

10 Haben Reformmaßnahmen im österreichischen Bildungssystem Effekte auf die Lesekompetenz von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund?

Silvia Salchegger & Iris Höller

Seit der ersten PIRLS-Erhebung 2006 wurden im österreichischen Bildungssystem eine Reihe von Reformen implementiert, deren Ziel unter anderem eine Hebung der Kompetenzen der Schüler/innen war und die bereits im Volksschulbereich Wirkung zeigen sollten. Die konkreten Reformen waren eine Senkung der Klassenschülerhöchstzahl mit Herbst 2007, mehrere Reformen im Kindergartenbereich ab Herbst 2008 und die Einführung der Bildungsstandards mit erster Überprüfung der Deutschkompetenzen (Vollerhebung) auf der vierten Schulstufe im Jahr 2015. In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, ob diese Reformen tatsächlich in besseren Lesekompetenzen bei den Kindern der vierten Klasse Volksschule sichtbar werden. Dies wird jeweils getrennt für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund untersucht, um mögliche differenzielle Effekte sichtbar zu machen.

Einleitung

Österreich beteiligte sich im Jahr 2016 nach 2006 und 2011 zum dritten Mal an PIRLS. Mit PIRLS 2016 ist es damit möglich, die Kompetenzentwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im 10-Jahres-Vergleich zu betrachten. In diesem Zeitraum gab es einige Reformen im österreichischen Bildungssystem, von denen die PIRLS-2016-Kohorte bereits betroffen war, jene von 2006 oder 2011 aber noch nicht. Dies sind etwa eine Senkung der Klassenschülerhöchstzahl von 30 auf 25 Kinder ab dem Schuljahr 2007/2008, mehrere Maßnahmen im Kindergartenbereich ab dem Schuljahr 2008/2009 (verpflichtende frühe sprachliche Förderung, Bildungsrahmenplan, verpflichtendes Kindergartenjahr) sowie die Einführung der Bildungsstandardüberprüfungen (auf der vierten Schulstufe für Deutsch und Mathematik) mit Baseline-Erhebungen in den

Jahren 2009 und 2010 und damit einhergehend Kompetenzorientierung als Unterrichtsziel. Tabelle 1 gibt einen Überblick über diese Reformen und zeigt, ab welcher PIRLS-Erhebung mögliche Effekte bei Schülerinnen und Schülern der vierten Schulstufe sichtbar werden können.

Diese Reformen könnten auf die Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund stärkere Effekte haben als auf einheimische Kinder, da Kinder mit Migrationshintergrund häufiger Sprachförderbedarf haben (Breit & Schneider, 2009, S. 25 f.). Auch vom Besuch kleiner Klassen könnten benachteiligte Kinder stärker profitieren als nicht benachteiligte (z. B. Altrichter, Trautmann, Wischer, Sommerauer & Doppler, 2009; Finn, Gerber & Boyd-Zaharias, 2005). Insgesamt erscheint es daher wichtig, bei der Beurteilung des Erfolgs dieser Reformmaßnahmen die Kompetenzen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund getrennt zu betrachten.

Maßnahme	Zeitpunkt der Einführung	Zeitpunkt der erstmaligen Sichtbarkeit bei PIRLS-Erhebungen
Senkung der Klassenschülerhöchstzahl	Schuljahr 2007/08	PIRLS 2011
Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht	Verordnung Jänner 2009 Frühjahr 2010: Ausgangsmessung an einer Stichprobe von 267 Volksschulen Frühjahr 2015: Erste Bildungsstandardüberprüfung (Vollerhebung) in Deutsch auf der 4. Schulstufe	PIRLS 2011 (in Anfängen) PIRLS 2016 (in stärkerem Umfang)
Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten	Schuljahr 2008/09	PIRLS 2016
Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan	Schuljahr 2009/10	
Verpflichtendes Kindergartenjahr	Schuljahr 2010/11	

Tabelle 1: Überblick über Reformmaßnahmen seit 2006

Beschreibung und Ziele einzelner Reformmaßnahmen

Alle drei Reformen (Senkung der Klassenschülerhöchstzahl, Einführung der Bildungsstandards und die drei Maßnahmen im Kindergartenbereich) intendieren (unter anderem) eine Hebung der Schülerleistungen. Im Folgenden wird genauer auf die allgemeinen Ziele und die erwarteten Auswirkungen der einzelnen Reformmaßnahmen auf die Schülerleistungen eingegangen.

Senkung der Klassenschülerhöchstzahl

Im Juni 2007 wurden die Landesschulräte in einem Rundschreiben des damaligen Unterrichtsministeriums (BMUKK) darüber informiert, dass im Schuljahr 2007/08 die Senkung der Klassenschülerhöchstzahl u. a. in den ersten vier Klassen der Volksschulen beginnen würde (BMUKK, 2007). Ab dem Schuljahr 2008/09 erfolgte die gesetzliche Verankerung der Senkung der Klassenschülerhöchstzahl im Schulorganisationsgesetz (BGBl. I Nr. 116/2008)¹. Mit der Senkung der Klassenschülerhöchstzahl verfolgte das Bildungsministerium laut Rechnungshof (2011) folgende Ziele:

1. Erleichterung der Durchführung eines modernen und qualitätsorientierten Unterrichts, der durch Elemente der Individualisierung geprägt ist,
2. Steigerung und nachhaltige Sicherung des Ausbildungsniveaus und der Bildungsqualität bei gleichzeitiger Befriedigung der Bedürfnisse und Anforderungen am Schulstandort und
3. Sicherstellung einer regional sinnvollen und chancengerechten Ressourcenverteilung (S. 165).

Der Rechnungshof (2011) kritisierte an diesen Zielen, dass deren Erreichung nicht klar überprüfbar ist:

Das BMUKK legte für die angeführten Ziele weder geeignete Kennzahlen zur Messung der Zielerreichung fest noch führte es entsprechende Indikatoren ein. Eine Zwischenüberprüfung der Zielerreichung unterblieb. Für eine Endevaluierung seien aus Sicht des BMUKK die Anwendung der allgemeinen Bildungsstandards sowie die Auswertung zukünftiger Testergebnisse (z. B. PISA, PIRLS, TIMSS) ausreichend (S. 165).

Es muss angemerkt werden, dass mit den Daten nationaler und internationaler Assessments bestenfalls die oben definierten Ziele 2 und 3 zumindest teilweise überprüft werden können. Da Studien, die eine vollumfängliche Evaluierung erlauben würden, fehlen, beruht die vorliegende Evaluierung auf einer Auswertung von Trendergebnissen der PIRLS-Studie.

PIRLS eignet sich dazu im Vergleich zu anderen verfügbaren Erhebungen aus den folgenden Gründen am besten: Zum einen ist bei PIRLS klar, wie groß die Klassen sind, die die Kinder seit Schulbeginn besuchen², während dies bei PISA für die vorhergehende Schulkarriere nicht nachvollzogen werden kann. Zum anderen liegen PIRLS-Daten seit 2006 ohne Unterbrechung im Fünf-Jahres-Rhythmus vor, während bei TIMSS die vorläufig letzte Erhebung 2011 und bei den Bildungsstandards die erste Vollerhebung in der Volksschule (in Mathematik) erst 2013 erfolgte.

Es kann davon ausgegangen werden, dass mit dem oben genannten Ziel der „Steigerung und nachhaltigen Sicherung des Ausbildungsniveaus“ (Rechnungshof, 2011, S. 165) auch eine Hebung der Kompetenzen der Schüler/innen gemeint ist. Daher wird im vorliegenden Beitrag untersucht, ob es seit der Senkung der Klassenschülerhöchstzahl Verbesserungen in der Lesekompetenz von Kindern der vierten Schulstufe gegeben hat. Da die Senkung 2007/2008 in allen ersten Klassen von Pflichtschulen (Volksschulen, Hauptschulen, AHS-Unterstufen und Polytechnischen Schulen) begann, kann ein solcher Effekt erstmals mit PIRLS 2011 für Kinder der vierten Volksschulklasse sichtbar werden (die im Herbst 2007 eingeschulten Kinder befanden sich im Mai 2011 in der Regel auf der vierten Schulstufe, vgl. Tabelle 1). Darüber hinaus soll zu Ziel 3 untersucht werden, ob es durch die Senkung der Klassenschülerhöchstzahl tatsächlich zu einer chancengerechteren Ressourcenverteilung in der Form gekommen ist, dass die Klassengröße insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund abgenommen hat.

Bisherige Studien zeigen, dass die Klassengröße kaum Effekte auf Lernerfolg und Schülerleistungen hat. Die profundeste Studie dazu (Metaanalyse) stammt von Hattie (2005) und bezieht fast eine Million Schüler/innen in über 40.000 Klassen ein. Der Effekt einer Reduzierung der Klassengröße auf den Lernerfolg ist gering ($d = 0,13$). Auch neuere Analysen basierend auf den PISA-Daten können keinen eindeutigen Zusammenhang zwischen der Klassengröße und den Leistungen der Schüler/innen finden (OECD, 2016, S. 206 f.). Zudem wurde auf Basis der PIRLS-2006-Daten bereits gezeigt, dass in Ländern mit kleineren Klassen die Leseleistungen von Viertklässlern nicht besser sind als in Ländern mit größeren Klassen und dass es in Österreich keinen bedeutsamen Zusammenhang zwischen der Klassengröße und der Lesekompetenz gibt ($r = -0,04$; Bergmüller, Laimer & Steger, 2009).

Einen Grund für die geringen Effekte der Klassengröße sieht Hattie darin, dass Lehrpersonen in kleineren Klassen dieselben Methoden wie in größeren Klassen verwenden und damit

1 BGBl. I Nr. 116/2008. *Änderung des Schulorganisationsgesetzes.*

Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2008_I_116/BGBLA_2008_I_116.pdfsig

2 Mit der Ausnahme von Kindern, die während ihrer Volksschulzeit die Klasse wechselten.

das Potenzial kleinerer Klassen nicht nutzen (Hattie, 2005; Hattie, 2013, S. 102 f.). Auch Altrichter et al. (2009) betonen, dass ein positiver Effekt kleiner Klassen auf die Leistung möglich sein kann, aber nicht automatisch eintritt. Positive Auswirkungen kleiner Klassengrößen könnten am ehesten unter den folgenden Bedingungen stattfinden: In den ersten zwei bis drei Jahren der Schulkarriere, bei Kindern aus benachteiligten sozialen Verhältnissen und/oder mit Lerndefiziten, in sehr kleinen Klassen (unter 15 Kindern) und wenn Lehrer/innen über die entsprechende Qualifikation verfügen, verbesserte Arbeitsbedingungen für die Weiterentwicklung von Unterricht zu nutzen (Altrichter et al., 2009, S. 352; vgl. auch Finn et al., 2005). Insgesamt kritisiert der Rechnungshof (2011, S. 154), dass die pädagogischen Beweggründe, die zur Einführung dieser Maßnahme führten, nicht transparent waren.

Maßnahmen im Kindergartenbereich

Die Maßnahmen im Kindergartenbereich begannen im Schul- bzw. Kindergartenjahr 2008/09 mit dem Beschluss zur *verpflichtenden frühen sprachlichen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen* im Rahmen von Artikel 15a B-VG (BGBl. II Nr. 478/2008)³. Die Maßnahme hatte das Ziel, Kinder mit mangelnden Deutschkenntnissen so zu fördern, dass sie mit Eintritt in die erste Klasse der Volksschule Deutsch nach einheitlichen Deutsch-Standards möglichst beherrschen (BGBl. II Nr. 478/2008, Artikel 1 Abs. 2). Dabei wurde festgelegt, dass die Sprachstandsfeststellung spätestens 15 Monate und der Beginn der Sprachförderung spätestens ein Jahr vor Beginn der Schulpflicht des Kindes erfolgen muss (BGBl. II Nr. 478/2008, Artikel 3 Abs. 4). Außerdem verpflichteten sich Bund und Länder in diesem Bundesgesetz dazu, bis Juli 2009 einen Bildungsplan für institutionelle Kinderbetreuungseinrichtungen zu erarbeiten. Der bundesländerübergreifende Bildungsrahmenplan wurde vom Charlotte Bühler Institut unter Mitwirkung der Bundesländer entwickelt (Stanzel-Tischler, 2017). In einer weiteren Artikel-15a-B-VG-Vereinbarung wurde im August 2009 schließlich der *bundesländerübergreifende Bildungsrahmenplan* gemeinsam mit der *Einführung der halbtägig kostenlosen und verpflichtenden frühen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen* beschlossen (BGBl. I Nr. 99/2009)⁴. Ab dem Schul- bzw. Kindergartenjahr 2010/11 war damit der halbtägige Besuch einer geeigneten institutionellen Kinderbetreuungseinrichtung für jene Kinder, die vor dem ersten September des jeweiligen Jahres das 5. Lebensjahr vollendet haben und im Folgejahr schulpflichtig werden, verpflichtend (BGBl. I Nr. 99/2009, Artikel 4). Mit dem verpflichtenden

Kindergartenjahr wurde das Ziel verfolgt, „allen Kindern beste Bildungsmöglichkeiten und Startchancen in das spätere Berufsleben unabhängig von ihrer sozioökonomischen Herkunft zu bieten“ (BGBl. I Nr. 99/2009, Artikel 1 Abs. 1).

Bisher wurde nicht systematisch evaluiert, inwiefern dieses Ziel erreicht wurde. Der Rechnungshof kritisierte bereits im Jahr 2013 „das Fehlen von konkreten Maßnahmen für eine Bewertung, inwiefern der Gratspflichtkindergarten die Bildungsmöglichkeiten und Startchancen der 5-Jährigen unabhängig von ihrer sozioökonomischen Herkunft verbesserte“ (Rechnungshof, 2013, S. 167). Darüber hinaus ist bislang nicht geklärt, ob die Deutschkompetenzen der Schulanfänger/innen durch die verpflichtende Sprachförderung tatsächlich gestiegen sind und es nun bei Schuleintritt weniger Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen gibt (Stanzel-Tischler, 2011, 2017).

Da der Kindergarten von Kindern höherer sozialer Schichten schon vor dem Jahr 2010 fast zur Gänze besucht wurde und von Einheimischen häufiger als von Kindern mit Migrationshintergrund (Breit, 2009), ist durch die Einrichtung des Gratspflichtkindergartens vor allem bei Kindern aus unteren sozialen Schichten und bei Kindern aus Zuwandererfamilien ein Anstieg der Kindergartenbesuchsquote zu erwarten. Zudem kann angenommen werden, dass verpflichtende Sprachfördermaßnahmen vor allem die Deutschkompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund heben, da diese häufiger Förderbedarf haben (Breit & Schneider, 2009, S. 25 f.). Damit sollte sich ein positiver Effekt des verpflichtenden Kindergartenjahres vor allem bei Kindern mit Migrationshintergrund und bei Kindern unterer sozialer Schichten zeigen.

Zu den Effekten institutioneller frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung auf die kognitive Entwicklung von Kindern zeigt ein Review von Burger (2013) für den Großteil der 23 untersuchten Programme deutlich positive Kurzeffekte und etwas kleinere Langzeiteffekte. Darüber hinaus wird deutlich, dass Kinder aus Familien mit geringem sozioökonomischem Status (SES) gleich große oder sogar größere Fortschritte machten als privilegiere Gleichaltrige. Die größten Langzeiteffekte (bis ins Erwachsenenalter nachweisbar) lassen sich dann feststellen, wenn die Einrichtung sehr hohe Qualität aufweist (sehr gut ausgebildete Pädagoginnen und Pädagogen verbunden mit einem niedrigen Betreuungsschlüssel und fundiertem pädagogischem Konzept), wie dies z. B. beim amerikanischen High/Scope Perry Preschool Programm der Fall ist (Shouse, 2000). Hattie (2013) konnte in seiner Metaanalyse eine moderate Effektstärke von $d = 0,45$

3 BGBl. II Nr. 478/2008. *Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über den Ausbau des institutionellen Kinderbetreuungsangebots und über die Einführung der verpflichtenden frühen sprachlichen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen sowie Schaffung eines bundesweiten vorschulischen Bildungsplanes*. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2008_II_478/BGBLA_2008_II_478.pdf

4 BGBl. I Nr. 99/2009. *Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über die Einführung der halbtägig kostenlosen und verpflichtenden frühen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen*. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2009_I_99/BGBLA_2009_I_99.pdf

für Vorschulprogramme feststellen. Für benachteiligte Kinder zeigt sich allerdings, dass sich die positiven Effekte im Verlauf der Zeit verlieren und nach 60 Monaten weitgehend verschwinden. Von Bedeutung erscheint hier nicht nur die Qualität des Kindergartens, sondern auch der nachfolgenden Bildungseinrichtung. So wurde nachgewiesen, dass ein nachhaltig positiver Effekt hoher Kindergartenqualität nur dann bestehen bleibt, wenn die Primarschulbildung ebenfalls von hoher Qualität ist (Ansari & Pianta, 2018). Für Österreich zeigt eine Analyse von Bruneforth, Weber und Bacher (2012) mit Daten der Ausgangsmessung für die Überprüfung der Bildungsstandards auf der 4. Schulstufe (Baseline-Erhebung), dass Kinder, die den Kindergarten mehr als ein Jahr besucht haben, höhere Kompetenzen in Deutsch und Mathematik aufweisen als Kinder, die den Kindergarten kürzer oder gar nicht besucht haben. Allerdings zeigt sich *nicht*, dass die positiven Effekte für Kinder unterer sozialer Schichten größer sind als für den Rest der Bevölkerung. „Ein Kindergartenbesuch durch benachteiligte Gruppen verbessert also die Schulleistungen, reduziert jedoch nicht den Rückstand zu anderen Gruppen, wenn diese auch den Kindergarten besuchen“ (S. 206). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Herzog-Punzenberger (2016) mit den Daten zur Standardüberprüfung Mathematik 4 aus dem Jahr 2013. Auch hier zeigt sich, dass der Kompetenzgewinn bei Schülerinnen/Schülern aus sozioökonomisch schwachen Familien weniger stark ausfällt als in der Gesamtgruppe.

Einführung der Bildungsstandards

Die Bildungsstandards wurden im Jahr 2008 durch die Novelle des Schulunterrichtsgesetzes rechtlich im österreichischen Bildungssystem verankert⁵. Am 1. Jänner 2009 erfolgte durch das zuständige Ministerium (damals BMUKK) die verordnete *Rechtsvorschrift für Bildungsstandards im Schulwesen*, in der unter anderem auch Kompetenzmodelle und Kompetenzbereiche definiert wurden. Durch die Verordnung wurden Ergebnisorientierung, nachhaltiger Kompetenzaufbau und gezielte individuelle Förderung als verpflichtende Unterrichtsprinzipien festgelegt (vgl. BIFIE, 2018a). Konkret wurden per Gesetz folgende Ziele definiert:

Bildungsstandards sollen Aufschlüsse über den Erfolg des Unterrichts und über Entwicklungspotenziale des österreichischen Schulwesens liefern. Darüber hinaus sollen sie

1. eine nachhaltige Ergebnisorientierung in der Planung und Durchführung von Unterricht bewirken,
2. durch konkrete Vergleichsmaßstäbe die bestmögliche Diagnostik als Grundlage für individuelle Förderung sicherstellen und
3. wesentlich zur Qualitätsentwicklung in der Schule beitragen (BGBl. II Nr. 1/2009, § 3 Abs. 1).

Laut Altrichter und Kanape-Willingshofer (2012) waren die Ziele, die mit der Einführung der Bildungsstandards verfolgt wurden, bessere Leistungen der Schüler/innen, Gleichwertigkeit der schulischen Ausbildung und der Abschlüsse sowie Sicherung der Durchlässigkeit des Systems (Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2012, S. 357). Insbesondere zielten die Bildungsstandards auf eine „Veränderung der Unterrichts- und Schulpraxis durch Kompetenzorientierung ab“ und erfüllen mehrere Funktionen (Wiesner, Schreiner, Breit & Pacher, 2017): Neben der *Evaluations- und Überprüfungsfunktion*, der *Orientierungsfunktion* sowie der *Förderfunktion* ist die *Entwicklungsfunktion* zentral, da diese die Grundlage für einen kompetenz- und schülerorientierten Unterricht schafft. Kompetenzorientierter Unterricht wird als Zentrum und Kern einer lernförderlichen Schule angesehen und stellt eine „Verbindung und Verknüpfung des kognitiven Wissens und Könnens mit motivationalen, volitionalen und sozialen Aspekten“ dar (Wiesner et al., 2017). Dabei unterstützen Bildungsstandards die Ergebnisorientierung an Schulen auf der Systemebene (System-Monitoring) und auch für den Unterricht, indem sie Kernkompetenzen in bestimmten Gegenständen definieren, die im Lehr- und Lernprozess angestrebt und erreicht werden sollen (Specht & Lucyshyn, 2008).

Erwartungen zu den Wirkungen der Bildungsstandards bezogen sich zum einen auf verbesserte Schülerkompetenzen und damit einhergehend einer Erhöhung der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit des gesamten Schulsystems und zum anderen auf mehr Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit (Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2012, S. 360 f.). Ob und inwieweit diese Erwartungen erfüllt werden können, hängt zu einem großen Teil davon ab, ob die Lehrkräfte die Bildungsstandards akzeptieren und deren Intentionen als sinnvoll ansehen (Specht & Lucyshyn, 2008). Begleituntersuchungen zur Implementierung der Bildungsstandards (Befragung zur Baseline-Erhebung im Frühjahr 2009) haben gezeigt, dass die befragten Lehrkräfte und Schulleiter/innen durchaus hilfreiche Nutzungsmöglichkeiten von Bildungsstandards für die tägliche Praxis sehen. Am hilfreichsten wurden die Bildungsstandards dabei für die Einschätzung des Lernstands der Klasse gesehen (60 % Zustimmung). Bezüglich der Anwendung für die Unterrichtsplanung und -gestaltung sagten nur rund 7 % der Befragten, dass sie die Standards „regelmäßig“ nutzen, und rund 60 %, dass dies „hin und wieder“ der Fall ist (Grillitsch, 2010).

Laut Brock (2011) sollte die Einführung der Bildungsstandards zu einem Paradigmenwechsel führen, der in der Folge von den Lehrkräften eine Neuorientierung im Sinne einer Verlagerung des Fokus von Wissen zu Können und von Inhalten zu Kompetenzen erforderte. Angesichts der oben zitierten

5 BGBl. II Nr. 1/2009. *Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen*. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2009_II_1/BGBLA_2009_II_1.pdf

Umfrageergebnisse stellt sich allerdings die Frage, inwieweit die Kompetenzorientierung in der täglichen Unterrichtspraxis in den österreichischen Schulen tatsächlich angewendet wird und damit die erhofften Wirkungen in Bezug auf die Verbesserung der Schülerkompetenzen eintreten können. Da eine derartige Neuorientierung Zeit braucht, ist davon auszugehen, dass ein nachweisbarer positiver Effekt erst ab PIRLS 2016 sichtbar wird, da die zu diesem Zeitpunkt getestete Kohorte die erste war, die während ihrer gesamten Volksschulzeit (ab Schuljahr 2012/13) vom kompetenzorientierten Unterricht hätte profitieren können.

Beachtenswertes zur Beurteilung des Erfolgs von Reformmaßnahmen anhand der Kompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund

Trendergebnisse zu den Lesekompetenzen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund wurden bereits im Erstergebnisbericht zu PIRLS 2016 präsentiert (Salchegger, Höller, Pareiss & Lindemann, 2017). Diese eignen sich allerdings nur sehr eingeschränkt dazu, den Erfolg von Reformmaßnahmen in Bezug auf Kinder mit und ohne Migrationshintergrund zu analysieren. Im vorliegenden Beitrag werden folgende Änderungen bzw. Zusatzanalysen im Vergleich zum Erstbericht durchgeführt, um diesem Ziel besser gerecht zu werden:

Erstens wird hier die Leistungsentwicklung von Kindern der ersten Generation (Kind nicht in Österreich geboren) und Kindern der zweiten Generation (Kind in Österreich, beide Eltern im Ausland geboren) getrennt voneinander betrachtet. Bei Kindern der ersten Generation ist der Zuwanderungszeitpunkt unklar (mit Ausnahme von PIRLS 2016) und es kann daher nicht festgestellt werden, ob diese Kinder überhaupt eine entsprechend lange Zeitspanne in Österreich verbracht haben, um von den oben genannten Reformmaßnahmen zu profitieren. Wenn ein Kind etwa erst mit sieben Jahren zugewandert ist, konnte es keinen Kindergarten mehr in Österreich besuchen. Für die Feststellung der Wirksamkeit von Reformmaßnahmen ist daher insbesondere die zweite Migrantengeneration von Interesse, die jedenfalls in vollem Umfang von diesen Reformen betroffen war.

Zweitens werden Kinder, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden (oder ein Elternteil in Deutschland und der zweite in einem anderen Land außerhalb Österreichs), aufgrund des gleichen sprachlichen Hintergrunds zu den Einheimischen gezählt (und nicht zu jenen mit Migrationshintergrund wie im Erstbericht). So kann z. B. besser beurteilt werden, ob ein verpflichtender Kindergartenbesuch dazu ge-

führt hat, dass mehr Kinder mit nichtdeutschsprachigen Wurzeln vor Schuleintritt Deutsch gesprochen haben und dieser Zuwachs nicht auf ein Mehr an Kindern mit deutscher Herkunft zurückgeführt werden kann.

Drittens wird im vorliegenden Beitrag systematisch untersucht, inwiefern Leistungsänderungen bei den Kindern mit und ohne Migrationshintergrund auf eine Veränderung in der sozialen Zusammensetzung zurückgeführt werden können. So könnte durch eine Verschärfung von Zuwanderungsbestimmungen der sozioökonomische Hintergrund der Kinder gestiegen sein und damit auch ihre Leistung (vgl. Angelone & Keller, 2014; Cattaneo & Wolter, 2012 für die Schweiz). Dies könnte auch für Österreich der Fall sein. Etwa ist Mitte 2011 ein kriteriengeleitetes Zuwanderungssystem („Rot-Weiß-Rot-Karte“) in Kraft getreten, das für Arbeitsmigranten aus Drittstaaten den Nachweis bestimmter beruflicher und sprachlicher Qualifikationen vor der Zuwanderung verlangt.⁶ Um einen möglichst klaren Blick auf die Effekte von Veränderungen im schulischen Kontext zu erhalten, werden im vorliegenden Beitrag zeitliche Veränderungen in familiären Hintergrundmerkmalen (Bildung der Eltern, kulturelles Kapital) systematisch kontrolliert (vgl. auch Salchegger, Herzog-Punzenberger & Filzmoser, 2015).

Fragestellung

Nach einer allgemeinen Charakterisierung der Kinder mit Migrationshintergrund in Bezug auf ihren Zuwanderungszeitpunkt (erste vs. zweite Generation), ihre Lesekompetenz, ihren sozialen Hintergrund sowie ihren Sprachhintergrund, werden die unten angeführten Hypothesen geprüft. Diese Hypothesen wurden von den *politischen Zielen* (und *nicht* von der empirischen Evidenz bzw. vorhandenen Theorie) abgeleitet. Es muss angemerkt werden, dass die politischen Ziele teilweise so formuliert sind, dass sie einer empirischen Prüfung nur schwer zugänglich sind. Wir fokussieren hier deshalb ausschließlich auf jene Ziele, die zumindest ansatzweise mit den PIRLS-Daten überprüfbar sind. Aus diesen Zielen lassen sich fünf Hypothesen ableiten. Die Hypothesen zwei bis fünf werden dabei unter Kontrolle von Veränderungen in den familiären Hintergrundmerkmalen (Bildung der Eltern, kulturelles Kapital) untersucht:

1. *Prüfung des politischen Ziels „Chancenausgleich bei der Ressourcenverteilung“ durch Senkung der Klassenschülerhöchstzahl:* Die Reduktion der Klassenschülerhöchstzahl macht sich bei Kindern mit Migrationshintergrund stärker bemerkbar als bei jenen ohne. Das heißt, die Klassenschülerzahl ist bei Kindern mit Migrationshintergrund von 2006 auf 2016 stärker gesunken als bei einheimischen Kindern.

⁶ Vgl. <http://www.migration.gv.at/de/formen-der-zuwanderung/dauerhafte-zuwanderung-rot-weiss-rot-karte.html>

2. *Prüfung der Ziele „Anhebung des Ausbildungsniveaus“ sowie der „Steigerung und nachhaltigen Sicherung der Qualität der Bildung in Österreich“ durch Senkung der Klassenschülerhöchstzahl:* Die Reduktion der Klassenschülerhöchstzahl geht von 2006 auf 2011 mit einem Anstieg der Leseleistungen einher.
3. *Prüfung eines kombinatorischen Effekts der Ziele „Anhebung des Ausbildungsniveaus“ sowie „chancengerechte Ressourcenverteilung“ durch Senkung der Klassenschülerhöchstzahl:* Eine Steigerung der Chancengerechtigkeit aufgrund der Senkung der Klassenschülerhöchstzahl zeigt sich von 2006 auf 2011 in einer stärkeren Steigerung der Lesekompetenz der Kinder der zweiten Migrantengeneration als jener einheimischer Kinder.
4. *Prüfung der Ziele „beste Bildungsmöglichkeiten“ durch das verpflichtende Kindergartenjahr, bessere „Beherrschung der deutschen Sprache“ durch die verpflichtende frühe sprachliche Förderung sowie „nachhaltige Ergebnisorientierung“ durch die Bildungsstandards:* Die Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahrs und der verpflichtenden frühen sprachlichen Förderung sowie ein vermehrter Fokus auf Kompetenzorientierung durch Einführung der Bildungsstandards gehen von 2011 auf 2016 mit einem Anstieg der Leseleistungen einher.
5. *Prüfung der Ziele „beste Bildungsmöglichkeiten und Startchancen unabhängig von der Herkunft“ sowie „Beherrschung der Sprache Deutsch“:* Reformen in der Elementarpädagogik, v. a. die verpflichtende frühe sprachliche Förderung, gehen von 2011 auf 2016 mit einer stärkeren Steigerung der Lesekompetenz von Kindern der zweiten Migrantengeneration als jener einheimischer Kinder einher.

Methode

Stichprobe

Die vorliegende Untersuchung inkludiert Daten aller bisherigen PIRLS-Erhebungen in Österreich: PIRLS 2006, PIRLS 2011 und PIRLS 2016. Alle Erhebungen umfassen repräsentative Stichproben von jeweils mehr als 4300 Schülerinnen und Schülern aus jeweils mindestens 150 Schulen und über 250 Klassen. Die Stichproben sind jeweils repräsentativ für Schüler/innen der vierten Schulstufe. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Stichprobengrößen für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund zu den unterschiedlichen PIRLS-Erhebungen.

Es muss angemerkt werden, dass mit PIRLS nur querschnittliche Ergebnisse vorliegen. Es kann damit zwar die Leistung österreichischer Schülerkohorten ganz allgemein erfasst werden, jedoch nicht der Leistungszuwachs individueller Schü-

	2006	2011	2016
Einheimisch	4127	3787	3376
Zweite Generation	731	741	798
Erste Generation	200	227	204
Migrationshintergrund nicht bestimmbar	35	21	12
Gesamt	5093	4776	4390

Tabelle 2: Stichprobenumfänge von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund zu unterschiedlichen Erhebungen (PIRLS 2006, 2011, 2016)

ler/innen über einen bestimmten Zeitraum. Somit kann nicht festgestellt werden, ob z. B. Kinder in kleineren Klassen – bei sonst gleichen individuellen Merkmalen und Umfeldbedingungen – einen höheren Lernzuwachs aufweisen als jene in größeren oder ob Kinder durch Sprachfördermaßnahmen im Kindergarten einen größeren Zuwachs sprachlicher Kompetenzen erzielen als jene ohne Sprachförderung, aber mit gleichem sprachlichem Ausgangsniveau. Da es in Österreich bislang keine systematischen Längsschnittstudien gibt, anhand derer sich die Wirkung der oben angeführten Reformmaßnahmen bewerten ließe, bilden die Trenddaten von PIRLS die beste zur Verfügung stehende Alternative zur Evaluierung der Reformmaßnahmen.

Untersuchungsvariablen

Migrationshintergrund

Die Einstufung des Migrationshintergrundes erfolgt analog zu den Bildungsstandarderhebungen (z. B. Breit, Bruneforth & Schreiner, 2016). Dabei werden drei Gruppen unterschieden:

1. *Einheimische Schüler/innen* (= Schüler/innen ohne Migrationshintergrund): zumindest ein Elternteil wurde im Inland geboren, unabhängig vom Geburtsland des Kindes. Auch Kinder, bei denen zumindest ein Elternteil in Deutschland geboren wurde, zählen zu dieser Kategorie.
2. *Schüler/innen zweiter Generation:* Schüler/in wurde im Inland geboren, beide Elternteile jedoch im Ausland (Ausnahme: Deutschland).
3. *Schüler/innen erster Generation:* Sowohl die Schülerin/der Schüler selbst als auch beide Elternteile wurden im Ausland geboren (Ausnahme: Deutschland).

Diese Definition unterscheidet sich leicht von jener in bisherigen österreichischen PIRLS-Publikationen, da auch Kinder mit in Deutschland geborenen Eltern zu den Einheimischen gezählt werden. Aus diesem Grund sind die Anteile der Kinder mit Migrationshintergrund in diesem Beitrag

geringfügig niedriger als die bisher berichteten (z. B. Salchegger et al., 2015; Salchegger et al., 2017). Diese Änderung wurde bewusst vorgenommen, da der vorliegende Beitrag auf die Untersuchung der Effekte von Reformmaßnahmen auf die Kompetenzen von Zuwandererkindern aus dem nicht-deutschsprachigen Ausland abzielt. In diesem Zusammenhang muss darauf hingewiesen werden, dass Migrationshintergrund und nichtdeutscher Sprachhintergrund auch im vorliegenden Beitrag nicht identisch sind, etwa bei österreichischen Kindern einer autochthonen Volksgruppe oder bei türkischsprechenden Kindern, deren Eltern bereits in Österreich geboren wurden.

Bei PIRLS wurden sowohl die Eltern als auch die Schüler/innen danach gefragt, ob Eltern und/oder Kind im In- oder Ausland geboren worden sind. Die Eltern wurden zusätzlich gebeten, ihr Geburtsland in einer vordefinierten Liste anzukreuzen. Es wurden grundsätzlich die Angaben der Eltern herangezogen. Nur wo diese fehlten, wurde auf die Angaben der Kinder zurückgegriffen. Wenn nur Angaben zu einem Elternteil vorhanden waren, wurde für den zweiten Elternteil dasselbe Geburtsland wie für den ersten angenommen. In manchen der folgenden Analysen werden Schüler/innen erster und zweiter Generation zusammengefasst und als „Schüler/innen mit Migrationshintergrund“ bezeichnet.

Wenn keine Angaben zum Geburtsland des Kindes und zumindest eines Elternteils vorliegen, konnte der Migrationshintergrund nicht bestimmt werden. Dies ist jedoch nur bei einem sehr geringen Anteil der Schüler/innen der Fall (0,6 % bei PIRLS 2006 und jeweils 0,3 % bei PIRLS 2011 und 2016). Diese Schüler/innen werden in den nachfolgenden Analysen zum Migrationshintergrund ausgeschlossen. Da der Anteil fehlender Werte gering ist, ist auch die Wahrscheinlichkeit einer Ergebnisverzerrung durch den Ausschluss dieser Schüler/innen gering.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Kinder, die im Rahmen der jüngsten Fluchtbewegungen ab dem Jahr 2015 nach Österreich gekommen sind, in den Daten zu PIRLS 2016 in der Regel noch nicht erfasst sind. Das PIRLS-Reglement sieht nämlich vor, dass Kinder, die zum Zeitpunkt des Tests (Frühjahr 2016) aufgrund mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache einen Status als außerordentliche Schülerin/außerordentlicher Schüler haben, von der Testung ausgeschlossen werden (Salchegger et al., 2017, S. 53).

Anzahl der Bücher im Elternhaus

Die Frage nach der Anzahl der Bücher im Elternhaus im Schülerfragebogen wird als Indikator für das kulturelle Kapital der Familie verwendet. Der Buchbesitz wird in fünf Antwortkategorien erfasst: 0–10 Bücher, 11–25, 26–100, 101–200 und über 200 Bücher. Der Anteil fehlender Werte ist auch hier gering und liegt bei maximal 5 % (vgl. Abbildung 3).

Bildung der Eltern

Die Bildung der Eltern wird im Elternfragebogen erhoben und umfasst die folgenden vier Kategorien: (1) max. Pflichtschule, (2) Lehre/berufsbildende mittlere Schule/Meisterprüfung, (3) Matura und (4) akademischer Abschluss. Es wird der jeweils höhere Bildungsabschluss der beiden Elternteile herangezogen. Der Anteil fehlender Werte ist hier zum Teil relativ hoch und erreicht bei Kindern der ersten Generation bis zu 25 %. Dies könnte daran liegen, dass insbesondere Personen, die erst in den vergangenen zehn Jahren nach Österreich gekommen sind, ihren Bildungsabschluss schwer den österreichischen Bildungskategorien zuordnen können. Aus diesem Grund werden in den Analysen die fehlenden Angaben als fünfte Kategorie separat ausgewiesen (vgl. Abb. 4).

Klassengröße

Die Lehrkräfte werden im Lehrerfragebogen nach der Anzahl der Kinder in der erhobenen Klasse gefragt. Im vorliegenden Beitrag wird für die Klassengröße folgende Kategorisierung verwendet:

- bis zu 17 Kinder in der Klasse,
- 18–22 Kinder in der Klasse,
- über 22 Kinder in der Klasse.

Einwohner am Schulstandort

Die Schulleiter/innen werden im Schulfragebogen nach der Größe der Gemeinde, in der sich ihre Schule befindet, gefragt. Im vorliegenden Beitrag wird für die Gemeindegröße folgende Kategorisierung verwendet:

- bis zu 3000,
- 3001 bis 15.000,
- über 15.000.

Sprache vor Schuleintritt

Bei dieser Frage aus dem Elternfragebogen sollen die Eltern in einer Liste ankreuzen, ob ihr Kind diese Sprache bereits vor Schuleintritt gesprochen hat. Es werden jene Sprachen erhoben, die von Zuwanderern in Österreich am häufigsten gesprochen werden. Daneben gibt es auch die Kategorie „eine andere Sprache“. In den Auswertungen zu dieser Frage wird jeweils der Anteil an Kindern angegeben, deren Eltern bei der entsprechenden Sprache „ja“ angekreuzt haben. Die Sprachen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch werden zusammengefasst berichtet. Hier wird der Schüleranteil angegeben, dessen Eltern zumindest bei einer dieser drei Sprachen „ja“ angekreuzt haben. Der Anteil fehlender Werte schwankte zwischen 5,6 % im Jahr 2011, 4,9 % im Jahr 2006 und 3,8 % im Jahr 2016. Kinder mit fehlenden Werten wurden von den nachfolgenden Analysen zur Sprache vor Schuleintritt ausgeschlossen.

Lesekompetenz

Bei PIRLS wird Lesekompetenz definiert als „die Fähigkeit, jene geschriebenen Sprachformen zu verstehen und zu nutzen, die von der Gesellschaft verlangt werden und/oder für die jeweilige Person nützlich und wertvoll sind. Junge Leser/innen können die Bedeutung von verschiedensten Texten erfassen. Sie lesen, um zu lernen, um an der Gemeinschaft der Lesenden in der Schule sowie im täglichen Leben teilzunehmen und zum Vergnügen“ (Mullis, Martin & Sainsbury, 2015, S. 12; deutsche Übersetzung Wallner-Paschon & Widauer, 2017, S. 10). Bei der ersten PIRLS-Erhebung im Jahr 2001 (an der sich Österreich noch nicht beteiligte) wurde die PIRLS-Leseskala so verankert, dass der Mittelwert über alle damaligen Teilnehmerländer 500 beträgt und die Standardabweichung 100. Höhere Werte indizieren eine höhere Kompetenz. Die Skalierung erfolgte auf Basis der Item-Response-Theorie. Diese Prozedur resultierte bei PIRLS in fünf Plausible Values, die in den Datensätzen inkludiert sind. Zu den Leistungswerten gibt es in den PIRLS-Datensätzen keine fehlenden Werte. Eine genaue Beschreibung der Bildung der PIRLS-Leseskala erfolgte bei Gonzalez (2003) sowie bei Martin, Mullis & Hooper (2017). Durch diese Verankerung auf einem bestimmten Erhebungszeitpunkt können die Leistungen unterschiedlicher Erhebungszeitpunkte miteinander verglichen werden. So kann etwa festgestellt werden, ob sich die Lesekompetenz von Kindern der vierten Schulstufe über die Zeit hinweg verändert hat.

Analysemethode

Alle Berechnungen werden mit dem IDB-Analyzer Version 3.1 durchgeführt. Dieses Programm berücksichtigt das komplexe Stichprobendesign (Schüler/innen geschichtet in Schulen und Klassen). Alle Analysen werden mit gewichteten Daten durchgeführt, d. h. jede Schülerin/jeder Schüler geht damit gemäß ihrem/seinem Anteil in der Population in die Analysen ein. Dadurch ist auch erklärbar, dass die (ungewichteten) Stichprobenangaben in Tabelle 2 nicht exakt mit den gewichteten Prozentangaben in Abbildung 1 übereinstimmen. Genauere Informationen zu Stichprobendesign und Datengewichtung finden sich bei Martin et al. (2017). Alle Signifikanzprüfungen erfolgen auf einem Alpha-Niveau von $< .05$. Schüler/innen mit fehlenden Werten bei zumindest einer für die jeweilige Analyse relevanten Variable werden von dieser Analyse ausgeschlossen.

Der Trendvergleich zur Leistungsentwicklung unter Kontrolle sozialer Hintergrundmerkmale erfolgt auf Basis linearer Regressionsanalysen. Als Referenzkategorien (d. h. jene Werte, die im Rahmen der Regressionsanalyse auf den Wert 0 gesetzt wurden) werden für die Bildung der Eltern die Kategorie „Matura“ herangezogen und für den Buchbesitz die Kategorie „26–100 Bücher“. Bei Analysen zu einheimischen Kindern (Tabelle 4) wird die Kategorie „einheimisch“ auf 0 gesetzt und „mit Migrationshintergrund“ auf 1. Bei Analysen

zur zweiten Migrantengeneration (Tabelle 5) wird die Kategorie „zweite Generation“ auf 0 gesetzt und die Kategorie „einheimisch“ auf 1. Die in den Tabellen 4 und 5 dargestellten Konstanten der jeweiligen Regressionsanalysen zeigen damit, welche Lesekompetenz ein einheimisches Kind (bzw. ein Kind der zweiten Migrantengeneration) aufweist, wenn zumindest ein Elternteil als höchsten Abschluss Matura hat und sich im Haushalt 26–100 Bücher befinden. Auf diese Weise wird deutlich, inwiefern Leistungsveränderungen über die Zeit durch Veränderungen im soziokulturellen Hintergrund der Kinder (unabhängig von Reformmaßnahmen im Bildungssystem) erklärt werden können.

Die Berechnung des Standardfehlers der Differenz (und damit die Feststellung der Signifikanz von Veränderungen über die Zeit) erfolgt mithilfe der Formel

$$SE = \sqrt{SE(b1)^2 + SE(b2)^2}$$

(Paternoster, Brame, Mazerolle & Piquero, 1998).

Ergebnisse

Anteile und Lesekompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund im Trendvergleich

Um einen Überblick über die Entwicklung der Anteile und der Hintergrundmerkmale von Kindern mit Migrationshintergrund zu geben, folgen zunächst einige deskriptive Analysen. Abbildung 1 zeigt, dass der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund leicht zugenommen hat – von 16 % im Jahr 2006 auf 19 % im Jahr 2016 – und spiegelt damit die Veränderungen in der Zusammensetzung der österreichischen Bevölkerung wider (Statistik Austria, 2018). Die PIRLS-Daten zeigen zudem, dass diese Zunahme zur Gänze auf ein Mehr an Kindern mit Migrationshintergrund zurückzuführen ist, die bereits selbst in Österreich geboren wurden (zweite Generation). Ihr Anteil ist von 12 % im Jahr 2006 auf 15 % in 2016 gestiegen. Der Anteil jener Kinder, die selbst noch im Ausland geboren wurden (erste Generation), ist seit 2006 hingegen mit je rund 4 % konstant geblieben.

Abbildung 2 zeigt die Entwicklung der Lesekompetenz von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im 10-Jahres-Vergleich. Bemerkenswert ist für die Kinder ohne Migrationshintergrund und für die zweite Migrantengeneration, dass die Leistung im Jahr 2011 um zehn Kompetenzpunkte niedriger liegt als 2006. Während für die Kinder ohne Migrationshintergrund von 2011 auf 2016 eine signifikante Verbesserung um 15 Punkte sichtbar wird, fällt diese für Kinder der zweiten Generation mit 3 Punkten wesentlich geringer und nicht signifikant aus (vgl. Tabelle 4 und 5 für die statistische Signifikanz von Leistungsveränderungen über unterschiedliche Untersuchungszeitpunkte). Für die Kinder der ersten Generation ist ein leichter (statistisch

Prozentanteile an Kindern mit Migrationshintergrund

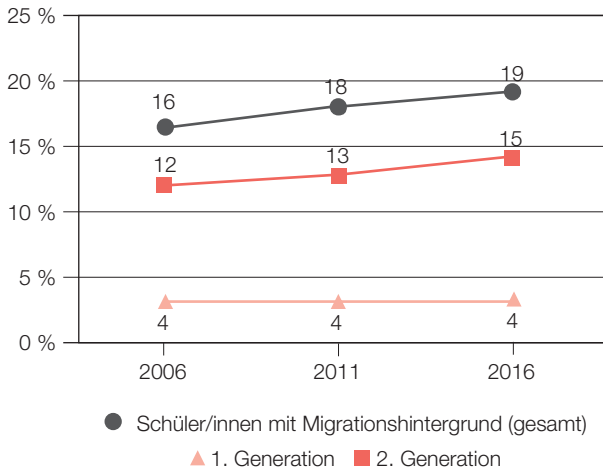


Abbildung 1: Anteile an Kindern mit Migrationshintergrund im Zeitvergleich (PIRLS 2006, 2011, 2016)

Lesekompetenz nach Migrationshintergrund

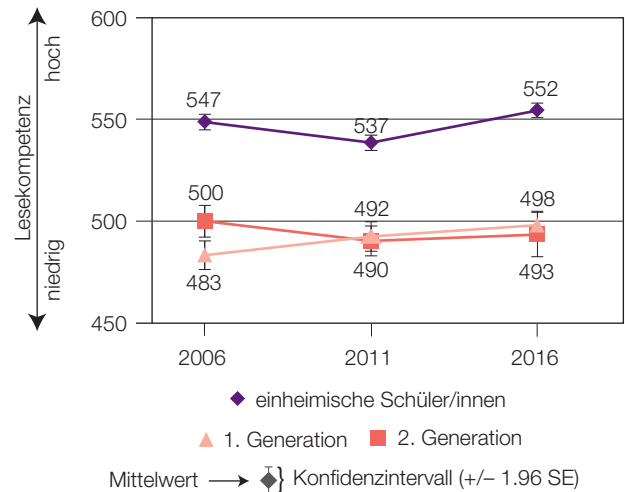


Abbildung 2: Lesekompetenz von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im Zeitvergleich (PIRLS 2006, 2011, 2016)

Buchbesitz der Eltern nach Migrationshintergrund

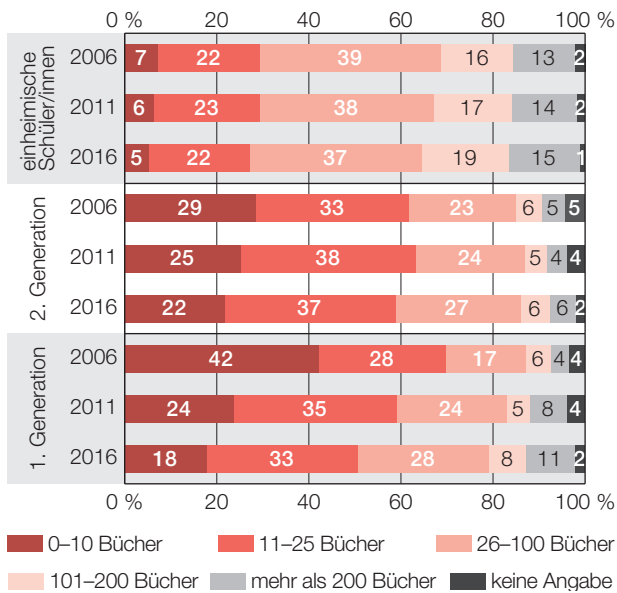


Abbildung 3: Buchbesitz im Elternhaus (kulturelles Kapital) von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im Zeitvergleich (PIRLS 2006, 2011, 2016)

nicht signifikanter) Aufwärtstrend zu beobachten. Im Vergleich von erster und zweiter Generation wird insgesamt deutlich, dass die erste Generation seit dem Jahr 2011 leistungsmäßig etwa gleichauf mit Kindern der zweiten Generation liegt. Kinder, die selbst erst im Laufe ihres Lebens nach Österreich zugewandert sind, weisen in der vierten

Schulstufe damit keine schwächere Lesekompetenz auf als Kinder, deren Eltern zwar aus dem nichtdeutschsprachigen Ausland stammen, die selbst aber bereits in Österreich geboren wurden.

Veränderungen im sozialen Hintergrund von Kindern mit Migrationshintergrund im Trendvergleich

Salchegger und Herzog-Punzenberger (2017) haben bereits darauf hingewiesen, dass eine Leistungsveränderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund unterschiedliche Ursachen haben kann. Neben Veränderungen in der Qualität von Unterricht und Schule bzw. frühkindlicher Betreuung können auch Veränderungen im sozialen Hintergrund der Kinder mit Migrationshintergrund Veränderungen herbeiführen. Bei der Frage, ob bestimmte Reformen im Bildungswesen positive Auswirkungen auf die Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund haben, ist es daher wichtig, mögliche Veränderungen in ihrer sozialen Herkunft zu beachten. Ein wichtiger Indikator des sozialen Hintergrunds ist das kulturelle Kapital im Elternhaus, bei PIRLS gemessen anhand des Buchbesitzes.

Abbildung 3 zeigt, dass bei allen Kindern (egal ob mit oder ohne Migrationshintergrund) ein Trend in Richtung zu mehr Büchern im Elternhaus zu beobachten ist. Bei den Einheimischen lässt sich vor allem eine Steigerung des Anteils an Kindern aus Elternhäusern mit mehr als 100 Büchern feststellen. Bei den Kindern mit Migrationshintergrund kommt es zu einer Abnahme der sehr buchfernen Elternhäuser (mit 0-10 Büchern) und es ist vor allem der Anteil an Kindern, die 26-100 Bücher im Elternhaus vorfinden, seit 2006 gestiegen.

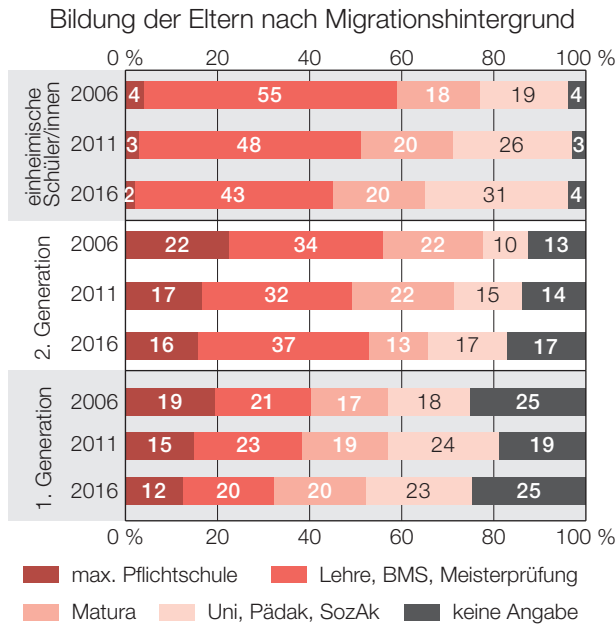


Abbildung 4: Bildung der Eltern von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im Zeitvergleich (PIRLS 2006, 2011, 2016)

Es soll darauf hingewiesen werden, dass die Anzahl der Bücher im Elternhaus ein sehr allgemeiner Indikator für das kulturelle Kapital ist. Es kann beispielsweise nicht nachvollzogen werden, um welche Art von Büchern es sich dabei handelt (z. B. Kinderbücher, klassische Literatur, Sachbücher). Die Verwendung der Anzahl an Büchern als Indikator für das kulturelle Kapital ist insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund (v. a. bei jenen der ersten Generation) mit dem Nachteil verbunden, dass bei Umzügen ins Ausland möglicherweise nicht der volle ursprüngliche Buchbesitz mitgenommen werden kann. Dies kann dazu führen, dass bei diesen Kindern bei gleichem kulturellem Interesse und kultureller Literalität ein kleinerer Buchbesitz vorliegt als bei einheimischen Kindern.

Ein weiterer Indikator des sozialen Hintergrunds, der in Österreich starken Einfluss auf die Bildungsergebnisse von Kindern hat, ist die Bildung der Eltern (vgl. dazu Kapitel 9 in diesem Bericht sowie z. B. Bruneforth et al., 2012; Schreiner, 2012; Salchegger et al., 2016, 2017). Insgesamt verfügen die Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund über niedrigere Bildungsabschlüsse als im Inland geborene Eltern (vgl. Abbildung 4). Zudem fehlen bei Kindern mit Migrationshintergrund, insbesondere bei Kindern der ersten Generation, häufiger die Angaben zur Bildung der Eltern. Wie bereits im Methodenteil erwähnt, könnte dies daran liegen, dass es für Eltern mit Migrationshintergrund oft schwieriger ist, sich einer Kategorie der an das österreichische System adaptierten Frage zuzuordnen. Insgesamt zeichnet sich sowohl bei den Kindern mit Migrationshintergrund als auch bei den

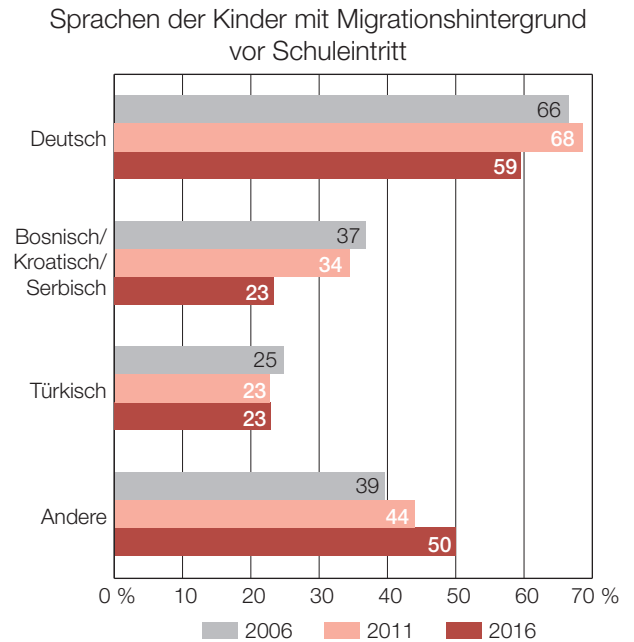


Abbildung 5: Sprachen, die Kinder mit Migrationshintergrund vor Schuleintritt gesprochen haben (PIRLS 2006, 2011, 2016)

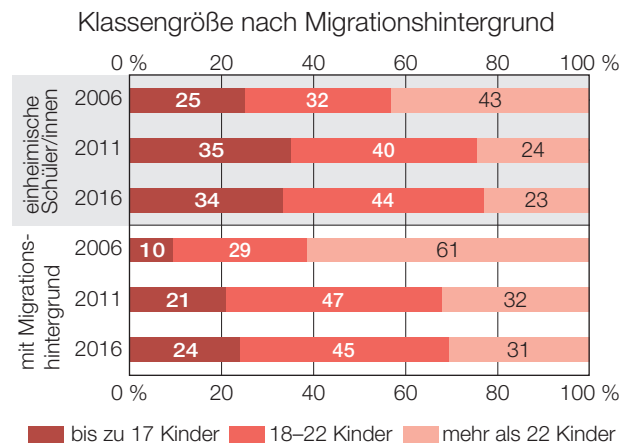


Abbildung 6: Veränderung in der Klassengröße bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (PIRLS 2006, 2011 & 2016)

Einheimischen ein Trend dahingehend ab, dass sie aus immer höher gebildeten Elternhäusern stammen. Während dies bei den einheimischen Kindern vor allem an einer Zunahme der Eltern mit tertiärem Abschluss sichtbar wird, kommt es bei den Eltern mit Migrationshintergrund vor allem zu einer Abnahme in der Kategorie mit maximal Pflichtschulabschluss. Immer weniger Eltern mit Migrationshintergrund weisen damit sehr niedrige Bildung auf, die einen starken Risikofaktor für schwache Leistungen ihrer Kinder darstellt (z. B.

	2006		2011		2016		Differenz 2011–2006		Differenz 2016–2006	
	M	SE	M	SE	M	SE	M	SE	M	SE
ohne Mig.	20,83	0,35	19,08	0,30	19,17	0,31	-1,75	0,46	-1,66	0,46
mit Mig.	22,52	0,36	20,21	0,34	20,24	0,29	-2,31	0,49	-2,28	0,47
Differenz mit Mig. – ohne Mig	1,69	0,41	1,13	0,33	1,07	0,34	-0,56	0,53	-0,62	0,53
Differenz mit Mig. – ohne Mig unter Kontrolle der Einwohner am Schulstandort	0,00	0,38	-0,08	0,30	-0,12	0,27	-0,08	0,48	-0,12	0,47

Anmerkungen: Mig. = Migrationshintergrund; fett: Differenz ist signifikant ($p < .05$); M = Mittelwert; SE = Standardabweichung

Tabelle 3: Veränderung in der mittleren Klassenschülerzahl bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund

Salchegger et al., 2016, 2017; vgl. dazu auch Kapitel 9 in diesem Bericht).

Zieht man diese Ergebnisse zum sozialen Hintergrund in Betracht, wäre eigentlich davon auszugehen, dass die Leistungen der Kinder allein schon aufgrund ihrer durchschnittlich besseren sozialen Bedingungen steigen würden, was jedoch nur bedingt der Fall ist, wie Abbildung 2 zeigt.

Abbildung 5 gibt einen Überblick über die Sprachen, die die Kinder mit Migrationshintergrund vor Schuleintritt gesprochen haben. Die Daten basieren auf Elternangaben; Mehrfachnennungen sind möglich. Im Vergleich von PIRLS 2006 und PIRLS 2016 hat der Schüleranteil, der vor Schuleintritt Deutsch sprach, signifikant abgenommen, ebenso wie der Anteil, der vor Schuleintritt Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch sprach. Zuwächse gab es hingegen bei den Kindern, die eine (oder mehrere) andere Sprachen gesprochen haben. Dies deutet auf eine zunehmend höhere Diversität der Zuwanderer nach Österreich in Bezug auf ihren Sprachhintergrund hin.

Klassengröße

Abbildung 6 zeigt die Entwicklung der Klassengrößen auf der vierten Schulstufe im Trendvergleich. Die Umsetzung der Senkung der Klassenschülerhöchstzahl wird deutlich sichtbar: Während sich im Jahr 2006 noch 61 % der Kinder mit Migrationshintergrund und 43 % der Einheimischen in Klassen mit über 22 Kindern befinden, ist dieser Anteil bei PIRLS 2016 nur mehr etwa halb so groß. Der Trend, dass Kinder mit Migrationshintergrund zu jeder Erhebung signifikant größere Klassen besuchen als Kinder ohne Migrationshintergrund, zeigt sich auch in Tabelle 3, in der die durchschnittlichen Klassengrößen für diese beiden Gruppen angeführt sind. Darüber hinaus geht aus Tabelle 3 her-

vor, dass die durchschnittlichen Klassengrößen von 2006 auf 2011 zwar gesunken sind, jedoch fällt diese Reduktion bei Kindern mit Migrationshintergrund (mit $-2,31$) nicht signifikant ($p = .291$) größer aus als bei Kindern ohne Migrationshintergrund ($-1,75$). Damit wird Hypothese 1 nicht entsprochen: Die Senkung der Klassenschülerhöchstzahl macht sich in Bezug auf das Ungleichheitsmerkmal Migrationshintergrund nicht in einem signifikanten Chancenausgleich in Bezug auf die Größe der besuchten Klassen bemerkbar. Insgesamt wird deutlich, dass Kinder mit Migrationshintergrund – also jene, die besonders auf die Potenziale, die kleine Klassen bieten, angewiesen sind (z. B. individualisierter Unterricht) – nach wie vor seltener solche Rahmenbedingungen vorfinden. Die PIRLS-Daten zeigen jedoch, dass der Nachteil von Kindern mit Migrationshintergrund in Bezug auf die Klassengröße zur Gänze darauf zurückgeführt werden kann, dass diese Kinder häufiger Schulen in städtischen Gebieten besuchen als einheimische Kinder (vgl. Tabelle 3, letzte Zeile: Wenn nach der Einwohnerzahl der Schulgemeinde kontrolliert wird, ist der Unterschied zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in Bezug auf die Klassengröße nicht mehr signifikant). Außerdem muss darauf hingewiesen werden, dass diese Ungerechtigkeit nicht dadurch bedingt ist, dass Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund bewusst weniger Ressourcen erhalten würden, sondern dadurch, dass der österreichische Finanzausgleich explizit nur auf regionalen Ausgleich ausgerichtet ist, nicht aber auf sozialen.⁷

In den folgenden Analysen wird auf den Migrationshintergrund und die Leistungsrelevanz der Klassengröße eingegangen. Es wird deutlich (Abbildung 7), dass sich für keine einzige Erhebung bivariat ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen Klassengröße und Lesekompetenz feststellen lässt, weder für Kinder mit Migrationshintergrund noch für jene ohne.

⁷ Erst mit der Bildungsreform 2017 wurde die sozial indizierte Mittelvergabe im Gesetz zur Einrichtung der Bildungsdirektionen verankert. Es bleibt abzuwarten, ob sich dies auch in einer stärkeren Annäherung bei den Klassengrößen zeigen wird.

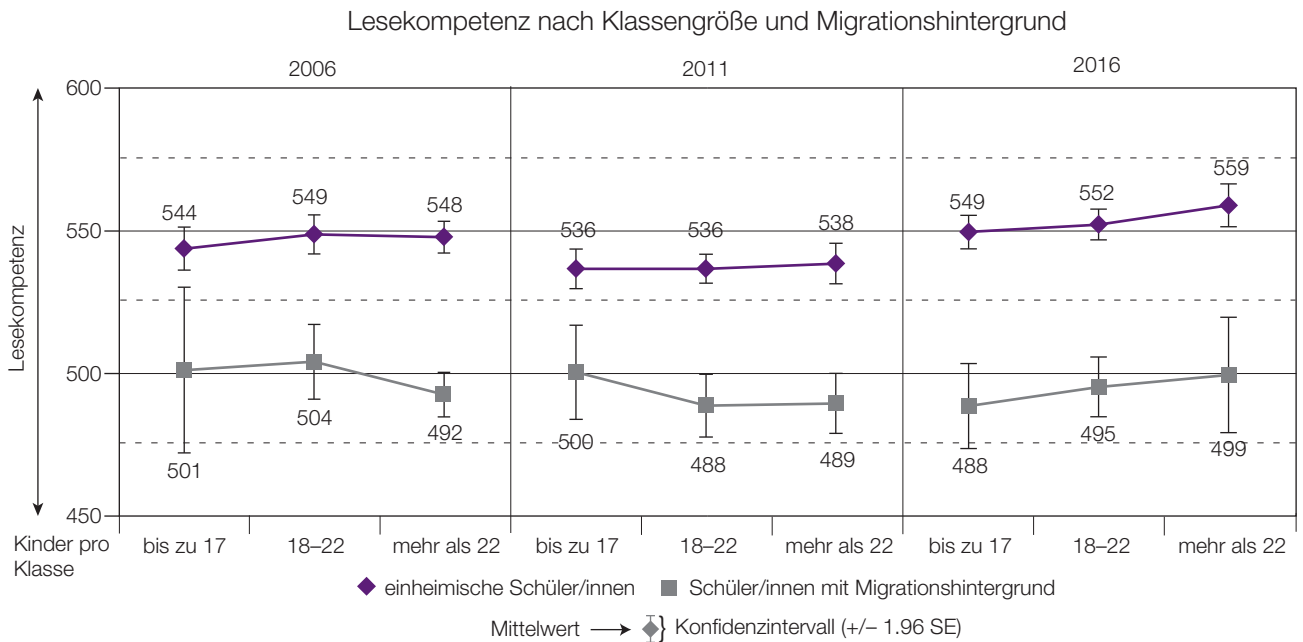


Abbildung 7: Klassengröße und Lesekompetenz (PIRLS 2006, PIRLS 2011, PIRLS 2016)

Schüleranteil, der vor Schuleintritt Deutsch gesprochen hat

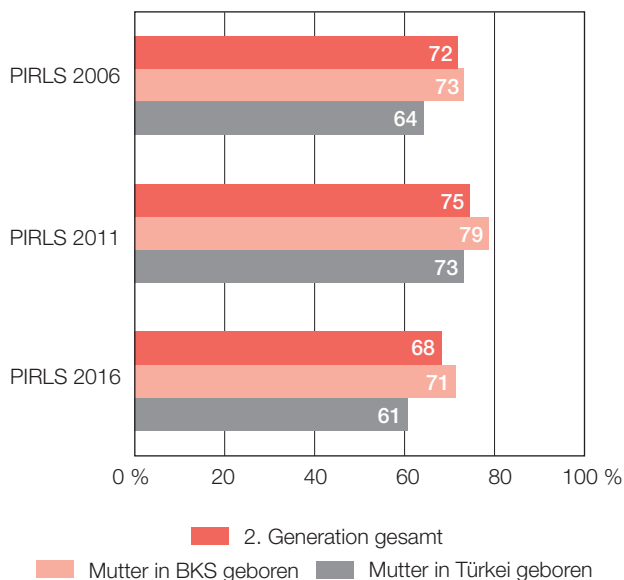


Abbildung 8: Anteil an Kindern der zweiten Migrantengeneration, der vor Schuleintritt Deutsch gesprochen hat, im Zeitvergleich (PIRLS 2006, 2011, 2016)⁸

Kindergartenbesuch

Ein wichtiges Ziel des verpflichtenden Kindergartenjahrs und der verpflichtenden frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten ist es, die Deutsch-Sprachkompetenzen von benachteiligten Kindern zu heben. Es ist davon auszugehen, dass Kinder mit Migrationshintergrund von einer Sprachförderung stärker profitieren als jene ohne, da sie häufiger Sprachförderbedarf haben (Breit & Schneider, 2009, S. 25 f.). Bei PIRLS werden deutschsprachige Kompetenzen vor Schulbeginn durch die Frage im Elternfragebogen, ob das Kind vor Schulbeginn eine oder mehrere aus einer Reihe unterschiedlicher Sprachen (inkl. Deutsch) gesprochen hat, erfasst. Es muss allerdings angemerkt werden, dass aus dieser sehr allgemeinen Einschätzung der Eltern nicht ableitbar ist, wie gut die Kinder vor Schulbeginn Deutsch gesprochen haben und ob die Kinder die Deutschkompetenzen im Kindergarten erworben haben.

Abbildung 8 bezieht sich ausschließlich auf die zweite Migrantengeneration, da bei der ersten Generation der Zuwanderungszeitpunkt unklar ist und damit auch, ob sich diese Kinder bereits im Kindergartenalter in Österreich befanden. Wie aus Abbildung 8 hervorgeht, sprachen Kinder der zweiten Generation, die bereits vom verpflichtenden Kindergar-

⁸ Geringfügige Abweichungen zu den im PIRLS-Erstbericht publizierten Ergebnissen (Salchegger et al., 2017, S. 80) sind dadurch bedingt, dass im Erstbericht auch Kinder, deren Eltern in Deutschland geboren wurden, zu jenen mit Migrationshintergrund gezählt wurden, im vorliegenden Beitrag jedoch zu den Einheimischen.

tenbesuch inkl. Sprachförderung betroffen waren, (PIRLS 2016) mit 68 % *nicht* häufiger Deutsch vor Schuleintritt als die Kinder jener Kohorten, die noch nicht von diesen Maßnahmen betroffen waren (PIRLS 2011: 75 %, PIRLS 2006: 72 %). Bei einer separaten Betrachtung der beiden häufigsten Herkunftsgruppen (Bosnien/Serbien/Kroatien sowie Türkei), zeigt sich ein ähnliches Muster: Im Jahr 2016 geben die Eltern von Kindern der zweiten Generation *nicht* häufiger an, dass ihre Kinder Deutsch vor Schuleintritt gesprochen haben. In diesen Daten findet sich damit kein Hinweis darauf, dass die Kinder der zweiten Migrantengeneration nach Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahrs und der frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten häufiger vor Schuleintritt Deutsch sprechen als davor.

Trendvergleich der Lesekompetenz unter Berücksichtigung von Veränderungen im sozialen Hintergrund

Die Tabellen 4 und 5 zeigen die Leistungsentwicklung von Kindern ohne Migrationshintergrund (Tabelle 4) sowie von Kindern der zweiten Migrantengeneration (Tabelle 5) für alle PIRLS-Erhebungszeitpunkte⁹. Die erste Zeile weist die Mittelwerte für die jeweilige Gruppe zu den einzelnen Erhebungszeitpunkten aus (vgl. Abbildung 2 für eine grafische Darstellung). In den Zeilen zwei und drei sind die Ergebnisse linearer Regressionsanalysen dargestellt, die zeigen, inwiefern Leistungsveränderungen durch Veränderungen im sozialen Hintergrund (Anzahl der Bücher im Elternhaus sowie Bildung der Eltern) statistisch erklärt werden können. Die Werte in der dritten Zeile geben beispielhaft an, welche durchschnittliche Lesekompetenz jene Kinder aufweisen, bei denen es 26–100 Bücher im Elternhaus gibt und von denen zumindest ein Elternteil Matura als höchsten Bildungsabschluss aufweist. Bei den in der zweiten Zeile dargestellten Ergebnissen wird nur nach Buchbesitz und nicht nach Elternbildung kontrolliert (vgl. Abschnitt „Analysemethode“ zum genaueren statistischen Vorgehen).

Wie bereits oben festgestellt (Abbildungen 3 und 4), besteht bei allen Gruppen ein Trend in Richtung besserer Bücherausstattung im Elternhaus sowie höherer Bildung der Eltern. Es wäre damit anzunehmen, dass allein aufgrund dieser verbesserten Hintergrundmerkmale die Lesekompetenz von Zehnjährigen über die Zeit hinweg steigt.

Für die Ermittlung des Effekts der Senkung der Klassenschülerhöchstzahl ist ein Vergleich zwischen den Erhebungen von 2006 und 2011 aus mehreren Gründen am geeignetsten. Zum einen waren die Viertklässler/innen von 2011 die erste Kohorte, bei der die Klassenschülerhöchstzahl mit 25 festgelegt war. Zum anderen gab es für die PIRLS-2011-Kohorte noch kein verpflichtendes Kindergartenjahr und

die erste Vollerhebung der Bildungsstandards in Deutsch auf der 4. Schulstufe fand erst im Jahr 2015 statt (vgl. Tabelle 1). Damit war die Entwicklung von 2006 auf 2011 noch größtenteils unbeeinflusst von diesen weiteren Reformmaßnahmen.

Für die Kinder ohne Migrationshintergrund (Tabelle 4) zeigt sich von 2006 auf 2011 ein signifikanter Leistungsrückgang (–10 Punkte), der tendenziell noch stärker ausfällt, wenn nach sozialen Hintergrundmerkmalen kontrolliert wird (–14 Punkte). Das heißt, die Lesekompetenz der einheimischen Kinder ist im Zeitraum 2006–2011 gesunken, obwohl die Bildung ihrer Eltern gestiegen ist.

Auch bei den Kindern der zweiten Migrantengeneration lässt sich von 2006 auf 2011 ein Leistungsrückgang (–9 Punkte) beobachten, der jedoch nur unter Kontrolle von Veränderungen im sozialen Hintergrund signifikant ausfällt (–15 Punkte). Auch für die zweite Generation gilt, dass trotz eines besseren sozialen Umfelds die Lesekompetenz von 2006 auf 2011 rückläufig war (vgl. Tabelle 5).

Insgesamt konnte damit beim Vergleich der Schülerleistung in Lesen vor Senkung der Klassenschülerhöchstzahl (2006) und danach (2011) keine positive Entwicklung festgestellt werden. Dies gilt sowohl für Kinder ohne Migrationshintergrund als auch für jene mit. Die Daten von PIRLS liefern damit keinen Hinweis darauf, dass die Senkung der Klassenschülerhöchstzahl zu besseren Schülerleistungen geführt hätte. Die Hypothesen 2 und 3 müssen damit verworfen werden. Hypothese 2, weil die Senkung der Klassenschülerhöchstzahl nicht mit einem allgemeinen Anstieg in der Lesekompetenz einhergeht und Hypothese 3, weil bei Kindern der zweiten Migrantengeneration der Rückgang in der Lesekompetenz von 2006 auf 2011 gleich stark ausfiel wie bei einheimischen Kindern (und damit keine positivere Entwicklung bei dieser Gruppe feststellbar ist).

Für die Ermittlung des Effekts der Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahrs inkl. verpflichtender früher sprachlicher Förderung im Kindergarten, der flächendeckenden Einführung der Bildungsstandards sowie der Kompetenzorientierung als verpflichtendes Unterrichtsprinzip eignet sich am besten ein Vergleich zwischen den Erhebungen von 2011 und 2016. Die Viertklässler/innen von 2016 waren die erste PIRLS-Kohorte, die von verpflichtendem Kindergartenjahr und Sprachförderung betroffen war und für die bereits seit Schulbeginn kompetenzorientierter Unterricht verpflichtend vorgesehen war. Zudem haben ihre Schulen bereits an der ersten Standardüberprüfung Deutsch teilgenommen (die erste Vollerhebung im Gegenstand Deutsch auf der vierten Stufe erfolgte im Jahr 2015).

⁹ Hier werden keine Ergebnisse zur ersten Generation berichtet, weil bei diesen Kindern nicht klar ist, wie lange sie sich bereits in Österreich aufhalten und daher nicht festgestellt werden kann wie lange sie von welcher Reformmaßnahme profitieren konnten.

	2006		2011		2016		Diff 2011–2006		Diff 2016–2011		Diff 2016–2006	
	B	SE	B	SE	B	SE	Diff	SE Diff	Diff	SE Diff	Diff	SE Diff
Lesekompetenz nach Migrationshintergrund (RK = einheimisch; Kontrastkategorie = mit Migrationshintergrund)	547	1,90	537	1,85	552	1,74	-10	2,65	15	2,54	6	2,58
	n = 5058		n = 4755		n = 4378							
unter Kontrolle Buchbesitz (RK = 26–100 Bücher)	547	1,73	536	1,66	549	1,54	-11	2,40	14	2,27	2	2,32
	n = 4919		n = 4639		n = 4324							
unter Kontrolle Buchbesitz UND Elternbildung (RK = Matura)	556	1,63	542	1,66	554	1,60	-14	2,32	12	2,3	-2	2,29
	n = 4629		n = 4362		n = 4006							

Anmerkungen: Fett = Differenz ist statistisch signifikant (p < .05); B = Konstante im Regressionsmodell; SE=Standardfehler; Diff = Differenz; RK = Referenzkategorie.

Tabelle 4: Lineare Regressionsanalyse zur Entwicklung der Lesekompetenz von einheimischen Kindern mit und ohne Kontrolle des sozialen Hintergrunds (PIRLS 2006, 2011 & 2016)

	2006		2011		2016		Diff 2011–2006		Diff 2016–2011		Diff 2016–2006	
	B	SE	B	SE	B	SE	Diff	SE Diff	Diff	SE Diff	Diff	SE Diff
Lesekompetenz nach Migrationshintergrund (RK = zweite Generation; Kontrastkategorie = ohne Migrationshintergrund)	500	3,84	490	3,63	493	5,40	-9	5,29	3	6,51	-6	6,63
	n = 4858		n = 4528		n = 4174							
unter Kontrolle Buchbesitz (RK = 26–100 Bücher)	514	3,83	504	4,01	505	4,96	-9	5,54	1	6,38	-8	6,27
	n = 4726		n = 4422		n = 4124							
unter Kontrolle Buchbesitz UND Elternbildung (RK = Matura)	528	3,70	513	4,03	516	5,10	-15	5,47	3	6,50	-12	6,31
	n = 4478		n = 4191		n = 3852							

Anmerkungen: Fett = Differenz ist statistisch signifikant (p < .05); B = Konstante im Regressionsmodell; SE=Standardfehler; Diff = Differenz; RK = Referenzkategorie.

Tabelle 5: Lineare Regressionsanalyse zur Entwicklung der Lesekompetenz von Kindern der zweiten Migrantengeneration mit und ohne Kontrolle des sozialen Hintergrunds (PIRLS 2006, 2011 & 2016)

Beim Vergleich der Lesekompetenz zwischen 2011 und 2016 wird bei den einheimischen Kindern ein signifikanter Leistungszuwachs deutlich (+15 Punkte) der auch unter Kontrolle der positiven Entwicklung von sozialen Hintergrundmerkmalen statistisch bedeutsam positiv bleibt (+12 Punkte). Bei Kindern der zweiten Migrantengeneration lassen sich von 2011 auf 2016 keine signifikanten Veränderungen in der Lesekompetenz feststellen, weder absolut noch unter Kontrolle von Veränderungen im sozialen Hintergrund. Hypothese 4 lässt sich damit ausschließlich für einheimische Kinder, nicht aber für jene der zweiten Migrantengeneration bestätigen. Zudem muss Hypothese 5 verworfen werden, da es von 2011 auf 2016 für Kinder mit Migrationshintergrund zu keiner positiveren Leistungsentwicklung kam als für Kinder ohne Migrationshintergrund.

Auf Basis dieser Daten scheinen die Etablierung der Bildungsstandards (inkl. kompetenzorientierter Unterricht) sowie die Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahrs inkl. Sprachförderung nur für Kinder *ohne* Migrationshintergrund eine positive Wirkung zu haben. Mögliche Erklärungen für dieses unerwartete Ergebnis werden in der Diskussion besprochen.

Ein Vergleich zwischen 2006 und 2016, der alle hier diskutierten Reformmaßnahmen umfasst, zeigt, dass es bei den einheimischen Kindern einen signifikanten Zuwachs in der Lesekompetenz gibt. Doch dieser Zuwachs fällt mit 6 Punkten sehr gering aus und ist nach Kontrolle von Verbesserungen im sozialen Hintergrund der Kinder nicht mehr signifikant. Für die zweite Migrantengeneration zeigen sich im

Zehn-Jahres-Vergleich keine signifikanten Veränderungen in der Lesekompetenz.

Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wird untersucht, ob Reformmaßnahmen im Bildungssystem der vergangenen zehn Jahre in den Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler in der Volksschule sichtbar werden. Konkret werden dabei die Auswirkungen der Senkung der Klassenschülerhöchstzahl mit Herbst 2007, die Einführung eines verpflichtenden Kindergartenjahrs inkl. frühe sprachlicher Förderung und Bildungsrahmenplan ab dem Schuljahr 2008/09 und die Einführung der Bildungsstandards untersucht.

Die vorliegenden Ergebnisse weisen nicht darauf hin, dass die Senkung der Klassenschülerhöchstzahl mit einer Leistungssteigerung einhergeht – weder bei Kindern mit Migrationshintergrund noch bei jenen ohne. Das verpflichtende Kindergartenjahr, die frühe sprachliche Förderung und ein vermehrter Fokus auf Kompetenzorientierung durch Einführung der Bildungsstandards gehen nur bei einheimischen Kindern, nicht aber bei jenen mit Migrationshintergrund mit höheren Lesekompetenzen einher.

Bevor diese Ergebnisse näher diskutiert werden, soll darauf hingewiesen werden, dass Schülerleistungen durch ein komplexes Gefüge unterschiedlichster Faktoren bedingt sind (Schrader & Helmke, 2008). Diese Faktoren und ihr Zusammenwirken können hier bei Weitem nicht in ihrer Vielfalt und Komplexität berücksichtigt werden. Es können nur die augenscheinlichsten Veränderungen im Bildungssystem betrachtet werden. Dennoch bieten die Trenddaten von PIRLS, die zu jedem Messzeitpunkt auf österreichrepräsentativen Schülerstichproben beruhen, die einzigartige Möglichkeit, zu überprüfen, ob Reformmaßnahmen sich tatsächlich in höheren Schülerleistungen niederschlagen.

Weiters muss darauf hingewiesen werden, dass die Senkung der Klassenschülerhöchstzahl und die Einführung eines verpflichtenden Kindergartenjahrs als strukturelle Maßnahmen in ihrer Umsetzung klar definiert und überprüfbar sind. Auch die Überprüfung und Rückmeldung der Bildungsstandards als Systemmaßnahme läuft an allen öffentlichen und privaten Schulen mit Öffentlichkeitsrecht in Österreich gleich ab. Weniger Klarheit herrscht darüber, in welchem Umfang und in welcher Qualität kompetenzorientierter Unterricht oder Maßnahmen der frühen Sprachförderung tatsächlich umgesetzt wurden und werden. Diese Aspekte müssen noch weiter beforscht werden.

In weiterer Folge werden die Ergebnisse zu den einzelnen Reformen genauer diskutiert.

Senkung der Klassenschülerhöchstzahl

Entgegen der politischen Intention geht die Senkung der Klassenschülerhöchstzahl nicht mit gestiegenen Schülerleistungen einher. Tatsächlich waren die Leistungen von Kindern ohne Migrationshintergrund sowie von jenen der zweiten Migrantengeneration nach Kontrolle des sozialen Hintergrunds 2011 sogar signifikant niedriger als 2006. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass es nicht gelungen ist, die verbesserten strukturellen Rahmenbedingungen durch kleinere Klassen so zu nutzen, dass sie in besseren Schülerleistungen münden. Damit lässt sich auf Basis der PIRLS-Daten kein positiver Effekt einer Maßnahme feststellen, deren Kosten sich jährlich auf über 100 Millionen Euro belaufen (Rechnungshof, 2011).

Altrichter et al. stellten bereits 2009 fest, dass die Verringerung der Klassenschülerhöchstzahl höchstwahrscheinlich keine sinnvolle Reformstrategie ist, wenn eine Veränderung von Unterrichtsstilen und Unterrichtsqualität angestrebt wird (Altrichter et al., 2009, S. 353). Folglich stellt sich insbesondere im Hinblick auf den bereits merkbaren und in Zukunft größer werdenden Mangel an qualifizierten Lehrkräften die Frage, inwiefern es sinnvoll ist, diese Senkung beizubehalten. Befunde etwa von Hattie (2013) zeigen, dass Faktoren wie formative Evaluation des Unterrichts, Interventionen für Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf oder die Lehrer-Schüler-Beziehung einen deutlich größeren Einfluss auf den Lernfortschritt haben als die Klassengröße. Im Rahmen des neuen Schulautonomiepakets steht es den Schulen frei, auch größere Klassen einzurichten und die freiwerdenden Werteinheiten von Lehrkräften für andere Maßnahmen (etwa spezielle Fördermaßnahmen) einzusetzen. Das Autonomiepaket wurde im Juni 2017 beschlossen und tritt schrittweise über die nächsten Jahre hinweg in Kraft. Zentrale Neuerungen, wie etwa schulautonome Klassen- und Gruppengrößen, wurden bereits ab September 2018 wirksam (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018). Die nächsten PIRLS-Erhebungen werden zeigen, ob die Schulen von dieser größeren Entscheidungsautonomie in Bezug auf Klassengrößen tatsächlich Gebrauch machen und auch, ob sich dieses neue Reformpaket durch bessere Schülerleistungen bemerkbar macht.

Einführung der Bildungsstandards und Maßnahmen im Kindergartenbereich

Die Einführung der Bildungsstandards und des verpflichtenden Kindergartenjahrs sowie der verpflichtenden frühen sprachlichen Förderung können im Rahmen von PIRLS nicht isoliert voneinander betrachtet werden, da von beiden die PIRLS-2016-Kohorte erstmals zur Gänze betroffen war. Kinder, die bei PIRLS 2016 getestet wurden, haben den Kindergarten zumindest ein Jahr lang besucht (Ausnahme: Migrantenkinder der ersten Generation, die erst nach dem Kindergartenalter nach Österreich gekommen sind),

und besuchen Schulen, an denen die Bildungsstandards in Deutsch bereits überprüft und rückgemeldet wurden. Dass diese Rückmeldung bereits mit konkreten Qualitätsentwicklungsmaßnahmen an den Schulen einherging, von denen auch schon die PIRLS-2016-Kohorte betroffen war, ist unwahrscheinlich, da sie erst wenige Monate vor der Testung erfolgte. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass mit den Bildungsstandards schon einige Zeit vor der erstmaligen Standardüberprüfung ein Paradigmenwechsel hin zu stärker kompetenzorientiertem Unterricht eingeleitet wurde (z. B. Brock, 2011), was sich z. B. in überarbeiteten Schulbüchern, in der Lehrerausbildung oder in entsprechenden Angeboten in der Lehrerfortbildung äußerte. Bezüglich Lehrerfortbildung zeigen die Daten, die im Rahmen des Lehrerfragebogens zu PIRLS 2016 erhoben wurden, dass 44 % der befragten Volksschullehrkräfte angeben, dass der Bereich „Bildungsstandards“ in ihrer Aus- und Fortbildung ausreichend abgedeckt wird. Allerdings äußern auch 15 %, dass dieser Bereich nicht abgedeckt wird und sie auch keinen Fortbildungsbedarf haben (Schmich, Breit, Lanzdorf & Itzlinger-Brune-forth, 2017, S. 96). Hier scheint also noch etwas Aufholbedarf gegeben.

Seit dem Schuljahr 2009/10 haben die österreichischen Lehrerinnen und Lehrer zudem die Möglichkeit die Informelle Kompetenzmessung (IKM) einzusetzen (Friedl-Lucyshyn, 2011). Mit diesem Instrument, das vom BIFIE kostenlos zur Verfügung gestellt wird, kann der Lernstand von Schülerinnen und Schülern evaluiert und die Ermittlung des individuellen Förderbedarfs unterstützt werden. Die Lehrerinnen und Lehrer können selbst entscheiden, ob und in welchem Ausmaß die IKM eingesetzt wird. In den Volksschulen wird die IKM mit gedruckten Heften durchgeführt, die über das BIFIE bestellt werden. Nach der Durchführung in der Klasse gibt die Lehrerin/der Lehrer die Bewertung in eine Online-Plattform ein und erhält anschließend die Auswertungen auf Gruppen- und Einzelebene (BIFIE, 2018b, S. 2 f.). Die Nutzungsstatistiken zeigen, dass die IKM von den österreichischen Volksschul-Lehrkräften gut angenommen wird. So haben im Jahr 2017 rund 79 % der 3350 vom BIFIE über die IKM informierten Volksschulen IKM-Aufgabenhefte bestellt. Rund 58 % der informierten Schulen haben auch eine Auswertung durchgeführt (BIFIE, 2018b, S. 4). Im Bereich Deutsch 3 Lesen wurden im Frühjahr 2017 insgesamt 62.753 IKM-Hefte bestellt, was einem Anteil von rund 78 % der Schüler/innen auf der 3. Schulstufe im Schuljahr 2016/17 entspricht (BIFIE, 2018, Februar).

Unerwartet ist, dass zwar bei einheimischen Kindern, die bereits von diesen beiden Reformmaßnahmen profitierten, die Lesekompetenz höher ist als bei jener der Vorgängerkohorte (Steigerung von 2011 auf 2016), bei Kindern mit Migrationshintergrund ergibt sich allerdings keine positive

Veränderung. Über die Gründe dafür kann hier nur spekuliert werden. Möglicherweise ist in Schulen und Kindergärten mit geringem Migrantenanteil die Unterrichtsqualität bzw. die pädagogische Qualität stärker gestiegen als in Schulen mit hohem Migrantenanteil. Ergebnisse aus Österreich von Bruneforth et al. (2012) sowie Herzog-Punzenberger (2016) zeigen, dass Kinder mit höherem sozioökonomischem Status stärker vom Kindergartenbesuch profitieren als jene aus unteren Schichten, was mit einer geringeren pädagogischen Qualität von Kindergärten in herausfordernden sozialen Lagen zu tun haben könnte. So konnte Valentino (2018) für elf amerikanische Bundesstaaten feststellen, dass in Kindergärten mit vielen SES-schwachen Kindern eine niedrigere pädagogische Qualität vorherrscht. Vergleichbare Studien zur pädagogischen Qualität in den österreichischen Kindergärten liegen leider bislang nicht vor.

Ähnliches gilt für den Schulbereich. So nennen Manitus und Groot-Wilken (2017) Defizite in der Unterrichtsqualität als eines der Kernprobleme von Schulen in herausfordernden sozialen Lagen. Möglicherweise sind die Rahmenbedingungen, die kompetenzorientiertes Unterrichten erleichtern, in weniger benachteiligten Lagen besser. Einen Hinweis dafür liefern auch die vorliegenden Ergebnisse: Kinder mit Migrationshintergrund besuchen deutlich öfter größere Klassen als jene ohne.

Darüber hinaus soll angemerkt werden, dass einheimische Kinder den Kindergarten im Durchschnitt länger besuchen als Kinder mit Migrationshintergrund (Breit, 2009). Bisherige Befunde deuten darauf hin, dass erst der längere Besuch einer qualitativ hochwertigen pädagogischen Einrichtung langfristig eine positive Wirkung entfaltet (vgl. Burger, 2013 für 23 Länder). Zudem wurde für die USA gezeigt, dass sozial benachteiligte Kinder besonders sensibel auf die pädagogische Qualität reagieren (Phillips & Lowenstein, 2011). Für Österreich liegen bislang keine entsprechenden Längsschnittstudien zur Wirkung des Kindergartenbesuchs vor.

Die vorliegenden Befunde verweisen auf die Wichtigkeit, die Qualität von Schule und Unterricht insbesondere in benachteiligten sozialen Lagen zu stärken. Ein Schritt in diese Richtung wurde mit dem neuen Schulautonomiepaket gemacht, das unter anderem eine sozialindexbasierte Ressourcenzuteilung vorsieht (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2017). Wichtig wäre eine indexbasierte Ressourcenzuteilung auch auf Kindergärten auszudehnen.

Insgesamt sollten zukünftige Reformbemühungen immer auch unter dem Aspekt stehen, dass eine positive Entwicklung der Qualität von Schulen und Kindergärten in benachteiligten Lagen ermöglicht und vorangetrieben wird.

Literatur

- Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S. & Doppler, B. (2009). Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 341–360). Graz: Leykam.
- Altrichter, H. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). Bildungsstandards und externe Überprüfung von Schülerkompetenzen: Mögliche Beiträge externer Messungen zur Erreichung der Qualitätsziele der Schule. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 355–394). Graz: Leykam.
- Angelone, D. & Keller, F. (2014). Leistungsveränderungen in der Schweiz seit PISA 2000. In Konsortium PISA.ch (Hrsg.), *PISA 2012: Vertiefende Analysen* (S. 9–19). Bern und Neuchâtel: SBF/EDK und Konsortium PISA.ch.
- Ansari, A. & Pianta, R. C. (2018). Variation in the long-term benefits of child care: The role of classroom quality in elementary school. *Developmental Psychology*, *54*, 1854–1867. doi:10.1037/dev0000513
- Bergmüller, S., Laimer, G. & Steger, E. (2009). Schul- und klasseninterne Rahmenbedingungen des Leseunterrichts. In B. Suchaň, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule* (S. 166–176). Graz: Leykam.
- Breit, S. (2009). Elementarbildung. In B. Suchaň, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule* (S. 158–164). Graz: Leykam.
- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (2016). *Standardüberprüfung 2015 Deutsch/Lesen/Schreiben, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Verfügbar unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/BiSt_UE_D4_2015_Bundesergebnisbericht.pdf
- Breit, S. & Schneider, P. (2009). Ergebnisse der Sprachstandsfeststellung. In S. Breit (Hrsg.), *Frühkindliche Sprachstandsfeststellung. Konzept und Ergebnisse der systematischen Beobachtung im Kindergarten* (S. 22–44). Graz: Leykam
- Brock, R. (2011). Kompetenzorientierter Unterricht – Sekundarstufe I – Englisch. In Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Hrsg.), *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*. (S. 69–82). Graz: Leykam
- 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 bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 189–227). Graz: Leykam.
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (2018a). *Kompetenzmodelle und Deskriptoren*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter: <https://www.bifie.at/material/grundlagen-der-bildungsstandards/kompetenzmodelle-und-deskriptoren/>
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (2018b). *IKM – Informelle Kompetenzmessung, Nutzung in den allgemeinen Pflichtschulen im Jahr 2017*. Salzburg
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (2018, Februar). *IKM, Informelle Kompetenzmessung. Präsentationsfolien im Rahmen der Tagung der BundeslandkoordinatorInnen für die Bildungsstandards*, Salzburg.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2007). *Initiative „25+“: Individualisierung des Unterrichts*. Rundschreiben Nr. 9/2007 des BMUKK. GZ: BMUKK-20.200/0011-I/3b/2007. Verfügbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2007_09.html
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2018). *Die Bildungsreform bringt's*. Verfügbar unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/autonomie/index.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2017). *Bildungsreform. Autonomiepaket und Bildungsdirektion. Informationsunterlage*.

Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/autonomie/brf_ueb.pdf?6bre14

Burger, K. (2013). *Early childhood care and education and equality of opportunity*. Wiesbaden: Springer.

Cattaneo, A. M. & Wolter, S. C. (2012). *Migration Policy Can Boost PISA Results – Findings from a Natural Experiment* (SKBF Staff Paper, Nr. 7). Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Verfügbar unter http://espe.conference-services.net/resources/321/2907/pdf/ESPE2012_0080_paper.pdf

Finn, J. D., Gerber, S. B. & Boyd-Zaharias, J. (2005). Small classes in the early grades, academic achievement, and graduating from high school. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), 214–233.

Friedl-Lucyshyn, G. (2011). IKM (Instrument der Informellen Kompetenzmessung) – präzise Diagnosen des Lernstandes als Voraussetzung für individualisierte Lernbegleitung. In F. Hofmann, D. Martinek & U. Schwantner (Hrsg.), *Binnendifferenzierter Unterricht und Bildungsstandards – (k)ein Widerspruch?* (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 7, S. 63–79). Wien: LIT.

Gonzalez, E. J. (2003). Scaling the PIRLS Reading Assessment Data. In M. O. Martin, I. V. S. Mullis & A. M. Kennedy (Eds.), *PIRLS 2001 Technical Report* (S. 151–168). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Grillitsch, M. (2010). *Bildungsstandards auf dem Weg in die Praxis* (BIFIE-Report 6/2010). Graz: Leykam.

Verfügbar unter https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/Report_Bist_2010-10-13.pdf

Hattie, J. (2005). The paradox of reducing class size and improving learning outcomes. *International Journal of Educational Research*, 43, 387–425.

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“* (W. Beywl & Zierer, Trans.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Herzog-Punzenberger, B. (2016). *Kindergartenbesuch und Elementarpädagogik*. Policy Brief #04. Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte.

Verfügbar unter http://paedpsych.jku.at/dev/wp-content/uploads/2016/10/PB04_Kindergarten_16Seiten_k4.pdf

Manitius, V. & Groot-Wilken, B. (2017). Kooperatives Wissensmanagement im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten als Transferstrategie für die Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage. In V. Manitius & P. Doppelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 266–280). Münster: Waxmann.

Martin, M. O., Mullis, I. V. S. & Hooper, M. (Eds.). (2017). *Methods and Procedures in PIRLS 2016*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

Verfügbar unter <https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods.html>

Mullis, I. V. S., Martin, M. O. & Sainsbury, Marian (2015). PIRLS 2016 Reading Framework. In I. V. S. Mullis & M. O. Martin (Hrsg.), *PIRLS 2016 Assessment Framework*.

Verfügbar unter: https://timss.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_Framework_2ndEd.pdf

OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264267510-en

Paternoster, R., Brame, R., Mazerolle, P. & Piquero, A. (1998). Using the correct statistical test for the equality of regression coefficients. *Criminology*, 36, 859–866. doi:10.1111/j.1745-9125.1998.tb01268.x

Phillips, D. A. & Lowenstein, A. E. (2011). Early care, education, and child development. *Annual Review of Psychology*, 62, 483–500. doi:10.1146/annurev.psych.031809.130707

- Rechnungshof (2011). *Klassenschülerhöchstzahl 25, Bericht des Rechnungshofes*, Bund 2011/1. Verfügbar unter https://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2011/berichte/teilberichte/bund/bund_2011_01/Bund_2011_01_4.pdf
- Rechnungshof (2013). *Kinderbetreuung für 0- bis 6-Jährige. Bericht des Rechnungshofes*. Bund 2013/11. Verfügbar unter https://www.rechnungshof.gv.at/rh/home/home/Kinderbetreuung_fuer_0_bis_6_Jaehrige.pdf
- Salchegger, S. & Herzog-Punzenberger, B. (2017). Lesekompetenz und sozioökonomischer Status von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Entwicklungen seit dem Jahr 2000 in Österreich, der Schweiz und Deutschland. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7, 79–100. doi:10.1007/s35834-016-0172-1
- Salchegger, S., Herzog-Punzenberger, B. & Filzmoser, S. (2015). Migrationshintergrund und Lesekompetenz: Entwicklungen seit dem Jahr 2000. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS & TIMSS 2011 – Die Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft am Ende der Volksschule* (S. 67–84). Graz: Leykam.
- 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. Erste Ergebnisse. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule* (S. 67–82). Graz: Leykam.
- Salchegger, S., Wallner-Paschon, C., Schmich, J. & Höller, I. (2016). Kompetenzentwicklung im Kontext individueller, schulischer und familiärer Faktoren. In B. Suchań & S. Breit (Hrsg.), *PISA 2015. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich* (S. 77–100). Graz: Leykam.
- Schrader, F. W. & Helmke, A. (2008). Determinanten der Schulleistung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 285–302). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-91104-5_11
- Schreiner, C. (2012). Bildung der Eltern und Schülerleistungen in Österreich. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon, S. Bergmüller & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse*. (S. 48–49). Graz: Leykam.
- Shouse, A. C. (2000). Das High/Scope Vorschulcurriculum. In E. Wassilios Fthenakis & M. R. Textor (Hrsg.), *Pädagogische Ansätze im Kindergarten* (S. 154–169). Weinheim: Beltz. Verfügbar unter <https://www.kindergartenpaedagogik.de/1696.pdf>
- Specht, W. & Lucyshyn, J. (2008). Einführung von Bildungsstandards in Österreich. Meilenstein für die Unterrichtsqualität? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26 (3), 318–325.
- Stanzel-Tischler, E. (2011). *Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten. Begleitende Evaluation. Executive Summary zu den BIFIE-Reports 1 & 2/2009, 5/2010 und 8/2011*. Graz: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Verfügbar unter https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/04/fspf_executive-summary_2012-02-01.pdf
- Stanzel-Tischler, E. (2017). Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten: Rolle und Voraussetzungen. In G. Biffl & L. Rössl (Hrsg.), *Migration & Integration 6 – Dialog zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis* (S. 49–68). Bad Vöslau: omnium.
- Statistik Austria (2018). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund seit 2008*. Verfügbar unter http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=069443
- Valentino, R. (2018). Will public pre-K really close achievement gaps? Gaps in prekindergarten quality between students and across states. *American Educational Research Journal*, 55, 79–116. doi:10.3102/0002831217732000
- 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*. (S. 7–34). Graz: Leykam
- Wiesner, C., Schreiner C., Breit, S. & Pacher, K. (2017). Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht. *BIFIE-Journal*, Ausgabe 1/2017. Verfügbar unter: <https://www.bifie.at/material/bifie-journal/1-2017/1-1>

