

PIRLS 2021

Die Lesekompetenz am Ende
der Volksschule

Erste Ergebnisse



PIRLS

PIRLS 2021

Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule

Erste Ergebnisse

Juliane Schmich, Christina Wallner-Paschon,
Marcel Illetschko (Hrsg.)

Impressum

Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen
Alpenstraße 121, 5020 Salzburg
iqs.gv.at

PIRLS 2021. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse.

Juliane Schmich, Christina Wallner-Paschon, Marcel Illetschko (Hrsg.)

Salzburg, 2023

DOI: <http://doi.org/10.17888/pirls2021-eb.2>

Coverfoto: Africa Studio – stock.adobe.com

Layout: Hannes Kaschnig-Löbel

Lektorat: Martin Schreiner

Inhalt

Vorwort.....	5
Abkürzungsverzeichnis.....	6
Lesehinweise.....	8
1 PIRLS 2021 – internationale Ergebnisse.....	14
2 COVID-19: Ergebnisse der Schulleiter- und Elternbefragung.....	16
3 Lesekompetenz im EU-Vergleich.....	20
4 Lesekompetenz im Trend.....	22
5 Kompetenzstufen bei PIRLS.....	24
6 Leistungsverteilung.....	26
7 Leseleistungen in den Teilbereichen „Leseabsichten“ und „Verstehensprozesse“.....	28
8 Geschlechterdifferenzen	32
9 Geschlechterdifferenzen in den Teilbereichen der Lesekompetenz.....	34
10 Bildung der Eltern und Lesekompetenz.....	38
11 Beruf der Eltern und Lesekompetenz der Kinder.....	40
12 Migrationshintergrund und Lesekompetenz in Österreich: Entwicklungen seit dem Jahr 2006.....	42
13 Die Lesekompetenz ein- und mehrsprachiger Kinder im Ländervergleich.....	44
14 Leseselbstkonzept und Lesefreude.....	46
15 Außerschulisches Leseverhalten.....	48
16 Die Auswahl von Texten im Leseunterricht.....	54
17 Die Eignung von diagnostischen Instrumenten für den Leseunterricht aus Sicht der Lehrpersonen.....	58
18 Lautleseverfahren und Lesestrategietrainings.....	62
19 Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen	66
20 Lesekompetenz in PIRLS 2021 und der Bildungsstandardüberprüfung 2015.....	68
PIRLS 2021: Erste Ergebnisse – Zusammenfassung und Diskussion.....	70
Literaturverzeichnis.....	79
Anhangstabellen.....	92

Vorwort

Die Grundkompetenz Lesen ist neben Schreiben und Rechnen eine der wichtigsten Kulturtechniken und bildet die Basis für eine erfolgreiche Bildungskarriere sowie selbstständiges lebenslanges Lernen. Ein zentrales Ziel des Bildungssystems muss es daher sein, diesbezüglich eine breite Wissensbasis bei allen Schülerinnen und Schülern zu sichern. Der regelmäßige Blick von außen auf unser Schulwesen ist mit dem gewonnenen Orientierungswissen zudem ein wichtiger Eckpfeiler des Bildungsmonitorings und damit der Bildungsplanung bzw. -steuerung sowie der Qualitätssicherung in Österreich, zu dem das IQS einen wesentlichen Beitrag leistet. Seit einem Vierteljahrhundert bilden internationale Schulleistungstudien den zentralen Baustein einer forschungs- und datengestützten Bildungspolitik, wobei die internationale Forschungszusammenarbeit im Rahmen dieser Studien zusätzlich wichtige Impulse zur Entwicklung nationaler Kompetenzmessungen liefert.

Zusammen mit PISA, TIMSS und ICILS bildet PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) ein wesentliches Element der evidenzinformatierten Schul- und Unterrichtsentwicklung in Österreich. PIRLS vergleicht seit mittlerweile 2001 – und damit heuer im 20-Jahres-Trend – international die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern nach vier Jahren Grundschulbildung. PIRLS erlaubt somit, langfristig die Ergebnisse von Bildungsprozessen auf Systemebene zu beobachten und Zusammenhänge zwischen dem Kompetenzerwerb von Schülerinnen/Schülern und ausgewählten individuellen, familiären und institutionellen Faktoren – wie etwa aus der Perspektive der Geschlechtergerechtigkeit oder im Hinblick auf soziale und/oder kulturelle Herkunft – zu beschreiben. Der Haupttest zu PIRLS 2021 fand in Österreich im Frühjahr 2021 an insgesamt 160 Schulen statt, an denen rund 4.800 Schüler/innen der 4. Schulstufe getestet wurden.

Die COVID-19-Pandemie brachte international große Herausforderungen für die Gesellschaft im Allgemeinen und vor allem für Schule und Unterricht mit sich. So war auch die PIRLS-2021-Studie administrativ von den Einschränkungen während der COVID-19-Pandemie in den Teilnehmerländern betroffen; dennoch gelang es, eine verlässliche Datenbasis zu erheben. Der vorliegende erste Berichtsband zielt auf die kompakte Beschreibung der Lesekompetenzen von österreichischen Schülerinnen/Schülern, entsprechender Trends und Hintergrundfaktoren des Kompetenzerwerbs – vor allem im europäischen Vergleich – ab. Um eine übersichtliche und knappe Darstellungsform zu ermöglichen, werden detaillierte Hintergrundinformationen zu dieser Studie in einer entsprechenden Studienübersicht und im Technischen Bericht zu PIRLS 2021 separat dargestellt; Informationen dazu finden sich unter <https://www.iqs.gv.at/pirls-2021>. Weiteres Datenmaterial zur Erhebung findet sich auch auf der Website des TIMSS & PIRLS International Study Center (<https://timss.bc.edu/pirls2021/index.html>), welches die weltweite Umsetzung von PIRLS verantwortet.

Das IQS möchte sich an dieser Stelle bei allen Mitwirkenden bedanken, die zur erfolgreichen Durchführung der Studie beigetragen haben: allen voran bei den Schülerinnen und Schülern, deren Eltern und Schulleitungen sowie Lehrkräften der beteiligten Schulen. Ohne ihr Engagement und ihren Einsatz wären die erfolgreiche Durchführung der Studie und die hohe Datenqualität, die erzielt werden konnte, nicht möglich gewesen. Dieser Band ist zudem das Ergebnis der Arbeit der Autorinnen und Autoren sowie des Teams der internationalen Studien am IQS bzw. im BMBWF, die nicht nur für die Durchführung von PIRLS 2021 verantwortlich zeichnen, sondern durch strukturelle und konzeptionelle Arbeiten federführend zum Entstehen dieses profunden Berichtsbandes beigetragen haben.

Salzburg, im Mai 2023

Robert Klinglmair
Direktor des IQS

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Beschreibung
Abb.	Abbildung
Abs.	Absatz
Art.	Artikel
AUT	Austria (Österreich)
BIST-Ü	Bildungsstandardüberprüfung
BIST-Ü D4	Bildungsstandardüberprüfung Deutsch 4. Schulstufe
BMWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
COVID-19	Coronavirus disease 2019
d	Cohen's d (siehe Lesehinweise)
ELFE	Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler
EU	Europäische Union
fl	flämisch
fr	französisch
ges.	gesamt
HISEI	Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status
Hrsg.	Herausgeber
ICILS	International Computer and Information Literacy Study
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IKM	Informelle Kompetenzmessung
iKM ^{PLUS}	individuelle Kompetenzmessung PLUS
INT	International
IQS	Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen
ISC	International Study Center
ISCED	International Standard Classification of Education (Internationale Standardklassifikation im Bildungswesen)
ISEI	International Socioeconomic Index
LIX	Lesbarkeitsindex
m	Missings (fehlende Werte)

Abkürzung	Beschreibung
MW	Mittelwert
MW B	Mittelwert Buben
MW M	Mittelwert Mädchen
MWD	Mittelwertdifferenz
n. sig.	nicht signifikant
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
p	Wahrscheinlichkeit
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
r	Korrelationskoeffizient nach Pearson
SD	Standardabweichung
SE	Standardfehler
SES	Socioeconomic status (Sozioökonomischer Status)
sig.	signifikant
SLRT	Salzburger Lese- und Rechtschreibtest
SLS	Salzburger Lesescreening
TCHWGT	Teacher weight
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
TOTWGT	Total student weight
UK	United Kingdom

Lesehinweise¹

PIRLS 2021 – Studienüberblick

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) ist eine international vergleichende Kompetenzerhebung und ein Forschungsprojekt der unabhängigen Forschergemeinschaft IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

PIRLS liefert im Abstand von fünf Jahren international vergleichbare Daten zu den Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern und deren Einstellungen zum Lesen. Die Teilnehmerländer nutzen diese Daten für die systematische und kontinuierliche Beobachtung ihres Bildungssystems („Bildungsmonitoring“). Die Ergebnisse der Studie dienen den Teilnehmerländern als Grundlage für bildungspolitische Entscheidungen. Derzeit beteiligen sich weltweit etwa 65 Länder an dieser Lesestudie.

Folgende zwei Änderungen im Sinne einer innovativen Weiterentwicklung sind für PIRLS 2021 hervorzuheben: Der Übergang von der papierbasierten zur digitalen Testung sowie die Implementierung eines gruppenadaptiven Testdesigns. In Österreich wird die Erhebung papierbasiert durchgeführt.

PIRLS 2021 wird von einem Konsortium durchgeführt, das neben der IEA das International Study Center am Boston College (ISC) und Statistics Canada umfasst. Die Organisation von PIRLS wird von IEA und ISC vorgegeben. Angefangen von Testinhalten, Fragebögen, Übersetzungen zur Testimplementierung in den teilnehmenden Ländern, der internationalen Datenverarbeitung und Datenanalyse sind es viele Teilschritte. Die wesentlichen Eckpunkte der Studie sind in der Studienübersicht (Schmich, 2023a) dargestellt, eine Beschreibung der Umsetzung in Österreich findet sich im Technischen Bericht zu PIRLS 2021 (Schmich, 2023b).

Informationen im Anhang

In den Abbildungen und Tabellen des Erstberichts wird auf Nachkommastellen und die Angabe weiterer statistischer Kennzahlen aus Gründen der Lesbarkeit in den meisten Fällen verzichtet. Auch sind nicht immer die Ergebnisse aller Länder im Text oder in der Abbildung enthalten. Diese Informationen können jedoch dem Anhang entnommen werden. Die Nummerierung der Tabellen im Anhang ist konsistent mit der Nummerierung der Kapitel.

Vergleichsländer im österreichischen Erstbericht

An PIRLS 2021 nehmen 57 Länder und acht Bildungsregionen teil. Damit steht eine sehr große Vergleichsmenge zur Verfügung – zu groß, um in allen Detailanalysen angeführt zu werden. Um einen möglichst informativen, aber übersichtlichen Bericht zu erzielen, wird beschlossen, in diesem Erstbericht nur sehr knapp auf alle teilnehmenden Länder einzugehen (Kapitel 1). Die weiteren Kapitel ziehen vor allem die 24 teilnehmenden EU-Länder als Vergleichsgruppe heran. Diese Ländergruppe weist sowohl in ihren Bildungssystemen als auch in den PIRLS-2021-Ergebnissen wesentlich mehr Ähnlichkeiten mit Österreich auf als andere Länder.

Es handelt sich um folgende 24 EU-Länder (im Bericht in Bezug auf Mittelwerte mit „EU-Schnitt“ bezeichnet, siehe Tabelle L2): Belgien (fl), Belgien (fr), Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Irland, Italien, Kroatien, Lettland, Litauen, Malta, Niederlande, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechische Republik, Ungarn und Zypern.

Die fünf EU-Länder Irland, Kroatien, Lettland, Litauen und Ungarn können aufgrund der COVID-19-Pandemie ihre Schü-

¹ Ein Teil dieses Textes basiert auf den Lesehinweisen zu TIMSS 2019 (Itzlinger-Bruneforth, 2020) sowie auf Kapitel 1 im Erstbericht zu PIRLS 2016 (Wallner-Paschon & Widauer, 2017). Die Herausgeber/innen danken den Autorinnen für die Bereitstellung der Texte.

ler/innen erst im Herbst 2021 und somit auf der 5. Schulstufe testen (siehe dazu die Informationen in Tabelle L2 bezüglich „EU¹-Schnitt“).

Stichprobengüte

Für alle an PIRLS teilnehmenden Länder werden bestimmte Gütekriterien für ihre Stichproben definiert. Zunächst muss die Stichprobe die gesamte international definierte Zielpopulation – nämlich alle Schüler/innen der 4. Schulstufe – umfassen. Manchmal weichen Länder davon ab – in Kanada etwa nehmen 2021 nicht alle Provinzen an PIRLS teil. Welche Länder etwaige Einschränkungen bei der Abdeckung der nationalen Zielpopulation aufweisen, kann in Appendix C.1 bei Mullis et al. (2023) nachgelesen werden.

Getestete Schüler/innen

Entsprechend den internationalen Vorgaben sollen für PIRLS in der Grundschule in jedem Land diejenigen Schüler/innen getestet werden, die auf der vierten Schulstufe sind. In manchen Ländern wird von der Regel der 4. Schulstufe abgewichen: Norwegen testet die 5. Schulstufe; Südafrika zusätzlich zur 4. Schulstufe auch die 6. Schulstufe. Für weitere Informationen zu Schulstufen in den teilnehmenden Ländern siehe Appendix B.1 in Mullis et al. (2023).

Die Durchführung von PIRLS 2021 ist geprägt von der COVID-19-Pandemie und den von Regierungen der unterschiedlichen Teilnehmerländer verordneten Maßnahmen. Deshalb können nicht alle Teilnehmerländer das jeweils geplante Testfenster einhalten. Tabelle L1 enthält die Teilnehmerländer nach Testung der Schüler/innen auf der 4. bzw. 5. Schulstufe sowie etwaig covidbedingte Verzögerungen von einem halben bzw. einem Jahr. Rund zwei Drittel der Teilnehmerländer/Benchmark-Regionen (41) gelingt es, die Testungen im Frühjahr 2021 durchzuführen („Welle 1“), 17 Teilnehmerländer/Benchmark-Regionen müssen die Testungen auf den Herbst 2021 verschieben (auf der 5. Schulstufe; „Welle 2“ ) und weitere sieben Teilnehmerländer/Benchmark-Regionen führen die Testungen zu PIRLS 2021 im Frühjahr 2022 (auf der 4. Schulstufe; „Welle 3“) durch. Somit erfolgt die Datenerhebung in drei „Wellen“, die sich auf einen Zeitraum von über einem

Jahr hinstrecken, während die Datenerhebung normalerweise innerhalb von rund vier Monaten vonstattengeht.

Die Ergebnisse der 17 Länder der zweiten Welle (davon fünf EU-Länder: Irland, Lettland, Litauen, Kroatien, Ungarn) werden im vorliegenden Bericht in kursiver Schrift in Grafiken und Tabellen dargestellt, da sich die betreffenden Schüler/innen im Herbst 2021 bereits auf der 5. Schulstufe befinden (und dadurch im Durchschnitt um ein halbes Jahr älter sind als Schüler/innen, die auf der 4. Schulstufe getestet werden), was nicht der international definierten Zielpopulation entspricht. Bei Trenddarstellungen wird grafisch angezeigt, wenn sich der Trend eines Teilnehmerlandes auf sechs Jahre bezieht (Länder der 3. Welle; Vergleich von 2016 zu 2022) statt auf fünf Jahre (Vergleich von 2016 zu 2021).

Teilnahmequoten

Wesentlich für eine qualitativ hochwertige Stichprobe, die zu repräsentativen Daten führt, ist auch eine hohe Teilnahmequote aller Beteiligten. Auch hier gibt es Gütekriterien, die erfüllt werden müssen. Welche Länder etwaige Einschränkungen bei den Teilnahmequoten aufweisen, kann in Appendix C.4 bei Mullis et al. (2023) nachgelesen werden.

Statistisch-methodische Hinweise

Die Basis für die Skalierung der Daten bildet die Leistungsskala von PIRLS 2001. Der Mittelwert aller Teilnehmerländer von PIRLS 2001 wird damals so transformiert, dass dieser 500 Punkte beträgt und die Standardabweichung bei 100 Punkten liegt. Der Skalenmittelwert von 500 ist demnach auch der Durchschnittswert der Teilnehmerländer von PIRLS 2001. Letztlich bilden die Daten der ersten PIRLS-Erhebung im Jahr 2001 den Referenzpunkt für alle Folgezyklen. Veränderungen über die Zyklen hinweg können auch im Jahr 2021 mit dem Mittelwert in PIRLS 2001 von $M = 500$ verglichen werden. Dieser Referenzwert wird bei PIRLS als Skalenmittelwert bezeichnet (Mullis et al., 2023).

In diesem Bericht werden verschiedene Ländermittelwerte berichtet (siehe Tabelle L2), die sich auf die Teilnehmerländer und deren Datenerhebungszeitpunkt von PIRLS 2021 beziehen (siehe Tabelle L1).

PIRLS-2021-Teilnehmerländer und Benchmark-Regionen nach Testung von Schulstufen und covidbedingten Verzögerungen			
Testung der Schüler/innen der 4. Schulstufe im geplanten Zeitfenster		 Testung der Schüler/innen am Beginn der 5. Schulstufe mit rund einem halben Jahr Verzögerung	Testung der Schüler/innen der 4. Schulstufe mit 1 Jahr Verzögerung
Ägypten	Nordmazedonien	Bahrain	Australien
Albanien	Norwegen	Georgien	Brasilien
Aserbaidshan	Oman	Irland	England (UK)
Belgien (fl)	Österreich	Kasachstan	Iran
Belgien (fr)	Polen	Katar	Israel
Bulgarien	Portugal	Kroatien	Südafrika
Dänemark	Russische Föderation	Lettland	Benchmark-Regionen: Südafrika (6. Schulstufe)
Deutschland	Schweden	Litauen	
Finnland	Serbien	Marokko	
Frankreich	Singapur	Nordirland (UK)	
Hongkong	Slowakei	Saudi-Arabien	
Italien	Slowenien	Ungarn	
Jordanien	Spanien	Vereinigte Arabische Emirate	
Kosovo	Taiwan	Vereinigte Staaten von Amerika	
Macau (China)	Tschechische Republik	Benchmark-Regionen:	
Malta	Türkei	Kanada (Québec)	
Montenegro	Usbekistan	Vereinigte Arabische Emirate (Abu Dhabi)	
Neuseeland	Zypern	Vereinigte Arabische Emirate (Dubai)	
Niederlande			
Benchmark-Regionen:			
Kanada (Alberta)			
Kanada (British Columbia)			
Kanada (Neufundland und Labrador)			
Russische Föderation (Moskau)			

Tabelle L1: PIRLS-2021-Teilnehmerländer und Benchmark-Regionen nach Testung von Schulstufen und covidbedingten Verzögerungen

Statistische Signifikanz

Da bei PIRLS, wie bei Large-Scale Assessments üblich, nicht alle Schüler/innen eines Landes getestet werden, sondern eine Stichprobe, muss bei der Interpretation der Ergebnisse Folgendes beachtet werden:

Die aus den Daten resultierenden statistischen Kennzahlen (z.B. Mittelwerte) sind Punktschätzungen der tatsächlichen Populationswerte. Sie sind aufgrund der Testung einer Stichprobe mit einem gewissen statistischen Messfehler – dem Standardfehler (SE) – behaftet. Dieser wird unter anderem

Mittelwert	Beschreibung
PIRLS 2021 ges.	Umfasst den Mittelwert aller 57 Länder gesamt (alle drei Wellen gemeinsam)
INT ¹⁺³ -Schnitt	Umfasst den Mittelwert derjenigen 43 Länder, die Schüler/innen auf der vierten Schulstufe getestet haben (dies betrifft die „erste Welle“ und die „dritte Welle“, daher 1+3).
INT ¹ -Schnitt	Umfasst den Mittelwert derjenigen 37 Länder, die Schüler/innen auf der 4. Schulstufe gemäß dem ursprünglichen Zeitplan testen konnten (dies betrifft die „erste Welle“, daher 1 bei INT ¹)
EU-Schnitt	Umfasst den Mittelwert aller 24 EU-Länder; betrifft die 19 EU-Länder der ersten Welle (4. Schulstufe) und die fünf EU-Länder der zweiten Welle (5. Schulstufe). Kein EU-Teilnehmerland hat Schüler/innen im Frühjahr 2022 („dritte Welle“) getestet.
EU ¹ -Schnitt	Umfasst den Mittelwert derjenigen 19 EU-Länder, die Schüler/innen auf der 4. Schulstufe gemäß dem ursprünglichen Zeitplan testen konnten (dies betrifft die „erste Welle“, daher 1 bei EU ¹)

Tabelle L2: Beschreibung der im Bericht dargestellten Ländermittelwerte

dafür verwendet, einen Wertebereich (Konfidenzintervall) zu berechnen, innerhalb dessen sich der tatsächliche Populationsmittelwert mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit befindet. Für die vorliegende Publikation wird diese Wahrscheinlichkeit mit 95 % (d. h. $p < .05$) festgelegt.² Das heißt, die Werte der Population liegen mit 95-prozentiger Wahrscheinlichkeit innerhalb der berichteten Konfidenzintervalle.

Der Standardfehler (statistischer Messfehler) spielt auch bei statistischen Tests eine Rolle, etwa wenn man die Ergebnisse zweier Gruppen miteinander vergleicht (z. B. Mädchen und Buben). Alle Signifikanzprüfungen in dieser Publikation erfolgen, falls nicht explizit anders vermerkt, zweiseitig auf dem 5%-Niveau.

Effektstärke bei Mittelwertunterschieden

Da die PIRLS-Stichprobe sehr groß und präzise ist, können teilweise auch sehr kleine Unterschiede statistisch signifikant werden. D. h., diese Unterschiede existieren mit großer Wahrscheinlichkeit in der betreffenden Population, sind aber manchmal so klein, dass sie in praktischer Hinsicht nicht relevant sind. Einige Ergebnisdarstellungen (Abbildungen, Anhangs-

tabellen) beinhalten deshalb Angaben zur Effektstärke eines Unterschieds. Das hier verwendete Effektstärkemaß für Mittelwertunterschiede (Cohen's d) wird nach folgender Formel berechnet:

$$d = \frac{M_1 - M_2}{S_{\text{pooled}}}$$

$$S_{\text{pooled}} = \sqrt{\frac{(n_1 - 1) \cdot SD_1^2 + (n_2 - 1) \cdot SD_2^2}{n_1 + n_2 - 2}}$$

Damit wird zusätzlich zur statistischen Signifikanz auch die Größenordnung von gefundenen Unterschieden quantifiziert. Eine grobe Faustregel für die Einschätzung der Größenordnung sind die Richtwerte nach Cohen (1988), nach denen Effektstärken ab 0.2 als kleine, ab 0.5 als mittlere und ab 0.8 als große Unterschiede eingestuft werden (im vorliegenden Bericht entweder als „Cohen's d “ oder nur mit „ d “ bezeichnet). Demnach kann ab einer Effektstärke von 0.2 (d. h., der Unterschied macht 20 % der Standardabweichung aus) zusätzlich zu einer statistischen Signifikanz jedenfalls von einer praktischen Relevanz ausgegangen werden.

² Das Konfidenzintervall errechnet sich damit aus dem Wert der Punktschätzung (z. B. Mittelwert) $\pm 1,96 \times \text{SE}$.

Aus Platzgründen werden Unterschiede bei Gruppen (beispielsweise Ländern) nur dann im Text erwähnt, wenn diese mindestens einen kleinen Effekt aufweisen (also mindestens Cohen's $d \geq 0.2$), von wenigen Ausnahmen bezüglich Österreichs im Trend abgesehen. In Abbildungen bzw. Tabellen sind jedoch auch die Angaben zu statistisch signifikanten Unterschieden und den praktisch relevanten Effekten enthalten.

Da in den Ergebnisberichten zu PIRLS 2011 (Suchań, Wallner-Paschon, Bergmüller & Schreiner, 2012) und PIRLS 2016 (Wallner-Paschon, Itzlinger-Bruneforth & Schreiner, 2017) eine andere Formel zur Berechnung von Cohen's d verwendet wird, kann es bei Vergleichen zwischen 2021 und 2016 bzw. 2021 und 2011 zu Abweichungen bei den berichteten Effektstärken kommen.

Fehlende Werte

Wenn Personen einen Fragebogen bearbeiten, beantworten sie nicht immer alle Fragen. Wenn nur einige Personen eine Frage auslassen, ist dies meist unproblematisch; wenn jedoch viele Personen eine Frage nicht beantworten, kann das zu Verzerrungen in den Ergebnissen führen. Um auf eine mögliche Verzerrung hinzuweisen, werden fehlende Werte ab 10 % in den Abbildungen wie in Tabelle L3 gekennzeichnet. Die Ergebnisse müssen unter diesem Vorbehalt interpretiert werden.

m1	10 %–15 %
m2	> 15 %–30 %
m3	> 30 %–50 %
m4	> 50 %

Tabelle L3: Kennzeichnung fehlender Werte

Standardfehler

Stichprobenwerte stellen Schätzer der tatsächlichen Werte aller Schüler/innen (Populationswerte) dar. Je nach Güte der Stichprobe (Rölz & Geissbauer, 2023) gibt es daher einen größeren oder kleineren Standardfehler (SE). Der Standardfehler

ist ein Maß für die Unsicherheit der aus den Stichprobendaten geschätzten Populationswerte. Er dient der Einschätzung, ob sich Gruppen statistisch signifikant unterscheiden (Foy & LaRoche, 2017). Der Standardfehler ist in den Tabellen und Grafiken des Berichts aus Lesbarkeitsgründen nicht mitaufgenommen, kann aber für alle angeführten Werte in den Anhangstabellen nachgelesen werden.

Ein oder zwei Punkte Unterschied auf der PIRLS-Gesamtskala bedeuten meist nicht, dass sich Länder oder Gruppen statistisch signifikant unterscheiden.

Darüber wird in diesem Zusammenhang mit der vorliegenden Publikation auf Folgendes hingewiesen:

- Bei allen 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 kaufmännisch gerundet. Es kann daher vorkommen, dass die Summe der gerundeten Prozentangaben nicht exakt 100 ergibt oder Summen von Werten geringfügig inkonsistent erscheinen.
- Ein direkter inhaltlicher Vergleich von Ergebnissen mit anderen Studien wie etwa PISA ist nicht ohne Weiteres möglich, da das Erhebungsdesign und die Testinstrumente unterschiedlich sind.

Gewichte

Alle Analysen werden, sofern nicht anders angegeben, mit dem Gewicht TOTWGT (für Analysen, die Schüler/innen als Analyseeinheit benutzen) gerechnet. Die benutzten Gewichte können den Anhangstabellen der jeweiligen Kapitel entnommen werden. Die bei PIRLS 2021 verfügbaren Gewichte und ihre Nutzung werden im User Guide zu PIRLS 2016 beschrieben (Foy, 2018). Eine Version für PIRLS 2021 wird 2023 vorliegen.

Skalierungsmethode bei PIRLS 2021

Der Übergang von der Papier- und Bleistift-Datenerhebung zur digitalen Datenerhebung macht eine Anpassung der Skalierungsmethode bei PIRLS 2021 notwendig. Informationen dazu finden sich im Überblick bei Schmich (2023a) sowie im Detail bei von Davier und Mullis (2023).

Migrationshintergrund

Für diese Publikation wird folgende Definition von Migrationshintergrund verwendet:

- *Schüler/innen ohne Migrationshintergrund:*
 - Mindestens ein Elternteil im Inland geboren; unabhängig vom Geburtsland des Kindes.
- *Schüler/innen mit Migrationshintergrund:*
 - Erste Generation: Schüler/in und beide Elternteile im Ausland geboren.
 - Zweite Generation: Schüler/in im Inland, aber beide Elternteile im Ausland geboren

Teilbereiche

Die Aufgaben in Lesen verteilen sich laut Framework (Mullis & Martin, 2019) in Leseabsichten und Verstehensprozesse (siehe Kapitel 7 und 9 in diesem Band; Brandmair & Wiesinger, 2023). Laut Testkonstrukt sind die zwei Leseabsichten gleichmäßig verteilt: So entfallen 50 % der Testzeit (und die entsprechende Anzahl an Aufgaben) auf den Bereich Literarische Erfahrung und 50 % der Testzeit auf den Bereich Informationsgewinnung.

Im Teilbereich der Verstehensprozesse ist die Aufteilung nicht gleichmäßig. Je 20 % der Testzeit entfallen auf das Erkennen und Wiedergeben bzw. auf das Bewerten und Kritisieren, je 30 % entfallen auf Einfaches Schlussfolgern bzw. auf Interpretieren und Verknüpfen.

Aufgrund der unterschiedlichen Aufteilung ist es nicht möglich, aus den Werten der beiden Teilbereiche direkt den Gesamtmittelwert für Lesen zu berechnen. Die Mittelwerte der Teilbereiche werden nur aus den Aufgaben berechnet, die zum jeweiligen Bereich gehören, der Gesamtmittelwert wird aus allen Aufgaben mit gleichem Gewicht berechnet. Eine detaillierte Beschreibung der Methode kann im internationalen Technischen Bericht nachgelesen werden (Martin, Mullis & Hooper, 2017).

Relative Stärken/Schwächen

Von einer relativen Stärke spricht man, wenn die Schüler/innen eines Landes bei den Aufgaben eines Teilbereichs statistisch signifikant besser abschneiden als insgesamt bei allen Aufgaben. Umgekehrt liegt eine relative Schwäche in einem Teilbereich vor, wenn die Schüler/innen statistisch signifikant unter dem Landes-Gesamtmittelwert liegen.

1 PIRLS 2021 – internationale Ergebnisse

Die österreichischen 9-/10-Jährigen erzielen im Rahmen von PIRLS 2021 in Lesen im Durchschnitt 530 Punkte. Im Vergleich zu PIRLS 2016 ergibt das einen Rückgang von 11 Punkten. Die Leseleistungen österreichischer Kinder entsprechen somit denen von PIRLS 2011. Internationale Spitze in Lesen bei PIRLS 2021 sind Schüler/innen aus Singapur, Hongkong und der Russischen Föderation. Als europäische Vertreter gehören Irland und Nordirland (UK) zu den lesestärksten Ländern. Starke Steigerungen in der Lesekompetenz zeigen Schüler/innen aus Malta, Ägypten, Katar sowie den Vereinigten Arabischen Emiraten.

Lesemittelwerte im internationalen Vergleich

Bei PIRLS 2021 erzielen die Schüler/innen aus Singapur die besten Leseleistungen: Sie führen die Gesamtskala aller 57 Vergleichsländer mit 587 Punkten an (siehe Abbildung 1). 10 Punkte dahinter reiht sich der europäische Spitzenreiter Irland mit einer Leseleistung von 577 Punkten ein. Zusammen mit Hongkong (573), der Russischen Föderation (567) und Nordirland (566) bilden diese beiden Länder die Lese-Spitzengruppe. Alle Länder, die einen Mittelwert von 520 oder mehr aufweisen, beginnend mit Slowenien, liegen mit einer Effektstärke von Cohen's $d \geq .2$ bedeutsam über dem internationalen Mittelwert (503 Punkte, dunkelgrüne Pfeile nach oben; Cohen's d ist ein Maß der Effektstärke, das gemessene Unterschiede zwischen Mittelwerten in unterschiedlichen Gruppen bestimmt, welches zusätzlich zur statistischen Signifikanz auch die praktische Relevanz quantifiziert [siehe Lesehinweise]. Dadurch wird nicht nur eine signifikante Abweichung zwischen Mittelwerten, sondern auch die Größe und somit die Bedeutsamkeit eines Unterschieds sichtbar gemacht).

In zwei Teilnehmerländern zeigen sich keine relevanten Leistungsunterschiede ($\triangle$ -Zeichen) zum internationalen Schnitt. Die Leseleistungen von 15 Teilnehmerländern liegen bedeutsam darunter. Die niedrigsten Punktwerte im Rahmen von PIRLS 2021 erbringen die Schüler/innen aus Südafrika (288), Marokko (372), Ägypten (378) und Jordanien (381).

Ein Vergleich zwischen PIRLS 2016 und 2021 (vor der Pandemie und während des zweiten Pandemiejahres) zeigt, dass vier Teilnehmerländer die Leseleistungen steigern können, wohingegen sie in zwölf Ländern fallen und in zwölf Ländern gleich

bleiben (siehe Anhangstabelle A1c). Die Schüler/innen aus Malta können den größten Leistungszuwachs zwischen 2016 und 2021 mit +63 Punkten verzeichnen. Bemerkenswert sind auch die Leistungsgewinne in Ägypten (+48), Katar (+42) sowie den Vereinigten Arabischen Emiraten (+33). Die Schüler/innen der Russischen Föderation aus der Lese-Spitzengruppe können ihr Leistungsniveau aus dem Jahr 2016 nicht zur Gänze erreichen (-14 Punkte). Den größten Leistungsabfall weisen Schüler/innen aus Aserbaidschan (-32), Südafrika (-31), Lettland (-30) und Slowenien (-23) auf.

Österreich im Vergleich

Österreichs Schüler/innen erzielen bei PIRLS 2021 530 Punkte und liegen damit 27 Punkte über dem internationalen Lesemittelwert. Der Unterschied zum Teilnehmerland mit den höchsten Leseleistungen, Singapur, beträgt 57 Punkte. Ebenfalls bedeutsam bessere Leistungen erbringen Schüler/innen aus 12 teilnehmenden Ländern mit Mittelwerten von 544 Punkten und höher (dunkelgrüne Pfeile nach oben).

Mit den Ergebnissen der österreichischen Schüler/innen vergleichbar sind die Leseleistungen aus den beiden Nachbarländern Slowakei (529) und Deutschland (524) sowie Lettland (528) und den Niederlanden (527). Alle Länder, die einen Mittelwert von 515 oder weniger aufweisen, beginnend mit Malta, liegen deutlich unter dem Mittelwert von Österreich (dunkelrote Pfeile nach unten).

Im Vergleich zu PIRLS 2016 (541 Punkte) verschlechtern sich die Leseleistungen der österreichischen Viertklässler/innen um 11 Punkte (Cohen's $d = -.16$) und entsprechen dem Niveau von PIRLS 2011 (529 Punkte, siehe Anhangstabelle A1b).

Abbildung 1: Lesekompetenz im internationalen Vergleich

Teilnehmerländer	MW Lese-kompetenz	MW zu PIRLS 2021 ges.	MW zu Österreich
Singapur	587		
Irland	577		
Hongkong (China)	573		
Russische Föderation	567		
Nordirland (UK)	566		
England	558		
Kroatien	557		
Litauen	552		
Finnland	549		
Polen	549		
Vereinigte Staaten von Amerika	548		
Taiwan (Chinesisches Taipei)	544		
Schweden	544		
Australien	540		
Bulgarien	540		
Tschechische Republik	540		
Ungarn	539		
Dänemark	539		
Norwegen	539		
Italien	537		
Macau (China)	536		
Österreich	530		
Slowakei	529		
Lettland	528		
Niederlande	527		
Deutschland	524		
Neuseeland	521		
Spanien	521		

Teilnehmerländer	MW Lese-kompetenz	MW zu PIRLS 2021 ges.	MW zu Österreich
Portugal	520		
Slowenien	520		
Malta	515		
Frankreich	514		
Serbien	514		
Albanien	513		
Zypern	511		
Belgien (fl)	511		
Israel	510		
Kasachstan	504		
Türkei	496		
Belgien (fr)	494		
Georgien	494		
Montenegro	487		
Katar	485		
Vereinigte Arabische Emirate	483		
Bahrain	458		
Saudi-Arabien	449		
Nordmazedonien	442		
Aserbaidshan	440		
Usbekistan	437		
Oman	429		
Kosovo	421		
Brasilien	419		
Iran	413		
Jordanien	381		
Ägypten	378		
Marokko	372		
Südafrika	288		

PIRLS 2021 ges.	503		Leistungen liegen statistisch signifikant über dem jeweiligen Schnitt und Cohen's $d \geq .2$
INT ¹⁺³ -Schnitt	501		Leistungen liegen statistisch signifikant über dem jeweiligen Schnitt, aber Cohen's $d < .2$ (im Fließtext in der Regel nicht genannt, da praktisch nicht bedeutsame Differenz)
INT ¹ -Schnitt	509		
EU-Schnitt	532		
EU¹-Schnitt	527		

	An digitalPIRLS teilgenommen; MW = Mittelwert; Länder nach dem Mittelwert in Lesen gereiht; 24 EU-Länder fett hervorgehoben.
--	--

Siehe Lesehinweise:

INT¹⁺³-Schnitt umfasst 43 Teilnehmerländer (erste und dritte Welle), INT¹-Schnitt umfasst 37 Teilnehmerländer (erste Welle).

EU-Schnitt umfasst die 24 EU-Länder (erste und zweite Welle), EU¹-Schnitt umfasst 19 der 24 EU-Länder (erste Welle).

Quelle: PIRLS 2021.

2 COVID-19: Ergebnisse der Schulleiter- und Elternbefragung

Dieses Kapitel berichtet über die Ergebnisse der COVID-19-Befragung von Schulleitungen und Erziehungsberechtigten. In den meisten EU-Ländern zeigt sich kein Zusammenhang zwischen der Dauer der Schulschließungen und der Leseleistung, in vier EU-Ländern ein nur schwacher. 97 % der österreichischen Volksschulen stellen während der Pandemie den Kindern Fernunterricht und Ressourcen für das Lernen zuhause zur Verfügung. Dabei werden in Österreich mehr gedruckte Lernmaterialien verteilt und Leseaufgaben gestellt als in den EU-Vergleichsländern, dafür aber weniger mit Onlineaktivitäten gearbeitet. Die Leseleistung ist höher bei Kindern von Eltern, die die Lernfortschrittsbeeinträchtigung durch die Pandemie niedrig einschätzen (und umgekehrt).

Seit dem Frühjahr 2020 hat die COVID-19-Pandemie weltweit Auswirkungen auf Schulen und den Unterricht. In vielen Ländern werden Schulen teilweise bzw. ganz geschlossen, der Unterricht in Lerngruppen arrangiert oder Unterricht via Distance Learning abgehalten. Im Jahr 2020 sind Grundschulen in OECD-Ländern im Durchschnitt 54 Tage geschlossen (OECD, 2021b, S. 8). Bis Mitte Mai 2021 kommen im Durchschnitt weitere 24 Tage hinzu (OECD, 2021a, S.10). Auch die PIRLS-2021-Testung ist in vielen Teilnehmerländern administrativ von der Pandemie betroffen. Dieses Kapitel berichtet darüber, unter welchen spezifischen Bedingungen Unterricht stattfindet und wie Schulen bzw. Schulleitungen und Eltern mit den damit verbundenen Herausforderungen umgehen.

Unterricht während der Pandemie

Im EU-Schnitt zeigt sich, dass nach Angaben der Schulleitungen mehr als die Hälfte der Schüler/innen der EU-Teilnehmerländer mehr als acht Wochen von der COVID-19-Pandemie betroffen ist (siehe Abbildung 2a). Wodurch genau die Schulen durch die COVID-19-Pandemie betroffen sind, bleibt dabei offen (denkbar sind Fernunterricht, geteilter Unterricht, Schulschließungen, COVID-19-Testungen, administrativer Mehraufwand etc.). International reicht die Spannweite der betroffenen Schüler/innen von drei Prozent in Bulgarien bis zu jeweils 100 % in Irland bzw. der Tschechischen Republik. In Österreich sind etwas mehr als zwei Drittel der Volksschüler/innen (69 %) mehr als acht Unterrichtswochen von der COVID-19-Pandemie betroffen. Es gibt in nur vier Ländern (Belgien [fl]), Bulgarien, Deutschland, Slowenien) einen statistisch signifikanten, wenngleich schwachen negativen Zusammenhang zwischen der

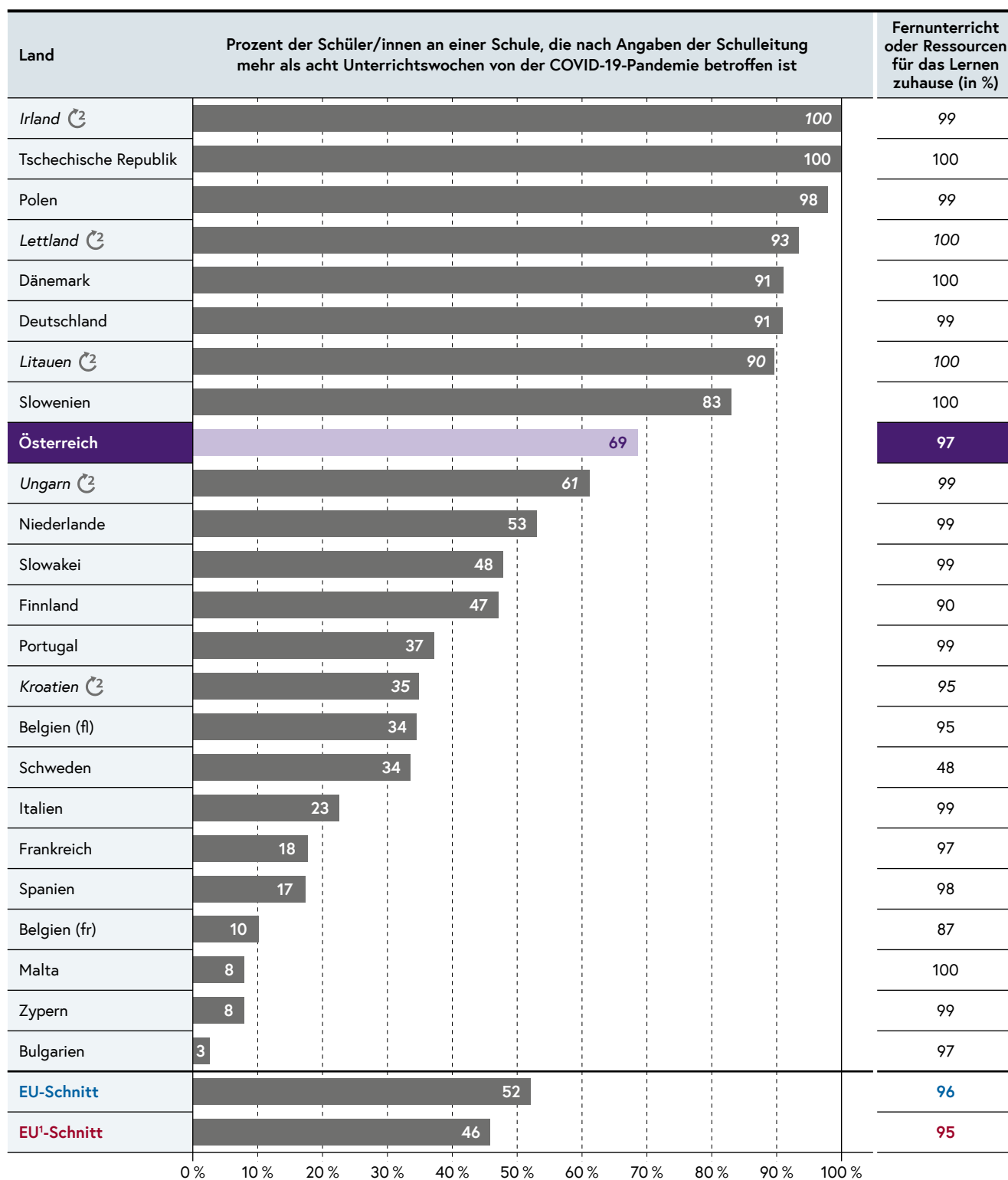
Dauer der pandemiebedingten Beeinträchtigungen und den Leistungen der Schüler/innen (siehe Anhang A2a): Je weniger der Schulbetrieb durch die Pandemie betroffen ist, desto höher ist die Leseleistung in diesen vier Ländern (und umgekehrt).

Für 96 % der Schüler/innen der EU-Teilnehmerländer wird von der Schule, wenn der normale Volksschulbetrieb beeinträchtigt ist, Fernunterricht bzw. Ressourcen für das Lernen zuhause angeboten. Im Vergleich dazu fällt Schweden mit nur knapp der Hälfte der Schüler/innen (48 %) auf, auf die dies zutrifft. Darin zeigt sich der schwedische Umgang mit der COVID-19-Pandemie, der u. a. darin besteht, die Schulen für die meiste Zeit geöffnet zu halten. Die Spannweite des Prozentanteils betroffener Schüler/innen der anderen EU-Länder reicht von 87 % in Belgien (fl) bis zu jeweils 100 % in Dänemark, Lettland, Litauen, Malta, Slowenien und der Tschechischen Republik. Für 97 % der österreichischen Volksschulkinder wird Fernunterricht bzw. Ressourcen für das Lernen zuhause angeboten, wenn der normale Volksschulbetrieb eingeschränkt ist.

Elternsicht

Abbildung 2b enthält die Einschätzung der Eltern, wie sehr die Pandemie den Lernfortschritt des Kindes beeinträchtigt (graue Balken). Im EU-Durchschnitt beeinträchtigt die Pandemie nach Angaben der Eltern bei drei von vier Kindern den Lernfortschritt „etwas“ oder „sehr“ (75 %). In Österreich trifft dies auf signifikant mehr Kinder zu (83 %; $p < .05$). Auffällig sind die vergleichsweise niedrigen Werte in Finnland und Schweden, wo die Eltern von 31 % bzw. 37 % der Kinder angeben, dass der Lernfortschritt durch die Pandemie etwas

Abbildung 2a: Beeinträchtigung des Schulbetriebs durch die COVID-19-Pandemie



Angaben in Prozent. Teilnehmende EU-Länder absteigend nach der höchsten eingeschätzten Beeinträchtigung des Schulbetriebs sortiert. Siehe Lesehinweise: EU-Schnitt umfasst die 24 EU-Länder (erste und zweite Welle), EU¹-Schnitt umfasst 19 der 24 EU-Länder (erste Welle). Hinweis: Weitere mögliche Antwortoptionen waren: „Der normale Volksschulbetrieb war nicht von der COVID-19-Pandemie betroffen“ bis zu „Fünf bis acht Unterrichtswochen“.

Quelle: PIRLS 2021.

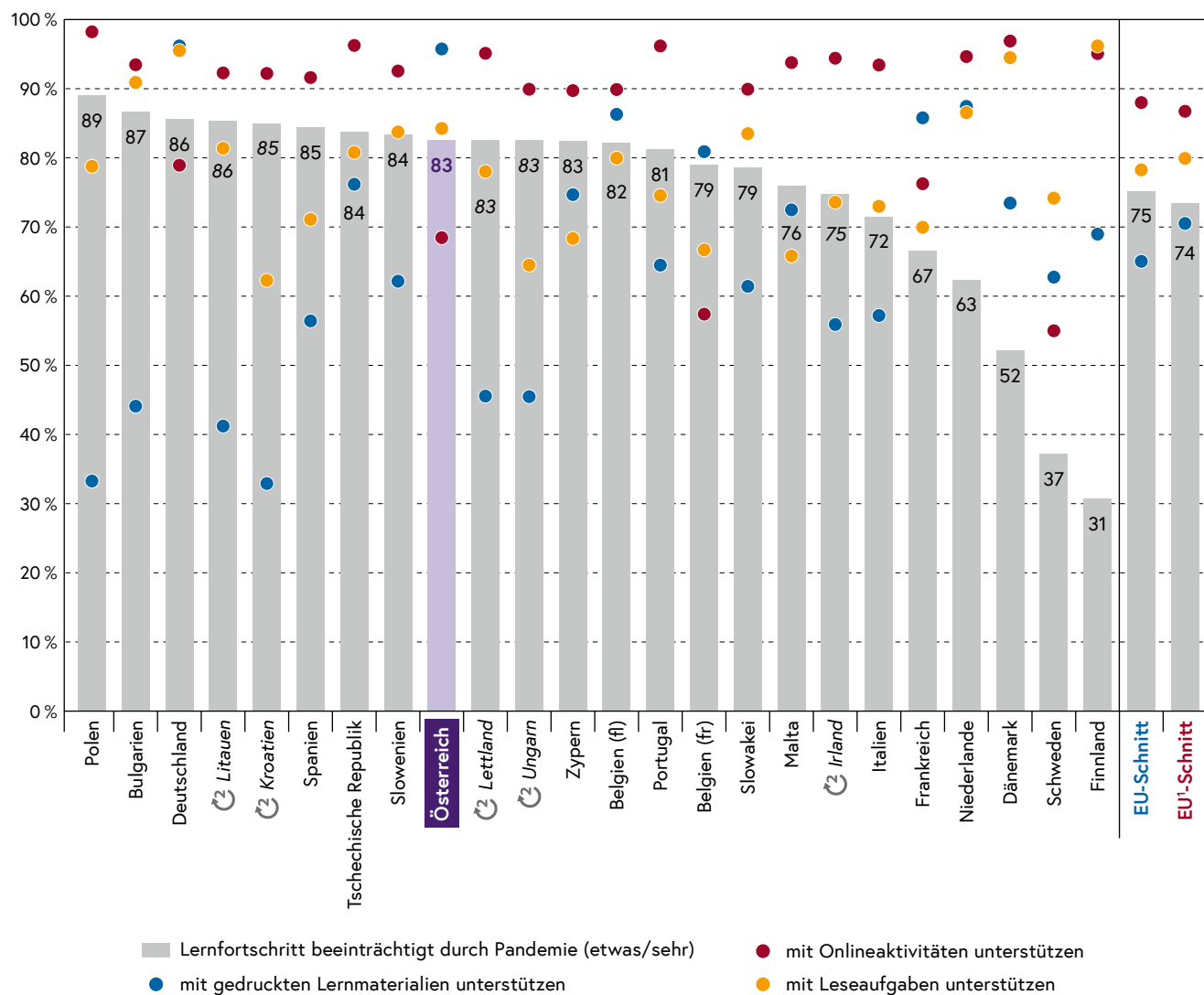
oder sehr beeinträchtigt wird. Die höchste Rate an Beeinträchtigung des Lernfortschritts geben die Eltern von 89 % der polnischen, 87 % der bulgarischen sowie je 86 % der deutschen und litauischen Kinder an. In neun Ländern, darunter Österreich, gibt es praktisch relevante Zusammenhänge zwischen der Elterneinschätzung des Lernfortschritts und der Leseleistung ihrer Kinder. Je höher die Leseleistung ist, desto geringer ist die Stärke der eingeschätzten Beeinträchtigung des Lernfortschritts (und umgekehrt). Die Stärke des Zusammenhangs beträgt zwischen $r = .22$ (in Deutschland) und $r = .27$ (in Belgien [fr]); in Österreich beträgt die Korrelation $.26$ ($p < .05$) (siehe Anhang A2b).

Im EU-Schnitt werden 65 % der Kinder mit gedruckten Lernmaterialien, 78 % mit Leseaufgaben und 88 % mit Onlineaktivitäten unterstützt (siehe Abbildung 2b). In Österreich erhält ein signifikant größerer Anteil der Schüler/innen im Vergleich zum EU-Schnitt Unterstützung durch gedruckte Lernmaterialien (96 %; $p < .05$) und Leseaufgaben (84 %; $p < .05$) sowie signifikant weniger Onlineaktivitäten (68 %; $p < .05$). Die Unterstützung der Schüler/innen mit gedruckten Lernmaterialien ist besonders häufig auch in Deutschland (96 %) zu verzeichnen. Polen scheint hier beispielsweise einen anderen Weg zu gehen: 98 % der Schüler/innen erhalten Hilfe mit Onlineaktivitäten, aber nur 33 % mit gedruckten Lernmaterialien. Finnland zeigt hohe Unterstützung mit Leseaufgaben (96 %) und mit Onlineaktivitäten (95 %) – zugleich

geben finnische Eltern von nur 31 % an, die Pandemie beeinträchtigt den Lernfortschritt ihres Kindes etwas oder sehr.

Zusammenfassend und zur Einordnung dieser Ergebnisse von PIRLS sei der Befund von Berghammer (2020) genannt, nach dem Eltern von Volksschulkindern ca. 2 Stunden und 25 Minuten pro Tag mit Homeschooling verbringen. Die PIRLS-Ergebnisse deuten auch darauf hin, dass österreichische Eltern bzgl. der Lernentwicklung ihrer Volksschulkinder besorgter sind, als sich dies in den Ergebnissen von Schober et al. (2021), bezogen auf höhere Schulstufen, zeigt: Letztere berichten in ihrer auf Österreich bezogenen Studie über etwas mehr als die Hälfte der Eltern von Schülerinnen und Schülern höherer Schulstufen (52 %), die trotz entstandener Stofflücken keine langfristigen Nachteile für ihr Kind erwarten. Dem steht ein Befund von Helm und Postlbauer (2021) gegenüber, nach dem sich zeigt, dass rund sechs von zehn Eltern der Aussage zustimmen, dass ihr Kind während der Schulschließungen im Jänner 2021 deutlich weniger dazugelernt hat als im normalen Unterricht vor der Pandemie (58 %). Ferner sind für rund die Hälfte der Eltern die Lernbegleitung ihrer Kinder sowie die fehlende Zeit dafür eine große Herausforderung. Schönherr, Schenk und Zandonella (2021) berichten, dass es 25 bis 29 % der Eltern schwerfällt, ihre Kinder fachlich zu unterstützen. Dies trifft besonders häufig auf Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss zu: Unter diesen geben zwischen 50 und 75 % an, dass es für sie ziemlich oder sehr schwer gewesen sei, ihren Kindern den Lernstoff zu erklären.

Abbildung 2b: Unterstützung des Lernens durch die Schule und Beeinträchtigung des Lernfortschritts



Angaben in Prozent, absteigend sortiert nach der höchsten eingeschätzten Beeinträchtigung des Lernfortschritts durch die Pandemie.

Siehe Lesehinweise:

EU-Schnitt umfasst die 24 EU-Länder (erste und zweite Welle).

EU¹-Schnitt umfasst 19 der 24 EU-Länder (erste Welle).

Quelle: PIRLS 2021.

3 Lesekompetenz im EU-Vergleich

Bei PIRLS 2021 erbringen die Schüler/innen in Irland mit 577 Punkten die besten Leseleistungen unter den EU-Ländern. Die österreichischen Viertklässler/innen liegen mit 530 Punkten im Bereich des EU-Schnitts (532). Insgesamt schneiden fünf europäische Länder besser ab als Österreich, vier Länder zeigen ähnliche Leistungen wie Österreich und fünf Länder schneiden schlechter ab. Seit der letzten Teilnahme können sich zwei Teilnehmerländer verbessern und sechs EU-Länder verzeichnen einen Punkterückgang.

PIRLS ermöglicht den Vergleich der Leseleistung von Schülerinnen und Schülern in 57 Teilnehmerländern, darunter 24 EU-Länder, die im Folgenden genauer betrachtet werden. Abbildung 3 zeigt die Lesemittelwerte der teilnehmenden EU-Länder, absteigend nach dem Gesamtmittelwert gereiht. Zudem enthält die Abbildung den Trend seit der letzten Teilnahme, einen Vergleich aller Länder zum EU-Schnitt und zu Österreich sowie den Leistungsbereich, in dem sich die mittleren 90 % der Schüler/innen befinden, also das 5. bis 95. Perzentil.

Lesemittelwerte im EU-Vergleich

Österreichs Schüler/innen erzielen auf der Lese-Gesamtskala 530 Punkte und liegen damit im EU-Vergleich im mittleren Leistungsbereich (siehe Abbildung 3); der EU-Schnitt beträgt 532 Punkte. Der europäische Spitzenreiter ist Irland mit 577 Punkten, gefolgt von Kroatien (557) und Litauen (552), wobei hier bedacht werden muss, dass PIRLS in diesen drei Ländern (sowie in Lettland und Ungarn) aufgrund der COVID-19-Pandemie ungefähr ein halbes Jahr später und damit auf der 5. Schulstufe durchgeführt wird. Betrachtet man nur die 19 Länder aus der ersten Erhebungswelle im Frühjahr 2021 (EU¹-Schnitt: 527), so ist Finnland punktemäßig das stärkste EU-Land (549, siehe Abbildung A3b im Anhang). Das Schlusslicht im europäischen Vergleich bildet Belgien (fr) mit 494 Punkten.

Irland, Kroatien, Litauen, Finnland und Polen schneiden bei PIRLS 2021 besser ab als im EU-Schnitt (Cohen's $d \geq 0.2$, siehe Abbildung 3 und Tabelle A3a). Die Leistungen der Schüler/innen aus Österreich, der Slowakei, Lettland und den Niederlanden liegen im Bereich des EU-Schnitts. Die Lesekompetenz der Schüler/innen aus Malta, Frankreich, Zypern, Belgien (fl) und Belgien (fr) ist deutlich geringer als der EU-Schnitt.

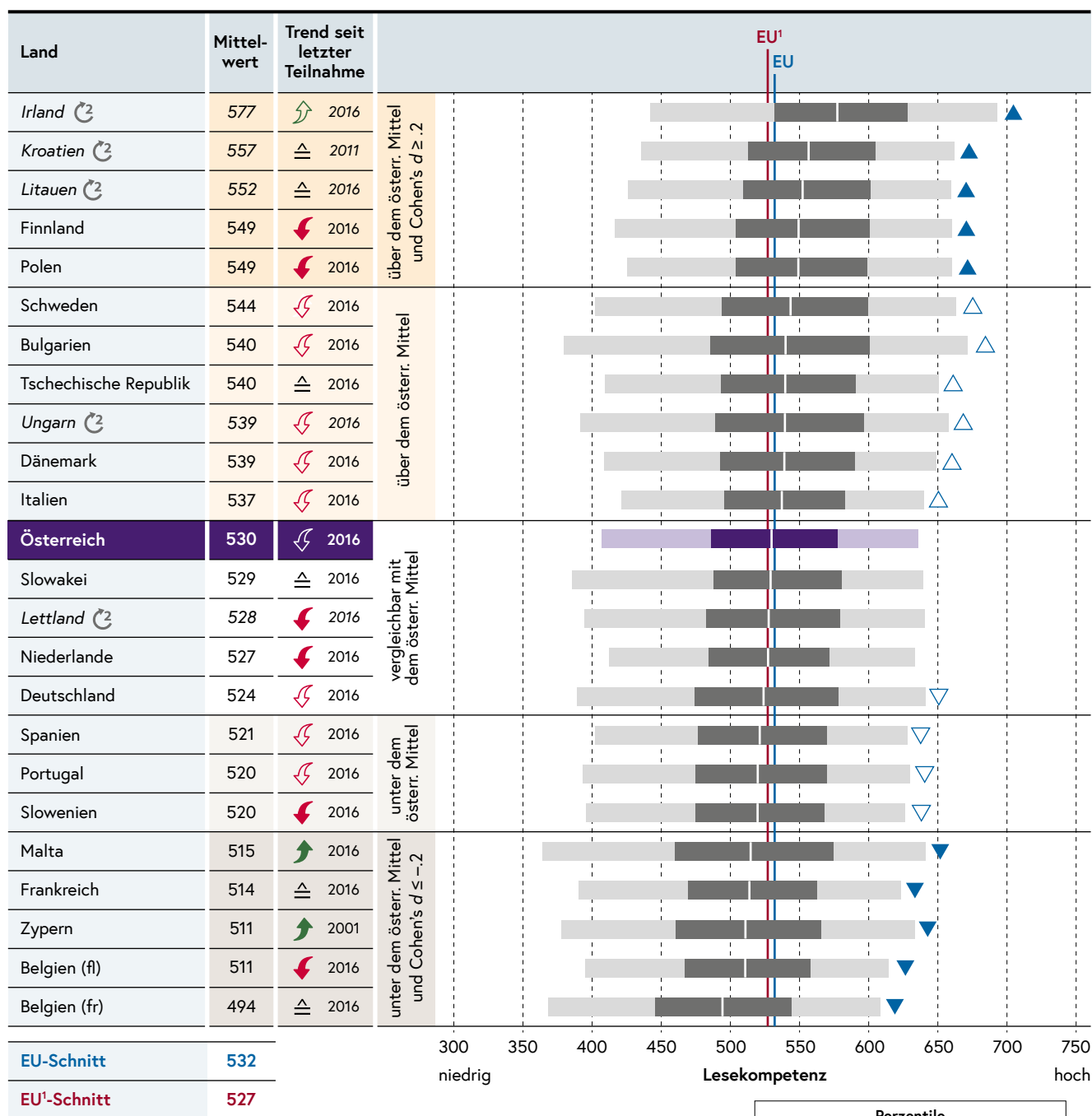
Beim Vergleich mit PIRLS 2016 muss bedacht werden, dass PIRLS 2021 während der Corona-Pandemie erhoben wird. Sechs der 22 EU-Länder, die auch an PIRLS 2016 teilgenommen haben, zeigen einen Rückgang der Lesekompetenz, während fünf Länder ähnliche Ergebnisse erzielen. Lediglich Malta (+63 Punkte) kann sich praktisch bedeutsam verbessern (siehe Kapitel 4).

Die Streuung der Leistungswerte gibt Aufschluss darüber, wie homogen oder heterogen die Leistungen innerhalb einzelner Länder sind. Die Balken rechts in Abbildung 3 bilden den Leistungsbereich ab, in dem sich die mittleren 90 % der Schüler/innen befinden. Je kürzer der Leistungsbereich, desto homogener die Schülerleistung. Ein längerer Balken deutet auf eine größere Leistungsstreuung hin. Innerhalb der EU weisen die Schüler/innen aus Italien, Österreich und den Niederlanden bei ähnlichen Landesmittelwerten (537, 530 bzw. 527) die homogensten Leistungen auf. Am heterogensten sind die Leseleistungen in Bulgarien, wo die Leistungen der mittleren 90 % zwischen 379 und 672 Punkten liegen.

Österreich im Vergleich

Die Schüler/innen in der Slowakei (529), in Lettland (528), in den Niederlanden (527) und in Deutschland (524) schneiden ähnlich ab wie die österreichischen Viertklässler/innen (530). Fünf EU-Länder (Irland, Kroatien, Litauen, Finnland und Polen) liegen über dem österreichischen Mittel (Cohen's $d \geq 0.2$). Malta, Frankreich, Zypern, Belgien (fl) und Belgien (fr) schneiden schlechter ab als Österreich (Cohen's $d \leq -0.2$). Die Leistungen der österreichischen Schüler/innen auf der 4. Schulstufe streuen vergleichsweise wenig. Die Streuung beträgt 228 Punkte, d.h., die Leseleistung der mittleren 90 % der österreichischen Kinder liegt zwischen 407 und 636 Punkten.

Abbildung 3: Lesekompetenz im EU-Ländervergleich



- ↗ signifikante Verbesserung seit der letzten Teilnahme an PIRLS und Cohen's $d \geq .2$
 ↗ signifikante Verbesserung seit der letzten Teilnahme an PIRLS, aber Cohen's $d < .2$
 (im Fliesstext in der Regel nicht genannt, da praktisch nicht bedeutsam)
 ≡ Leistungen unterscheiden sich nicht seit der letzten Teilnahme an PIRLS
 ↘ signifikante Verschlechterung seit der letzten Teilnahme an PIRLS, aber Cohen's $d > -.2$
 (im Fliesstext in der Regel nicht genannt, da praktisch nicht bedeutsam)
 ↘ signifikante Verschlechterung seit der letzten Teilnahme an PIRLS und Cohen's $d \leq -.2$

Teilnehmende EU-Länder absteigend nach dem Mittelwert auf der Lese-Gesamtskala gereiht.

Siehe Lesehinweise: EU-Schnitt umfasst die 24 EU-Länder (erste und zweite Welle), EU¹-Schnitt umfasst 19 der 24 EU-Länder (erste Welle).

Quelle: PIRLS 2021.

4 Lesekompetenz im Trend

Ein Vergleich zwischen PIRLS 2016 und 2021 (vor der Pandemie und während des zweiten Pandemiejahres) zeigt, dass nur Malta die Leseleistung steigern kann, wohingegen sie in sechs EU-Ländern fällt und in fünf EU-Ländern gleich bleibt. Österreichs 9-/10-Jährige zeigen 2021 eine ähnliche Leseleistung wie im Jahr 2011.

Teilnehmende EU-Länder im Trend

Eine wichtige Zielsetzung von PIRLS ist die langfristige Beobachtung von Trends. Idealerweise stehen Trends für nachhaltige und längerfristige Änderungen, die mit strukturellen Entwicklungen (im Falle von PIRLS des Bildungssystems) zusammenhängen und nicht den Blick auf einmalige oder zufällige Effekte richten (Statistics Explained, 2021). Für PIRLS 2021, erhoben während der Corona-Pandemie mit den bedeutsamen Sondereffekten auf Schule und Unterricht, ändert sich die Herangehensweise bei der Interpretation der Trendergebnisse naturgemäß. Der pandemiebedingte Sondereffekt bei der Erhebung 2021 kann nicht aus der Betrachtung der Trendergebnisse ausgeblendet werden.

Irland zeigt neben den besten Leseleistungen 2016 und 2021 (siehe Abbildung 4) als einziges EU-Land einen kontinuierlichen positiven Trend und kann seine Leseleistung über alle drei Teilnahmen hinweg steigern (2011: 552, 2016: 567, 2021: 577). Abgesehen von Irland (mit steigender Tendenz) und Kroatien (gleichbleibend) zeigen die übrigen 22 EU-Länder im Trend über alle PIRLS-Zyklen hinweg entweder schwankende oder abfallende Leseleistungen. In den Niederlanden beispielsweise sinken die Leistungen über alle fünf Erhebungszeitpunkte kontinuierlich (wenn auch nicht immer signifikant). Auch in Portugal ist eine abfallende Tendenz von 2011 bis 2021 zu beobachten.

Vor allem zu Beginn der Pandemie im Frühjahr 2020 gibt es in allen Ländern starke Auswirkungen auf den Schulbereich (siehe Kapitel 2). Diese Auswirkungen spiegeln sich auch im Vergleich mit den Ergebnissen bei PIRLS 2016 wider: Sechs Länder zeigen 2021 schlechtere Ergebnisse als 2016 (Cohen's $d \leq -0.2$, siehe Tabelle A3a), den deutlichsten Rückgang verzeichnet Lettland mit 30 Punkten. Auch Slowenien (-22), die Niederlande (-18), der EU-Spitzenreiter von 2011 Finnland (-17), Polen (-16) und Belgien (fl) (-14) weisen deut-

liche Verringerungen auf. Fünf Länder (Frankreich, Litauen, Belgien [fr], Slowakei, Tschechische Republik) zeigen 2021 ähnliche Ergebnisse wie 2016. Lediglich Malta mit einem Leistungszuwachs von 63 Punkten kann sich im Vergleich zu 2016 verbessern.

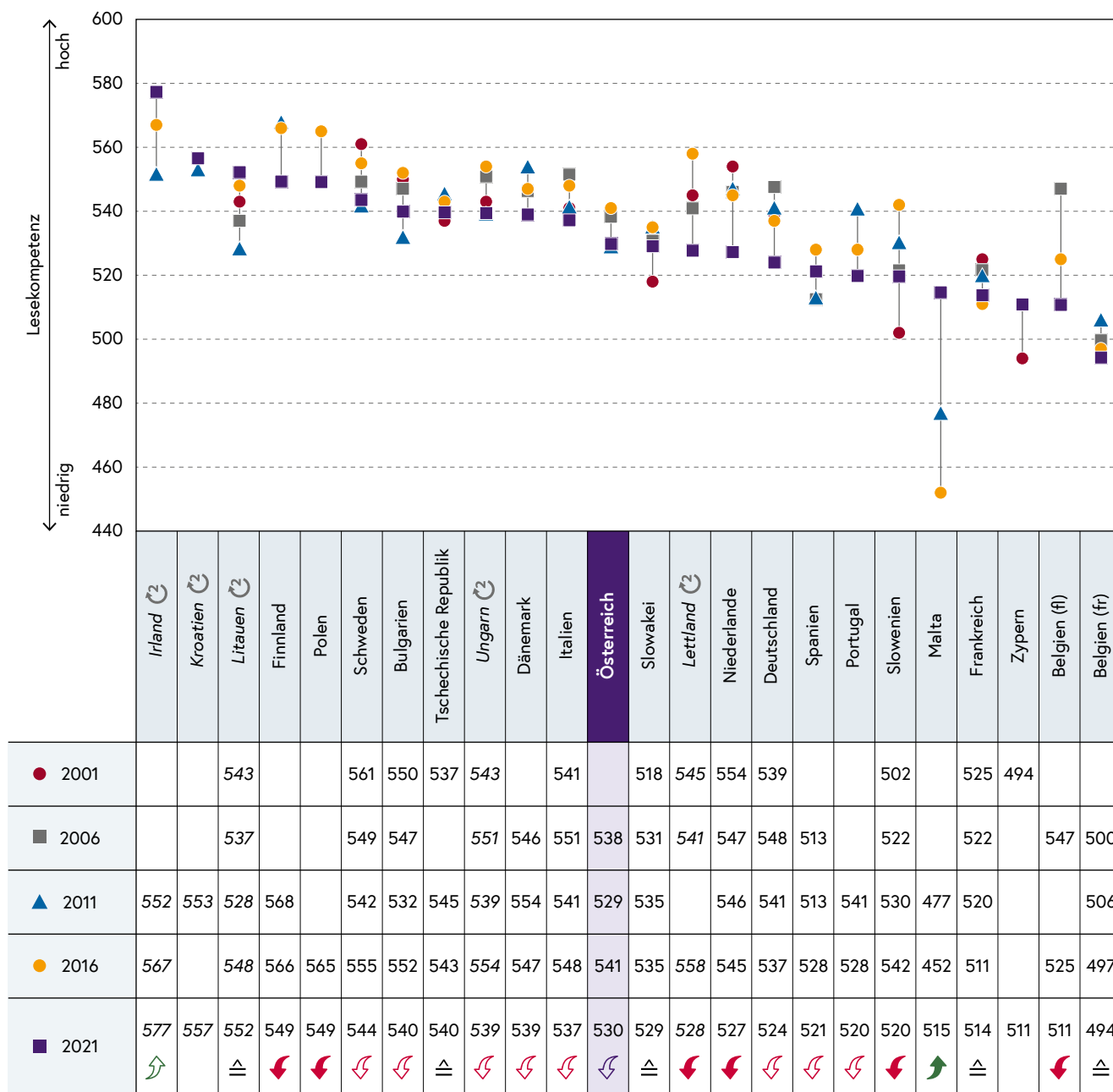
Österreich im Trend

Zwischen Österreichs erster Teilnahme an PIRLS im Jahr 2006 und der Beteiligung an PIRLS 2021 bewegen sich die Leistungen der Schüler/innen innerhalb von 12 Punkten (2006: 538; 2011: 529; 2016: 541; 2021: 530). Vergleicht man die Ergebnisse von 2021 mit der letzten Teilnahme 2016, so verschlechtern sich die Leistungen der österreichischen Schüler/innen um 11 Punkte (Cohen's $d > -0.2$). Die Verschlechterung liegt, verglichen mit den vielen anderen Ländern mit Leistungsrückgang, im Mittelfeld der EU-Länder. Ein Vergleich mit 2011 zeigt, dass die Schüler/innen 2021 (530) eine ähnliche Leseleistung wie 2011 (529) erbringen.

Bei Betrachtung der Ergebnisse der nationalen Bildungsstandardüberprüfung zeigt sich, dass sich die Lesekompetenz der Schüler/innen von der Ausgangsmessung 2010 zur Erhebung 2015 um 23 Punkte verbessert (Breit, Bruneforth & Schreiner, 2016); bei PIRLS beträgt der Punktezuwachs in einem ähnlichen Zeitraum (2011 auf 2016) 12 Punkte (Cohen's $d < 0.2$).

Der Prozentsatz österreichischer Schüler/innen, die als leistungsschwach in Lesen gelten (siehe Kapitel 6), variiert zwischen 16 % im Jahr 2006, 20 % (2011), 16 % (2016) und 20 % im Jahr 2021. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern, der die höchste Kompetenzstufe in Lesen erreicht, schwankt in Österreich zwischen 8 % (2006), 5 % (2011) und 8 % (2016) und liegt bei PIRLS 2021 bei 7 %. Beim Aufbau von Spitzenleistungen in Lesen sind also noch deutliche Verbesserungen möglich, zumal in Irland 27 % der Schüler/innen in die Spitzengruppe fallen.

Abbildung 4: Lesekompetenz im Trend: Mittelwerte im EU-Ländervergleich



- ↗ signifikante Verbesserung im Vergleich zu PIRLS 2016 und Cohen's $d \geq .2$
- ↗ signifikante Verbesserung im Vergleich zu PIRLS 2016, aber Cohen's $d < .2$
(im Fliesstext in der Regel nicht genannt, da praktisch nicht bedeutsam)
- ≡ Leistungen unterscheiden sich nicht im Vergleich zu PIRLS 2016
- ↘ signifikante Verschlechterung im Vergleich zu PIRLS 2016, aber Cohen's $d > -.2$
(im Fliesstext in der Regel nicht genannt, da praktisch nicht bedeutsam)
- ↘ signifikante Verschlechterung im Vergleich zu PIRLS 2016 und Cohen's $d \leq -.2$

Teilnehmende EU-Länder absteigend nach dem Mittelwert auf der Lese-Gesamtskala 2021 gereiht.

Zehn EU-Länder nehmen seit der ersten PIRLS-Erhebung im Jahr 2001 regelmäßig an der internationalen Lesestudie teil, was einen Trend-Vergleich von mittlerweile 20 Jahren ermöglicht (siehe Tabelle A4).

Quellen: PIRLS 2001, 2006, 2011, 2016 und 2021.

5 Kompetenzstufen bei PIRLS

Schüler/innen können auf Basis der erreichten Lese-Gesamtpunktezahl einer bestimmten Kompetenzstufe zugeordnet werden. Diese Kompetenzstufen dienen der inhaltlichen Interpretation der erbrachten Leseleistung und bauen kumulativ aufeinander auf. Auf Kompetenzstufe 1 verfügen die Schüler/innen über grundlegende Fähigkeiten in Lesen. Viertklässler/innen, die die höchste Kompetenzstufe (Stufe 4) erreichen, können etwa komplexe Informationen interpretieren und bewerten.

Um die Lesefähigkeit der Schüler/innen inhaltlich interpretieren zu können, wird die PIRLS-Skala an international festgelegten Grenzwerten (400, 475, 550, 625) in vier Kompetenzstufen geteilt (siehe Abb. 6) (Mullis et al., 2023). Schüler/innen auf einer höheren Kompetenzstufe besitzen eine generell höhere Lesefähigkeit und sollten in der Lage sein, auch die Aufgaben einer niedrigeren Kompetenzstufe zu lösen. Kinder, die unter der Punktezahl von Kompetenzstufe 1 liegen, bearbeiten bei der Erhebung entweder keine oder zu wenige Aufgaben, um einer Kompetenzstufe zugeordnet werden zu können. Im vorliegenden Kapitel werden die Kompetenzstufen auf Basis von vier Aufgaben aus zwei unterschiedlichen Texten (siehe [PIRLS-2021-Materialien](#)) exemplarisch beschrieben. Eine komplette Beschreibung der Kompetenzstufen findet sich in Kapitel 4 bei Mullis et al. (2023).

Schüler/innen auf **Kompetenzstufe 1** (ab 400 Punkten) verfügen über grundlegende Lesefertigkeiten. Sie können explizit im Text genannte Informationen auffinden und wiedergeben sowie einfache Schlussfolgerungen ziehen. Abbildung 5 (a) stellt beispielhaft eine Aufgabe auf Kompetenzstufe 1 dar. Diese Aufgabe 2 stammt aus dem Sachtext „Faszinierende Kraken“ und ist dem Verstehensprozess *Erkennen und Wiedergeben explizit angegebener Informationen* zugeordnet. Die dafür notwendige Information ist direkt auf der ersten Seite des Sachtextes enthalten. Es handelt sich dabei um eine sehr leichte Aufgabe, die in Österreich von 85 % der Schüler/innen richtig beantwortet wurde.

Auf **Kompetenzstufe 2** (ab 475 Punkten) können Schüler/innen bei Sachtexten Informationen aus dem Text auffinden und wiedergeben oder Informationen interpretieren und vernetzen, um Vergleiche, Beschreibungen und Erklärungen zu liefern.

Um Aufgaben zum Verstehensprozess *Interpretieren sowie Verknüpfen von Gedanken und Informationen* auf Kompetenzstufe 2 lösen zu können, müssen die Schüler/innen, wie beispielsweise in Aufgabe 6 des Sachtextes „Faszinierende Kraken“, zwei Möglichkeiten anführen, wie Kraken ihren Fressfeinden entkommen (Abbildung 5, b). In Österreich können 87 % der Schüler/innen beide Möglichkeiten korrekt anführen.

Um die **Kompetenzstufe 3** (ab 550 Punkten) zu erreichen, müssen die Schüler/innen in der Lage sein, implizit gegebene Informationen zu verstehen, Inhalt und Textelemente zu interpretieren und zu bewerten sowie sprachliche Elemente zu erkennen. Letzteres ist in Aufgabe 3 des literarischen Textes „Der leere Topf“ (Abbildung 5, c) exemplarisch dargestellt. Hier muss die Bedeutung der Metapher „eine kostbare Chance“ und deren Bedeutung für das Geschehen verstanden werden. Die Aufgabe ist dem Verstehensprozess *Bewerten und Kritisieren von Inhalt und Textelementen* zugeordnet. In Österreich wählen 77 % der Viertklässler/innen die korrekte Antwortmöglichkeit.

Schüler/innen, die die **Kompetenzstufe 4** (ab 625 Punkten) erreichen, sind dazu in der Lage, komplexe Informationen für Interpretationen über den gesamten Text hinweg zu verknüpfen und jenseits der Textbasis Bewertungen vorzunehmen. Dadurch können sie Gründe, Motivationen, Gefühle und die Entwicklung der Charaktere beschreiben. Diese Form des Verstehensprozesses *Interpretieren sowie Verknüpfen von Gedanken und Informationen* findet sich in Aufgabe 17 des literarischen Textes „Der leere Topf“ (Abbildung 5, d). In dieser Aufgabe sollen die Schüler/innen die Ursache der drei Gefühle lokalisieren und reproduzieren. In Österreich können 31 % der Kinder für alle drei Gefühle passende Ereignisse als Ursache angeben.

1 Die Verstehensprozesse sind in der [Studienbeschreibung](#) näher erläutert.

Abbildung 5: Freigegebene Aufgaben zu unterschiedlichen Kompetenzstufen und korrekte Lösungen bzw. Lösungsmöglichkeiten

(a) Kompetenzstufe 1 (Low International Benchmark)

2. Womit bauen Kraken Türen für ihre Höhlen?

 1. Steine

(b) Kompetenzstufe 2 (Intermediate International Benchmark)

6. Nenne zwei Möglichkeiten, wie Kraken ihren Fressfeinden entkommen.

 1. Kraken können schnell schwimmen.

 2. Sie stoßen Tinte aus.

(c) Kompetenzstufe 3 (High International Benchmark)

3. Warum wird jeder Samen als „eine kostbare Chance“ bezeichnet?

- ☒ A Jeder Samen gab die Möglichkeit, den Wettbewerb zu gewinnen.
- ☐ B Jeder Samen war königlich und sehr teuer.
- ☐ C Jeder Samen würde zu einer schönen Pflanze heranwachsen.
- ☐ D Jeder Samen gab die Gelegenheit, der beste Gärtner zu werden.

(d) Kompetenzstufe 4 (Advanced International Benchmark)

17. Jun hatte im Laufe der Geschichte unterschiedliche Gefühle. Erkläre mit dem, was du gelesen hast, warum Jun **jedes** dieser Gefühle hatte.

 1. hoffnungsvoll

Er dachte, er wäre der beste Gärtner.

 1. verwirrt

Er wusste nicht, warum die Pflanzen der anderen
Kinder wuchsen, aber seine nicht.

 1. niedergeschlagen

Er musste einen neuen Topf zum Kaiser bringen.

Quelle: PIRLS 2021.

6 Leistungsverteilung

Die Leistungsverteilung eines Landes wird durch die Zuordnung der Schüler/innen auf die Kompetenzstufen ermittelt. Im EU-Vergleich verfügt das Land mit dem höchsten Mittelwert (Irland) auch über den größten Anteil an leistungsstarken Schülerinnen und Schülern (Kompetenzstufe 4) bei gleichzeitig geringstem Anteil leistungsschwacher Schüler/innen (Kompetenzstufe 1 und darunter). In Österreich gehören 7 % der Viertklässler/innen der höchsten Kompetenzstufe an; 20 % befinden sich auf oder unter Kompetenzstufe 1. Im EU-Schnitt sind es 10 % leistungsstarke und 22 % leistungsschwache Schüler/innen.

Die Schüler/innen können auf Basis ihrer erzielten Leistungen einer Kompetenzstufe zugeordnet werden (siehe Kapitel 5). Kinder, die die höchste Kompetenzstufe (Stufe 4) erreichen, werden als leistungsstark bezeichnet. Schüler/innen auf Stufe 1 oder darunter werden als leistungsschwach zusammengefasst. Bildungspolitisches Ziel eines Landes könnte sein, dass möglichst alle Schüler/innen hohe Kompetenzstufen erreichen, wodurch sich große Anteile an Leistungsstarken und möglichst kleine Anteile an Leistungsschwachen ergeben würden.

Leistungsstarke Schüler/innen: Kompetenzstufe 4

Länder mit hohen Gesamtmittelwerten weisen auch einen hohen Anteil leistungsstarker Schüler/innen auf (Abbildung 6). Die mit Abstand größte Gruppe leistungsstarker Schüler/innen findet sich im punktestärksten Land Irland: So erreicht gut jedes vierte Kind in Irland Kompetenzstufe 4. Im EU-Schnitt erreichen 10 % aller Schüler/innen die höchste Kompetenzstufe. Besonders geringe Anteile an Schülerinnen und Schülern auf Kompetenzstufe 4 (unter 5 %) finden sich in den Ländern Frankreich, Belgien (flämisch) und Belgien (französisch), welche auch niedrige Gesamtmittelwerte erzielen.

In Österreich gehören 7 % der getesteten Kinder der höchsten Kompetenzstufe an (weniger als im EU-Vergleich), welche sich aus 62 % Mädchen und 38 % Buben zusammensetzt. Demnach können in Österreich mehr Mädchen als Buben komplexe Aufgabenstellungen in Lesen lösen. Eine Aufschlüsselung nach Migrationshintergrund in Österreich ergibt, dass sich die Gruppe der leistungsstarken Schüler/innen zu 91 % aus Kindern ohne Migrationshintergrund und zu 9 % aus Kindern mit Migrationshintergrund zusammensetzt. Ein Vergleich mit der

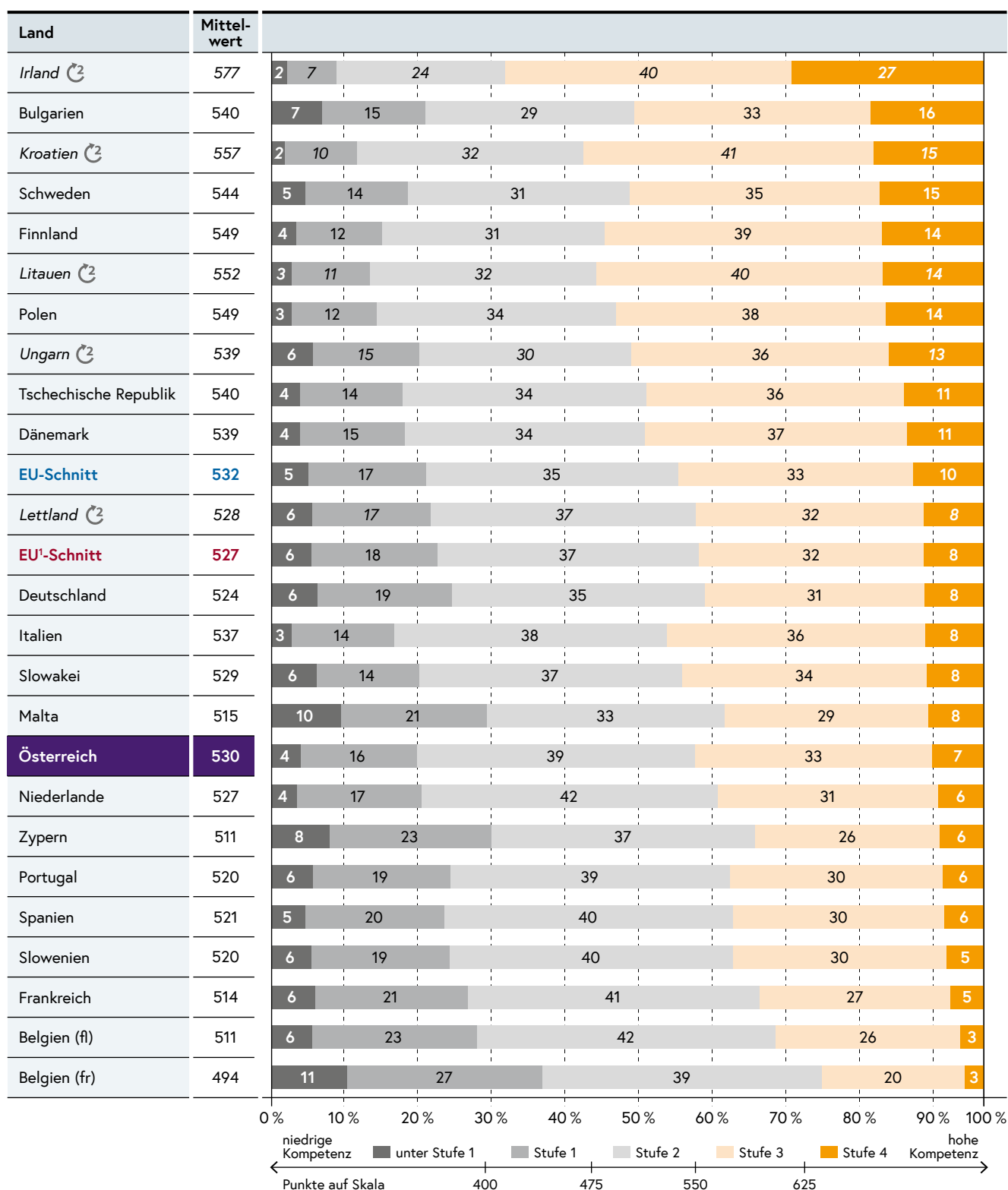
Bildungsstandardüberprüfung (BIST-Ü) 2015 in Lesen zeigt, dass 6 % der Kinder die höchste Kompetenzstufe (Stufe 3) erreichen und die Bildungsstandards damit übertreffen (Breit, Bruneforth & Schreiner, 2016; siehe Kapitel 20).

Leistungsschwache Schüler/innen: Kompetenzstufe 1 und darunter

Länder mit hohen Lese-Mittelwerten zeichnen sich nicht nur durch einen hohen Anteil der Schüler/innen mit hervorragenden Leseleistungen, sondern auch durch einen niedrigen Anteil leistungsschwacher Schüler/innen aus (Abbildung 6). So verzeichnet etwa der europäische Spitzenreiter Irland mit 9 % den geringsten Anteil an Kindern auf bzw. unter Kompetenzstufe 1. Der Anteil der leistungsschwachen Leser/innen im EU-Schnitt beträgt 22 %. Die größte Gruppe leistungsschwacher Schüler/innen findet sich in Belgien (französisch) mit 38 %, wo auch der Anteil der Schüler/innen unter Stufe 1 mit 11 % am größten ist.

In Österreich finden sich 20 % der Kinder in der Gruppe der leistungsschwachen Leser/innen; dabei sind Buben (57 %) stärker vertreten als Mädchen (43 %). Demnach verfügt jedes fünfte Kind der österreichischen Viertklässler/innen maximal über Grundkenntnisse in Lesen – 16 % befinden sich auf Stufe 1 und 4 % darunter. Die Anteile an Kindern mit (53 %) und ohne (47 %) Migrationshintergrund in der Gruppe der leistungsschwachen österreichischen Schüler/innen unterscheidet sich jedoch nicht statistisch signifikant. Bei der Bildungsstandardüberprüfung (BIST-Ü) 2015 erreichen 13 % der Kinder die Bildungsstandards in Leseverständnis nicht (unter Stufe 1) und 25 % teilweise (Stufe 1), was ebenso auf eine große Gruppe an leistungsschwachen Kindern hinweist (Breit, Bruneforth & Schreiner, 2016; siehe Kapitel 20).

Abbildung 6: Verteilung der Schüler/innen auf die Kompetenzstufen im EU-Ländervergleich



Teilnehmende EU-Länder absteigend nach dem Anteil der Schüler/innen auf der höchsten Kompetenzstufe (Stufe 4) gereiht; Angaben in Prozent. Aufgrund von Rundung können Ergebnisse inkonsistent erscheinen (siehe Anhangstabelle A6). Ebenso ist der Gesamtmittelwert des jeweiligen Landes aufgelistet.

Quelle: PIRLS 2021.

7 Leseleistungen in den Teilbereichen „Leseabsichten“ und „Verstehensprozesse“

Die PIRLS-Daten zu den Subskalen zeigen für die EU-Vergleichsländer meist eine geringe relative Stärke beim literarischen Lesen sowie geringe relative Stärken in beiden Verstehensprozessen. In Österreich sind die Unterschiede moderat: die Schüler/innen schneiden – wie auch schon bei PIRLS 2016 – im literarischen Lesen um fünf Punkte besser ab als im Lesen von Sachtexten. Im Teilbereich Verstehensprozesse beträgt die Mittelwertdifferenz in Österreich vier Punkte zugunsten des „Wiedergebens und einfachen Schlussfolgerns“.

PIRLS ermöglicht den Teilnehmerländern neben der Betrachtung der gesamten Leseleistung auch Analysen bestimmter Teilbereiche bzw. Subskalen (siehe Tabelle 7).

Hinsichtlich der Leseabsichten wird in der vierten Schulstufe zwischen „Lesen, um literarische Erfahrung“ zu machen und „Lesen, um Informationen zu gewinnen“ unterschieden. Dementsprechend werden zur Messung der Lesekompetenz bei PIRLS sowohl literarische Texte als auch Sachtexte eingesetzt. „However, the purposes for reading do not align strictly with text types“ (Mullis & Martin, 2019, S. 9; für eine Analyse der PIRLS-Subskalen aus Perspektive der Erforschung kognitiv-diagnostischer Modelle siehe George & Robitzsch, 2021).

Neben den Leseabsichten werden die Aufgaben bei PIRLS auch nach den zur Lösung erforderlichen kognitiven Verstehensprozessen charakterisiert (zum deutschsprachigen Diskurs dieser Prozesse siehe schon Christmann & Groeben, 1999, oder Rickheit & Strohner, 1999). Zur Bildung von Subskalen werden die vier bei PIRLS erhobenen Verstehensprozesse folgendermaßen zusammengefasst:

- Die beiden Verstehensprozesse „Erkennen und Wiedergeben explizit angegebener Informationen“ und „Ziehen einfacher Schlussfolgerungen“ bilden die Subskala „Wiedergeben und einfaches Schlussfolgern“,
- Die beiden Verstehensprozesse „Interpretieren und Verknüpfen von Gedanken und Informationen“ sowie „Bewerten und Kritisieren von Inhalt und Textelementen“ bilden die Subskala „Interpretieren, Verknüpfen und Bewerten“.

Eine Beschreibung der Leseabsichten und der Verstehensprozesse sowie Aufgabenbeispiele finden sich im Technischen

Bericht sowie in der Studienbeschreibung zu PIRLS 2021 (Brandmair & Wiesinger, 2023; Schmich, 2023a). Alle PIRLS-Leseraufgaben können durch die Teilbereiche Leseabsichten und Verstehensprozesse charakterisiert werden (siehe Mullis & Martin, 2019, S. 8–16).

Leseabsichten
Lesen, um Informationen zu gewinnen
Lesen, um literarische Erfahrung zu machen
Verstehensprozesse
Erkennen und Wiedergeben explizit angegebener Informationen
Ziehen einfacher Schlussfolgerungen
Interpretieren sowie Verknüpfen von Gedanken und Informationen
Bewerten und Kritisieren von Inhalt und Textelementen

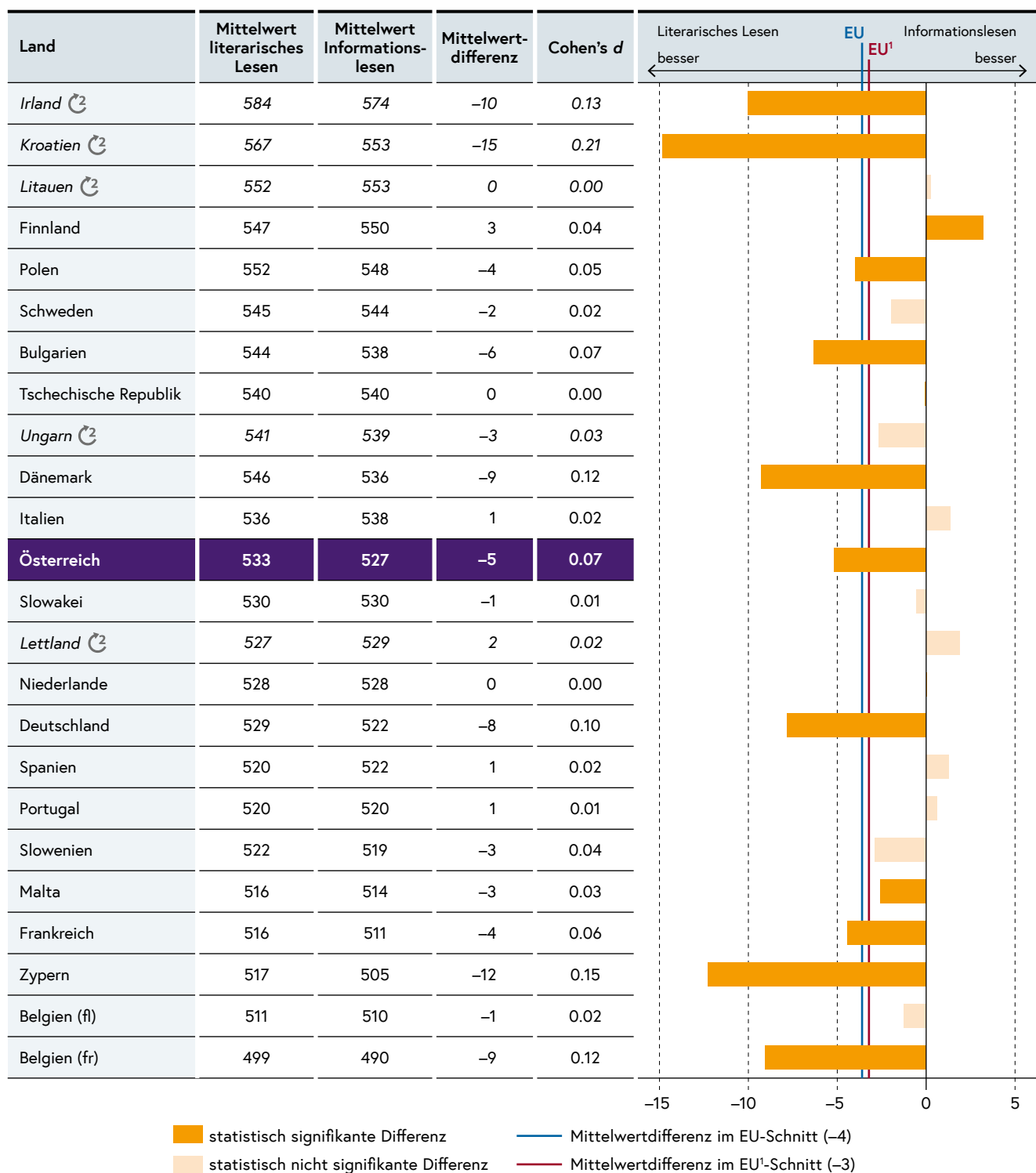
Tabelle 7: Die Teilbereiche „Leseabsichten“ und „Verstehensprozesse“ bei PIRLS 2021

Ergebnisse im Teilbereich Leseabsichten

Bei der Erhebung der literarischen Lesekompetenz setzt PIRLS hauptsächlich erzählende Geschichten ein (Mullis & Martin, 2019). Die besten Leistungen im literarischen Lesen (Abbildung 7a) erbringen die Schüler/innen aus Irland (584 Punkte), gefolgt von Kroatien (567 Punkte), Litauen und Polen (jeweils 552 Punkte). Die Schüler/innen in Österreich erzielen hier im Schnitt 533 Punkte und liegen damit deutlich hinter der Spitzengruppe, aber im EU-Schnitt (534 Punkte).

Das „Lesen, um Informationen zu gewinnen“ wird bei PIRLS mithilfe von Sachtexten getestet, die konkrete Wissensinhalte, Fakten und Daten vermitteln sollen (Mullis & Martin, 2019). Irlands Schüler/innen erreichen auch beim Informationslesen

Abbildung 7a: Mittelwerte der Teilbereiche „Literarisches Lesen“ und „Informationslesen“



EU-Länder absteigend nach dem Mittelwert auf der Lese-Gesamtskala gereiht.

Siehe Lesehinweise: EU-Schnitt umfasst die 24 EU-Länder (erste und zweite Welle), EU¹-Schnitt umfasst 19 der 24 EU-Länder (erste Welle).

Quelle: PIRLS 2021.

mit durchschnittlich 574 Punkten die beste Leistung, gefolgt von Litauen, Kroatien (jeweils 553 Punkte) und Finnland (550 Punkte). Deutlich dahinter findet sich Österreich mit einem Mittelwert von 527 Punkten. Es liegt damit im EU-Schnitt (531 Punkte).

Beim Mittelwertvergleich innerhalb der Länder fallen die Unterschiede zwischen den Leistungen in den Leseabsichten mit einer Ausnahme moderat aus (Effektstärke Cohen's $d < .20$): Einzig Kroatiens Leistungsunterschied von 15 Punkten ist innerhalb der EU-Länder praktisch bedeutsam ($d = .21$).

Bei Österreichs Viertklässlerinnen/Viertklässlern zeigt sich bei den Leseabsichten ein zumindest statistisch signifikanter Leistungsunterschied von fünf Punkten zugunsten des literarischen Lesens. Mit ihren Leistungen rangieren sie bei PIRLS 2021 bezüglich beider Leseabsichten jeweils im Mittelfeld der EU-Vergleichsländer. Im Trend liegt dieser Unterschied 2006 bei einem Punkt (Suchań, Wallner-Paschon, Stöttinger & Bergmüller, 2007), 2011 bei sieben Punkten (Suchań, Wallner-Paschon, Bergmüller & Schreiner, 2012) und bei PIRLS 2016 bei fünf Punkten (Wallner-Paschon, Itzlinger-Bruneforth & Schreiner, 2017).

Ergebnisse im Teilbereich Verstehensprozesse

Aufgaben des Teilbereichs „Wiedergeben und einfaches Schlussfolgern“ verlangen, dass explizit im Text enthaltene Informationen erkannt und wiedergegeben werden können (z. B. Ortsangaben) oder dass Informationen im Text durch lokale Kohärenzbildung oder einfache Inferenzen verbunden werden.

Beim „Wiedergeben und einfachen Schlussfolgern“ (Abbildung 7b) erzielen die Schüler/innen aus Irland mit durchschnittlich 571 Punkten den höchsten Wert. Mit Abstand folgen Litauen (554 Punkte) und Kroatien (552 Punkte). Deutlich hinter diesen Ländern und gleichzeitig im Durchschnitt aller EU-Vergleichsländer (532 Punkte) positionieren sich Österreichs Schüler/innen mit durchschnittlich 532 Punkten.

Zum Lösen von Aufgaben des Teilbereichs „Interpretieren, Verknüpfen und Bewerten“ müssen Kinder einen Text vollständig verstehen (globale Kohärenzbildung) oder eine Bewertung von

Inhalt, Sprache und Textstrukturen vornehmen. Die besten Leistungen beim „Interpretieren, Verknüpfen und Bewerten“ zeigen in den EU-Vergleichsländern einmal mehr die Schüler/innen Irlands (582 Punkte), gefolgt von Kroatien (561 Punkte) und Polen (552 Punkte). In Österreich erzielen die Kinder der vierten Schulstufe hier im Schnitt 528 Punkte und liegen damit mehr als 50 Punkte hinter dem EU-Spitzenreiter und im Mittelfeld der 24 EU-Vergleichsländer (532 Punkte).

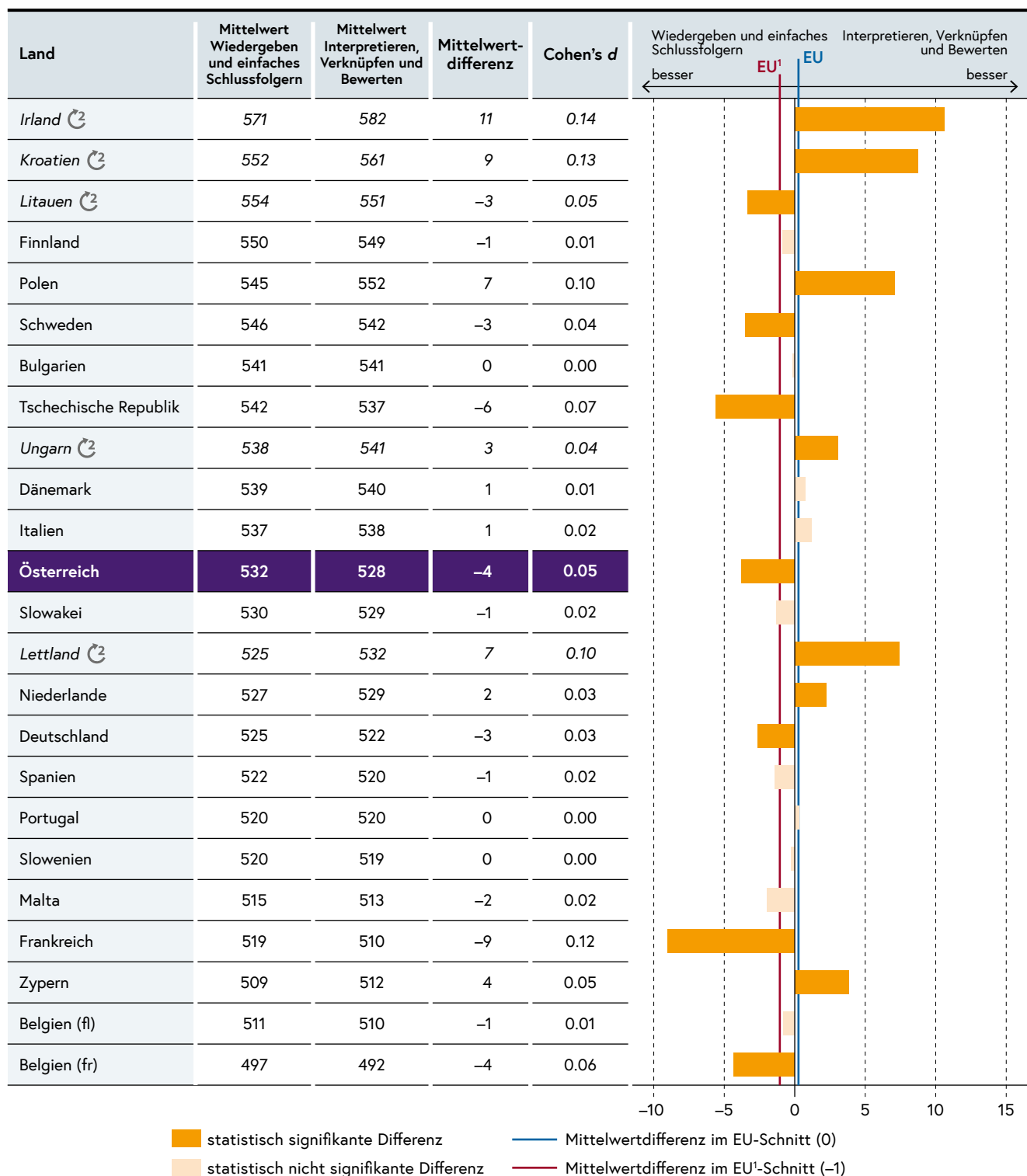
Die Unterschiede zwischen beiden Verstehensprozessen sind moderat ($d < .20$). Die größte, zumindest signifikante Differenz innerhalb der EU-Länder zugunsten „Wiedergeben und einfaches Schlussfolgern“ zeigt sich mit neun Punkten in Frankreich. Beim „Interpretieren, Verknüpfen und Bewerten“ erzielen die Schüler/innen Irlands um elf Punkte mehr.

In Österreich ist der Unterschied zwischen den Verstehensprozessen 2021 mit vier Punkten so gering wie in keiner vorherigen PIRLS-Erhebung. Bis dato liegt in Österreich eine Stärke beim „Wiedergeben und einfachen Schlussfolgern“ vor (2006: +14 Punkte, Suchań et al., 2007; 2011: +19 Punkte, Suchań et al., 2012; 2016: +16 Punkte, Wallner-Paschon et al., 2017). 2021 allerdings ist die Verschlechterung des österreichischen Gesamtergebnisses in PIRLS vor allem durch die geringere Leistung in „Wiedergeben und einfaches Schlussfolgern“ bedingt (Rückgang von 19 Punkten seit PIRLS 2016).

Zusammenfassend unterscheiden sich Österreichs Leseleistungen in den Teilbereichen von PIRLS 2021 nicht vom Mittelwert aller EU-Vergleichsländer. Bei PIRLS 2016 erzielen Österreichs Kinder im „Wiedergeben und einfachen Schlussfolgern“ noch bessere Leistungen als die EU-Vergleichsländer im Schnitt (Wallner-Paschon et al., 2017). Die Verschlechterung in diesem Verstehensprozess trägt somit maßgeblich zu dem insgesamt schlechteren Ergebnis Österreichs in PIRLS 2021 bei.

Das in allen PIRLS-Erhebungen in Österreich festgestellte relative Defizit in „Interpretieren, Verknüpfen und Bewerten“ könnte im Zusammenhang mit dem Umstand stehen, dass solche Kompetenzen in österreichischen Primarschulbüchern kaum fundiert thematisiert werden (Österbauer & Illetschko, 2023).

Abbildung 7b: Mittelwerte der Teilbereiche „Wiedergeben und einfaches Schlussfolgern“ und „Interpretieren, Verknüpfen und Bewerten“



EU-Länder absteigend nach dem Mittelwert auf der Lese-Gesamtskala gereiht.

Siehe Lesehinweise: EU-Schnitt umfasst die 24 EU-Länder (erste und zweite Welle), EU¹-Schnitt umfasst 19 der 24 EU-Länder (erste Welle).

Quelle: PIRLS 2021.

8 Geschlechterdifferenzen

In knapp einem Drittel der teilnehmenden EU-Länder bestehen in der Leseleistung praktisch bedeutsame Unterschiede zwischen Mädchen und Buben. Mädchen lesen im EU-Schnitt um bis zu 27 Punkte besser als Buben, welche in keinem EU-Land einen Vorsprung haben. In Österreich misst PIRLS 2021 die bisher größte Geschlechterdifferenz seit PIRLS 2006: Mädchen erzielen um 14 Punkte mehr als Buben. Die größten Geschlechterunterschiede unter den EU-Vergleichsländern zeigen sich in Lettland (27), Litauen (21) und Polen (20). Keine Geschlechterunterschiede im Hinblick auf die Leseleistung sind in Spanien (2), der Tschechischen Republik (4) und Malta (6) zu beobachten.

In diesem Beitrag werden die Differenzen zwischen Mädchen und Buben hinsichtlich ihrer Leseleistung beschrieben (siehe Abbildung 8a, A8a). Eine Darstellung der Geschlechterunterschiede in den bei PIRLS als Subskalen verfügbaren „Leseabsichten“ und „Verstehensprozessen“ findet sich in Kapitel 9.

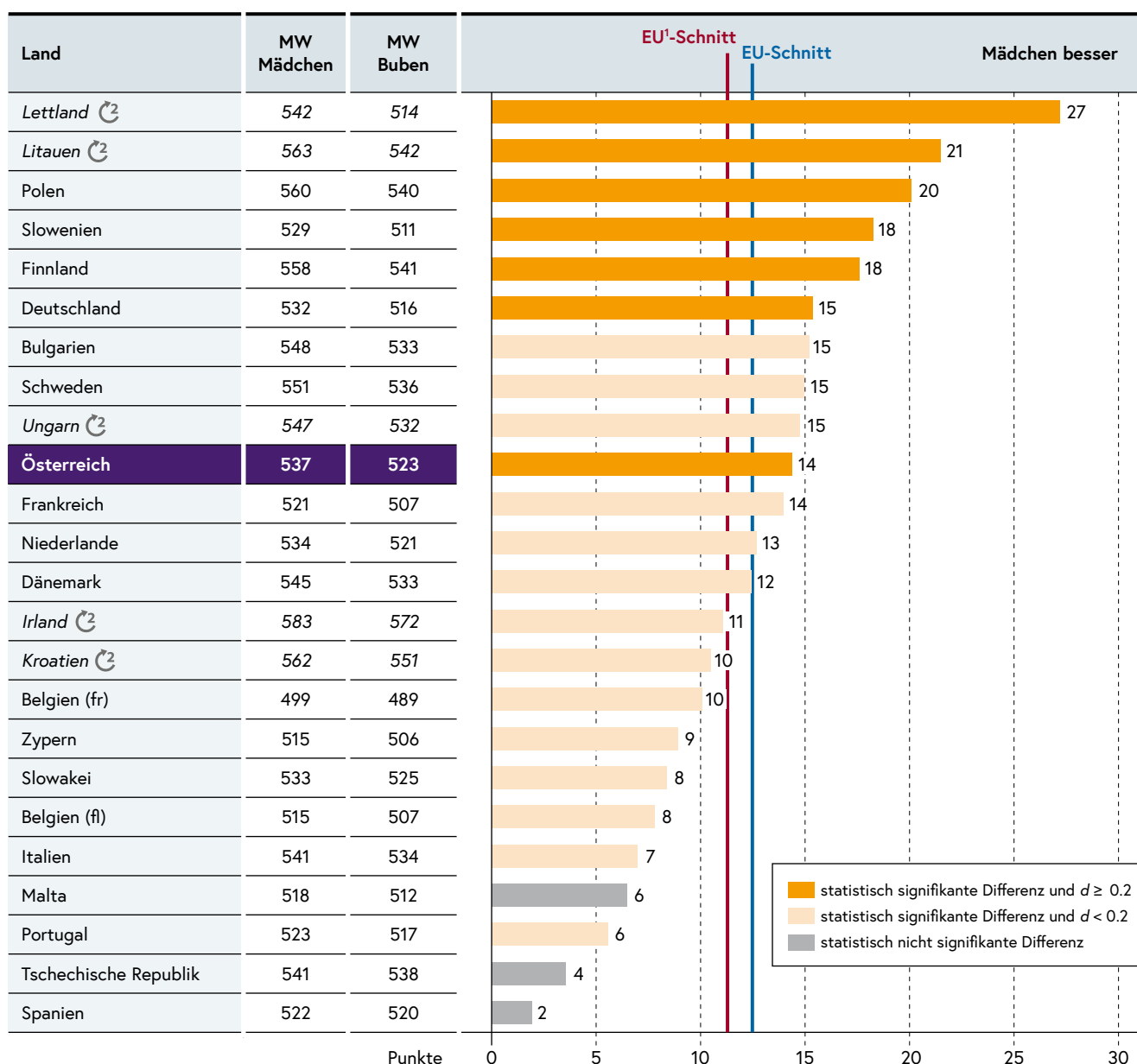
In sieben der 24 dargestellten EU-Länder erzielen Mädchen bessere Leseleistungen als Buben. Diese Differenzen weisen praktische Relevanz auf (Cohen's $d \geq 0.2$) und bewegen sich zwischen 14 und 27 Punkten. Die beiden Länder mit den größten Geschlechterunterschieden ($d > 0.3$) sind Lettland (27 Punkte) und Litauen (21 Punkte). Relevante Effekte ($d \geq 0.2$) finden sich auch in Polen (20), Slowenien (18), Finnland (18), Deutschland (15) und Österreich (14). Diesen Ländern steht eine Gruppe von 14 Ländern gegenüber, in denen sich Mädchen und Buben in ihrer Leseleistung praktisch nicht bedeutsam voneinander unterscheiden. In Frankreich nähert sich der Geschlechterunterschied von 14 Punkten in der Leseleistung der praktischen Bedeutsamkeit ($d = 0.198$) an. In drei Ländern (Malta, Tschechische Republik und Spanien) unterscheiden sich Mädchen und Buben nicht in ihrer Lesekompetenz. Im EU-Schnitt schneiden Mädchen um zwölf Punkte besser ab als Buben.

Bei längsschnittlicher Betrachtung der Geschlechterdifferenzen fallen sowohl in Österreich als auch EU-weit im vierten Studienzyklus infolge der Leseleistungen von Mädchen besser aus als jene der Buben (Abbildung 8b). Gleichzeitig wird bei PIRLS 2021 in Österreich der größte bisher gemessene Geschlechterunterschied sichtbar. Vergleicht man die Leseleistungen aus PIRLS 2021 mit PIRLS 2016, zeigt sich bei den Buben ein stärkerer Leistungsverlust als bei den Mädchen. Buben erreichen bei PIRLS 2021 um 15 Punkte weniger als im Erhebungsjahr 2016, die Schere zwischen den Geschlechtern öffnet sich deutlich.

Dieses Bild des Leistungsverlusts beider Geschlechter bei divergierenden Leistungsdifferenzen zu Ungunsten der Buben findet sich bei PIRLS 2021 im EU-Vergleich auch in Lettland, Deutschland, Ungarn, den Niederlanden und Polen. Dieser Abwärtstrend in der Leseleistung beider Geschlechter könnte auch unter dem Einfluss der COVID-19-Pandemie stehen. Ein derzeit akutes Forschungsdesiderat ist hier die Analyse, ob Buben durch covidbedingte Schulschließungen, Onlineunterricht etc. stärkere Lernschwierigkeiten als Mädchen entwickelt haben. Dies legen Studien der Lesesozialisationsforschung nahe, die zeigen, dass ein außerschulisches privates Lesen mehrheitlich bei Mädchen und nicht bei Buben zu beobachten ist (vgl. im Überblick Pieper, 2019). Die Betrachtung der Effektstärken Österreichs im Trend hebt die negative Entwicklung hervor: Dem bisher größten Geschlechterunterschied bei PIRLS ($d = 0.21$) kommt erstmals auch praktische Relevanz zu; diese Unterschiede waren 2016 ($d = 0.09$), 2011 ($d = 0.12$) und 2006 ($d = 0.15$) noch deutlich geringer (siehe Lesehinweise).

Beim Vergleich der Ergebnisse von PIRLS 2021 mit jenen der nationalen Bildungsstandardüberprüfung BIST-Ü D4 von 2015 zeigt sich, dass die Geschlechterdifferenzen bei PIRLS geringer ausfallen als bei der nationalen Erhebung der Leseleistung (Breit, Bruneferth & Schreiner, 2016). In den fünf verschiedenen Kompetenzbereichen bei der BIST-Ü D4 fallen Differenzen hinsichtlich der Kompetenz im Leseverständnis zwischen 10 und 33 Testpunkten zugunsten der Mädchen auf. Es zeichnet sich sowohl bei internationalen als auch bei nationalen Erhebungen eine durchschnittlich höhere Leseleistung der Mädchen ab. Wichtig bei der Bewertung dieses unterschiedlichen Bildes ist die Vergegenwärtigung der unterschiedlichen Testkonstrukte und -aufteilungen (Textgattungen und Antwortformate) beider Leistungsmessungen (siehe Kapitel 20).

Abbildung 8a: Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Buben (Punktedifferenz) im Lesen im EU-Ländervergleich

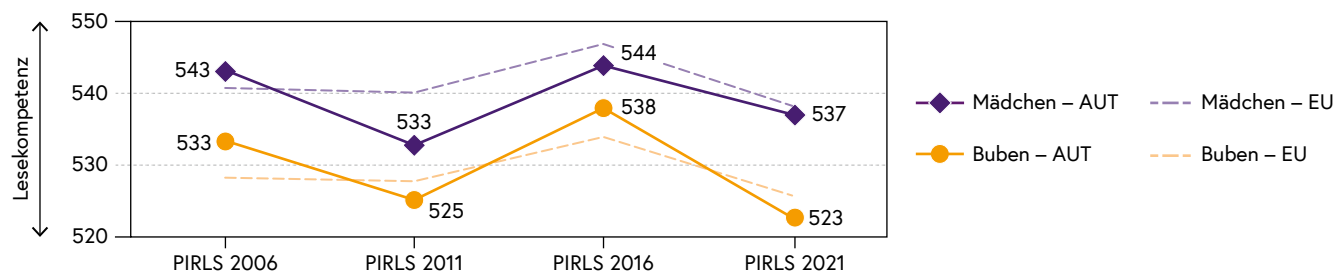


MW = Mittelwert. EU-Länder absteigend nach der Größe der Geschlechterdifferenzen in Lesen gereiht.

Siehe Lesehinweise: EU-Schnitt umfasst die 24 EU-Länder (erste und zweite Welle), EU¹-Schnitt umfasst 19 der 24 EU-Länder (erste Welle).

Quelle: PIRLS 2021.

Abbildung 8b: Geschlechterdifferenzen in Österreich im Trend und im EU-Schnitt



Quellen: PIRLS 2006, 2011, 2016, 2021.

9 Geschlechterdifferenzen in den Teilbereichen der Lesekompetenz

Geschlechterdifferenzen in den Teilbereichen der Lesekompetenz können über die 24 EU-Länder hinweg vermehrt beim Teilbereich „Lesen, um literarische Erfahrung zu machen“, beobachtet werden. Bei allen anderen Aspekten der Lesekompetenz („Lesen, um Informationen zu gewinnen“, „Wiedergeben und Schlussfolgern“, „Interpretieren und Bewerten“) zeigen sich lediglich jeweils in rund einem Drittel der Länder bedeutsame Unterschiede, die zugunsten der Mädchen ausfallen. Ein vergleichsweise großer Vorsprung der Mädchen gegenüber den Buben in allen Bereichen der Lesekompetenz findet sich in Lettland, Litauen und Polen (mit Ausnahme von Lesen zum Informationsgewinn). In Österreich übertreffen die Mädchen ihre Alterskollegen beim Lesen sowohl dann, wenn es darum geht, literarische Erfahrung zu machen, als auch beim Interpretieren und Bewerten von Texten.

Ein konsistenter – länderübergreifender und altersunabhängiger – Befund von internationalen und nationalen Schülerleistungsstudien ist die höhere Lesekompetenz von Mädchen im Vergleich zu Buben. Bereits bei PISA 2000 zeigt sich in Österreich und allen anderen teilnehmenden Ländern ein signifikanter Leistungsvorsprung der 15-/16-jährigen Mädchen in der Lesekompetenz (Lang & Wallner-Paschon, 2001, S. 58 f.). Dieser Unterschied wird sowohl bei den bisherigen PIRLS-Erhebungen mit österreichischer Beteiligung (2006, 2011, 2016) als auch bei der Bildungsstandarterhebung 2015 für Schülerinnen und Schüler am Ende der Volksschule festgestellt (Neubacher, Ober, Wimmer & Hartl, 2019, S. 73; Salchegger, Suchaň et al., 2017). Neben der höheren Leseleistung der Mädchen gibt es auch hinsichtlich anderer Aspekte des Lesens Geschlechterunterschiede zugunsten der Mädchen, beispielsweise bei der Lesemotivation und beim Selbstkonzept (z. B. Wallner-Paschon, Itzlinger-Bruneforth & Schreiner, 2017, S. 57 ff.).

Dieses Kapitel analysiert die Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Buben bei PIRLS 2021 in den Teilbereichen der Lesekompetenz. Die Aufgaben von PIRLS sind so konzipiert, dass zwischen Leseabsichten und Verstehensprozessen unterschieden werden kann (siehe dazu auch Kapitel 7).

Geschlechterdifferenzen bei den Leseabsichten

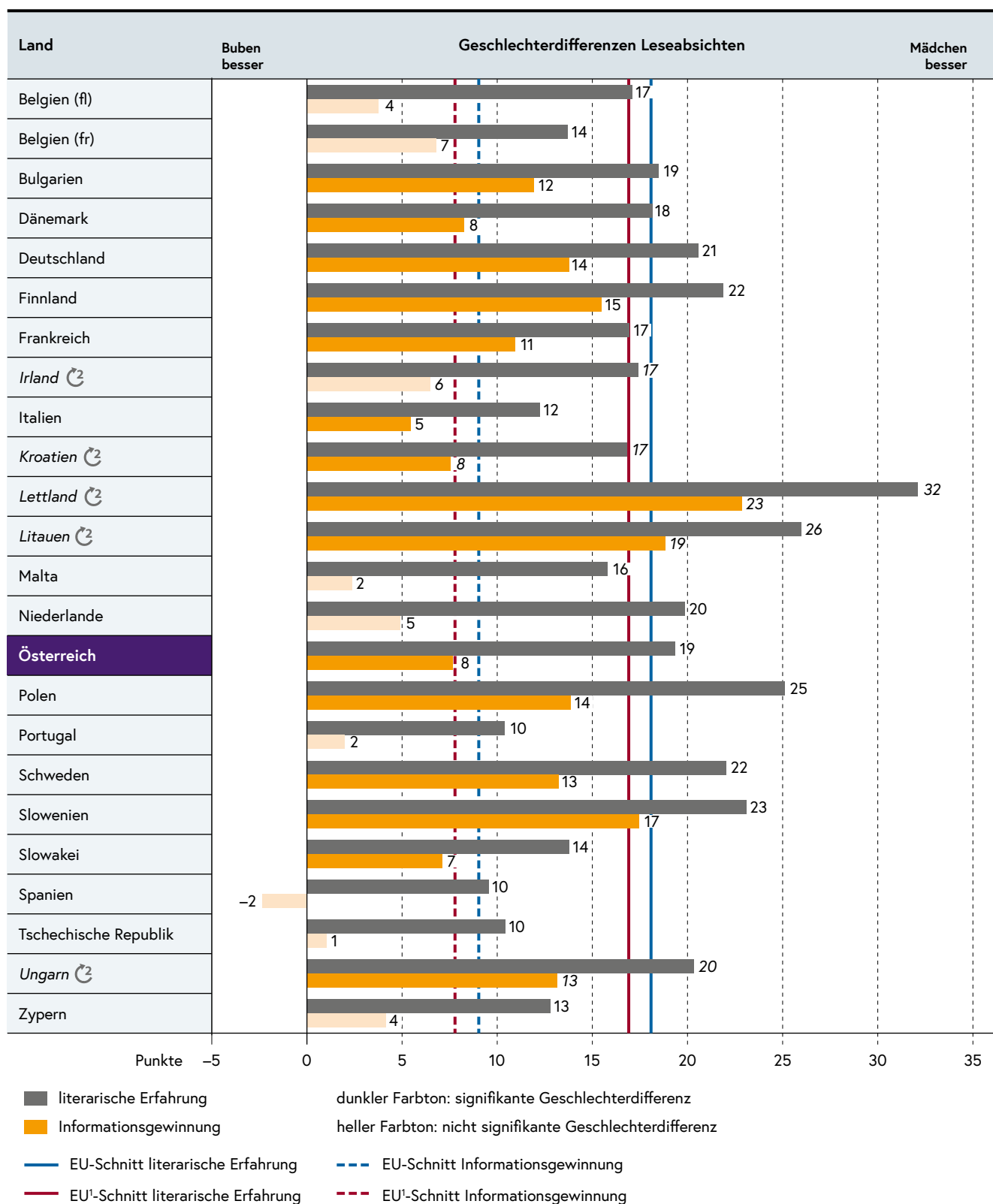
Bei PIRLS wird unterschieden zwischen *Lesen, um literarische Erfahrung zu machen* und *Lesen, um Informationen zu ge-*

winnen. Abbildung 9a zeigt die Größe der Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Buben für die teilnehmenden EU-Länder in diesen beiden Leseabsichten.

Im Schnitt aller dargestellten Länder übertreffen die Mädchen ihre Alterskollegen um 18 Punkte, wenn es darum geht, mit dem Lesen eine literarische Erfahrung zu machen. Unter allen Vergleichsländern am stärksten ausgeprägt ist der Unterschied in Lettland mit 32 Punkten, gefolgt von Litauen mit 26 Punkten. Österreich zählt zu jenen insgesamt 16 Ländern, in denen die Mädchen beim *Lesen, um literarische Erfahrung zu machen* höhere Kompetenzen aufweisen als die Buben – sie übertreffen ihre Alterskollegen um 19 Punkte. In acht EU-Ländern ist der Unterschied zwar ebenfalls signifikant, aber zu gering (zwischen zehn und 14 Punkten), um praktisch relevant zu sein (Werte zu Cohen's *d* finden sich in Tabelle A9a).

Geht es um das *Lesen, um Informationen zu gewinnen*, sind die Geschlechterunterschiede über alle Länder hinweg betrachtet geringer. Im EU-Schnitt beträgt die Differenz neun Punkte (Cohen's *d* < 0.20). Von den 24 EU-Ländern in Abbildung 9a ist der Unterschied zwischen Mädchen und Buben in nur vier Ländern so hoch ausgeprägt, dass dieser auch von praktischer Relevanz ist. Am größten ist dieser wieder in Lettland (23 Punkte) und in Litauen (19 Punkte), gefolgt von Slowenien (17 Punkte) und Finnland (15 Punkte). In Österreich beträgt die Geschlechterdifferenz acht Punkte, diese ist allerdings zu gering, um auch eine praktische Bedeutsamkeit zu haben (siehe Tabelle A9a für Cohen's *d*).

Abbildung 9a: Geschlechterdifferenzen bei den Leseabsichten im EU-Ländervergleich



Siehe Lesehinweise: EU-Schnitt umfasst die 24 EU-Länder (erste und zweite Welle), EU¹-Schnitt umfasst 19 der 24 EU-Länder (erste Welle).

Quelle: PIRLS 2021.

Auffällig für Österreich ist, dass der Unterschied in der Geschlechterdifferenz beim *Lesen, um literarische Erfahrung zu machen* im Vergleich zum *Lesen, um Informationen zu gewinnen* unter den Vergleichsländern besonders hoch ist. Dies bedeutet, dass der Leistungsvorsprung der Mädchen beim Lese-Gesamtwert, der in Kapitel 8 beschrieben wird, besonders auf die Differenz beim literarischen Lesen zurückzuführen ist.

Geschlechterdifferenzen bei den Verstehensprozessen

Dieser Teilbereich der Lesekompetenz besteht aus insgesamt vier kognitiven Prozessen, die für die Ergebnisanalysen zu folgenden zwei Aspekten zusammengefasst werden: *Wiedergeben und Schlussfolgern* sowie *Interpretieren und Bewerten*. Die Geschlechterdifferenzen zu diesen Teilbereichen, dargestellt in Abbildung 9b, zeigen deutlich geringere bereichsspezifische Unterschiede als die vorab dargestellten Differenzen zu den Leseabsichten.

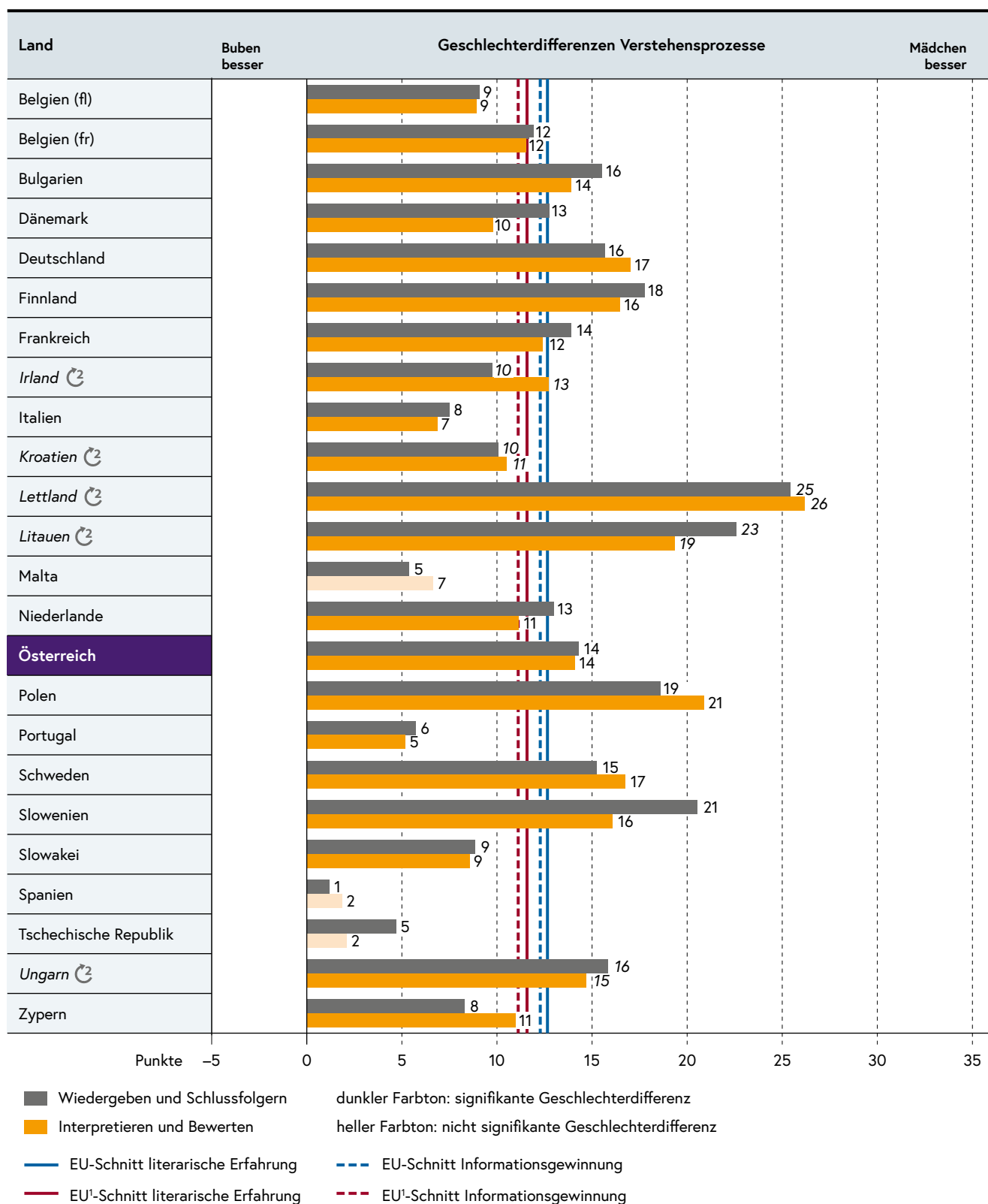
Geht es um die einfacheren Verstehensprozesse *Wiedergeben und Schlussfolgern*, zeigen sich in sechs der 24 teilnehmenden EU-Länder Leistungsunterschiede zwischen den Volksschülerinnen und Volksschülern (Cohen's $d \geq 0.20$). Vergleichsweise hoch sind diese wieder in Lettland (25 Punkte) und Litauen (23 Punkte) ausgeprägt. Ferner zählen zu jenen sechs Ländern Slowenien (21 Punkte), Polen (19 Punkte), Finnland (18 Punkte) und Deutschland (16 Punkte) (siehe Tabelle A9b). In allen an-

deren dargestellten Ländern sind die Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Buben zwar ebenfalls statistisch signifikant, aber so gering, dass sie praktisch nicht bedeutsam sind. In Österreich ist die Differenz (14 Punkte) an der Grenze zur praktischen Bedeutsamkeit.

Zu jenen Ländern mit großen Unterschieden beim Aspekt *Interpretieren und Bewerten* zählen wieder die beiden baltischen Staaten Lettland (26 Punkte) und Litauen (19 Punkte), zusätzlich befindet sich auch Polen mit 21 Punkten in dieser Reihung ganz oben. Auch in Schweden, Deutschland (je 17 Punkte), Slowenien und Finnland (je 16 Punkte) sowie in Österreich (14 Punkte) schneiden die Mädchen besser ab als die Buben (Cohen's $d \geq 0.20$).

Für Österreich lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die Mädchen höhere Kompetenzen aufweisen, wenn es darum geht, Texte zu *lesen, um literarische Erfahrungen zu machen*. *Lesen* die Viertklässler/innen, *um Informationen zu gewinnen*, kann von keinem bedeutsamen Unterschied ausgegangen werden. Hinsichtlich der kognitiven Prozesse, die die Schüler/innen anwenden müssen, um die Aufgabenstellungen zu bewältigen, beträgt die Differenz jeweils 14 Punkte – im Falle der Skala *Wiedergeben und Schlussfolgern* ist der Wert für die Effektstärke knapp unter der Grenze zur praktischen Bedeutsamkeit; im Falle der Skala *Interpretieren und Bewerten* liegt der Wert für Cohen's d knapp über dem Schwellenwert für die Kategorie „kleine Effektstärke“.

Abbildung 9b: Geschlechterdifferenzen bei den Verstehensprozessen im EU-Ländervergleich



Siehe Lesehinweise: EU-Schnitt umfasst die 24 EU-Länder (erste und zweite Welle), EU¹-Schnitt umfasst 19 der 24 EU-Länder (erste Welle).

Quelle: PIRLS 2021.

10 Bildung der Eltern und Lesekompetenz

In allen teilnehmenden EU-Ländern gibt es einen starken Zusammenhang zwischen der Bildung der Eltern und der Leseleistung der Schüler/innen. Schüler/innen aus bildungsnahen Familien weisen deutlich höhere Kompetenzen auf als jene, deren Eltern formal niedrige Abschlüsse haben. Die Leistungsdifferenz beträgt im EU-Schnitt rund 82 Punkte, in Österreich liegt sie bei 92 Punkten. Dieser Unterschied entspricht mehr als einer Kompetenzstufe.

Internationale und nationale Schülerleistungsstudien weisen wiederholt auf die Bedeutung des familiären Hintergrunds für die schulischen Leistungen hin, und zwar sowohl am Ende der Volksschule als auch auf der 8. Schulstufe und am Ende der Schulpflicht bei Schülerinnen/Schülern im Alter von 15 bis 16 Jahren (z. B. BMBWF, 2021b; Höller, Lindemann, Wallner-Paschon & Schaubmair, 2019; Höller & Rothe, 2020). Ein zentrales Merkmal sind dabei die Bildungsabschlüsse der Eltern, die zu erheblichen Leistungsunterschieden bei den Schülerinnen und Schülern führen.

Bildungsabschlüsse der Eltern

Bei PIRLS 2021 wurden die Bildungsabschlüsse der Eltern im Elternfragebogen mit jeweils länderspezifischen Kategorien erhoben und anschließend in die Internationale Standardklassifikation (ISCED) überführt. Damit sind die Bildungsabschlüsse international vergleichbar. Die ISCED-Klassifizierung (siehe Tabelle A10a) umfasst insgesamt neun Stufen – von ISCED 0 (Elementarbereich) bis ISCED 8 (Promotion). Für die hier vorliegenden Analysen wurden die neun Kategorien in vier Gruppen zusammengefasst und der jeweils höhere Bildungsabschluss eines der beiden Elternteile herangezogen.

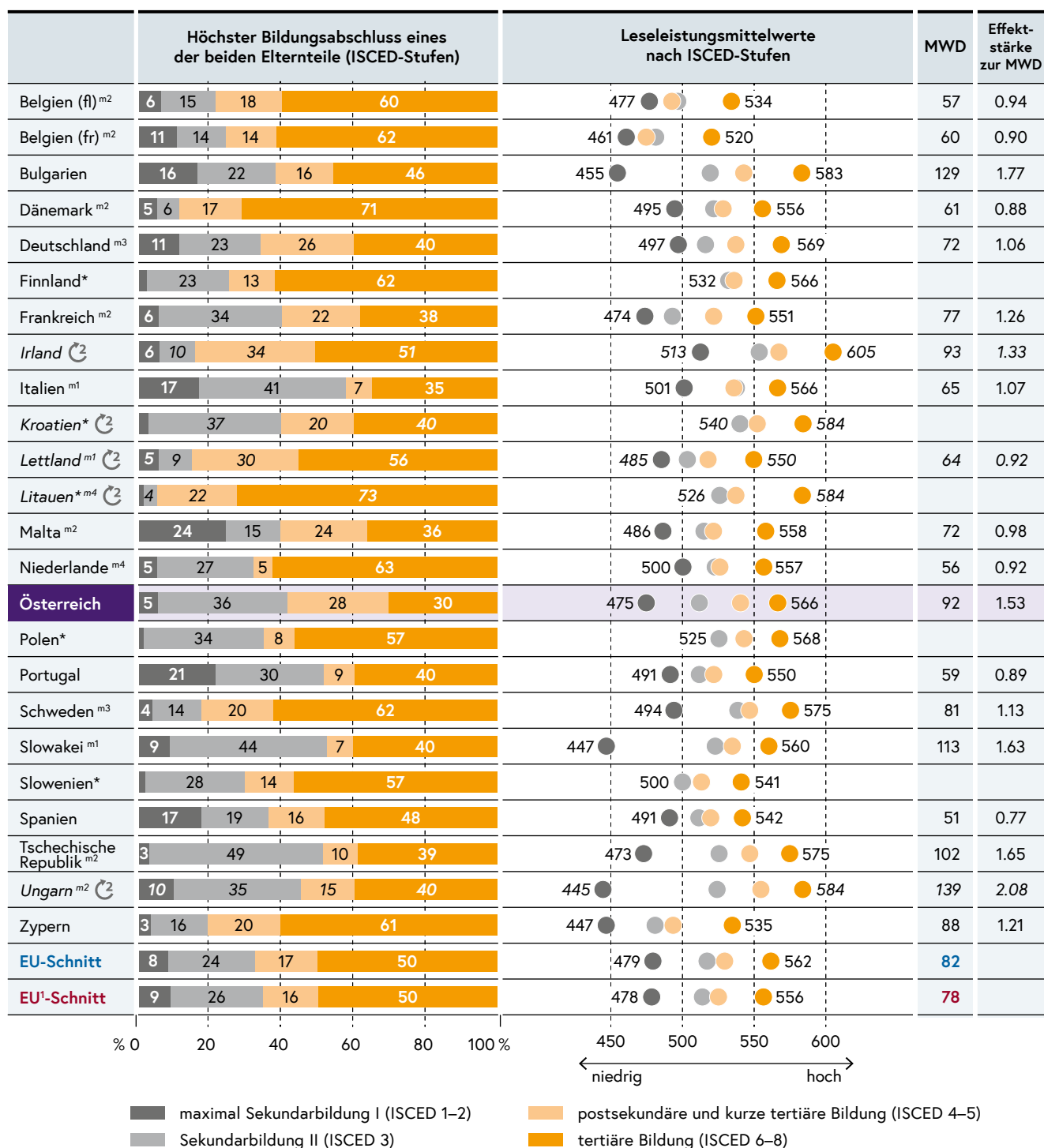
Die Verteilung der Bildungsabschlüsse (siehe Abbildung 10 sowie Tabelle A10b) zeigt, dass in zwölf der 24 teilnehmenden EU-Länder mehr als die Hälfte der Zehnjährigen zumindest einen Elternteil mit tertiärem Bildungsabschluss hat. Am höchsten ist der Anteil mit 73 % in Litauen, gefolgt von Dänemark mit 71 %; der EU-Schnitt liegt bei 50 %. In Österreich ist der Anteil mit 30 % am geringsten unter den EU-Ländern ausgeprägt. Hohe Anteile (über 20 %) von Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern (maximal ISCED-Level 2) finden sich in Malta (24 %) und Portugal (21 %). In Österreich umfasst diese Gruppe rund 5 %, während der Bereich der Sekundarbildung II mit 36 % den größten Anteil unter allen vier Gruppen einnimmt.

Bildung der Eltern und Lesekompetenz

Die Leistungen der Schüler/innen in Lesen in Abhängigkeit vom Bildungsabschluss ihrer Eltern (siehe Abbildung 10 sowie Tabelle A10c) zeigen für alle 24 EU-Länder, dass Schüler/innen aus einem bildungsfernen Elternhaus (Abschluss maximal ISCED 2) deutlich niedrigere Lesekompetenzen aufweisen als Schüler/innen aus einem bildungsnahen Elternhaus (tertiärer Abschluss). Im EU-Schnitt beträgt die Leistungsdifferenz 82 Punkte. Mit jeweils über 100 Punkten fallen die Unterschiede in der Tschechischen Republik (102), in der Slowakei (113) sowie in Bulgarien (129) und Ungarn (139) besonders hoch aus. Zu jenen Ländern mit vergleichsweise geringen Leistungsunterschieden (unter 60 Punkte) zählen Spanien (51), die Niederlande (56), Belgien (57 im flämisch- bzw. 60 im französischsprachigen Teil) und Portugal (59). In Österreich beträgt die Differenz zwischen diesen beiden Gruppen 92 Punkte, was einem Leistungsvorsprung von mehr als einer Kompetenzstufe gleichkommt. In allen 24 EU-Ländern entspricht die Leistungsdifferenz, mit Ausnahme von Spanien, einem großen Effekt (Cohen's $d > 0,8$; Cohen's d für Spanien = 0,77).

Bereits bei der BIST-Ü 2015 in Lesen (Breit, Bruneforth & Schreiner, 2016) und bei PIRLS 2016 (Salchegger, Höller, Pareiss & Lindemann, 2017, S. 67 ff.) zeigt sich für Österreich, dass Kinder, deren Eltern einen formal hohen Bildungsabschluss aufweisen, im Mittel eine höhere Leseleistung erbringen als jene Schüler/innen, deren Eltern niedrige Abschlüsse haben. Die aktuellen PIRLS-Daten belegen einmal mehr, dass der Bildungshintergrund der Eltern nach wie vor ein höchst bedeutender Einflussfaktor hinsichtlich Kompetenzen der Schüler/innen ist. Ausgehend von der Forderung nach Chancengerechtigkeit im Bildungssystem (Art. 14 Abs. 5a Bundes-Verfassungsgesetz) sollte ein wichtiges Ziel der schulischen Bildung sein, allen Kindern unabhängig von ihrer Herkunft dieselben Chancen auf Kompetenzerwerb zu ermöglichen, was dem vorliegenden Befund zufolge nicht in ausreichendem Ausmaß gelingt.

Abbildung 10: Bildung der Eltern und Lesekompetenz der Schüler/innen im EU-Ländervergleich



Werte unter 3 Prozent nicht eingetragen. Teilnehmende EU-Länder alphabetisch gereiht.

Siehe Lesehinweise: EU-Schnitt umfasst die 24 EU-Länder (erste und zweite Welle), EU¹-Schnitt umfasst 19 der 24 EU-Länder (erste Welle).

Fehlende Werte in den Vergleichsländern werden in der Tabelle wie folgt gekennzeichnet:

m1: 10–15 %, m2: > 15–30 %, m3: > 30–50 %, m4: > 50 %.

* Mittelwerte für Gruppe „Maximal Sekundarbildung I (ISCED 1–2)“ werden nicht berichtet, da gewichtete Gruppengröße < 2,5 %.

MWD = Mittelwertdifferenz

Quelle: PIRLS 2021.

11 Beruf der Eltern und Lesekompetenz der Kinder

In allen teilnehmenden EU-Ländern zeigen Schüler/innen, deren Eltern über einen hohen sozioökonomischen Status bzw. Berufsstatus verfügen, bessere Leseleistungen als Kinder von Eltern mit einem niedrigeren Status. In Österreich erreichen Kinder von Eltern der niedrigsten Berufsgruppe eine um 73 Punkte niedrigere Lesekompetenz als jene der höchsten Berufsgruppe, während im EU-Schnitt diese Differenz 60 Punkte beträgt. Insgesamt zählt Österreich zu den EU-Ländern mit dem stärksten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz.

Das Ziel „... der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund ... ein höchstmögliches Bildungsniveau“ zu sichern, ist in der österreichischen Bundesverfassung verankert (Art. 14 Abs. 5a). Dennoch zeigen die Ergebnisse unterschiedlicher Studien, dass Kinder aus höheren sozialen Schichten wesentlich bessere Kompetenzen aufweisen als jene aus niedrigeren (zuletzt BMBWF, 2021b; Höller, Lindemann, Wallner-Paschon & Schaubmair, 2019; Rothe & Höller, 2020). Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen sind bereits länger bekannt (z. B. Schwarz & Sperrer, 1974); regelmäßige Daten dazu liefert der seit 2009 im Dreijahresabstand erscheinende Nationale Bildungsbericht für Österreich (z. B. BMBWF, 2021b; Bruneforth, Weber & Bacher, 2012; Specht, 2009). Der vorliegende Beitrag beleuchtet die soziale Ungleichheit im Kompetenzbereich Lesen im EU-Vergleich.

Berufsstatus der Eltern

Der Berufsstatus der Eltern ist eine zentrale Information zur sozialen Lage einer Familie (Ganzeboom, De Graaf & Treiman, 1992). Im PIRLS-Elternfragebogen wurde der Beruf der Eltern anhand von elf Kategorien erfasst, die für die folgenden Analysen zu vier Gruppen zusammengefasst wurden (vgl. Anhangstabelle 11a).

Der linke Teil von Abbildung 11 zeigt die Verteilung der Berufsgruppen der Eltern in den teilnehmenden EU-Ländern. Es wird deutlich, dass die Gruppe mit dem niedrigsten Berufsstatus (Fachkräfte in der Landwirtschaft, Handwerker/innen, Hilfsarbeitskräfte sowie Personen, die bisher keine bezahlte Arbeit verrichtet haben) in den meisten Ländern klein ist und nur in Bulgarien, Ungarn und der Slowakei über 20 % liegt. In Österreich macht diese Gruppe 11 % aus. Auf der anderen Seite haben in Österreich wie auch im EU-Schnitt etwa die Hälfte der Kinder

zumindest einen Elternteil, der der höchsten Berufsgruppe (akademische Berufe und vergleichbare Fachkräfte) angehört.

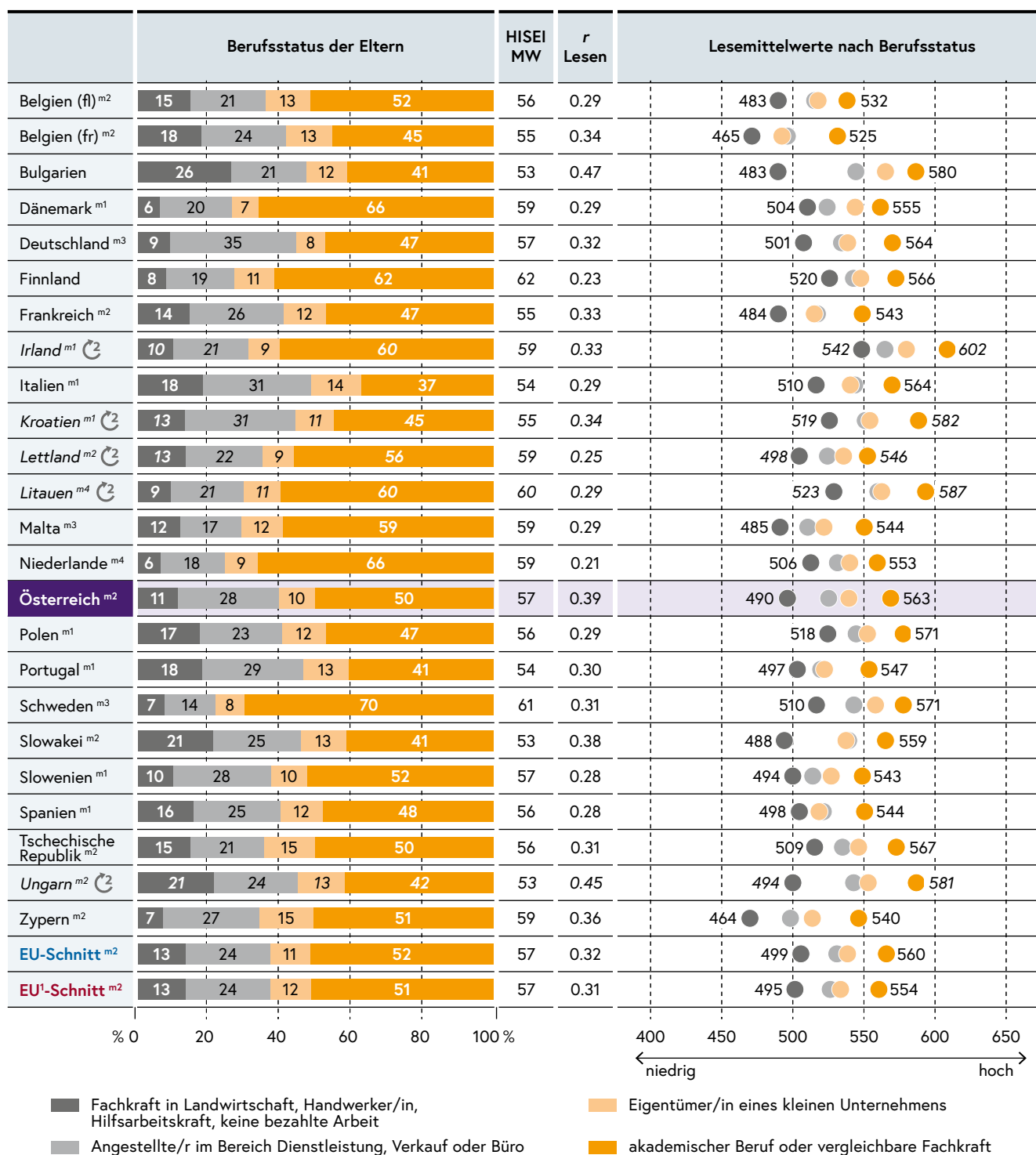
Berufsstatus der Eltern und Schülerleistung

Der rechte Teil von Abbildung 11 zeigt den Zusammenhang zwischen dem Berufsstatus der Eltern und der Lesekompetenz der Schüler/innen. Für diese Korrelationsanalyse werden die Angaben zum Beruf der Eltern in International-Socioeconomic-Index-(ISEI-)Werte rekodiert (siehe Anhangstabelle 11a). Es wird für jedes Kind der Wert des Elternteils mit dem höheren ISEI (= HISEI) herangezogen.

In allen teilnehmenden EU-Ländern geht ein höherer sozioökonomischer Status der Eltern mit signifikant besseren Leseleistungen der Kinder einher. Die im EU-Ländervergleich stärksten Zusammenhänge finden sich in Bulgarien ($r = .47$), Ungarn ($r = .45$) sowie Österreich ($r = .39$); am geringsten sind die Zusammenhänge in den Niederlanden, Finnland und Lettland (maximal $r = .25$) ausgeprägt. In Österreich ist folglich auch die Punktedifferenz zwischen Berufsstatusgruppe 1 und 4 mit 73 Punkten deutlich höher als im EU-Durchschnitt mit 60 Punkten (vgl. Abbildung 11, rechte Grafik sowie Anhangstabelle 11e).

Zusammenfassend zählt Österreich bei PIRLS 2021 zu den EU-Ländern mit dem stärksten Zusammenhang zwischen dem sozialen Hintergrund der Familie und der Lesekompetenz der Kinder. Auch die Ergebnisse von PISA belegen für Österreich immer wieder einen relativ hohen Zusammenhang zwischen den Kompetenzen 15-/16-Jähriger und deren sozialem Hintergrund (zuletzt Höller et al., 2019). Somit sind Kinder in Österreich, deren Eltern einen geringen Berufsstatus aufweisen, in ihrem Lesekompetenzerwerb stärker benachteiligt gegenüber Kindern aus bessergestellten Elternhäusern als in den meisten anderen EU-Ländern.

Abbildung 11: Berufsstatus der Eltern im Zusammenhang mit der Lesekompetenz der Kinder im EU-Ländervergleich



HISEI = Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status

MW = Mittelwert; *r* = Korrelationskoeffizient nach Pearson

Siehe Lesehinweise: EU-Schnitt umfasst die 24 EU-Länder (erste und zweite Welle), EU¹-Schnitt umfasst 19 der 24 EU-Länder (erste Welle).

Fehlende Werte in den Vergleichsländern werden in der Tabelle wie folgt gekennzeichnet:

m1: 10–15 %, m2: > 15–30 %, m3: > 30–50 %, m4: > 50 %.

Quelle: PIRLS 2021.

12 Migrationshintergrund und Lesekompetenz in Österreich: Entwicklungen seit dem Jahr 2006

Kinder mit Migrationshintergrund weisen in Österreich eine wesentlich schwächere Lesekompetenz auf als Kinder ohne Migrationshintergrund. Bei PIRLS 2021 beträgt dieser Leistungsunterschied 52 Punkte und hat sich sowohl gegenüber dem Jahr 2016 als auch gegenüber dem Jahr 2006 kaum verändert. Rund die Hälfte dieses Leistungsunterschieds kann auf die benachteiligte soziale Situation der Kinder mit Migrationshintergrund zurückgeführt werden.

Mit PIRLS 2021 ist es möglich, die Kompetenzentwicklung von Volksschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund im 15-Jahres-Vergleich zu betrachten. Zu den Kindern mit Migrationshintergrund werden jene gezählt, deren Elternteile beide im Ausland geboren sind. Seit Österreichs erster Teilnahme an PIRLS im Jahr 2006 wird eine Reihe an Reformmaßnahmen im Elementar- und Primarbereich implementiert, die unter anderem eine Hebung der (sprachlichen) Kompetenzen der Kinder mit Migrationshintergrund intendiert, wie z. B. die frühe sprachliche Förderung im Kindergarten, das verpflichtende Kindergartenjahr (vgl. Salchegger & Höller, 2019) oder die 2019 eingeführten Deutschförderkurse und Deutschförderklassen (BMBWF, 2022a; Resch, Gitschthaler & Schwab, 2023; Spiel, Popper & Holzer, 2022). Dem stehen die COVID-19-bedingten Schulschließungen (vgl. Kapitel 2) gegenüber, die möglicherweise in den Leistungen der Kinder mit Migrationshintergrund verstärkt negative Spuren hinterlassen haben (Betthäuser, Bach-Mortensen & Engzel, 2023; Weber, Helm & Kemethofer, 2021b).

Kinder mit Migrationshintergrund: Anteile und Lesekompetenz im Zeitvergleich

Abbildung 12a zeigt eine kontinuierliche Zunahme an Kindern mit Migrationshintergrund von 17% im Jahr 2006 auf 25% im Jahr 2021. Es fällt auf, dass seit PIRLS 2016 vor allem der Anteil an Kindern der ersten Generation (Kind und Eltern im Ausland geboren) steigt, während es davor vor allem einen Anstieg bei der zweiten Generation (Kind in Österreich, Eltern im Ausland geboren) gibt.

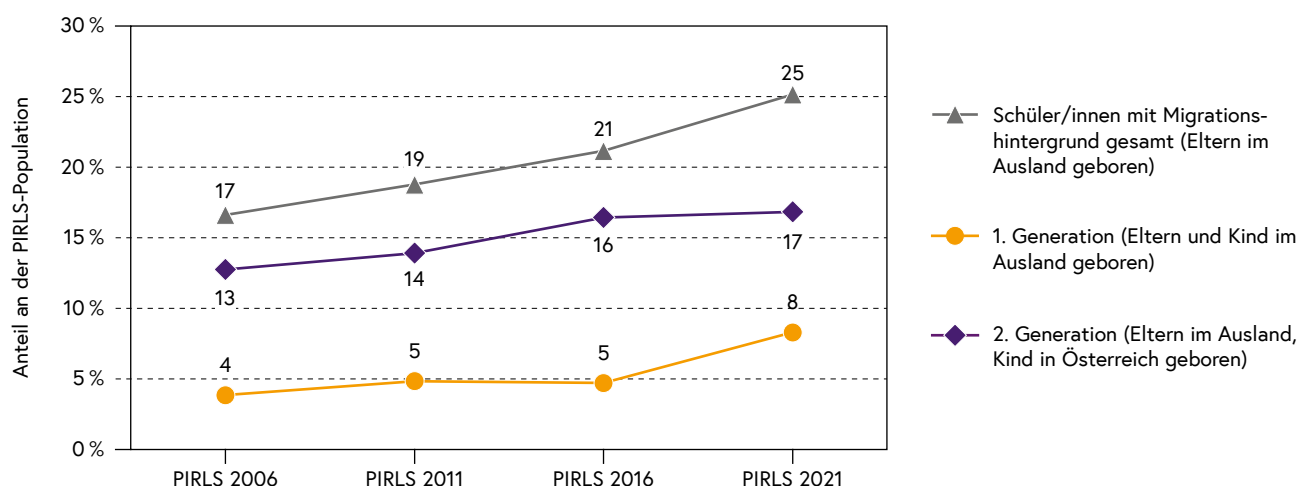
Abbildung 12b zeigt die Leistungsentwicklung der Kinder mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund. Gegenüber dem Jahr 2016 ergibt sich für

beide Gruppen eine geringfügige Veränderung von minus 9 Punkten, wobei dieser Rückgang für die Kinder ohne Migrationshintergrund statistisch signifikant ist, für die Kinder mit Migrationshintergrund als kleinere Gruppe jedoch nicht. Gegenüber der erstmaligen Erhebung 2006 lässt sich für keine Gruppe eine signifikante Veränderung feststellen.

Für jeden Messzeitpunkt zeigt sich ein deutlicher Leistungsabstand nach Migrationsstatus. Aktuell beträgt der Leistungsabstand von Kindern mit Migrationshintergrund 52 Punkte (Cohen's $d = 0,75$) und liegt damit ähnlich hoch wie bei PIRLS 2006 (mit 49 Punkten) und PIRLS 2016 (mit ebenfalls 52 Punkten). Dieser Leistungsabstand zeigt sich auch bei der Verteilung auf die Kompetenzstufen in Lesen (Abbildung 12c). Wird der soziale Hintergrund (Home Socioeconomic Status scale; Mullis et al., 2023) statistisch kontrolliert, verringert sich der Leistungsabstand von Kindern mit Migrationshintergrund bei PIRLS 2021 auf 26 Punkte. Demnach kann die Hälfte des oben beschriebenen Leistungsabstands (52 Punkte) auf die benachteiligte soziale Situation von Kindern mit Migrationshintergrund zurückgeführt werden.

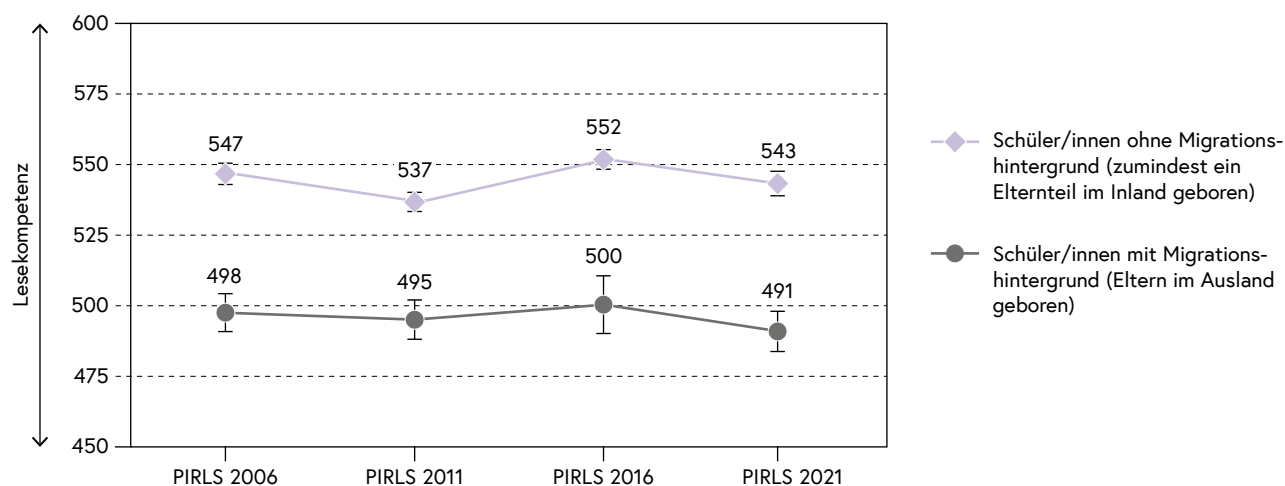
Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Leistungsänderungen im Zeitverlauf bei der Gruppe mit Migrationshintergrund ähnlich stark ausfallen wie bei der Gruppe ohne Migrationshintergrund und sich damit auch der Leistungsabstand zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund über die Jahre kaum verändert (mit Ausnahme einer kurzzeitigen Verringerung im Jahr 2011). Dennoch soll darauf hingewiesen werden, dass der Lese-Mittelwert der Kinder mit Migrationshintergrund noch bei keiner Erhebung so niedrig ist wie im Jahr 2021. Die Förderung der Lesekompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund ist daher unvermindert notwendig.

Abbildung 12a: Anteile an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Österreich im Zeitvergleich



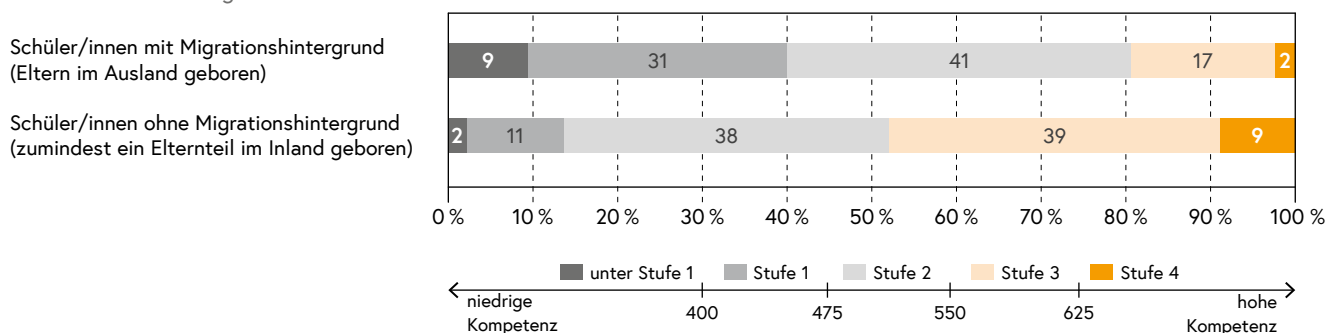
Quellen: PIRLS 2006, 2011, 2016, 2021.

Abbildung 12b: Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund in Österreich im Zeitvergleich



Quellen: PIRLS 2006, 2011, 2016, 2021.

Abbildung 12c: Verteilung auf die Kompetenzstufen in Lesen von Schülerinnen und Schülern in Österreich mit und ohne Migrationshintergrund



Quelle: PIRLS 2021.

13 Die Lesekompetenz ein- und mehrsprachiger Kinder im Ländervergleich

In allen teilnehmenden EU-Ländern mit Ausnahme Maltas verfügen mehrsprachige Kinder über eine geringere Lesekompetenz als einsprachige. In Österreich ist der Leistungsunterschied mehrsprachiger Kinder vergleichsweise stark ausgeprägt und beträgt 48 Kompetenzpunkte. Annähernd die Hälfte dieses Leistungsunterschieds kann auf die benachteiligte soziale Situation von mehrsprachigen Kindern zurückgeführt werden.

Mehrsprachigkeit ist eine volkswirtschaftliche Ressource und Herausforderung gleichermaßen. Einerseits ist es in einer globalisierten Welt für eine Gesellschaft von großem Nutzen, über ein breites kulturelles und sprachliches Potenzial zu verfügen. Eine Herausforderung ist es andererseits, Kinder mit anderer Erstsprache an ein möglichst hohes schulisches Kompetenzniveau heranzuführen (vgl. Herzog-Punzenberger & Schnell, 2012). Bereits die Ergebnisse früherer PIRLS-Erhebungen und auch jene der Bildungsstandards machen deutlich, dass mehrsprachige Kinder in Österreich im Durchschnitt eine niedrigere Lesekompetenz in Deutsch aufweisen als einsprachige (Bergmüller & Herzog-Punzenberger, 2012; Breit, Herzog-Punzenberger, Salchegger & Schnell, 2019; Salchegger, Suchaň et al., 2017). Als mehrsprachig werden im vorliegenden Beitrag jene Kinder bezeichnet, die zuhause (zumindest manchmal) eine andere Sprache als die Testsprache¹ sprechen.

Anteile mehrsprachiger Kinder und ihre Lesekompetenz

In Abbildung 13 (linke Spalte) wird im EU-Ländervergleich dargestellt, wie viele Schüler/innen zuhause nie oder nur manchmal die Testsprache sprechen. Die Länder sind absteigend nach dem Anteil mehrsprachiger Kinder sortiert. Besonders hoch ist der Anteil mehrsprachiger Kinder in Malta mit 55 %. Dies ist dadurch erklärbar, dass die meisten Kinder zuhause Maltesisch sprechen, der Schulunterricht aber auf Englisch und Maltesisch erfolgt (European Commission, 2023) und auch die meisten Kinder (75 %) bei PIRLS auf Englisch getestet werden (vgl. Anhangstabelle 13a). In Österreich gibt jedes vierte Kind (25 %) an, zuhause nie oder nur manchmal Deutsch zu

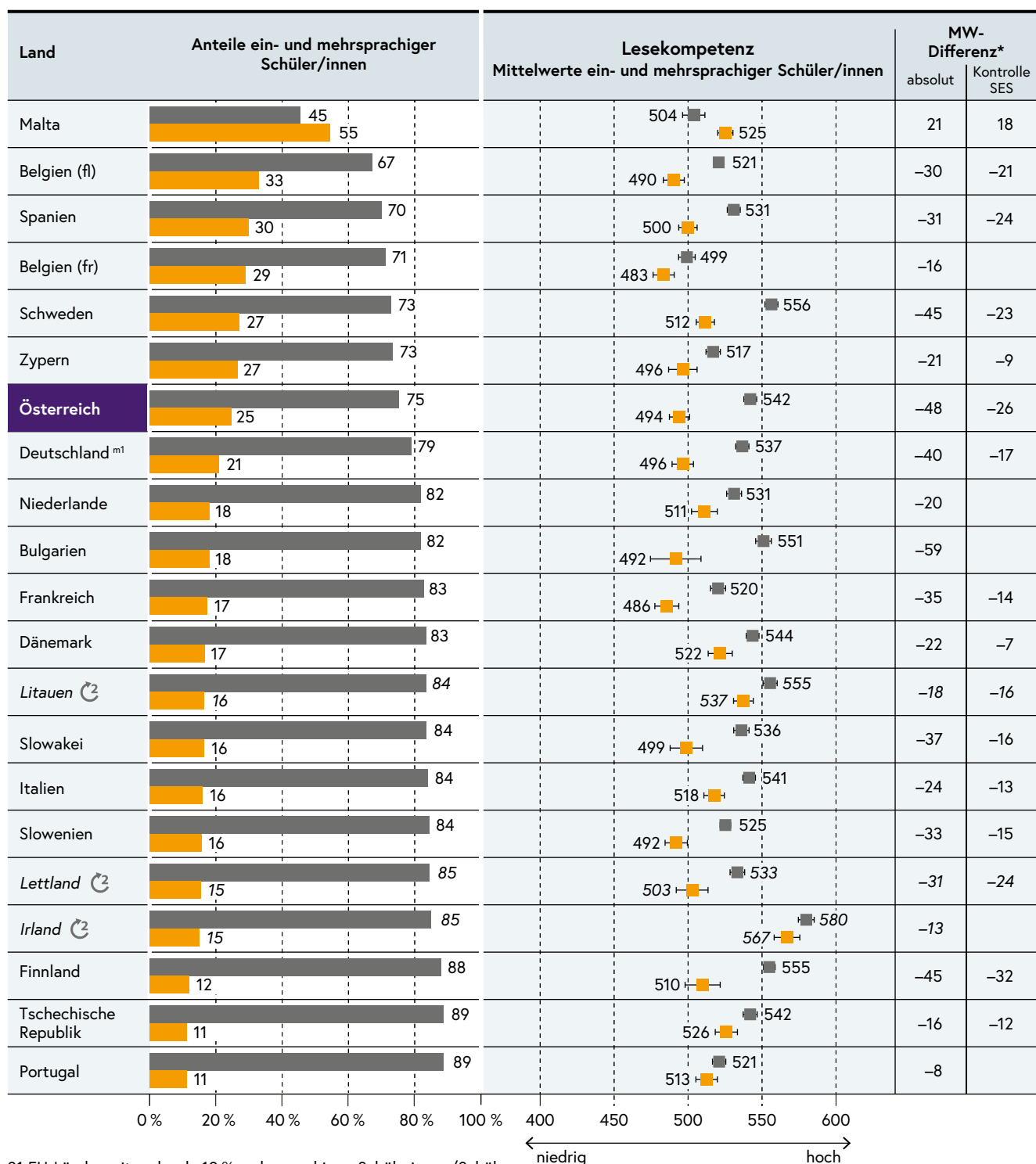
sprechen. Bei PIRLS 2016 war es noch etwa jedes fünfte Kind (19 %; Salchegger, Suchaň et al., 2017). In Kroatien, Polen und Ungarn liegt der Anteil mehrsprachiger Kinder jeweils unter 10 %. Diese Länder werden nicht in die Abbildung einbezogen.

Der mittlere Teil von Abbildung 13 zeigt die Mittelwerte und Konfidenzintervalle für die Lesekompetenz von ein- und mehrsprachigen Kindern. Es wird deutlich, dass die mehrsprachigen Kinder in allen Vergleichsländern außer Malta eine niedrigere Lesekompetenz aufweisen als einsprachige. In Österreich erreichen mehrsprachige Kinder im Mittel 494 Punkte auf der PIRLS-Leseskala, einsprachige Kinder hingegen 542 Punkte (vgl. Tabelle A13b im Anhang). Mit dieser Leistungsdifferenz von 48 Punkten (Cohen's $d = 0,73$) zählt Österreich neben Bulgarien, Finnland und Schweden zu den Ländern mit dem größten Leistungsunterschied für mehrsprachige Kinder (vgl. Abb. 13, Spalte „MW-Differenz absolut“).

Abbildung 13 (Spalte „MW-Differenz Kontrolle SES“) zeigt, dass sich der Leistungsunterschied zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern in Österreich unter Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrunds (Home Socioeconomic Status scale; Mullis et al., 2023) zwar annähernd halbiert (von 48 auf 26 Punkte), aber im EU-Vergleich dennoch einer der größten bleibt (Cohen's $d = 0,38$). Dies deutet darauf hin, dass, abgesehen von einem niedrigeren sozioökonomischen Status, weitere Gründe eine Rolle für das schwächere Abschneiden mehrsprachiger Kinder spielen müssen (vgl. Herzog-Punzenberger & Schnell, 2012; Salchegger, Höller, Herzog-Punzenberger & Breit, 2021).

1 Die Testsprache ist jene Sprache, in der der PIRLS-Test administriert wird – im Falle Österreichs Deutsch (vgl. Anhangstabelle A13a für die Testsprachen der weiteren EU-Länder).

Abbildung 13: Anteile und Lesekompetenz ein- und mehrsprachiger Schüler/innen im EU-Ländervergleich



21 EU-Länder mit mehr als 10 % mehrsprachigen Schülerinnen/Schülern absteigend nach dem Anteil mehrsprachiger Schüler/innen gereiht.

MW = Mittelwert, SES = sozioökonomischer Status

^{m1} Werte zur Mehrsprachigkeit fehlen von 10 % – 15 % der Schüler/innen

* Dargestellt sind statistisch signifikante Differenzen.

Alle Werte können Anhangstabelle A13b entnommen werden.

Mittelwert → ■ } Konfidenzintervall (+/- 1.96 SE)
■ einsprachig ■ mehrsprachig

Quelle: PIRLS 2021.

14 Leseselbstkonzept und Lesefreude

Die österreichischen Volksschüler/innen liegen mit ihrer Lesefreude im Durchschnitt der EU-Teilnehmerländer; ihre Lesekompetenz schätzen sie jedoch höher ein als im EU-Schnitt. Die Mädchen berichten über mehr Lesefreude und verfügen über ein höheres Leseselbstkonzept als Buben – dies gilt für Österreich sowie für den EU-Schnitt. In Österreich weisen Kinder ohne Migrationshintergrund ein höheres Leseselbstkonzept als jene mit Migrationshintergrund auf. In ihrer Lesefreude unterscheiden sich Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in Österreich nicht voneinander.

Bisherige Erkenntnisse der Lesekompetenzforschung zeigen auf, dass das Leseselbstkonzept und motivationale Merkmale (z. B. Lesefreude) das Leseverhalten (Lesehäufigkeit, Lesemenge) beeinflussen und dies wiederum auf die Lesekompetenz wirkt (im Überblick: Möller & Trautwein, 2020; Goy, Valtin & Hußmann, 2017; kritisch dazu Ehm, Hasselhorn und Schmiedek, 2021; Lenhard, 2019). Das Leseselbstkonzept und die Lesefreude hängen daher wie das Leseverhalten (siehe Kapitel 15) mit den Leseleistungen zusammen und sind pädagogisch auch deshalb bedeutsam, weil sie beeinflussbar sind und einen eigenständigen Wert für sich darstellen (Hascher & Hagenauer, 2018).

Leseselbstkonzept

Das Leseselbstkonzept meint die Vorstellungen, Einschätzungen und Bewertungen der Schüler/innen hinsichtlich ihrer eigenen Lesefähigkeiten. Schüler/innen mit hohem Selbstkonzept schreiben sich gute Lesefähigkeiten zu. In Österreich verfügen 51 % der Schüler/innen über ein hohes Selbstkonzept in Lesen. Ein Leseselbstkonzept mittlerer Höhe liegt bei 34 % der österreichischen Schüler/innen vor, ein niedriges bei 15 % (siehe Abbildung 14). Im Vergleich zu Österreich gibt es im EU-Schnitt weniger Schüler/innen mit hohem Leseselbstkonzept (46 %), aber mehr Kinder mit einem niedrigen (19 %). Besonders Schüler/innen mit einem sehr guten (Kompetenzstufe 4) und guten (Stufe 2 oder 3) Leseverständnis verfügen häufig über ein realistisches Selbstkonzept, ihre subjektive Einschätzung korrespondiert also mit der erbrachten Leistung. Im Gegensatz dazu überschätzen leistungsschwache Schüler/innen (unter Stufe 2) zum Teil ihre Fähigkeiten: In Österreich schätzen 20 % der leistungsschwachen Schüler/innen ihre Lesefähigkeiten als hoch ein. Im EU-Vergleich zeigen sich mit 21 % vergleichbare Werte.

Österreich- und EU-weit schätzen Mädchen ihre Lesefähigkeiten höher ein als Buben. Während in Österreich um rund 8 Prozentpunkte mehr Mädchen als Buben ein hohes Lese-

selbstkonzept aufweisen, beträgt der Unterschied im EU-Schnitt 5 Prozentpunkte zugunsten der Mädchen. Die Einschätzung der Lesefähigkeit getrennt nach Migrationsstatus zeigt für Österreich, dass Kinder ohne Migrationshintergrund häufiger hohe Selbstkonzepte aufweisen (56 % vs. 37 %).

Lesefreude

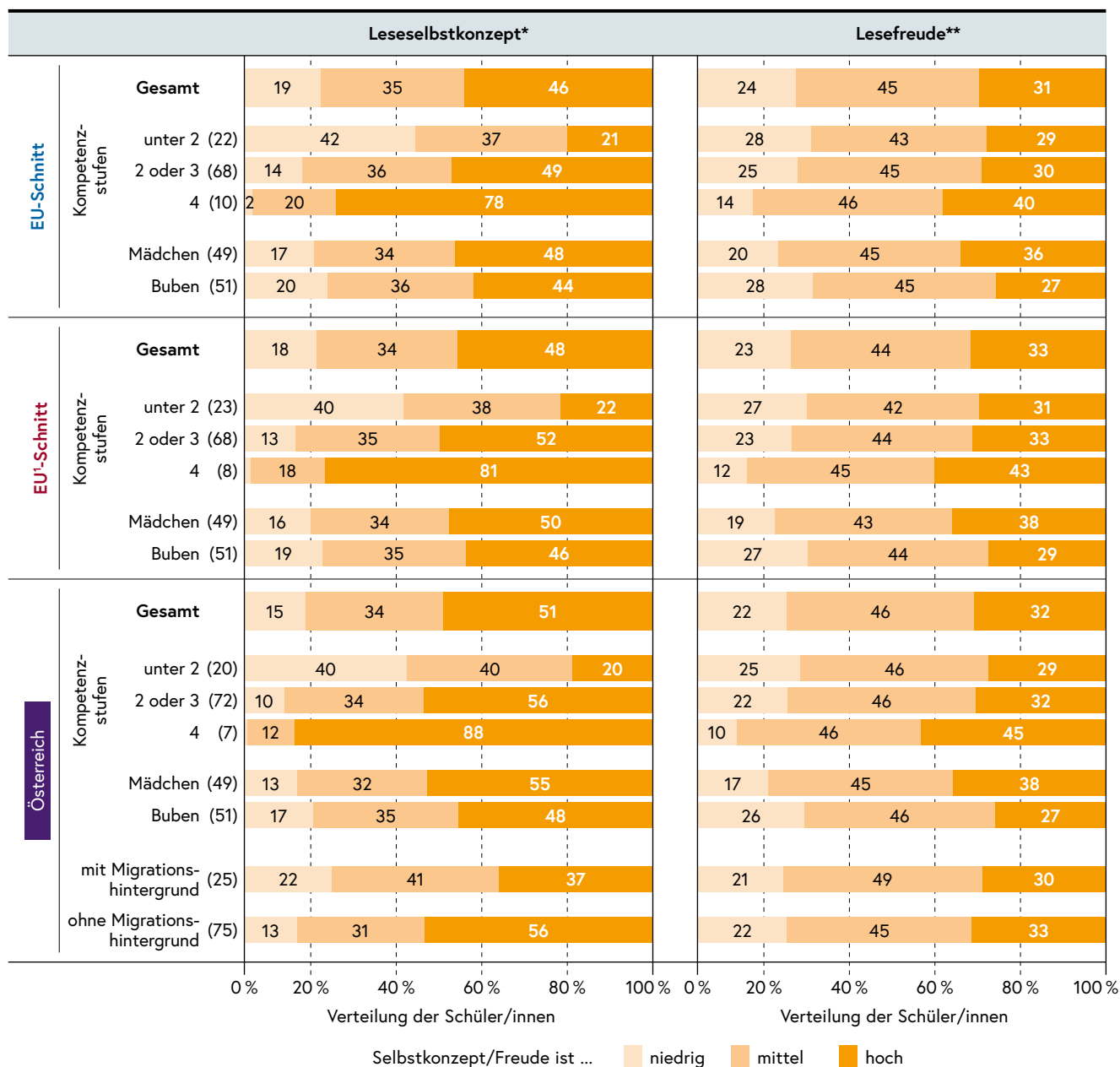
Freude am Lesen ist eine Emotion, die als positiv aktivierend zu klassifizieren ist. Sie wird als angenehm empfunden und fördert die Bereitschaft, sich weiter mit dem jeweiligen Fach zu beschäftigen (Frenzel, Götz & Pekrun, 2020). Am Ende der Volksschule äußert in Österreich etwa jedes dritte Kind viel Freude am Lesen (32 %) und etwa jedes vierte wenig Freude (22 %). Im EU-Schnitt ist die Freude der Schüler/innen ähnlich hoch (31 % vs. 24 %).

In Österreich berichten Mädchen häufiger von einer hohen Lesefreude als Buben (38 % vs. 27 %). Ähnliche Geschlechterunterschiede zeigen sich im EU-Schnitt (36 % vs. 27 %). Die Lesefreude der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund ist in Österreich ähnlich hoch und sie unterscheiden sich demnach nicht wesentlich in ihrer geringen, mittleren und hohen Freude am Lesen.

Übereinstimmend mit bisherigen Ergebnissen geht hohe Kompetenz mit hoher Freude einher ($r = .12$ AUT, $r = .09$ EU-Schnitt). Die Zusammenhänge mit der Leistung sind theoriekonform geringer, als die bei den Selbstkonzepten ($r = .49$ AUT, $r = .43$ EU-Schnitt) der Fall ist; siehe Tabelle A14b (Wigfield & Eccles, 2000).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die aktuellen Unterschiede nach Geschlecht und Migrationshintergrund mit bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnissen einhergehen (im Überblick siehe Wallner-Paschon & Hagenauer, 2019). Auch die Ergebnisse zum realistischen bzw. unrealistischen Selbstkonzept sind nicht überraschend und werden im Ergebnisbericht PIRLS 2011 detaillierter analysiert (Wallner-Paschon, 2012).

Abbildung 14: Schüleranteile zum Leseselbstkonzept und zur Lesefreude nach Geschlecht, Kompetenzstufen sowie für Österreich nach Migrationshintergrund



* Die Indizes zum Selbstkonzept in Lesen (L) basieren auf sechs Aussagen wie (1) Normalerweise bin ich gut in L, (2) L fällt mir schwerer als vielen Kindern meiner Klasse, (3) Ich bin einfach nicht gut in L, (4) L fällt mir leicht etc.

** Die Indizes zur Freude am Lesen (L) basieren auf zwei Fragen zur Lesehäufigkeit außerhalb der Schule sowie acht Aussagen wie (1) Ich lese gerne, (2) Ich finde L langweilig, (3) Ich lerne viel durch das Lesen etc. Details zur Indexbildung finden sich in Mullis, von Davier, Foy, Fishbein, Reynolds & Wry (2023).

Anmerkungen: Werte in Klammern geben den Prozentanteil der Schülerpopulation an. Migrationshintergrund: ein EU-Vergleich ist nicht möglich, da die Geburtsländer der Eltern im internationalen Teil des Elternfragebogens nicht erhoben werden.

Werte unter 2 Prozent nicht eingetragen.

Siehe Lesehinweise: EU-Schnitt umfasst die 24 EU-Länder (erste und zweite Welle), EU¹-Schnitt umfasst 19 der 24 EU-Länder (erste Welle).

Quelle: PIRLS 2021.

15 Außerschulisches Leseverhalten

Das Leseverhalten der österreichischen Viertklässler/innen stellt sich im EU-Ländervergleich dahingehend positiv dar, als es in Österreich einen vergleichsweise großen Anteil an Schülerinnen und Schülern gibt, der viel Zeit mit außerschulischem Lesen verbringt und wenige „Nicht- bzw. Wenigleser/innen“. Dies gilt vor allem für die außerschulische Lesezeit allgemein, aber auch für das Lesen zum Vergnügen. Die Trendanalysen für Österreich zeigen allerdings, dass sich beim Lesen zum Informationsgewinn der Anteil der „Wenigleser/innen“ seit 2006 kontinuierlich vergrößert und jener der „Vielleser/innen“ verringert. In Bezug auf die tägliche Lesezeit außerhalb der Schule zeigt sich ebenfalls ein Abwärtstrend, jedoch in einem moderateren Ausmaß. Beim Lesen zum Vergnügen verringert sich im Vergleich zu 2006 der Anteil der „Wenigleser/innen“ hingegen und jener der „Vielleser/innen“ vergrößert sich.

Häufiges außerschulisches Lesen von unterschiedlichen Texten, zum Vergnügen und zur Wissenserweiterung ist ein bedeutendes Ziel des Leseeerwerbs und trägt darüber hinaus zur erweiterten Leseerfahrung bei (Haller, Landerl & Schöfl, 2022). Ein günstiges Leseverhalten in diesem Sinne ist sowohl wegen des eigenständigen Werts und auch des Zusammenhangs mit der Lesekompetenz ein wichtiges Ziel schulischer Bildung (Guthrie & Wigfield, 1999; McElvany, Kortenbruck & Becker, 2008). Neben Lesemotivation und Leseselbstkonzept (siehe dazu Kapitel 14) ist die Häufigkeit, mit der Kinder in der Freizeit lesen, ein relevanter Prädiktor für ihre Lesekompetenz, da mit häufigem Lesen ein Zuwachs an Automatisierung und Leseeffektivität einhergeht (dazu auch Kapitel 18, McElvany et al., 2008; Pfof, Dörfler & Artelt, 2010). Zahlreiche Befunde stützen die Annahme, dass häufiges Lesen zu einer verbesserten Lesekompetenz führt (Anderson, Wilson & Fielding, 1988; Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 1999; Wigfield & Guthrie, 1997) und dieser Zusammenhang wechselseitig bedingt ist: Demnach führt ein günstiges Leseverhalten zu einer höheren Lesekompetenz, was wiederum das Leseverhalten positiv beeinflusst (Cipielewski & Stanovich, 1992; Pfof et al., 2010).

Lesezeit außerhalb der Schule

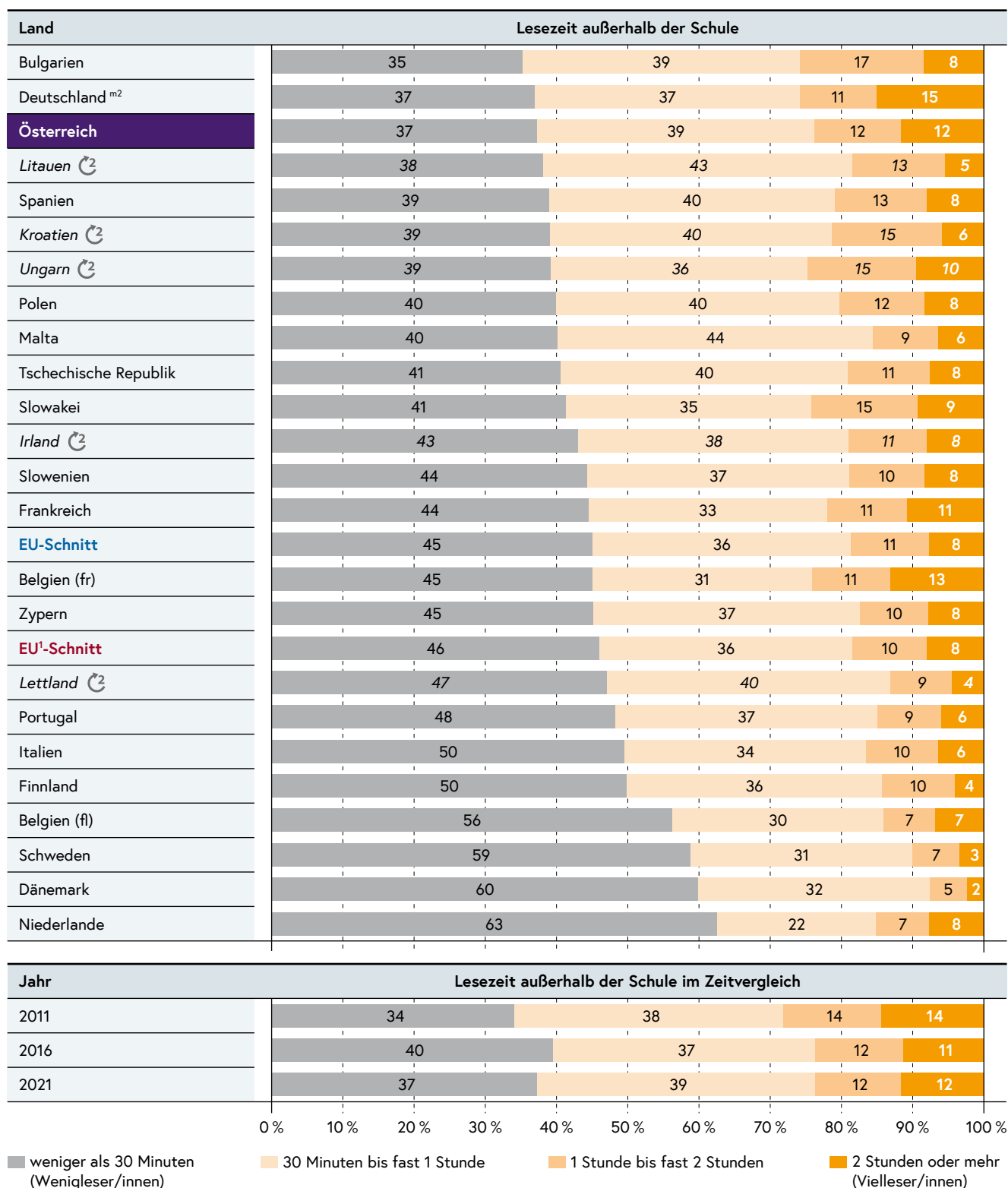
Seit PIRLS 2011 werden die Viertklässler/innen gefragt, wie viel Zeit sie außerhalb der Schule an einem normalen Schultag mit Lesen verbringen. In Abbildung 15a sind die Anteile der Schüler/innen zu den vier Antwortkategorien (< 30 Minuten, 30 Minuten bis fast 1 Stunde, 1 Stunde bis fast 2 Stunden, 2 Stunden oder mehr) für die 24 EU-Teilnehmerländer dar-

gestellt. Etwa jedes neunte österreichische Volksschulkind liest außerhalb der Schule 2 Stunden und mehr pro Tag und jedes vierte Kind zumindest 1 Stunde pro Tag. 37 % der österreichischen 10-Jährigen verbringen jedoch außerhalb der Schule weniger als 30 Minuten pro Tag mit Lesen; im EU-Schnitt (45 %) sind es signifikant mehr Wenigleser/innen. Ähnliche Ergebnisse wie in Österreich zeigen sich unter anderem für die österreichischen Nachbarländer Deutschland (37 %) und Ungarn (39 %). In 15 EU-Teilnehmerländern gibt es signifikant mehr 10-Jährige, die außerhalb der Schule weniger als 30 Minuten mit Lesen verbringen als in Österreich. Darunter befinden sich die beiden leistungsstarken Länder Finnland (50 %) und Irland (43 %) sowie Schweden, Dänemark und die Niederlande mit besonders vielen Kindern, die nur wenig Zeit mit außerschulischem Lesen verbringen (59 %, 60 % und 63 %).¹ In Schweden und Dänemark gibt es gleichzeitig relativ wenige Kinder, die täglich 2 Stunden und mehr lesen (3 % und 2 %). In Österreich ist der Anteil dieser Gruppe mit 12 % deutlich höher und unterscheidet sich signifikant vom EU-Durchschnittswert (8 %). Für Österreich zeigt sich im Ländervergleich somit ein positives Bild, das sich durch einen vergleichsweise hohen Schüleranteil an Vielleserinnen/Viellesern und niedrigen Anteil an Wenigleserinnen/Weniglesern kennzeichnet.

Allerdings zeigen die Analysen auch, dass gerade jene Gruppen, die man stärker für das Lesen gewinnen sollte (Wenigleser/innen), in den meisten Ländern jeweils die größte Gruppe ausmachen. Für die Leseförderung (siehe Kapitel 18) wäre es allerdings wichtig, diese Gruppen für das Lesen zu motivieren,

¹ Details zur Leseleistung der EU-Teilnehmerländer siehe Kapitel 3.

Abbildung 15a: Tägliche Lesezeit der Viertklässler/innen im EU-Ländervergleich und im Trend für Österreich



m2: Angaben fehlen von > 15 % – 30 %

Die Vergleichsländer sind aufsteigend nach dem Schüleranteil der Antwortkategorie „weniger als 30 Minuten täglich“ gereiht.

Siehe Lesehinweise: EU-Schnitt umfasst die 24 EU-Länder (erste und zweite Welle), EU¹-Schnitt umfasst 19 der 24 EU-Länder (erste Welle).

Quellen: PIRLS 2006, 2011, 2016, 2021.

da eine vermehrte Lesezeit mit höheren Leseleistungen einhergeht, was wiederum zu einer Zunahme des außerschulischen Lesens führt (Pfof et al., 2010).

Die Trendanalysen für Österreich (siehe Abbildung 15a) lassen im Vergleich zu PIRLS 2011 zwei moderate, wenngleich signifikante Unterschiede erkennen: Der Anteil an Kindern, die weniger als 30 Minuten außerhalb der Schule lesen, steigt bei PIRLS 2021 um 3 Prozentpunkte, während sich der Anteil jener, die täglich 2 Stunden und mehr lesen, um ebenfalls rund 3 Prozentpunkte verringert. Im Vergleich zu PIRLS 2016 zeigen sich aktuell keine signifikanten Unterschiede in der außerschulischen Lesezeit.

Mit Ausnahme von Italien ist in allen EU-Vergleichsländern ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und Lesezeit zu beobachten. Der Zusammenhang ist im EU-Schnitt schwach ausgeprägt ($r = .15$) und variiert auf Länderebene von $.02$ in Italien bis $.29$ in Irland (siehe Anhang A15e). Für Österreich zeigt sich ebenfalls ein schwacher Zusammenhang zwischen der außerschulischen Lesezeit und der Lesekompetenz ($r = .17$).

Lesen zum Vergnügen

Wie bereits in vorhergehenden PIRLS-Erhebungen werden bei PIRLS 2021 die 10-Jährigen gefragt, wie häufig sie außerhalb der Schule zu ihrem Vergnügen lesen. In Österreich gibt rund jedes zweite Kind (46 %) an, jeden oder fast jeden Tag außerhalb der Schule zum Vergnügen zu lesen (siehe Abbildung 15b). Damit liegt Österreich über dem EU-Schnitt (37 %). Vergleichbare Anteile finden sich in Frankreich und im französischsprachigen Teil Belgiens (jeweils 46 %) sowie in Spanien und Malta (48 % bzw. 47 %). Lediglich in den beiden EU-Teilnehmerländern Deutschland und Portugal gibt es mit je 50 % moderat, aber signifikant mehr Kinder, die täglich zum Vergnügen lesen. In den 16 anderen EU-Teilnehmerländern ist der Anteil an Kindern, die angeben, täglich zum Vergnügen zu lesen, signifikant geringer. Dazu zählen wiederum Irland (38 %) und Finnland (30 %), also Länder, die leistungsmäßig im EU-Spitzenfeld liegen. Vergleichsweise wenige Schüler/innen, die täglich zum Vergnügen lesen, gibt es in Dänemark (25 %), Kroatien (24 %), Polen (23 %) und Lettland (18 %).

Dänemark, Lettland, die Niederlande und Italien haben relativ viele Schüler/innen (mehr als 20 %), die angeben, nie oder fast nie außerhalb der Schule zum Vergnügen zu lesen. In Österreich hingegen sind es vergleichsweise wenig 10-Jährige, die nie zum Vergnügen lesen (12 %). Nur in Portugal (8 %) ist der Anteil der Wenigleser/innen signifikant geringer als in Österreich.

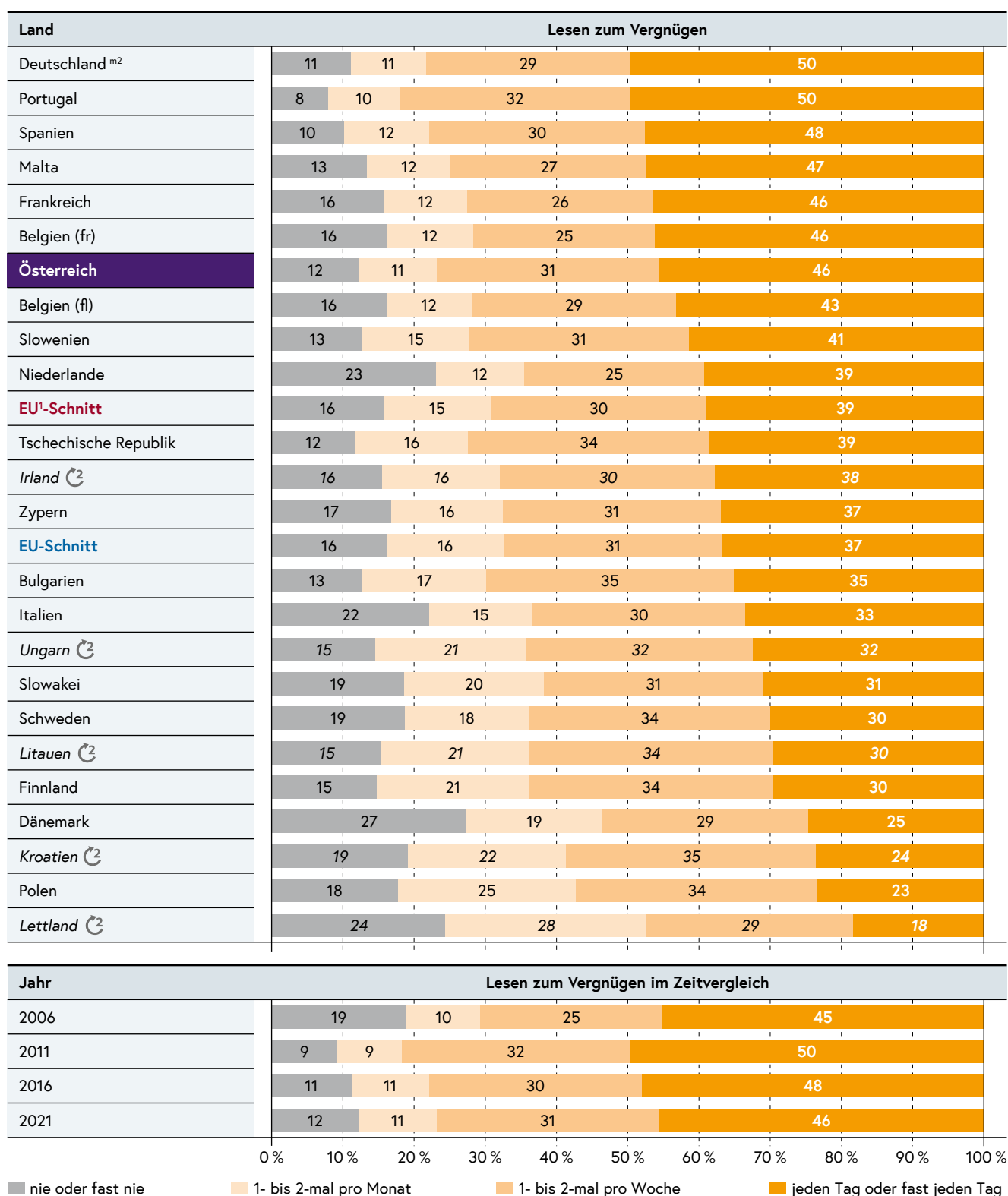
Abbildung 15b zeigt im Trend von 2006 bis 2021, wie häufig österreichische Schüler/innen zu ihrem Vergnügen lesen. In Österreich entwickelt sich seit 2006 das Lesen zum Vergnügen dahingehend positiv, dass sich der Anteil jener Kinder, die (fast) nie lesen, signifikant um 7 Prozentpunkte verringert und jener, die wöchentlich zum Vergnügen lesen, um rund 6 Prozentpunkte erhöht. Im Vergleich zu PIRLS 2016 zeigen sich aktuell keine signifikanten Veränderungen beim außerschulischen Lesen zum Vergnügen.

In den meisten EU-Vergleichsländern ist der Zusammenhang mit der Lesekompetenz positiv (siehe Anhang A15e): Häufiges Lesen zum Vergnügen geht demnach mit einer höheren Lesekompetenz einher und vice versa. Im EU-Schnitt zeigt sich ein schwacher Zusammenhang ($r = .12$), der auf Länderebene von $-.04$ in Portugal bis $.28$ in Irland variiert. In Österreich ist der Zusammenhang zwischen dem Lesen zum Vergnügen und der Leseleistung vergleichsweise stark ($r = .22$).

Lesen zum Informationsgewinn

Analog zum Lesen zum Vergnügen werden die Schüler/innen danach gefragt, wie häufig sie außerhalb der Schule lesen, um Informationen zu erhalten (siehe Abbildung 15c). In Österreich ist der Anteil jener Schüler/innen, die angeben, (fast) täglich zu lesen, um Informationen zu gewinnen, mit 39 % signifikant höher als der Durchschnittswert der EU-Vergleichsländer (36 %). Ähnlich hohe Anteile an Kindern wie in Österreich, die täglich zum Informationsgewinn lesen, gibt es in Kroatien, dem französischsprachigen Teil Belgiens, der Tschechischen Republik, Deutschland und Zypern. In Ungarn, Slowenien, Italien, Malta, Spanien, Bulgarien und Portugal ist der Anteil an Kindern, die täglich zum Informationsgewinn lesen, um 4 bis hin zu 17 Prozentpunkten höher als in Österreich. In den verbleibenden 11 EU-Teilnehmerländern gibt es signifikant weniger Kinder, die täglich lesen, um Informationen zu erhalten, als in Österreich. Besonders wenig

Abbildung 15b: Außerschulisches Lesen zum Vergnügen im EU-Ländervergleich und im Trend für Österreich



m2: Angaben fehlen von > 15 % – 30 %

Die Vergleichsländer sind absteigend nach dem Schüleranteil der Antwortkategorie „jeden Tag oder fast jeden Tag“ gereiht.

Siehe Lesehinweise: EU-Schnitt umfasst die 24 EU-Länder (erste und zweite Welle), EU¹-Schnitt umfasst 19 der 24 EU-Länder (erste Welle).

Quellen: PIRLS 2006, 2011, 2016, 2021.

10-Jährige, die täglich außerhalb der Schule zum Informationsgewinn lesen, gibt es in Finnland (19%) sowie in den Niederlanden (17%). Die Niederlande haben gleichzeitig relativ viele Schüler/innen (33%), die (fast) nie zum Informationsgewinn lesen. In Finnland gibt es hingegen neben den wenigen Vielleser/innen (19%) gleichzeitig auch wenige Nichtleser/innen (16%). Österreich liegt mit seinem Anteil an Schülerinnen und Schülern, die angeben, (fast) nie zum Informationsgewinn zu lesen, mit 12% im EU-Schnitt.

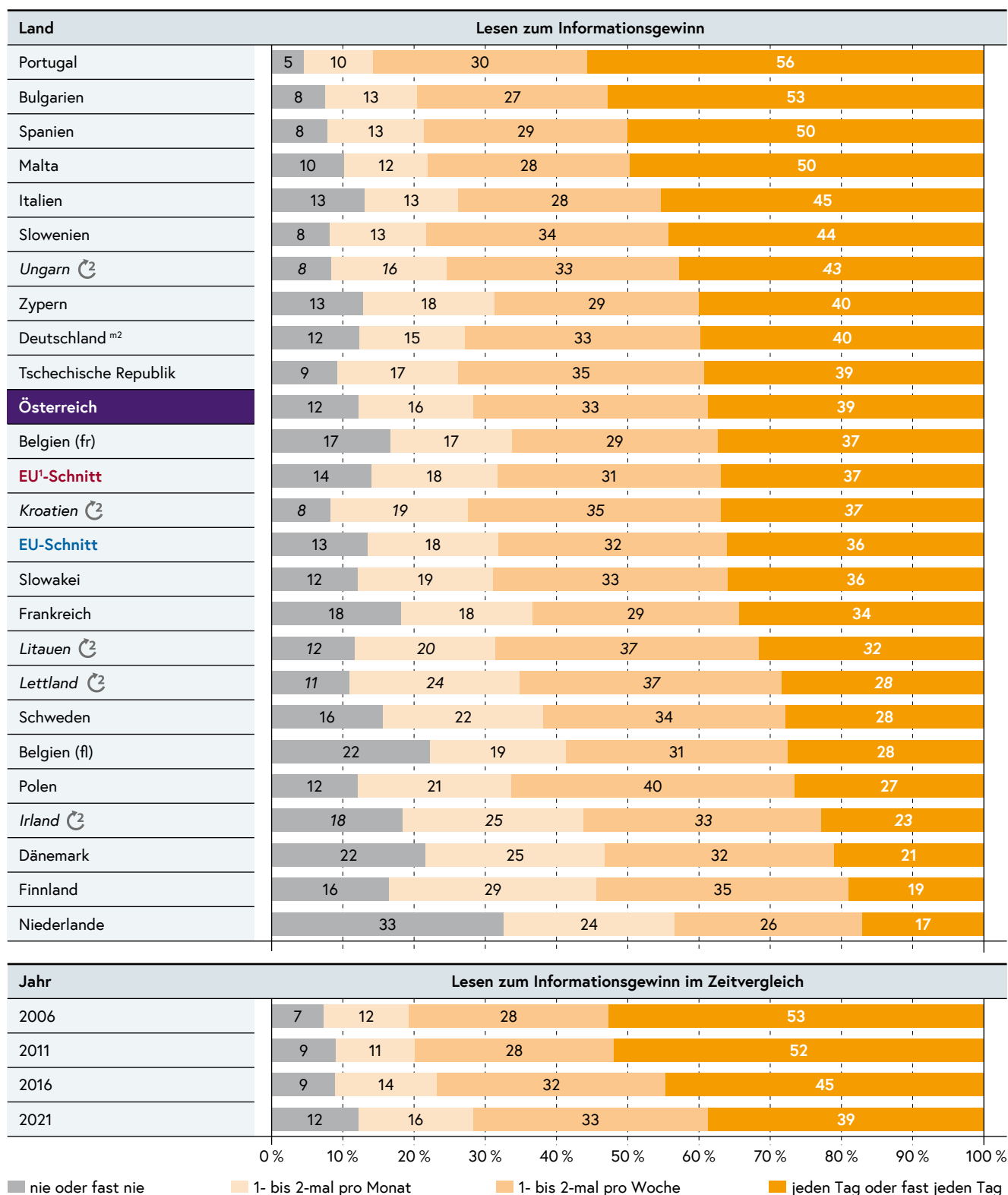
Im Vergleich zu 2006 gibt es aktuell um 5 Prozentpunkte mehr Wenigleser/innen (siehe Abbildung 15c). Darüber hinaus hat sich in Österreich der Anteil an Kindern, die täglich zum Informationsgewinn lesen, seit PIRLS 2006 kontinuierlich verringert: Während 2006 und 2011 mehr als die Hälfte der Viertklässler/innen angab, täglich ohne schulischen Auftrag informative Texte zu lesen, sind es 10 Jahre später mit 39% um 13 bzw. 14 Prozentpunkte signifikant weniger. Dies deutet insgesamt auf eine abnehmende Lesehäufigkeit beim außerschulischen Informationslesen bei den österreichischen 10-Jährigen hin.

Häufiges Lesen zum Informationsgewinn geht mit keiner höheren Lesekompetenz einher, sondern korreliert in den

meisten EU-Teilnehmerländern leicht negativ mit der Lesekompetenz. In Österreich beträgt dieser Zusammenhang $r = -.10$ und liegt nahe dem EU-Schnitt von $-.08$ (siehe Tabelle A15e im Anhang). Da das Informationslesen bereits 2006 (schwach) negativ mit der Lesekompetenz zusammenhängt, beleuchten Bergmüller und Böck (2009) diesen scheinbar paradoxen Zusammenhang näher und resümieren, dass das Lesen von Informationstexten zu keiner geringeren Lesekompetenz führt, sondern dass Kinder mit geringerer Lesekompetenz häufiger zu Informationstexten greifen, als dies Kinder mit hoher Lesekompetenz tun.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es sowohl unter den leistungsstarken als auch den leistungsschwachen Ländern hohe und niedrige Anteile an Viel- und Wenigleserinnen und -lesern gibt. Die geringen und unterschiedlich starken Zusammenhänge zwischen außerschulischem Leseverhalten und Lesekompetenz in den einzelnen Ländern und das Fehlen eines einheitlichen Musters über die Länder hinweg könnten auch dadurch bedingt sein, dass neben der Quantität des Lesens (Lesehäufigkeit) auch die Qualität (Art, Inhalt & Vielfalt) der Lektüre eine Rolle spielt (Carver & Leibert, 1995; Kirsch et al., 2002, S. 106 ff.).

Abbildung 15c: Außerschulisches Lesen zum Informationsgewinn im EU-Ländervergleich und im Trend für Österreich



m2: Angaben fehlen von > 15 % – 30 %

Die Vergleichsländer sind absteigend nach dem Schüleranteil der Antwortkategorie „jeden Tag oder fast jeden Tag“ gereiht.

Siehe Lesehinweise: EU-Schnitt umfasst die 24 EU-Länder (erste und zweite Welle), EU¹-Schnitt umfasst 19 der 24 EU-Länder (erste Welle).

Quellen: PIRLS 2006, 2011, 2016, 2021.

16 Die Auswahl von Texten im Leseunterricht

In Österreich wird literarisches Lesematerial im Leseunterricht seltener eingesetzt als im EU-Schnitt. Beim Informations-Lesematerial lesen die österreichischen Schüler/innen häufiger Sachartikel und seltener diskontinuierliche Texte als im EU-Schnitt. Die Textauswahl durch die Lehrpersonen entspricht überwiegend dem Leseinteresse der Schüler/innen, wobei die Interessen der Buben weniger berücksichtigt werden als jene der Mädchen.

Im Leseunterricht stellt sich häufig die Frage nach der Wahl der Texte, die Schüler/innen im Unterricht lesen. Dabei sollten sowohl Sachtexte als auch literarische Texte im Leseunterricht eingesetzt werden (Rosebrock & Scherf, 2022, S. 81; Schmich, Breit, Lanzdorf & Itzlinger-Bruneforth, 2017, S. 88). Bei der Auswahl der Texte sind im Hinblick auf die Lesemotivation die Interessen der Schüler/innen sowie geschlechtsspezifische Aspekte von Bedeutung. Durch eine reichhaltige Leseumgebung (z.B. durch eine breite Auswahl an Lesematerialien unterschiedlicher Genres, Themenschwerpunkte und Schwierigkeiten) soll sichergestellt werden, dass die in der Volksschule divergierenden Leseinteressen von Mädchen und Buben gleichermaßen berücksichtigt werden (Garbe, 2016, S. 17).

Textsorten im Leseunterricht

Im Lehrerfragebogen zu PIRLS 2021 werden Lehrpersonen in Österreich befragt, wie häufig sie die folgenden Textsorten im Leseunterricht einsetzen. Bei den literarischen Lesematerialien zeigt sich, dass die österreichischen Schüler/innen alle vier erhobenen Textsorten nach Angaben der Lehrperson weniger häufig lesen als im EU-Schnitt (Abb. 16a). Dabei haben Kurzgeschichten in Österreich den höchsten Stellenwert. So haben 71% der österreichischen Schüler/innen eine Lehrkraft, die angibt, ein- bis zweimal pro Woche oder öfter Kurzgeschichten (80% im EU-Schnitt) im Unterricht zu behandeln, wohingegen längere Romane nur von 18% in dieser Häufigkeit im Leseunterricht bearbeitet werden (37% im EU-Schnitt). Verhältnismäßig wenig werden Theaterstücke gelesen: 82% der Schüler/innen haben eine Lehrkraft, die angibt, diese nie oder fast nie im Unterricht einzusetzen (58% im EU-Schnitt). Gedichte werden gemäß den Angaben der Lehrpersonen von 19% der österreichischen Schüler/innen mindestens wöchentlich behandelt (28% im EU-Schnitt).

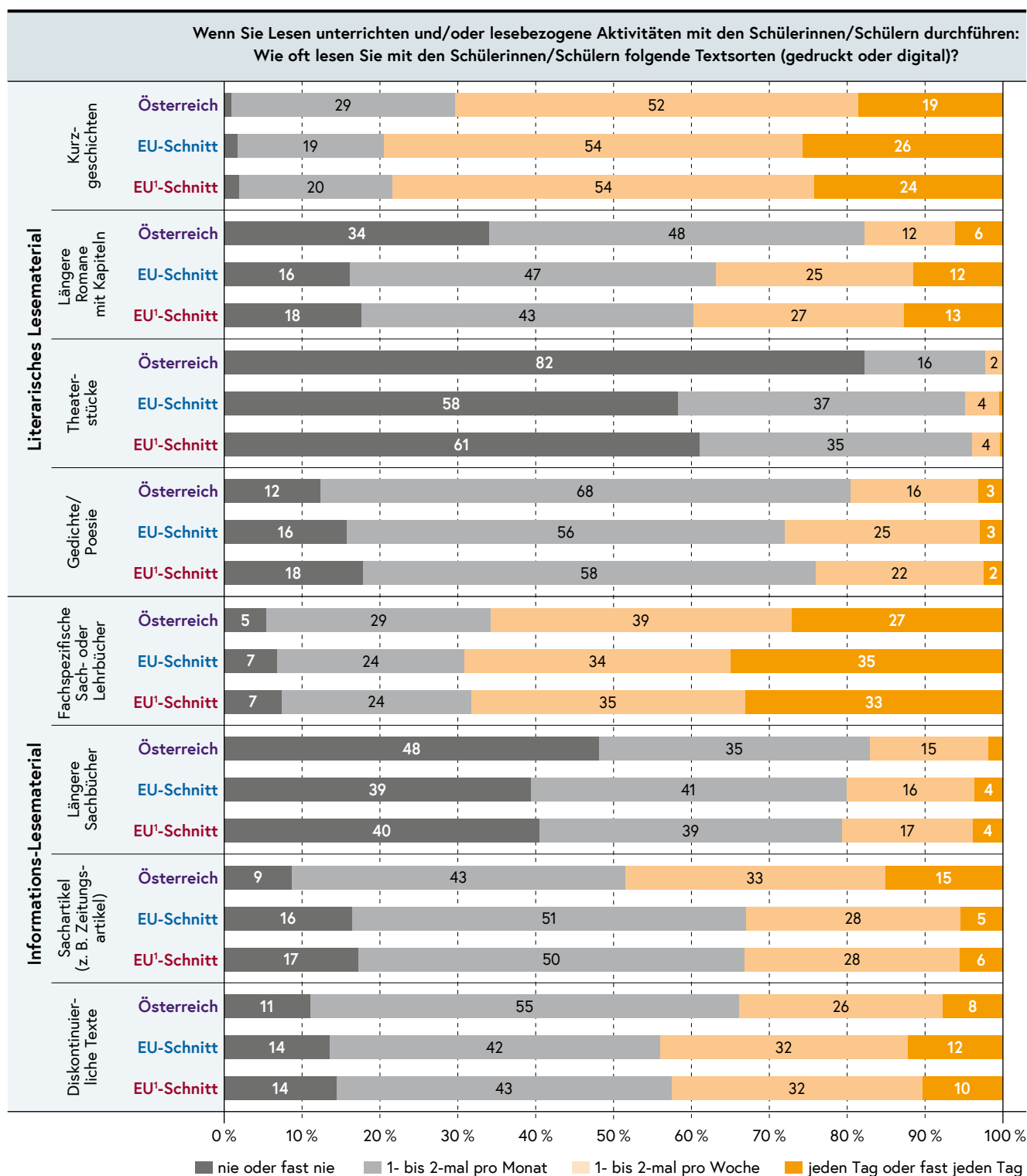
Im Bereich des Informationslesens werden in Österreich öfter Sachartikel gelesen als im EU-Schnitt. So haben 48% der österreichischen Schüler/innen eine Lehrkraft, die angibt, diese mindestens einmal oder mehrmals pro Woche einzusetzen, während es im EU-Schnitt 33% sind. Unterschiede ergeben sich außerdem bei den diskontinuierlichen Texten, die im EU-Schnitt nach Angaben der Lehrpersonen häufiger eingesetzt werden als in Österreich (44% gegenüber 34%).

Textauswahl, Interesse und Geschlecht

In Bezug auf Textauswahl und Interesse der Schüler/innen zeigt sich, dass die Textauswahl durch die Lehrpersonen überwiegend dem Leseinteresse der Schüler/innen entspricht (Abb. 16b, linker Teil). So stimmen in Österreich jeweils 88% der Mädchen und rund 80% der Buben (eher) den Aussagen zu, dass sie mögen, was sie in der Schule lesen, und dass ihre Lehrkraft interessante Lesetexte bereitstellt. Die Zustimmung der Buben liegt hier unter jener der Mädchen. Zudem geben 79% der österreichischen Schüler/innen an, dass sie mindestens einmal pro Woche in der Schule etwas lesen, das sie sich selbst ausgesucht haben. Im EU-Schnitt sind es 72% (ohne Abbildung).

Betrachtet man die Leseleistung von Mädchen und Buben in Abhängigkeit von ihrer Zustimmung zur Aussage „Ich mag, was ich in der Schule lese“ (Abb. 16b, rechter Teil), zeigt sich bei den Mädchen ein Zusammenhang: Jene Mädchen, die der Aussage (eher) zustimmen, haben eine höhere Leseleistung als jene, die dieser Aussage (eher) nicht zustimmen. Bei den Buben zeigt sich dieser Zusammenhang nur im EU-Schnitt (Cohen's d zwischen 0,20 und 0,24). Allerdings dürfen keine kausalen Schlüsse gezogen werden: So weiß man nicht, ob kompetente Leser/innen die Lektüre aufgrund ihrer besseren

Abbildung 16a: Auswahl von Textsorten im Leseunterricht



Werte unter 2 Prozent nicht eingetragen.

Irland und Ungarn sind nicht im EU-Schnitt enthalten, da für diese beiden Länder keine Daten aus dem Lehrerfragebogen verfügbar sind.
Siehe Lesehinweise: EU-Schnitt umfasst die 24 EU-Länder (erste und zweite Welle), EU¹-Schnitt umfasst 19 der 24 EU-Länder (erste Welle).

Quelle: PIRLS 2021.

Leseleistung lieber mögen, oder ob es für die Entwicklung von Lesekompetenz förderlich ist, dass die Schüler/innen die Texte im Unterricht mögen.

Im Rahmen des nationalen Zusatzes zum Lehrerfragebogen PIRLS 2021 werden die Lehrpersonen in Österreich außerdem befragt, ob sie für Buben andere Texte auswählen als für Mädchen: Hier haben nur 4 % der Schüler/innen eine Lehrkraft, die dieser Aussage zustimmt (ohne Abb.). Dies deckt sich mit dem Ergebnis einer qualitativen Befragung österreichischer Lehrkräfte (Bachinger, 2022, S. 209).

Zusammenfassend haben die österreichischen Schüler/innen im Vergleich zum EU-Schnitt gemäß den Angaben der Lehrpersonen im Leseunterricht weniger oft die Gelegenheit, Erfahrungen mit literarischem Lesematerial zu sammeln. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang, dass sich sowohl in Österreich als auch im EU-Schnitt kein praktisch relevanter Unterschied in den Leseleistungen zwischen den Leseabsichten „literarisches Lesen“ und „Informationslesen“ zeigt (vgl. Kapitel 7).

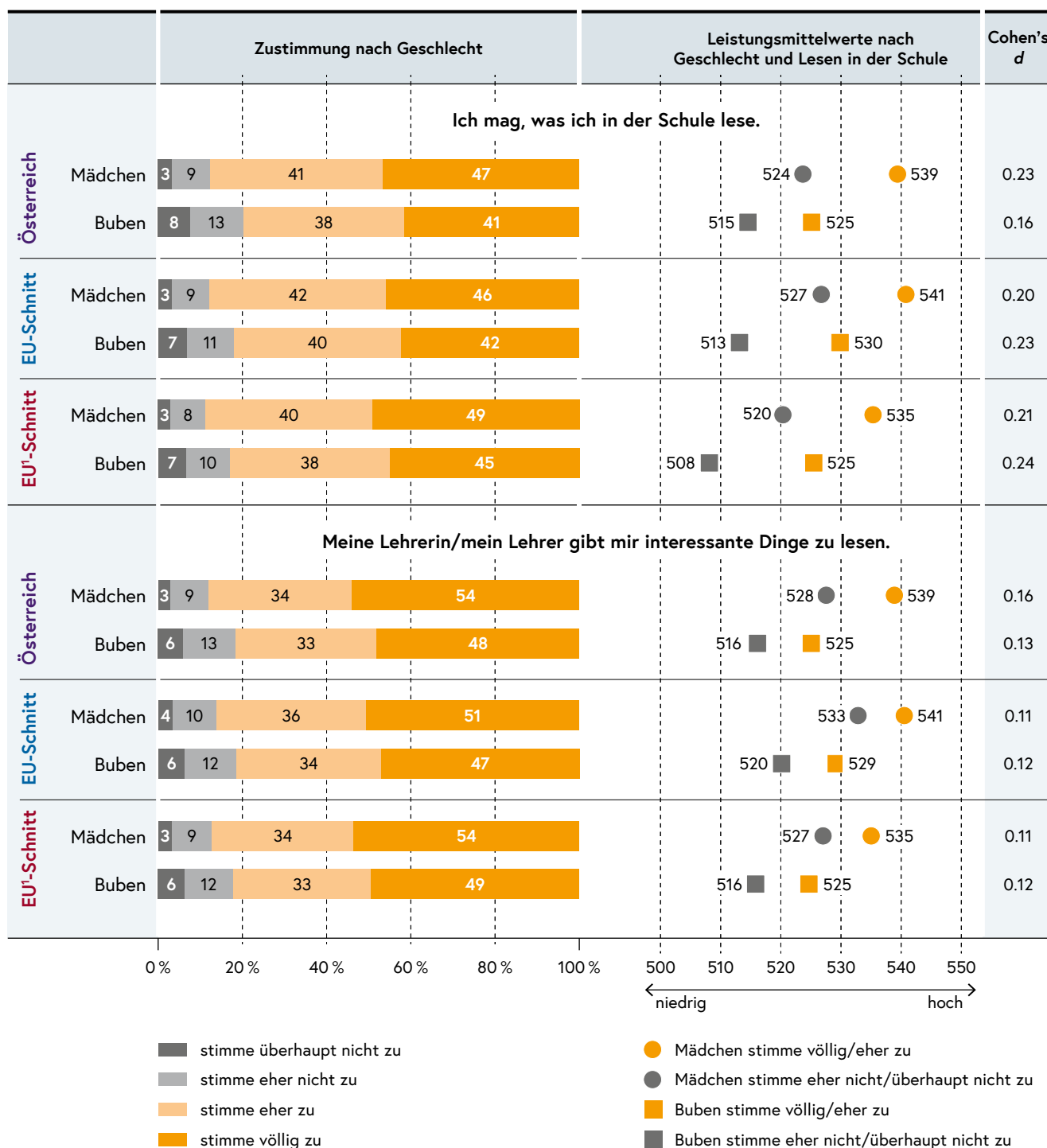
Insbesondere zeigen die vorliegenden Analysen einen verhältnismäßig geringen Einsatz von Gedichten und Poesie und auch von diskontinuierlichen Sachtexten im österreichischen Leseunterricht. Da Schüler/innen in der jährlichen (teil-)verpflichtenden nationalen individuellen Kompetenzmessung

PLUS (iKM^{PLUS}), die 2023 erstmals auch auf der 4. Schulstufe stattfand, auch lyrische und diskontinuierliche Texte bearbeiten (Bachinger, Illetschko & Krelle, 2021), ist in diesem Zusammenhang interessant, ob und wie sich dieser Aspekt zukünftig auf die Textauswahl im Leseunterricht und auf die Leseleistungen auswirken wird.

Da sich Lesemotivation und das lesebezogene Selbstkonzept in Abhängigkeit von der Lesekompetenz entwickeln (Rosebrock & Scherf, 2022, S. 75), erscheint eine Textauswahl, die Interessen der Schüler/innen berücksichtigt, wichtig. Die Analysen zeigen, dass die Textauswahl der österreichischen Lehrkräfte dem Leseinteresse der Schüler/innen gut entspricht. Von Bedeutung erscheint hier allerdings, dass die Zustimmung der Buben deutlich unter jener der Mädchen liegt. Damit scheint die Textauswahl im Unterricht die Leseinteressen der Buben weniger gut zu treffen, was auch dadurch untermauert wird, dass die Lehrkräfte in Österreich sehr selten unterschiedliche Texte für Mädchen und Buben auswählen.

Im Sinne einer nachhaltigen Leseförderung wäre es wünschenswert, eine reichhaltige Leseumgebung bereitzustellen (Garbe, 2016), die eine Auseinandersetzung sowohl mit literarischen Texten als auch mit Sachtexten ermöglicht, und die Auswahl der Texte auf die Interessen der Schüler/innen auszurichten (Bertschi-Kaufmann & Plangger, 2017, S. 121).

Abbildung 16b: Lesen in der Schule aus Sicht der Schüler/innen



Siehe Lesehinweise: EU-Schnitt umfasst die 24 EU-Länder (erste und zweite Welle), EU¹-Schnitt umfasst 19 der 24 EU-Länder (erste Welle).

Quelle: PIRLS 2021.

17 Die Eignung von diagnostischen Instrumenten für den Leseunterricht aus Sicht der Lehrpersonen

Formelle bzw. standardisierte lesediagnostische Instrumente werden laut den Ergebnissen des PIRLS-Lehrerfragebogens 2021 in Österreich in eher geringem Ausmaß als geeignet für die Planung von Fördermaßnahmen eingeschätzt. Eigene Beobachtungen und der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen werden in diesem Bereich wesentlich häufiger genannt. Die Bedeutung standardisierter Tests sowie der eigenen professionellen Einschätzung für die Beurteilung der Leseleistung haben gegenüber 2016 zugenommen. Die eigene professionelle Einschätzung wird dabei deutlich häufiger angeführt als jene von standardisierten Tests.

Ausgehend von der Definition pädagogischer Diagnostik nach Ingenkamp und Lissmann (2008, S. 13) können unter Lese-diagnostik all jene Tätigkeiten verstanden werden, durch die bei Individuen oder Gruppen „Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden“. Lesediagnostik ist eine wichtige Grundlage systematischer Förderung der Lesekompetenz. Denn gelingende Förderung erfolgt am besten ausgehend vom Kompetenzstand der Schüler/innen und basiert auf Verfahren, die für die jeweilige Kompetenzstufe geeignet sind und sich für diese als wirksam erwiesen haben (Rosebrock & Nix, 2017).

Möglichkeiten zur Diagnostik sind vielfältig und reichen von Beobachtungen im Unterricht, über formale Testverfahren bis hin zu nationalen oder internationalen Large-Scale Assessments. Sie lassen sich nach ihrer Standardisierung, Durchführbarkeit im Unterricht, den Kosten etc. unterscheiden und weisen so unterschiedliche Vor- und Nachteile auf (Lenhard, 2013). Die gelingende Nutzung lesediagnostischer Instrumente verlangt Kenntnisse über Leseprozesse und Leseseentwicklung, eine korrekte Anwendung der Instrumente, eine reflektierte Interpretation der Ergebnisse sowie ein Zusammenspiel mit Beobachtungen im Unterricht. Gelingende Diagnostik ist somit kein einmaliger Akt, sondern eine prozessorientierte Haltung.

Über die Nutzung lesediagnostischer Instrumente in Österreich gibt es kaum empirische Informationen, obwohl ihre Relevanz seit mehr als einem Jahrzehnt oft betont wird (Bachinger, Bruneforth & Schmich, 2021; Rechnungshof Österreich, 2020; Schabmann, Landerl, Bruneforth & Schmidt, 2012).

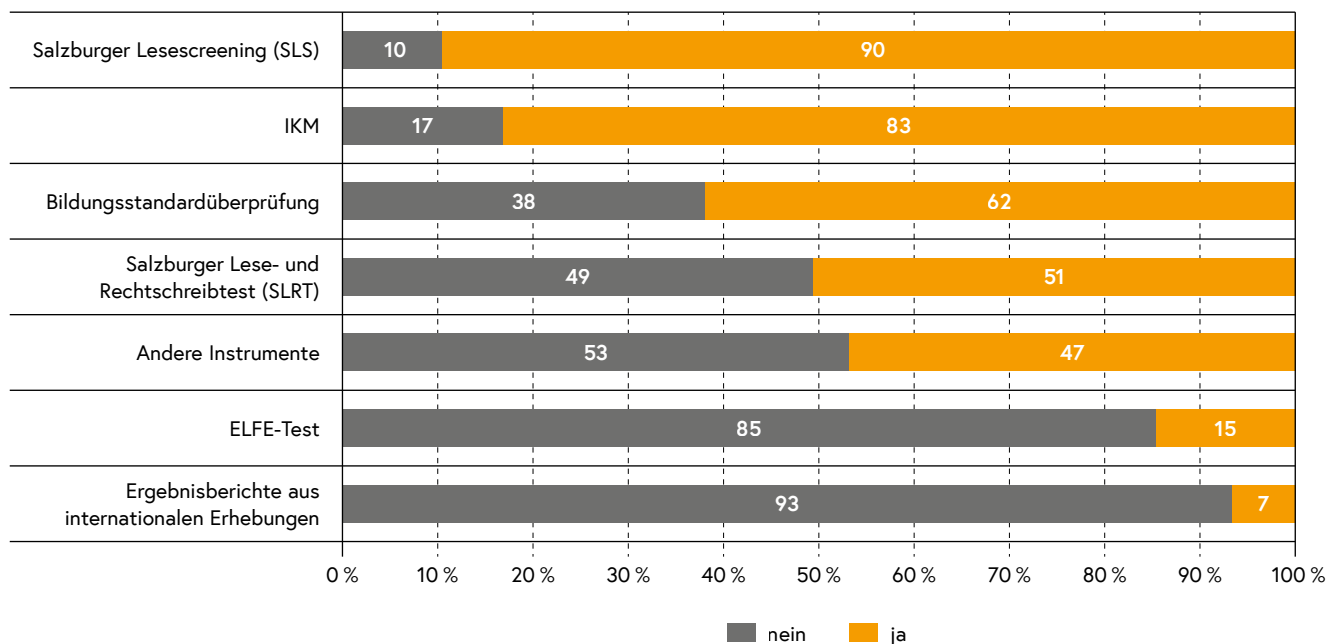
Nutzung und Eignung diagnostischer Instrumente für Fördermaßnahmen

Im Rahmen des nationalen Zusatzes zum Lehrerfragebogen PIRLS 2021 werden Lehrpersonen in Österreich befragt, welche Instrumente sie schon einmal für die Planung von Fördermaßnahmen im Leseunterricht genutzt haben: Wie Abbildung 17a zeigt, wird das bis zum Schuljahr 2017/18 verpflichtend durchzuführende *Salzburger Lesescreening* (SLS) (Rechnungshof Österreich, 2020, S. 76) am häufigsten für die Förderplanung herangezogen: 90 % der Schüler/innen haben eine Lehrperson, die das SLS dafür verwendet. 83 % der Schüler/innen haben eine Lehrperson, die die Informelle Kompetenzmessung (IKM) als Diagnoseinstrument für die Förderplanung eingesetzt hat. Eine deutlich niedrigere Verwendung mit 15 % zeigt sich bei dem kostenpflichtigen Diagnoseinstrument ELFE (Aspalter, Lenhard, Jörgl & Spinn, 2020; Lenhard, Lenhard & Schneider, 2017). Am seltensten werden die Ergebnisse internationaler Erhebungen für die Förderplanung genutzt (7 %).

Die Lehrpersonen werden zudem gefragt, für wie geeignet sie die verschiedenen Instrumente oder Methoden zur Planung von Fördermaßnahmen halten. Die Ergebnisse in Abbildung 17b zeigen eine deutliche Präferenz für informelle Diagnoseformen: 72 % bzw. 64 % der Schüler/innen haben eine Lehrkraft, die völlig zustimmt, dass eigene Beobachtungen bzw. der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen für die Planung von Fördermaßnahmen geeignet ist. Umgekehrt sind es für standardisierte Erhebungsinstrumente wie die IKM nur 18 %, 12 % für die Bildungsstandardüberprüfungen und 3 % für Ergebnisberichte aus internationalen Erhebungen. Am ehesten wird von den Lehrkräften das standardisierte SLS als geeigneter Ausgangspunkt für Förderplanung angesehen (34 %).

Abbildung 17a: Nutzung verschiedener Instrumente für die Planung von Fördermaßnahmen

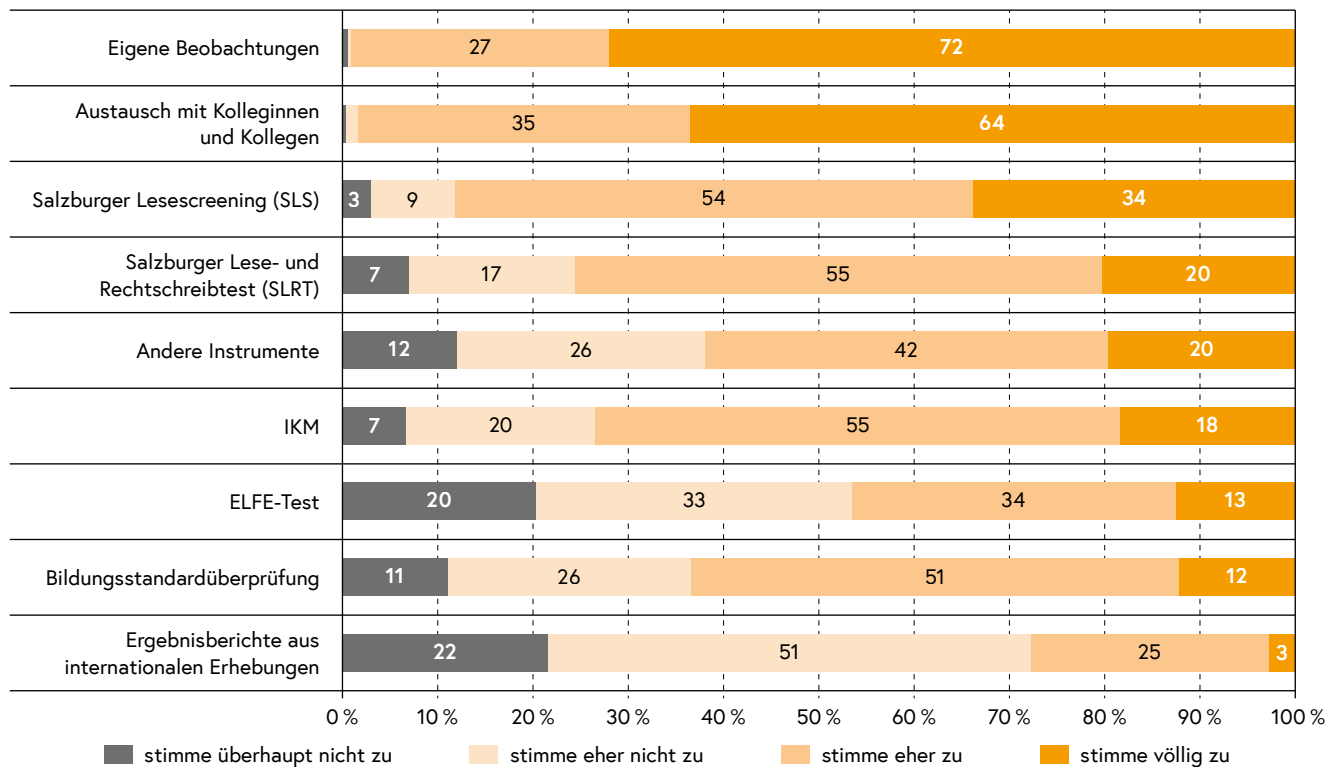
Haben Sie die folgenden Instrumente schon einmal für die Planung von Fördermaßnahmen im Leseunterricht genutzt?



Quelle: PIRLS 2021.

Abbildung 17b: Eignung verschiedener Instrumente für die Planung von Fördermaßnahmen

Wie sehr stimmen Sie folgender Aussage zu: Die angeführten Instrumente oder Methoden sind für die Planung von Fördermaßnahmen im Leseunterricht geeignet?



Werte und 2 Prozent nicht eingetragen.

Quelle: PIRLS 2021.

Ein Blick in vorangegangene PIRLS-Erhebungen zeigt, wie sich die Bedeutung verschiedener Strategien zur Beurteilung der Leseleistung aus Sicht der Lehrpersonen entwickelt hat (s. Abbildung 17c). Im Jahr 2006 haben 44 % der Schüler/innen eine Lehrkraft, die der eigenen professionellen Einschätzung viel Bedeutung bei der Beurteilung der Leseleistung beimisst. Bis 2016 steigt dieser Wert auf 49 %. Standardisierte Tests werden 2016 mit 11 % seltener als bedeutend gesehen.

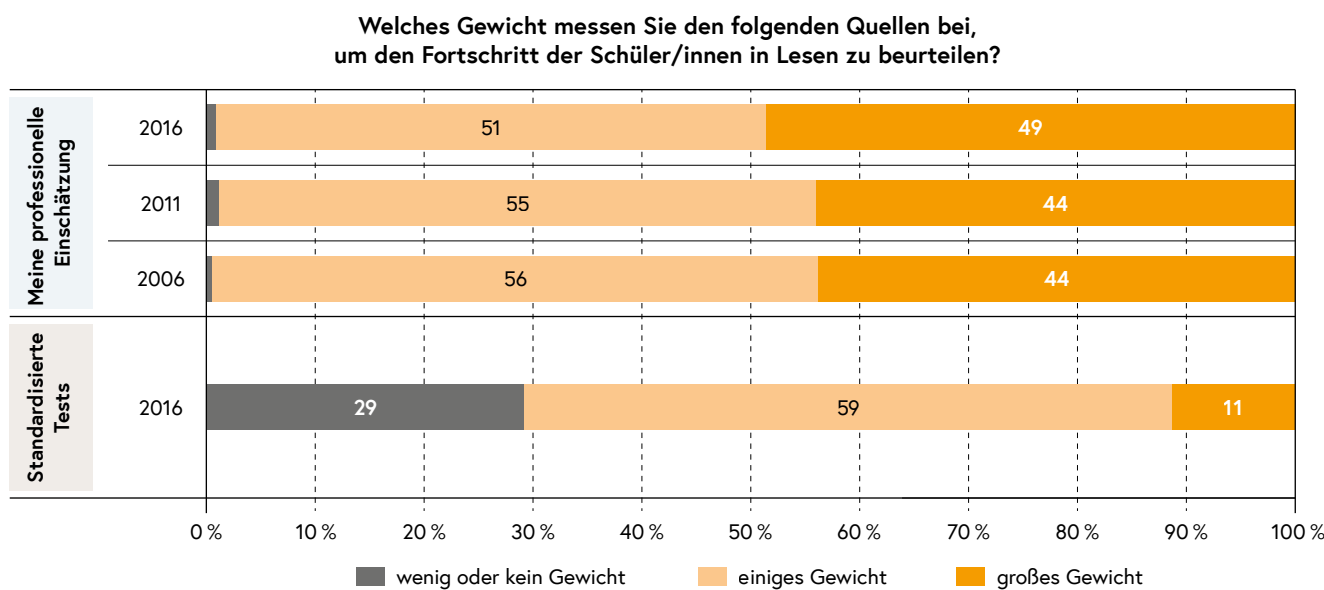
Da sich die Fragestellung und die Antwortkategorien zur Bedeutung verschiedener Strategien zur Beurteilung der Leseleistung in PIRLS 2021 im Vergleich zu den vorangegangenen Erhebungen geändert haben¹, sind diese Ergebnisse im Zeitverlauf nur bedingt vergleichbar, sollen aber dennoch kurz angesprochen werden. Im Jahr 2021 haben 16 % der Schüler/innen eine Lehrkraft, die standardisierte Tests als sehr bedeutend bei der Beurteilung der Leseleistung einschätzt. Der Anteil der Schüler/innen, deren Lehrperson standardisierte Tests für gar nicht bedeutend hält, sinkt 2021 indes auf 17 %. Die eigene professionelle Einschätzung wird auch im Jahr 2021 als besonders bedeutsam bei der Beurteilung der Leseleistung gesehen. 68 % der Schüler/innen haben eine Lehrkraft, die dieser Strategie viel Bedeutung beimisst.

Es wird insgesamt deutlich, dass in österreichischen Volksschulen vor allem nichtstandardisierte Diagnoseformen für die Förderplanung als geeignet erscheinen. Das deckt sich mit Erfahrungen aus Deutschland (Bremerich-Vos, Stahns,

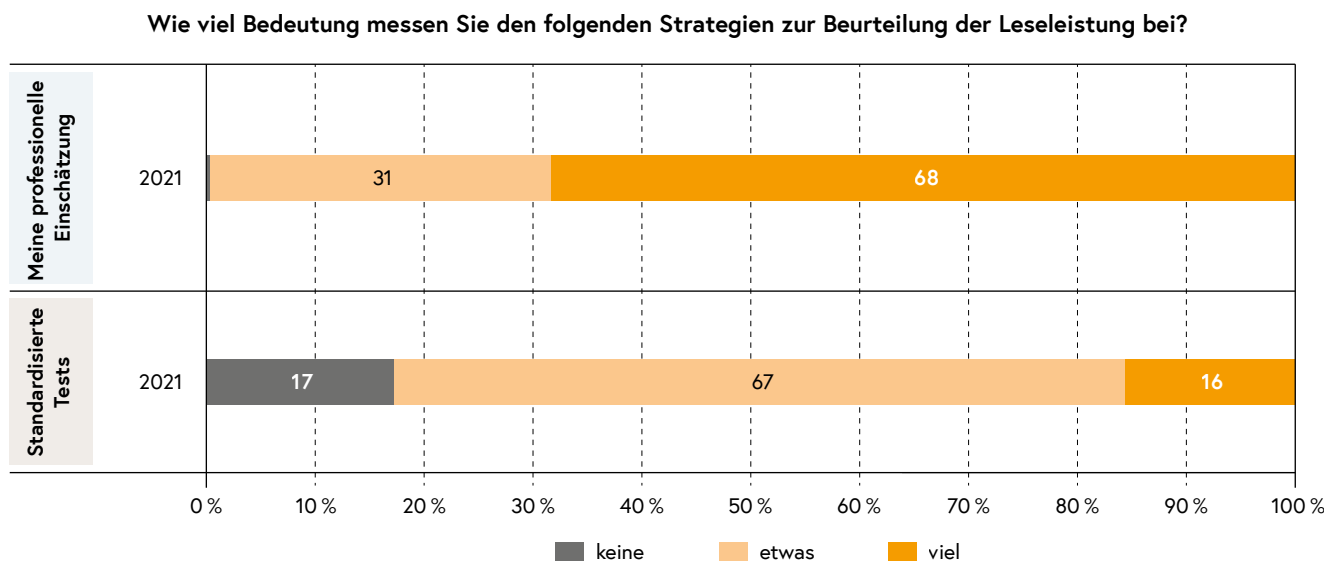
Hußmann & Schurig, 2017). Ebenso wird sichtbar, dass das bis zum Schuljahr 2017/18 verpflichtend einzusetzende Instrument SLS (Rechnungshof Österreich, 2020, S. 76) intensiv verwendet und auch für die Planung von Fördermaßnahmen für nützlich gehalten wird. Etwas anders verhält es sich mit der – bis auf das Jahr 2021 nicht verpflichtend durchzuführenden – IKM, die häufig eingesetzt, jedoch für die Förderplanung als weniger geeignet empfunden wird. Eine Studie von Gugerell, Kriechmayr, Pacher, Breit und Wiesner (2020, S. 117) kann wiederum zeigen, dass „selbstbestimmte“ Lehrpersonen, die sich freiwillig für die Nutzung der IKM entschieden, einen signifikant höheren Nutzen dieses Instruments sehen als „fremdbestimmte“ Lehrpersonen, die etwa von ihrer Schulleitung zur Nutzung der IKM angehalten werden. Aus der Befundlage zu schließen, dass Lehrkräfte in Österreich bis dato systematisch ungenaue diagnostische Urteile fällen, wäre sicherlich vereinfacht. Für eine umfassende und valide Diagnostik und eine gelingende Leseförderung werden in Zukunft die einleitend formulierten Zusammenhänge zwischen Verständnis für die Grundlagen und Strukturen von Lesekompetenz, diagnostisches Vorgehen und gezielte Förderung zu stärken sein (Aspalter & Jörgl, 2017). In Österreich wird auch aus diesem Grund im Jahr 2022 das (teil-) verpflichtende Instrument *individuelle Kompetenzmessung PLUS* (iKM^{PLUS}) eingeführt, das in Form eines einfachen Multi-Stage-Instruments sowohl auf das Leseverstehen als auch auf die Lesefertigkeiten fokussiert sowie Förderanregungen bietet (Bachinger, Illetschko & Krelle, 2021; IQS, 2022; Krelle, Bachinger, Griesmayr, Illetschko & Renzl, 2022).

1 Von 2006 bis 2016 wird die Frage gestellt: „Welches Gewicht messen Sie den folgenden Quellen bei, um den Fortschritt der Schüler/innen im Lesen zu beurteilen?“ Die Antwortkategorien lauten: „großes Gewicht“, „einiges Gewicht“, „wenig oder kein Gewicht“.

Abbildung 17c: Bedeutung der eigenen professionellen Einschätzung und standardisierter Tests für die Beurteilung der Leseleistung



Werte unter 2 Prozent nicht eingetragen.



Werte unter 2 Prozent nicht eingetragen.

Quellen: PIRLS 2006, 2011, 2016 und 2021.

18 Lautleseverfahren und Lesestrategietrainings

Die Ergebnisse des PIRLS-Lehrerfragebogens 2021 zeigen, dass österreichische Lehrpersonen häufig Gelegenheiten anbieten, Leseflüssigkeit zu entwickeln. Das umstrittene Reihum-Lesen wird nach Lehrerangaben oft durchgeführt, während die besonders wirksamen Lesetandems noch selten eingesetzt werden. Bei den ordnenden Lesestrategien zeigen sich ähnliche Werte wie im EU¹-Schnitt, die elaborierenden Lesestrategien werden im EU¹-Vergleich in Österreich großteils weniger oft eingesetzt.

Eine systematische Förderung von Lesekompetenz erfolgt idealerweise ausgehend vom Kompetenzstand der Schüler/innen und basiert auf Verfahren, die sich für die jeweilige Kompetenzstufe als wirksam erwiesen haben. Zwei davon – Lautleseverfahren und Lesestrategietrainings – werden im Folgenden näher beleuchtet (Bachinger, Bruneforth & Schmich, 2021, S. 490; Rosebrock & Nix, 2017).

Lautleseverfahren

Unter „Lautleseverfahren“ werden Methoden verstanden, bei denen Schüler/innen die Leseflüssigkeit trainieren. Leseflüssigkeit umfasst die automatisierte Worterkennung, die Lesegenauigkeit, die Geschwindigkeit beim Lesen und die sinn-gemäße Intonation (auch) beim (stillen) Vorlesen (Kutzelmann & Rosebrock, 2018). Automatisiertes Lesen trägt maßgeblich dazu bei, einen Text zu verstehen und dieses Verstehen hilft wiederum dabei, ihn adäquat und daher gewinnbringend zu betonen. Kinder mit geringer Leseflüssigkeit müssen sich anstrengen, hierarchiehohe Prozesse zu verarbeiten (Rosebrock & Nix, 2017, S. 45) – wenn dies denn überhaupt gelingt. Sie benötigen gezielte Übungsphasen, in denen sie Lautleseverfahren anwenden (Rosebrock & Nix, 2017, S. 46).

Im Rahmen des nationalen Zusatzes zum Lehrerfragebogen PIRLS 2021 werden Lehrpersonen befragt, wie oft sie welche Aufgaben zur Förderung der Leseflüssigkeit einsetzen (Abbildung 18a oben). Auffallend ist, dass knapp die Hälfte der Schüler/innen in Österreich eine Lehrkraft hat, die ihnen jeden oder fast jeden Tag aufträgt, nacheinander einzelne Sätze oder kurze Textstücke vor der ganzen Klasse (45%) vorzulesen. Zusammen mit der Kategorie „1- bis 2-mal pro Woche“ sind es sogar 81% der Schüler/innen. Rosebrock und Nix (2017, S. 45) führen jedoch an, dass beim sogenannten „Reihumlesen“ kein förderlicher Effekt zu erwarten ist, da jedes Kind nur sehr

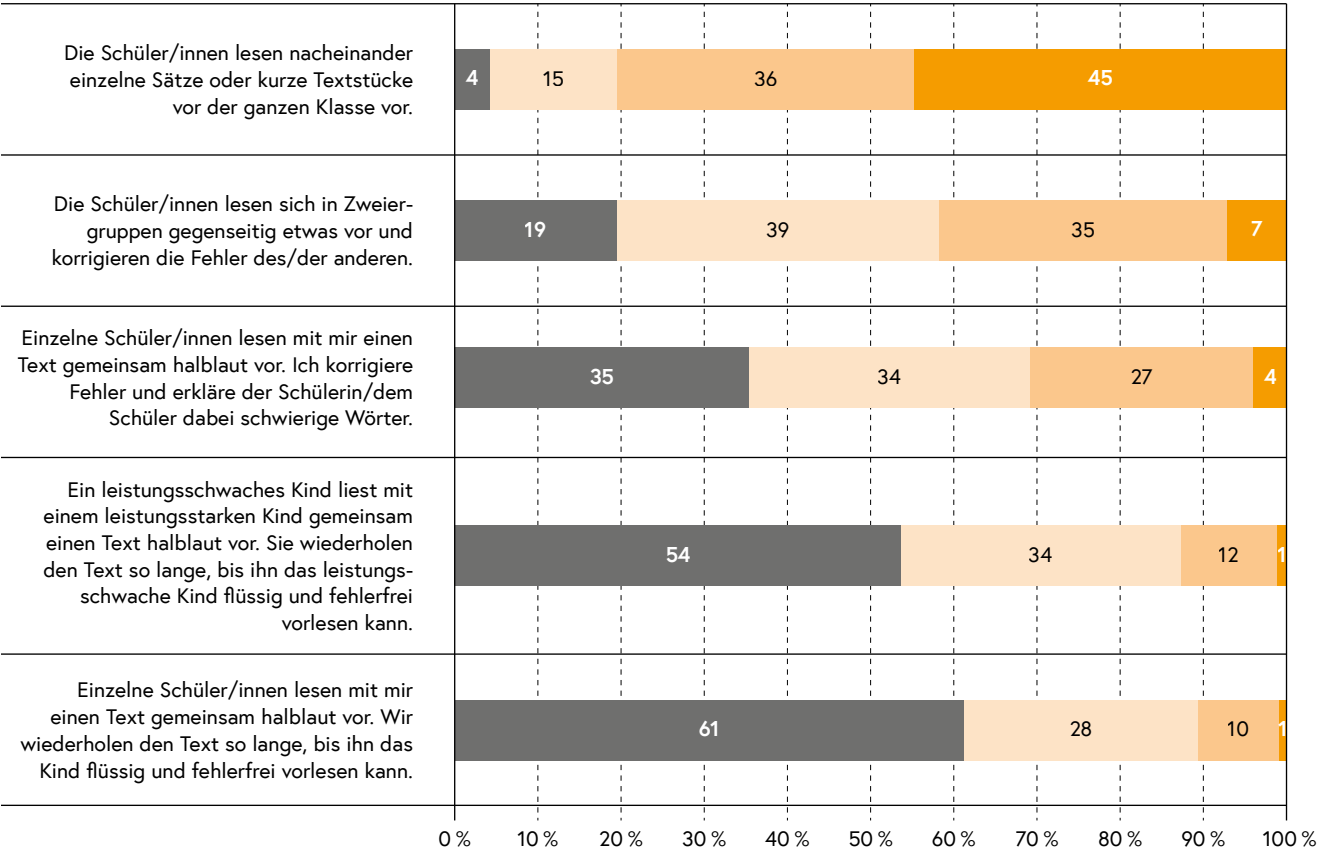
kurze Vorlesezeit hat. Hinzu kommt, dass sich die guten Leser/innen häufig langweilen, weil sie den Text oftmals bereits vor der Gruppe zu Ende gelesen haben. Schwach lesende Kinder entwickeln regelrecht Angst vor solchen unvorbereiteten Vorlesesituationen (Pieper et al., 2004, S. 179), was wiederum ihr lesebezogenes Selbstkonzept als „Nichtleser/in“ stärkt. Die Lehrpersonen werden weiters gefragt, wie oft sie Lesetandems in ihrer Klasse einsetzen. Lehrpersonen von 42% der Kinder stellen ihnen mindestens 1- bis 2-mal pro Woche die Aufgabe, sich in Zweiergruppen gegenseitig etwas vorzulesen und die Fehler des/der anderen zu korrigieren. Nur 13% der Schüler/innen haben eine Lehrkraft, die mindestens 1- bis 2-mal pro Woche die Methode der Lesetandems in der Form durchführt, wie sie laut Rosebrock und Nix (2017, S. 53–55) am wirksamsten ist: in Kombination eines lese schwachen und eines lese starken Kindes. Rund 31% der Schüler/innen haben eine Lehrkraft, die mit einzelnen Schülerinnen bzw. Schülern mindestens 1- bis 2-mal pro Woche einen Text gemeinsam halblaut liest und dabei Fehler korrigiert und schwierige Wörter erklärt. Lehrpersonen von nur 11% der Schüler/innen wiederholen beim halblauten Vorlesen mit einzelnen Kindern den Text so lange, bis ihn das Kind flüssig und fehlerfrei vorlesen kann. Trotz des seltenen Einsatzes von Lesetandems bieten Lehrpersonen ihren Schülerinnen und Schülern mindestens 1- bis 2-mal pro Woche Gelegenheiten, Leseflüssigkeit zu entwickeln (74%). Ob dabei Lautleseverfahren im eigentlichen Sinne oder etwa das laute Vorlesen vor der Klasse (s. oben) gemeint ist, ist den Daten nicht entnehmbar und bei der Interpretation dieser Zahlen zu berücksichtigen (Abbildung 18a unten).

Lesestrategien

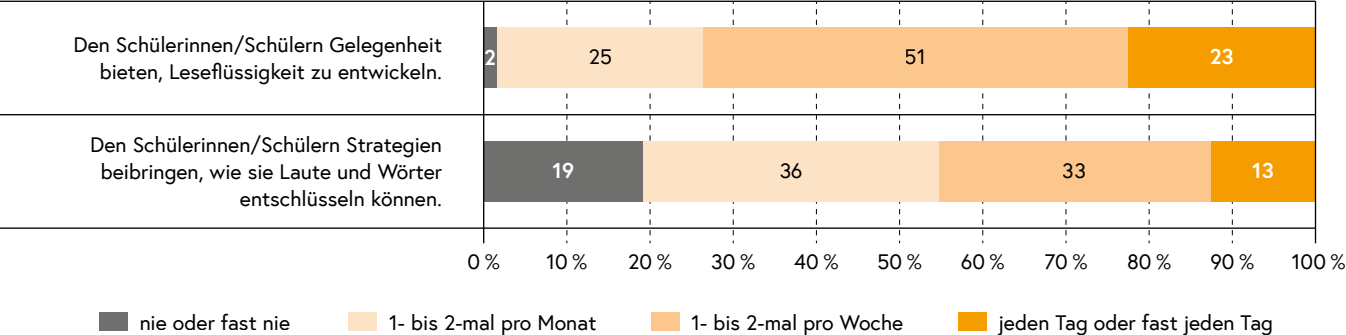
Unter „Lesestrategien“ versteht man ein Bündel an Werkzeugen, um einen Text gedanklich und visuell zu strukturieren (Philipp, 2015). Sie können insbesondere schwächere Leser/

Abbildung 18a: Häufigkeit von Maßnahmen zum lauten Lesen im Unterricht sowie zur Leseflüssigkeit und zum Entschlüsseln von Lauten und Wörtern

Wie oft stellen Sie Ihren Schülerinnen/Schülern die folgenden Aufgaben?



Wenn Sie Lesen unterrichten und/oder lesebezogene Aktivitäten mit den Schülerinnen/Schülern durchführen: Wie oft machen Sie Folgendes?



Quelle: PIRLS 2021.

innen dabei unterstützen, Lese- und Verstehensprozesse selbstständig zu strukturieren (Gailberger, Helm & Nix, 2022, S. 74–76). Lesestrategien setzen bei den hierarchiehohe Verstehensprozessen an (Richter & Christmann, 2009). Daher empfehlen sich Lesestrategietrainings vor allem für Kinder, die ausreichend flüssig lesen, jedoch das Gelesene nicht zur Gänze erschließen können (Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001; Bremerich-Vos, Stahns, Hußmann & Schurig, 2017).

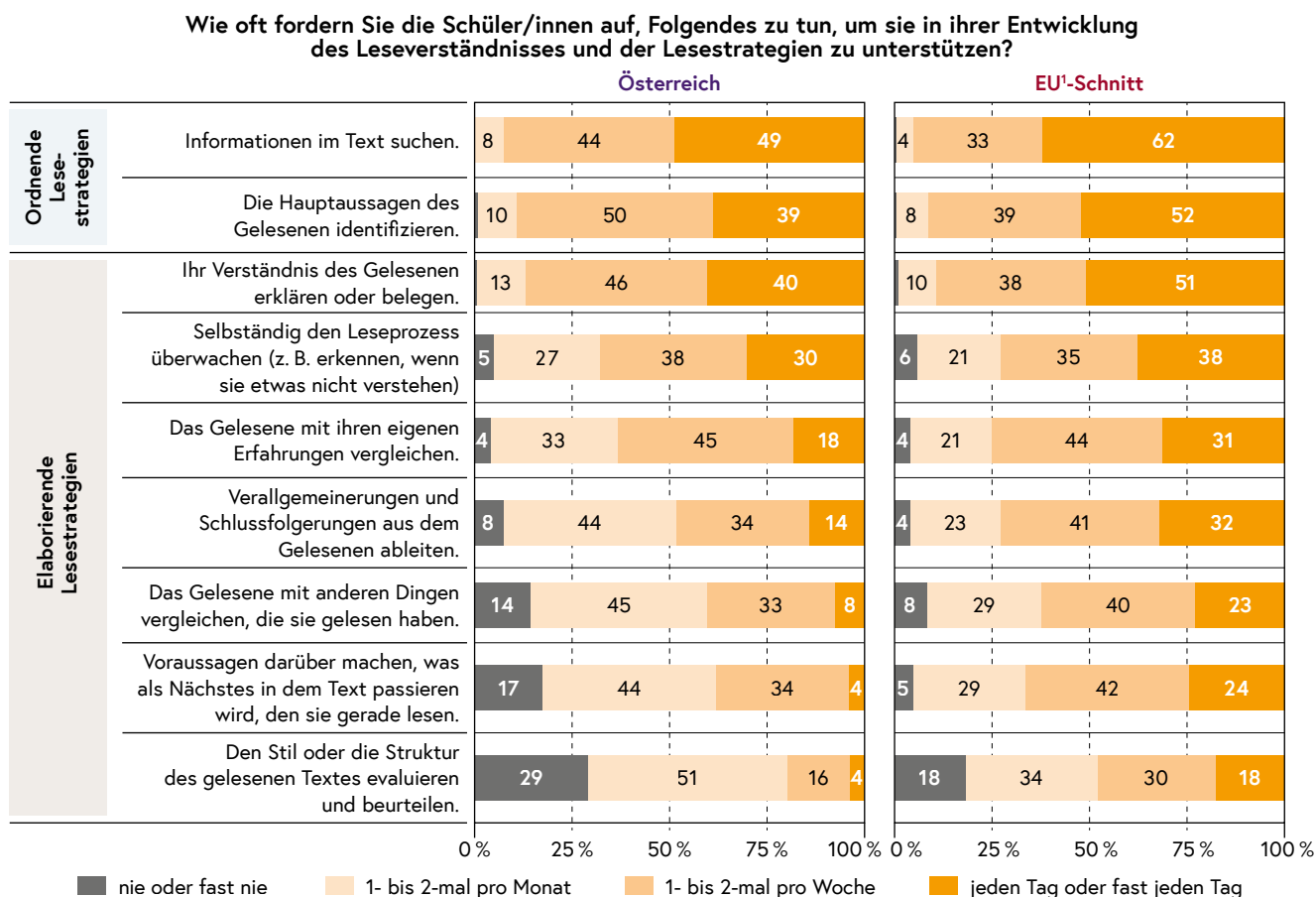
Im Rahmen des Lehrerfragebogens PIRLS 2021 wird wie schon in den Jahren 2006 bis 2016 international erhoben, wie oft welche Lesestrategien im Unterricht vermittelt werden. 2021 setzen sich die bisherigen Befunde (Bachinger, Österbauer, Paasch, Kloibhofer & Illetschko, 2019, S. 211) fort: Im Bereich der ordnenden Lesestrategien (Gold, 2010; Philipp, 2015, S. 42–43) sind keine wesentlichen Unterschiede zwischen 2016 und 2021 für Österreich festzustellen. Österreich liegt, wie Abbildung 18b zu entnehmen ist, nahe dem EU¹-Schnitt, wenn man die Ergebnisse aus dem (fast) täglichen und dem Einsatz 1- bis 2-mal pro Woche summiert. Im Bereich der elaborierenden Lesestrategien (Gold, 2010; Philipp, 2015, S. 42–43) hingegen liegt Österreich für den mindestens 1- bis 2-mal wöchentlichen Einsatz bis zu 28 Prozentpunkte unter dem EU¹-Schnitt. Besonders niedrig sind die Werte für das Evaluieren und Beurteilen des Stils oder der Struktur des gelesenen Textes sowie das Anstellen von Voraussagen darüber, was als Nächstes in dem Text passieren wird, den die Kinder gerade lesen.

Neben einem regelmäßigen Einsatz von Lesestrategien ist auch die Art der Vermittlung zentral: Erst wenn Schüler/innen eine gewisse Routine im Einsatz von Lesestrategien haben, können sie diese zunehmend selbstständig planen und umsetzen. Lehrpersonen von rund 87% der Schüler/innen orientieren sich laut nationalem Zusatz zum PIRLS-Lehrerfragebogen dabei am Vorwissen der Kinder (Abbildung 18c). 68% der Schüler/innen haben eine Lehrkraft, die Lesestrategien nach ihrem Schwierigkeitsgrad ordnet und sie stufenweise im Unterricht einführt, und etwa drei Viertel der Schüler/innen haben eine Lehrperson, die mit ihnen klärt, wann sie welche Lesestrategie einsetzen können. Spezifische Lesestrategien, die sich auf Teilprozesse des Lesens beziehen, sollten nicht isoliert, sondern stets in Kombination mit anderen Lesestrategien geübt werden (Gailberger

et al., 2022, S. 75). Die Hälfte der Schüler/innen hat eine Lehrkraft, die dies umsetzt. Lehrpersonen sollten den Schülerinnen und Schülern zunächst als Lesemodell zeigen bzw. laut vor-denken, wie und wann man Lesestrategien bewusst einsetzen kann (Rosebrock & Nix, 2017, S. 84–91; Willenberg, 2007). Wie in Abbildung 18c ersichtlich ist, haben 72% der Schüler/innen eine Lehrkraft, die dies berücksichtigt. Laut internationalem Fragebogen leiten Lehrpersonen von rund 68% der Kinder zumindest einmal wöchentlich die selbstständige Überwachung des Lese-prozesses an (EU¹-Schnitt: 73%, Unterschied zu Österreich nicht signifikant, s. Abbildung 18b). Demgegenüber haben laut nationalem Zusatz 85% der Schüler/innen eine Lehrperson, die es den Kindern überlässt, geeignete Lesestrategien einzusetzen. Dieser scheinbare Widerspruch könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Schüler/innen zu Beginn noch mehr Unterstützung benötigen, dann aber zunehmend selbstständig werden. Ein zweiter möglicher Grund ist, dass es in der Klasse sowohl Kinder gibt, die noch Unterstützung brauchen, als auch solche, die Lesestrategien bereits selbstständig anwenden können.

Fazit: Die PIRLS-Daten zwischen 2006 und 2016 weisen laut Bachinger et al. (2019, S. 218) auf keine großen Veränderungen in der Häufigkeit von Lautleseverfahren und Lesestrategietrainings hin. Die bisherigen Ergebnisse deuten auch für 2021 ein ähnliches Bild an. Noch wichtiger als die Häufigkeit des Einsatzes ist für die systematische Förderung von Lesekompetenz der gezielte Einsatz von wirksamen Verfahren wie den Lautleseverfahren für Kinder, die Schwierigkeiten mit der Leseflüssigkeit aufweisen, oder Lesestrategietrainings für jene, die noch Probleme beim Textverstehen haben. Wie Österbauer, Bachinger, Winter, Paasch und Illetschko (2020) anhand von Daten aus der Pilotierung zur Bildungsstandardüberprüfung 2018 auf der 4. Schulstufe zeigen, wird damals der Einsatz von Lautleseverfahren und Lesestrategietrainings in Österreich nicht an die Leseleistung der Klasse angepasst. Gegenstand vertiefender Analysen, etwa im Nationalen Bildungsbericht 2024, könnte sein, ob sich anhand der PIRLS-2021-Daten eine Anpassung der Leseverfahren an die Leseleistung der Schüler/innen im Sinne der systematischen Leseförderung zeigen lässt. Das wäre vor allem für Kinder wünschenswert, die ihre Lesefertigkeiten noch nicht ausreichend ausgebildet haben, um sie auf dem Weg zum sinnerfassenden Lesen bestmöglich zu unterstützen.

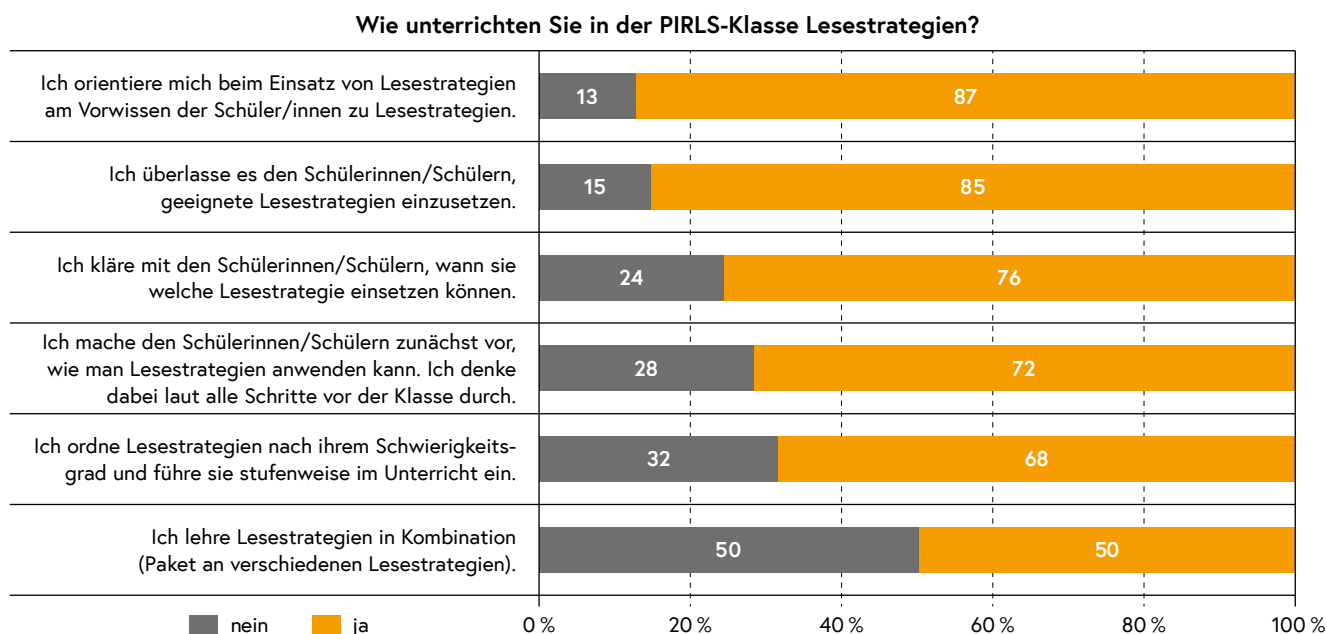
Abbildung 18b: Häufigkeit von Lesestrategien im Leseunterricht



Siehe Lesehinweise: EU¹-Schnitt umfasst 19 der 24 EU-Länder (erste Welle). Werte unter 2 Prozent nicht eingetragen.

Quelle: PIRLS 2021.

Abbildung 18c: Art der Vermittlung von Lesestrategien



Quelle: PIRLS 2021.

19 Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen

Rund jedes zweite österreichische Volksschulkind (54 %) wird von einer Lehrperson mit einem Bachelor als höchstem Bildungsabschluss unterrichtet (PIRLS 2016: 26 %). Über den Abschluss eines Masters oder Doktors verfügen die Lehrpersonen von 11 % der österreichischen Kinder (EU-Schnitt: 44 %). Der meiste Bedarf an Fort- und Weiterbildung wird für sprachbezogene Bedürfnisse der Kinder geäußert.

Ausbildung der Lehrpersonen

Unter den EU-Ländern ist Österreich das Land mit dem zweitgrößten Anteil an Kindern, welche eine Lehrperson mit Abschluss eines Kollegs oder einer Akademie (ISCED 5) als höchstem Bildungsabschluss haben (35 %); nur Kroatien weist einen höheren Anteil auf (41 %; EU-Schnitt: 7 %).

Die meisten Kinder in österreichischen Volksschulen werden von einer Lehrperson unterrichtet, die einen Bachelorabschluss (von einer Pädagogischen Hochschule, Fachhochschule oder Universität entsprechend ISCED-Level 6) als höchsten Bildungsabschluss angibt (Abbildung 19a; EU-Schnitt¹: 44 %). In Österreich sind dies 54 % der Schüler/innen; bei PIRLS 2016 sind dies noch 26 % (Schmich, Breit, Lanzdorf & Itzlinger-Brune-forth, 2017), bei TIMSS 2019 bereits 51 % der österreichischen Kinder (Schmich, Schaubmair & Schneeweiß, 2020). Diese Änderung ist vermutlich größtenteils auf die Schaffung der Pädagogischen Hochschulen ab 2007 (mit einhergehender Anhebung des ISCED-Levels) sowie auf Nachqualifizierungen und Pensionierungen zurückzuführen.

Volksschullehrer/innen von nur 11 % der österreichischen Kinder absolvieren eine Ausbildung mit Master- oder Dokortitel (ISCED > 6; EU-Schnitt: 44 %).

Bei PIRLS 2021 gibt es keinen relevanten Zusammenhang zwischen dem höchsten Bildungsabschluss von Lehrpersonen und dem erreichten Lesemittelwert der Schüler/innen (Tabelle A19a). Eine qualitativ hochwertige Ausbildung scheint daher nicht nur durch einen formal hohen Abschluss gekennzeichnet

zu sein. Auch Hattie, Beywl und Zierer (2013, S. 133) berichten, dass die Effektstärke der Lehrerbildung auf die späteren Schülerleistungen ($d = 0.11$) vernachlässigbar ist.

Beschäftigung mit lesebezogener Aus- und Fortbildung

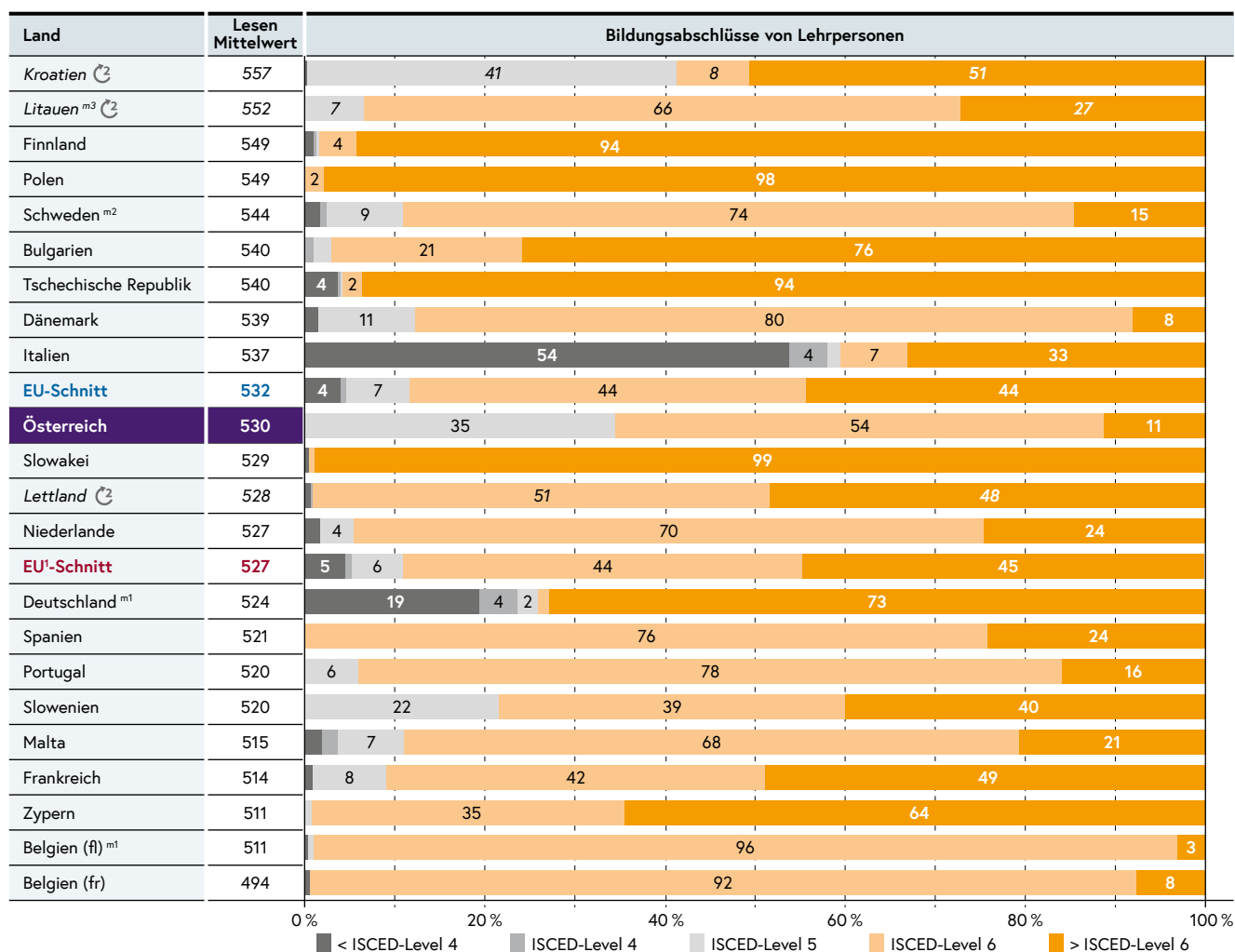
Lehrpersonen von zwei Drittel der österreichischen Kinder berichten über einen Schwerpunkt in der Aus- und Fortbildung in der Testsprache (im Fall von Österreich der Gegenstand Deutsch, Lesen, Schreiben [66 %; EU-Schnitt 71 %; ohne Abbildung]). Bei etwas mehr als der Hälfte (53 %) liegt der Schwerpunkt auf der Lesedidaktik (EU-Schnitt: 61 %). Auffällig gegenüber dem EU-Schnitt ist, dass sich die Lehrpersonen von 95 % der Kinder in Österreich mit Theorien des Lesenlernens mindestens im Überblick oder als Einführung beschäftigt haben (EU-Schnitt: 77 %). Es gibt aber bei PIRLS 2021 weder für Österreich noch im EU-Schnitt einen relevanten Zusammenhang zwischen lesebezogener Aus- und Fortbildung und dem erreichten Lesemittelwert (Tabelle A19b). Bei Hattie et al. (2013, S. 143) ergibt sich jedoch für Lehrerfort- und -weiterbildung (im Allgemeinen, nicht lesespezifisch) ein Effekt von $d = 0.62$.

Bedarf an Fort- und Weiterbildung

Für Österreich zeigt sich, dass trotz – oder vielleicht erst aufgrund – absolvierter Fortbildungen weiterhin mittlerer bzw. hoher Bedarf geäußert wird: Beispielsweise nehmen 60 % der Lehrpersonen an Leseverständnis- und Lesestrategie-Fortbildungen teil, was aber 78 % der Lehrkräfte nicht davon abhält, (weiteren) mittleren bzw. hohen Bedarf auf diesem Feld anzumelden (Abbildung 19b).

1 Der EU-Schnitt bezieht sich in diesem Kapitel auf die Daten von 22 der 24 EU-Länder (Lehrerangaben von Irland und Ungarn sind zum Zeitpunkt der Veröffentlichung nicht verfügbar).

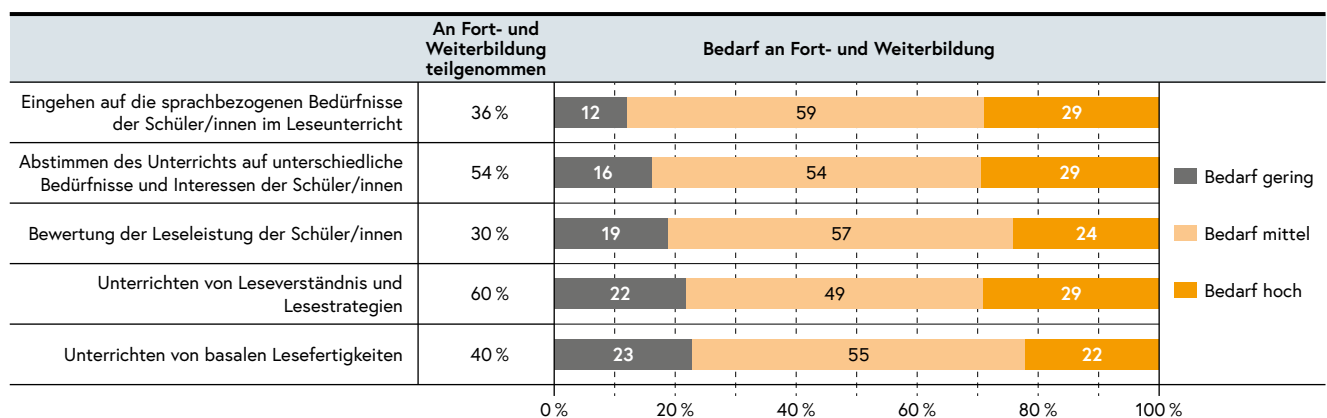
Abbildung 19a: Schüleranteile nach Bildungsabschlüssen der Lehrpersonen im EU-Vergleich



Daten geben an, wie viel Prozent der Kinder eine Lehrperson mit dem betreffenden höchsten Bildungsabschluss hat. Die verschiedenen ISCED-Levels (Bildungsabschlüsse werden in Tabelle A10a beschrieben). Teilnehmerländer absteigend nach dem Lesemittelwert sortiert. Werte < 2 nicht eingetragen. Fehlende Werte in den Vergleichsländern: m1: 10–15 %, m2: > 15–30 %, m3: > 30–50 %. Siehe Lesehinweise: EU-Schnitt umfasst die 24 EU-Länder (erste und zweite Welle), EU¹-Schnitt umfasst 19 der 24 EU-Länder (erste Welle).

Quelle: PIRLS 2021.

Abbildung 19b: Teilnahme an Fort- und Weiterbildung sowie Bedarf in Österreich



Daten absteigend sortiert nach dem höchsten Wert der Summe aus „Bedarf mittel“ und „Bedarf hoch“.

Quelle: PIRLS 2021.

20 Lesekompetenz in PIRLS 2021 und der Bildungsstandardüberprüfung 2015

Die Ergebnisse bezüglich der Leseleistung der internationalen Studie PIRLS sowie der nationalen Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich sind nur bedingt vergleichbar. Einer ähnlichen Konstruktmodellierung stehen Unterschiede hinsichtlich der Anzahl an Lesestimuli, des Leseloads sowie der Skalierung und Kompetenzstufenbildung gegenüber. Trotzdem belegen beide Studien bis 2015 bzw. 2016 eine positive Entwicklung der Lesekompetenz österreichischer Volksschüler/innen. PIRLS 2021 zeigt wieder einen Rückgang. Künftig wird PIRLS aus inhaltlicher Perspektive mit der nationalen *individuellen Kompetenzmessung PLUS* (iKM^{PLUS}) einfacher vergleichbar sein.

Einleitung und Ergebnisse

In Österreich wird die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern am Ende der 4. Schulstufe in unterschiedlichen Studien erhoben: einerseits in der internationalen Studie PIRLS (2006, 2011, 2016 und 2021), andererseits im Rahmen der nationalen Bildungsstandardüberprüfung (BIST-Ü) des Jahres 2015 (Breit, Bruneforth & Schreiner, 2016) sowie der 2010 durchgeführten Ausgangsmessung mittels einer für Österreich repräsentativen Stichprobe, der sogenannten Baseline-Testung.

Die nationale Erhebung zur Lesekompetenz im Rahmen der Baseline-Studie und BIST-Ü 2015 zeigt eine Steigerung von 500 Punkten im Jahr 2010 auf 523 Punkte im Jahr 2015 (Breit, Bruneforth & Schreiner, 2016). In PIRLS verändert sich der Lesemittelwert in Österreich von 538 Punkten (2006) auf 529 Punkte (2011) zu 541 (2016) und nun, 2021, auf 530 Punkte (siehe Kapitel 4). Auch wenn die Ergebnisse der nationalen BIST-Ü und der internationalen Studie PIRLS nur bedingt vergleichbar sind, weisen die erkennbaren Trends, zumindest in den Jahren 2006 und 2016, in eine ähnliche Richtung. Das im Zeichen der COVID-19-Pandemie stehende PIRLS 2021 zeigt eine leichte Abwärtsbewegung.

Theoretische Hintergründe

Die Vergleichbarkeit der Ergebnisse unterschiedlicher Studien bzw. von Large-Scale Assessments wird seit Langem diskutiert (Bos et al., 2007; Artelt et al., 2009; Venn-Brinkmann, 2012). Für die Items aus PIRLS 2016 und BIST-Ü 2015 in Lesen haben Illetschko und Widauer (2019) einen Vergleich der Konstrukte aus fachdidaktischer bzw. narratologischer Perspektive vorgelegt, der im Folgenden für PIRLS 2021 aktualisiert werden soll.

Das Konstrukt von PIRLS unterscheidet zwei wichtige Teilbereiche von Lesekompetenz: die „Leseabsichten“ und die „Verstehensprozesse“. Die Subskala der Verstehensprozesse in PIRLS zeigt inhaltlich große Ähnlichkeiten mit den „Kompetenzfeldern“ („Explizite Informationen ermitteln“, „Allgemeines Textverständnis entwickeln“, „Textbezogenes Interpretieren und Reflektieren“) der Bildungsstandards (BIST). Der zweiten wichtigen Teilkategorie im PIRLS-Konstrukt, den sogenannten „Leseabsichten“ (literarisches Lesen und Informationslesen), steht in der Modellierung von Lesekompetenz in der BIST-Ü explizit nichts Gleichartiges gegenüber. Allerdings zeigt eine Analyse der eingesetzten Stimulustexte, dass auch in der BIST-Ü literarische Texte und Sachtexte etwa gleichverteilt verwendet wurden (Illetschko & Widauer, 2019).

Vergleicht man das in den beiden Studien eingesetzte Text- und Itemmaterial ausgehend von den Kategorien des PIRLS-Konstrukts, lassen sich folgende Unterschiede erkennen: Hinsichtlich der Verstehensprozesse dominiert in PIRLS vor allem das „Wiedergeben und Schlussfolgern“ (etwa 60 % aller Items sind diesen Kategorien zugeordnet), in der BIST-Ü das „Interpretieren und Bewerten“ (etwa zwei Drittel aller Items sind nach einer Zuordnung zu PIRLS-Kategorien in diesen Bereichen zu verorten). Auffällig ist zudem, dass sich das bei PIRLS explizit im Konstrukt ausgewiesene Schlussfolgern nicht im BIST-Ü-Konstrukt findet, obwohl gut ein Viertel der BIST-Ü-Items diesem Verstehensprozess zugeordnet werden kann (Illetschko & Widauer 2019, S. 77). Leseverstehen ist in PIRLS und der BIST-Ü demnach unterschiedlich modelliert (zu einem Vergleich der beiden Studien aus Perspektive des BIST-Ü-Konstrukts siehe ebenfalls Illetschko & Widauer, 2019).

Vergleich der beiden Studien auf Basis weiterer Kriterien

Darüber hinaus befinden sich in PIRLS 2021 in jedem Aufgabenset bei einer Bearbeitungszeit von 80 Minuten zwei Stimuli mit durchschnittlich 30 Items, wohingegen bei der BIST-Ü im Mittel 15 Stimuli und 19 Items in 30 Minuten zu bearbeiten sind (Fuchs, Salfenauer & Rittsteiger, 2014, S. 8).

	Mittelwerte Wortanzahlen		
	Stimuli	Items	Aufgabenpakete bzw. Testhefte
PIRLS 2021	717	26	2.227
BIST-Ü 2015	101	38	2.479

Tabelle 20: Wortanzahlen in Testmaterialien zu PIRLS und BIST-Ü

Vergleicht man die durchschnittliche Wortanzahl in Stimuli und Items zwischen PIRLS 2021 und BIST-Ü 2015 (Tabelle 20; Anhangstabelle A20), fällt in den BIST-Ü-Items eine durchwegs höhere Wortanzahl als in PIRLS auf. Aus diesen Mengen- und Zeitverhältnissen ergibt sich der Leseload: In BIST-Ü muss mit durchschnittlich 83 Wörtern pro Minute beinahe dreimal so schnell gelesen werden wie bei PIRLS (28 Wörter pro Minute).

Vergleich der Kompetenzstufenverteilung bei PIRLS und bei den BIST-Ü

Aus den oben dargestellten Gründen – und nicht zuletzt wegen der Zeitspanne von sechs Jahren zwischen den Erhebungen – sind die Ergebnisse von PIRLS 2021 und BIST-Ü 2015 nur bedingt vergleichbar. Hinzu kommt ferner, dass es auch methodisch zahlreiche Unterschiede gibt: Die Skala der BIST-Ü etwa wird im Jahr 2010 auf Basis einer Ausgangsmessung (Baseline-Testung) auf den Wertebereich 200 bis 800 Punkte festgelegt (Mittelwert 500 Punkte, Standardabweichung 100 Punkte) (Breit, Bruneforth & Schreiner, 2016, S. 24). Die Skala in PIRLS wird 2001 auf Basis der Ergebnisse der Teilnehmerländer gebildet (MW 500 Punkte, Standardabweichung 100 Punkte) (Martin, von Davier, Foy & Mullis, 2019, S. 59). Darüber hinaus variiert die Anzahl der Kompetenzstufen zwischen PIRLS und BIST-Ü. In PIRLS werden die Kompetenzstufen mit fixen Breiten von 75 Punkten festgelegt (Mullis & Prendergast, 2017), in der BIST-Ü bilden die Kompetenzstufen vorgegebene inhaltliche

Kriterien ab, die dann in einem Expertenprozess (Standard-setting) auf die BIST-Ü-Skala abgetragen werden (Freunberger & Yanagida, 2012).

Dennoch soll die letzte große nationale Studie zur Lesekompetenz in Österreich kurz in Zusammenhang mit PIRLS 2021 gesetzt werden: In PIRLS 2021 (siehe Kapitel 6) liegen 4 % der Schüler/innen unter Kompetenzstufe 1, 16 % auf Kompetenzstufe 1, 39 % auf Kompetenzstufe 2, 33 % auf Kompetenzstufe 3 und 7 % auf Kompetenzstufe 4. In der BIST-Ü 2015 liegen 13 % auf der untersten Stufe, 25 % erreichen die Bildungsstandards teilweise, 56 % erreichen und 6 % übertreffen sie (Breit, Bruneforth & Schreiner, 2016). Beide Studien zeigen also eine große Gruppe leseschwacher Kinder, der eine lediglich kleine Gruppe lesestarker Kinder gegenübersteht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass auch künftig der Vergleich zwischen nationalen und internationalen Studien zur Lesekompetenz am Ende der 4. Schulstufe in Österreich aus methodischen Gründen nicht ohne Einschränkungen möglich sein wird. Allerdings ähneln sich seit Einführung der *individuellen Kompetenzmessung PLUS* (iKM^{PLUS}) im Jahr 2022 die inhaltlichen Konzeptionen stärker als während der Baseline-Studie 2010 bzw. der BIST-Ü im Jahr 2015 (IQS, 2022).

Die iKM^{PLUS} fußt weiterhin auf den 2009 in Österreich gesetzlich verordneten Bildungsstandards, unterscheidet aber künftig ebenso wie PIRLS auf Textebene konsequent zwischen literarischen Texten und Informationstexten (Verhältnis 50:50; Bachinger, Illetschko & Krelle, 2021). Auf der Ebene der Verstehensprozesse werden vier sogenannte „Subkompetenzen“ in zwei übergeordneten Kategorien gebündelt: zweimal wird auf die lokale Kohärenzbildung fokussiert („Informationen auswählen und wiedergeben“, „Schlussfolgerungen ziehen“) zweimal auf die globale („Den Text als Ganzes erfassen“, „Auf den Text bezogene Aussagen beurteilen, begründen und/oder reflektieren“). Ein prototypisches Aufgabenpaket der iKM^{PLUS} im Kompetenzbereich Leseverstehen (Renzi et al., 2022) besteht künftig aus vier Stimulustexten (zwei literarische, zwei expositorische) mit jeweils etwa sieben Items. Ein erster österreichweiter Systembericht für die 4. Schulstufe ist in der iKM^{PLUS} für das Jahr 2025/26 geplant.

PIRLS 2021: Erste Ergebnisse – Zusammenfassung und Diskussion

Standardisierte Messungen sind ein wichtiges Werkzeug moderner Steuerung im Schulwesen. Im Sinne einer Verzahnung von Bildungsmonitoring und Kompetenzorientierung, und damit der Idee einer kontinuierlichen, sich wiederholenden Förderung von Schülerinnen und Schülern in jeweils drei Schritten (Diagnose – Förderung – Diagnose), geben sie Institutionen wie Schulen, Behörden oder Ministerien Orientierung und Hinweise zur Optimierung von schulischer Kompetenzförderung zum Wohle der betreffenden Kinder – zum Beispiel im Hinblick auf das Lesen. In Österreich gibt es seit dem Jahr 2012 mit den Bildungsstandardüberprüfungen ein etabliertes nationales Instrumentarium. Die Erhebungen werden in Primar- und Sekundarstufe in den Unterrichtsgegenständen Deutsch und Mathematik sowie in Englisch in der Sekundarstufe durchgeführt. 2019 findet die letzte Bildungsstandardüberprüfung statt (Englisch, 8. Schulstufe). Seit dem Jahr 2022 ist die neue individuelle Kompetenzmessung PLUS (iKM^{PLUS}) im Schulsystem in Umsetzung. Der erste Systembericht der iKM^{PLUS} ist für 2026 geplant. Diese datengestützten, auf den Bildungsstandards bzw. auf den Lehrplänen basierenden Bestandsaufnahmen in Form von Vollerhebungen sollen Ergebnisse von Bildungsprozessen sichtbar machen und Zusammenhänge zwischen dem Kompetenzerwerb und verschiedenen individuellen, familiären und institutionellen Faktoren aufzeigen.

Länger als nationale Messungen sind seit knapp drei Jahrzehnten zudem die international vergleichenden Kompetenz-erhebungen (Schüler/innen-Leistungsstudien) wichtige Bausteine einer evidenzbasierten Steuerungsstrategie im österreichischen Bildungswesen: Die IEA-Studien PIRLS und TIMSS liefern Informationen über die Kompetenz der Schüler/innen am Ende der Primarstufe; Erstere in Bezug auf das Lesen, Letztere zu Mathematik und Naturwissenschaft. Bei der aktuellen Erhebung zu TIMSS 2023 beteiligt sich Österreich hingegen auf der 8. Schulstufe. Die OECD-Studie PISA zeigt die Leis-

tungen in diesen drei Bereichen bei den 15-/16-Jährigen, also gegen Ende der Pflichtschulzeit. Seit 2023 nimmt Österreich außerdem an der Studie ICILS teil, die computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern auf der 8. Schulstufe erfasst.

An der Lesestudie PIRLS nimmt Österreich seit 2006 teil. Weitere Erhebungen finden in den Jahren 2011, 2016 und 2021 statt. Im Rahmen von PIRLS 2021 werden in einem sechswöchigen Erhebungsfenster im Frühjahr 2016 in Österreich Daten von rund 4.800 Schülerinnen und Schülern aus 293 Klassen in 160 Schulen erhoben. Neben der Messung der Lesekompetenz werden die Schüler/innen selbst sowie ihre Eltern, Lehrer/innen und Schulleiter/innen zudem zu wesentlichen Rahmenbedingungen des Lernens befragt. Die Leseergebnisse in Verbindung mit den Kontextinformationen aus den Fragebögen liefern ein umfassendes Bild über die Lesekompetenzen der Viertklässler/innen in Österreich im internationalen Vergleich. Außerdem ermöglichen sie, wichtige Entwicklung im Trend zu beobachten.

Die Durchführung von PIRLS 2021 während der COVID-19-Pandemie

Die Durchführung von PIRLS 2021 war geprägt von der COVID-19-Pandemie und den von Regierungen der Teilnehmerländer verordneten Maßnahmen.

Für den Haupttest im Frühjahr 2021 werden in Österreich die Testorganisation und die Durchführung von PIRLS an die gegebenen Bedingungen sowie die jeweils gültigen Präventions- und Hygienemaßnahmen adaptiert. Grundlage für die Durchführung ist der Erlass zu „Durchführungsbestimmungen zu Erhebungen des IQS unter Beachtung der COVID-19-Schulverordnung 2020/21“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], 2021a).

Nicht alle an PIRLS 2021 teilnehmenden Länder können das jeweils geplante Testfenster zum Haupttest wegen der Einschränkungen durch die COVID-19-Pandemie einhalten. So gelingt es rund zwei Drittel der Teilnehmerländer (41), die Testungen im Frühjahr 2021 durchzuführen, 17 Teilnehmerländer müssen die Testungen jedoch auf den Herbst 2021 verschieben (auf die 5. Schulstufe) und weitere sieben Teilnehmerländer führen die Testungen zu PIRLS 2021 im Frühjahr 2022 (auf der 4. Schulstufe) durch. Dadurch ergeben sich in Bezug auf den Zeitpunkt der Erhebung drei „Wellen“, die sich auf einen Zeitraum von mehr als einem Jahr erstrecken, während die Datenerhebung normalerweise innerhalb von rund vier Monaten durchgeführt wird. Für Teilnehmerländer der zweiten Welle (Herbst 2021) bedeutet dies, dass die getesteten Schüler/innen etwa ein halbes Jahr älter sind als Schüler/innen der Wellen 1 und 3 und darüber hinaus eine entsprechend längere Schulungszeit aufweisen.

Nicht nur die PIRLS-2021-Testungen sind in administrativer Hinsicht von COVID-bedingten Einschränkungen betroffen, sondern in bedeutendem Ausmaß der Unterricht an Schulen für Schülerinnen und Schüler und deren Lehrerinnen und Lehrer. Im Jahr 2020, dem Beginn der Pandemie, sind in OECD-Ländern die Schulen der Primarstufe im Durchschnitt während 54 Tagen geschlossen (OECD, 2021b) und haben somit durchschnittlich 54 Tage weniger an „üblicher“ Beschulung. Die Schülerkohorte von PIRLS 2021 befindet sich zu dieser Zeit auf der 3. Schulstufe. Bis Mitte Mai 2021, dem Jahr der PIRLS-Testung, kommen im Durchschnitt weitere 24 Tage hinzu (OECD, 2021a). Während der COVID-bedingten Schulschließungen wird der Unterricht in vielen Ländern nach Möglichkeit z. B. via Distance Learning abgehalten bzw. werden Materialien für das Lernen zuhause bereitgestellt. Kapitel 2 in diesem Band berichtet über die diesbezüglichen Ergebnisse der Schulleiter- und Elternbefragung.

Interpretation der Daten von PIRLS 2021

Wissenschaftliche Studien basieren auf verschiedenen Voraussetzungen. Eine davon ist das Forschungsdesign bzw. der Untersuchungsplan. Dieser enthält eine klare Fragestellung, Angaben zur Relevanz der Themenstellung, zum Forschungsstand sowie zum theoretischen Rahmen und zur methodischen

Vorgehensweise (Schnell, Hill & Esser, 2018). Fragestellungen, die im Untersuchungsplan nicht operationalisiert und somit später mit Daten erfasst sind, können nicht analysiert werden. Aus diesem Grund können mit den Ergebnissen von PIRLS 2021 keine direkt aus den Daten ableitbaren Aussagen darüber gemacht werden, ob und wie groß ein Effekt der COVID-19-Pandemie auf die Leseleistungen der Schüler/innen ist bzw. ob es ihn gibt. Um belastbare Aussagen darüber treffen zu können, wäre es zumindest notwendig, dass ein bestimmter Teil der PIRLS-Schüler/innen-Stichprobe den Auswirkungen der COVID-19-Pandemie nicht ausgesetzt gewesen wäre. Dies ist jedoch nicht der Fall bzw. pandemiebedingt unmöglich.

Mit Daten von PIRLS kann daher die tatsächliche Auswirkung von COVID nicht bestimmt werden. Im Allgemeinen gibt es bei PIRLS 2021 Abwärtstrends, die jedoch wahrscheinlich darauf zurückzuführen sind, dass die PIRLS-Testung während der COVID-19-Pandemie stattfindet (Mullis et al., 2023, S. 18). Anhand der PIRLS-Daten lässt sich jedoch nicht feststellen, wie groß das Ausmaß etwaiger Auswirkungen der COVID-19-Pandemie ist und ob die Teilnehmerländer in gleichem Ausmaß davon betroffen sind (Mullis et al., 2023, S. 18). Die Studienleiter/innen Mullis et al. (2023, S. 18) empfehlen deshalb, ergänzende nationale, regionale oder lokale Daten zu verwenden, um die Auswirkungen der Pandemie auf die Schüler/innen-Leistungen innerhalb eines Landes zu analysieren.

In Österreich werden Forschungsprojekte durchgeführt und Informationen gesammelt. Einen Überblick über diesbezügliche Forschungsfragen sowie Maßnahmen an österreichischen Schulen in Bezug auf COVID gibt es bei Altrichter und Helm (2022). Weber, Helm und Kemethofer (2021a) beschäftigen sich mit der Leseleistung österreichischer Zweitklässler. Sie finden heraus, dass ein niedriger sozioökonomischer Status und der Gebrauch nichtdeutscher Sprache zuhause die Leseleistung nach dem Lockdown negativ vorhersagen, selbst nach Kontrolle der Leseunterschiede vor dem Lockdown. Beim Projekt „Lernen unter COVID-19-Bedingungen“ unter der Leitung von Barbara Schober, Marko Lüftenegger und Christiane Spiel, bei dem verschiedene Akteure im Schulbereich zu unterschiedlichen Zeitpunkten befragt werden, wird unter anderem die Selbstregulationsfähigkeit von Schülerinnen und Schül-

lern, eine wichtige Determinante von Lernerfolg, untersucht. Exemplarisch für die vielen Publikationen dieses Projekts sei Holzer (2020) genannt. Als besonders schwierig stellt sich dabei die selbstständige Auseinandersetzung mit einer Aufgabenstellung, keine mündliche Interaktion zu haben oder das Lernen selbstständig strukturieren zu müssen, heraus; gut funktioniert hingegen nach Angaben der Schüler/innen der Zuwachs der Selbstorganisation und die Erweiterung der EDV-Kenntnisse.

Auch im internationalen Kontext können verschiedene Studien Daten zum Lernstand von Schülerinnen und Schülern vor und während der COVID-Zeit erheben. In der Metaanalyse von König und Frey (2022) beispielsweise ergibt sich ein signifikanter negativer Effekt der Schulschließungen aufgrund von COVID-19 auf die Schülerleistungen, der die Schülerleistungen jüngerer Schüler/innen stärker betrifft als die älterer Schüler/innen. Darüber hinaus zeigt sich, dass der Effekt des ersten Lockdowns im Frühjahr 2020 stärker ausgeprägt ist als die Effekte der später folgenden Lockdowns. Über Lerneinbußen im Bereich Lesen in einer Höhe von durchschnittlich $d = -0.09$ SD berichten Hammerstein, König, Dreisörner und Frey (2021) in ihrer Metastudie. Ein weiterer interessanter Befund von Milanovic, Blainey und Hannay (2022) zeigt, dass sich im Frühjahr 2022 Leistungssteigerungen in Lesen im Vergleich zum Frühjahr 2021 ergeben, wenngleich sich insgesamt weiterhin Benachteiligungen im Vergleich zu Zeiten vor der Pandemie zeigen. Ludewig et al. (2022) berichten in ihrer IFS-Schulpanelstudie (2016–2021) von statistisch signifikanten und substantiell geringeren Lesekompetenzen der Viertklässler in Deutschland, die überwiegend nicht auf demografische Veränderungen zurückgeführt werden können. Auch nach Kontrolle der Schülerkomposition verbleibt der Unterschied in den Lesekompetenzen zwischen 2016 und 2021 in der Größenordnung von einem Drittel Lernjahr (Ludewig et al., 2022, S. 12).

Die empirischen Belege für Lernverluste und eine erhöhte Bildungsungleichheit aufgrund von COVID-19-bedingten Schulschließungen mehrten sich, wie die Auswahl der oben referierten Studien zeigt.

PIRLS 2021

Lesekompetenz

Mit einem Leistungsmittelwert von 530 Punkten ergibt sich für Österreich im internationalen Vergleich ein Rangplatz im besseren Mittelfeld mit bedeutsam besseren Leseleistungen als der internationale Durchschnitt (503 Punkte) (s. Kapitel 1 und 3). Im Vergleich zu den EU-Ländern ergibt sich ein Rangplatz im Mittelfeld, die österreichischen Leseleistungen auf der vierten Schulstufe entsprechen dem EU-Durchschnitt (532 Punkte). Insgesamt die besten Leistungen erbringen die Kinder aus Singapur (587 Punkte), das EU-Land Irland¹ (577 Punkte) und Hongkong (573 Punkte). Von den Spitzenländern trennen Österreich somit rund 50 Punkte (+/- 7 Punkte). Von den weiteren teilnehmenden EU-Ländern schneiden Kroatien¹ (557 Punkte), Litauen¹ (552 Punkte) sowie Finnland und Polen (je 549 Punkte) sehr gut ab. Die Streubreite der Leseleistungen (gemessen an den mittleren 90 % der Leseleistungen) beträgt in Österreich 228 Punkte. Innerhalb der EU weisen die Schüler/innen aus Italien, Österreich und den Niederlanden bei ähnlichen Landesmittelwerten (537, 530 bzw. 527) die homogensten Leistungen auf.

Nimmt man die Entwicklung der Lesekompetenz im Trend gegenüber der ersten Teilnahme (2001, 2006, 2011 oder 2016) in den Blick, verbessert sich die Lesekompetenz der Schüler/innen in vier EU-Ländern bei PIRLS 2021, in fünf Ländern schneiden sie ähnlich ab wie bei der ersten Teilnahme und in acht Ländern zeigt sich ein negativer Trend. Ein Vergleich zwischen PIRLS 2016 und 2021 (vor der Pandemie und während des zweiten Pandemiejahres) zeigt, dass ein EU-Land die Leseleistungen seiner Schüler/innen steigern kann, wohingegen sie in sechs Ländern fällt und in fünf Ländern gleich bleibt. Das Gesamtbild der überwiegend negativen Trends lässt vermuten, dass diese teils auf Auswirkungen der COVID-19-Pandemie rückführbar sein könnten, zumindest stehen sie diesbezüglich im Einklang mit anderen Forschungen. Zwischen Österreichs erster Teilnahme an PIRLS im Jahr 2006 und der Beteiligung an PIRLS 2021 bewegen sich die Leistungen der Schüler/innen innerhalb von 12 Punkten (2006: 538; 2011: 529; 2016: 541; 2021: 530). Vergleicht man die Ergebnisse von 2021 mit der

1 Zu beachten ist dabei, dass dieses Land seine Schüler/innen (coronabedingt) am Beginn der 5. Schulstufe (zweite Welle) testet.

letzten Teilnahme 2016, so verschlechtern sich die Leistungen der österreichischen Schüler/innen um 11 Punkte.

Betrachtet man die Lesekompetenz differenziert nach den vier Kompetenzstufen in PIRLS, so zeigt sich, dass sich in Österreich vier Prozent der Kinder in der Gruppe der sehr leistungsschwachen Leser/innen (Schüler/innen unter Stufe 1) befinden, die allenfalls eine rudimentäre Lesekompetenz aufweisen (s. Kapitel 5 und 6). 16 % der Kinder sind der Stufe 1 zuzuordnen, sie können in der Regel lediglich explizit genannte Informationen im Text auffinden und einfache Schlussfolgerungen ziehen. Zusammen ergibt dies 20 % für beide Schülergruppen, in denen Buben (57 %) stärker vertreten sind als Mädchen (43 %), die aber ähnlich hohe Anteile an Kindern mit (53 %) und ohne (47 %) Migrationshintergrund aufweisen. Diese beiden Schülergruppen werden großteils in der Sekundarstufe I mit erheblichen Schwierigkeiten beim Lernen konfrontiert sein, da ungefähr ab der 5. Schulstufe statt „Lesen lernen“ in vielen Fächern „Lesen, um zu lernen“ gefordert ist.

Der europäische Spitzenreiter Irland¹ verzeichnet mit 9 % den geringsten Anteil an Kindern auf maximal Kompetenzstufe 1. Die größte Gruppe leistungsschwacher Schüler/innen findet sich in Belgien (französisch) mit 38 %, wo auch der Anteil der Schüler/innen unter Stufe 1 mit 11 % am größten ist. In Österreich gehören 7 % der getesteten Kinder der höchsten Kompetenzstufe an, welche sich aus 62 % Mädchen und 38 % Buben sowie aus 91 % Kindern ohne Migrationshintergrund und zu 9 % aus Kindern mit Migrationshintergrund zusammensetzt. Diese leistungsstarken Leser/innen können komplexe Informationen für Interpretationen und Bewertungen über den gesamten Text hinweg verknüpfen und ihre Argumente auf Grundlage des Textes untermauern.

Fokussiert man in den Analysen auf die von PIRLS ausgewiesenen Teilbereiche von Lesekompetenz (Leseabsichten: Lesen, um literarische Erfahrung zu machen; Lesen, um Informationen zu gewinnen; Verstehensprozesse: Wiedergeben und einfaches Schlussfolgern; Interpretieren, Verknüpfen und Bewerten), so unterscheiden sich Österreichs Leseleistungen nicht vom Mittelwert aller EU-Vergleichsländer (s. Kapitel 7). Österreichs Volksschüler/innen schneiden beim literarischen

Lesen – wie auch schon bei PIRLS 2016 – um fünf Punkte besser ab als beim Lesen von Sachtexten. Beim Verstehensprozess „Wiedergeben und einfaches Schlussfolgern“ erzielen sie höhere Leseleistungen als beim „Interpretieren, Verknüpfen und Bewerten“. Der Unterschied zwischen diesen beiden Verstehensprozessen (vier Punkte) ist 2021 in Österreich so gering wie in keiner vorherigen PIRLS-Erhebung. Der Rückgang dieses Unterschieds in Österreich ist allerdings nicht auf eine Verbesserung beim „Interpretieren, Verknüpfen und Bewerten“ zurückzuführen. Vielmehr ist die Verschlechterung des österreichischen Gesamtergebnisses in PIRLS vor allem durch die Verschlechterung in „Wiedergeben und einfaches Schlussfolgern“ bedingt (Rückgang von 19 Punkten seit PIRLS 2016).

In Bezug auf geschlechterbezogene Unterschiede in der Lesekompetenz zeigt sich wie bereits bei den vorangegangenen PIRLS-Erhebungen (2006, 2011, 2016), dass auch 2021 in allen EU-Ländern die Mädchen besser beim Lesen abschneiden als die Buben, und zwar im Durchschnitt um 12 Punkte (s. Kapitel 8 und 9). In Österreich misst PIRLS 2021 die bisher größte Geschlechterdifferenz seit PIRLS 2006: Mädchen erzielen aktuell um 14 Punkte mehr als Buben. Diesem Unterschied kommt erstmals seit 2006 auch praktische Bedeutsamkeit zu. Buben erreichen darüber hinaus bei PIRLS 2021 um 15 Punkte weniger als im Erhebungsjahr 2016, die Schere zwischen den Geschlechtern öffnet sich deutlich. Geschlechterdifferenzen in den Teilbereichen der Lesekompetenz können über die 24 EU-Länder hinweg vermehrt beim Teilbereich „Lesen, um literarische Erfahrung zu machen“, beobachtet werden. Bei allen anderen Aspekten der Lesekompetenz zeigen sich lediglich jeweils in rund einem Drittel der Länder bedeutsame Unterschiede, die zugunsten der Mädchen ausfallen. In Österreich übertreffen die Mädchen ihre Alterskollegen beim Lesen von literarischen Texten wie auch beim Interpretieren und Bewerten von Texten.

Chancengerechtigkeit

Soziale Disparitäten im Bildungswesen haben in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten besondere Aufmerksamkeit sowohl in der öffentlichen als auch in der wissenschaftlichen Diskussion erfahren. Das Ergebnis eines Landes ist also auch dadurch zu beurteilen, wie gut es gelingt, faire Chancen auf Bildung allen Kindern gleichermaßen anzubieten.

In allen teilnehmenden EU-Ländern gibt es einen starken Zusammenhang zwischen der Bildung der Eltern und der Leseleistung der Schüler/innen (s. Kapitel 10). Schüler/innen aus bildungsnahen Familien weisen deutlich höhere Kompetenzen auf als jene, deren Eltern formal niedrige Abschlüsse haben. Die Leistungsdifferenz beträgt im EU-Schnitt 82 Punkte, in Österreich liegt sie bei 92 Punkten. Dieser Unterschied entspricht mehr als einer Kompetenzstufe und bestätigt Ergebnisse aus frühen PIRLS-Durchgängen und den nationalen Bildungsstandardüberprüfungen.

In allen teilnehmenden EU-Ländern zeigen Schüler/innen, deren Eltern über einen hohen sozioökonomischen Status bzw. Berufsstatus verfügen, bessere Leseleistungen als Kinder von Eltern mit einem niedrigeren Status (s. Kapitel 11). In Österreich erreichen Kinder von Eltern in der niedrigsten Berufsgruppe eine um 73 Punkte niedrigere Lesekompetenz als jene mit Eltern in der höchsten Berufsgruppe, während im EU-Schnitt diese Differenz 60 Punkte beträgt. Insgesamt zählt Österreich zu den EU-Ländern mit dem stärksten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und der Lesekompetenz.

Kinder mit Migrationshintergrund weisen in Österreich eine wesentlich schwächere Lesekompetenz auf als Kinder ohne Migrationshintergrund (s. Kapitel 12). Bei PIRLS 2021 beträgt dieser Leistungsunterschied 52 Punkte und hat sich sowohl gegenüber dem Jahr 2016 als auch gegenüber dem Jahr 2006 kaum verändert. Der Lese-Mittelwert der Kinder mit Migrationshintergrund ist allerdings noch bei keiner Erhebung so niedrig wie im Jahr 2021. Rund die Hälfte dieses Leistungsunterschieds kann auf die benachteiligte soziale Situation der Kinder mit Migrationshintergrund zurückgeführt werden.

Häufig verknüpft mit Migrationshintergrund ist Mehrsprachigkeit: In Österreich ist der Leistungsnachteil mehrsprachiger Kinder vergleichsweise stark ausgeprägt und beträgt 48 Kompetenzpunkte (s. Kapitel 13). In allen teilnehmenden EU-Ländern mit Ausnahme Maltas verfügen mehrsprachige Kinder über eine geringere Lesekompetenz als einsprachige. Insgesamt zählt Österreich somit bei PIRLS 2021 zu den EU-Ländern mit dem stärksten Zusammenhang zwischen dem

sozialen Hintergrund der Familie und der Lesekompetenz der Kinder. Dies gilt für den Berufsstatus der Eltern, für die Bildung der Eltern sowie für den sprachlichen Hintergrund der Familie.

Einstellung der Schüler/innen zum Lesen und das Leseverhalten

In Österreich haben die Schüler/innen am Ende der 4. Schulstufe im Vergleich mit den EU-Teilnehmerländern ein hohes Leseselbstkonzept (s. Kapitel 14). Mit ihrer Lesefreude liegen sie im EU-Schnitt. Am Ende der Volksschule äußert in Österreich etwa jedes dritte Kind viel Freude am Lesen (32%) und 51% berichten über ein hohes Leseselbstkonzept.

Die Mädchen haben sowohl ein höheres Leseselbstkonzept als auch mehr Freude am Lesen als Buben – dies gilt sowohl für Österreich als auch für den EU-Schnitt. Die Analysen für Österreich zum Migrationshintergrund zeigen, dass Kinder ohne Migrationshintergrund ein höheres Leseselbstkonzept haben als jene mit Migrationshintergrund. In ihrer Lesefreude unterscheiden sich Kinder mit und ohne Migrationshintergrund nicht.

Das außerschulische Leseverhalten der österreichischen Kinder stellt sich im EU-Ländervergleich positiv dar. Der Anteil an 10-jährigen Kindern, die außerhalb der Schule viel Zeit mit Lesen verbringen, ist in Österreich vergleichsweise groß, während relativ wenige Schüler/innen gar nicht oder sehr selten außerhalb der Schule lesen. Dies gilt sowohl für die außerschulische Lesezeit allgemein als auch für das Lesen zum Vergnügen sowie für das Lesen, um Informationen zu gewinnen.

Die Trendanalysen für Österreich zeigen allerdings, dass sich beim Lesen zum Informationsgewinn der Anteil der „Wenigleser/innen“ seit 2006 kontinuierlich vergrößert und jener der „Vielleser/innen“ verringert. In Bezug auf die tägliche Lesezeit außerhalb der Schule zeigt sich ebenfalls ein Abwärtstrend, jedoch in einem moderateren Ausmaß. Beim Lesen zum Vergnügen verringert sich im Vergleich zu 2006 der Anteil der „Wenigleser/innen“ hingegen und jener der „Vielleser/innen“ vergrößert sich.

Lehr- und Lernbedingungen

Die Entwicklung der Lesekompetenz ist nicht nur eingebettet in soziale Zusammenhänge, sie hängt auch in starkem Maß davon ab, wie sich der Leseunterricht konkret gestaltet, welche lesediagnostischen Instrumente die Schul- und Unterrichtsentwicklung unterstützen und welche Leseangebote den Schülerinnen und Schülern gemacht werden. Viele dieser Faktoren wiederum stehen im Zusammenhang mit der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften.

In Österreich wird literarisches Lesematerial im Leseunterricht seltener eingesetzt als im EU-Schnitt (s. Kapitel 16). Beim Informations-Lesematerial lesen die österreichischen Schüler/innen häufiger Sachartikel und seltener diskontinuierliche Texte als im EU-Schnitt. Die Textauswahl durch die Lehrpersonen entspricht überwiegend dem Leseinteresse der Schüler/innen, wobei die Interessen der Buben weniger berücksichtigt werden als jene der Mädchen. Österreichische Lehrpersonen differenzieren bei der Textauswahl kaum nach Geschlecht.

Formelle bzw. standardisierte lesediagnostische Instrumente werden von österreichischen Volksschullehrerinnen und -lehrern in eher geringem Ausmaß als geeignet für die Planung von Fördermaßnahmen eingeschätzt (s. Kapitel 17). Eigene Beobachtungen und der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen werden in diesem Bereich wesentlich häufiger genannt. Die Bedeutung standardisierter Tests sowie der eigenen professionellen Einschätzung für die Beurteilung der Leseleistung nehmen gegenüber 2016 zu. Die eigene professionelle Einschätzung wird allerdings deutlich häufiger angeführt als jene von standardisierten Tests.

Österreichische Lehrpersonen bieten häufig Gelegenheiten an, Leseflüssigkeit zu entwickeln (s. Kapitel 18). Das in der Forschung hoch umstrittene Reihum-Lesen wird nach Lehrer/innen-Angaben allerdings nach wie vor häufig durchgeführt, während die besonders wirksamen Lesetandems bislang selten eingesetzt werden, obgleich sie seit über 15 Jahren bekannt sind (Rosebrock & Nix, 2006, 2008). Bei den Lesestrategie-trainings zeigt sich ein ähnliches Bild wie in den vorangegangenen PIRLS-Erhebungen: Bei den ordnenden Lesestrategien

liegt Österreich etwa im EU¹-Schnitt, die elaborierenden Lesestrategien werden im EU¹-Vergleich weniger oft eingesetzt.

In Bezug auf Aus- und Fortbildung bei österreichischen Volksschullehrerinnen und -lehrern zeigt sich, dass rund jedes zweite österreichische Volksschulkind (54 %) von einer Lehrperson mit einem Bachelor als höchstem Bildungsabschluss unterrichtet wird (PIRLS 2016: 26 %) (s. Kapitel 19). Über den Abschluss eines Masters oder Doktors verfügen die Lehrpersonen von 11 % der österreichischen Kinder (EU-Schnitt: 44 %). Der meiste Bedarf an Fort- und Weiterbildung wird für sprachbezogene Bedürfnisse der Kinder geäußert.

Die Ergebnisse der internationalen Studie PIRLS sind mit der nationalen Bildungsstandardüberprüfung in Österreich nur bedingt vergleichbar (Unterschiede in Konstruktmodellierung, Leseload, Skalierung und Kompetenzstufenbildung etc.), aber beide Studien zeigen bis 2015 bzw. 2016 eine positive Entwicklung der Lesekompetenz österreichischer Volksschüler/innen (s. Kapitel 20). PIRLS 2021 macht wieder einen Rückgang sichtbar. Künftig wird PIRLS aus inhaltlicher Perspektive mit der nationalen *individuellen Kompetenzmessung PLUS* (iKM^{PLUS}) einfacher vergleichbar sein.

Fazit zu den Leseleistungen österreichischer 9-/10-Jähriger

Die wichtigsten Erkenntnisse von PIRLS 2021 sind wohl, dass eine deutliche und nachhaltige Verbesserung der Lesekompetenzen von Kindern am Ende der Primarstufe in Österreich weiterhin ausständig ist: Die Punktwerte der Leseleistungen der österreichischen Viertklässler/innen verschlechtern sich im Vergleich zu PIRLS 2016 (541 Punkte) um 11 Punkte und entsprechen dem Niveau von PIRLS 2011 (529 Punkte). Mit einem Leistungsmittelwert von 530 Punkten liegt Österreich damit weiterhin im internationalen Vergleich im besseren Mittelfeld. Noch immer befinden sich 20 % der österreichischen Schüler/innen in der Gruppe der leistungsschwachen Leser/innen. Vier der sowohl 2016 als auch 2021 an PIRLS teilnehmenden Länder können in der aktuellen Studie die Leseleistungen steigern, in zwölf Ländern bleiben sie gleich. Es führt also trotz der COVID-Maßnahmen nicht in allen Ländern zu einem Rückgang

in den Leseleistungen. In zwölf weiteren Ländern, darunter auch Österreich, fällt die Leseleistung allerdings.

Ähnliches zeigt sich auch im Vergleich zu den EU-Ländern. Hier liegt Österreich im Mittelfeld. Die österreichischen Leseleistungen der 10-Jährigen entsprechen dem EU-Durchschnitt (532 Punkte) und zeigen zudem eine geringe Leistungsstreuung. Von jenen EU-Ländern, die auch 2016 an PIRLS teilnehmen, kann eines die Leseleistungen steigern, in fünf Ländern bleibt sie gleich. Österreich ist eines von sechs EU-Ländern, in denen die Leseleistung fällt.

Ein weiterer wichtiger, allgemein erkennbarer Trend ist, dass die unter dem Einfluss von COVID-19 stehende Studie PIRLS 2021 weiter aufgegangene Scheren zwischen Subgruppen in unterschiedlichen Bereichen zeigt: Nach wie vor stehen in Österreich relativ viele leseschwache Schüler/innen (20%) relativ wenigen starken Leserinnen und Lesern gegenüber (7%). Zudem misst PIRLS 2021 die bisher größte Geschlechterdifferenz. Ebenso zählt Österreich weiterhin zu den EU-Ländern mit dem stärksten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz. Der Unterschied beim Lese-Mittelwert der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund bleibt etwa gleich, allerdings ist der Lese-Mittelwert der Kinder mit Migrationshintergrund noch bei keiner Erhebung so niedrig wie im Jahr 2021.

Diesen problematischen Befunden steht in Österreich als Positivum im Vergleich mit den EU-Teilnehmerländern ein hohes Leseselbstkonzept der Schüler/innen gegenüber. Mit ihrer Lesefreude liegen sie im EU-Schnitt.

PIRLS 2026, die für 2026 geplanten Ergebnisse des ersten Dreijahreszyklus der nationalen Erhebung iKM^{PLUS} sowie Studien über den Einfluss der Pandemie auf die Schülerschaft werden eine Einordnung der vorliegenden Befunde von PIRLS 2021 vertiefen können.

Ausblick

Die Ergebnisse von PIRLS 2021 sind ein weiterer wichtiger Baustein zur Optimierung eines leseförderlichen Schulwesens in Österreich. Spätestens seit dem Grundsatzerlass Leseerziehung aus dem Jahr 1999 (Bundesministerium für

Unterricht und kulturelle Angelegenheiten [BMUK], 1999) und dessen Neufassungen 2013 und 2017 (Bundesministerium für Bildung [BMB], 2017; Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK], 2013) liegt in Österreich großes Gewicht auf Fragen der Leseförderung, wie Bachinger, Bruneforth und Schmich (2021) im Nationalen Bildungsbericht 2021 darstellen, was auf Basis ihrer Ausführungen im Folgenden kurz dargestellt werden soll. Auch der vom BMBWF angestoßene Österreichische Rahmenleseplan (ÖRLP), der schließlich als externes Expertenpapier veröffentlicht wird, formuliert Zielvorstellungen zur Verbesserung des Leseunterrichts und der Leseförderung (Aspalter & Jörgl, 2017; vgl. zur Genese des ÖRLP Rechnungshof Österreich, 2020).

Diese regulativen Grundlagen in Österreich schließen an die moderne Lesedidaktik an. Es gilt, diese konsequent in der Praxis umzusetzen, damit Lehrer/innen aller Fächer Verantwortung für die Leseförderung übernehmen können. Dies gelingt am besten mit perspektivisch lang anhaltenden Förderprogrammen, die im besten Fall bereits empirische Evidenz besitzen. Potenziale dafür werden in einem umfassenden Bericht des Rechnungshofs zur Leseförderung an österreichischen Schulen aufgezeigt (Rechnungshof Österreich, 2020).

Ein Ansatz, die Anregungen des Rechnungshofs umzusetzen, ist etwa die Einführung des sogenannten LesenKompP (Lesen – Kompetenzprofil für Pädagoginnen und Pädagogen), das im September des Jahres 2022 vom BMBWF in Kooperation mit der Koordinationsstelle Lesen (KsL) entwickelt wird (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022b). Es soll „als Grundlage für die Weiterentwicklung von Curricula und LV-Angeboten“ dienen und „der Schulaufsicht sowie Schulleitungen als Orientierungshilfe bei der Einschätzung von Qualifikationen und Bedarfen zur Verfügung stehen“.

Auch die 2023 verordneten neuen Lehrpläne für Primar- und Sekundarstufe greifen moderne Ansätze der Lesedidaktik auf, weisen verstärkt auf die fächerübergreifende Dimension des Lesens, die Rolle von Mehrsprachigkeit, das Lesen im digitalen Raum sowie auf die wichtigen basalen Lesefertigkeiten (etwa eine gut entwickelte Leseflüssigkeit) hin (BGBl. II Nr. 1/2023 vom 2. Jänner 2023).

Darüber hinaus kann die weitere Verbesserung der Passung von Leseunterricht und Schüler/innen-Bedürfnissen laut Bachinger et al. (2021) die Leseförderung in Österreich stärken. Auf Basis von Daten aus PIRLS 2016 (Bachinger, Österbauer, Paasch, Kloibhofer & Illetschko, 2019) und der Pilotierung zur Bildungsstandardüberprüfung im Fach Deutsch (2018; Österbauer, Bachinger, Winter, Paasch & Illetschko, 2020) wird etwa nachgewiesen, dass etablierte Verfahren zur Leseförderung (z.B. Lesestrategietrainings, Lautleseverfahren) in österreichischen Schulen zwar teils bereits eingesetzt, allerdings noch nicht immer an die Kompetenzstufen der zu fördernden Schüler/innen, an Geschlecht und Migrationshintergrund der Kinder sowie an die Leistungsheterogenität der Klassen angepasst werden. Dies gilt es noch nachhaltiger umzusetzen, als eine solche Passung eine wichtige Voraussetzung ist, dass die Förderung eine entsprechende Wirkung zeigt (Rosebrock, 2012).

Beispielhaft sei in diesem Zusammenhang mit einem Blick nach Deutschland auf aktuelle Entwicklungen in der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern in Hamburg hingewiesen, über die im letzten IQB-Bildungstrend zum Lesen am Ende der vierten Jahrgangsstufe in Deutschland berichtet wird (vgl. Stanat et al., 2022). Trotz Corona nimmt die Lesekompetenz der Hamburger Schüler/innen nicht ab, sondern sogar (wenn auch nicht statistisch signifikant) zu (vgl. Wittig, Schneider, Sachse, Weirich & Henschel, 2022). Der Grund für diese Entwicklung kann auf die bereits 2014 getroffene Entscheidung der dortigen Schulbehörde zurückgeführt werden, in ausgewählten Schulen in sozial herausfordernden Lagen sogenannte „Lesebänder“ (Gailberger, 2018; Gailberger & Hauschild, 2018) einzurichten und wissenschaftlich evaluieren zu lassen (vgl. Gailberger, Pohlmann, Reichenbach, Thonke & Wolters, 2021). Lesebänder sind zusätzliche Lesezeiten, in denen an fünf Tagen in der Woche in 20 bis 25 Minuten diagnosebasiert und mit alters- und kompetenzadäquaten Lautlesemethoden das Lesen vornehmlich von sprachlich wie sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern gefördert wird. Diese sich kontinuierlich wiederholende Lesezeit wird ausdrücklich nicht dem Deutschunterricht zugerechnet, sondern vom gesamten Kollegium einer Schule getragen und als additive Lernzeit vom schuleigenen Pausengang ein- und ausgeläutet. Wie im Abschlussbericht gezeigt werden kann,

fördern Lesebänder neben der Leseflüssigkeit ebenso das Leseverstehen, die Rechtschreibung sowie mathematische Kompetenzen, und zwar v.a. dann, wenn es um die Bewältigung von schriftlich dargebotenen Textaufgaben geht. Am meisten profitieren Schüler/innen der Primarstufe mit nichtdeutscher Familiensprache und mit Migrationshintergrund. Dem Hamburger Beispiel folgend haben sich nun auch andere deutsche Bundesländer dazu entschlossen, Lesebänder einzuführen, so z.B. Bremen, Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz.

Das Wissen um solche und andere innovative lesedidaktische Ansätze wiederum wird stark von Aus-, Fort- und Weiterbildung beeinflusst, die in Österreich bis dato nur bedingt beforscht sind (Müller, Kemethofer, Andreitz, Nachbaur & Soukup-Altrichter, 2019). In der internationalen TALIS-Studie, einer Lehrer/innen- und Schulleiter/innen-Befragung an Schulen der Sekundarstufe I, geben etwa die Lehrpersonen von 67 % der österreichischen Volksschüler/innen, gefragt nach dem Fortbildungsbedarf, „Methoden zur Messung der Lesekompetenz“ an (Schmich, Breit, Lanzdorf & Itzlinger-Bruneforth, 2017, S. 95–96). Forscherinnen und Forscher des ADORE-Projekts (Teaching Struggling Adolescent Readers – A Comparative Study of Good Practices in European Countries) bestätigen diesen Bedarf und weisen nach, dass in vielen europäischen Ländern die Leseforschung an den Universitäten bzw. in der Lehrer/innen-Ausbildung mit Ausnahme des Erstleseunterrichts wenig Relevanz hat (Garbe, 2010, S. 146). Feller und Stürgh (2017) stellen allerdings fest, dass „innovative Konzepte von Lehrerweiterbildung ein entscheidender Bestandteil der bildungspolitischen Gesamtstrategie“ jener Länder sind, die Erfolge in internationalen Rankings zu schulischen Ergebnissen vorweisen können (Feller & Stürgh, 2017, S. 7).

Weitere Potenziale können laut Bachinger et al. (2021) im Hinblick auf die tertiäre Bildung gefunden werden: Die Lesedidaktik wird in der Deutschdidaktik – die mit ihrer Unterscheidung zwischen der Literaturdidaktik und Sprachdidaktik der Trennung zwischen Literatur- und Sprachwissenschaft in der Germanistik folgt – meist der Literaturdidaktik zugeschrieben, im Erstleseunterricht mit Überlappungen zur Sprachdidaktik (Rosebrock & Scherf, 2022). In Österreich werden mit dem Entwicklungsplan 2021–2026 der Pädagogischen Hochschu-

len in dieser Hinsicht entsprechende Weichen gestellt; dieser sieht vor, die Anzahl an Lehrpersonen mit Doktorat und/oder Habilitation zu steigern (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019, S. 31). Eine eigenständige Lesedidaktik mit ihrer fächerübergreifenden Komponente kann sich allerdings nur langsam an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten entwickeln und so gibt es aktuell kaum eigene Lehrstühle für Lesedidaktik in Österreich; diese wären allerdings wichtige Vermittler, um lesedidaktisches Know-how noch konsequenter im Schulwesen zu etablieren.

Betrachtet man die aktuellen PIRLS-Ergebnisse vor dem Hintergrund der Leseforschung und der Entwicklungen in Österreich der letzten Jahrzehnte, sollen beispielhaft die folgenden konkreten Änderungspotenziale angeführt werden (siehe auch ÖRLP bei Aspalter & Jörgl, 2017; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022b; Stavanger-Erklärung bei Evolution of Reading in the Age of Digitisation [E-Read], 2019; Rechnungshof Österreich, 2020):

1. Wirkungsvollere Dissemination und Implementierung des Know-how aus Grundsatzdokumenten (Erlässe, Kompetenzprofil, Lehrpläne etc.) im Schulsystem und konkrete Operationalisierung von Zielen.
2. Wirkungsvolle Dissemination von Erkenntnissen der aktuellen nationalen und internationalen Bildungsforschung und Erfahrungen und Good-Practice-Beispielen anderer Länder berücksichtigen.

3. Stärkerer Fokus auf Lesediagnostik zur Verbesserung der Passung von Leseförderung und Kompetenzstand einzelner Schulen, Klassen bzw. der einzelnen Schüler/innen sowie komplementär zur evidenzinformierten Unterrichts- und Schulentwicklung.

4. Stärkerer Fokus auf Förderung basaler Lesefertigkeiten über den Erstleseunterricht hinaus.

5. Verbesserung der fachdidaktischen Aus-, Weiter- und Fortbildung, etwa durch Schaffung facheinschlägiger Professuren mit lesedidaktischem Fokus, Aktualisierung der Curricula bzw. Profilierung des Angebots von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen.

6. Vermittlung von Strategien zum Lesen auf digitalen Geräten, empirisch validierte Entwicklung digitaler Lerntools und Lerntechnologien samt begleitenden Leitlinien zur Unterstützung des kindlichen Leseverstehens.

Viele dieser Vorhaben sind durch den ÖRLP, den Entwicklungsplan 2021–2026 der Pädagogischen Hochschulen, Lesen-KompP, neue Lehrpläne und iKM^{PLUS} angestoßen. Nun gilt es, die bereits breit aufgesetzten und gesetzlich geregelten Ansätze verstärkt zu nutzen und noch wirkungsvoller bzw. nachhaltig im Schulwesen zu implementieren, durch Evaluationen zu optimieren und weitere innovative Wege, etwa durch die Bereitstellung der vom BMBWF angekündigten neuen Grundsatzdokumente zur Sprachlichen Bildung und Lesen direkt für die Schulen, zu beschreiten.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. & Helm, C. (2022). Austrian schools in the COVID-19 pandemic era. *Tertium comparationis*, 28(3), 300–331.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T. & Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading research quarterly*, 23, 285–303.
- Artelt, C., Drechsel, B., Bos, W. & Stubbe, T. C. (2009). Lesekompetenz in PISA und PIRLS/IGLU – ein Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(10), 35–52. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91815-0_3
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69–137). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6_4
- Aspalter, C. & Jörgl, S. (Hrsg.). (2017). *Österreichischer Rahmenleseplan ÖRLP*. Wien: edition Buch.Zeit. Verfügbar unter: https://www leseplan.at/cms_content/download/broschuere_2017.pdf
- Aspalter, C., Lenhard, W., Jörgl, S. & Spinn, A. v. (2020). Praktikable Lesediagnostik „Made in Germany“ für österreichische Schüler*innen? *Erziehung und Unterricht, Band 9–10*, 832–841.
- Bachinger, A. (2022). *Lehrer/innen und ihr Leseunterricht. Welche Überzeugungen prägen den Leseunterricht in österreichischen Volksschulen?* Dissertationsschrift, Universität Wien.
- Bachinger, A., Bruneforth, M. & Schmich, J. (2021). Lesekompetenz und Leseunterricht in Österreich – Ergebnisse, Entwicklungen und Forschungsinteressen aus fachdidaktischer und aus bildungspolitischer Perspektive. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 471–528). Wien: BMBWF. <https://doi.org/10.17888/nbb2021-3-4>
- Bachinger, A., Illetschko, M. & Krelle, M. (2021). *Deutsch (Lesen) in der iKM^{PLUS} im Detail. Primarstufe*. Verfügbar unter: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/42683ce79286f70c3c2ae9385c31855424bd0529/iKM^{PLUS}_Kurzkonstrukt_Deutsch_Lesen.pdf
- Bachinger, A., Österbauer, V., Paasch, D., Kloibhofer, M. & Illetschko, M. (2019). Lesebezogene Aktivitäten im Unterricht und Lesekompetenzen im Zeitverlauf. In C. Wallner-Paschon & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *Lesekompetenz der 10-Jährigen im Trend. Vertiefende Analysen zu PIRLS* (S. 199–220). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/pirls2016-va>
- Berghammer, C. (2020). Wie gut gelingt Homeschooling in der Corona-Krise? *Corona-Blog* (Blog 47). Verfügbar unter: <https://viecer.univie.ac.at/corona-blog/corona-blog-beitraege/blog47/#c574833>

- Bergmüller, S. & Böck, M. (2009). Lesegewohnheiten der 9-/10-Jährigen. In B. Suchaň, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht* (S. 104–116). Graz: Leykam.
- Bergmüller, S. & Herzog-Punzenberger, B. (2012). Die Lesekompetenz ein- und mehrsprachiger Kinder im Ländervergleich. In B. Suchaň, C. Wallner-Paschon, S. Bergmüller & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse* (S. 50–51). Graz: Leykam. Verfügbar unter: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/27082f056b552b4a27d1e0800212150d3526b634/PIRLS_TIMSS_2011_Erste_Ergebnisse_web.pdf
- Bertschi-Kaufmann, A. & Plangger, N. (2017). Leseförderung. In J. Baurmann, C. Kammler & A. Müller (Hrsg.), *Handbuch Deutschdidaktik. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens* (S. 120–123). Seelze: Friedrich.
- Bethhäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. M. & Engzel, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour*, 7 (online first). Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4>
- Bos, W., Valtin, R., Voss, A., Hornberg, S. & Lankes, E.-M. (2007). Konzepte der Lesekompetenz in IGLU 2006. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 81–104). Münster: Waxmann.
- Brandmair, K. & Wiesinger, L. (2023). Entwicklung und Aufbau der Testinstrumente und Kontextfragebögen. In J. Schmich (Hrsg.), *PIRLS 2021. Technischer Bericht*. Salzburg: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). <http://doi.org/10.17888/pirls2021-tb>
- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2016). *Standardüberprüfung 2015. Deutsch 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Verfügbar unter: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/0d879bba1b6fb81469e09bc99aab7e4916f88bef/BiSt_UE_D4_2015_Bundesergebnisbericht.pdf
- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017). *Standardüberprüfung 2016. Deutsch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Verfügbar unter: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/365d58afa26186150a317debd7f8f19c3d267ba2/BiSt_UE_D8_2016_Bundesergebnisbericht.pdf
- Breit, S., Herzog-Punzenberger, B., Salchegger, S. & Schnell, P. (2019). Mehrsprachige Schüler/innen am Ende der 8. Schulstufe: Kompetenzen und familiäres Sprachumfeld. In *Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven* (S. 179–198). Münster; New York: Waxmann. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-178084>

- Bremerich-Vos, A., Stahns, R., Hußmann, A. & Schurig, M. (2017). Förderung von Leseflüssigkeit und Leseverstehen im Leseunterricht. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2. Fokussierte Analysen bildungs-politischer Schwerpunktthemen* (S. 189–227). Graz: Leykam. Verfügbar unter: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/3af137c4fdb0562a0d8a2102f19db8ea0bf713eb/NBB2012_Band2_gesamt_20121217.pdf
- Bundesministerium für Bildung (BMB). (2017). Grundsatzerlass Leseerziehung – Neufassung (Rundschreiben Nr. 33/2017 [BMB-29.540/0008-I/4a/2017]). Verfügbar unter: <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=773>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2019). *PH-EP Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan 2021–2026*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:1a4baa01-0b58-4af7-9e90-ae137b-8c50be/190904_Brosch%C3%BCre_PH_Entwicklungsplan_A4_BF%20ew.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2021a). Durchführungsbestimmungen zu Erhebungen des IQS unter Beachtung der COVID-19-Schulverordnung 2020/21. GZ 2021-0.214.874. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.). Wien: BMBWF – III/4 (Bildungsstatistik und -monitoring).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (2021b). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021. Teil 2 – Bildungsindikatoren*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <http://doi.org/10.17888/nbb2021>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2022a). *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2022b). *Lesen – Kompetenzprofil für Pädagoginnen und Pädagogen (LesenKompP)*. Verfügbar unter: <https://dizetik.phwien.ac.at/lesen-kompetenzprofil-fuer-paedagoginnen-und-paedagogen-lesenkompp/>
- Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BMUK). (1999). Grundsatzerlass Leseerziehung. Rundschreiben Nr. 18/1999: GZ 29.540/4-V/3c/99. Wien: BMUK.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2013). Grundsatzerlass Leseerziehung. Rundschreiben Nr. 11/2013: BMUKK-29.540/0028-I/1/2012. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2013_11.html

- Caro, D. H. & Cortés, D. (2012). Measuring family socioeconomic status: An illustration using data from PIRLS 2006. In M. von Davier & D. Hastedt (Hrsg.), *IERI Monograph Series: Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments. Volume 5* (S. 9–33). Verfügbar unter: https://ierinstitute.org/fileadmin/Documents/IERI_Monograph/Volume_5/IERI_Monograph_Volume_05_Chapter_1.pdf
- Carver, R. P. & Leibert, R. E. (1995). The effect of reading library books at different levels of difficulty upon gain in reading ability. *Reading Research Quarterly*, 30, 26–48. <https://doi.org/10.2307/747743>
- Christmann, U. & Groeben, N. (1999). Psychologie des Lesens. In B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler & E. Schön (Hrsg.), *Handbuch Lesen* (S. 145–223). München: Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110961898.145>
- Cipielewski, J. & Stanovich, K. E. (1992). Predicting growth in reading ability from children's exposure to print. *Journal of experimental child psychology*, 54(1), 74–89. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(92\)90018-2](https://doi.org/10.1016/0022-0965(92)90018-2)
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences (2nd edition)*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehm, J.-H., Hasselhorn, M. & Schmiedek, F. (2021). Der wechselseitige Einfluss von Selbstkonzept und Leistung bei Grundschulkindern im Lichte verschiedener längsschnittlicher Analysemethoden. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 36, 279–288. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000303>
- European Commission (2023). *Key data on teaching languages at school in Europe. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Verfügbar unter: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/media/3041/download>
- Evolution of Reading in the Age of Digitisation (E-Read). (2019). *Stavanger-Erklärung zur Zukunft des Lesens*. Verfügbar unter: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/themen/stavanger-erklaerung-von-e-read-zur-zukunft-des-lesens-16000793.html>
- Feller, W. & Stürgh, A. (2017). *Was Österreichs Lehrer lernen. Warum Fortbildung mindestens so wichtig ist wie die Erstausbildung*. Wien: Agenda Austria. Verfügbar unter: <https://www.agenda-austria.at/publikationen/was-oesterreichs-lehrer-lernen/>
- Foy, P. (Hrsg.). (2018). *PIRLS 2016 User Guide for the International Database*. Chestnut Hill, Massachusetts: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Verfügbar unter: https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-database/downloads/P16_UserGuide.pdf
- Foy, P. & LaRoche, S. (2017). Estimating Standard Errors in the PIRLS 2016 Results. In M. O. Martin, I. V. S. Mullis & M. Hooper (Hrsg.), *Methods and Procedures in PIRLS 2016*. Chestnut Hill, Massachusetts: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Verfügbar unter: https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods/P16_MP_Chap4_Estimating_Standard_Errors.pdf

- Frenzel, A. C., Götz, T. & Pekrun, R. (2020). Emotionen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 211–234). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_9
- Freunberger, R. & Yanagida, T. (2012). Kompetenzdiagnostik in Österreich: Der Prozess des Standard-Settings. Competency Diagnostics in Austria: The Standard-Setting Process. *Psychologie in Österreich* (5), 396–403. Verfügbar unter: https://www.pioe.at/public/archiv/2012/5/PIOe_2012_5_Freunberger_Yanagida_Kompetenzdiagnostik_in_Oesterreich.pdf
- Fuchs, E., Salfenauer, G. & Rittsteiger, P. (2014). *Handbuch zur Standardüberprüfung in Deutsch, Lesen, Schreiben. 4. Schulstufe*. Verfügbar unter: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/8cc116f59a412e2b34715d623f3b63679c37241d/Handbuch_D4_150219.pdf
- Gailberger, S. (2018). Leseförderung mit BISS: Das Hamburger Primarstufe-Projekt für Schülerinnen und Schüler mit hoher sozialer Belastung aus theoretischer, methodischer und empirischer Perspektive. In C. Titz, S. Geyer, A. Robeter, S. Wagner & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte der Sprach- und Schriftsprachförderung* (BiSS Band 3, S. 106–132). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Gailberger, S. & Hauschild, K. (2018). BiSS zum Deutschen Lesepreis: Das Hamburger BiSS-Projekt „Systematische Leseförderung für die Primarstufe“ – dargestellt am „Leseband ‘der Grundschule Kirchdorf. In S. Kutzelnann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Praxis der Lautleseverfahren* (S. 45–60).
- Gailberger, S., Helm, G. & Nix, D. (2022). Lesen und Leseförderung in der Primar- und Sekundarstufe. In S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht* (2., komplett überarbeitete Auflage, S. 38–93). Weinheim, Basel: Beltz.
- Gailberger, S., Pohlmann, B., Reichenbach, L., Thonke, F. & Wolters, J. (2021). Zum nachhaltigen Einfluss von Lautleseverfahren auf Leseflüssigkeit, Leseverstehen, Rechtschreibung sowie Kompetenzen jenseits des Deutschunterrichts. Bericht zur Longitudinalstudie des Hamburger BiSS-Verbunds Primarstufe aus der Perspektive von Lesedidaktik und empirischer Bildungswissenschaft für schulische Praxis und Leseförderung. In S. Gailberger & C. Sappok (Hrsg.), *Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung: Theorie, Empirie, Anwendung* (Band 1, S. 166–191). <https://doi.org/10.46586/SLLD.189>
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M. & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), 1–56. [http://dx.doi.org/10.1016/0049-089X\(92\)90017-B](http://dx.doi.org/10.1016/0049-089X(92)90017-B)
- Garbe, C. (2010). Lesekompetenz. In C. Garbe, K. Holle & T. Jesch (Hrsg.), *Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation* (2, S. 13–38). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Garbe, C. (2016). Didaktische Aspekte des Kompetenzbereichs „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“. In Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (Hrsg.), *Themenheft für den Kompetenzbereich „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“* (S. 5–20). Graz: Leykam. Verfügbar unter: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/00de9af76b678172f64b49d0cdc6406eed2d448d/Themenheft_Lesen_Web.pdf

- George, A. C. & Robitzsch, A. (2021). Validating theoretical assumptions about reading with cognitive diagnosis models. *International Journal of Testing*, 21(2), 105–129. <https://doi.org/10.1080/15305058.2021.1931238>
- Gold, A. (2010). *Lesen kann man lernen: Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr* (2). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Goy, M., Valtin, R. & Hußmann, A. (2017). Leseselbstkonzept, Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 143–175). Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:20755>
- Gugerell, S., Kriechmayr, C., Pacher, K., Breit, S. & Wiesner, C. (2020). IKM: Überblick, intendierte und tatsächliche Nutzung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem. Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung* (S. 102–123). Münster: Waxmann.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (1999). How Motivation Fits Into a Science of Reading. *Scientific studies of reading*, 3(3), 199–205.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific studies of reading*, 3(3), 231–256. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_3
- Haller, B., Landerl, K. & Schöfl, M. (2022). *Der schulische Umgang mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten. Eine Handreichung* (3. aktualisierte Auflage). Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Hammerstein, S., König, C., Dreisörner, T. & Frey, A. (2021). Effects of COVID-19-Related School Closures on Student Achievement – A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.746289>
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2018). Die Bedeutung von Qualitätsfaktoren des Unterrichts und Lernemotionen für das Wohlbefinden in der Schule. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in der Schule und Hochschule* (S. 103–119). Münster: Waxmann.
- Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible learning“*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Helm, C. & Postlbauer, A. (2021). JKU-Bildungsbarometer #1. Schule im 3. Lockdown. 1. Bericht zur repräsentativen Elternumfrage in Österreich. Linz: Johannes-Kepler-Universität, School of Education. <https://doi.org/10.35011/jbb.2021-1>
- Herzog-Punzenberger, B. & Schnell, P. (2012). Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 229–267). Graz: Leykam. Verfügbar unter: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/3af137c4fdb0562a0d8a2102f19db8ea0b-f713eb/NBB2012_Band2_gesamt_20121217.pdf

- Höller, I., Lindemann, R., Wallner-Paschon, C. & Schaubmair, V. (2019). Kompetenzentwicklung im Kontext individueller und familiärer Faktoren. In B. Suchaň, I. Höller & C. Wallner-Paschon (Hrsg.), *PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich* (S. 65–79). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/pisa2018-eb>
- Höller, I. & Rothe, E. (2020). Bildung der Eltern und Schülerleistungen. In U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Österreich im internationalen Vergleich*. (S. 40–41). Salzburg: IQS. <http://doi.org/10.17888/timss2019-eb>
- Holzer, J. (2020). *Distance Education und COVID 19 – Förderung von Wohlbefinden und Lernmotivation im Kontext der Sprach- und Leseförderung*. Verfügbar unter: <https://lernencovid19.univie.ac.at/vortraege-publikationen/>
- Illetschko, M. & Widauer, K. (2019). PIRLS 2016 und BIST D4 2015: Vergleich der Konstrukte und narratologische Analyse der literarischen Stimuli. In C. Wallner-Paschon & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *PIRLS 2016. Österreichischer Expertenbericht* (S. 69–91). Salzburg: Leykam. Verfügbar unter: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/0f507a0e4d-448b0710ec12f1611314f39a7e65c8/PIRLS-2016_NEB_05_Kapitel5.pdf
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik* (6. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). (2022). *Die individuelle Kompetenzmessung PLUS (iKM^{PLUS})*. *Grundlegende Informationen für Primar- und Sekundarstufe*. Verfügbar unter: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/47944d2771e615872d77566353f6a5a33ce2e612/iKMplus-Infobroschuere.pdf
- Itzlinger-Bruneforth, U. (Hrsg.). (2020). *TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Österreich im internationalen Vergleich*. Salzburg: Institut für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). <https://doi.org/10.17888/timss2019-eb>
- Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J. & Monseur, C. (2002). *Reading for change: Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- König, C. & Frey, A. (2022). The Impact of COVID-19-Related School Closures on Student Achievement – A Meta-Analysis. *Educational Measurement. Issues and Practice*, 41(1), 16–22. <https://doi.org/10.1111/emip.12495>
- Krainer, K., Hanfstingl, B., Hellmuth, T., Hopf, M., Lembens, A., Neuweg, G. et al. (2012). Die Fachdidaktiken und ihr Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012* (Bd. 2, S. 143–187). Graz: Leykam. Verfügbar unter: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/e5c59b2c59db86ff3063352f91d01fc0fc39f9fc/NBB2012_Band2_Kapitel04_20121217.pdf
- Krelle, M., Bachinger, A., Griesmayr, C., Illetschko, M. & Renzl, S. (2022). *Kommentiertes Musteraufgabenpaket. Lesefertigkeiten. Fokusmodul Deutsch (lesen leicht). Primarstufe & Sekundarstufe*. Verfügbar unter: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/b786f9cb9ff656fb8803c1626c68edc5aadfc0a7/iKM^{PLUS}_Kurzkonstrukt_K-MAP_FM_Deutsch-Lesen-leicht.pdf

- Kutzelnann, S. & Rosebrock, C. (2018). *Praxis der Lautleseverfahren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Lang, B. & Wallner-Paschon, C. (2001). Schülerleistungen im internationalen Vergleich. In G. Haider & C. Reiter (Hrsg.), *PISA 2000. Nationaler Bericht* (S. 38–67). Innsbruck: StudienVerlag.
- Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lenhard, W. (2019). Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung zur Vermittlung von Lesekompetenz. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2: Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien (Kap. E1)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lenhard, W., Lenhard, A. & Schneider, W. (2017). ELFE II. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Version II. *Manual*. 1. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Ludewig, U., Schlitter, T., Lorenz, R., Kleinkorres, R., Schaufelberger, R., Frey, A. et al. (2022). *Die COVID-19 Pandemie und Lesekompetenz von Viertklässler*innen. Ergebnisse der IFS-Schulpanelstudie 2016–2021*. Dortmund: IFS. Verfügbar unter: https://ifs.ep.tu-dortmund.de/storages/ifs-ep/r/Downloads_allgemein/IFS_Schulpanelstudie.pdf
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S. & Hooper, M. (Hrsg.). (2017). *Methods and Procedures in PIRLS 2016*. Chestnut Hill, Massachusetts: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Verfügbar unter: <https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods.html>.
- Martin, M. O., von Davier, M., Foy, P. & Mullis, I. V. S. (2019). PIRLS 2021 Assessment Design. In I. V. S. Mullis & M. O. Martin (Hrsg.), *PIRLS 2021. Assessment Frameworks*. Chestnut Hill, Massachusetts: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- McElvany, N., Kortenbruck, M. & Becker, M. (2008). Lesekompetenz und Lesemotivation. Entwicklung und Mediation des Zusammenhangs durch Leseverhalten. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 22(34), 207–219.
- Milanovic, K., Blainey, K. & Hannay, T. (2022). *The residual impact of educational disruption on primary school attainment by spring 2022*. Verfügbar unter: <https://www.risingstars-uk.com/rs-assessment/whitepapers>
- Möller, J. & Trautwein, U. (2020). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3. Auflage, S. 177–210). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_8
- Müller, F. H., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G. & Soukup-Altrichter, K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (Bd. 2, S. 99–142). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-3>

- Mullis, I. V. S. & Martin, M. O. (2019). PIRLS 2021 Reading Assessment Framework. In I. V. S. Mullis & M. O. Martin (Hrsg.), *PIRLS 2021 Assessment Frameworks* (S. 5–26). Chestnut Hill, Massachusetts: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Verfügbar unter: <https://pirls2021.org/frameworks/home/reading-assessment-framework/overview/index.html>
- Mullis, I. V. S. & Prendergast, C. O. (2017). Using Scale Anchoring to Interpret the PIRLS and ePIRLS 2016 Achievement Scales. In M. O. Martin, I. V. S. Mullis & M. Hooper (Hrsg.), *Methods and Procedures in PIRLS 2016* (S. 13.11–13.23): TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Verfügbar unter: <https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods/chapter-13.html>
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A. & Wry, E. (Hrsg.). (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston College: TIMSS & PIRLS International Study Center. Verfügbar unter: <https://pirls2021.org/results>
- Neubacher, M., Ober, M., Wimmer, C. & Hartl, M. (2019). Die Kompetenzen der Schüler/ innen in der Zusammenschau aller Standardüberprüfungen des ersten Zyklus. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 55–85). Münster: Waxmann. Verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/index.php?elD=download&buchnr=3925>
- OECD (2021a). *The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>
- OECD (2021b). *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>
- Österbauer, V., Bachinger, A., Winter, B. O., Paasch, D. & Illetschko, M. (2020). Leseförderung revisited – Sind die verschiedenen Verfahren zur Leseförderung im österreichischen Deutschunterricht der 4. Schulstufe angekommen? *leseforum.ch*, 1/2020.
- Österbauer, V. & Illetschko, M. (2023). Erzähltheorie und Leseunterricht in der österreichischen Primarstufe. Auf welche narratologischen Kategorien wird in gängigen österreichischen Lehrwerken auf der 4. Schulstufe zurückgegriffen? In S. Bernhardt & I. Henke (Hrsg.), *Erzähltheorie und Literaturunterricht. Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses*. Berlin: Metzler (in Vorb.).
- Pfost, M., Dörfler, T. & Artelt, C. (2010). Der Zusammenhang zwischen außerschulischem Lesen und Lesekompetenz. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42(3), 167–176. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000017>
- Philipp, M. (2015). *Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Pieper, I. (2019). Lese- und literarische Sozialisation. In M. Kämper-van den Boogaart & K. Spinner (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP): Lese- und Literaturunterricht. Konzeptionelle und empirische Grundlagen* (Bd. 11/1, S. 89–149). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Pieper, I., Rosebrock, C., Volz, S., Wirthwein, H., Zitzelsberger, O., Kollmeyer, K. et al. (2004). *Lesesozialisation in schriftlichen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*. Weinheim u. a.: Juventa Verl.
- Rechnungshof Österreich (2020). Leseförderung an Schulen. Bericht des Rechnungshofes. In Rechnungshof Österreich (Hrsg.) (Bd. Reihe BUND 2020/3, Reihe NIEDERÖSTERREICH 2020/1, Reihe SALZBURG 2020/1). Verfügbar unter: https://www.rechnungshof.gv.at/rh/home/home/004.714_Lesefoerderung.pdf
- Renzl, S. H., Illetschko, M., Krelle, M., Bachinger, A., Österbauer, V. & Eibl, S. (2022). *iKM^{PLUS}. Kommentiertes Muster-Aufgabenpaket Basismodul Deutsch (Lesen). Primarstufe*. Verfügbar unter: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/fc7757deb373071675a4fdbd58be0cf15cfa4317/iKM^{PLUS}_Komm_Muster-Aufgabenpaket_D_Lesen_Prim.pdf
- Resch, K., Gitschthaler, M. & Schwab, S. (2023). Teacher's perceptions of separate language learning models for students with immigrant background in Austrian schools. *Intercultural Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/14675986.2023.2180487>
- Richter, T. & Christmann, U. (2009). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (Bd. 3, S. 25–58). Weinheim: Juventa.
- Rickheit, G. & Strohner, H. (1999). Textverarbeitung. Von der Proposition zur Situation. In S. Friederici (Hrsg.), *Sprachrezeption (Enzyklopädie der Psychologie)* (S. 271–306). Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Rölz, M. & Geissbauer, J. (2023). Stichproben-Design und Stichprobenziehung. In J. Schmich (Hrsg.), *PIRLS 2021. Technischer Bericht*. Salzburg: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). <http://doi.org/10.17888/pirls2021-tb>
- Rosebrock, C. (2012). Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden? *leseforum.ch*(3). Verfügbar unter: https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Rosebrock.pdf
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2006). Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 20(2006), 90–112.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2008). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2017). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (8. korrigierte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Rosebrock, C. & Scherf, D. (2022). *Lesedidaktik? Literaturdidaktik? Ein Dutzend Antworten für Einsteiger*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rothe, E. & Höller, I. (2020). Beruf der Eltern und Schülerleistungen. In U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), TIMSS 2019. *Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Österreich im internationalen Vergleich* (S. 42–73). Salzburg: Institut für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). Verfügbar unter: www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/8c2ccdaef83030b894e6bd697f9c1addf7b05833/TIMSS_2019-Erstbericht.pdf
- Salchegger, S. & Höller, I. (2019). Haben Reformmaßnahmen im österreichischen Bildungssystem Effekte auf die Lesekompetenz von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund? In C. Wallner-Paschon & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *Lesekompetenz der 10-Jährigen im Trend* (S. 157–175). Graz: Leykam. Verfügbar unter: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/cc762e078124f93e8947ceb49eb8cb032b82c658/PIRLS-2016_NEB_10_Kapitel10.pdf
- Salchegger, S., Höller, I., Herzog-Punzenberger, B. & Breit, S. (2021). Nachhaltiger Chancenausgleich durch mehrjährigen Kindergartenbesuch? Ergebnisse einer österreichischen Vollerhebung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14, 341–358. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00114-x>
- Salchegger, S., Höller, I., Pareiss, M. & Lindemann, R. (2017). Kompetenzentwicklung im Kontext familiärer Faktoren. In C. Wallner-Paschon, U. Itzlinger-Bruneforth & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse* (S. 67–81). Graz: Leykam. Verfügbar unter: <https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/pirls/pirls-2016>
- Salchegger, S., Suchaň, B., Widauer, K., Höller, I., Toferer, B. & Glaeser, A. (2017). Lesekompetenz im internationalen Vergleich. In C. Wallner-Paschon, U. Itzlinger-Bruneforth & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse* (S. 35–56). Graz: Leykam. Verfügbar unter: <https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/pirls/pirls-2016>
- Schabmann, A., Landerl, K., Bruneforth, M. & Schmidt, B. (2012). Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (Bd. 2, S. 17–69). Graz: Leykam.
- Schmich, J. (Hrsg.). (2023a). *PIRLS 2021. Studienübersicht*. Salzburg: Institut für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). <http://doi.org/10.17888/pirls2021-st>
- Schmich, J. (Hrsg.). (2023b). *PIRLS 2021. Technischer Bericht*. Salzburg: Institut für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). <http://doi.org/10.17888/pirls2021-tb>
- Schmich, J., Breit, S., Lanzdorf, R. & Itzlinger-Bruneforth, U. (2017). Schulischer Kontext: Leseunterricht, Fortbildung und Schulressourcen. In C. Wallner-Paschon, U. Itzlinger-Bruneforth & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse* (S. 83–102). Graz: Leykam. Verfügbar unter: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/72fbeb6e55bfb402a7ee76c77e712d0c58e36da/PIRLS_2016_Erste_Ergebnisse_final_web.pdf

- Schmich, J., Schaubmair, V. & Schneeweiß, G. (2020). Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen. In U. Itzlinger-Bruneorth (Hrsg.), *TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Österreich im internationalen Vergleich* (S. 44–45). Salzburg: Institut für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). <http://doi.org/10.17888/timss2019-eb>
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2018). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. (Bd. 11., überarb. Auflage). Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Schober, B., Lüftenegger, M., Spiel, C., Fasching, M., Hager, K., Holzer, J. et al. (2021). *Wie geht es Schüler*innen, Eltern, Lehrer*innen und Schulleiter*innen nach einem Jahr Lernen unter Covid-19?* Verfügbar unter: https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenbericht_Befragung_5_final_Update_09_07.pdf
- Schönherr, D., Schenk, K. & Zandonella, M. (2021). *AK-Schulkostenstudie 2020/2021. Schule, Unterricht und Kinderbetreuung in der Corona-Pandemie. Endbericht*. Wien: Arbeiterkammer Wien. Verfügbar unter: https://wien.arbeiterkammer.at/service/presse/SORA_20033_Schulkostenstudie_Endbericht_mit_AKCover.pdf
- Schwarz, L. & Sperrer, E. (1974). *Soziale Herkunft und Bildungschancen*. Linz: Oberösterreichischer Landesverlag.
- Specht, W. (Hrsg.). (2009). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam. Verfügbar unter: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/53ee0d939a6040ca-99920e22d1b7e740aa897fcb/2009-06-16_NBB-Band1.pdf
- Spiel, C., Popper, V. & Holzer, J. (2022). *Evaluation der Implementierung des Deutschfördermodells*. Wien: BMBWF. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:2ba5ac1e-3be9-4dd2-8d04-c2465169e726/deutschfoerdermodell_eval.pdf
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann. Verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4606>
- Statistics Explained (2021). *Glossary: Trend*. Verfügbar unter: <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Trend>
- Suchań, B., Wallner-Paschon, C., Bergmüller, S. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2012). *PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam. Verfügbar unter: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/27082f056b552b4a27d1e0800212150d3526b634/PIRLS_TIMSS_2011_Erste_Ergebnisse_web.pdf
- Suchań, B., Wallner-Paschon, C., Stöttinger, E. & Bergmüller, S. (Hrsg.). (2007). *PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen in der Grundschule*. Graz: Leykam. Verfügbar unter: <https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/pirls/pirls-2006>
- Venn-Brinkmann, U. (2012). *Wörter – Sätze – Texte. Eine mehrdimensionale empirische Untersuchung zur Lesekompetenz Jugendlicher am Ende ihrer Regelschulzeit*. Baltmannsweiler: Schneider.

- von Davier, M. & Mullis, I. V. S. (Hrsg.). (2023). *Methods and Procedures in PIRLS 2021*. Chestnut Hill, Massachusetts. Verfügbar unter: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/index.html#> (ab Juni 2023)
- Wallner-Paschon, C. (2012). Motivationale Merkmale: Selbstkonzept in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft. In B. Suchaň, C. Wallner-Paschon, S. Bergmüller & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse* (S. 56–57). Graz: Leykam.
- Wallner-Paschon, C. & Hagenauer, G. (2019). Das Leseselbstkonzept und die Lesefreude der 10-Jährigen in Österreich: Trendanalysen 2011 und 2016 nach Geschlecht und Migrationshintergrund. In C. Wallner-Paschon & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *Lesekompetenz der 10-Jährigen im Trend. Vertiefende Analysen zu PIRLS* (S. 103–119). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/pirls2016-va>
- Wallner-Paschon, C., Itzlinger-Bruneforth, U. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017). *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam.
- Wallner-Paschon, C. & Widauer, K. (2017). PIRLS 2016 – eine Einführung in die Studie. In C. Wallner-Paschon, U. Itzlinger-Bruneforth & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam. Verfügbar unter: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/72fbeba6e55bfb402a7ee76c77e712d0c58e-36da/PIRLS_2016_Erste_Ergebnisse_final_web.pdf
- Weber, C., Helm, C. & Kemethofer, D. (2021a). Bildungsungleichheiten durch Schulschließungen? Soziale und ethnische Disparitäten im Lesen innerhalb und zwischen Schulklassen. In *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie. Nichts gelernt?* (S. 83–99). Münster; New York: Waxmann. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-238730>; <https://doi.org/10.25656/01:23873>; <https://doi.org/10.31244/9783830994589.04>
- Weber, C., Helm, C. & Kemethofer, D. (2021b). Are Social and Ethnic Reading Inequalities Increasing During School Closures? – The Mediating Role of Parental Involvement in Distance Learning. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.737064>
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Willenberg, H. (2007). Der Lehrer als Meisterleser. In H. Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht* (S. 181–187). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wittig, J., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (2022). Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Deutsch. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 41–65). Münster: Waxmann. Verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4606>

Anhangstabellen

Tabelle A1a: Lesekompetenz im internationalen Vergleich (PIRLS 2021)

Teilnehmerländer	Gesamtmittelwert Lesen			Vergleich zu Österreich		Vergleich zu PIRLS gesamt	
	MW	SE	SD	Signifikanz	Cohen's d	Signifikanz	Cohen's d
Ägypten	378.23	5.41	109.93	sig.	-1.57	sig.	-1.48
Albanien	512.74	3.10	78.38	sig.	-0.23	sig.	0.12
Aserbaidshan	440.27	3.59	89.45	sig.	-1.12	sig.	-0.75
Australien	540.13	2.21	82.06	sig.	0.14	sig.	0.45
<i>Bahrain</i>	458.39	2.87	109.24	sig.	-0.78	sig.	-0.53
Belgien (fl)	510.72	2.30	66.57	sig.	-0.28	sig.	0.10
Belgien (fr)	494.27	2.66	72.61	sig.	-0.50	sig.	-0.10
Brasilien	418.88	5.33	122.58	sig.	-1.11	sig.	-1.00
Bulgarien	539.89	3.01	88.00	sig.	0.13	sig.	0.45
Dänemark	539.00	2.23	73.12	sig.	0.13	sig.	0.44
Deutschland	523.97	2.13	76.59	n. sig.	-0.08	sig.	0.26
England	557.55	2.47	76.32	sig.	0.38	sig.	0.66
Finnland	549.30	2.40	73.98	sig.	0.27	sig.	0.56
Frankreich	513.74	2.54	71.01	sig.	-0.23	sig.	0.13
<i>Georgien</i>	494.03	2.60	81.81	sig.	-0.47	sig.	-0.10
Hongkong (China)	572.82	2.74	66.52	sig.	0.64	sig.	0.84
Iran	412.77	4.88	99.78	sig.	-1.34	sig.	-1.08
Irland	577.33	2.47	76.69	sig.	0.65	sig.	0.90
Israel	510.05	2.22	88.32	sig.	-0.25	sig.	0.09
Italien	537.18	2.20	66.44	sig.	0.11	sig.	0.41
Jordanien	380.53	5.40	114.28	sig.	-1.54	sig.	-1.46
<i>Kasachstan</i>	503.59	2.73	75.35	sig.	-0.36	n. sig.	0.01
<i>Katar</i>	484.73	3.75	97.63	sig.	-0.53	sig.	-0.22
Kosovo	420.55	3.13	83.63	sig.	-1.43	sig.	-0.99
Kroatien	556.55	2.52	68.69	sig.	0.39	sig.	0.65
Lettland	527.68	2.61	74.65	n. sig.	-0.03	sig.	0.30
Litauen	552.22	2.27	70.91	sig.	0.32	sig.	0.60
Macau (China)	535.56	1.28	70.88	sig.	0.08	sig.	0.40
Malta	514.64	2.73	84.06	sig.	-0.20	sig.	0.14
<i>Marokko</i>	372.39	4.53	106.23	sig.	-1.70	sig.	-1.56
Montenegro	487.16	1.65	77.37	sig.	-0.58	sig.	-0.19
Neuseeland	521.47	2.31	89.32	sig.	-0.10	sig.	0.22
Niederlande	527.24	2.52	66.80	n. sig.	-0.04	sig.	0.29
<i>Nordirland (UK)</i>	565.93	2.51	81.37	sig.	0.48	sig.	0.76
Nordmazedonien	442.15	5.32	90.47	sig.	-1.13	sig.	-0.73
Norwegen	538.79	1.99	73.86	sig.	0.13	sig.	0.43
Oman	429.48	3.70	109.22	sig.	-1.09	sig.	-0.87
Österreich	529.76	2.17	68.64			sig.	0.33
Polen	549.12	2.18	71.87	sig.	0.28	sig.	0.56
Portugal	519.76	2.26	71.91	sig.	-0.14	sig.	0.20
Russische Föderation	567.11	3.57	71.28	sig.	0.53	sig.	0.77

Tabelle A1a (Fortsetzung)

Teilnehmerländer	Gesamtmittelwert Lesen			Vergleich zu Österreich		Vergleich zu PIRLS gesamt	
	MW	SE	SD	Signifikanz	Cohen's d	Signifikanz	Cohen's d
<i>Saudi-Arabien</i>	448.55	3.60	90.18	sig.	-1.01	sig.	-0.65
Schweden	543.52	2.14	79.42	sig.	0.18	sig.	0.49
Serbien	513.58	2.78	73.52	sig.	-0.23	sig.	0.13
Singapur	587.14	3.14	85.71	sig.	0.73	sig.	1.01
Slowakei	529.07	2.73	76.70	n. sig.	-0.01	sig.	0.32
Slowenien	519.66	1.86	70.09	sig.	-0.15	sig.	0.20
Spanien	521.21	2.20	68.94	sig.	-0.12	sig.	0.22
Südafrika	288.22	4.42	129.40	sig.	-2.09	sig.	-2.51
Taiwan (Chinesisches Taipei)	543.76	2.15	68.96	sig.	0.20	sig.	0.49
Tschechische Republik	539.65	2.29	73.00	sig.	0.14	sig.	0.44
Türkei	496.45	3.39	87.50	sig.	-0.42	n. sig.	-0.08
Ungarn	539.42	3.43	81.33	sig.	0.13	sig.	0.44
Usbekistan	436.84	2.85	81.28	sig.	-1.23	sig.	-0.79
<i>Vereinigte Arabische Emirate</i>	483.08	1.83	126.67	sig.	-0.39	sig.	-0.22
<i>Vereinigte Staaten von Amerika</i>	547.54	6.76	87.33	sig.	0.24	sig.	0.54
Zypern	510.87	2.87	78.16	sig.	-0.26	sig.	0.10

Internationaler und europäischer Durchschnitt							
PIRLS 2021 ges.	502.74	0.42	83.26	sig.	-0.33		
INT ¹⁺³ -Schnitt	501.04	0.47	81.81	sig.	-0.35	sig.	-0.02
INT ¹ -Schnitt	508.57	0.48	78.91	sig.	-0.27	sig.	0.07
EU-Schnitt	531.91	0.50	73.76	n. sig.	0.03	sig.	0.36
EU¹-Schnitt	526.98	0.55	73.58	n. sig.	-0.04	sig.	0.30

Benchmark-Regionen							
Kanada (Alberta)	538.69	3.56	77.42	sig.	0.12	sig.	0.43
Kanada (British Columbia)	535.30	3.55	78.46	n. sig.	0.08	sig.	0.39
<i>Kanada (Québec)</i>	551.00	2.73	63.76	sig.	0.32	sig.	0.58
Kanada (Neufundland und Labrador)	523.32	3.21	78.79	n. sig.	-0.09	sig.	0.25
Russische Föderation (Moskau)	598.23	2.10	62.56	sig.	1.05	sig.	1.15
Südafrika (6. Schulstufe)	384.27	4.51	128.15	sig.	-1.30	sig.	-1.40
<i>Vereinigte Arabische Emirate (Abu Dhabi)</i>	439.56	3.53	141.71	sig.	-0.73	sig.	-0.74
<i>Vereinigte Arabische Emirate (Dubai)</i>	551.86	1.50	99.94	sig.	0.25	sig.	0.59

MW = Mittelwert, SE = Standardfehler, SD = Standardabweichung

sig. = signifikant, n. sig. = nicht signifikant

Länder alphabetisch gereiht

24 EU-Länder fett hervorgehoben.

Siehe Lesehinweise:

INT¹⁺³-Schnitt umfasst 43 Teilnehmerländer (erste und dritte Welle), INT¹-Schnitt umfasst 37 Teilnehmerländer (erste Welle).

EU-Schnitt umfasst die 24 EU-Länder (erste und zweite Welle), EU¹-Schnitt umfasst 19 der 24 EU-Länder (erste Welle).

Quelle: PIRLS 2021, Schüler/innen-Leistungsdatensatz, Gewicht: TOTWGT.

Tabelle A1b: Österreichische Mittelwerte im Trend

Mittelwerte der einzelnen Zyklen				Differenz zwischen den Zyklen							
Jahr	MW	SE	SD	2021		2016		2011		2006	
				Differenz	Effektstärke	Differenz	Effektstärke	Differenz	Effektstärke	Differenz	Effektstärke
2021	529.76	2.17	68.64			11.03	-0.16	-0.89	0.01	8.53	-0.13
2016	540.80	2.38	65.43	-11.03	0.16			-11.92	0.19	-2.50	0.04
2011	528.88	1.95	63.38	0.89	-0.01	11.92	-0.19			9.42	-0.15
2006	538.30	2.19	63.65	-8.53	0.13	2.50	-0.04	-9.42	0.15		

MW = Mittelwert, SE = Standardfehler, SD = Standardabweichung

= statistisch signifikante Mittelwertunterschiede

Quellen: PIRLS 2006, 2011, 2016, 2021, Schüler/innen-Leistungsdatensätze, Gewicht: TOTWGT.

Tabelle A1c: Internationale Mittelwerte im Trend

Teilnehmerländer 2021	2021			2016			2011			2006			Vergleich 2021–2016	
	MW	SE	SD	MW	SE	SD	MW	SE	SD	MW	SE	SD	Signi- fikanz	Cohen's <i>d</i>
Ägypten	378.23	5.41	109.93	330.47	5.65	123.62							sig.	0.41
Albanien	512.74	3.10	78.38											
Aserbaidshjan	440.27	3.59	89.45	472.28	4.18	85.52	462.30	3.33	67.83				sig.	–0.37
Australien	540.13	2.21	82.06	544.36	2.53	83.60	527.37	2.32	80.22				n. sig.	–0.05
Bahrain	458.39	2.87	109.24	446.00	2.32	98.12							sig.	0.12
Belgien (fl)	510.72	2.30	66.57	525.06	1.94	60.55				547.04	1.90	55.62	sig.	–0.23
Belgien (fr)	494.27	2.66	72.61	497.50	2.57	68.52	506.12	2.94	64.67	499.67	2.60	68.59	n. sig.	–0.05
Brasilien	418.88	5.33	122.58											
Bulgarien	539.89	3.01	88.00	551.54	4.24	85.20	531.83	4.12	82.09	547.03	4.41	82.68	sig.	–0.13
Dänemark	539.00	2.23	73.12	547.49	2.11	67.86	553.99	1.70	64.35	546.35	2.20	69.71	sig.	–0.12
Deutschland	523.97	2.13	76.59	537.33	3.17	77.98	541.01	2.25	66.43	547.59	2.17	66.98	sig.	–0.17
England	557.55	2.47	76.32	558.68	1.89	79.06	551.53	2.57	82.16	539.48	2.54	86.85	n. sig.	–0.01
Finnland	549.30	2.40	73.98	566.01	1.84	67.11	567.87	1.85	63.60				sig.	–0.23
Frankreich	513.74	2.54	71.01	511.24	2.18	69.36	520.00	2.67	68.10	521.59	2.04	66.58	n. sig.	0.04
Georgien	494.03	2.60	81.81	488.32	2.81	78.62	487.76	3.08	75.84	470.84	3.22	74.88	n. sig.	0.07
Hongkong (China)	572.82	2.74	66.52	568.58	2.75	63.71	570.54	2.26	60.58	563.91	2.42	59.33	n. sig.	0.06
Iran	412.77	4.88	99.78	427.90	3.95	107.50	457.36	2.91	85.26	420.93	3.16	94.69	sig.	–0.14
Irland	577.33	2.47	76.69	566.60	2.48	73.77	551.60	2.27	74.65				sig.	0.14
Israel	510.05	2.22	88.32	530.29	2.54	89.54	540.92	2.70	86.02	512.46	3.28	98.83	sig.	–0.23
Italien	537.18	2.20	66.44	548.01	2.18	65.01	541.32	2.20	65.90	551.47	2.94	67.85	sig.	–0.16
Jordanien	380.53	5.40	114.28											
Kasachstan	503.59	2.73	75.35	536.05	2.48	62.70								
Katar	484.73	3.75	97.63	442.25	1.85	110.09	424.85	3.57	104.96	353.44	1.07	95.58	sig.	0.40
Kosovo	420.55	3.13	83.63											
Kroatien	556.55	2.52	68.69				553.04	1.83	60.40					
Lettland	527.68	2.61	74.65	557.75	1.70	62.38				540.91	2.35	62.64	sig.	–0.44
Litauen	552.22	2.27	70.91	548.28	2.63	68.92	528.23	1.98	65.95	537.03	1.68	56.89	n. sig.	0.06
Macau (China)	535.56	1.28	70.88	545.58	1.04	66.04							sig.	–0.15
Malta	514.64	2.73	84.06	452.01	1.81	90.22	476.93	1.47	96.80				sig.	0.72
Marokko	372.39	4.53	106.23	357.82	3.94	106.86	310.46	3.93	104.55	322.58	6.18	109.14	sig.	0.14
Montenegro	487.16	1.65	77.37											
Neuseeland	521.47	2.31	89.32	522.53	2.18	90.70	531.02	1.93	88.27	531.72	2.12	86.95	n. sig.	–0.01
Niederlande	527.24	2.52	66.80	544.88	1.67	59.76	546.06	2.01	53.81	547.15	1.53	53.03	sig.	–0.28
Nordirland (UK)	565.93	2.51	81.37	564.62	2.21	80.44	558.45	2.30	75.92				n. sig.	0.02
Nordmazedonien	442.15	5.32	90.47											
Norwegen	538.79	1.99	73.86	558.95	2.26	65.50	507.05	1.98	61.46	498.01	2.59	66.60	sig.	–0.29
Oman	429.48	3.70	109.22	418.48	3.33	105.93	390.80	2.80	99.04				sig.	0.10
Österreich	529.76	2.17	68.64	540.80	2.38	65.43	528.88	1.95	63.38	538.30	2.19	63.65	sig.	–0.16
Polen	549.12	2.18	71.87	564.63	2.12	72.03	525.57	2.10	72.87	519.39	2.32	75.25	sig.	–0.22

Tabelle A1c (Fortsetzung)

Teilnehmerländer 2021	2021			2016			2011			2006			Vergleich 2021–2016	
	MW	SE	SD	MW	SE	SD	MW	SE	SD	MW	SE	SD	Signi- fikanz	Cohen's <i>d</i>
Portugal	519.76	2.26	71.91	527.80	2.28	65.15	540.84	2.54	65.85				sig.	–0.12
Russische Föderation	567.11	3.57	71.28	580.77	2.20	66.31	568.42	2.73	66.10	564.74	3.38	68.74	sig.	–0.20
<i>Saudi-Arabien</i>	448.55	3.60	90.18	430.30	4.19	97.52	429.85	4.33	90.70				sig.	0.19
Schweden	543.52	2.14	79.42	555.16	2.40	67.06	541.67	2.12	65.33	549.28	2.25	63.64	sig.	–0.16
Serbien	513.58	2.78	73.52											
Singapur	587.14	3.14	85.71	576.18	3.15	80.30	567.28	3.29	80.35	558.27	2.93	76.66	sig.	0.13
Slowakei	529.07	2.73	76.70	534.79	3.12	81.10	535.08	2.74	69.09	530.81	2.79	74.16	n. sig.	–0.07
Slowenien	519.66	1.86	70.09	542.47	1.98	71.90	530.32	1.98	70.22	521.53	2.13	70.72	sig.	–0.32
Spanien	521.21	2.20	68.94	527.74	1.73	65.06	513.06	2.30	68.27	512.50	2.61	70.96	sig.	–0.10
Südafrika	288.22	4.42	129.40	319.63	4.42	106.50				301.61	5.47	136.18	sig.	–0.27
Taiwan (Chinesisches Taipei)	543.76	2.15	68.96	558.89	2.04	64.43	552.93	1.83	66.88	535.37	2.00	64.14	sig.	–0.23
Tschechische Republik	539.65	2.29	73.00	543.35	2.12	68.04	545.49	2.17	61.46				n. sig.	–0.05
Türkei	496.45	3.39	87.50											
Ungarn	539.42	3.43	81.33	554.16	2.88	74.62	539.27	2.84	78.25	550.89	2.89	70.24	sig.	–0.19
Usbekistan	436.84	2.85	81.28											
<i>Vereinigte Arabische Emirate</i>	483.08	1.83	126.67	450.10	3.23	110.71	438.59	2.19	101.36				sig.	0.27
<i>Vereinigte Staaten von Amerika</i>	547.54	6.76	87.33	549.44	3.09	77.69	556.37	1.57	73.43	539.92	3.44	74.06	n. sig.	–0.02
Zypern	510.87	2.87	78.16											

MW = Mittelwert, SE = Standardfehler, SD = Standardabweichung

sig. = signifikant, n. sig. = nicht signifikant

Länder alphabetisch gereiht

24 EU-Länder fett hervorgehoben

Quellen: PIRLS 2006, 2011, 2016, 2021, Schüler/innen-Leistungsdatensätze, Gewicht: TOTWGT.

Abbildung A1d: Lesekompetenz im internationalen Vergleich bei PIRLS 2021 (Welle 1)

Teilnehmerländer	MW Lese-kompetenz	MW zu INT ¹	MW zu Österreich
Singapur 	587		
Hongkong (China)	573		
Russische Föderation 	567		
Finnland 	549		
Polen	549		
Taiwan (Chinesisches Taipei) 	544		
Schweden 	544		
Bulgarien	540		
Tschechische Republik 	540		
Dänemark 	539		
Norwegen 	539		
Italien 	537		
Macau (China)	536		
Österreich	530		
Slowakei 	529		
Niederlande	527		
Deutschland 	524		
Neuseeland 	521		
Spanien 	521		
Portugal 	520		

Teilnehmerländer	MW Lese-kompetenz	MW zu INT ¹	MW zu Österreich
Slowenien 	520		
Malta 	515		
Frankreich	514		
Serbien	514		
Albanien	513		
Zypern	511		
Belgien (fl) 	511		
Türkei	496		
Belgien (fr)	494		
Montenegro	487		
Nordmazedonien	442		
Aserbaidschan	440		
Usbekistan	437		
Oman	429		
Kosovo	421		
Jordanien	381		
Ägypten	378		

INT ¹ -Schnitt	509
EU¹-Schnitt	527

 An digitalPIRLS teilgenommen

MW = Mittelwert

Länder nach dem Mittelwert in Lesen gereiht

EU-Länder fett hervorgehoben

 Leistungen liegen statistisch signifikant über dem jeweiligen Schnitt und Cohen's $d \geq .2$

 Leistungen liegen statistisch signifikant über dem jeweiligen Schnitt, aber Cohen's $d < .2$ (im Fließtext in der Regel nicht genannt, da praktisch nicht bedeutsame Differenz)

 Leistungen unterscheiden sich nicht vom jeweiligen Schnitt

 Leistungen liegen statistisch signifikant unter dem jeweiligen Schnitt, aber Cohen's $d > -.2$ (im Fließtext in der Regel nicht genannt, da praktisch nicht bedeutsame Differenz)

 Leistungen liegen statistisch signifikant unter dem jeweiligen Schnitt und Cohen's $d \leq -.2$

Siehe Lesehinweise:

INT¹-Schnitt umfasst 37 Teilnehmerländer (erste Welle).

EU¹-Schnitt umfasst 19 der 24 EU-Länder (erste Welle).

Quelle: PIRLS 2021, Schüler/innen-Leistungsdatensatz, Gewicht: TOTWGT.

Tabelle A2a: Angaben der Schulleitungen bezüglich COVID-19

Land	Anteil der Schüler/innen, bei denen der Schulbetrieb mehr als acht Wochen von der COVID-19-Pandemie betroffen war		Korrelation zwischen Schulbetrieb betroffen von COVID-19-Pandemie x Leseleistung		Anteil der Schüler/innen, deren Schule Fernunterricht oder Ressourcen für das Lernen zu Hause anbietet	
	%	SE	r	SE	%	SE
Belgien (fl) ^{m1}	34.47	4.34	-0.10	0.03	94.82	2.41
Belgien (fr)	10.15	2.50	-0.02	0.03	86.71	2.57
Bulgarien	2.65	1.33	-0.09	0.04	97.15	1.46
Dänemark ^{m1}	91.08	2.45	-0.01	0.03	100.00	0.00
Deutschland ^{m2}	91.00	2.03	-0.07	0.03	99.06	0.67
Finnland	47.07	3.55	0.01	0.03	90.20	2.63
Frankreich	17.70	3.14	-0.03	0.04	97.36	1.38
<i>Irland</i>	<i>100.00</i>	<i>0.00</i>	<i>n/a</i>	<i>n/a</i>	<i>99.26</i>	<i>0.58</i>
Italien	22.59	3.15	-0.08	0.04	99.40	0.61
<i>Kroatien</i>	<i>34.86</i>	<i>4.41</i>	<i>0.01</i>	<i>0.04</i>	<i>94.77</i>	<i>2.00</i>
<i>Lettland</i>	<i>93.40</i>	<i>2.02</i>	<i>-0.02</i>	<i>0.03</i>	<i>100.00</i>	<i>0.00</i>
<i>Litauen^{m3}</i>	<i>89.67</i>	<i>2.73</i>	<i>0.00</i>	<i>0.03</i>	<i>100.00</i>	<i>0.00</i>
Malta	7.96	3.60	0.01	0.07	99.53	0.47
Niederlande ^{m2}	52.97	6.12	0.01	0.04	98.84	1.16
Österreich	68.56	3.94	-0.09	0.05	96.62	1.71
Polen	97.96	1.18	-0.02	0.03	99.30	0.70
Portugal	37.19	3.69	-0.05	0.04	98.54	0.87
Schweden ^{m2}	33.55	4.96	0.00	0.05	47.68	4.34
Slowakei	47.83	4.07	0.01	0.04	99.31	0.69
Slowenien ^{m2}	82.98	3.38	-0.06	0.03	100.00	0.00
Spanien	17.40	2.07	-0.03	0.03	98.31	0.43
Tschechische Republik	100.00	0.00	n/a	n/a	100.00	0.00
<i>Ungarn</i>	<i>61.17</i>	<i>4.13</i>	<i>0.04</i>	<i>0.04</i>	<i>99.22</i>	<i>0.77</i>
<i>Zypern</i>	<i>7.88</i>	<i>2.42</i>	<i>-0.03</i>	<i>0.03</i>	<i>99.43</i>	<i>0.56</i>
EU-Schnitt	52.09	0.67	-0.03	0.01	95.65	0.31
EU¹-Schnitt	45.84	0.77	-0.04	0.01	94.86	0.37

n/a: not applicable; SE = Standardfehler

Fehlende Werte in den Vergleichsländern wurden in der Tabelle wie folgt gekennzeichnet:

m1: 10–15%, m2: > 15–30%, m3: > 30–50%, m4: > 50%.

Quelle: PIRLS 2021, gemergter Schul- und Schüler/innen-Leistungsdatensatz, Gewicht: TOTWGT.

Tabelle A2b: Angaben der Eltern bezüglich COVID-19

Land	Anteil der Kinder, die jemals aufgrund der COVID-19-Pandemie von der Schule zu Hause geblieben sind		Anteil der Kinder, die mit Leseaufgaben der Schule unterstützt wurden		Anteil der Kinder, die mit Online-aktivitäten der Schule unterstützt wurden		Anteil der Kinder, die mit gedruckten Lernmaterialien der Schule unterstützt wurden		Anteil der Kinder, deren Lernfortschritt durch die Pandemie etwas/sehr beeinträchtigt wurde		Korrelation Eltern-einschätzung Lernfortschritt x Leseleistung	
	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	r	SE
Belgien (fl) ^{m2}	100.00	0.00	79.88	0.99	89.82	0.73	86.23	0.76	82.43	0.62	0.13	0.02
Belgien (fr) ^{m2}	95.40	0.49	66.58	1.19	57.27	2.42	80.84	1.14	79.21	1.09	0.27	0.03
Bulgarien	86.09	1.23	90.86	0.59	93.43	0.96	43.94	2.10	86.86	0.82	0.17	0.02
Dänemark	97.32	0.26	94.46	0.44	96.86	0.32	73.35	1.43	52.25	1.05	0.18	0.02
Deutschland ^{m3}	86.33	0.77	95.48	0.52	78.85	1.73	96.14	0.46	85.85	0.89	0.22	0.02
Finnland	89.02	0.54	96.14	0.26	95.04	0.56	68.88	1.22	30.81	0.87	0.25	0.02
Frankreich	98.94	0.20	69.87	0.99	76.16	1.39	85.74	0.90	66.73	0.88	0.25	0.02
Irland	100.00	0.00	73.50	0.95	94.38	0.59	55.77	1.22	74.98	1.00	0.17	0.02
Italien	92.52	0.50	72.91	0.71	93.37	0.60	57.07	1.07	71.72	0.83	0.06	0.02
Kroatien	100.00	0.00	62.16	1.09	92.14	0.78	32.72	0.96	85.23	0.78	0.23	0.02
Lettland ^{m1}	96.32	0.38	77.97	1.03	95.07	0.35	45.40	1.55	82.77	0.89	0.04	0.03
Litauen ^{m4}	85.60	1.25	81.29	1.01	92.23	0.85	41.06	1.66	85.54	1.17	0.20	0.03
Malta ^{m2}	70.80	1.38	65.72	1.41	93.73	0.73	72.38	1.52	76.12	1.08	0.12	0.03
Niederlande ^{m4}	93.46	0.69	86.48	1.01	94.59	0.76	87.38	1.35	62.55	1.35	0.23	0.03
Österreich	89.43	0.51	84.19	0.65	68.36	2.22	95.72	0.42	82.81	1.00	0.26	0.02
Polen	79.38	0.70	78.71	0.87	98.20	0.27	33.07	1.16	89.31	0.78	0.23	0.02
Portugal	84.83	0.77	74.47	0.81	96.14	0.32	64.39	0.94	81.47	0.66	0.17	0.02
Schweden ^{m3}	53.77	1.59	74.07	1.51	54.88	2.23	62.63	1.80	37.35	1.53	0.18	0.04
Slowakei	88.95	0.73	83.44	1.19	89.87	1.14	61.28	1.39	78.76	0.95	0.14	0.04
Slowenien ^{m1}	100.00	0.00	83.69	0.78	92.49	0.49	62.04	1.15	83.60	0.71	0.17	0.02
Spanien	94.43	0.52	71.01	1.07	91.57	0.65	56.29	1.18	84.67	0.71	0.16	0.02
Tschechische Republik ^{m1}	92.98	0.48	80.72	1.06	96.22	0.39	76.08	1.38	83.98	0.81	0.16	0.02
Ungarn ^{m1}	79.19	0.99	64.37	1.15	89.86	0.75	45.33	1.28	82.73	0.95	0.12	0.03
Zypern	86.04	0.71	68.26	0.83	89.68	0.56	74.61	0.88	82.66	0.79	0.15	0.02
EU-Schnitt	89.20	0.15	78.18	0.20	87.93	0.22	64.93	0.26	75.43	0.19	0.18	0.00
EU¹-Schnitt	88.40	0.17	79.84	0.22	86.66	0.27	70.42	0.28	73.64	0.22	0.19	0.01

n/a: not applicable; SE = Standardfehler.

Fehlende Werte in den Vergleichsländern wurden in der Tabelle wie folgt gekennzeichnet:

m1: 10–15%, m2: > 15–30%, m3: > 30–50%, m4: > 50%.

Quelle: PIRLS 2021, gemergter Eltern- und Schüler/innen-Leistungsdatensatz, Gewicht: TOTWGT.

Tabelle A3a: EU-Länder im Vergleich

Land			Trend seit letzter Teilnahme		Vergleich mit österreichischem Mittel		Vergleich mit EU-Schnitt	
	MW	SE	Signifikanz	Effektstärke	Signifikanz	Effektstärke	Signifikanz	Effektstärke
Belgien (fl)	510.72	2.30	*	-0.23	*	0.28	*	-0.29
Belgien (fr)	494.27	2.66	n. sig.	-0.05	*	0.50	*	-0.51
Bulgarien	539.89	3.01	*	-0.13	*	-0.13	*	0.11
Dänemark	539.00	2.23	*	-0.12	*	-0.13	*	0.10
Deutschland	523.97	2.13	*	-0.17	n. sig.	0.08	*	-0.11
Finnland	549.30	2.40	*	-0.23	*	-0.27	*	0.24
Frankreich	513.74	2.54	n. sig.	0.04	*	0.23	*	-0.25
<i>Irland</i>	<i>577.33</i>	<i>2.47</i>	*	<i>0.14</i>	*	<i>-0.65</i>	*	<i>0.61</i>
Italien	537.18	2.20	*	-0.16	*	-0.11	*	0.07
Kroatien (1)	556.55	2.52	n. sig.	0.05	*	-0.39	*	0.33
<i>Lettland</i>	<i>527.68</i>	<i>2.61</i>	*	<i>-0.44</i>	<i>n. sig.</i>	<i>0.03</i>	<i>n. sig.</i>	<i>-0.06</i>
<i>Litauen</i>	<i>552.22</i>	<i>2.27</i>	<i>n. sig.</i>	<i>0.06</i>	*	-0.32	*	<i>0.28</i>
Malta	514.64	2.73	*	0.72	*	0.20	*	-0.23
Niederlande	527.24	2.52	*	-0.28	n. sig.	0.04	n. sig.	-0.06
Österreich	529.76	2.17	*	-0.16			n. sig.	-0.03
Polen	549.12	2.18	*	-0.22	*	-0.28	*	0.23
Portugal	519.76	2.26	*	-0.12	*	0.14	*	-0.16
Schweden	543.52	2.14	*	-0.16	*	-0.18	*	0.16
Slowakei	529.07	2.73	n. sig.	-0.07	n. sig.	0.01	n. sig.	-0.04
Slowenien	519.66	1.86	*	-0.32	*	0.15	*	-0.17
Spanien	521.21	2.20	*	-0.10	*	0.12	*	-0.15
Tschechische Republik	539.65	2.29	n. sig.	-0.05	*	-0.14	*	0.11
<i>Ungarn</i>	<i>539.42</i>	<i>3.43</i>	*	<i>-0.19</i>	*	<i>-0.13</i>	*	<i>0.10</i>
Zypern (2)	510.87	2.87	*	0.21	*	0.26	*	-0.28
EU-Schnitt	531.91	0.50						
EU¹-Schnitt	526.98	0.55						

MW = Mittelwert, SE = Standardfehler

* = $p < 0.05$

n. sig. = nicht signifikant

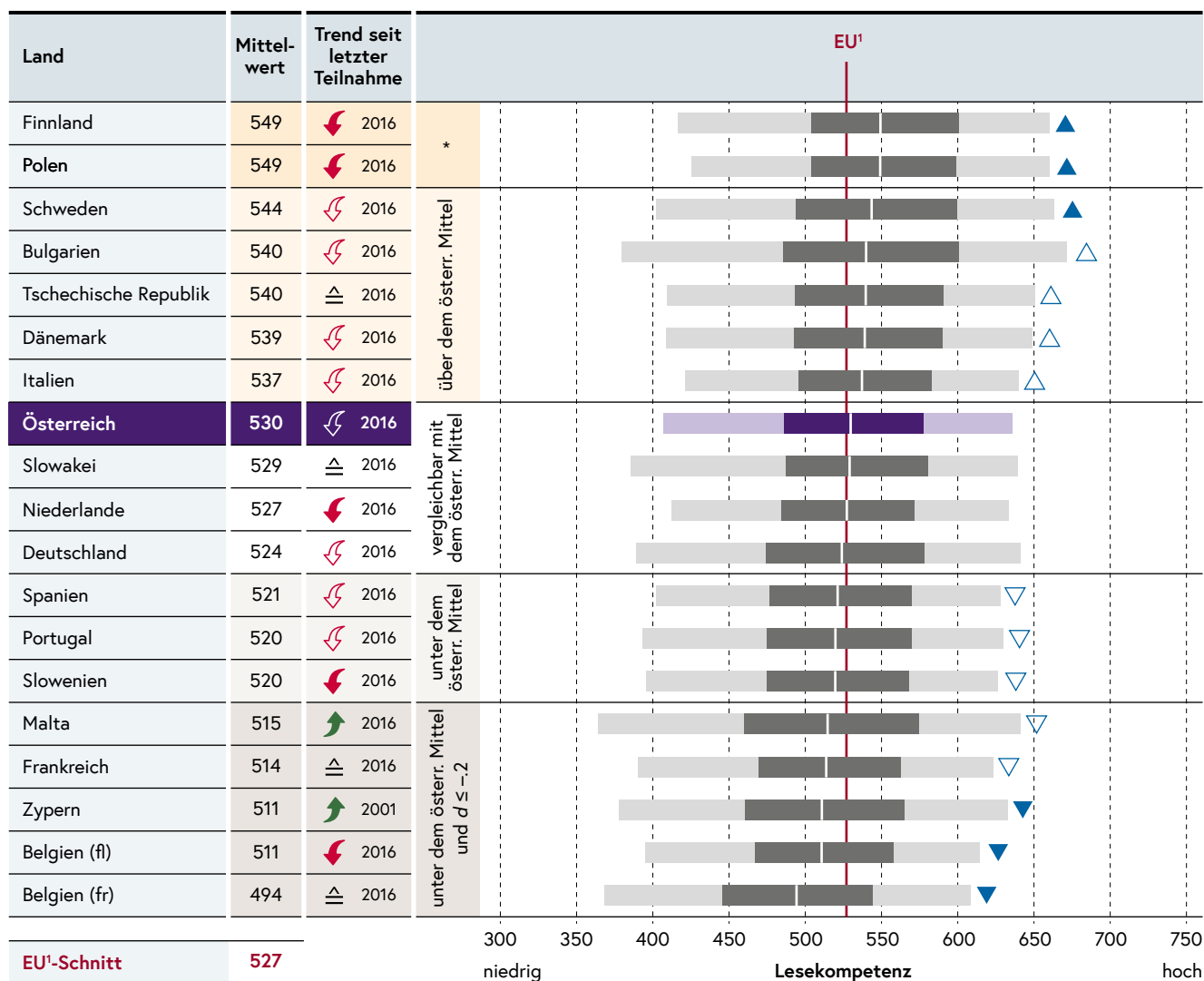
Alle Trend-Vergleiche erfolgten mit Daten von letzter PIRLS-Teilnahme in 2016, außer anders angegeben.

(1) Trend-Vergleich für Kroatien basiert auf Daten von 2011.

(2) Trend-Vergleich für Zypern basiert auf Daten von 2001.

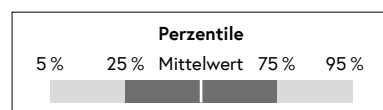
Quelle: PIRLS 2021, Schüler/innen-Leistungsdatensatz, Gewicht: TOTWGT.

Abbildung A3b: Lese-Gesamtskala: Mittelwerte im EU¹-Ländervergleich



* über dem österreichischen Mittel und $d \geq .2$

- ↗ signifikante Verbesserung seit der letzten Teilnahme an PIRLS und Cohen's $d \geq .2$
- ↗ signifikante Verbesserung seit der letzten Teilnahme an PIRLS, aber Cohen's $d < .2$ (im Fließtext in der Regel nicht genannt, da praktisch nicht bedeutsam)
- ≡ Leistungen unterscheiden sich nicht seit der letzten Teilnahme an PIRLS
- ↘ signifikante Verschlechterung seit der letzten Teilnahme an PIRLS, aber Cohen's $d > -.2$ (im Fließtext in der Regel nicht genannt, da praktisch nicht bedeutsam)
- ↘ signifikante Verschlechterung seit der letzten Teilnahme an PIRLS und Cohen's $d \leq -.2$



- ▲ über dem EU¹-Schnitt (Cohen's $d \geq .2$)
- △ über dem EU¹-Schnitt
- ▽ unter dem EU¹-Schnitt
- ▼ unter dem EU¹-Schnitt (Cohen's $d \leq -.2$)

Teilnehmende EU¹-Länder absteigend nach dem Mittelwert auf der Lese-Gesamtskala gereiht.

Siehe Lesehinweise: EU¹-Schnitt umfasst die 24 EU-Länder (erste und zweite Welle), EU¹-Schnitt umfasst 19 der 24 EU-Länder (erste Welle).

Quellen: PIRLS 2001, 2011, 2016, 2021, Schüler/innen-Leistungsdatensätze, Gewicht: TOTWGT.

Tabelle A4: EU-Länder im Trend

Land	2021		2016		2011		2006		2001	
	MW	SE	MW	SE	MW	SE	MW	SE	MW	SE
Belgien (flämisch)	510.72	2.30	525.06	1.94			547.04	1.90		
Belgien (französisch)	494.27	2.66	497.50	2.57	506.12	2.94	499.67	2.61		
Bulgarien	539.89	3.01	551.54	4.24	531.83	4.11	547.03	4.41	550.50	3.80
Dänemark	539.00	2.23	547.49	2.11	553.99	1.70	546.35	2.20		
Deutschland	523.97	2.13	537.33	3.17	541.01	2.25	547.59	2.17	539.09	1.89
Finnland	549.30	2.40	566.01	1.84	567.87	1.85				
Frankreich	513.74	2.54	511.24	2.18	520.00	2.66	521.59	2.04	525.17	2.40
<i>Irland</i>	<i>577.33</i>	<i>2.47</i>	<i>566.60</i>	<i>2.48</i>	<i>551.60</i>	<i>2.27</i>				
Italien	537.18	2.20	548.01	2.18	541.32	2.20	551.47	2.94	540.73	2.36
<i>Kroatien</i>	<i>556.55</i>	<i>2.52</i>			<i>553.04</i>	<i>1.83</i>				
<i>Lettland</i>	<i>527.68</i>	<i>2.61</i>	<i>557.75</i>	<i>1.70</i>			<i>540.91</i>	<i>2.35</i>	<i>544.61</i>	<i>2.27</i>
<i>Litauen</i>	<i>552.22</i>	<i>2.27</i>	<i>548.28</i>	<i>2.63</i>	<i>528.23</i>	<i>1.98</i>	<i>537.03</i>	<i>1.68</i>	<i>543.39</i>	<i>2.62</i>
Malta	514.64	2.73	452.01	1.81	476.93	1.47				
Niederlande	527.24	2.52	544.88	1.67	546.06	2.02	547.15	1.53	554.21	2.43
Österreich	529.76	2.17	540.80	2.38	528.88	1.95	538.30	2.19		
Polen	549.12	2.18	564.63	2.12						
Portugal	519.76	2.26	527.80	2.28	540.84	2.55				
Schweden	543.52	2.14	555.16	2.40	541.67	2.12	549.28	2.25	561.01	2.22
Slowakei	529.07	2.73	534.79	3.12	535.08	2.73	530.81	2.78	518.09	2.80
Slowenien	519.66	1.86	542.47	1.98	530.32	1.98	521.53	2.13	501.52	1.89
Spanien	521.21	2.20	527.74	1.73	513.06	2.30	512.50	2.61		
Tschechische Republik	539.65	2.29	543.35	2.12	545.49	2.16			536.88	2.34
<i>Ungarn</i>	<i>539.42</i>	<i>3.43</i>	<i>554.16</i>	<i>2.88</i>	<i>539.27</i>	<i>2.84</i>	<i>550.89</i>	<i>2.88</i>	<i>543.23</i>	<i>2.17</i>
Zypern	510.87	2.87							493.98	2.88

MW = Mittelwert, SE = Standardfehler

Quellen: PIRLS 2001, 2006, 2011, 2016, 2021, Schüler/innen-Leistungsdatensätze, Gewicht: TOTWGT.

Tabelle A6: Verteilung der Schüler/innen auf die Kompetenzstufen bei PIRLS im EU-Ländervergleich

Land	Unter Stufe 1		Stufe 1		Stufe 2		Stufe 3		Stufe 4	
	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
Belgien (fl)	5.69	0.52	23.13	1.05	42.01	0.97	25.85	1.44	3.32	0.50
Belgien (fr)	10.63	0.92	27.48	1.37	39.15	1.24	20.03	1.07	2.72	0.48
Bulgarien	7.12	0.94	14.51	0.88	29.31	1.09	33.18	1.22	15.88	0.76
Dänemark	4.05	0.60	14.65	0.90	33.77	1.11	36.76	1.01	10.77	0.78
Deutschland	6.41	0.52	18.95	0.91	35.50	1.06	30.86	0.96	8.28	0.72
Finnland	3.52	0.53	12.03	0.79	31.20	0.90	38.97	1.21	14.27	1.00
Frankreich	6.14	0.66	21.44	1.13	40.90	1.44	26.83	1.23	4.69	0.57
<i>Irland</i>	2.22	0.38	6.90	0.62	23.69	1.21	40.26	1.02	26.94	1.34
Italien	2.82	0.33	14.45	0.82	38.28	0.96	36.21	1.17	8.24	0.62
<i>Kroatien</i>	1.92	0.44	10.10	0.74	31.81	1.28	40.70	1.05	15.47	1.02
<i>Lettland</i>	5.71	0.74	16.70	1.03	37.22	1.35	31.91	1.27	8.46	0.65
<i>Litauen</i>	2.89	0.40	10.94	0.69	31.82	1.17	40.21	1.48	14.14	1.05
Malta	9.76	0.91	20.53	0.99	33.37	0.98	28.51	1.14	7.84	0.57
Niederlande	3.55	0.68	17.49	0.99	41.65	1.05	30.88	1.13	6.43	0.71
Österreich	4.08	0.43	16.39	1.01	39.00	1.47	33.28	1.34	7.25	0.71
Polen	2.79	0.47	11.93	0.81	33.69	1.14	37.81	1.45	13.78	0.77
Portugal	5.82	0.58	19.26	0.81	39.33	0.98	29.83	1.30	5.76	0.55
Schweden	4.72	0.60	14.46	0.84	31.10	0.93	35.13	0.89	14.58	0.93
Slowakei	6.35	0.80	14.44	0.93	36.83	1.46	34.44	1.35	7.95	0.78
Slowenien	5.62	0.47	19.47	0.96	39.69	1.17	30.01	1.16	5.20	0.51
Spanien	4.77	0.57	19.51	0.89	40.49	1.10	29.70	1.10	5.54	0.59
Tschechische Republik	3.99	0.53	14.47	0.72	34.25	1.05	36.07	0.97	11.22	0.76
<i>Ungarn</i>	5.87	1.01	14.88	1.11	29.80	0.98	36.08	1.11	13.37	0.87
Zypern	8.21	0.67	22.65	1.15	37.09	0.97	25.83	1.08	6.22	0.63
EU-Schnitt	5.19	0.13	16.53	0.19	35.46	0.23	32.89	0.24	9.93	0.16
EU¹-Schnitt	5.58	0.15	17.75	0.22	36.66	0.26	31.59	0.27	8.42	0.16

SE = Standardfehler

Quelle: PIRLS 2021, Schüler/innen-Leistungsdatensatz, Gewicht: TOTWGT.

Tabelle A7: Differenzen zwischen den Mittelwerten in den PIRLS-Subskalen* in den EU-Ländern

Land	Leseabsichten: Literarische Erfahrung (–) und Informationsgewinnung (+)			Verstehensprozesse: Wiedergeben & Schlussfolgern (–) und Interpretieren & Bewerten (+)		
	Differenz	SE	Cohen's <i>d</i>	Differenz	SE	Cohen's <i>d</i>
Belgien (fl)	–1	1.27	0.02	–1	0.77	–0.01
Belgien (fr)	–9	1.29	0.12	–4	1.02	–0.06
Bulgarien	–6	1.84	0.07	0	1.63	0.00
Dänemark	–9	1.44	0.12	1	0.72	0.01
Deutschland	–8	1.41	0.10	–3	0.82	–0.03
Finnland	3	0.87	0.04	–1	1.04	–0.01
Frankreich	–4	0.88	0.06	–9	1.94	–0.12
<i>Irland</i>	<i>–10</i>	<i>1.06</i>	<i>0.13</i>	<i>11</i>	<i>1.57</i>	<i>0.14</i>
Italien	1	1.60	0.02	1	0.76	0.02
<i>Kroatien</i>	<i>–15</i>	<i>1.14</i>	<i>0.21</i>	<i>9</i>	<i>0.84</i>	<i>0.13</i>
<i>Lettland</i>	<i>2</i>	<i>1.00</i>	<i>0.02</i>	<i>7</i>	<i>1.16</i>	<i>0.10</i>
<i>Litauen</i>	<i>0</i>	<i>1.55</i>	<i>0.00</i>	<i>–3</i>	<i>0.94</i>	<i>–0.05</i>
Malta	–3	1.12	0.03	–2	1.59	–0.02
Niederlande	0	1.99	0.00	2	0.85	0.03
Österreich	–5	2.17	0.07	–4	0.75	–0.05
Polen	–4	1.61	0.05	7	1.27	0.10
Portugal	1	0.73	0.01	0	0.91	0.00
Schweden	–2	1.19	0.02	–3	0.89	–0.04
Slowakei	–1	0.75	0.01	–1	0.71	–0.02
Slowenien	–3	2.16	0.04	0	0.86	0.00
Spanien	1	1.38	0.02	–1	0.81	–0.02
Tschechische Republik	0	0.91	0.00	–6	0.94	–0.07
<i>Ungarn</i>	<i>–3</i>	<i>1.40</i>	<i>0.03</i>	<i>3</i>	<i>1.37</i>	<i>0.04</i>
Zypern	–12	0.80	0.15	4	1.62	0.05
EU-Schnitt	–4	0.28	0.05	0	0.23	0.00
EU¹-Schnitt	–3	0.32	0.04	–1	0.25	–0.01

SE = Standardfehler

*Die Mittelwerte in den Teilbereichen finden sich in Abbildung 7a und 7b sowie in Anhang A9a und A9b.

Quelle: PIRLS 2021, Schüler/innen-Leistungsdatensatz, Gewicht: TOTWGT.

Tabelle A8a: Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Buben im EU-Vergleich

Land	Gesamtmittelwert Lesen			Mädchen			Buben			T-Test	Effektstärke
	MW	SE	SD	MW	SE	SD	MW	SE	SD	Signifikanz	Cohen's d
Belgien (fl)	510.72	2.30	66.57	514.70	2.57	64.54	506.91	2.80	68.23	sig.	0.12
Belgien (fr)	494.27	2.66	72.61	499.39	3.25	72.01	489.33	2.93	72.83	sig.	0.14
Bulgarien	539.89	3.01	88.00	547.82	3.01	86.66	532.64	3.99	88.58	sig.	0.17
Dänemark	539.00	2.23	73.12	545.02	2.54	71.80	532.58	2.81	73.96	sig.	0.17
Deutschland	523.97	2.13	76.59	531.81	2.47	75.65	516.47	2.51	76.75	sig.	0.20
Finnland	549.30	2.40	73.98	558.12	2.72	71.74	540.53	2.74	75.12	sig.	0.24
Frankreich	513.74	2.54	71.01	520.72	2.95	69.21	506.75	2.71	72.08	sig.	0.20
Irland	577.33	2.47	76.69	582.99	3.27	77.87	571.91	2.81	75.13	sig.	0.14
Italien	537.18	2.20	66.44	540.70	2.41	65.87	533.73	2.42	66.81	sig.	0.11
Kroatien	556.55	2.52	68.69	561.96	3.01	69.21	551.49	3.00	67.80	sig.	0.15
Lettland	527.68	2.61	74.65	541.51	2.59	71.74	514.33	3.25	74.96	sig.	0.37
Litauen	552.22	2.27	70.91	562.99	2.53	67.52	541.50	2.75	72.56	sig.	0.31
Malta	514.64	2.73	84.06	518.12	3.56	83.15	511.65	3.19	84.72	n. sig.	0.08
Niederlande	527.24	2.52	66.80	533.52	2.90	65.92	520.83	2.77	67.10	sig.	0.19
Österreich	529.76	2.17	68.64	537.06	2.57	69.23	522.69	2.55	67.30	sig.	0.21
Polen	549.12	2.18	71.87	559.75	2.48	69.86	539.69	2.71	72.31	sig.	0.28
Portugal	519.76	2.26	71.91	522.65	2.26	68.47	517.07	2.67	74.88	sig.	0.08
Schweden	543.52	2.14	79.42	551.04	2.52	77.33	536.08	2.33	80.75	sig.	0.19
Slowakei	529.07	2.73	76.70	533.11	2.89	75.57	524.76	3.24	77.66	sig.	0.11
Slowenien	519.66	1.86	70.09	529.00	2.06	65.29	510.75	2.30	73.28	sig.	0.26
Spanien	521.21	2.20	68.94	522.24	2.59	68.43	520.30	2.54	69.38	n. sig.	0.03
Tschechische Republik	539.65	2.29	73.00	541.45	2.81	71.04	537.91	2.68	74.81	n. sig.	0.05
Ungarn	539.42	3.43	81.33	546.79	3.67	77.90	532.04	3.98	83.97	sig.	0.18
Zypern	510.87	2.87	78.16	515.24	3.20	77.59	506.31	3.14	78.49	sig.	0.11
EU-Schnitt	531.91	0.50	73.76	538.24	0.57	72.23	525.76	0.59	74.56	sig.	0.17
EU¹-Schnitt	526.98	0.55	73.58	532.71	0.63	72.07	521.42	0.65	74.48	sig.	0.15

MW = Mittelwert, SE = Standardfehler, SD = Standardabweichung

Quelle: PIRLS 2021, Schüler/innen-Leistungsdatensatz, Gewicht: TOTWGT.

Tabelle A8b: Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Buben in Österreich im Trend

Jahr	Mädchen			Buben			T-Test	Effektstärke
	MW	SE	SD	MW	SE	SD	Signifikanz	Cohen's <i>d</i>
2006	543.26	2.41	61.87	533.44	2.61	64.98	sig.	0.15
2011	532.76	2.12	62.00	525.19	2.32	64.44	sig.	0.12
2016	543.85	2.65	63.58	537.93	2.68	67.00	sig.	0.09
2021	537.06	2.57	69.23	522.69	2.55	67.30	sig.	0.21

MW = Mittelwert, SE = Standardfehler, SD = Standardabweichung

Quellen: PIRLS 2006, 2011, 2016, 2021, Schüler/innen-Leistungsdatensätze, Gewicht: TOTWGT.

Tabelle A8c: Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Buben der EU im Trend

Jahr	Mädchen			Buben			T-Test	Effektstärke
	MW	SE	SD	MW	SE	SD	Signifikanz	Cohen's <i>d</i>
2006	540.73	0.63	68.45	528.23	0.66	70.20	sig.	0.18
2011	540.08	0.59	69.34	527.75	0.59	71.66	sig.	0.17
2016	546.85	0.55	69.28	533.88	0.57	72.18	sig.	0.18
2021	538.24	0.57	72.23	525.76	0.59	74.56	sig.	0.17

MW = Mittelwert, SE = Standardfehler, SD = Standardabweichung

Quellen: PIRLS 2006, 2011, 2016, 2021, Schüler/innen-Leistungsdatensätze, Gewicht: TOTWGT.

Tabelle A9a: Mittelwerte Mädchen und Buben Leseabsichten im EU-Vergleich

Land	Literarische Erfahrung				MW-Unterschied	Cohen's d	Informationsgewinnung				MW-Unterschied	Cohen's d
	MW M	SE	MW B	SE			MW M	SE	MW B	SE		
Belgien (fl)	520.05	2.87	502.95	3.25	17.10	0.24	512.03	2.60	508.27	2.78	3.75	0.06
Belgien (fr)	505.93	3.28	492.21	2.64	13.72	0.18	493.34	3.21	486.55	2.75	6.79	0.09
Bulgarien	553.56	3.48	535.06	4.15	18.50	0.20	543.80	3.42	531.85	3.98	11.95	0.13
Dänemark	554.32	3.38	536.16	3.09	18.16	0.23	540.25	2.35	531.97	2.91	8.28	0.11
Deutschland	539.97	2.74	519.41	2.87	20.56	0.25	528.67	2.52	514.90	2.67	13.77	0.18
Finnland	558.07	3.08	536.19	2.95	21.88	0.28	558.09	3.12	542.61	2.88	15.48	0.20
Frankreich	524.29	2.77	507.35	2.83	16.94	0.23	516.86	2.91	505.90	3.07	10.96	0.15
<i>Irland</i>	<i>592.67</i>	<i>3.35</i>	<i>575.24</i>	<i>3.07</i>	<i>17.43</i>	<i>0.22</i>	<i>577.06</i>	<i>3.53</i>	<i>570.57</i>	<i>2.99</i>	<i>6.49</i>	<i>0.08</i>
Italien	542.62	2.59	530.36	3.13	12.27	0.17	540.55	2.31	535.10	2.51	5.45	0.08
<i>Kroatien</i>	<i>576.07</i>	<i>3.18</i>	<i>559.24</i>	<i>3.61</i>	<i>16.82</i>	<i>0.23</i>	<i>556.43</i>	<i>3.01</i>	<i>548.87</i>	<i>2.97</i>	<i>7.57</i>	<i>0.11</i>
<i>Lettland</i>	<i>543.66</i>	<i>3.05</i>	<i>511.54</i>	<i>3.53</i>	<i>32.12</i>	<i>0.44</i>	<i>540.85</i>	<i>3.25</i>	<i>517.99</i>	<i>3.23</i>	<i>22.86</i>	<i>0.29</i>
<i>Litauen</i>	<i>565.46</i>	<i>2.50</i>	<i>539.46</i>	<i>3.56</i>	<i>26.00</i>	<i>0.37</i>	<i>562.12</i>	<i>2.84</i>	<i>543.29</i>	<i>2.70</i>	<i>18.83</i>	<i>0.26</i>
Malta	524.73	4.26	508.95	3.05	15.78	0.17	514.96	3.90	512.60	3.19	2.36	0.03
Niederlande	537.90	3.07	518.05	3.31	19.85	0.29	530.49	3.66	525.59	2.85	4.90	0.07
Österreich	542.33	2.69	522.97	2.31	19.36	0.28	531.24	2.88	523.56	3.16	7.68	0.11
Polen	565.22	2.88	540.11	3.12	25.11	0.34	555.28	2.54	541.42	3.21	13.85	0.18
Portugal	524.89	2.43	514.48	2.65	10.40	0.14	521.11	2.61	519.14	2.64	1.96	0.03
Schweden	556.57	2.65	534.54	3.51	22.03	0.25	550.20	2.86	536.96	2.44	13.24	0.17
Slowakei	536.89	3.16	523.12	3.13	13.77	0.17	533.12	2.90	525.99	3.02	7.13	0.09
Slowenien	533.48	2.16	510.39	2.81	23.09	0.31	527.69	2.45	510.23	2.45	17.46	0.25
Spanien	525.31	2.92	515.74	2.76	9.58	0.13	520.29	2.76	522.64	2.78	-2.35	-0.03
Tschechische Republik	545.02	2.97	534.59	2.87	10.43	0.13	540.20	2.90	539.15	2.82	1.05	0.01
<i>Ungarn</i>	<i>551.64</i>	<i>3.50</i>	<i>531.31</i>	<i>3.94</i>	<i>20.33</i>	<i>0.24</i>	<i>545.40</i>	<i>3.62</i>	<i>532.27</i>	<i>3.92</i>	<i>13.13</i>	<i>0.16</i>
Zypern	523.30	3.06	510.50	3.45	12.80	0.16	506.80	3.24	502.66	3.49	4.15	0.05
EU-Schnitt	543.50	0.62	525.41	0.65	18.08	0.23	535.28	0.61	526.25	0.61	9.03	0.12
EU¹-Schnitt	537.60	0.69	520.69	0.70	16.91	0.22	529.73	0.67	521.95	0.68	7.78	0.10

MW = Mittelwert, SE = Standardfehler, M = Mädchen, B = Buben

Quelle: PIRLS 2021, Schüler/innen-Leistungsdatensatz, Gewicht: TOTWGT.

Tabelle A9b: Mittelwerte Mädchen und Buben Verstehensprozesse im EU-Vergleich

Land	Wiedergeben & Schlussfolgern				MW-Unterschied	Cohen's <i>d</i>	Interpretieren & Bewerten				MW-Unterschied	Cohen's <i>d</i>
	MW M	SE	MW B	SE			MW M	SE	MW B	SE		
Belgien (fl)	515.68	2.46	506.58	2.81	9.10	0.13	514.80	2.68	505.87	2.79	8.93	0.13
Belgien (fr)	502.65	3.30	490.73	2.72	11.92	0.16	498.15	3.05	486.60	2.83	11.55	0.16
Bulgarien	549.19	3.40	533.65	4.32	15.54	0.17	548.18	2.87	534.29	4.11	13.90	0.16
Dänemark	545.19	2.40	532.44	3.07	12.75	0.17	544.52	2.43	534.73	2.97	9.79	0.14
Deutschland	532.69	2.32	517.03	2.63	15.66	0.20	530.76	2.42	513.73	2.73	17.02	0.22
Finnland	558.80	2.99	541.04	2.85	17.76	0.22	557.29	2.56	540.83	2.70	16.46	0.23
Frankreich	525.55	2.96	511.64	3.31	13.92	0.18	515.80	2.86	503.39	2.92	12.41	0.18
<i>Irland</i>	<i>576.24</i>	<i>3.08</i>	<i>566.47</i>	<i>2.69</i>	<i>9.78</i>	<i>0.13</i>	<i>588.35</i>	<i>3.47</i>	<i>575.63</i>	<i>3.08</i>	<i>12.71</i>	<i>0.17</i>
Italien	540.54	2.77	533.02	2.55	7.52	0.11	541.38	2.51	534.52	2.48	6.86	0.10
<i>Kroatien</i>	<i>557.61</i>	<i>3.16</i>	<i>547.55</i>	<i>2.93</i>	<i>10.06</i>	<i>0.14</i>	<i>566.59</i>	<i>2.99</i>	<i>556.06</i>	<i>3.40</i>	<i>10.53</i>	<i>0.15</i>
<i>Lettland</i>	<i>537.59</i>	<i>2.70</i>	<i>512.16</i>	<i>3.40</i>	<i>25.43</i>	<i>0.33</i>	<i>545.37</i>	<i>2.80</i>	<i>519.21</i>	<i>3.15</i>	<i>26.16</i>	<i>0.37</i>
<i>Litauen</i>	<i>565.69</i>	<i>2.64</i>	<i>543.12</i>	<i>2.98</i>	<i>22.57</i>	<i>0.31</i>	<i>560.73</i>	<i>3.03</i>	<i>541.39</i>	<i>2.91</i>	<i>19.34</i>	<i>0.27</i>
Malta	518.16	3.65	512.80	3.38	5.36	0.06	516.88	3.66	510.23	3.53	6.65	0.08
Niederlande	533.15	3.73	520.15	2.71	13.00	0.18	534.48	3.00	523.34	2.61	11.14	0.17
Österreich	538.88	3.02	524.57	2.77	14.31	0.20	534.96	2.85	520.88	2.28	14.08	0.21
Polen	555.14	2.58	536.56	2.87	18.58	0.26	563.44	2.60	542.56	2.57	20.89	0.30
Portugal	522.86	2.39	517.14	2.79	5.73	0.08	522.89	2.17	517.71	2.55	5.18	0.07
Schweden	553.30	2.67	538.04	2.62	15.26	0.19	550.56	2.55	533.80	2.53	16.76	0.21
Slowakei	534.76	2.73	525.90	3.22	8.86	0.11	533.33	2.74	524.76	3.12	8.56	0.11
Slowenien	530.09	2.07	509.54	2.56	20.55	0.29	527.57	2.08	511.49	2.46	16.09	0.23
Spanien	522.52	2.58	521.31	2.70	1.21	0.02	521.43	2.62	519.58	2.80	1.85	0.03
Tschechische Republik	544.82	2.84	540.12	3.20	4.70	0.06	537.91	2.65	535.82	2.92	2.09	0.03
<i>Ungarn</i>	<i>546.04</i>	<i>3.44</i>	<i>530.20</i>	<i>4.18</i>	<i>15.84</i>	<i>0.19</i>	<i>548.52</i>	<i>3.46</i>	<i>533.84</i>	<i>4.05</i>	<i>14.68</i>	<i>0.18</i>
Zypern	512.60	2.86	504.30	2.76	8.30	0.11	517.76	3.74	506.77	3.17	11.00	0.14
EU-Schnitt	538.32	0.59	525.67	0.62	12.66	0.17	538.40	0.58	526.13	0.61	12.28	0.17
EU¹-Schnitt	533.50	0.66	521.92	0.68	11.58	0.15	532.22	0.64	521.10	0.66	11.12	0.15

MW = Mittelwert, SE = Standardfehler, M = Mädchen, B = Buben

Quelle: PIRLS 2021, Schüler/innen-Leistungsdatensatz, Gewicht: TOTWGT.

Tabelle A10a: ISCED 2011 – Internationale Standardklassifikation im Bildungswesen

ISCED-Stufe	Bezeichnung	Bildungsbereich in Österreich
0	Elementarbereich	Frühkindliche Bildung bis zum Schuleintritt Kindergarten, Krippe, Tagesmütter/-väter
1	Primarbereich	Vorschule, Volksschule, Sonderpädagogik
2	Sekundarbereich I	Mittelschule, Sonderpädagogik, Abschluss einer Polytechnischen Schule
3	Sekundarbereich II	Berufsschule und Lehre (Lehrabschlussprüfung), berufsbildende mittlere Schule, allgemeinbildende höhere Schule (AHS-Matura), Ausbildungen für Gesundheitsberufe
4	Postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	Abschlüsse, die zwar nach der Sekundarbildung einzuordnen sind, jedoch noch nicht in den tertiären Sektor fallen, z. B. Gesundheits- und Krankenpflegeschulen, manche Lehrgänge an Universitäten oder Fachhochschulen
5	Kurzes tertiäres Bildungsprogramm	Postsekundäre Abschlüsse, die den Absolventinnen/Absolventen professionelles Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen praxisorientiert vermitteln, z. B. berufsbildende höhere Schulen (BHS-Matura, z. B. HTL), Schulen für Berufstätige, Werkmeister-, Bauhandwerker- und Meisterschulen (Meisterprüfung), Kollegs (auch ehemalige Pädagogische Akademie)
6	Bachelor- bzw. gleichwertiges Bildungsprogramm	Bachelor-Studiengänge an Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen
7	Master- bzw. gleichwertiges Bildungsprogramm	Master-Studiengänge an Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen, Diplomstudien
8	Promotion bzw. gleichwertiges Bildungsprogramm	Promotion und Habilitation

Quelle: <https://www.bildungssystem.at/isced-klassifikation/internationale-standardklassifikation-im-bildungswesen>

Tabelle A10b: Höchster Bildungsabschluss (ISCED-Stufen) der Eltern

Land	Maximal Sekundarbildung I (ISCED 1–2)		Sekundarbildung II (ISCED 3)		Postsekundäre und kurze tertiäre Bildung (ISCED 4–5)		Tertiäre Bildung Hochschulbereich (ISCED 6–8)	
	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
Belgien (flämisch) ^{m2}	6.01	0.52	15.36	0.78	18.33	0.91	60.30	1.27
Belgien (französisch) ^{m2}	10.52	0.80	13.61	0.75	14.11	0.92	61.75	1.46
Bulgarien	16.22	1.14	21.93	1.09	16.02	0.83	45.83	1.39
Dänemark ^{m2}	4.92	0.45	6.20	0.44	17.48	0.83	71.40	1.17
Deutschland ^{m3}	11.22	0.72	22.66	0.94	26.01	1.07	40.11	1.61
Finnland	2.01	0.26	23.11	1.08	12.64	0.56	62.24	1.41
Frankreich ^{m2}	5.50	0.47	34.33	1.36	21.79	0.97	38.37	1.67
Irland	5.52	0.51	9.97	0.64	33.72	1.39	50.79	1.82
Italien ^{m1}	16.74	0.91	40.79	1.04	7.35	0.42	35.11	1.41
Kroatien	2.43	0.43	37.13	1.29	20.41	1.07	40.04	1.62
Lettland ^{m2}	5.41	0.72	9.35	0.73	29.67	1.39	55.56	1.52
Litauen ^{m4}	1.20	0.41	3.77	0.61	22.31	1.56	72.72	1.79
Malta ^{m2}	24.24	1.48	15.13	0.73	24.28	0.94	36.35	1.19
Niederlande ^{m4}	4.93	0.55	26.94	1.17	5.32	0.51	62.81	1.39
Österreich	5.12	0.45	36.20	1.23	28.35	0.96	30.34	1.57
Polen	1.18	0.22	33.63	1.47	8.40	0.50	56.79	1.58
Portugal	21.26	0.94	30.20	0.70	8.61	0.44	39.93	1.16
Schweden ^{m3}	3.65	0.58	13.64	1.09	20.22	0.78	62.48	1.24
Slowakei ^{m1}	8.53	1.45	43.87	1.50	7.32	0.47	40.28	1.63
Slowenien	1.63	0.23	27.83	0.88	13.55	0.66	56.99	1.20
Spanien	17.35	0.92	18.69	0.76	15.69	0.72	48.27	1.49
Tschechische Republik ^{m2}	2.65	0.53	48.70	1.13	9.55	0.44	39.10	1.31
Ungarn ^{m2}	9.60	1.15	35.45	1.32	15.10	0.80	39.85	1.63
Zypern	3.12	0.37	15.88	0.76	20.43	0.72	60.57	1.16
EU-Schnitt	7.96	0.16	24.35	0.21	17.36	0.18	50.33	0.30
EU¹-Schnitt	8.78	0.18	25.72	0.24	15.55	0.17	49.95	0.32

SE = Standardfehler

Fehlende Werte in den Vergleichsländern wurden in der Tabelle wie folgt gekennzeichnet:

m1: 10–15 %, m2: > 15–30 %, m3: > 30–50 %, m4: > 50 %.

Quelle: PIRLS 2021, gemergter Eltern- und Schüler/innen-Leistungsdatensatz, Gewicht: TOTWGT.

Tabelle A10c: Leistungsmittelwerte in Lesen nach ISCED-Stufen

Land	Maximal Sekundarbildung I (ISCED 1–2)		Sekundarbildung II (ISCED 3)		Postsekundäre und kurze tertiäre Bildung (ISCED 4–5)		Tertiäre Bildung (ISCED 6–8)	
	MW	SE	MW	SE	MW	SE	MW	SE
Belgien (flämisch) ^{m2}	476.90	5.18	496.70	3.75	492.52	3.17	534.15	2.42
Belgien (französisch) ^{m2}	460.78	4.77	481.30	4.09	474.70	5.91	520.35	2.96
Bulgarien	454.57	8.82	519.37	3.58	542.73	4.52	583.21	2.21
Dänemark ^{m2}	494.60	6.70	521.81	6.22	528.36	3.86	555.82	2.55
Deutschland ^{m3}	497.10	5.19	516.05	4.04	537.21	4.15	568.95	2.70
Finnland *			532.25	3.27	535.97	3.73	565.93	2.29
Frankreich ^{m2}	473.74	5.77	492.98	3.38	521.72	3.42	551.19	2.43
Irland	512.54	7.27	553.54	5.54	567.24	2.79	605.09	2.45
Italien ^{m1}	501.17	3.26	537.61	2.35	535.90	4.33	566.37	2.45
Kroatien *			540.12	3.53	552.15	3.59	584.13	2.46
Lettland ^{m2}	485.28	7.72	503.39	5.72	517.85	3.69	549.71	3.16
Litauen ^{*m4}			525.96	11.39	537.26	5.06	583.62	3.59
Malta ^{m2}	486.33	4.51	515.00	3.88	521.61	3.19	558.07	3.21
Niederlande ^{m4}	500.30	8.06	522.82	3.96	526.09	8.20	556.69	3.13
Österreich	474.73	6.11	511.78	2.07	540.52	2.94	566.48	2.96
Polen *			525.45	3.09	542.90	4.86	567.96	2.34
Portugal	491.47	3.07	511.76	2.27	521.78	3.64	550.05	2.48
Schweden ^{m3}	494.03	8.64	538.61	4.95	546.85	4.44	575.38	2.99
Slowakei ^{m1}	446.87	19.22	522.86	2.74	534.76	5.33	560.29	2.58
Slowenien *			500.00	3.02	513.24	3.12	540.99	1.98
Spanien	490.95	3.69	511.42	2.95	519.69	3.19	541.79	2.56
Tschechische Republik ^{m2}	472.86	9.50	525.54	2.33	546.94	4.15	574.80	2.33
Ungarn ^{m2}	444.52	7.97	524.13	4.18	554.71	3.70	583.88	3.38
Zypern	446.81	7.50	480.90	3.75	493.45	3.16	534.77	3.03
EU-Schnitt	479.36	2.03	517.14	0.90	529.42	0.87	561.65	0.56
EU¹-Schnitt	478.49	1.95	513.91	0.82	525.10	1.00	556.49	0.60

MW = Mittelwert, SE = Standardfehler

Fehlende Werte in den Vergleichsländern wurden in der Tabelle wie folgt gekennzeichnet:

m1: 10–15 %, m2: > 15–30 %, m3: > 30–50 %, m4: > 50 %.

* Mittelwerte für Gruppe „Maximal Sekundarbildung I (ISCED 1–2)“ werden nicht berichtet, da gewichtete Gruppengröße < 2,5 %.

Quelle: PIRLS 2021, gemergter Eltern- und Schüler/innen-Leistungsdatensatz, Gewicht: TOTWGT.

Tabelle A11a: Berufskategorien der Eltern

Berufsstatusgruppe nach Mullis et al. (2023)	Kategorie im Elternfragebogen	Beispiele im Elternfragebogen	ISEI-Scores nach Caro & Cortés (2012)
Gruppe 1: Fachkraft in Landwirtschaft, Handwerker/in, Hilfsarbeitskraft, keine bezahlte Arbeit	Habe nie bezahlte Arbeit verrichtet		22
	Angelernte Arbeitskraft oder Hilfsarbeitskraft	z. B. Reinigungskraft; Haushaltskraft; Botin/Bote; Hilfsarbeiter/in in Landwirtschaft, Baugewerbe oder bei der Herstellung von Waren; Küchenhilfe	24
	Fachkraft in Landwirtschaft	z. B. Landwirt/in; Gärtner/in; Beschäftigte/r in der Forstwirtschaft; Beschäftigte/r in der Fischerei; Jäger/in	31
	Anlagen- oder Maschinenbediener/in	z. B. Bediener/in von Anlagen zur Herstellung von Nahrungsmitteln oder Textilwaren; Montageberuf; Kraftfahrer/in; Busfahrer/in; Bergfrau/-mann	33
	Handwerker/in	z. B. Maurer/in, Tischler/in, Installateur/in, Elektriker/in; Metallarbeiter/in; Maschinenschlosser/in; Kunsthandwerker/in; KFZ-Mechaniker/in; Schneider/in; Florist/in	37
Gruppe 2: Angestellte/r im Bereich Dienstleistung, Verkauf oder Büro	Angestellte/r im Bereich Dienstleistung oder Verkauf	z. B. Verkäufer/in; Reisebegleiter/in; Schaffner/in; Koch/Köchin; Kellner/in; Friseur/in; Pflegehelfer/in; Zahnarzt-helfer/in; Feuerwehrfrau/-mann, Tierpfleger/in	45
	Bürokräft oder verwandte Berufe	z. B. Büroangestellte/r; Sekretariatskraft; Schreibkraft, Schalterbedienstete/r; Angestellte/r im Kundenservice; Rezeptionist/in; Briefträger/in	49
Gruppe 3: Eigentümer/in eines kleinen Unternehmens	Eigentümer/in eines kleinen Unternehmens	z. B. Betrieb mit weniger als 25 Beschäftigten, wie etwa Einzelhandelsgeschäfte, Dienstleistungsbetriebe, Restaurants	57
Gruppe 4: Akademischer Beruf oder vergleichbare Fachkraft	Technische und gleich-rangige nichttechnische Berufe	z. B. Assistent/in im Gesundheitswesen (z. B. Kranken-pflege); ingenieurtechnische Fachkraft (z. B. Elektro-techniker/in); Verwaltungsfachkraft, kaufmännische und betriebswirtschaftliche Fachkraft (z. B. Buchhalter/in, Versicherungsvertreter/in, Immobilienmakler/in, Büroleiter/in); Informations- und Kommunikationstechniker/in (z. B. Web-Administrator/in); Küchenchef/in; Polizist/in; Fachkraft im Bereich Kultur (z. B. Fotograf/in, Raumgestalter/in)	52
	Leitung eines großen Unternehmens oder leitende/r Bedienstete/r	z. B. Führungskraft; Leiter/in einer großen Firma (mind. 25 Angestellte) oder einer Abteilung in einer großen Firma; Geschäftsführer/in und Vorständin/Vorstand; Abgeordnete/r; Schulleiter/in	67
	Akademische Berufe oder vergleichbare Fachkräfte	z. B. Informatiker/in; Architekt/in; Ingenieur/in; akademische Krankenpflegefachkraft; Ärztin/Arzt; Physiotherapeut/in; Professor/in; Lehrer/in; Jurist/in; Sozialwissenschaftler/in; Schriftsteller/in; Journalist/in; Künstler/in; Pharmareferent/in; Psychologin/Psychologe; Sozialarbeiter/in	73

ISEI = International Socio-Economic Index of Occupational Status

Tabelle A11b: Berufsstatus der Eltern

Land	Fachkraft in Landwirtschaft, Handwerker/in, Hilfsarbeitskraft, keine bezahlte Arbeit		Angestellte/r im Bereich Dienstleistung, Verkauf oder Büro		Eigentümer/in eines kleinen Unternehmens		Akademischer Beruf oder vergleichbare Fachkraft	
	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
Belgien (flämisch) ^{m2}	14.73	0.84	21.11	0.78	12.62	0.80	51.54	1.33
Belgien (französisch) ^{m2}	17.65	1.19	23.96	0.90	12.93	0.68	45.45	1.54
Bulgarien	26.12	1.24	21.19	1.02	11.52	0.63	41.17	1.37
Dänemark ^{m1}	6.13	0.49	20.30	0.96	7.30	0.41	66.27	1.18
Deutschland ^{m3}	9.00	0.68	35.41	1.20	8.24	0.61	47.35	1.48
Finnland	7.87	0.52	19.22	0.71	11.02	0.62	61.89	1.14
Frankreich ^{m2}	14.49	0.83	26.38	0.95	12.12	0.67	47.02	1.31
Irland ^{m1}	9.75	0.67	21.26	1.15	8.91	0.49	60.08	1.54
Italien ^{m1}	18.17	1.02	30.51	0.77	13.90	0.57	37.42	1.35
Kroatien ^{m1}	13.08	0.89	31.25	1.21	10.66	0.73	45.02	1.50
Lettland ^{m2}	13.27	0.99	21.66	1.07	8.86	0.66	56.20	1.40
Litauen ^{m4}	9.08	1.04	20.53	1.36	10.52	0.92	59.88	2.14
Malta ^{m3}	11.74	0.81	17.21	0.83	11.82	0.81	59.23	1.48
Niederlande ^{m4}	6.21	0.81	18.16	1.00	9.40	0.71	66.23	1.43
Österreich ^{m2}	11.23	0.66	28.35	1.34	10.17	0.56	50.25	1.37
Polen ^{m1}	17.28	1.30	23.29	0.95	12.17	0.63	47.26	1.41
Portugal ^{m1}	17.99	0.90	28.51	0.83	12.75	0.49	40.75	1.22
Schweden ^{m3}	7.45	0.67	14.31	1.09	8.21	0.76	70.03	1.30
Slowakei ^{m2}	20.96	1.24	24.80	1.08	12.84	0.71	41.40	1.41
Slowenien ^{m1}	9.72	0.60	27.63	0.96	10.26	0.52	52.39	1.27
Spanien ^{m1}	15.54	0.94	24.54	1.04	11.86	0.56	48.06	1.30
Tschechische Republik ^{m2}	14.73	0.93	20.59	0.82	14.52	0.65	50.16	1.12
Ungarn ^{m2}	21.25	1.31	23.76	0.89	13.06	0.83	41.93	1.48
Zypern ^{m2}	6.99	0.52	27.12	0.82	15.19	0.60	50.70	1.20
EU-Schnitt ^{m2}	13.35	0.19	23.79	0.20	11.29	0.13	51.57	0.29
EU ¹ -Schnitt* ^{m2}	13.37	0.20	23.82	0.22	11.52	0.15	51.29	0.31

MW = Mittelwert, SE = Standardfehler

^m Fehlende Werte in den Vergleichsländern wurden in der Tabelle wie folgt gekennzeichnet:

m1: 10–15 %, m2: > 15–30 %, m3: > 30–50 %, m4: > 50 %.

Hinweis: Eingetragen ist der Schüleranteil, bei dem zumindest ein Elternteil in die jeweilige Kategorie fällt und keiner in eine höhere.

Quelle: PIRLS 2021, gemergter Eltern- und Schüler/innen-Leistungsdatensatz, Gewicht: TOTWGT.

Tabelle A11c: Sozioökonomischer Status der Eltern (HISEI)

Land	MW	SE	SD
Belgien (flämisch) ^{m2}	56.09	0.45	15.62
Belgien (französisch) ^{m2}	55.12	0.55	15.29
Bulgarien	52.57	0.50	16.68
Dänemark ^{m1}	58.52	0.38	12.65
Deutschland ^{m3}	56.83	0.40	13.35
Finnland	61.91	0.34	13.70
Frankreich ^{m2}	55.48	0.41	14.07
<i>Irland^{m1}</i>	<i>59.42</i>	<i>0.48</i>	<i>14.40</i>
Italien ^{m1}	54.42	0.43	14.56
<i>Kroatien^{m1}</i>	<i>55.31</i>	<i>0.45</i>	<i>14.75</i>
<i>Lettland^{m2}</i>	<i>58.56</i>	<i>0.47</i>	<i>15.03</i>
<i>Litauen^{m4}</i>	<i>60.29</i>	<i>0.60</i>	<i>13.67</i>
Malta ^{m3}	59.44	0.45	14.05
Niederlande ^{m4}	59.47	0.43	12.52
Österreich^{m2}	56.68	0.43	14.07
Polen ^{m1}	55.69	0.49	14.36
Portugal ^{m1}	53.56	0.36	14.51
Schweden ^{m3}	61.34	0.39	13.56
Slowakei ^{m2}	52.97	0.50	14.95
Slowenien ^{m1}	57.18	0.33	13.62
Spanien ^{m1}	55.91	0.44	15.15
Tschechische Republik ^{m2}	56.16	0.35	13.36
<i>Ungarn^{m2}</i>	<i>53.15</i>	<i>0.60</i>	<i>16.11</i>
Zypern ^{m2}	58.88	0.32	12.61
EU-Schnitt^{m2}	56.87	0.09	14.28
EU¹-Schnitt*^{m2}	56.75	0.10	14.14

HISEI = Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status; MW = Mittelwert, SE = Standardfehler

* EU¹-Schnitt umfasst Länder der ersten Welle, siehe Lesehinweise

^m Fehlende Werte in den Vergleichsländern wurden in der Tabelle wie folgt gekennzeichnet:

m1: 10–15 %, m2: > 15–30 %, m3: > 30–50 %, m4: > 50 %.

Hinweis: Daten geben an, welchen HISEI der Elternteil mit dem höheren Berufsstatus im Mittel aufweist.

Quelle: PIRLS 2021, Eltern- und Schüler/innen-Leistungsdatensatz, Gewicht: TOTWGT.

Tabelle A11d: Korrelationen von HISEI und Leseleistung

Land	HISEI Lesen	
	<i>r</i>	SE
Belgien (flämisch) ^{m2}	0.29	0.02
Belgien (französisch) ^{m2}	0.34	0.03
Bulgarien	0.47	0.02
Dänemark ^{m1}	0.29	0.02
Deutschland ^{m3}	0.32	0.02
Finnland	0.23	0.02
Frankreich ^{m2}	0.33	0.02
Irland ^{m1}	0.33	0.02
Italien ^{m1}	0.29	0.02
Kroatien ^{m1}	0.34	0.02
Lettland ^{m2}	0.25	0.03
Litauen ^{m4}	0.29	0.03
Malta ^{m3}	0.29	0.02
Niederlande ^{m4}	0.21	0.03
Österreich^{m2}	0.39	0.02
Polen ^{m1}	0.29	0.02
Portugal ^{m1}	0.30	0.02
Schweden ^{m3}	0.31	0.03
Slowakei ^{m2}	0.38	0.03
Slowenien ^{m1}	0.28	0.02
Spanien ^{m1}	0.28	0.02
Tschechische Republik ^{m2}	0.31	0.02
Ungarn ^{m2}	0.45	0.02
Zypern ^{m2}	0.36	0.02
EU-Schnitt^{m2}	0.32	0.00
EU¹-Schnitt*^{m2}	0.31	0.01

HISEI = Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status; MW = Mittelwert; SE = Standardfehler; SD = Standardabweichung

^m Fehlende Werte in den Vergleichsländern wurden in der Tabelle wie folgt gekennzeichnet:

m1: 10–15 %, m2: > 15–30 %, m3: > 30–50 %, m4: > 50 %.

Hinweis: Daten geben an, wie hoch der Zusammenhang zwischen HISEI und Lesekompetenz ist.

Quelle: PIRLS 2021, Eltern- und Schüler/innen-Leistungsdatensatz, Gewicht: TOTWGT.

Tabelle A11e: Lesemittelwerte nach Berufsstatus

Land	Fachkraft in Landwirtschaft, Handwerker/in, Hilfsarbeitskraft, keine bezahlte Arbeit		Angestellte/r im Bereich Dienstleistung, Verkauf oder Büro		Eigentümer/in eines kleinen Unternehmens		Akademischer Beruf oder vergleichbare Fachkraft	
	MW	SE	MW	SE	MW	SE	MW	SE
Belgien (flämisch) ^{m2}	483.49	3.74	509.10	3.59	511.49	3.69	531.87	2.53
Belgien (französisch) ^{m2}	465.00	3.98	489.90	3.69	486.09	4.72	525.16	3.44
Bulgarien	483.33	6.50	538.11	3.86	558.90	4.55	580.26	2.33
Dänemark ^{m1}	504.05	5.01	517.87	3.26	537.56	4.76	555.33	2.57
Deutschland ^{m3}	501.29	6.40	527.98	3.74	532.32	5.85	563.79	2.86
Finnland	519.55	5.75	536.40	3.43	541.50	4.65	566.22	2.17
Frankreich ^{m2}	483.61	4.23	511.04	2.84	508.85	4.70	542.59	2.46
Irland ^{m1}	542.13	5.72	558.52	3.20	573.61	4.46	602.34	2.34
Italien ^{m1}	510.15	3.02	537.26	2.32	534.20	3.70	563.54	2.61
Kroatien ^{m1}	519.46	5.50	544.67	3.44	547.94	5.87	582.16	2.41
Lettland ^{m2}	498.30	4.95	518.12	5.02	529.44	4.83	546.27	3.37
Litauen ^{m4}	522.60	9.79	553.56	4.19	556.26	5.88	587.13	3.83
Malta ^{m3}	484.77	5.52	504.27	4.56	515.63	5.13	543.96	3.31
Niederlande ^{m4}	506.36	8.94	525.11	4.72	533.76	7.05	553.15	2.96
Österreich^{m2}	489.98	4.06	518.95	2.67	533.17	4.56	562.59	2.46
Polen ^{m1}	518.33	5.45	538.29	2.83	546.21	3.70	571.39	2.46
Portugal ^{m1}	496.91	3.00	513.38	2.48	515.98	3.29	547.35	2.47
Schweden ^{m3}	510.35	7.35	536.68	5.35	551.87	6.66	571.44	2.75
Slowakei ^{m2}	487.79	6.74	532.99	2.86	531.14	4.03	558.92	2.44
Slowenien ^{m1}	493.71	4.65	507.76	3.17	520.75	5.06	542.65	2.14
Spanien ^{m1}	498.36	4.17	515.19	2.71	512.19	3.89	544.22	2.54
Tschechische Republik ^{m2}	509.07	3.78	528.69	3.53	540.02	3.59	566.51	2.45
Ungarn ^{m2}	493.78	5.84	536.50	3.99	546.75	5.86	580.59	3.18
Zypern ^{m2}	463.61	5.42	492.07	3.07	507.46	4.08	540.04	2.95
EU-Schnitt^{m2}	499.42	1.15	524.68	0.74	532.21	0.99	559.56	0.56
EU¹-Schnitt*^{m2}	495.25	1.23	520.05	0.80	527.32	1.08	554.26	0.61

MW = Mittelwert, SE = Standardfehler

^m Fehlende Werte in den Vergleichsländern wurden in der Tabelle wie folgt gekennzeichnet:

m1: 10–15 %, m2: > 15–30 %, m3: > 30–50 %, m4: > 50 %.

Hinweis: Eingetragen ist die Lesekompetenz von Schülerinnen/Schülern, bei denen zumindest ein Elternteil in die jeweilige Kategorie fällt und keiner in eine höhere.

Quelle: PIRLS 2021, gemergter Eltern- und Schüler/innen-Leistungsdatensatz, Gewicht: TOTWGT.

Tabelle A13a: Sprachen, in denen der PIRLS-Test administriert wurde

Land	Sprache	Schüleranteil (%)
Belgien (fl)	Niederländisch	100
Belgien (fr)	Französisch	100
Bulgarien	Bulgarisch	100
Dänemark	Dänisch	100
Deutschland	Deutsch	100
Finnland	Finnisch	94
	Schwedisch	6
Frankreich	Französisch	100
Irland	Englisch	100
Italien	Italienisch	100
Kroatien	Kroatisch	100
Lettland	Lettisch	76
	Russisch	24
Litauen	Litauisch	89
	Russisch	6
	Polnisch	6
Malta	Englisch	75
	Maltesisch	25
Niederlande	Niederländisch	100
Österreich	Deutsch	100
Polen	Polnisch	100
Portugal	Portugiesisch	100
Schweden	Schwedisch	100
Slowakei	Slowakisch	95
	Ungarisch	5
Slowenien	Slowenisch	100
Spanien	Spanisch	70
	Katalanisch	18
	Baskisch	4
	Galizisch	4
	Valencianisch	3
Tschechische Republik	Tschechisch	100
Ungarn	Ungarisch	100
Zypern	Griechisch	92
	Englisch	8

Teilnehmende EU-Länder alphabetisch gereiht.

Eingetragen ist der Schüleranteil, der den PIRLS-Lesetest in der jeweiligen Sprache absolviert hat.

Quelle: PIRLS 2021.

Tabelle A13b: Lesekompetenz ein- und mehrsprachiger Kinder im EU-Vergleich

Land	Lesekompetenz							
	Einsprachige Kinder		Mehrsprachige Kinder		Differenz		Differenz unter Konstanthaltung des SES	
	MW	SE	MW	SE	MW	SE	MW	SE
Malta	504	3.85	525	2.62	21	3.69	18	3.55
Belgien (fl)	521	2.21	490	3.62	-30	3.42	-21	3.26
Spanien	531	2.23	500	3.17	-31	3.45	-24	3.35
Belgien (fr)	499	2.86	483	3.65	-16	3.53	-4	3.62
Schweden	556	2.24	512	3.13	-45	3.33	-23	4.05
Zypern	517	2.47	496	4.90	-21	4.19	-9	3.34
Österreich	542	2.20	494	3.49	-48	3.57	-26	2.89
Deutschland ^{m1}	537	2.27	496	3.69	-40	3.73	-17	4.32
Niederlande	531	2.56	511	4.44	-20	4.25	-6	6.49
Bulgarien	551	2.69	492	8.73	-59	8.66	-8	7.13
Frankreich	520	2.59	486	4.12	-35	3.90	-14	3.78
Dänemark	544	2.19	522	4.15	-22	3.78	-7	3.49
Litauen	555	2.43	537	3.40	-18	3.53	-16	6.50
Slowakei	536	2.65	499	5.59	-37	5.18	-16	4.79
Italien	541	2.16	518	3.52	-24	3.10	-13	2.80
Slowenien	525	1.80	492	3.85	-33	3.70	-15	3.55
Lettland	533	2.53	503	5.48	-31	5.23	-24	5.06
Irland	580	2.72	567	4.42	-13	4.96	-1	4.96
Finnland	555	2.01	510	6.07	-45	5.26	-32	4.26
Tschechische Republik	542	2.42	526	3.83	-16	4.02	-12	4.69
Portugal	521	2.31	513	3.70	-8	3.50	-6	3.19

MW = Mittelwert, SE = Standardfehler, SES = sozioökonomischer Status

m1: Werte zur Mehrsprachigkeit fehlen von 10 %–15 % der Schüler/innen

Teilnehmende EU-Länder mit mehr als 10 % mehrsprachigen Schülerinnen/Schülern absteigend nach dem Anteil mehrsprachiger Schüler/innen gereiht.

Statistisch signifikante Differenzen ($p < .05$) sind fett gedruckt.

Quelle: PIRLS 2021, Schüler/innen-Leistungsdatensatz, Gewicht: TOTWGT.

Tabelle A14a: Verteilung von Selbstkonzept und Freude in Lesen nach Schülergruppen im EU-Schnitt und für Österreich

Region	Merkmal	Schüler- gruppe	Anteil an der Schüler- population in %	Leseselbstkonzept						LeseFreude					
				Niedrig	SE	Mittel	SE	Hoch	SE	Niedrig	SE	Mittel	SE	Hoch	SE
EU-Schnitt	Gesamt	Gesamt	100	18.7	0.16	35.1	0.18	46.2	0.19	24.1	0.19	44.7	0.19	31.2	0.20
	Kompetenz- stufe	unter 2	22	42.3	0.45	37.1	0.45	20.6	0.39	27.6	0.42	43.0	0.47	29.5	0.44
		2 oder 3	68	14.2	0.17	36.4	0.23	49.4	0.24	24.6	0.22	44.9	0.23	30.5	0.23
		4	10	2.0	0.20	19.8	0.64	78.2	0.65	13.6	0.47	46.0	0.79	40.4	0.78
	Geschlecht	Mädchen	49	17.1	0.21	34.4	0.25	48.5	0.26	19.8	0.23	44.6	0.26	35.5	0.27
		Buben	51	20.3	0.21	35.7	0.24	43.9	0.25	28.3	0.26	44.7	0.26	26.9	0.24
EU¹-Schnitt	Gesamt	Gesamt	100	17.7	0.17	34.4	0.20	47.8	0.21	22.9	0.20	43.9	0.21	33.2	0.23
	Kompetenz- stufe	unter 2	23	39.5	0.47	38.0	0.48	22.4	0.42	26.7	0.45	42.0	0.50	31.3	0.46
		2 oder 3	68	12.6	0.18	35.2	0.25	52.2	0.26	23.1	0.24	44.2	0.26	32.7	0.26
		4	8	1.5	0.20	17.7	0.74	80.8	0.76	12.1	0.53	45.1	0.94	42.9	0.94
	Geschlecht	Mädchen	49	16.3	0.23	33.8	0.27	49.9	0.29	18.9	0.26	43.5	0.29	37.7	0.30
		Buben	51	19.2	0.23	35.0	0.26	45.8	0.28	26.9	0.28	44.3	0.29	28.8	0.28
Österreich	Gesamt	Gesamt	100	15.0	0.71	33.6	0.73	51.4	0.94	21.9	1.08	45.8	0.96	32.4	1.11
	Kompetenz- stufe	unter 2	20	39.7	1.99	40.4	2.18	19.9	1.64	25.0	2.16	45.9	2.15	29.1	2.32
		2 oder 3	72	9.7	0.75	34.0	1.08	56.3	1.00	22.2	1.33	45.7	1.12	32.1	1.29
		4	7	0.7	0.64	11.8	2.79	87.5	2.72	9.7	2.66	45.7	3.26	44.6	3.79
	Geschlecht	Mädchen	49	13.1	0.91	31.7	1.29	55.2	1.43	17.3	1.54	45.1	1.30	37.5	1.71
		Buben	51	16.9	0.97	35.5	1.03	47.6	1.19	26.2	1.33	46.4	1.29	27.4	1.32
	Migrations- hintergrund	mit Mig.	25	21.8	1.21	40.8	1.32	37.4	1.36	20.9	1.41	48.6	1.61	30.5	1.33
		ohne Mig.	75	12.7	0.74	31.2	1.01	56.1	1.15	22.0	1.32	44.9	1.16	33.1	1.33

SE = Standardfehler

Quelle: PIRLS 2021, Schüler/innen-Leistungsdatensatz, Gewicht: TOTWGT.

Tabelle A14b: Korrelationen zwischen Leseselbstkonzept, Lesefreude und Lesekompetenz für alle teilnehmenden EU-Länder und im EU-Schnitt

Land	Zusammenhänge (bivariate Korrelationen)					
	Kompetenz x Selbstkonzept		Kompetenz x Freude		Selbstkonzept x Freude	
	<i>r</i>	SE	<i>r</i>	SE	<i>r</i>	SE
Belgien (flämisch)	0.42	.01	0.06	.02	.23	.02
Belgien (französisch)	0.47	.02	0.06	.02	.23	.03
Bulgarien	0.43	.02	0.08	.03	.34	.02
Dänemark	0.51	.01	0.20	.02	.28	.02
Deutschland	0.45	.02	0.16	.02	.34	.02
Finnland	0.42	.02	0.17	.02	.27	.01
Frankreich	0.41	.01	0.15	.02	.32	.02
<i>Irland</i>	<i>0.48</i>	<i>.01</i>	<i>0.19</i>	<i>.02</i>	<i>.37</i>	<i>.02</i>
Italien	0.36	.02	0.05	.02	.28	.02
<i>Kroatien</i>	<i>0.39</i>	<i>.02</i>	<i>0.04</i>	<i>.03</i>	<i>.25</i>	<i>.02</i>
<i>Lettland</i>	<i>0.40</i>	<i>.02</i>	<i>0.11</i>	<i>.02</i>	<i>.30</i>	<i>.02</i>
<i>Litauen</i>	<i>0.45</i>	<i>.01</i>	<i>0.04</i>	<i>.02</i>	<i>.24</i>	<i>.02</i>
Malta	0.44	.02	0.01	.02	.21	.02
Niederlande	0.43	.02	0.19	.02	.22	.02
Österreich	0.49	.01	0.12	.02	.34	.02
Polen	0.37	.02	0.11	.02	.28	.02
Portugal	0.47	.01	−0.02	.02	.18	.02
Schweden	0.42	.01	0.05	.02	.21	.02
Slowenien	0.45	.02	0.11	.02	.26	.02
Slowakei	0.35	.02	0.03	.02	.25	.02
Spanien	0.42	.01	0.08	.02	.22	.02
Tschechische Republik	0.38	.01	0.04	.02	.26	.02
<i>Ungarn</i>	<i>0.45</i>	<i>.01</i>	<i>0.14</i>	<i>.02</i>	<i>.27</i>	<i>.02</i>
Zypern	0.40	.02	0.09	.02	.24	.01
EU-Schnitt	0.43	.00	0.09	.00	.27	.00
EU ¹ -Schnitt	0.43	.00	0.09	.00	.26	.00

SE = Standardfehler

Quelle: PIRLS 2021, Schüler/innen-Leistungsdatensatz, Gewicht: TOTWGT.

Tabelle A15a: Verteilung des Leseverhaltens außerhalb der Schule im Ländervergleich

Land	Lesezeit außerhalb der Schule							
	Weniger als 30 Minuten	SE	30 Minuten bis fast 1 Stunde	SE	1 Stunde bis fast 2 Stunden	SE	2 Stunden oder mehr	SE
Belgien (flämisch)	56.30	0.99	29.64	0.89	7.25	0.47	6.82	0.45
Belgien (französisch)	45.07	1.09	30.80	0.76	11.04	0.60	13.09	0.86
Bulgarien	35.26	1.41	38.96	1.26	17.35	0.85	8.43	0.59
Dänemark	59.94	1.31	32.48	1.09	5.20	0.45	2.38	0.27
Deutschland ^{m2}	36.94	0.90	37.27	0.99	10.70	0.56	15.09	0.57
Finnland	49.90	0.92	35.78	0.86	10.29	0.51	4.03	0.33
Frankreich	44.49	1.14	33.48	0.84	11.28	0.63	10.75	0.54
<i>Irland</i>	<i>43.01</i>	<i>1.11</i>	<i>37.94</i>	<i>0.97</i>	<i>11.08</i>	<i>0.61</i>	<i>7.97</i>	<i>0.46</i>
Italien	49.59	0.86	33.84	0.68	10.21	0.46	6.35	0.46
<i>Kroatien</i>	<i>39.11</i>	<i>1.36</i>	<i>39.62</i>	<i>1.15</i>	<i>15.39</i>	<i>0.83</i>	<i>5.88</i>	<i>0.57</i>
<i>Lettland</i>	<i>47.12</i>	<i>1.13</i>	<i>39.69</i>	<i>1.10</i>	<i>8.73</i>	<i>0.57</i>	<i>4.46</i>	<i>0.36</i>
<i>Litauen</i>	<i>38.13</i>	<i>0.94</i>	<i>43.45</i>	<i>0.93</i>	<i>12.98</i>	<i>0.65</i>	<i>5.44</i>	<i>0.38</i>
Malta	40.16	1.29	44.30	1.10	9.12	0.53	6.42	0.51
Niederlande	62.58	1.44	22.32	1.32	7.48	0.47	7.63	0.50
Österreich	37.29	1.23	38.99	1.04	12.10	0.55	11.62	0.60
Polen	39.96	1.18	39.78	1.05	12.01	0.72	8.25	0.55
Portugal	48.30	0.91	36.75	0.86	8.95	0.42	6.00	0.31
Schweden	58.84	1.06	31.15	0.88	6.64	0.46	3.37	0.25
Slowakei	41.32	1.27	34.50	1.02	14.93	0.66	9.25	0.52
Slowenien	44.25	1.20	36.91	1.03	10.48	0.57	8.36	0.49
Spanien	38.98	0.83	40.12	0.81	12.88	0.48	8.01	0.47
Tschechische Republik	40.61	0.90	40.33	0.80	11.46	0.55	7.60	0.39
<i>Ungarn</i>	<i>39.25</i>	<i>0.96</i>	<i>36.07</i>	<i>0.75</i>	<i>15.16</i>	<i>0.79</i>	<i>9.52</i>	<i>0.51</i>
Zypern	45.20	0.96	37.45	0.82	9.58	0.52	7.77	0.36
EU-Schnitt	45.07	0.23	36.32	0.20	10.93	0.12	7.69	0.10
EU¹-Schnitt	46.05	0.26	35.52	0.22	10.47	0.13	7.96	0.11

SE = Standardfehler

m2: Angaben fehlen von > 15 %–30 %

Quelle: PIRLS 2021, Schüler/innen-Leistungsdatensatz, Gewicht: TOTWGT.

Tabelle A15b: Verteilung des Leseverhaltens außerhalb der Schule im Ländervergleich

Land	Lesen zum Vergnügen							
	Nie oder fast nie	SE	1- bis 2-mal pro Monat	SE	1- bis 2-mal pro Woche	SE	Jeden Tag oder fast jeden Tag	SE
Belgien (flämisch)	16.15	0.80	11.92	0.58	28.75	0.75	43.18	1.12
Belgien (französisch)	16.12	0.85	12.23	0.59	25.47	0.80	46.18	1.26
Bulgarien	12.78	0.95	17.38	0.84	34.74	1.04	35.10	1.27
Dänemark	27.37	0.96	19.10	0.74	28.89	0.86	24.64	0.88
Deutschland ^{m2}	11.16	0.65	10.51	0.52	28.66	0.68	49.67	0.93
Finnland	14.79	0.63	21.42	0.68	34.17	0.82	29.62	0.74
Frankreich	15.78	0.79	11.70	0.61	26.14	0.81	46.38	1.21
<i>Irland</i>	<i>15.57</i>	<i>0.84</i>	<i>16.47</i>	<i>0.66</i>	<i>30.25</i>	<i>0.90</i>	<i>37.71</i>	<i>1.26</i>
Italien	22.15	0.76	14.53	0.55	29.85	0.75	33.46	1.00
<i>Kroatien</i>	<i>19.14</i>	<i>0.87</i>	<i>22.22</i>	<i>0.87</i>	<i>35.05</i>	<i>0.97</i>	<i>23.58</i>	<i>1.09</i>
<i>Lettland</i>	<i>24.41</i>	<i>0.97</i>	<i>28.16</i>	<i>0.85</i>	<i>29.09</i>	<i>0.78</i>	<i>18.34</i>	<i>0.70</i>
<i>Litauen</i>	<i>15.40</i>	<i>0.68</i>	<i>20.68</i>	<i>0.79</i>	<i>34.30</i>	<i>0.78</i>	<i>29.63</i>	<i>0.94</i>
Malta	13.41	0.85	11.78	0.62	27.45	0.80	47.35	1.34
Niederlande	23.09	0.85	12.38	0.55	25.30	0.90	39.24	0.96
Österreich	12.29	0.70	10.92	0.48	31.21	0.78	45.59	1.07
Polen	17.72	0.80	25.05	0.89	33.90	0.98	23.32	1.04
Portugal	7.96	0.40	10.05	0.46	32.32	0.58	49.67	0.79
Schweden	18.68	0.74	17.50	0.54	33.86	0.79	29.96	0.81
Slowakei	18.66	0.85	19.52	0.75	30.91	1.00	30.91	1.07
Slowenien	12.80	0.62	14.97	0.59	30.82	0.63	41.42	0.86
Spanien	10.20	0.47	11.95	0.55	30.32	0.93	47.53	1.16
Tschechische Republik	11.75	0.59	15.89	0.61	33.82	0.80	38.54	0.93
<i>Ungarn</i>	<i>14.51</i>	<i>0.63</i>	<i>21.21</i>	<i>0.72</i>	<i>31.84</i>	<i>0.67</i>	<i>32.45</i>	<i>0.92</i>
Zypern	16.83	0.78	15.69	0.62	30.56	0.67	36.93	0.88
EU-Schnitt	16.20	0.16	16.38	0.14	30.74	0.17	36.68	0.21
EU¹-Schnitt	15.77	0.17	14.97	0.14	30.37	0.19	38.88	0.24

SE = Standardfehler

m2: Angaben fehlen von > 15 %–30 %

Quelle: PIRLS 2021, Schüler/innen-Leistungsdatensatz, Gewicht: TOTWGT.

Tabelle A15c: Verteilung des Leseverhaltens außerhalb der Schule im Ländervergleich

Land	Lesen zum Informationsgewinn							
	Nie oder fast nie	SE	1- bis 2-mal pro Monat	SE	1- bis 2-mal pro Woche	SE	Jeden Tag oder fast jeden Tag	SE
Belgien (flämisch)	22.32	0.89	19.01	0.60	31.13	0.78	27.54	0.84
Belgien (französisch)	16.70	0.83	17.04	0.66	28.87	0.93	37.39	1.17
Bulgarien	7.54	0.71	12.89	0.73	26.75	1.02	52.82	1.33
Dänemark	21.64	0.73	25.14	0.70	32.20	0.87	21.02	0.64
Deutschland ^{m2}	12.35	0.62	14.79	0.64	33.12	0.87	39.74	0.93
Finnland	16.49	0.68	29.16	0.80	35.37	0.83	18.98	0.77
Frankreich	18.22	0.72	18.39	0.60	29.05	0.75	34.33	0.97
<i>Irland</i>	<i>18.44</i>	<i>0.64</i>	<i>25.32</i>	<i>0.77</i>	<i>33.44</i>	<i>0.78</i>	<i>22.80</i>	<i>0.87</i>
Italien	13.09	0.55	13.15	0.49	28.47	0.67	45.29	0.79
<i>Kroatien</i>	<i>8.20</i>	<i>0.60</i>	<i>19.41</i>	<i>0.95</i>	<i>35.47</i>	<i>0.97</i>	<i>36.92</i>	<i>1.03</i>
<i>Lettland</i>	<i>10.92</i>	<i>0.55</i>	<i>23.86</i>	<i>0.79</i>	<i>36.90</i>	<i>1.07</i>	<i>28.32</i>	<i>0.99</i>
<i>Litauen</i>	<i>11.68</i>	<i>0.57</i>	<i>19.79</i>	<i>0.68</i>	<i>37.01</i>	<i>0.79</i>	<i>31.52</i>	<i>0.95</i>
Malta	10.20	0.71	11.76	0.66	28.31	0.76	49.73	1.12
Niederlande	32.57	0.89	24.03	0.73	26.39	0.66	17.01	0.80
Österreich	12.24	0.65	16.03	0.74	33.02	0.88	38.70	0.85
Polen	12.16	0.64	21.46	0.69	39.77	0.89	26.61	0.93
Portugal	4.61	0.33	9.63	0.48	30.06	0.68	55.70	0.83
Schweden	15.65	0.70	22.47	0.78	34.01	0.88	27.87	0.89
Slowakei	12.12	0.94	19.03	1.00	32.88	0.91	35.97	1.08
Slowenien	8.21	0.49	13.49	0.54	34.03	0.71	44.26	0.85
Spanien	7.94	0.55	13.44	0.51	28.64	0.83	49.98	0.93
Tschechische Republik	9.28	0.47	16.88	0.62	34.66	0.88	39.18	0.97
<i>Ungarn</i>	<i>8.31</i>	<i>0.41</i>	<i>16.32</i>	<i>0.72</i>	<i>32.57</i>	<i>0.80</i>	<i>42.80</i>	<i>0.84</i>
Zypern	12.90	0.64	18.43	0.62	28.66	0.77	40.01	0.87
EU-Schnitt	13.49	0.14	18.37	0.14	32.12	0.17	36.02	0.19
EU¹-Schnitt	14.01	0.16	17.70	0.15	31.34	0.19	36.95	0.22

SE = Standardfehler

m2: Angaben fehlen von > 15 %–30 %

Quelle: PIRLS 2021, Schüler/innen-Leistungsdatensatz, Gewicht: TOTWGT.

Tabelle A15d: Verteilung des Leseverhaltens außerhalb der Schule – Trendvergleich für Österreich

Österreich	Lesezeit außerhalb der Schule							
	Weniger als 30 Minuten	SE	30 Minuten bis fast 1 Stunde	SE	1 Stunde bis fast 2 Stunden	SE	2 Stunden oder mehr	SE
PIRLS 2006	–	–	–	–	–	–	–	–
PIRLS 2011	34.12	1.03	37.74	0.98	13.71	0.71	14.42	0.69
PIRLS 2016	39.55	1.06	36.76	1.03	12.41	0.58	11.28	0.54
PIRLS 2021	37.29	1.23	38.99	1.04	12.10	0.55	11.62	0.60

Österreich	Lesen zum Vergnügen							
	Nie oder fast nie	SE	1- bis 2-mal pro Monat	SE	1- bis 2-mal pro Woche	SE	Jeden Tag oder fast jeden Tag	SE
PIRLS 2006	18.94	0.87	10.43	0.50	25.47	0.80	45.16	1.10
PIRLS 2011	9.21	0.63	9.12	0.69	31.92	0.95	49.75	1.28
PIRLS 2016	11.25	0.74	10.84	0.64	29.93	0.94	47.98	1.24
PIRLS 2021	12.29	0.70	10.92	0.48	31.21	0.78	45.59	1.07

Österreich	Lesen zum Informationsgewinn							
	Nie oder fast nie	SE	1- bis 2-mal pro Monat	SE	1- bis 2-mal pro Woche	SE	Jeden Tag oder fast jeden Tag	SE
PIRLS 2006	7.29	0.55	12.06	0.52	27.95	0.76	52.70	0.92
PIRLS 2011	9.06	0.57	11.05	0.68	27.92	0.90	51.97	0.91
PIRLS 2016	9.00	0.64	14.21	0.65	32.15	0.79	44.64	1.07
PIRLS 2021	12.24	0.65	16.03	0.74	33.02	0.88	38.70	0.85

SE = Standardfehler

Quellen: PIRLS 2006, 2011, 2016, 2021, Schüler/innen-Leistungsdatensatz, Gewicht: TOTWGT.

Tabelle A15e: Korrelationen zwischen Lesezeit außerhalb der Schule, Lesen zum Vergnügen, Lesen zum Informationsgewinn und Lesekompetenz für alle teilnehmenden EU-Länder und im EU-Schnitt

Land	Zusammenhänge (bivariate Korrelationen)					
	Kompetenz x Lesezeit außerhalb der Schule		Kompetenz x Lesen zum Vergnügen		Kompetenz x Lesen zum Informationsgewinn	
	<i>r</i>	SE	<i>r</i>	SE	<i>r</i>	SE
Belgien (flämisch)	0.13	0.02	0.11	0.02	−0.19	0.02
Belgien (französisch)	0.15	0.02	0.19	0.02	−0.12	0.02
Bulgarien	0.24	0.02	0.12	0.03	0.06	0.03
Dänemark	0.18	0.02	0.22	0.02	−0.12	0.02
Deutschland ^{m2}	0.15	0.02	0.21	0.02	−0.06	0.02
Finnland	0.23	0.02	0.21	0.02	−0.08	0.02
Frankreich	0.23	0.02	0.25	0.02	−0.03	0.02
<i>Irland</i>	<i>0.29</i>	<i>0.01</i>	<i>0.28</i>	<i>0.02</i>	<i>−0.06</i>	<i>0.02</i>
Italien	0.02	0.02	0.04	0.02	−0.10	0.02
<i>Kroatien</i>	<i>0.10</i>	<i>0.02</i>	<i>0.00</i>	<i>0.03</i>	<i>−0.06</i>	<i>0.02</i>
<i>Lettland</i>	<i>0.17</i>	<i>0.02</i>	<i>0.08</i>	<i>0.02</i>	<i>−0.06</i>	<i>0.02</i>
<i>Litauen</i>	<i>0.07</i>	<i>0.02</i>	<i>0.02</i>	<i>0.02</i>	<i>−0.10</i>	<i>0.02</i>
Malta	0.07	0.03	0.06	0.02	−0.11	0.03
Niederlande	0.15	0.02	0.25	0.02	−0.08	0.02
Österreich	0.17	0.02	0.22	0.02	−0.10	0.02
Polen	0.14	0.03	0.14	0.02	−0.03	0.02
Portugal	0.07	0.02	−0.04	0.02	−0.12	0.01
Schweden	0.14	0.02	0.10	0.02	−0.18	0.02
Slowenien	0.16	0.02	0.13	0.02	−0.06	0.02
Slowakei	0.19	0.02	0.06	0.03	0.01	0.03
Spanien	0.17	0.02	0.08	0.02	−0.10	0.02
Tschechische Republik	0.06	0.02	0.09	0.02	−0.04	0.02
<i>Ungarn</i>	<i>0.13</i>	<i>0.02</i>	<i>0.05</i>	<i>0.02</i>	<i>0.00</i>	<i>0.02</i>
Zypern	0.12	0.02	0.08	0.02	−0.10	0.02
EU-Schnitt	0.15	0.00	0.12	0.00	−0.08	0.00
EU¹-Schnitt	0.15	0.00	0.13	0.00	−0.08	0.00

SE = Standardfehler

m2: Angaben fehlen von > 15 %–30 %

Quelle: PIRLS 2021, Schüler/innen-Leistungsdatensatz, Gewicht: TOTWGT.

Tabelle A16a: Textsorten im Leseunterricht

Wenn Sie Lesen unterrichten und/oder lesebezogene Aktivitäten mit den Schülerinnen/Schülern durchführen: Wie oft lesen Sie mit den Schülerinnen/Schülern folgende Textsorten (gedruckt oder digital)?			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
Literarisches Lesematerial	Kurzgeschichten (z.B. Fabeln, Märchen, Abenteuergeschichten, Science-Fiction, Detektivgeschichten)	Österreich	18.59	2.68	51.81	3.30	28.69	3.15	0.90	0.47
		EU-Schnitt	25.72	0.65	53.77	0.78	18.81	0.59	1.69	0.21
		EU ¹ -Schnitt	24.22	0.66	54.17	0.81	19.74	0.64	1.86	0.23
	Längere Romane mit Kapiteln	Österreich	6.18	1.60	11.57	2.04	48.20	3.72	34.05	3.63
		EU-Schnitt	11.55	0.46	25.32	0.64	47.04	0.73	16.09	0.52
		EU ¹ -Schnitt	12.69	0.51	27.08	0.69	42.65	0.78	17.58	0.58
	Theaterstücke	Österreich	0.00	0.00	2.25	1.10	15.51	2.04	82.24	2.31
		EU-Schnitt	0.52	0.12	4.34	0.30	36.83	0.67	58.31	0.67
		EU ¹ -Schnitt	0.37	0.10	3.57	0.27	35.05	0.69	61.00	0.70
	Gedichte/Poesie	Österreich	3.19	1.42	16.43	2.24	68.05	2.92	12.34	2.07
		EU-Schnitt	2.99	0.25	25.04	0.58	56.23	0.72	15.75	0.50
		EU ¹ -Schnitt	2.46	0.23	21.62	0.57	58.14	0.75	17.78	0.57
Informations-Lesematerial	Fachspezifische Sach- oder Lehrbücher	Österreich	27.21	3.27	38.57	2.98	28.80	3.11	5.42	1.47
		EU-Schnitt	35.01	0.69	34.13	0.71	24.06	0.61	6.81	0.37
		EU ¹ -Schnitt	33.13	0.70	35.21	0.76	24.26	0.63	7.39	0.42
	Längere Sachbücher mit Kapiteln	Österreich	1.84	0.76	15.30	2.69	34.73	2.98	48.13	3.34
		EU-Schnitt	3.68	0.30	16.41	0.58	40.56	0.74	39.35	0.71
		EU ¹ -Schnitt	3.88	0.31	16.78	0.62	38.89	0.78	40.45	0.77
	Sachartikel, die Dinge, Menschen, Ereignisse beschreiben und erklären oder erläutern, wie Dinge funktionieren (z. B. Zeitungsartikel, Broschüren)	Österreich	15.15	2.44	33.41	2.95	42.76	3.40	8.69	1.61
		EU-Schnitt	5.47	0.33	27.52	0.69	50.59	0.77	16.42	0.56
		EU ¹ -Schnitt	5.58	0.34	27.59	0.72	49.66	0.81	17.18	0.61
	Diskontinuierliche Texte z.B. Diagramme, Landkarten, Illustrationen, Fotos, Tabellen)	Österreich	7.74	2.06	26.13	2.78	55.12	3.55	11.01	2.01
		EU-Schnitt	12.21	0.48	31.87	0.70	42.34	0.76	13.57	0.52
		EU ¹ -Schnitt	10.37	0.46	32.16	0.73	43.04	0.80	14.43	0.57

SE = Standardfehler

Irland und Ungarn sind nicht im EU-Schnitt enthalten, da für diese beiden Länder keine Daten aus dem Lehrerfragebogen verfügbar sind.
Hinweis: Daten geben an, wie viel Prozent der Schüler/innen eine Lehrperson haben, welche die entsprechenden Textsorten in der angegebenen Häufigkeit mit den Schülerinnen/Schülern liest.

Quelle: PIRLS 2021, gemergter Lehrer/innen- und Schüler/innen-Leistungsdatensatz, Gewicht: TCHWGT.

Tabelle A16b: Lesen in der Schule aus Sicht der Schüler/innen

Ich mag, was ich in der Schule lese.		Mädchen		Buben	
		%	SE	%	SE
Österreich	Stimme völlig zu	46.64	1.46	41.48	1.29
	Stimme eher zu	41.03	1.25	38.35	1.22
	Stimme eher nicht zu	8.90	0.95	12.54	0.78
	Stimme gar nicht zu	3.42	0.73	7.63	0.68
EU-Schnitt	Stimme völlig zu	45.91	0.28	42.28	0.28
	Stimme eher zu	41.85	0.26	39.75	0.26
	Stimme eher nicht zu	8.95	0.16	11.07	0.16
	Stimme gar nicht zu	3.29	0.10	6.90	0.15
EU ¹ -Schnitt	Stimme völlig zu	49.12	0.32	44.97	0.31
	Stimme eher zu	39.70	0.29	37.94	0.28
	Stimme eher nicht zu	8.15	0.16	10.36	0.18
	Stimme gar nicht zu	3.04	0.10	6.73	0.16

Meine Lehrerin/mein Lehrer gibt mir interessante Dinge zu lesen.		Mädchen		Buben	
		%	SE	%	SE
Österreich	Stimme völlig zu	53.93	1.25	48.10	1.42
	Stimme eher zu	34.12	1.23	33.50	1.31
	Stimme eher nicht zu	8.98	0.77	12.54	0.76
	Stimme gar nicht zu	2.97	0.44	5.87	0.65
EU-Schnitt	Stimme völlig zu	50.62	0.28	47.05	0.28
	Stimme eher zu	35.55	0.25	34.35	0.23
	Stimme eher nicht zu	10.27	0.16	12.21	0.17
	Stimme gar nicht zu	3.56	0.10	6.39	0.14
EU ¹ -Schnitt	Stimme völlig zu	53.55	0.31	49.43	0.32
	Stimme eher zu	33.67	0.27	32.78	0.25
	Stimme eher nicht zu	9.46	0.17	11.51	0.19
	Stimme gar nicht zu	3.32	0.11	6.28	0.16

SE = Standardfehler

Hinweis: Daten geben an, wie viel Prozent der Mädchen und Buben den Aussagen zustimmen/nicht zustimmen.

Quelle: PIRLS 2021, gemergter Lehrer/innen- und Schüler/innen-Leistungsdatensatz, Gewicht: TOTWGT.

Tabelle A16c: Lesen in der Schule aus Sicht der Schüler/innen und Lesemittelwerte

Ich mag, was ich in der Schule lese.		Stimme völlig zu/ stimme eher zu		Stimme eher nicht zu/ stimme gar nicht zu	
		MW	SE	MW	SE
AUT	Mädchen	539	2.80	524	4.93
	Buben	525	2.61	515	4.05
EU	Mädchen	541	0.60	527	1.36
	Buben	530	0.62	513	1.13
EU ¹	Mädchen	535	0.65	520	1.59
	Buben	525	0.68	508	1.30

Meine Lehrerin/mein Lehrer gibt mir interessante Dinge zu lesen.		Stimme völlig zu/ stimme eher zu		Stimme eher nicht zu/ stimme gar nicht zu	
		MW	SE	MW	SE
AUT	Mädchen	539	2.82	528	4.93
	Buben	525	2.73	516	4.49
EU	Mädchen	541	0.60	533	1.29
	Buben	529	0.62	520	1.16
EU ¹	Mädchen	535	0.66	527	1.51
	Buben	525	0.68	516	1.36

MW = Mittelwert, SE = Standardfehler

Hinweis: Daten geben an, wie viel Prozent der Mädchen und Buben den Aussagen zustimmen/nicht zustimmen und welche Lesemittelwerte die Gruppen erzielt haben.

Quelle: PIRLS 2021, gemergter Lehrer/innen- und Schüler/innen-Leistungsdatensatz, Gewicht: TOTWGT.

Tabelle A17a: Haben Sie die folgenden Instrumente schon einmal für die Planung von Fördermaßnahmen im Leseunterricht genutzt?

	Referenzgruppe (Ja)		Vergleichsgruppe (Nein)		Differenz		t-Wert	Signifikanz
	%	SE	%	SE	%	SE		
Bildungsstandard- überprüfungen	62.00	2.94	38.00	2.94	-24.00	5.88	-4.08	sig.
IKM	83.16	2.15	16.84	2.15	-66.32	4.29	-15.45	sig.
Ergebnisberichte aus inter- nationalen Erhebungen	6.64	1.92	93.36	1.92	86.72	3.84	22.60	sig.
Salzburger Lesescreening (SLS)	89.54	1.84	10.46	1.84	-79.07	3.68	-21.49	sig.
Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (SLRT)	50.61	3.60	49.39	3.60	-1.22	7.19	-0.17	n. sig.
ELFE-Test	14.62	2.81	85.38	2.81	70.77	5.62	12.59	sig.
Andere Instrumente	46.82	3.13	53.18	3.13	6.36	6.25	1.02	n. sig.

SE = Standardfehler

Hinweis: Daten geben an, wie viel Prozent der Schüler/innen eine Lehrperson haben, die folgende Instrumente für die Planung von Fördermaßnahmen im Leseunterricht nutzt.

Signifikanz: $p < 0.05$

Quelle: PIRLS 2021, Lehrer/innen-Datensatz, Gewicht: TCHWGT.

Tabelle A17b1: Wie sehr stimmen Sie folgender Aussage zu: Die angeführten Instrumente oder Methoden sind für die Planung von Fördermaßnahmen im Leseunterricht geeignet?

	Stimme völlig zu		Stimme eher zu		Stimme eher nicht zu		Stimme überhaupt nicht zu	
	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
Bildungsstandardüberprüfungen	12.26	2.27	51.13	3.17	25.57	2.82	11.04	2.06
IKM	18.39	2.71	55.07	3.18	19.91	2.45	6.63	1.35
Ergebnisberichte aus internationalen Erhebungen	2.79	1.00	25.02	3.28	50.64	3.62	21.55	2.72
Salzburger Lesescreening (SLS)	33.85	3.42	54.31	3.49	8.89	1.67	2.95	1.01
Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (SLRT)	20.34	2.77	55.3	4.01	17.38	2.52	6.99	2.02
ELFE-Test	12.58	2.27	33.91	3.28	33.15	3.13	20.36	3.07
Andere Instrumente	19.65	2.65	42.35	3.14	25.98	3.24	12.02	2.18
Eigene Beobachtungen	72.08	3.38	27.01	3.28	0.29	0.29	0.62	0.44
Austausch mit Kolleginnen und Kollegen	63.56	3.41	34.86	3.30	1.21	0.62	0.37	0.37

SE = Standardfehler

Hinweis: Daten geben an, wie viel Prozent der Schüler/innen eine Lehrperson haben, die die angeführten Instrumente oder Methoden für die Planung von Fördermaßnahmen im Leseunterricht als geeignet einschätzt.

Signifikanz: $p < 0.05$

Quelle: PIRLS 2021, Lehrer/innen-Datensatz, Gewicht: TCHWGT.

Tabelle A17b2: Wie sehr stimmen Sie folgender Aussage zu: Die angeführten Instrumente oder Methoden sind für die Planung von Fördermaßnahmen im Leseunterricht geeignet?

	Referenzgruppe	Vergleichsgruppe	Referenzgruppe		Vergleichsgruppe		Differenz		t-Wert	Signi- fikanz
			%	SE	%	SE	%	SE		
Bildungsstandard- überprüfungen	Stimme völlig zu	Stimme eher zu	12.26	2.27	51.13	3.17	38.87	4.64	8.38	sig.
	Stimme völlig zu	Stimme eher nicht zu	12.26	2.27	25.57	2.82	13.32	3.93	3.39	sig.
	Stimme völlig zu	Stimme überhaupt nicht zu	12.26	2.27	11.04	2.06	-1.21	3.33	-0.36	n. sig.
	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	51.13	3.17	25.57	2.82	-25.55	5.31	-4.81	sig.
	Stimme eher zu	Stimme überhaupt nicht zu	51.13	3.17	11.04	2.06	-40.08	4.22	-9.49	sig.
	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	25.57	2.82	11.04	2.06	-14.53	3.94	-3.69	sig.
IKM	Stimme völlig zu	Stimme eher zu	18.39	2.71	55.07	3.18	36.68	5.19	7.07	sig.
	Stimme völlig zu	Stimme eher nicht zu	18.39	2.71	19.91	2.45	1.51	4.21	0.36	n. sig.
	Stimme völlig zu	Stimme überhaupt nicht zu	18.39	2.71	6.63	1.35	-11.77	3.16	-3.72	sig.
	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	55.07	3.18	19.91	2.45	-35.17	4.88	-7.2	sig.
	Stimme eher zu	Stimme überhaupt nicht zu	55.07	3.18	6.63	1.35	-48.45	3.86	-12.53	sig.
	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	19.91	2.45	6.63	1.35	-13.28	2.76	-4.81	sig.
Ergebnisberichte aus inter- nationalen Erhebungen	Stimme völlig zu	Stimme eher zu	2.79	1.00	25.02	3.28	22.24	3.59	6.19	sig.
	Stimme völlig zu	Stimme eher nicht zu	2.79	1.00	50.64	3.62	47.85	3.92	12.2	sig.
	Stimme völlig zu	Stimme überhaupt nicht zu	2.79	1.00	21.55	2.72	18.76	2.84	6.6	sig.
	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	25.02	3.28	50.64	3.62	25.62	6.25	4.1	sig.
	Stimme eher zu	Stimme überhaupt nicht zu	25.02	3.28	21.55	2.72	-3.47	4.85	-0.72	n. sig.
	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	50.64	3.62	21.55	2.72	-29.09	5.51	-5.28	sig.
Salzburger Lesescreening (SLS)	Stimme völlig zu	Stimme eher zu	33.85	3.42	54.31	3.49	20.47	6.63	3.09	sig.
	Stimme völlig zu	Stimme eher nicht zu	33.85	3.42	8.89	1.67	-24.96	4.12	-6.05	sig.
	Stimme völlig zu	Stimme überhaupt nicht zu	33.85	3.42	2.95	1.01	-30.9	3.66	-8.45	sig.
	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	54.31	3.49	8.89	1.67	-45.43	4.23	-10.73	sig.
	Stimme eher zu	Stimme überhaupt nicht zu	54.31	3.49	2.95	1.01	-51.37	3.80	-13.51	sig.
	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	8.89	1.67	2.95	1.01	-5.94	1.98	-2.99	sig.
Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (SLRT)	Stimme völlig zu	Stimme eher zu	20.34	2.77	55.3	4.01	34.96	6.17	5.67	sig.
	Stimme völlig zu	Stimme eher nicht zu	20.34	2.77	17.38	2.52	-2.96	3.77	-0.79	n. sig.
	Stimme völlig zu	Stimme überhaupt nicht zu	20.34	2.77	6.99	2.02	-13.35	3.56	-3.75	sig.
	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	55.3	4.01	17.38	2.52	-37.92	5.84	-6.49	sig.
	Stimme eher zu	Stimme überhaupt nicht zu	55.3	4.01	6.99	2.02	-48.31	5.14	-9.39	sig.
	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	17.38	2.52	6.99	2.02	-10.39	3.38	-3.08	sig.
ELFE-Test	Stimme völlig zu	Stimme eher zu	12.58	2.27	33.91	3.28	21.34	4.41	4.84	sig.
	Stimme völlig zu	Stimme eher nicht zu	12.58	2.27	33.15	3.13	20.58	4.04	5.09	sig.
	Stimme völlig zu	Stimme überhaupt nicht zu	12.58	2.27	20.36	3.07	7.79	4.47	1.74	n. sig.
	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	33.91	3.28	33.15	3.13	-0.76	5.64	-0.13	n. sig.
	Stimme eher zu	Stimme überhaupt nicht zu	33.91	3.28	20.36	3.07	-13.55	5.18	-2.62	sig.
	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	33.15	3.13	20.36	3.07	-12.79	5.09	-2.51	sig.

Tabelle A17b2 (Fortsetzung)

	Referenzgruppe	Vergleichsgruppe	Referenzgruppe		Vergleichsgruppe		Differenz		t-Wert	Signifikanz
			%	SE	%	SE	%	SE		
Andere Instrumente	Stimme völlig zu	Stimme eher zu	19.65	2.65	42.35	3.14	22.7	4.71	4.82	sig.
	Stimme völlig zu	Stimme eher nicht zu	19.65	2.65	25.98	3.24	6.34	4.86	1.3	n. sig.
	Stimme völlig zu	Stimme überhaupt nicht zu	19.65	2.65	12.02	2.18	-7.62	3.82	-2	sig.
	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	42.35	3.14	25.98	3.24	-16.37	5.63	-2.91	sig.
	Stimme eher zu	Stimme überhaupt nicht zu	42.35	3.14	12.02	2.18	-30.32	4.23	-7.17	sig.
	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	25.98	3.24	12.02	2.18	-13.96	4.34	-3.22	sig.
Eigene Beobachtungen	Stimme völlig zu	Stimme eher zu	72.08	3.38	27.01	3.28	-45.07	6.64	-6.79	sig.
	Stimme völlig zu	Stimme eher nicht zu	72.08	3.38	0.29	0.29	-71.79	3.44	-20.85	sig.
	Stimme völlig zu	Stimme überhaupt nicht zu	72.08	3.38	0.62	0.44	-71.46	3.51	-20.36	sig.
	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	27.01	3.28	0.29	0.29	-26.72	3.27	-8.18	sig.
	Stimme eher zu	Stimme überhaupt nicht zu	27.01	3.28	0.62	0.44	-26.38	3.26	-8.09	sig.
	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	0.29	0.29	0.62	0.44	0.33	0.53	0.62	n. sig.
Austausch mit Kolleginnen und Kollegen	Stimme völlig zu	Stimme eher zu	63.56	3.41	34.86	3.3	-28.7	6.67	-4.3	sig.
	Stimme völlig zu	Stimme eher nicht zu	63.56	3.41	1.21	0.62	-62.35	3.56	-17.5	sig.
	Stimme völlig zu	Stimme überhaupt nicht zu	63.56	3.41	0.37	0.37	-63.2	3.50	-18.04	sig.
	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	34.86	3.30	1.21	0.62	-33.64	3.37	-9.98	sig.
	Stimme eher zu	Stimme überhaupt nicht zu	34.86	3.30	0.37	0.37	-34.49	3.28	-10.51	sig.
	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	1.21	0.62	0.37	0.37	-0.85	0.72	-1.17	n. sig.

SE = Standardfehler

Hinweis: Daten geben an, wie viel Prozent der Schüler/innen eine Lehrperson haben, die die angeführten Instrumente oder Methoden für die Planung von Fördermaßnahmen im Leseunterricht als geeignet einschätzt.

Signifikanz: $p < 0.05$

Quelle: PIRLS 2021, Lehrer/innen-Datensatz, Gewicht: TCHWGT.

Tabelle A17c1: Wie viel Bedeutung messen Sie den folgenden Strategien zur Beurteilung der Leseleistung bei?

	Jahr	Kategorie	%	SE
Standardisierte Tests	2021	Viel	15.68	2.40
		Etwas	67.10	3.17
		Keine	17.23	2.26
Meine professionelle Einschätzung	2021	Viel	68.39	3.04
		Etwas	31.25	3.01
		Keine	0.36	0.30

Anmerkung: Berechnungen für „Standardisierte Tests“ basieren auf Variable ATXR18G (2021). Berechnungen für „Meine professionelle Einschätzung“ basieren auf Variable ATXR18H (2021).

Welches Gewicht messen Sie den folgenden Quellen bei, um den Fortschritt der Schüler/innen in Lesen zu beurteilen?

	Jahr	Kategorie	%	SE
Standardisierte Tests	2016	Großes Gewicht	11.36	2.00
		Einiges Gewicht	59.43	3.57
		Wenig oder kein Gewicht	29.20	3.27
Meine professionelle Einschätzung	2016	Großes Gewicht	48.61	3.72
		Einiges Gewicht	50.55	3.68
		Wenig oder kein Gewicht	0.84	0.59
Meine professionelle Einschätzung	2011	Großes Gewicht	44.03	3.21
		Einiges Gewicht	54.82	3.24
		Wenig oder kein Gewicht	1.15	0.58
Ihre professionelle Einschätzung	2006	Großes Gewicht	43.80	3.22
		Einiges Gewicht	55.65	3.16
		Wenig oder kein Gewicht	0.55	0.40

Anmerkung: Berechnungen für „Standardisierte Tests“ basieren auf Variable ATXR22D (2016). Berechnungen für „Meine/Ihre professionelle Einschätzung“ basieren auf Variablen ATBGMSR4 (2006), ATNR19E (2011) und ATXR22E (2016).

SE = Standardfehler

Hinweis: Daten geben an, wie viel Prozent der Schüler/innen eine Lehrperson haben, die folgenden Strategien zur Beurteilung der Leseleistung Bedeutung beimisst.

Signifikanz: $p < 0.05$

Quelle: PIRLS 2021, Lehrer/innen-Datensatz, Gewicht: TCHWGT.

Tabelle A17c2: Wie viel Bedeutung messen Sie den folgenden Strategien zur Beurteilung der Leseleistung bei?

	Kategorie	Referenzgruppe	Vergleichsgruppe	Referenzgruppe		Vergleichsgruppe		Differenz		t-Wert	Signifikanz
				%	SE	%	SE	%	SE		
Standardisierte Tests	Viel	2016	2021	11.36	2.00	15.68	2.40	4.31	3.15	1.37	n. sig.
	Etwas	2016	2021	59.43	3.57	67.10	3.17	7.66	4.85	1.58	n. sig.
	Keine	2016	2021	29.20	3.27	17.23	2.26	-11.97	4.09	-2.93	sig.

Anmerkung: Berechnungen basierend auf Variablen ATXR22D (2016) und ATXR18G (2021).

Meine professionelle Einschätzung	Viel	2006	2011	43.80	3.22	44.03	3.21	0.24	4.47	0.05	n. sig.
	Viel	2006	2016	43.80	3.22	48.61	3.72	4.82	5.25	0.92	n. sig.
	Viel	2006	2021	43.80	3.22	68.39	3.04	24.59	4.53	5.43	sig.
	Viel	2011	2016	44.03	3.21	48.61	3.72	4.58	5.08	0.90	n. sig.
	Viel	2011	2021	44.03	3.21	68.39	3.04	24.36	4.66	5.22	sig.
	Viel	2016	2021	48.61	3.72	68.39	3.04	19.78	5.21	3.80	sig.
	Etwas	2006	2011	55.65	3.16	54.82	3.24	-0.83	4.50	-0.18	n. sig.
	Etwas	2006	2016	55.65	3.16	50.55	3.68	-5.10	5.21	-0.98	n. sig.
	Etwas	2006	2021	55.65	3.16	31.25	3.01	-24.40	4.45	-5.48	sig.
	Etwas	2011	2016	54.82	3.24	50.55	3.68	-4.27	5.01	-0.85	n. sig.
	Etwas	2011	2021	54.82	3.24	31.25	3.01	-23.57	4.63	-5.09	sig.
	Etwas	2016	2021	50.55	3.68	31.25	3.01	-19.30	5.12	-3.77	sig.
	Keine	2006	2011	0.55	0.40	1.15	0.58	0.59	0.71	0.84	n. sig.
	Keine	2006	2016	0.55	0.40	0.84	0.59	0.28	0.84	0.34	n. sig.
	Keine	2006	2021	0.55	0.40	0.36	0.30	-0.20	0.50	-0.39	n. sig.
	Keine	2011	2016	1.15	0.58	0.84	0.59	-0.31	0.83	-0.37	n. sig.
	Keine	2011	2021	1.15	0.58	0.36	0.30	-0.79	0.65	-1.21	n. sig.
	Keine	2016	2021	0.84	0.59	0.36	0.30	-0.48	0.67	-0.72	n. sig.

Anmerkung: Berechnungen für „Meine professionellen Einschätzung“ basieren auf Variablen ATBMSR4 (2006), ATNR19E (2011), ATXR22E (2016) und ATXR18H (2021).

SE = Standardfehler

Hinweis: Daten geben an, wie viel Prozent der Schüler/innen eine Lehrperson haben, die folgenden Strategien zur Beurteilung der Leseleistung Bedeutung beimisst.

Signifikanz: $p < 0.05$

Quelle: PIRLS 2021, Lehrer/innen-Datensatz, Gewicht: TCHWGT.

Tabelle A18a1: Wie oft stellen Sie Ihren Schülerinnen/Schülern die folgenden Aufgaben?

	Nie oder fast nie		1- bis 2-mal pro Monat		1- bis 2-mal pro Woche		Jeden Tag oder fast jeden Tag	
	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
Die Schüler/innen lesen nacheinander einzelne Sätze oder kurze Textstücke vor der ganzen Klasse vor.	4.20	1.28	15.35	2.64	35.66	3.47	44.78	3.72
Die Schüler/innen lesen sich in Zweiergruppen gegenseitig etwas vor und korrigieren die Fehler des/der anderen.	19.44	2.81	38.8	3.52	34.62	3.44	7.14	1.84
Einzelne Schüler/innen lesen mit mir einen Text gemeinsam halblaut vor. Ich korrigiere Fehler und erkläre der Schülerin/dem Schüler dabei schwierige Wörter.	35.35	2.71	33.84	3.06	26.69	2.78	4.12	1.23
Ein leistungsschwaches Kind liest mit einem leistungsstarken Kind gemeinsam einen Text halblaut vor. Sie wiederholen den Text so lange, bis ihn das leistungsschwache Kind flüssig und fehlerfrei vorlesen kann.	53.64	3.57	33.62	3.17	11.59	2.13	1.15	0.65
Einzelne Schüler/innen lesen mit mir einen Text gemeinsam halblaut vor. Wir wiederholen den Text so lange, bis ihn das Kind flüssig und fehlerfrei vorlesen kann.	61.15	3.16	28.22	2.78	9.69	1.94	0.94	0.52

**Wenn Sie Lesen unterrichten und/oder lesebezogene Aktivitäten mit den Schülerinnen/Schülern durchführen:
Wie oft machen Sie Folgendes?**

	Nie oder fast nie		1- bis 2-mal pro Monat		1- bis 2-mal pro Woche		Jeden Tag oder fast jeden Tag	
	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
Den Schülerinnen/Schülern Gelegenheiten bieten, Leseflüssigkeit zu entwickeln.	1.62	0.66	24.76	3.04	51.03	3.23	22.59	2.75
Den Schülerinnen/Schülern Strategien beibringen, wie sie Laute und Wörter entschlüsseln können.	19.16	2.47	35.52	2.94	32.70	3.23	12.62	2.23

SE = Standardfehler

Hinweis: Daten geben an, wie viel Prozent der Schüler/innen eine Lehrperson haben, die folgende Methoden oder Aktivitäten anwendet.

Signifikanz: $p < 0.05$

Quelle: PIRLS 2021, Lehrer/innen-Datensatz, Gewicht: TCHWGT.

Tabelle A18a2: Wie oft stellen Sie Ihren Schülerinnen/Schülern die folgenden Aufgaben?

	Referenzgruppe	Vergleichsgruppe	Referenzgruppe		Vergleichsgruppe		Differenz		t-Wert	Signifikanz
			%	SE	%	SE	%	SE		
Die Schüler/innen lesen nacheinander einzelne Sätze oder kurze Textstücke vor der ganzen Klasse vor.	Jeden Tag oder fast jeden Tag	1- bis 2-mal pro Woche	44.78	3.72	35.66	3.47	-9.12	6.58	-1.39	n. sig.
	Jeden Tag oder fast jeden Tag	1- bis 2-mal pro Monat	44.78	3.72	15.35	2.64	-29.43	5.52	-5.33	sig.
	Jeden Tag oder fast jeden Tag	Nie oder fast nie	44.78	3.72	4.20	1.28	-40.58	4.02	-10.09	sig.
	1- bis 2-mal pro Woche	1- bis 2-mal pro Monat	35.66	3.47	15.35	2.64	-20.31	4.82	-4.21	sig.
	1- bis 2-mal pro Woche	Nie oder fast nie	35.66	3.47	4.20	1.28	-31.46	4.02	-7.83	sig.
	1- bis 2-mal pro Monat	Nie oder fast nie	15.35	2.64	4.20	1.28	-11.15	2.95	-3.78	sig.
Die Schüler/innen lesen sich in Zweiergruppen gegenseitig etwas vor und korrigieren die Fehler des/der anderen.	Jeden Tag oder fast jeden Tag	1- bis 2-mal pro Woche	7.14	1.84	34.62	3.44	27.48	4.24	6.49	sig.
	Jeden Tag oder fast jeden Tag	1- bis 2-mal pro Monat	7.14	1.84	38.80	3.52	31.67	4.17	7.59	sig.
	Jeden Tag oder fast jeden Tag	Nie oder fast nie	7.14	1.84	19.44	2.81	12.30	3.70	3.33	sig.
	1- bis 2-mal pro Woche	1- bis 2-mal pro Monat	34.62	3.44	38.80	3.52	4.18	6.29	0.67	n. sig.
	1- bis 2-mal pro Woche	Nie oder fast nie	34.62	3.44	19.44	2.81	-15.18	5.03	-3.02	sig.
	1- bis 2-mal pro Monat	Nie oder fast nie	38.80	3.52	19.44	2.81	-19.37	5.31	-3.65	sig.
Einzelne Schüler/innen lesen mit mir einen Text gemeinsam halblaut vor. Ich korrigiere Fehler und erkläre der Schülerin/dem Schüler dabei schwierige Wörter.	Jeden Tag oder fast jeden Tag	1- bis 2-mal pro Woche	4.12	1.23	26.69	2.78	22.57	2.97	7.59	sig.
	Jeden Tag oder fast jeden Tag	1- bis 2-mal pro Monat	4.12	1.23	33.84	3.06	29.73	3.67	8.10	sig.
	Jeden Tag oder fast jeden Tag	Nie oder fast nie	4.12	1.23	35.35	2.71	31.23	3.11	10.04	sig.
	1- bis 2-mal pro Woche	1- bis 2-mal pro Monat	26.69	2.78	33.84	3.06	7.16	5.11	1.40	n. sig.
	1- bis 2-mal pro Woche	Nie oder fast nie	26.69	2.78	35.35	2.71	8.66	4.69	1.85	n. sig.
	1- bis 2-mal pro Monat	Nie oder fast nie	33.84	3.06	35.35	2.71	1.51	4.87	0.31	n. sig.
Einzelne Schüler/innen lesen mit mir einen Text gemeinsam halblaut vor. Wir wiederholen den Text so lange, bis ihn das Kind flüssig und fehlerfrei vorlesen kann.	Jeden Tag oder fast jeden Tag	1- bis 2-mal pro Woche	0.94	0.52	9.69	1.94	8.75	1.92	4.56	sig.
	Jeden Tag oder fast jeden Tag	1- bis 2-mal pro Monat	0.94	0.52	28.22	2.78	27.28	2.80	9.73	sig.
	Jeden Tag oder fast jeden Tag	Nie oder fast nie	0.94	0.52	61.15	3.16	60.20	3.35	17.94	sig.
	1- bis 2-mal pro Woche	1- bis 2-mal pro Monat	9.69	1.94	28.22	2.78	18.54	3.70	5.01	sig.
	1- bis 2-mal pro Woche	Nie oder fast nie	9.69	1.94	61.15	3.16	51.46	4.40	11.69	sig.
	1- bis 2-mal pro Monat	Nie oder fast nie	28.22	2.78	61.15	3.16	32.92	5.56	5.92	sig.

Tabelle A18a2 (Fortsetzung)

	Referenz- gruppe	Vergleichs- gruppe	Referenzgruppe		Vergleichsgruppe		Differenz		t-Wert	Signi- fikanzt
			%	SE	%	SE	%	SE		
Ein leistungsschwaches Kind liest mit einem leistungsstarken Kind gemeinsam einen Text halblaut vor. Sie wiederholen den Text so lange, bis ihn das leistungsschwache Kind flüssig und fehlerfrei vorlesen kann.	Jeden Tag oder fast jeden Tag	1- bis 2-mal pro Woche	1.15	0.65	11.59	2.13	10.44	2.20	4.74	sig.
	Jeden Tag oder fast jeden Tag	1- bis 2-mal pro Monat	1.15	0.65	33.62	3.17	32.47	3.24	10.01	sig.
	Jeden Tag oder fast jeden Tag	Nie oder fast nie	1.15	0.65	53.64	3.57	52.50	3.76	13.98	sig.
	1- bis 2-mal pro Woche	1- bis 2-mal pro Monat	11.59	2.13	33.62	3.17	22.03	4.12	5.35	sig.
	1- bis 2-mal pro Woche	Nie oder fast nie	11.59	2.13	53.64	3.57	42.06	4.91	8.57	sig.
	1- bis 2-mal pro Monat	Nie oder fast nie	33.62	3.17	53.64	3.57	20.03	6.37	3.15	sig.

SE = Standardfehler

Hinweis: Daten geben an, wie viel Prozent der Schüler/innen eine Lehrperson haben, die die folgenden Methoden oder Aktivitäten anwendet.

Signifikanz: $p < 0.05$

Quelle: PIRLS 2021, Lehrer/innen-Datensatz, Gewicht: TCHWGT.

Tabelle A18a3: Wenn Sie Lesen unterrichten und/oder lesebezogene Aktivitäten mit den Schülerinnen/Schülern durchführen:
Wie oft machen Sie Folgendes?

	Kategorie	Referenz- gruppe	Vergleichs- gruppe	Referenzgruppe		Vergleichsgruppe		Differenz		t-Wert	Signi- fikanz
				%	SE	%	SE	%	SE		
Den Schülerinnen/Schülern Strategien beibringen, wie sie Laute und Wörter entschlüsseln können.	Jeden Tag oder fast jeden Tag	2016	2021	16,14	2,43	12,62	2,23	-3,52	3,09	-1,14	n. sig.
	1- bis 2-mal pro Woche	2016	2021	34,46	3,50	32,70	3,23	-1,76	5,01	-0,35	n. sig.
	1- bis 2-mal pro Monat	2016	2021	28,47	3,12	35,52	2,94	7,05	4,13	1,71	n. sig.
	Nie oder fast nie	2016	2021	20,92	3,13	19,16	2,47	-1,77	4,03	-0,44	n. sig.

SE = Standardfehler

Hinweis: Daten geben an, wie viel Prozent der Schüler/innen eine Lehrperson haben, die die folgenden Methoden oder Aktivitäten anwendet.

Signifikanz: $p < 0.05$

Quelle: PIRLS 2021, Lehrer/innen-Datensatz, Gewicht: TCHWGT.

Tabelle A18a4: Wenn Sie Lesen unterrichten und/oder lesebezogene Aktivitäten mit den Schülerinnen/Schülern durchführen:
Wie oft machen Sie Folgendes?

	Referenz- gruppe	Vergleichs- gruppe	Referenzgruppe		Vergleichsgruppe		Differenz		t-Wert	Signi- fikanz
			%	SE	%	SE	%	SE		
Den Schülerinnen/ Schülern Gelegenheiten bieten, Leseflüssigkeit zu entwickeln.	Jeden Tag oder fast jeden Tag	1- bis 2-mal pro Woche	22,59	2,75	51,03	3,23	28,45	5,14	5,54	sig.
	Jeden Tag oder fast jeden Tag	1- bis 2-mal pro Monat	22,59	2,75	24,76	3,04	2,17	4,84	0,45	n. sig.
	Jeden Tag oder fast jeden Tag	Nie oder fast nie	22,59	2,75	1,62	0,66	-20,97	2,85	-7,36	sig.
	1- bis 2-mal pro Woche	1- bis 2-mal pro Monat	51,03	3,23	24,76	3,04	-26,28	5,62	-4,68	sig.
	1- bis 2-mal pro Woche	Nie oder fast nie	51,03	3,23	1,62	0,66	-49,41	3,39	-14,59	sig.
	1- bis 2-mal pro Monat	Nie oder fast nie	24,76	3,04	1,62	0,66	-23,13	3,13	-7,38	sig.
Den Schülerinnen/ Schülern Strategien beibringen, wie sie Laute und Wörter entschlüsseln können.	Jeden Tag oder fast jeden Tag	1- bis 2-mal pro Woche	12,62	2,23	32,70	3,23	20,08	4,51	4,46	sig.
	Jeden Tag oder fast jeden Tag	1- bis 2-mal pro Monat	12,62	2,23	35,52	2,94	22,90	4,08	5,61	sig.
	Jeden Tag oder fast jeden Tag	Nie oder fast nie	12,62	2,23	19,16	2,47	6,54	3,62	1,81	n. sig.
	1- bis 2-mal pro Woche	1- bis 2-mal pro Monat	32,70	3,23	35,52	2,94	2,82	5,39	0,52	n. sig.
	1- bis 2-mal pro Woche	Nie oder fast nie	32,70	3,23	19,16	2,47	-13,54	4,73	-2,86	sig.
	1- bis 2-mal pro Monat	Nie oder fast nie	35,52	2,94	19,16	2,47	-16,36	4,36	-3,76	sig.

SE = Standardfehler

Hinweis: Daten geben an, wie viel Prozent der Schüler/innen eine Lehrperson haben, die die folgenden Methoden oder Aktivitäten anwendet.

Signifikanz: $p < 0.05$

Quelle: PIRLS 2021, Lehrer/innen-Datensatz, Gewicht: TCHWGT.

Tabelle A18b1: Wie oft fordern Sie die Schüler/innen auf, Folgendes zu tun, um sie in ihrer Entwicklung des Leseverständnisses und der Lesestrategien zu unterstützen?

		Nie oder fast nie		1- bis 2-mal pro Monat		1- bis 2-mal pro Woche		Jeden Tag oder fast jeden Tag	
		%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
Informationen im Text suchen.	Österreich	0.00	0.00	7.54	1.57	43.67	3.57	48.80	3.58
	EU ¹ -Schnitt	0.32	0.10	4.47	0.31	33.11	0.73	62.10	0.71
Die Hauptaussagen des Gelesenen identifizieren.	Österreich	0.91	0.56	9.85	1.97	50.29	3.31	38.95	3.51
	EU ¹ -Schnitt	0.48	0.11	8.11	0.44	39.22	0.72	52.20	0.71
Ihr Verständnis des Gelesenen erklären oder belegen.	Österreich	0.51	0.40	12.64	2.06	46.39	3.66	40.45	3.58
	EU ¹ -Schnitt	0.94	0.16	9.71	0.46	38.37	0.74	50.98	0.72
Das Gelesene mit ihren eigenen Erfahrungen vergleichen.	Österreich	4.03	1.12	32.56	3.63	45.16	3.18	18.25	2.63
	EU ¹ -Schnitt	3.99	0.30	20.91	0.65	43.68	0.78	31.41	0.67
Verallgemeinerungen und Schlussfolgerungen aus dem Gelesenen ableiten.	Österreich	7.52	1.61	44.00	3.40	34.14	3.00	14.34	2.32
	EU ¹ -Schnitt	3.85	0.30	23.31	0.66	40.71	0.78	32.13	0.64
Das Gelesene mit anderen Dingen vergleichen, die sie gelesen haben.	Österreich	14.43	2.43	45.24	3.81	32.62	3.18	7.71	1.86
	EU ¹ -Schnitt	8.15	0.44	29.41	0.72	39.52	0.78	22.91	0.60
Voraussagen darüber machen, was als Nächstes in dem Text passieren wird, den sie gerade lesen.	Österreich	17.40	2.46	44.47	3.34	34.08	3.28	4.05	1.20
	EU ¹ -Schnitt	4.64	0.32	28.89	0.72	42.00	0.79	24.47	0.63
Den Stil oder die Struktur des gelesenen Textes evaluieren und beurteilen.	Österreich	29.00	2.64	51.19	3.33	16.05	2.39	3.76	1.28
	EU ¹ -Schnitt	18.12	0.58	33.85	0.73	30.30	0.72	17.72	0.50
Selbstständig den Leseprozess überwachen (z.B. erkennen, wenn sie etwas nicht verstehen).	Österreich	5.01	1.91	27.12	2.91	37.47	3.33	30.40	3.05
	EU ¹ -Schnitt	5.81	0.39	21.25	0.62	35.21	0.76	37.73	0.71

SE = Standardfehler

Hinweis: Daten geben an, wie viel Prozent der Schüler/innen eine Lehrperson haben, die Folgendes tut, um die Schüler/innen in der Entwicklung ihres Leseverständnisses und der Lesestrategien zu unterstützen.

Signifikanz: $p < 0.05$

Quelle: PIRLS 2021, Lehrer/innen-Datensatz, Gewicht: TCHWGT.

Tabelle A18b2: Wie oft fordern Sie die Schüler/innen auf, Folgendes zu tun, um sie in ihrer Entwicklung des Leseverständnisses und der Lesestrategien zu unterstützen?

	Kategorie	Referenzgruppe (Österreich)		Vergleichs- gruppe (EU ¹ -Schnitt)		Differenz		t-Wert	Signi- fikanz
		%	SE	%	SE	%	SE		
Informationen im Text suchen.	Jeden Tag oder fast jeden Tag	48.80	3.58	62.06	0.72	-13.26	3.50	-3.78	sig.
	1- bis 2-mal pro Woche	43.67	3.57	33.12	0.73	10.54	3.49	3.02	sig.
	1- bis 2-mal pro Monat	7.54	1.57	4.50	0.32	3.04	1.54	1.97	sig.
	Nie oder fast nie			0.32	0.10				
Die Hauptaussagen des Gelesenen identifizieren.	Jeden Tag oder fast jeden Tag	38.95	3.51	52.17	0.71	-13.22	3.44	-3.85	sig.
	1- bis 2-mal pro Woche	50.29	3.31	39.21	0.73	11.08	3.23	3.44	sig.
	1- bis 2-mal pro Monat	9.85	1.97	8.12	0.44	1.73	1.92	0.90	n. sig.
	Nie oder fast nie	0.91	0.56	0.50	0.12	0.41	0.55	0.74	n. sig.
Ihr Verständnis des Gelesenen erklären oder belegen.	Jeden Tag oder fast jeden Tag	40.45	3.58	50.99	0.72	-10.54	3.51	-3.00	sig.
	1- bis 2-mal pro Woche	46.39	3.66	38.28	0.75	8.11	3.58	2.27	sig.
	1- bis 2-mal pro Monat	12.64	2.06	9.77	0.46	2.87	2.01	1.43	n. sig.
	Nie oder fast nie	0.51	0.40	0.96	0.16	-0.45	0.37	-1.22	n. sig.
Das Gelesene mit ihren eigenen Erfahrungen vergleichen.	Jeden Tag oder fast jeden Tag	18.25	2.63	31.46	0.67	-13.21	2.54	-5.20	sig.
	1- bis 2-mal pro Woche	45.16	3.18	43.61	0.79	1.54	3.08	0.50	n. sig.
	1- bis 2-mal pro Monat	32.56	3.63	20.89	0.66	11.66	3.57	3.26	sig.
	Nie oder fast nie	4.03	1.12	4.03	0.31	0.00	1.08	0.00	n. sig.
Das Gelesene mit anderen Dingen vergleichen, die sie gelesen haben.	Jeden Tag oder fast jeden Tag	7.71	1.86	22.91	0.61	-15.20	1.76	-8.65	sig.
	1- bis 2-mal pro Woche	32.62	3.18	39.52	0.79	-6.90	3.08	-2.24	sig.
	1- bis 2-mal pro Monat	45.24	3.81	29.31	0.73	15.92	3.74	4.26	sig.
	Nie oder fast nie	14.43	2.43	8.26	0.44	6.17	2.39	2.59	sig.

Tabelle A18b2 (Fortsetzung)

	Kategorie	Referenzgruppe (Österreich)		Vergleichs- gruppe (EU ¹ -Schnitt)		Differenz		t-Wert	Signi- fikanz
		%	SE	%	SE	%	SE		
Voraussagen darüber machen, was als Nächstes in dem Text passieren wird, den sie gerade lesen.	Jeden Tag oder fast jeden Tag	4.05	1.20	24.41	0.64	-20.35	1.01	-20.10	sig.
	1- bis 2-mal pro Woche	34.08	3.28	42.04	0.79	-7.96	3.18	-2.50	sig.
	1- bis 2-mal pro Monat	44.47	3.34	28.95	0.73	15.52	3.26	4.76	sig.
	Nie oder fast nie	17.40	2.46	4.61	0.32	12.79	2.43	5.25	sig.
Verallgemeinerungen und Schluss- folgerungen aus dem Gelesenen ableiten.	Jeden Tag oder fast jeden Tag	14.34	2.32	32.16	0.65	-17.81	2.23	-7.99	sig.
	1- bis 2-mal pro Woche	34.14	3.00	40.61	0.78	-6.47	2.89	-2.24	sig.
	1- bis 2-mal pro Monat	44.00	3.40	23.35	0.66	20.65	3.34	6.19	sig.
	Nie oder fast nie	7.52	1.61	3.88	0.31	3.64	1.58	2.30	sig.
Den Stil oder die Struktur des gelesenen Textes evaluieren und beurteilen.	Jeden Tag oder fast jeden Tag	3.76	1.28	17.72	0.50	-13.96	1.18	-11.82	sig.
	1- bis 2-mal pro Woche	16.05	2.39	30.24	0.72	-14.19	2.28	-6.24	sig.
	1- bis 2-mal pro Monat	51.19	3.33	33.80	0.74	17.39	3.25	5.35	sig.
	Nie oder fast nie	29.00	2.64	18.23	0.58	10.77	2.58	4.17	sig.
Selbstständig den Leseprozess über- wachen (z.B. erkennen, wenn sie etwas nicht verstehen).	Jeden Tag oder fast jeden Tag	30.40	3.05	37.66	0.71	-7.26	2.97	-2.45	sig.
	1- bis 2-mal pro Woche	37.47	3.33	35.25	0.77	2.22	3.24	0.69	n. sig.
	1- bis 2-mal pro Monat	27.12	2.91	21.28	0.63	5.84	2.84	2.05	sig.
	Nie oder fast nie	5.01	1.91	5.81	0.39	-0.80	1.87	-0.43	n. sig.

SE = Standardfehler

Hinweis: Daten geben an, wie viel Prozent der Schüler/innen eine Lehrperson haben, die Folgendes tut, um die Schüler/innen in der Entwicklung ihres Leseverständnisses und der Lesestrategien zu unterstützen.

Signifikanz: $p < 0.05$

Quelle: PIRLS 2021, Lehrer/innen-Datensatz, Gewicht: TCHWGT.

Tabelle A18b3: Wie oft fordern Sie die Schüler/innen auf, Folgendes zu tun, um sie in ihrer Entwicklung des Leseverständnisses und der Lesestrategien zu unterstützen?

	Kategorie	Referenz- gruppe	Vergleichs- gruppe	Referenzgruppe		Vergleichsgruppe		Differenz		t-Wert	Signi- fikanz
				%	SE	%	SE	%	SE		
Informationen im Text suchen.	Jeden Tag oder fast jeden Tag	2016	2021	45.73	3.49	48.80	3.58	3.06	4.88	0.63	n. sig.
	1- bis 2-mal pro Woche	2016	2021	47.62	3.52	43.67	3.57	-3.95	4.77	-0.83	n. sig.
	1- bis 2-mal pro Monat	2016	2021	6.65	1.33	7.54	1.57	0.89	1.92	0.46	n. sig.
	Nie oder fast nie	2016	2021	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00		
Die Hauptaussagen des Gelesenen identifizieren.	Jeden Tag oder fast jeden Tag	2016	2021	41.30	3.13	38.95	3.51	-2.35	4.56	-0.51	n. sig.
	1- bis 2-mal pro Woche	2016	2021	49.23	3.42	50.29	3.31	1.06	4.33	0.25	n. sig.
	1- bis 2-mal pro Monat	2016	2021	9.47	1.89	9.85	1.97	0.38	2.56	0.15	n. sig.
	Nie oder fast nie	2016	2021	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00		
Ihr Verständnis des Gelesenen erklären oder belegen.	Jeden Tag oder fast jeden Tag	2021	2016	40.45	3.58	43.49	3.16	3.04	4.65	0.65	n. sig.
	1- bis 2-mal pro Woche	2021	2016	46.39	3.66	43.96	3.51	-2.44	4.83	-0.50	n. sig.
	1- bis 2-mal pro Monat	2021	2016	12.64	2.06	11.80	2.65	-0.84	3.28	-0.26	n. sig.
	Nie oder fast nie	2021	2016	0.51	0.40	0.75	0.53	0.24	0.67	0.36	n. sig.
Das Gelesene mit ihren eigenen Erfahrungen vergleichen.	Jeden Tag oder fast jeden Tag	2021	2016	18.25	2.63	17.74	2.63	-0.51	3.41	-0.15	n. sig.
	1- bis 2-mal pro Woche	2021	2016	45.16	3.18	48.45	3.68	3.29	5.12	0.64	n. sig.
	1- bis 2-mal pro Monat	2021	2016	32.56	3.63	31.82	3.16	-0.74	4.88	-0.15	n. sig.
	Nie oder fast nie	2021	2016	4.03	1.12	2.00	0.81	-2.04	1.39	-1.47	n. sig.
Verallgemeinerungen und Schlussfolgerungen aus dem Gelesenen ableiten.	Jeden Tag oder fast jeden Tag	2021	2016	14.34	2.32	14.93	1.99	0.59	3.18	0.19	n. sig.
	1- bis 2-mal pro Woche	2021	2016	34.14	3.00	35.15	3.43	1.01	4.21	0.24	n. sig.
	1- bis 2-mal pro Monat	2021	2016	44.00	3.40	42.24	3.16	-1.75	4.80	-0.37	n. sig.
	Nie oder fast nie	2021	2016	7.52	1.61	7.67	2.21	0.15	2.73	0.05	n. sig.
Das Gelesene mit anderen Dingen vergleichen, die sie gelesen haben.	Jeden Tag oder fast jeden Tag	2021	2016	7.71	1.86	11.14	2.04	3.43	2.79	1.23	n. sig.
	1- bis 2-mal pro Woche	2021	2016	32.62	3.18	37.26	3.51	4.63	4.74	0.98	n. sig.
	1- bis 2-mal pro Monat	2021	2016	45.24	3.81	37.86	3.72	-7.38	5.39	-1.37	n. sig.
	Nie oder fast nie	2021	2016	14.43	2.43	13.75	2.26	-0.68	3.55	-0.19	n. sig.

Tabelle A18b3 (Fortsetzung)

	Kategorie	Referenzgruppe	Vergleichsgruppe	Referenzgruppe		Vergleichsgruppe		Differenz		t-Wert	Signifikanz
				%	SE	%	SE	%	SE		
Voraussagen darüber machen, was als Nächstes in dem Text passieren wird, den sie gerade lesen.	Jeden Tag oder fast jeden Tag	2021	2016	4.05	1.20	8.54	1.65	4.49	2.15	2.09	sig.
	1- bis 2-mal pro Woche	2021	2016	34.08	3.28	29.35	3.14	-4.73	4.63	-1.02	n. sig.
	1- bis 2-mal pro Monat	2021	2016	44.47	3.34	43.09	2.91	-1.38	4.35	-0.32	n. sig.
	Nie oder fast nie	2021	2016	17.40	2.46	19.02	3.09	1.62	4.00	0.40	n. sig.
Den Stil oder die Struktur des gelesenen Textes evaluieren und beurteilen.	Jeden Tag oder fast jeden Tag	2021	2016	3.76	1.28	4.49	1.28	0.73	1.69	0.43	n. sig.
	1- bis 2-mal pro Woche	2021	2016	16.05	2.39	20.52	2.81	4.48	3.45	1.30	n. sig.
	1- bis 2-mal pro Monat	2021	2016	51.19	3.33	41.38	3.17	-9.81	4.52	-2.17	sig.
	Nie oder fast nie	2021	2016	29.00	2.64	33.61	3.27	4.60	3.99	1.15	n. sig.

SE = Standardfehler

Hinweis: Daten geben an, wie viel Prozent der Schüler/innen eine Lehrperson haben, die Folgendes tut, um die Schüler/innen in der Entwicklung ihres Leseverständnisses und der Lesestrategien zu unterstützen.

Signifikanz: $p < 0.05$

Quelle: PIRLS 2021, Lehrer/innen-Datensatz, Gewicht: TCHWGT.

Tabelle A18b4: Wie oft fordern Sie die Schüler/innen auf, Folgendes zu tun, um sie in ihrer Entwicklung des Leseverständnisses und der Lesestrategien zu unterstützen?

	Kategorie	Referenzgruppe (Österreich)		Vergleichsgruppe (EU¹-Schnitt)		Differenz		t-Wert	Signifikanz
		%	SE	%	SE	%	SE		
Informationen im Text suchen.	Wöchentlich	92.46	1.57	95.22	0.33	-2.75	1.61	-1.71	n. sig.
	Monatlich oder weniger	7.54	1.57	4.78	0.33	2.75	1.61	1.71	n. sig.
Die Hauptaussagen des Gelesenen identifizieren.	Wöchentlich	89.24	2.05	91.41	0.45	-2.17	2.10	-1.03	n. sig.
	Monatlich oder weniger	10.76	2.05	8.59	0.45	2.17	2.10	1.03	n. sig.
Ihr Verständnis des Gelesenen erklären oder belegen.	Wöchentlich	86.85	2.08	89.35	0.48	-2.51	2.14	-1.17	n. sig.
	Monatlich oder weniger	13.15	2.08	10.65	0.48	2.51	2.14	1.17	n. sig.
Das Gelesene mit ihren eigenen Erfahrungen vergleichen.	Wöchentlich	63.41	3.51	75.09	0.65	-11.68	3.57	-3.28	sig.
	Monatlich oder weniger	36.59	3.51	24.91	0.65	11.68	3.57	3.28	sig.
Verallgemeinerungen und Schlussfolgerungen aus dem Gelesenen ableiten.	Wöchentlich	48.48	3.09	72.84	0.67	-24.36	3.17	-7.69	sig.
	Monatlich oder weniger	51.52	3.09	27.16	0.67	24.36	3.17	7.69	sig.
Das Gelesene mit anderen Dingen vergleichen, die sie gelesen haben.	Wöchentlich	40.33	3.73	62.43	0.74	-22.10	3.80	-5.81	sig.
	Monatlich oder weniger	59.67	3.73	37.57	0.74	22.10	3.80	5.81	sig.
Voraussagen darüber machen, was als Nächstes in dem Text passieren wird, den sie gerade lesen.	Wöchentlich	38.13	3.42	66.47	0.74	-28.33	3.50	-8.10	sig.
	Monatlich oder weniger	61.87	3.42	33.53	0.74	28.33	3.50	8.10	sig.
Den Stil oder die Struktur des gelesenen Textes evaluieren und beurteilen.	Wöchentlich	19.81	2.63	48.03	0.70	-28.22	2.72	-10.36	sig.
	Monatlich oder weniger	80.19	2.63	51.97	0.70	28.22	2.72	10.36	sig.
Selbstständig den Leseprozess überwachen (z. B. erkennen, wenn sie etwas nicht verstehen).	Wöchentlich	67.87	3.51	72.94	0.66	-5.07	3.57	-1.42	n. sig.
	Monatlich oder weniger	32.13	3.51	27.06	0.66	5.07	3.57	1.42	n. sig.

SE = Standardfehler

Hinweis: Daten geben an, wie viel Prozent der Schüler/innen eine Lehrperson haben, die Folgendes tut, um die Schüler/innen in der Entwicklung ihres Leseverständnisses und der Lesestrategien zu unterstützen.

Signifikanz: $p < 0.05$

Quelle: PIRLS 2021, Lehrer/innen-Datensatz, Gewicht: TCHWGT.

Tabelle A18c: Wie unterrichten Sie in der PIRLS-Klasse Lesestrategien?

	Referenzgruppe (Ja)		Vergleichsgruppe (Nein)		Differenz		t-Wert	Signi- fikanz
	%	SE	%	SE	%	SE		
Ich orientiere mich beim Einsatz von Lesestrategien am Vorwissen der Schüler/innen zu Lesestrategien.	87.26	2.46	12.74	2.46	-74.52	4.92	-15.15	sig.
Ich überlasse es den Schülerinnen/Schülern, geeignete Lesestrategien einzusetzen.	85.19	2.31	14.81	2.31	-70.37	4.61	-15.25	sig.
Ich kläre mit den Schülerinnen/Schülern, wann sie welche Lesestrategie einsetzen können.	75.59	3.27	24.41	3.27	-51.19	6.53	-7.83	sig.
Ich mache den Schülerinnen/Schülern zunächst vor, wie man Lesestrategien anwenden kann. Ich denke dabei laut alle Schritte vor der Klasse durch.	71.67	3.35	28.33	3.35	-43.35	6.71	-6.46	sig.
Ich ordne Lesestrategien nach ihrem Schwierigkeitsgrad und führe sie stufenweise im Unterricht ein.	68.40	3.06	31.60	3.06	-36.79	6.11	-6.02	sig.
Ich lehre Lesestrategien in Kombination (Paket an verschiedenen Lesestrategien).	49.85	3.72	50.15	3.72	0.30	7.44	0.04	n. sig.

SE = Standardfehler

Hinweis: Daten geben an, wie viel Prozent der Schüler/innen eine Lehrperson haben, die Folgendes tut, um die Schüler/innen in der Entwicklung ihres Leseverständnisses und der Lesestrategien zu unterstützen.

Signifikanz: $p < 0.05$

Quelle: PIRLS 2021, Lehrer/innen-Datensatz, Gewicht: TCHWGT.

Tabelle A19a: Schüleranteile nach höchstem Bildungsabschluss der Lehrperson im EU-Vergleich

Land	Maximal Sekundarbildung II < ISCED 4		Postsekundäre Bildung ISCED 4		Kurze tertiäre Bildung ISCED 5		Bachelor oder gleichwertige Bildung ISCED 6		Master, gleichwertige oder höhere Bildung > ISCED 6		Korrelation Leseleistung und höchster Bildungsabschluss	
	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	r	SE
Belgien (fl) ^{m1}	0.39	0.39	0.00	0.00	0.62	0.45	96.00	1.24	2.99	1.18	-0.05	0.03
Belgien (fr)	0.59	0.42	0.00	0.00	0.00	0.00	91.82	1.99	7.59	1.95	-0.01	0.04
Bulgarien	0.00	0.00	0.96	0.65	1.96	1.15	21.20	2.55	75.88	2.74	0.16	0.04
Dänemark	1.52	0.95	0.00	0.00	10.84	2.34	79.77	3.03	7.87	1.99	0.03	0.03
Deutschland ^{m1}	19.37	2.77	4.26	1.30	2.18	1.09	1.30	0.75	72.89	2.99	-0.05	0.03
Finnland	1.01	0.48	0.32	0.32	0.31	0.24	4.18	1.25	94.18	1.48	0.07	0.02
Frankreich	0.89	0.40	0.00	0.00	8.16	1.94	42.07	3.07	48.88	3.25	-0.07	0.03
Italien	53.86	2.86	4.19	1.42	1.45	0.89	7.39	1.56	33.11	2.60	0.03	0.03
Kroatien	0.35	0.35	0.00	0.00	41.08	3.19	8.00	2.31	50.57	3.58	0.05	0.03
Lettland	0.73	0.52	0.24	0.24	0.00	0.00	50.79	3.82	48.23	3.85	0.00	0.04
Litauen ^{m3}	0.00	0.00	0.00	0.00	6.63	2.65	66.33	4.04	27.04	4.53	0.05	0.04
Malta	1.95	1.28	1.67	1.00	7.38	1.88	68.31	3.87	20.69	3.27	-0.01	0.06
Niederlande	1.73	0.88	0.00	0.00	3.82	1.42	70.00	4.37	24.45	4.41	-0.09	0.04
Österreich	0.00	0.00	0.00	0.00	34.60	3.71	54.24	3.57	11.16	1.91	-0.01	0.03
Polen	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	2.16	1.15	97.84	1.15	-0.01	0.02
Portugal	0.00	0.00	0.00	0.00	6.00	1.57	78.23	2.26	15.77	2.05	0.12	0.04
Schweden ^{m2}	1.73	1.03	0.77	0.54	8.49	2.11	74.46	3.43	14.56	2.82	0.02	0.03
Slowakei	0.52	0.39	0.00	0.00	0.00	0.00	0.70	0.49	98.78	0.63	-0.01	0.02
Slowenien	0.00	0.00	0.00	0.00	21.57	3.10	38.52	3.65	39.92	3.81	0.02	0.03
Spanien	0.00	0.00	0.00	0.00	0.05	0.05	75.75	2.65	24.20	2.65	0.00	0.03
Tschechische Republik	3.66	1.11	0.26	0.26	0.23	0.23	2.21	1.07	93.64	1.48	0.10	0.03
Zypern	0.00	0.00	0.00	0.00	0.84	0.60	34.79	2.88	64.37	2.84	-0.03	0.03
EU-Schnitt	4.01	0.22	0.58	0.11	7.10	0.37	44.01	0.59	44.30	0.60	0.01	0.01
EU¹-Schnitt	4.59	0.25	0.65	0.12	5.71	0.37	44.37	0.60	44.67	0.59	0.01	0.01

SE = Standardfehler

Fehlende Werte in den Vergleichsländern wurden in der Tabelle wie folgt gekennzeichnet:

m1: 10–15 %, m2: > 15–30 %, m3: > 30–50 %, m4: > 50 %.

Hinweis: Daten geben an, wie viel Prozent der Schüler/innen eine Lehrperson mit dem entsprechenden höchsten Bildungsabschluss haben.

Quelle: PIRLS 2021, gemergter Lehrer/innen- und Schüler/innen-Leistungsdatensatz, Gewicht: TCHWGT.

Tabelle A19b: Intensität der Beschäftigung mit folgenden Gebieten in der Aus- und Fortbildung

	Österreich								EU-Schnitt*							
	Überhaupt nicht		Überblick oder Einführung in das Gebiet		War ein Schwerpunkt		Zusammenhang zwischen Ausmaß der Beschäftigung und Leseleistung		Überhaupt nicht		Überblick oder Einführung in das Gebiet		War ein Schwerpunkt		Zusammenhang zwischen Ausmaß der Beschäftigung und Leseleistung	
	%	SE	%	SE	%	SE	r	SE	%	SE	%	SE	%	SE	r	SE
Gegenstand Deutsch, Lesen, Schreiben	0.40	0.29	33.59	3.19	66.00	3.17	0.04	0.03	4.38	0.35	24.47	0.62	71.15	0.67	0.00	0.01
Lesedidaktik	2.01	0.88	45.32	3.78	52.67	3.80	0.03	0.04	5.85	0.37	33.57	0.70	60.58	0.72	0.01	0.01
Theorien des Lesenlernens	4.78	1.29	58.54	3.50	36.68	3.35	0.01	0.03	16.88	0.57	50.55	0.77	32.57	0.71	0.00	0.01
Deutsch als Fremdsprache	29.97	2.87	50.51	3.16	19.52	2.29	-0.08	0.03	36.33	0.72	43.78	0.78	19.89	0.59	0.00	0.01
Methoden zur Messung von Lesekompetenz (Lesediagnostik)	20.62	2.85	61.48	3.24	17.90	2.26	0.04	0.03	26.08	0.69	52.31	0.80	21.61	0.64	0.01	0.01

SE = Standardfehler

Hinweis: Daten geben an, wie viel Prozent der Schüler/innen eine Lehrperson haben, die angibt, sich jeweils intensiv mit den Bereichen zu beschäftigen/beschäftigt zu haben.

* EU-Schnitt umfasst die Länder der EU, aber ohne Daten von Irland und Ungarn.

Quelle: PIRLS 2021, gemergter Lehrer/innen- und Schüler/innen-Leistungsdatensatz, Gewicht: TCHWGT.

Tabelle A19c: Aus- und Fortbildung sowie Bedarf an künftiger Fort- und Weiterbildung

	Aus- und Fortbildung zum Thema in den letzten beiden Jahren		Bedarf an künftiger Fort- und Weiterbildung					
	% Ja	SE	Hoch	SE	Mittel	SE	Gering	SE
Unterrichten von Leseverständnis und Lesestrategien.	59.60	3.02	29.07	3.01	49.09	3.38	21.84	3.14
Abstimmen des Unterrichts auf unterschiedliche Bedürfnisse und Interessen der Schüler/innen.	54.36	3.72	29.46	3.18	54.37	3.37	16.17	2.54
Unterrichten von basalen Lesefertigkeiten.	39.53	3.43	22.15	2.95	55.04	4.10	22.81	2.99
Eingehen auf die sprachbezogenen Bedürfnisse der Schüler/innen im Leseunterricht.	35.68	3.28	28.81	2.88	59.03	3.04	12.15	2.45
Bewertung der Leseleistung der Schüler/innen.	29.55	3.02	24.05	3.03	57.05	3.82	18.90	2.96

SE = Standardfehler

Hinweis: Daten geben an, wie viel Prozent der Schüler/innen eine Lehrperson mit dem entsprechenden Merkmal haben.

Quelle: PIRLS 2021, gemergter Lehrer/innen- und Schüler/innen-Leistungsdatensatz, Gewicht: TCHWGT.

Tabelle A20: Item- und Wortanzahlen sowie Lesbarkeitsindizes bei PIRLS 2021

Textsorte	Schwierigkeit	Stimulus*	Anzahl der Items**	Wortanzahl Stimulus	Wortanzahl Items gesamt	Wortanzahl pro Item (Durchschnitt)	Bearbeitungsdauer (min.)	Leselast (Wörter/min.)	LIX Stimulus	LIX Item (Durchschnitt)
Literarischer Text	Schwierig	Schwieriger literarischer Text 1 (2006)	14	839	380	27	40	30	30	32
		Schwieriger literarischer Text 2 (2016)	13	927	301	23	40	31	27	20
		Schwieriger literarischer Text 3 (2021)	16	822	493	31	40	33	30	27
	Mittel	Mittelschwieriger literarischer Text 1 (2016)	17	554	371	22	40	23	27	21
		Mittelschwieriger literarischer Text 2 (2021)	16	800	505	32	40	33	27	25
		Mittelschwieriger literarischer Text 3 (2011)	17	790	462	27	40	31	35	30
	Einfach	Einfacher literarischer Text 1 (2021)	17	595	541	32	40	28	25	22
		Einfacher literarischer Text 2 (2016)	14	431	404	29	40	21	25	23
		Einfacher literarischer Text 3 (2016)	18	483	366	20	40	21	30	24
Informationstext	Schwierig	Schwieriger Informationstext 1 (2011)	13	884	371	29	40	31	34	32
		Schwieriger Informationstext 2 (2016)	15	842	344	23	40	30	35	30
		Schwieriger Informationstext 3 (2021)	15	984	473	32	40	36	48	39
	Mittel	Mittelschwieriger Informationstext 1 (2016)	17	528	388	23	40	23	44	40
		Mittelschwieriger Informationstext 2 (2021)	15	848	381	25	40	31	45	36
		Mittelschwieriger Informationstext 3 (2006)	12	840	326	27	40	29	37	35
	Einfach	Einfacher Informationstext 1 (2021)	15	740	354	24	40	27	36	31
		Einfacher Informationstext 2 (2011)	14	475	300	21	40	19	31	28
		Einfacher Informationstext 3 (2016)	16	528	376	24	40	23	34	29
Durchschnitt			15,2	717	396	26	40 (pro Stimulus)	28	33	29
Gesamt			274	x	x	x	80 (pro Testheft)	x	x	x
BIST-Ü 2015 (Illetschko & Widauer, 2019) Durchschnitt			19	101	x	38	1,5 (pro Stimulus)	x	36	36
BIST-Ü 2015 gesamt bzw. durchschnittlich pro Testheft			117 (ges.)	1778 (TH)	701 (TH)	x	30 (TH)	83	x	x

* die Zahl in Klammern gibt das Jahr des Ersteinsatzes des jeweiligen Textes an

** „Item“ meint hier jene Teile der Aufgabe, die Frage, Antwortoptionen und sonstige Anweisungen beinhalten (kurz: alles, außer dem Stimulus)

Quelle: eigene Erhebung.

