoschülerinnen und Risikoschülern ähnliche Werte auf wie Taiwan, und ist geringfügig besser als die USA oder Bulgarien (je 18 %) – in Mitteleuropa haben Luxemburg (11 %), Deutschland und Ungarn (je 14 %) den niedrigsten Anteil an Risikoschülerinnen und -schülern; Slowenien (25 %) und die Slowakische Republik (21 %) haben ziemlich viele Schüler/innen mit großen Lese-problemen. Hohe Anteile an Risikoschülerinnen und -schülern sollten stets ein Anstoß sein, die Effizienz der Förderprogramme für die leseschwachen Schüler/innen zu prüfen.

Was aus zahlreichen Lesestudien zu erwarten war, tritt auch in PIRLS ein: Die 9-/10-jährigen Mädchen lesen deutlich besser als die männlichen Altersgenossen. Eine **signifikante Geschlechterdifferenz** tritt in 43 der 45 Teilnehmerländer auf (eine Ausnahme bilden nur Luxemburg und Spanien). Mit 10 Punkten ist der Vorsprung der Mädchen in Österreich aber relativ niedrig. Die größten Differenzen findet man in Kuwait (67) und Katar (37).

Leseeintentionen und Verstehensprozesse

PIRLS unterscheidet bei **Leseeintentionen** zwischen „literarischem“ (Lesen von Romanen, Erzählungen) und „informationsgewinnendem“ Lesen (z. B. Sachbücher). Bei beidem sind die Mädchen signifikant besser als die Buben, die Unterschiede zwischen den Subskalen sind aber meist gering (nur in 11 Fällen größer als 10 Punkte). Österreichische Schüler/innen erbringen gleich gute Leistungen auf beiden Subskalen – der Mittelwert von 537 (literarisch) bzw. 536 (informationsgewinnend) bedeutet bei beiden Subskalen den 21. Rang (von 45).

Unterschieden werden bei PIRLS auch zwei **Verste-**

hensprozesse: Beim „Wiedergeben und einfachen Schlussfolgern“ (544, Rang 13) schneiden die Österreicher/innen besser ab als beim anspruchsvolleren „Interpretieren, Verknüpfen und Bewerten“ (530 Punkte, Rang 24). Die Mädchen übertreffen ihre Alterskollegen bei beiden Subskalen – 6 Punkte beträgt die Geschlechterdifferenz bei „Wiedergeben“ und 13 Punkte bei „Interpretieren“; der Leistungsvorsprung der Mädchen verstärkt sich also bei den anspruchsvolleren Verstehensprozessen. Dies wurde auch bei PISA bereits deutlich gezeigt.

Familiäre Bildungsressourcen, Migrantenfamilien

Die Bildung der Eltern, die häuslichen Leseressourcen, die Einstellung der Familie zum Lesen und lesebezogene Aktivitäten beeinflussen als „kulturelles Kapital“ die Leseleistung der Schüler/innen. Schüler/innen aus einem Elternhaus mit sehr vielen solchen Bildungsressourcen erbringen deutlich bessere Leseleistungen als jene, die nur mittleres oder unterdurchschnittliches „**kulturelles Kapital**“ zur Verfügung haben. In Österreich beträgt die Leistungsdifferenz 54 Punkte zwischen Kindern aus Elternhäusern mit mittleren und mit hohen Bildungsressourcen – im Vergleich zu den 13 ausgewählten europäischen Ländern ein eher großer Unterschied. Die größten Differenzen gibt es in Ungarn und Slowenien (je 59) und mit 58 Punkten in Schottland – die geringsten Differenzen weisen Schweden (32) und die Niederlande (34) auf.

Je höher dabei die Bildung der Eltern, desto besser ist die Leseleistung der Kinder – in allen Ländern findet man diesen **sozioökonomischen Effekt**. Im Vergleich der 14 Länder ist dieser Zusammenhang zwischen Bildung und Leseleistung in Österreich besonders groß: 87 Punkte (das ist mehr als eine Kompetenzstufe) beträgt der Leistungsunterschied zwischen jenen (14 %) Kindern, deren Eltern einen Universitätsabschluss haben, und jenen (4 %), deren Eltern nur die Sekundarstufe I (z. B. die Hauptschule) abgeschlossen haben. Innerhalb der oberen Kategorien ab Sekundarstufe II (Matura – postsekundär – Uni) sind die Differenzen deutlich weniger auffällig. Die größten Differenzen

zwischen den extremen sozioökonomischen Gruppen weisen die Slowakische Republik (137 Punkte) und Ungarn (111 Punkte) auf – vergleichsweise am besten gelingt die Kompensation der unterschiedlichen familiären Voraussetzungen in den Niederlanden (37), Dänemark (49) und Italien (50 Punkte Differenz).

Migrationshintergrund, meist verbunden mit einer anderen Muttersprache, ist ein weiterer familiärer Kontext, der sich auf die Leseleistung der Schüler/innen deutlich auswirkt. 17 % der in Österreich im Rahmen von PIRLS getesteten Schüler/innen sind Migrantinnen und Migranten (der 1. und 2. Generation). Unter den 21 hier ausgewählten Vergleichsländern (mit einem Migrantenanteil von mehr als 10 %) weisen die Schüler/innen aus Österreich mit 56 Punkten Unterschied zwischen Einheimischen und Migranten nach England die zweitgrößte Differenz auf.

In Österreich unterscheiden sich Migrantinnen und Migranten der 1. und 2. Generation in ihrer Leseleistung wenig (nicht signifikant), wobei wegen des längeren Aufenthaltes in Österreich von Migrant/innen der 2. Generation eigentlich bessere Leistungen als von Migrant/innen der 1. Generation (die im Ausland geboren wurden) zu erwarten wären. Dies deckt sich mit den PISA-Ergebnissen und zeigt den geringen Effekt der Sozialisations- und Enkulturationsbemühungen – aber auch hier muss in den nächsten Monaten von Migrationsexpertinnen und -experten der Zusammenhang genauer erforscht werden.

Dass die Schüler/innen vom Besuch einer **vorschulischen Einrichtung** (Kindergarten, Vorschule) profitieren, zeigt sich darin, dass die Lesekompetenz mit der Dauer des Besuchs einer derartigen Einrichtung steigt. Im Schnitt der 14 europäischen Vergleichsländer erzielen die Schüler/innen, die den Kindergarten oder die Vorschule länger als ein Jahr besucht haben, um 28 Punkte mehr auf der PIRLS-Gesamtskala als jene, die keine dieser Einrichtungen genutzt haben. In Österreich besuchen sehr wenige Kinder keinen Kindergarten – diese stammen oft aus Elternhäusern mit niedriger Schulbildung und Migrationshintergrund.

Lesen in Unterricht und Freizeit

Der Stellenwert des Lesens in einem Land kommt unter anderem durch das **Ausmaß des Sprach- und Leseunterrichts** zum Ausdruck. In Österreich wird dem „Sprachunterricht“ (entspricht etwa dem gesamten Deutschunterricht) in der Volksschule viel Zeit gewidmet (durchschnittlich 8.1 Stunden pro Woche in der 4. Klasse), allerdings fällt nur verhältnismäßig wenig davon auf Lesen (3.1 Stunden, 38 %). Ähnlich wenig Leseunterricht haben nur noch die deutschen Kinder (3 Stunden). Während sich in Ungarn (laut Lehrerangaben) 56 % der Viertklässler mehr als 6 Stunden und 31 % mehr als 3 Stunden pro Woche dem Leseunterricht widmen, sind es bei den „Schlusslichtern“ Österreich und Deutschland nur 4 % bzw. 6 % (> 6 h) und 28 % bzw. 23 % (> 3 h).

Die **Organisation des Leseunterrichts** unterscheidet sich in den 14 Vergleichsländern erheblich. Am häufigsten wird das gemeinsame Unterrichten in der gesamten Klasse sowie das selbstständige Arbeiten nach einem festgelegten Plan angewendet – das gilt speziell auch für Österreich. Weiters zeigt sich, dass die Schüler/innen der Vergleichsländer häufiger leise für sich selbst lesen, als laut vorzulesen.

Österreichs Schüler/innen erhalten im Ländervergleich zwar durchschnittlich oft **Lesehausübungen**, diese sind aber eher kurz; die Erledigung einer Lesehausübung übersteigt in Österreich praktisch nie 30 Minuten und ist in der Hälfte der Fälle zwischen 15 und 30 Minuten lang (ähnlich wie in Deutschland und Belgien) – wesentlich längere Lesehausübungen gibt es in Ungarn (ein Drittel über 60 min, 62 % über 30 min).

Außerhalb der Schule lesen **literarische Texte** in Österreich nur 23 % der Schüler/innen jeden oder fast jeden Tag (hier liegt Österreich unter dem Durchschnitt). Im Gegensatz dazu zählen die österreichischen Mädchen und Buben beim Lesen von **Informationstexten** eher zu den Fleißigen: 15 % lesen täglich oder fast jeden Tag Informationstexte. Auffällig ist: Schüler/innen, die angeben, öfter oder hauptsächlich Informationstexte zu lesen, weisen eine schlechtere

Lesekompetenz auf als Schüler/innen, die sich mehr mit literarischen Texten beschäftigen (wobei es hier einen Geschlechtereffekt gibt).

Ein weiterer wichtiger Kontextfaktor sind die **lesebezogenen Aktivitäten von Eltern und Kindern**. In allen Vergleichsländern zeigt sich, dass die Viertklässler besser lesen, wenn die Eltern angeben, mehr lesebezogene Aktivitäten mit ihnen zu Hause durchzuführen. In Österreich ist der Unterschied mit 42 Punkten zwischen „familiär durchschnittlicher“ und „familiär top“ Unterstützung der Kinder ziemlich groß – wobei der Umfang dieser Aktivitäten im Mittel der anderen Staaten liegt.

Die Eltern haben eine wichtige Vorbildwirkung und eine **positive Einstellung** zum Lesen wirkt sich auch positiv auf die Lesekompetenz der Kinder aus. 56 % beträgt der Anteil der Schüler/innen in Österreich, deren Eltern eine positive Einstellung zum Lesen haben – 10 % haben eine negative Einstellung. Die Kinder aus diesen beiden Gruppen unterscheiden sich in Österreich (ähnlich wie in anderen Staaten) um 38 Punkte in der Leseleistung.

Die Hälfte der österr. Viertklässler steht dem Lesen positiv gegenüber, 40 % haben eine durchschnittliche und 10 % eine negative Einstellung. Mit diesen Ergebnissen liegt Österreich im Mittelfeld der 14 Vergleichsländer. Eine geschlechtsspezifische Analyse für Österreich zeigt, dass unter den Mädchen der Anteil mit einer positiven LeseEinstellung mit 63 % deutlich größer ist, als der Anteil unter den Buben (38 %). Die **LeseFreude** der Schüler/innen aus Österreich liegt etwa im internationalen Durchschnitt. 45 % geben an, jeden oder fast jeden Tag (in der Freizeit) zu lesen, weil es ihnen Spaß macht. Im Gegensatz dazu liest etwa jede/r fünfte 9-/10-Jährige in Österreich nie oder fast nie zum Vergnügen.

Die Analysen zu den Kontextfaktoren und Zusammenhängen mit Unterricht und Leseverhalten stehen allerdings noch am Anfang – hier wird der nationale Bericht zu PIRLS 2006 im kommenden Jahr wesentlich detailliertere Ergebnisse und Schlussfolgerungen durch Leseforscher/innen bringen.

Bibliografie

- Breit, S. & Schreiner, C. (2006). *Sozioökonomische Herkunft und Schulleistung*. In G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.). *Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.
- Elley, W.B. (1992). *How in the world do students read? The Hague: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*.
- Garbe, Ch. (2006). *Mädchen lesen ander(e)s als Jungen. Unterschiedliche Leseinteressen und Leseweisen – Empirische Befunde und Erklärungsansätze* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.querelles-net.delforum/forum10-2.shtml> [Datum des Zugriffs: 02.10.2007].
- Haider, G. & Reiter, C. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Nationaler Bericht. Internationale und nationale Ergebnisse. Vergleich der Schülerleistungen mit dem Schwerpunkt Lesen und Leseverständnis*. Innsbruck, Wien, München, Bozen: StudienVerlag.
- Haider, G. & Reiter, C. (Hrsg.). (2004). *PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen*. Graz: Leykam.
- Kennedy, A.M., Mullis, I.V.S., Martin, M.O. & Trong, K.L. (2007). *PIRLS 2006 Encyclopedia: A Guide to Reading Education in the Forty PIRLS 2006 Countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Lang, B. (2006). *Die formale Schulbildung der PISA-Schüler/innen*. In G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.). *Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.
- Möller J. & Schiefele U. (2004). *Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz*. In Schiefele U., Artelt C., Schneider W. & Stanat P. (Hrsg.). *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S.101–124). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J. & Kennedy, A.M. (Eds.). (2003). *PIRLS 2001 International Report*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J. & Chrostowski, S.J. (2004). *TIMSS 2003 international mathematics report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I. V. S., Kennedy, A. M., Martin, M. O. & Sainsbury, M. (2006). *PIRLS 2006. PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications (2nd ed.)*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Reiter, C. (2002). *Wenn die Testsprache nicht der Muttersprache entspricht*. In C. Reiter & G. Haider (Hrsg.). *PISA 2000. Lernen für das Leben. Österreichische Perspektiven des internationalen Vergleichs*. (S. 61–68). Innsbruck: Studien Verlag.
- Suchaň, B. & Wallner-Paschon, C. (Hrsg.). (2007). *PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Die Studie im Überblick. Lesen in der Grundschule*. Graz: Leykam.
- Schreiner, C. & Breit, S. (2006). *Kompetenzen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund*. In G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.). *Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.

Weitere Publikationen am ZVB:

PISA 2003:

Haider, G. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2006). *Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb*. Wien: Böhlau.

Haider, G. & Reiter, C. (Hrsg.). (2004). *PISA 2003 – Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Ergebnisse im Überblick. Executive Summary*. Graz: Leykam.

PISA 2000:

Haider, G. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Technischer Report. Ziele, Methoden und Stichproben des österreichischen PISA-Projekts*. Innsbruck: StudienVerlag.

Haider, G. & Lang, B. (Hrsg.) (2001). *PISA Plus 2000: Nationaler Bericht*. Innsbruck: StudienVerlag.

Haider, G. & Reiter, C. (Hrsg.) (2002). *PISA 2000. Lernen für das Leben. Österreichische Perspektiven des internationalen Vergleichs*. Innsbruck: StudienVerlag.

Haider, G. & Wallner-Paschon, C. (Hrsg.) (2002). *PISA PLUS 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte*. Innsbruck: StudienVerlag.

Anhang

Verzeichnis der Anlagen

Anhang zu den Informationsseiten

AI: Alter und Schulstufe der getesteten Schüler/innen im internationalen Vergleich 64

Anhang zu Kapitel 1

A1: Lese-Gesamtskala im internationalen Vergleich 65

Anhang zu Kapitel 2

A2: Subskalen „Lesen, um literarische Erfahrung zu machen“ und „Lesen, um Informationen zu gewinnen“ im internationalen Vergleich 66

Anhang zu Kapitel 3

A3: Subskalen „Wiedergeben und einfaches Schlussfolgern“ und „Interpretieren, Verknüpfen und Bewerten“ im internationalen Vergleich 67

Anhang zu Kapitel 4

A4: Konstrukte zum Kapitel „Familiärer Kontext“ 68

Anhang zu Kapitel 5

A5: Konstrukte zum Kapitel „Lesen und Unterricht“ 69

Anhang zu Kapitel 6

A6: Konstrukte zum Kapitel „Lesen und Freizeit“ 70

Verzeichnis der PIRLS-Mitarbeiter/innen

71

	Schulstufe zum Testzeitpunkt	Durchschnittsalter
AUT	4	10.3
BEL (fl)	4	10.0
BEL (fr)	4	9.9
BUL	4	10.9
CAN (A)	4	9.9
CAN (BC)	4	9.8
CAN (NS)	4	10.0
CAN (O)	4	9.8
CAN (Q)	4	10.1
DEU	4	10.5
DNK	4	10.9
ESP	4	9.9
FRA	4	10.0
GBR (E)	5	10.3
GBR (S)	5	9.9
GEO	4	10.1
HKG	4	10.0
HUN	4	10.7
IDN	4	10.4
IRN	4	10.2
ISL	4	9.8
ISR	4	10.1
ITA	4	9.7
KWT	4	9.8
LET	4	11.0
LIT	4	10.7
LUX	5	11.4
MAR	4	10.8
MDA	4	10.9
MKD	4	10.6
NLD	4	10.3
NOR	4	9.8
NZL	4.5 - 5.5	10.0
POL	4	9.9
QAT	4	9.8
RUM	4	10.9
RUS	4	10.8
SGP	4	10.4
SLO	3 - 4	9.9
SVK	4	10.4
SWE	4	10.9
TTO	5	10.1
TWN	4	10.1
USA	4	10.1
ZAF	5	11.9

	Mittelwert (SE)					Perzentile					95. - 5. Perzentil	Mittelwert Mädchen	Mittelwert Buben	Geschlechtsdifferenz (SE)	Kompetenzstufen			
	5.	25.	50.	75.	95.	5.	25.	50.	75.	95.					unter 1	Level 1	Level 2	Level 3
AUT	427	498	542	582	636	210	543	533	-9.8 (2.3)	2	14	39	37	8				
BEL (f)	451	512	549	585	636	185	550	544	-5.9 (2.5)	1	9	41	42	7				
BEL (fr)	381	455	503	547	608	227	502	497	-5.0 (2.3)	8	27	42	21	3				
BUL	397	498	553	604	673	275	558	537	-20.7 (3.8)	5	13	31	35	16				
CAN (A)	446	516	562	607	668	223	564	556	-8.3 (1.9)	1	10	32	40	17				
CAN (BC)	439	513	561	606	668	229	562	554	-8.7 (3.0)	2	10	32	40	16				
CAN (NS)	407	495	547	594	658	251	553	531	-21.2 (3.2)	4	14	34	36	13				
CAN (O)	433	510	557	603	666	233	562	549	-12.7 (3.8)	2	11	33	38	16				
CAN (Q)	422	493	536	577	632	209	539	527	-12.6 (3.0)	3	15	42	34	6				
DEU	430	508	553	593	647	217	551	544	-7.4 (2.6)	3	11	35	41	11				
DNK	418	505	553	594	649	231	553	539	-13.6 (3.2)	3	11	33	41	11				
ESP	390	468	517	561	622	232	515	511	-4.1 (2.8)	6	22	41	26	5				
FRA	406	478	525	568	626	220	527	516	-11.1 (2.5)	4	20	41	30	5				
GBR (E)	383	486	546	598	673	290	549	530	-19.2 (2.7)	7	15	31	32	15				
GBR (S)	385	480	532	581	651	267	538	516	-21.8 (3.8)	7	16	36	30	10				
GEO	342	420	475	525	588	247	480	463	-17.1 (3.2)	18	32	35	14	1				
HKG	460	527	567	605	655	195	569	559	-10.2 (2.5)	1	7	30	47	15				
HUN	427	507	555	599	658	232	554	548	-5.3 (2.6)	3	11	33	39	14				
IDN	271	351	408	460	529	259	415	395	-19.7 (3.3)	46	35	16	2	0				
IRN	258	357	427	489	567	309	429	414	-14.1 (6.7)	40	30	23	7	1				
ISL	388	469	516	558	615	227	520	501	-18.8 (2.5)	7	21	43	26	3				
ISR	325	453	527	582	653	328	520	506	-14.7 (4.0)	15	16	30	29	10				
ITA	435	507	554	599	658	223	555	548	-6.9 (2.9)	2	11	34	39	14				
KWT	148	251	331	411	510	362	364	297	-67.0 (7.5)	72	18	9	2	0				
LET	433	501	543	585	639	207	553	530	-23.1 (2.7)	2	12	40	37	8				
LIT	440	500	539	577	627	187	546	528	-18.2 (2.2)	1	13	43	37	5				
LUX	442	514	560	603	662	220	559	556	-3.4 (2.0)	1	10	33	41	15				
MAR	144	244	321	402	503	359	332	314	-17.5 (5.8)	74	17	7	1	0				
MDA	378	457	505	547	606	228	507	493	-13.9 (2.5)	9	24	44	21	3				
MKD	272	369	448	518	599	327	453	432	-21.4 (3.5)	34	25	25	13	2				
NLD	457	513	549	584	631	174	551	543	-7.4 (2.2)	1	8	42	43	6				
NOR	378	457	503	544	598	220	508	489	-19.0 (3.2)	8	25	45	20	2				
NZL	374	478	539	592	664	289	544	520	-23.9 (3.1)	8	16	31	32	13				
POL	386	470	525	572	635	249	528	511	-16.8 (2.6)	7	20	37	29	7				
QAT	198	284	353	424	509	311	372	335	-37.3 (2.6)	67	22	9	1	0				
RUM	317	436	501	554	621	304	497	483	-14.4 (4.2)	16	23	34	22	4				
RUS	443	523	569	612	671	228	572	557	-15.4 (2.9)	2	9	29	42	19				
SGP	420	512	565	612	672	253	567	550	-16.8 (2.9)	3	10	28	39	19				
SLO	395	476	527	571	629	234	532	512	-19.3 (2.5)	6	19	39	31	6				
SVK	394	488	539	582	639	245	537	525	-11.2 (2.5)	6	15	37	35	8				
SWE	437	512	554	592	647	210	559	541	-17.8 (2.5)	2	10	35	42	11				
TTO	255	364	443	510	595	340	451	429	-30.9 (5.6)	36	26	25	11	2				
TWN	420	497	540	579	633	214	542	520	-12.8 (1.9)	3	13	41	36	7				
USA	409	494	545	592	653	245	545	535	-10.1 (3.2)	4	14	35	35	12				
ZAF	108	203	283	384	562	455	319	283	-36.0 (4.6)	78	10	7	4	2				

Abb. A1: Lese-Gesamtskala im internationalen Vergleich

	Subskala „Lesen, um literarische Erfahrung zu machen“				Subskala „Lesen, um Informationen zu gewinnen“			
	Mittelwert (SE)	Mittelwert Mädchen	Mittelwert Buben	Geschlechtsdifferenz (SE)	Mittelwert (SE)	Mittelwert Mädchen	Mittelwert Buben	Geschlechtsdifferenz (SE)
AUT	537 (2.1)	543	531	-11.4 (2.7)	536 (2.3)	540	533	-7.2 (2.6)
BEL (fl)	544 (1.9)	547	541	-6.3 (2.4)	547 (2.0)	550	545	-5.2 (2.1)
BEL (fr)	499 (2.4)	504	495	-8.6 (2.5)	498 (2.8)	499	497	-1.2 (3.0)
BUL	542 (4.5)	553	532	-21.4 (4.7)	550 (4.4)	558	542	-16.2 (4.3)
CAN (A)	561 (2.7)	567	556	-11.0 (2.2)	556 (2.4)	559	553	-6.6 (2.1)
CAN (BC)	559 (2.7)	565	553	-12.3 (3.2)	554 (2.7)	556	551	-5.8 (3.0)
CAN (NS)	543 (2.4)	552	534	-18.0 (3.7)	539 (2.4)	549	529	-19.7 (3.3)
CAN (O)	555 (3.0)	562	549	-12.4 (3.5)	552 (3.0)	558	547	-11.0 (4.0)
CAN (Q)	529 (2.8)	536	523	-12.3 (3.5)	533 (2.7)	539	528	-11.4 (3.3)
DEU	549 (2.2)	554	544	-9.4 (2.5)	544 (2.3)	547	542	-5.8 (2.4)
DNK	547 (2.6)	554	541	-13.1 (3.2)	542 (2.4)	547	536	-11.5 (3.4)
ESP	516 (2.7)	520	513	-6.7 (3.0)	508 (2.9)	508	508	0.0 (2.7)
FRA	516 (2.4)	523	510	-12.3 (2.4)	526 (2.1)	531	521	-10.0 (2.8)
GBR (E)	539 (2.6)	550	528	-21.7 (2.7)	537 (2.5)	545	529	-15.6 (2.6)
GBR (S)	527 (2.6)	538	515	-23.4 (3.9)	527 (2.6)	537	517	-20.0 (3.9)
GEO	476 (3.2)	484	470	-14.5 (3.3)	465 (3.6)	474	457	-16.8 (3.8)
HKG	557 (2.6)	564	551	-12.9 (2.8)	568 (2.3)	572	564	-7.8 (2.2)
HUN	557 (2.9)	560	553	-6.6 (2.9)	541 (3.1)	543	539	-3.9 (2.8)
IDN	397 (3.9)	408	387	-20.4 (3.3)	418 (4.2)	427	409	-18.0 (4.8)
IRN	426 (3.1)	432	421	-11.1 (6.8)	420 (3.1)	429	412	-17.3 (6.1)
ISL	514 (1.7)	525	504	-20.5 (2.9)	505 (1.4)	514	497	-17.3 (2.9)
ISR	516 (3.4)	524	509	-14.8 (3.8)	507 (3.6)	513	502	-11.3 (4.8)
ITA	551 (3.3)	556	548	-7.9 (3.0)	549 (2.9)	551	547	-4.9 (2.9)
KWT	340 (3.7)	372	310	-62.1 (6.8)	327 (4.3)	361	292	-68.5 (9.2)
LET	539 (2.4)	550	529	-21.5 (3.1)	540 (2.4)	553	527	-26.1 (2.8)
LIT	542 (1.9)	550	533	-16.9 (2.2)	530 (1.6)	539	521	-17.5 (2.6)
LUX	555 (1.0)	557	552	-4.9 (2.2)	557 (1.0)	557	556	-1.0 (1.9)
MAR	317 (6.5)	326	310	-16.6 (6.3)	335 (6.0)	344	326	-18.6 (5.1)
MDA	492 (2.8)	499	486	-13.4 (2.9)	508 (3.0)	514	502	-12.7 (2.6)
MKD	439 (3.7)	449	429	-19.8 (3.7)	450 (4.2)	460	440	-20.6 (3.4)
NLD	545 (1.8)	548	541	-6.3 (2.7)	548 (1.6)	552	543	-9.0 (2.0)
NOR	501 (2.5)	512	491	-20.6 (2.6)	494 (2.8)	502	486	-15.7 (3.0)
NZL	527 (2.1)	539	516	-23.1 (3.1)	534 (2.2)	545	522	-23.3 (2.9)
POL	523 (2.5)	532	514	-18.0 (3.0)	515 (2.2)	523	507	-15.8 (2.6)
QAT	358 (1.3)	376	341	-35.6 (3.3)	356 (1.6)	374	339	-35.3 (3.2)
RUM	493 (4.8)	501	485	-16.2 (4.2)	487 (4.9)	494	481	-12.9 (3.8)
RUS	561 (3.3)	568	554	-14.6 (2.5)	564 (3.3)	572	555	-16.6 (2.7)
SGP	552 (2.9)	560	544	-16.2 (3.2)	563 (2.8)	572	555	-16.2 (2.7)
SLO	519 (2.0)	529	511	-18.4 (2.7)	523 (2.4)	533	514	-18.5 (3.2)
SVK	533 (2.9)	539	527	-12.0 (3.1)	527 (2.6)	532	522	-9.9 (2.7)
SWE	546 (2.3)	557	536	-20.1 (2.8)	549 (2.4)	557	541	-15.4 (3.0)
TTO	434 (4.6)	450	419	-30.6 (5.4)	440 (4.6)	455	426	-28.4 (5.4)
TWN	530 (2.0)	538	523	-14.9 (1.8)	538 (1.8)	543	534	-8.4 (2.0)
USA	541 (3.6)	547	534	-12.2 (2.8)	537 (3.4)	542	532	-9.3 (3.3)
ZAF	299 (5.2)	318	281	-37.6 (4.3)	316 (5.1)	332	299	-32.7 (4.5)

	Subskala „Wiedergeben und einfaches Schlussfolgern“				Subskala „Interpretieren, Verknüpfen und Bewerten“			
	Mittelwert (SE)	Mittelwert Mädchen	Mittelwert Buben	Geschlechtsdifferenz (SE)	Mittelwert (SE)	Mittelwert Mädchen	Mittelwert Buben	Geschlechtsdifferenz (SE)
AUT	544 (2.1)	547	541	-6.3 (2.4)	530 (2.2)	536	524	-12.6 (2.6)
BEL (fl)	545 (1.9)	548	542	-6.0 (2.6)	547 (1.8)	550	544	-6.4 (2.5)
BEL (fr)	501 (2.6)	504	498	-5.9 (2.5)	497 (2.5)	500	494	-5.7 (2.5)
BUL	538 (4.2)	544	531	-13.4 (4.1)	553 (4.4)	565	540	-24.7 (3.9)
CAN (A)	553 (2.6)	556	550	-5.7 (2.5)	564 (2.3)	570	558	-11.5 (2.5)
CAN (BC)	551 (2.8)	554	547	-7.4 (2.8)	562 (2.5)	567	557	-9.1 (3.3)
CAN (NS)	533 (2.2)	542	525	-17.2 (4.1)	548 (2.0)	559	537	-21.5 (2.7)
CAN (O)	543 (3.1)	548	538	-10.6 (3.8)	563 (2.9)	569	556	-12.7 (2.8)
CAN (Q)	533 (2.7)	537	528	-9.0 (3.0)	531 (2.7)	539	523	-16.0 (2.8)
DEU	555 (2.6)	559	550	-8.3 (2.7)	540 (2.2)	543	537	-6.2 (2.8)
DNK	551 (2.7)	558	543	-14.6 (3.3)	542 (2.3)	548	536	-12.0 (2.8)
ESP	508 (2.5)	509	508	-1.2 (2.4)	515 (2.6)	519	512	-6.6 (2.7)
FRA	523 (2.1)	529	518	-11.4 (2.7)	518 (2.3)	523	513	-10.0 (2.4)
GBR (E)	533 (2.8)	543	524	-19.7 (2.8)	543 (2.4)	552	534	-17.5 (2.5)
GBR (S)	525 (2.8)	537	512	-24.1 (3.8)	528 (2.6)	538	519	-18.4 (3.6)
GEO	478 (3.3)	486	471	-15.4 (3.3)	461 (3.5)	471	453	-17.8 (4.1)
HKG	558 (2.5)	562	553	-8.3 (2.3)	566 (2.4)	572	559	-12.6 (2.4)
HUN	544 (2.8)	545	542	-3.6 (3.1)	554 (3.0)	557	551	-5.7 (2.9)
IDN	409 (3.9)	418	401	-16.7 (3.1)	404 (4.1)	415	393	-22.1 (3.6)
IRN	428 (3.3)	435	422	-12.5 (6.7)	418 (3.3)	425	412	-12.9 (7.1)
ISL	516 (1.2)	525	508	-16.5 (2.7)	503 (1.3)	514	493	-21.1 (2.5)
ISR	507 (3.2)	513	502	-11.5 (4.0)	516 (3.6)	523	510	-13.6 (3.7)
ITA	544 (2.8)	546	542	-4.3 (2.8)	556 (2.9)	559	552	-6.9 (2.9)
KWT	337 (3.9)	368	306	-62.3 (6.6)	--	--	--	--
LET	534 (2.5)	546	523	-23.4 (3.2)	545 (1.9)	557	534	-23.6 (2.7)
LIT	531 (1.9)	541	521	-19.6 (2.5)	540 (1.6)	549	532	-17.4 (2.6)
LUX	565 (1.2)	567	564	-2.8 (2.3)	548 (0.9)	550	546	-3.7 (1.9)
MAR	336 (6.2)	345	329	-16.0 (5.8)	--	--	--	--
MDA	486 (2.9)	491	481	-10.2 (2.8)	515 (2.9)	523	508	-15.2 (2.5)
MKD	446 (3.8)	456	437	-18.7 (3.2)	439 (4.0)	451	428	-23.4 (3.7)
NLD	551 (2.0)	553	549	-4.2 (3.0)	542 (1.5)	547	538	-8.8 (2.4)
NOR	502 (2.3)	510	494	-16.1 (4.2)	495 (2.4)	505	485	-19.6 (2.7)
NZL	524 (2.3)	535	513	-22.0 (3.1)	538 (2.2)	550	526	-23.7 (2.8)
POL	516 (2.4)	525	507	-17.8 (2.6)	522 (2.3)	529	514	-15.6 (3.0)
QAT	361 (1.2)	377	344	-32.9 (2.7)	--	--	--	--
RUM	489 (5.2)	495	483	-12.8 (4.1)	490 (5.3)	498	482	-15.8 (4.6)
RUS	562 (3.4)	570	554	-16.2 (2.5)	563 (3.2)	569	555	-14.0 (2.8)
SGP	560 (3.3)	570	552	-18.0 (3.6)	556 (2.7)	564	548	-15.6 (2.6)
SLO	519 (2.1)	527	511	-16.4 (2.6)	523 (2.0)	534	514	-19.8 (2.4)
SVK	529 (2.8)	534	524	-9.6 (3.3)	531 (2.8)	538	525	-12.6 (2.9)
SWE	550 (2.4)	558	544	-14.0 (2.7)	546 (2.2)	557	537	-20.2 (3.0)
TTO	438 (4.7)	453	424	-29.0 (5.4)	437 (5.0)	453	421	-31.7 (5.5)
TWN	541 (2.0)	546	536	-10.0 (2.2)	530 (1.9)	537	523	-13.5 (1.9)
USA	532 (3.3)	537	527	-10.5 (3.1)	546 (3.3)	552	540	-11.6 (2.7)
ZAF	307 (5.3)	322	291	-31.2 (4.4)	--	--	--	--

	4.1 (Abb. 11A) Bildungsressourcen						4.2 (Abb. 12A) Bildung international						4.6 (Abb. 16A) Kindergarten- und Volksschulbesuch						4.7 (Abb. 17A) Familiäre lesebezogene Aktivitäten						4.8 (Abb. 18A) Einstellung der Eltern zum Lesen											
	hoher Index		mittlerer Index		niedriger Index		Universität		Postsekundare Bildung		Abschluss Sekundarstufe II		Abschluss Sekundarstufe I		weniger als Sekundarstufe I		länger als 1 Jahr		bis zu einem Jahr		nicht besucht		hoher Index		mittlerer Index		niedriger Index		positiv		neutral		negativ			
	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE		
AUT	7	0.7	92	0.7	1	0.2	14	1.1	22	0.8	59	1.2	4	0.4	0	0.1	92	0.6	7	0.6	2	0.2	52	1.0	37	0.9	11	0.6	56	0.9	35	0.8	10	0.5		
BEL (fl)	14	1.0	84	1.0	2	0.3	31	1.2	27	0.9	30	1.1	10	0.7	2	0.3	99	0.3	0	0.1	1	0.2	41	0.9	41	0.8	18	0.7	49	1.0	38	0.9	13	0.8		
BEL (fr)	5	0.5	91	0.6	4	0.5	10	0.7	48	1.3	23	0.9	14	0.9	5	0.6	98	0.3	1	0.2	1	0.2	52	0.9	36	0.7	11	0.7	53	1.3	41	1.1	7	0.6		
DEU	12	0.9	85	0.9	3	0.3	17	1.3	10	0.5	37	0.9	33	1.3	2	0.3	96	0.3	2	0.3	2	0.2	57	0.8	34	0.9	9	0.5	60	1.3	33	1.2	7	0.5		
DNK	24	1.3	75	1.3	1	0.2	49	1.7	30	1.3	10	0.5	7	0.7	4	0.4	96	0.3	3	0.3	1	0.1	52	1.1	36	1.0	11	0.6	70	1.0	25	0.9	6	0.5		
GBR (E)	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
GBR (S)	21	1.6	77	1.6	1	0.4	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	84	1.2	14	1.2	2	0.3	85	1.1	14	1.1	2	0.4	70	1.4	24	1.2	6	0.8		
HUN	15	1.1	80	1.3	5	0.9	25	1.5	20	1.0	42	1.4	12	1.4	1	0.3	98	0.3	2	0.3	0	0.1	69	0.9	26	0.8	5	0.5	68	1.3	28	1.2	4	0.5		
ITA	8	0.7	84	1.0	8	0.9	16	1.1	8	0.5	42	1.1	32	1.2	2	0.5	96	0.4	2	0.3	2	0.3	65	1.0	28	0.9	7	0.6	55	1.1	36	0.9	9	0.6		
LUX	14	0.5	82	0.5	3	0.3	19	0.6	16	0.6	22	0.7	35	0.7	8	0.4	84	0.6	4	0.3	13	0.5	47	0.7	36	0.7	17	0.4	53	0.7	38	0.7	9	0.5		
NLD	20	1.1	79	1.1	1	0.3	47	1.7	3	0.4	34	1.3	15	1.0	1	0.2	94	0.7	3	0.4	3	0.5	64	1.2	30	1.0	6	0.6	68	1.3	25	1.2	7	0.5		
SLO	9	0.5	90	0.6	2	0.2	24	1.2	15	0.6	55	1.1	5	0.4	1	0.1	81	1.3	5	0.4	14	1.2	64	0.9	31	0.8	5	0.3	55	1.1	41	1.0	4	0.3		
SVK	10	0.7	86	1.0	4	0.8	19	1.0	11	0.5	64	1.1	5	0.7	1	0.2	85	1.0	11	0.8	5	0.6	65	1.1	30	0.8	5	0.6	62	1.1	33	1.0	5	0.8		
SWE	22	1.4	78	1.4	0	0.1	34	2.0	37	1.1	22	1.2	7	0.7	0	0.1	91	0.6	5	0.5	4	0.4	46	1.1	40	1.0	14	0.7	71	0.9	24	0.8	5	0.5		

	4.4 (Abb. 14A) Migrationshintergrund												4.5 (Abb. 15A) Migration - Einfluss der Sprache																
	AUT		BEL (fr)		CAN (A)		CAN (BC)		CAN (O)		CAN (Q)		DEU		AUT		BEL (fr)		CAN (A)		CAN (BC)		CAN (O)		CAN (Q)		DEU		
	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%
Einheimische	83	1.1	81	1.5	79	1.8	67	2.3	63	3.4	85	2.0	84	1.0	74	1.2	66	1.3	70	1.5	64	1.8	61	1.8	64	1.4	73	1.0	
Migranten 2. Generation	13	0.9	12	1.0	14	1.2	23	1.8	27	2.7	10	1.5	12	0.7	24	1.1	32	1.2	29	1.4	35	1.8	38	1.8	35	1.4	26	0.9	
Migranten 1. Generation	4	0.5	7	0.7	7	0.9	10	1.0	9	1.2	5	0.8	4	0.5	2	0.5	2	0.2	1	0.2	1	0.2	1	0.2	2	0.3	1	0.2	
Einheimische	90	1.0	86	1.3	88	1.5	70	1.4	80	1.3	79	1.1	60	0.5	ESP	74	1.3	66	1.2	76	1.3	65	0.8	57	1.1	69	1.4	3	0.2
Migranten 2. Generation	3	0.3	11	1.2	7	0.9	19	0.9	15	1.1	2	0.3	29	0.6	60	1.3	34	1.2	23	1.2	33	0.8	39	1.1	28	1.2	44	0.6	
Migranten 1. Generation	8	0.9	3	0.3	6	0.7	10	0.9	5	0.6	19	1.2	11	0.4	32	1.1	1	0.1	1	0.2	2	0.3	4	0.4	3	0.5	53	0.6	
Einheimische	88	1.3	80	1.1	72	0.5	85	0.5	87	1.2	82	1.5	90	0.5	ESP	8	0.7	1	0.1	1	0.2	2	0.3	4	0.4	3	0.5	53	0.6
Migranten 2. Generation	9	1.1	9	0.6	15	0.5	7	0.4	9	0.9	12	1.1	7	0.5	NLD	76	1.2	73	1.0	61	0.7	21	0.7	75	1.2	72	1.4	62	1.2
Migranten 1. Generation	2	0.3	11	0.8	13	0.4	8	0.4	3	0.5	6	0.6	4	0.2	23	1.2	26	0.9	35	0.7	73	0.8	24	1.1	27	1.4	30	1.0	

Abb. A4: Konstrukte zum Kapitel „Familiärer Kontext“

	5.1 (Abb. 19A) Häufigkeit des Lesens als Hausübung												5.1 (Abb. 19B) Dauer einer Lesehausübung																
	Lehrersicht						Schülersicht						mehr als 60 Minuten				16-30 Minuten				15 Minuten oder weniger								
	jeden Tag		3- bis 4-mal pro Woche		1- bis 2-mal pro Woche		weniger als einmal pro Woche		nie		jeden Tag		3- bis 4-mal pro Woche		1- bis 2-mal pro Woche		weniger als einmal pro Woche		nie		%		%		%		%		%
%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
AUT	26	3.1	23	2.8	45	3.1	6	1.3	1	0.5	20	1.9	16	1.0	30	1.5	24	1.4	10	0.9	1	0.4	0	0.0	52	3.2	47	3.1	
BEL (fl)	1	0.5	7	2.4	37	4.1	43	3.9	11	2.3	11	0.9	17	1.3	36	1.6	29	1.4	7	0.7	0	0.0	1	0.1	37	4.4	61	4.4	
BEL (fr)	5	1.9	5	1.8	35	4.0	43	3.6	12	2.6	13	1.4	15	0.9	35	1.4	26	1.1	11	1.1	0	0.0	2	0.9	51	4.0	47	4.1	
DEU	25	3.2	25	3.5	39	3.4	9	1.9	1	1.0	16	1.5	15	0.9	29	1.3	34	1.6	6	0.7	0	0.0	2	0.9	55	3.1	42	3.1	
DNK	46	3.5	42	3.4	10	1.9	2	1.0	1	0.0	32	2.4	29	1.6	26	1.8	10	1.1	2	0.4	0	0.3	11	2.7	77	3.4	12	2.9	
GBR (E)	25	3.7	15	3.0	34	4.5	16	3.3	11	2.9	17	1.7	10	1.0	37	1.9	24	1.3	12	1.4	2	1.4	10	2.6	56	4.8	32	4.6	
GBR (S)	10	3.1	18	3.5	63	4.1	5	1.9	4	1.7	22	2.6	15	1.6	45	2.2	11	1.3	8	1.4	0	0.0	7	2.7	62	5.1	31	4.7	
HUN	48	3.9	36	3.7	14	2.8	2	1.0	0	0.0	41	2.2	33	1.3	18	1.2	7	0.8	2	0.3	1	0.9	30	4.0	62	3.8	7	2.0	
ITA	48	3.1	29	3.2	21	2.5	1	0.8	0	0.4	46	2.4	26	1.8	20	1.7	6	0.7	2	0.5	2	1.2	9	2.2	55	4.0	34	3.7	
LUX	1	0.0	8	0.1	58	0.2	28	0.2	4	0.1	3	0.2	10	0.4	37	0.6	44	0.7	7	0.3	0	0.0	4	0.1	48	0.2	47	0.2	
NLD	0	0.0	1	0.1	22	3.7	42	4.3	35	3.9	11	0.8	12	0.7	25	1.3	26	1.0	26	2.1	3	2.3	15	3.3	51	4.8	32	4.2	
SLO	26	2.9	31	2.8	34	3.2	8	1.8	0	0.0	22	1.4	16	1.0	33	1.2	24	1.0	5	0.4	0	0.0	3	1.3	54	3.3	43	3.4	
SVK	46	3.8	44	3.5	7	1.6	2	0.8	1	0.0	49	1.8	33	1.2	11	0.9	4	0.4	3	0.5	1	1.0	13	2.8	51	3.4	35	3.4	
SWE	6	1.6	15	2.8	57	3.6	20	3.1	2	1.1	10	1.2	15	1.3	49	1.8	18	1.4	8	1.0	0	0.0	13	2.6	74	3.7	13	2.9	

	5.2 (Abb. 20B) Selbstständiges Lesen im Unterricht												5.2 (Abb. 20C) Lautes Vorlesen im Unterricht												5.3 (Abb. 21B) Häufigkeit lesebezogenen Unterrichts												5.3 (Abb. 21C) Verteilung des Lesunterrichts über die Schulwoche											
	häufig				gelegentlich				selten				häufig				gelegentlich				selten				mehr als 6 h pro Woche				mehr als 3 bis 6 h pro Woche				bis max. 3 h pro Woche				jeden Tag				3 bis 4 Tage pro Woche				weniger als 3 Tage pro Woche			
	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE										
AUT	63	0.9	34	0.9	4	0.3	4	0.3	42	1.2	55	1.3	4	1.3	28	3.4	67	3.3	58	3.6	35	3.5	7	1.8																								
BEL (fl)	62	1.4	35	1.2	3	0.4	9	0.9	55	1.5	37	1.7	12	2.7	26	4.0	61	4.5	46	4.3	28	3.8	26	3.5																								
BEL (fr)	65	1.2	32	1.2	3	0.3	19	1.1	58	1.2	23	1.2	25	3.3	36	3.2	39	3.6	58	3.7	28	3.4	15	2.6																								
DEU	60	1.0	36	0.9	4	0.3	5	0.4	43	1.2	52	1.3	6	1.7	23	2.9	71	3.3	57	3.4	25	2.9	17	2.9																								
DNK	67	1.6	31	1.5	2	0.3	5	0.7	57	1.5	38	1.7	25	3.8	31	3.7	43	3.9	30	3.9	59	4.3	11	2.3																								
GBR (E)	79	1.4	19	1.4	2	0.2	3	0.4	54	1.8	42	2.0	8	2.3	25	4.0	67	4.3	69	4.3	23	3.8	9	2.6																								
GBR (S)	71	1.8	27	1.7	2	0.4	6	0.8	69	1.6	25	1.7	12	3.2	43	4.7	45	4.9	44	3.7	50	3.7	5	2.2																								
HUN	59	1.1	38	1.1	3	0.3	16	1.1	58	1.1	26	1.3	56	4.5	31	4.3	13	3.0	65	3.8	35	3.8	0	0.0																								
ITA	59	1.4	37	1.2	4	0.4	30	1.7	59	1.6	11	0.8	20	3.1	30	3.7	50	3.8	48	3.7	38	3.6	14	2.6																								
LUX	39	0.6	54	0.6	8	0.4	3	0.2	52	0.7	45	0.7	16	0.1	39	0.2	46	0.2	29	0.2	53	0.2	18	0.2																								
NLD	73	1.5	26	1.4	2	0.3	3	0.4	28	1.6	69	1.8	13	3.3	42	4.2	45	4.3	62	4.6	36	4.6	2	1.0																								
SLO	64	1.1	34	1.0	3	0.3	15	0.8	65	1.0	21	1.0	14	2.4	16	2.2	69	3.1	51	3.4	29	3.1	20	2.5																								
SVK	58	1.3	39	1.2	2	0.3	32	1.4	59	1.2	9	0.6	37	3.1	43	3.6	21	3.0	46	3.5	51	3.6	3	1.3																								
SWE	73	1.7	26	1.6	1	0.3	2	0.2	49	2.3	50	2.3	18	3.1	27	4.0	55	4.1	65	3.4	26	3.5	9	2.2																								

Abb. A5: Konstrukte zum Kapitel „Lesen und Unterricht“

	6.1 (Abb. 22A) Einstellung zum Lesen						6.2 (Abb. 23A) Leseselbstkonzept					
	positiv		durchschnittlich		negativ		positiv		durchschnittlich		negativ	
	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
AUT	50	1.2	40	1.0	10	0.7	62	0.9	36	0.9	2	0.3
BEL (fl)	38	1.2	46	1.0	16	0.8	51	1.0	44	1.0	5	0.4
BEL (fr)	52	1.0	42	0.9	6	0.4	38	0.9	58	0.8	4	0.5
DEU	58	1.1	35	1.0	8	0.4	58	0.9	40	0.9	2	0.2
DNK	39	1.3	49	1.1	12	0.7	60	0.9	38	0.9	3	0.3
GBR (E)	40	1.4	45	1.1	15	0.8	42	1.1	51	1.1	7	0.5
GBR (S)	42	1.4	44	1.1	14	1.0	43	1.1	52	1.1	6	0.5
HUN	50	1.3	39	1.2	11	0.7	45	1.3	51	1.1	4	0.4
ITA	64	1.4	31	1.2	5	0.5	56	1.1	41	1.1	3	0.3
LUX	40	0.6	45	0.6	15	0.5	50	0.7	46	0.7	4	0.3
NLD	39	1.1	45	0.9	16	0.7	60	0.9	36	0.9	4	0.4
SLO	52	1.1	40	0.9	8	0.5	58	1.0	40	1.0	2	0.2
SVK	46	1.3	46	1.2	9	0.6	43	0.9	54	0.9	4	0.3
SWE	45	1.2	44	1.0	10	0.6	62	0.9	37	0.9	2	0.2

	6.3 (Abb. 24A) Lesen von literarischen Texten						6.4 (Abb. 25A) Lesen von Informationstexten									
	jeden Tag oder fast jeden Tag		1- bis 2-mal pro Woche		1- bis 2-mal pro Monat		jeden Tag oder fast jeden Tag		1- bis 2-mal pro Woche		1- bis 2-mal pro Monat		nie oder fast nie			
	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE		
AUT	23	0.9	23	0.8	18	0.7	37	1.1	15	0.7	43	1.0	31	0.8	12	0.7
BEL (fl)	31	0.9	34	0.9	21	0.8	14	0.8	4	0.4	29	1.0	42	0.8	25	0.8
BEL (fr)	28	0.9	27	0.8	18	0.7	27	0.9	13	0.7	40	0.8	31	0.7	16	0.8
DEU	32	0.7	21	0.8	16	0.5	31	0.9	15	0.6	40	0.8	32	0.7	13	0.7
DNK	29	1.1	26	0.8	20	0.8	25	1.1	6	0.5	30	1.0	40	0.9	25	1.1
GBR (E)	33	1.2	30	1.0	20	0.7	17	0.8	10	0.7	44	1.0	35	1.1	11	0.7
GBR (S)	35	1.3	29	0.9	18	0.9	17	1.2	13	0.8	42	1.0	34	1.0	11	1.0
HUN	36	1.2	34	0.9	20	0.9	10	0.7	19	0.9	50	0.9	25	0.8	7	0.5
ITA	22	1.2	20	1.0	15	0.8	43	1.3	11	0.8	40	0.8	36	1.0	14	0.8
LUX	24	0.6	24	0.6	21	0.5	31	0.6	6	0.3	33	0.6	41	0.6	20	0.4
NLD	45	1.0	28	0.7	13	0.6	14	0.7	4	0.4	25	1.0	38	0.9	34	1.2
SLO	21	0.8	29	0.8	23	0.8	28	0.9	18	0.6	49	0.9	26	0.7	8	0.5
SVK	15	0.7	21	0.9	21	0.7	43	1.1	20	1.0	50	0.9	24	0.8	6	0.6

Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung (ZVB)

Ass. Prof. DDr. Günter Haider

Gründer und Leiter des Projektzentrums für Vergleichende Bildungsforschung (ZVB), Nationaler Projektmanager für PIRLS und PISA (bis Anfang 2007).

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Claudia Schreiner

Direktorin des Projektzentrums für Vergleichende Bildungsforschung (ZVB), Nationale PISA-Projektmanagerin (bis Anfang 2007 gemeinsam mit DDr. Günter Haider).

Das PIRLS-Team am ZVB

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Birgit Suchań

Nationale PIRLS-Projektmanagerin

Mag.^a Christina Wallner-Paschon

Projektassistentin

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Silvia Bergmüller

Projektassistentin

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elisabeth Stöttinger

Projektassistentin

Martin Pointinger

Datenmanager

Angelika Frauenschuh

Maria Greil

Sekretariat

Lesen Sie mehr zu PIRLS und PISA:

Sie haben Interesse an detaillierten Informationen zum Ablauf der PIRLS-Studie?

Sie wollen sich über die ersten Ergebnisse von PISA 2006 informieren?

Lesen Sie mehr dazu in den folgenden Publikationen:

PIRLS 2006 – Studienbeschreibung



In der Studienbeschreibung zu PIRLS 2006 finden Sie wesentliche Informationen über die Organisation und den Ablauf der Studie. Weiters umfasst diese Publikation eine genaue Definition der Lesekompetenz, wie sie bei PIRLS erfasst wird sowie einige Beispielaufgaben aus der aktuellen Erhebung.

PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Die Studie im Überblick. Lesen in der Grundschule. Ziele und Organisation, Methoden und Tests, Aufgabenbeispiele. Birgit Suchaň, Christina Wallner-Paschon (Hrsg.). Graz: Leykam 2007.

PISA 2006 – Ergebnisse

In dieser Publikation finden Sie erste Ergebnisse der OECD-Studie PISA (Programme for Internationale Student Assessment) aus österreichischer Sicht. PISA testet die Lese-, Mathematik- und Naturwissenschafts-Kompetenz von Schüler/innen im Alter von 15/16 Jahren im internationalen Vergleich. Die Hauptdomäne von PISA 2006 sind die Naturwissenschaften.

PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Naturwissenschaft, Lesen, Mathematik. Claudia Schreiner (Hrsg.). Graz: Leykam 2007.

