

12 Lesebezogene Unterrichtsaktivitäten und Lesekompetenzen im Zeitverlauf

Antonia Bachinger, Veronika Österbauer, Daniel Paasch, Martina Kloibhofer & Marcel Illetschko

Inwiefern werden im Sinne einer systematischen Leseförderung nach Rosebrock und Nix (2015) Leseverfahren (z. B. Lautleseverfahren, Lesestrategietrainings) im Unterricht an die Lesekompetenz der Schüler/innen angepasst? Anhand von Lehrer- und Schülerangaben aus den Erhebungsjahren 2006, 2011 und 2016 wird im folgenden Kapitel die Häufigkeit des Einsatzes jener Leseverfahren beschrieben, die auf Basis des in der Deutschdidaktik etablierten Modells von Rosebrock und Nix unterschieden werden. Anschließend wird für die aktuellste Erhebung (PIRLS 2016) analysiert, wie und ob die Lesekompetenz der Schüler/innen bei der Häufigkeit des Einsatzes einzelner Leseverfahren im Unterricht berücksichtigt wird. Lesekompetenz wird in der Analyse zum einen über lesestarke und lesechwache Klassen (Leistungsquartile auf Klassenebene) definiert. Zum anderen wird für PIRLS-Kompetenzstufen in Lesen beleuchtet, wie häufig einzelne Leseverfahren auf den jeweiligen Kompetenzstufen im Unterricht eingesetzt werden.

Einleitung

Der Zusammenhang zwischen lesebezogenen Aktivitäten im Unterricht und Lesekompetenz war bereits Gegenstand von Analysen zur PIRLS-Erhebung 2016 (für Deutschland und Österreich: Bremerich-Vos, Stahns, Hußmann & Schurig, 2017; Schmich, Breit, Lanzdorf & Itzlinger-Bruneforth, 2017). Im folgenden Beitrag gehen wir der Frage nach diesem Zusammenhang aus einer zweifachen Perspektive nach: Zum einen wird mit Blick auf den Zeitverlauf dargestellt, wie häufig einzelne Leseverfahren in den Jahren 2006, 2011 und 2016 laut Schüler- und Lehrerangaben im Unterricht eingesetzt wurden, d. h. inwiefern sich der Leseunterricht in österreichischen Schulen in den letzten zehn Jahren verändert hat. Zum anderen wird für das Jahr 2016 analysiert, wie häufig Schüler/innen in einem – laut Rosebrock und Nix (2015) – für ihre Kompetenzstufe geeigneten Leseverfahren (z. B. Lautleseverfahren, Lesestrategietrainings) unterrichtet wurden. Dabei soll neben der Betrachtung nach Kompetenzstufen eine Auswertung nach lesestarken und lesechwachen Klassen (nach Leistungsquartilen auf Klassenebene) genauere Informationen zum schülergruppengerechten Einsatz von Leseverfahren geben.

Theoretischer Rahmen: Leseverfahren und das PIRLS-Framework

Leseverfahren nach Rosebrock und Nix (2015)

Im amerikanischen Raum findet man schon seit längerem „Lesetrainings“ und zahlreiche andere Programme, welche sich an der Tradition der „reading literacy“ orientieren. Die Literacy-Tradition unterstreicht die Wichtigkeit der Lesekompetenz als Lebensgrundlage für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben. Bereits in den 1980er und 1990er Jahren

führte die amerikanische Leseforschung sowohl vergleichende als auch empirische Lesestudien durch und entwickelte eine Vielzahl von Förder- und Trainingsprogrammen (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000).

Als Folge der PISA-Test-Ergebnisse 2001 in Deutschland und mit kurzer Verzögerung 2003 in Österreich erschienen auch im deutschsprachigen Raum Lesetrainings und zahlreiche Ansätze für den Unterricht mit verschiedenen Zielsetzungen (für einen Überblick vgl. Kruse, 2007, S. 178). Aus den zahlreichen Modellen zur Lesekompetenz (z. B. Garbe, Holle & Jesch 2009; Gold, 2010; Kruse, 2007; Venn-Brinkmann, 2012) wurde jenes von Rosebrock und Nix (2015) als Grundlage für die vorliegende Untersuchung gewählt. Die beiden Autoren betrachten Lesekompetenz als eine mehrdimensionale Fähigkeit: Sie ist also nicht als bloße Informationsaufnahme und -weiterverarbeitung zu verstehen, sondern gerade für den Unterricht ist ein Begriff der Lesekompetenz unumgänglich, welcher die Abläufe des Lesens auf mehreren Ebenen beleuchtet (Rosebrock & Nix, 2015, S. 14 f.).

Im Zentrum des Modells von Rosebrock und Nix (2015) stehen die Prozessebene, die Subjektebene und die soziale Ebene. Zur *Prozessebene* zählen die Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung und die lokale Kohärenzbildung, das Erkennen von globalen Textzusammenhängen und von Textstrukturen und Darstellungsstrategien während des Leseprozesses. Der *Subjektebene* ordnen Rosebrock und Nix das Selbstkonzept des Lesers und der Leserin zu (Rosebrock & Nix, 2015, S. 16). Das Subjekt bringt sowohl sein eigenes Vorwissen als auch die Motivation in den Leseprozess mit ein. Somit braucht es „Antriebe“, damit die einzelnen kognitiven Schritte überhaupt passieren können. Verschiedene Sozialinstanzen, wie beispielsweise Familie, Schule und Peers sowie auch das kulturelle Leben im weitesten Sinne, verorten Rosebrock und Nix in der *sozialen Ebene* ihres Mehrebenen-Modells. Diese

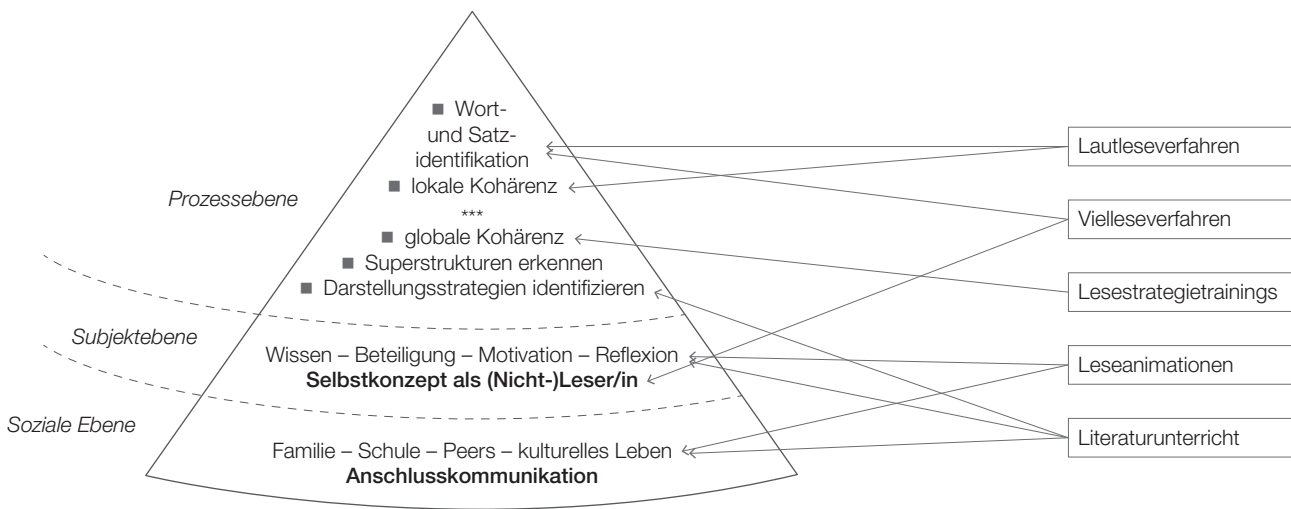


Abbildung 1: Mehrebenen-Modell des Lesens (nach Rosebrock, 2012, S. 7)

Ebene beschreibt in erster Linie Formen der Anschlusskommunikation. Gerade die soziale Ebene ist ein wichtiger Anknüpfungspunkt für den Einsatz von Lesekompetenzfördermaßnahmen, welche sowohl die Prozess- als auch die Subjektebene beeinflussen (Rosebrock & Nix, 2015, S. 17 ff.).

Rosebrock und Nix (2015) stellen für den Umgang mit (Primär-)Texten im Unterricht fünf verschiedene Verfahren (Lautleseverfahren, Vielleseverfahren, Lesestrategietrainings, Leseanimation und Literaturunterricht) vor, die die Grundlage für diesen Beitrag bilden. Die einzelnen Verfahren werden im Modell mit unterschiedlichen Lesekompetenzen (wie der Wort- und Satzidentifikation, der Fähigkeit zur globalen Kohärenzbildung etc.) verbunden. Bestimmte Leseverfahren zielen demnach auf den Erwerb spezifischer Lesekompetenzen ab, während andere Teilkompetenzen mit dieser Förderung nicht oder kaum erfasst werden. Es ist nur dann eine Wirkung der Fördermaßnahmen zu erwarten, wenn die richtigen Verfahren für die jeweiligen Schüler(gruppen) ausgewählt werden.

1. Lautleseverfahren

Der Einsatz verschiedener Verfahren, die gemeinsam als Lautleseverfahren bezeichnet werden, hat in erster Linie das Ziel, die Leseflüssigkeit¹ zu erhöhen und die Worterkennung, die

Verbindung einzelner Wörter im Satz sowie mehrerer Sätze, d. h. die lokale Kohärenzbildung zu verbessern (Rosebrock & Nix, 2015, S. 33). Laut Rosebrock und Nix (2015, S. 46) existiert mittlerweile eine große Anzahl an Varianten von Lautlesetrainings, die sich wiederum grob in *wiederholtes Lautlesen* und *begleitendes Lautlesen* unterteilen lassen. Beim *wiederholten Lautlesen* lesen Schüler/innen meist einem Tutor oder einer Tutorin einen kurzen Text vor und wiederholen dies so lange, bis ein vorher definierter Standardwert an Leseflüssigkeit und deren Automatisierung, die Lesegeschwindigkeit und das ausdrucksstarke Vorlesen verbessert werden. Aufgrund der Wiederholung eignen sich die Schüler/innen neue Buchstaben- und Wortkombinationen an, prägen sich diese ein und erweitern ihren Sichtwortschatz.² Beim *begleitenden Lautlesen* liest ein Lesemodell – d. h. ein kompetenterer Leser bzw. eine kompetentere Leserin – gemeinsam mit dem Kind.³ Das Modell korrigiert sinnentstellende Verlesungen des Kindes und bespricht mit ihm den Text. Des Weiteren zählen Partner- und Mitleseverfahren zu den Lautleseverfahren, darunter die sogenannten Lautlesetandems. Hierbei werden Paare aus lesestarken und leseschwachen Schülerinnen und Schülern gebildet, die Texte gleichzeitig laut vorlesen (Rosebrock & Nix, 2015, S. 46 ff.).⁴ Durch Lautleseverfahren sind nicht nur eine verbesserte Leseflüssigkeit, sondern zudem positive

1 Es sei erwähnt, dass die Leseflüssigkeit bei PIRLS nicht eigens erhoben wird.

2 Zudem lernen sie mithilfe des Tutors oder der Tutorin Texte beim Vorlesen angemessen zu betonen und Interpunktion, inhaltliche Schlüsselwörter etc. für sich zur Texterschließung zu nutzen. Beim Lesen unbekannter Texte sind diese Aspekte laut Rosebrock und Nix zentral (2015, S. 46).

3 Dies erfolgt laut Rosebrock und Nix teils nacheinander, sodass zunächst das Lesemodell liest und die Textstelle anschließend vom Kind wiederholt wird, teils übergibt das Lesemodell die Aufgabe weiterzulesen mitten im Text an das Kind (2015, S. 48).

4 Das lesestarke Kind bildet das Lesemodell für das schwächere Kind. Bei Verlesungen bleiben diesem drei Sekunden Zeit, um sich selbst zu korrigieren. Erfolgt dies nicht, so zeigt das Lesemodell auf das entsprechende Wort, liest es korrekt vor und klärt die Bedeutung. Das leseschwächere Kind wiederholt das Wort und die gemeinsame Lektüre wird am Satzanfang wieder aufgenommen. Nähere Details zum Training finden sich bei Rosebrock und Nix (2015, S. 49 ff.) sowie bei Rosebrock, Nix, Rieckmann und Gold (2011).

Effekte auf das Textverstehen und auf höhere Verstehensleistungen auf der Prozessebene zu erwarten, da das Korrigieren von Lesefehlern auf die metakognitive Ebene abzielt (Rosebrock & Nix, 2015, S. 33; 47 ff.; Rosebrock et al., 2011). Die Wirksamkeit dieser Verfahren ist empirisch gut belegt (vgl. dazu Gold, Nix, Rieckmann & Rosebrock, 2010; NICHD, 2000; Rosebrock & Nix, 2015), setzt aber einen regelmäßigen Einsatz voraus. Laut einer Studie von Van Zadelhoff (2016) empfiehlt sich beispielsweise der Einsatz dreimal wöchentlich über 10 Wochen hinweg, um nachweisbare Verbesserungen zu erzielen. Laut Rosebrock und Nix erweisen sich Lautleseverfahren gerade für schwächere Leser/innen als besonders gewinnbringend. Sie zitieren dazu auch den Report des National Reading Panels, der für Leseflüssigkeit, Leseverständnis etc. Effektstärken zwischen 0.35 („reading comprehension“) und 0.55 („reading accuracy“) anführt (NICHD, 2000, S. 189 ff.; Rosebrock, Rieckmann, Nix & Gold, 2010, S. 33 ff.).

Für Deutschland haben Bremerich-Vos et al. (2017) festgestellt, dass Lautleseverfahren bislang noch selten eingesetzt werden. „Mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler in Deutschland hat (...) den befragten Lehrkräften zufolge im Unterricht Gelegenheit, im Rahmen von Lautlesetandems zu üben, wenn auch in der Regel nur selten“ (Bremerich-Vos et al., 2017, S. 288). Sie werden zudem unabhängig von der Kompetenzstufe angewandt (Bremerich-Vos et al., 2017, S. 283 ff.).

Lautleseverfahren sind nicht zu verwechseln mit anderen Unterrichtsaktivitäten, bei denen vorgelesen wird, etwa das laute Reihumlesen oder das laute Vorlesen einzelner Schüler/innen vor der ganzen Klasse. Obwohl sie oberflächlich betrachtet gewisse Ähnlichkeiten mit Lautleseverfahren haben, erzielen sie nicht deren positive Wirkung. Beim Reihumlesen erhalten die Schüler/innen meist einen ihnen unbekanntem Text, den sie nacheinander laut vor der Klasse vorlesen, während die anderen Schüler/innen still mitlesen. Mit Bezug auf Forschungsarbeiten von Crämer (1998) sowie Opitz und Rasinski (1998) bezweifeln Rosebrock und Nix (2015, S. 45), dass diese Methode zu einer Verbesserung der Leseleistung führt. Nix kritisiert am Reihumlesen, dass es kaum Übungseffekte gibt, weil die Texte meist kurz sind und die einzelnen Schüler/innen nur ein kurzes Stück davon vorlesen. Zudem gibt es kaum Wiederholungen und weil Schüler/innen meist einzelne Sätze lesen, kann auch der Zusammenhang nicht hergestellt werden. Schwache Schüler/innen werden der Klasse vorgeführt, bessere Schüler/innen sind unterfordert (Nix, 2011, S. 115 ff.).

2. Vielleseverfahren

Die Lesegeläufigkeit (fluency) und in direktem Zusammenhang auch das Verstehen von Texten wird vor allem durch

häufiges und regelmäßiges Lesen verbessert. Diese Verfahren zielen auf die Verbesserung der Prozessebene im Gesamten ab. Im Rahmen von Vielleseverfahren wird Lesen vor allem als Selbstzweck betrachtet. Es gibt freie Lesezeiten im Unterricht, welche als fixe Termine verankert sind. Die Lektüre eines Buchs eigener Wahl ist zu diesen Zeiten für die Schüler/innen verpflichtend, die gelesenen Texte werden aber nicht im Unterricht behandelt. Laut Rosebrock und Nix (2015) ist dieses Verfahren in erster Linie für Schüler/innen geeignet, die noch nie ein Buch fertig gelesen haben und für die Lesen bislang nicht zur Gewohnheit geworden ist. Das Verfahren basiert auf der Idee, dass Viellesen zu einer verbesserten Lesekompetenz insgesamt führt. Empirisch konnten diese Zusammenhänge allerdings bislang nicht hinreichend nachgewiesen werden. Rosebrock und Nix weisen darauf hin, dass stille Lesezeiten für sich noch keine Verbesserung der Leseleistung erzielen und sie v. a. als isolierte und kurzfristige Maßnahme keinerlei Effekte zeigen (2015, S. 55 ff.). Auch die Metaanalyse des National Reading Panel zeigte nur eine geringe Effektivität (NICHD, 2000). Die bloße Gelegenheit zu lesen verbessert demnach die Leseleistung nicht. Rosebrock und Nix empfehlen daher den häufigen und regelmäßigen Einsatz dieses Verfahrens in Kombination mit fünfminütigen Konferenzen zur Überprüfung, ob die Textschwierigkeit angemessen ist. Dies habe sich in einem Projekt von Reutzel, Fawson und Smith (2008) nachweisbar positiv auf das Textverstehen ausgewirkt.⁵

3. Lesestrategietrainings

Als Lesestrategien bezeichnet man „mentale Werkzeuge“, also eingeübte Handlungsmuster, die man braucht, um einen Lese- und Verstehensprozess selbstständig strukturieren zu können (Rosebrock & Nix, 2015, S. 77 f.). Lesestrategietrainings können verschiedenen Kategorien zugeordnet werden (Wiederholungsstrategien, Elaborationsstrategien, reduktiven Strategien und Organisationsstrategien, metakognitiven Strategien). Sie sind vor allem für Schüler/innen geeignet, die keine Probleme mit dem Dekodieren mehr haben, und zielen auf hierarchiehohe Verstehensanforderungen während des Lesens auf verschiedenen kognitiven Ebenen ab (strukturieren, in Bezug zu Vorwissen setzen etc.) (Bremerich-Vos et al., 2017, S. 289). Artelt, Stanat, Schneider und Schiefele (2001) empfehlen sie allen voran jenen Schülerinnen und Schülern, welche bereits ausreichende Fertigkeiten im Bereich der Leseflüssigkeit besitzen, aber noch Probleme in den Bereichen Verstehensleistung und Informationsverarbeitung haben (S. 131 ff.). Das heißt, dass vor allem die Hauptintention des geschriebenen Textes sehr häufig nicht oder nur teilweise erkannt wird (Rosebrock & Nix 2015, S. 78).

5 Für weitere Informationen zu einem Vielleseprojekt, in dem in fünfminütigen Konferenzen mit einem Lautleseprotokoll Leseflüssigkeit und Textschwierigkeit überprüft sowie das Textverständnis mithilfe von Inhaltsfragen ermittelt wurden, siehe Jörgens und Rosebrock (2012) sowie Rieckmann (2015) und Rosebrock und Nix (2015, S. 68 ff.).

4. Leseanimation

Im deutschsprachigen Raum wird die Leseförderung oft mit Leseanimation gleichgesetzt. Häufige Methoden sind laut Rosebrock und Nix vor allem Lesewochen, Lesenächte, Autorenlesungen, aber auch die Zusammenarbeit mit Bibliotheken etc. Richtig eingesetzt ist das Ziel in erster Linie eine Verbesserung der Lesekompetenz durch die Steigerung der Lesefreude, der Lesemotivation sowie der Aufbau eines stabilen Leseselbstkonzepts. Diese Verfahren seien, so Rosebrock und Nix (2015, S. 112), vor allem für Schüler/innen geeignet, die auf der unmittelbaren Prozessebene keine Schwierigkeiten haben. Ansonsten können solche Verfahren alleine zu Überforderung führen und somit eher Enttäuschung und Demotivation zur Folge haben (Rosebrock & Nix, 2015, S. 112 f.).

Neben der Lesemotivation und dem Selbstkonzept zielt Leseanimation nicht zuletzt auf die soziale Ebene und insbesondere die Anschlusskommunikation ab. Das Sprechen über Texte ist häufig Teil der Lesesozialisation im Allgemeinen, die bereits im Kleinkindalter beginnt. Erwerben Kinder kaum Erfahrungen in diesem Bereich, so können leseanimierende Verfahren überfordernd sein (Rosebrock & Nix, 2015, S. 112 f.).

5. Literaturunterricht

Der Literaturunterricht ist die Arbeit an den hierarchiehöchsten Ebenen des Leseprozesses. Zentrale Ziele sind der Erwerb von Textsortenkenntnissen, das Erkennen von Superstrukturen und von Darstellungsintentionen. Über die Begegnung mit Literatur sollen aber weit umfassendere Bildungsziele als nur das kognitive Training hierarchiehoher Lesefähigkeiten verfolgt werden. So wird dadurch etwa die Enkulturation in Geschichte und Gesellschaft gefördert. Zudem wird die Entwicklung eines stabilen, lesebezogenen Selbstkonzepts unterstützt. Neben den Leseverstehensleistungen der Schüler/innen müssen laut Rosebrock und Nix (2015) auch deren kulturelle Voraussetzungen sowie deren Lesesozialisation berücksichtigt werden, damit der Zugang zu ästhetischer und literarischer Erfahrung ermöglicht werden kann. Abgesehen von üblichen Methoden wie dem Gespräch über das Gelesene und dem Verfassen von Interpretationsaufsätzen plädieren sie dafür, unterstützende Elemente in den Literaturunterricht aufzunehmen, wenn Schüler/innen noch Probleme bei den hierarchieniedrigeren Leseprozessen aufweisen (z. B. Vorlesen oder audiovisuelle Medien, um inhaltliche Zusammenhänge zu verdeutlichen) (Rosebrock & Nix, 2015, S. 148 ff.).

PIRLS-Framework

Die Items, die Schüler/innen der vierten Schulstufe im Rahmen der PIRLS-Studie zu lösen hatten, können allesamt in jenem Bereich verortet werden, den Rosebrock und Nix (2015) als Prozessebene bezeichnen. Im PIRLS-Framework werden unter Berücksichtigung der Zielgruppe und deren Lesegewohnheiten zwei Leseabsichten unterschieden: Lesen, um Informationen zu gewinnen, und Lesen, um literarische Erfahrungen zu machen (Widauer & Wallner-Paschon, 2017, S. 11). Die Aufgaben der PIRLS-Studie lassen sich nach der jeweiligen Leseabsicht in zwei gleich große Gruppen unterteilen und umfassen daher literarische⁶ und expositorische⁷ Texte zu gleichen Teilen.⁸ Für jede der beiden Gruppen werden vier Verstehensprozesse voneinander unterschieden: 1. Das Erkennen und Wiedergeben expliziter Informationen, 2. Einfaches Schlussfolgern, 3. Interpretieren und Verknüpfen und 4. Bewerten und Kritisieren. Das Erkennen und Wiedergeben expliziter, mitunter im Text verstreuter Informationen zielt auf ein unmittelbares Textverständnis ab, das keiner weiteren Interpretation oder Schlussfolgerung bedarf. Um einfache Schlüsse ziehen zu können, müssen Inferenzen beim Lesen hergestellt und mindestens zwei Textstellen miteinander verbunden werden, wobei deren Zusammenhang im Text nicht explizit zu finden ist. Für Interpretationen müssen nicht nur implizite Informationen entnommen, sondern diese mit eigenem Wissen und Erfahrungen abgeglichen werden, zum Beispiel, um Schlüsse über die Motive einer Figur ziehen zu können. Dazu ist ein umfassenderes Verständnis des Gesamttextes vonnöten. Die höchste Stufe der Verstehensprozesse bildet schließlich die kritische Textbetrachtung, bei der eine gewisse Distanz zum Text erforderlich ist, sodass der Leser oder die Leserin zu begründeten Aussagen über den Text gelangt. Dazu muss der Text mit Ideen und Informationen außerhalb des Textes abgeglichen werden. Für Aussagen zur Textstruktur oder zum Sprachgebrauch muss etwa auf Sprachwissen, Textsortenwissen etc. zurückgegriffen werden. Eine ausführliche Erläuterung der Verstehensprozesse findet sich im PIRLS Assessment Framework (Mullis & Martin, 2015, S. 19 ff.) sowie im technischen Bericht der Österreich-Ergebnisse (Widauer & Wallner-Paschon, 2017, S. 11).

Der Schwierigkeitsgrad der Verstehensprozesse ist jedoch laut Mullis und Martin (2015) nicht linear vom Erkennen und Wiedergeben expliziter Informationen (Verstehensprozess 1) bis hin zum Bewerten und Kritisieren von Inhalt und Textelementen (Verstehensprozess 4) zu denken, sondern hängt stark von der Länge und Komplexität des Textes ab. Das

6 Den Großteil der literarischen Texte bilden fiktive Erzähltexte (Mullis & Martin, 2015, S. 16). Die Fragen zu den literarischen Texten sind vorwiegend auf Thema, Ereignisse der Handlungsfolge, Figuren und Situierung bezogen (Mullis & Martin, 2015, S. 15).

7 Zur Definition expositorischer oder Sachtexte bei PIRLS siehe Mullis und Martin (2015, S. 17). Fragen zu expositorischen Texten zielen v. a. auf die im Text enthaltene Information ab (Mullis & Martin, 2015, S. 15).

8 Laut PIRLS-Framework wird bei der Auswahl der Texte darauf geachtet, innerhalb der beiden Leseabsichten eine möglichst große Vielfalt an Textsorten zu erreichen (Mullis & Martin, 2015, S. 16).

Auffinden expliziter Informationen kann etwa in einem abstrakten, syntaktisch komplexen und/oder in seinem Aufbau schwierigen Text anspruchsvoller sein als das Bewerten von Textelementen in einfachen Texten (siehe dazu auch Kapitel 3 in diesem Band). Eine einfache Zuordnung der Kompetenzstufen zu einzelnen Prozessen im Modell von Rosebrock und Nix (2015) ist aus diesem Grund nicht möglich.

Hypothesen

Ausgangspunkt für diesen Beitrag sind zwei zentrale Fragebereiche: 1. Wie häufig wurden einzelne Leseverfahren in den Jahren 2006, 2011 und 2016 laut Schüler- und Lehrerangaben im Unterricht eingesetzt? 2. Wie häufig wurden diese Leseverfahren bei Schülerinnen und Schülern der einzelnen Kompetenzstufen 2016 angewandt bzw. zeigen sich Unterschiede zwischen besonders lesestarken und lesestarken Klassen? Auf Basis von Rosebrock und Nix (2015) werden verschiedene Hypothesen formuliert. Für Deutschland haben Bremerich-Vos et al. (2017) ebenfalls deren Modell als Grundlage für die Analyse der PIRLS-/IGLU-Daten verwendet.⁹ Sie haben sich dabei auf die Förderung von Leseflüssigkeit und auf das Leseverstehen vor dem Hintergrund relativer Heterogenität in den Leistungsdaten fokussiert. Neben dem grundlegenden Modell ist ihre Analyse ein wichtiger Ausgangspunkt für unsere Hypothesen.

1. Die Häufigkeit, individuell abgestimmten Leseunterricht zu geben, hat sich von 2006 bis 2016 nicht geändert.

Rosebrock und Nix gehen grundsätzlich davon aus, dass eine genaue Analyse der Kompetenzen der Schüler/innen und eine individuell abgestimmte Förderung Grundvoraussetzungen für den Einsatz von unterschiedlichen Verfahren sind (Rosebrock & Nix, 2015, S. 9). Die Leistungsdaten haben sich wenig verändert. Daher liegt die Vermutung nahe, dass auch der Grad an Individualisierung, der eine wichtige Grundlage für Verbesserungen der Leseleistung ist, auf einem ähnlichen Niveau geblieben ist und sich über die Zeit nicht verändert hat.

2. Das laute Vorlesen vor der ganzen Klasse wird 2016 seltener eingesetzt als 2006.

Das laute Vorlesen zählt zu jenen Methoden, die zwar Ähnlichkeiten mit Lautleseverfahren aufweisen, jedoch nicht zu einer Verbesserung der Dekodierfähigkeit und Automatisierung führen. Aufgrund dieser Erkenntnisse der Leseforschung, die mit der Erstveröffentlichung des Modells von Rosebrock und Nix im Jahr 2008 einem breiteren Publikum

zugänglich gemacht wurden, ist davon auszugehen, dass die Häufigkeit des Einsatzes im Unterricht zurückgegangen ist.

- 3a. Im Vergleich zum internationalen Schnitt ist die Häufigkeit des Einsatzes von Lesestrategien im Unterricht niedrig. Sie hat sich von 2006 bis 2016 in Österreich nicht verändert.

Hier sind keine Unterschiede zu den Ergebnissen aus Deutschland zu erwarten, wonach Lesestrategietrainings gerade in der Primarstufe (auch im internationalen Vergleich) selten eingesetzt werden (Bremerich-Vos et al., 2017, S. 292). Wie Schmich et al. in den ersten Ergebnissen zu PIRLS 2016 festhalten, „[...] scheint es in den deutschsprachigen Ländern eine gemeinsame Tradition der Vermittlung von Lesestrategien zu geben“ (Schmich et al., 2017, S. 85). Um ein Beispiel für eine konkrete Lesestrategie – das Gelesene mit eigenen Erfahrungen vergleichen – zu nennen: 2016 gaben im internationalen Schnitt 83 % der Lehrer/innen an, dies zumindest ein- bis zweimal pro Woche mit ihren Schülerinnen und Schülern zu tun, während es in Deutschland nur 69 % waren (Bremerich-Vos et al., 2017, S. 292) bzw. 66 % in Österreich (Schmich et al., 2017, S. 87).¹⁰

- 3b. Lesestrategietrainings werden häufiger mit Schülerinnen und Schülern auf den Kompetenzstufen 1 und 2 durchgeführt.

Es sind vor allem die mittleren Leistungsgruppen, die am stärksten von diesen Trainings profitieren (Artelt et al., 2001, S. 131 ff.; Rosebrock & Nix, 2015, S. 78). Nach Rosebrock und Nix (2015) sollten sie mit Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden, die bereits über eine gute Leseflüssigkeit verfügen, aber Probleme bei der Identifizierung von Hauptgedankengängen, der Textintention und/oder der Verbindung von Vorwissen und Text sowie den höheren Prozessebenen haben (Rosebrock & Nix, 2015, S. 78). Dem entsprechen etwa die Stufen 1 und 2 der PIRLS-Kompetenzstufenbeschreibungen (vgl. Wallner-Paschon & Widauer, 2017, S. 27 f.).

- 4a. Die Häufigkeit des Einsatzes von Leseanimation im Unterricht hat sich in Österreich von 2006 bis 2016 nicht verändert. Sie ist im Vergleich zum internationalen Schnitt hoch.

In Anlehnung an Rosebrock und Nix (2015) ist zu vermuten, dass vor allem im deutschsprachigen Raum die Leseförderung häufig mit Leseanimation gleichgesetzt wird bzw. wurde. Leseanimation wird in den Fragebögen vorwiegend über Vorhandensein, Umfang, Ausleihmöglichkeit und Nutzung der Klassenzimmer-Bibliothek oder Lesecke sowie den Besuch anderer Bibliotheken als der Klassenzimmer-Biblio-

⁹ IGLU steht für Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung und wird in Deutschland synonym für PIRLS verwendet.

¹⁰ Hierfür wurden die Antwortkategorien „jeden oder fast jeden Tag“ und „ein- bis zweimal pro Woche“ zusammengezählt.

thek mit der Klasse abgedeckt. Als zusätzliche Information wird angeführt, wie oft sich die Schüler/innen Bücher in ihrer Umgebung (z. B. Stadt- oder Gemeindebücherei) ausleihen. Damit wird nur ein Ausschnitt dessen, was Rosebrock und Nix (2015) unter Leseanimation verstehen, abgefragt.

4b. Leseanimation wird seltener bei lesechwachen Schülerinnen und Schülern eingesetzt.

Ein hoher Einsatz von Leseanimation führe nicht zur Verbesserung der Leistung im Leseverstehen von Schülerinnen und Schülern, die basale Lesefähigkeiten wie beispielsweise das Entziffern einzelner Wörter im Text noch nicht erworben haben (Rosebrock & Nix, 2015, S. 112). Dass Leseanimationsverfahren für Schüler/innen auf Kompetenzstufe 1 und darunter nicht zielführend sind, sollte dazu führen, dass sie dort weniger Anwendung finden.

4c. Lesestarke Kinder unterhalten sich lieber mit ihrem Umfeld über Gelesenes und geben öfter als lesechwache Kinder an, Anschlusskommunikation zu betreiben.

Schüler/innen, die Lesen als sozialen Austausch wahrnehmen und sich mit ihrer Umwelt über Gelesenes unterhalten, haben nach Rosebrock und Nix meist ein starkes Motiv für das Lesen. Lesestarke Kinder haben oft seit dem Kleinkindalter in ihrem Umfeld eine entsprechende Lesesozialisation erfahren (Rosebrock & Nix, 2015, S. 112 f.).

5a. Im Vergleich zum internationalen Schnitt ist die Häufigkeit des Literaturunterrichts in Österreich niedrig.

Wie oben erwähnt, sehen Schmich et al. (2017) eine gemeinsame Tradition der deutschsprachigen Länder im Bereich der Lesestrategien, zu denen sie auch das Beschreiben von Stil oder Struktur des Textes und das Ermitteln der Perspektive oder der Absicht des Autors oder der Autorin eines Textes zählen. Diese Leseaktivitäten werden im deutschsprachigen Raum weniger häufig eingesetzt als etwa im EU-Schnitt (Schmich et al., 2017, S. 85). Zählen diese beiden Leseaktivitäten in den PIRLS-Fragebögen zu den Lesestrategien, so ließen sich nach Rosebrock und Nix (2015) diese Leseaktivitäten auch im Bereich des Literaturunterrichts ansiedeln, geht es doch um das Erkennen von Superstrukturen und Darstellungsintentionen. Daneben zählen Rosebrock und Nix (2015) das Gespräch über das Gelesene zum Literaturunterricht. Aus den PIRLS-Fragebögen ließen sich darüber hinaus das Heranziehen unterschiedlicher Perspektiven (von Schülern, Texten etc.), um das Verständnis zu vertiefen, sowie die Ermutigung, ein eigenes Verständnis zum gelesenen Text zu entwickeln, diesem Bereich zurechnen. Alle hier erwähnten Fragebogen-Items umfassen wiederum nur einen Ausschnitt dessen, was bei Rosebrock und Nix (2015) unter Literaturunterricht verstanden wird. Weder

in den Schüler- noch in den Lehrerfragebögen gibt es Fragen, die explizit und im Detail auf den Literaturunterricht abzielen.

5b. Literaturunterricht wird seltener bei lesechwachen Schülerinnen und Schülern eingesetzt.

Da die in 5a. erwähnten Leseaktivitäten den hierarchiehöchsten Ebenen des Leseprozesses angehören, ist zu erwarten, dass sie seltener mit lesechwachen Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden. Ob beim Einsatz dieser Leseaktivitäten mit lesechwachen Schülerinnen und Schülern, wie von Rosebrock und Nix (2015) empfohlen, unterstützende Elemente, etwa audiovisuelle Medien, hinzugezogen werden, kann auf Basis der Fragebögen nicht ermittelt werden.

Vielleseverfahren, wie bei Rosebrock und Nix (2015) beschrieben, werden durch die Fragebögen nicht angemessen abgedeckt. So wird zum Beispiel nicht erhoben, ob das individuelle Lesen („lese ich leise für mich selbst“), wie bei Rosebrock/Nix (2015) angegeben, in Form freier, fixer Lesezeiten im Unterricht und ohne weitere Behandlung der Lektüre organisiert ist. Zu den Vielleseverfahren können daher aufgrund der Datenlage keine Hypothesen gebildet werden.

Methode

Um die Entwicklung der lesebezogenen Aktivitäten im Zeitverlauf zu dokumentieren und vor allem für 2016 den Zusammenhang mit Lesekompetenzen aufzuzeigen, wird für die PIRLS-Erhebungen 2006, 2011 und 2016 auf zwei Arten von Datenquellen zurückgegriffen: 1. die Ergebnisse der Kinder in der Leseleistung (Punktwerte und Kompetenzstufen) und 2. die Schüler- und Lehrerfragebögen. Für die Berechnung des PIRLS-Schnitts wird auf 47 Teilnehmerländer zurückgegriffen (Wallner-Paschon & Widauer, 2017, S. 31). Für Analysen im vorliegenden Beitrag wurde im Programm R Version 3.4.4 das Paket BIFIESurvey Version 2.18-6 genutzt. Während für die Leseleistungsdaten Plausible Values¹¹ vorliegen, wurden für die fehlenden Werte bei den Angaben im Schüler- und Lehrerfragebogen keine Werte imputiert und es wurde mit den Originaldaten gerechnet. Für die Angaben im Schülerfragebogen liegt der Anteil der Missings bei allen Variablen unter 5 %. Im Lehrerfragebogen für Österreich liegt der Missinganteil bei den meisten Variablen unter 5 %, bei einzelnen unter 10 %. Bei höheren Missingraten im Lehrerfragebogen für Deutschland werden die entsprechenden Werte direkt in den Tabellen vermerkt.

Um von der österreichischen PIRLS-Stichprobe angemessen auf die Grundgesamtheit (alle Viertklässler/innen in Österreich) schließen zu können, wurde darauf geachtet, dass die

¹¹ Für Details zu Plausible Values siehe Martin, Mullis & Hooper (2017).

Stichprobe nicht verzerrt und die Grundgesamtheit angemessen repräsentiert ist.

Auswertungen mit Daten aus den Schülerfragebögen wurden mit auf Schülerebene gewichteten Datenfiles analysiert. Dabei wurden alle Analysen mit dem Total Student Weight (TOTWGT) berechnet (LaRoche, Joncas & Foy, 2017). Auf diese Art gewichtete Analysen sind repräsentativ für die Schüler/innen der Population, die gewichtete Stichprobengröße entspricht somit der Schüleranzahl in der Population (d. h. alle Viertklässler/innen in Österreich).

Auswertungen mit Leistungsdaten in Kombination mit den Lehrerfragebögen wurden mit auf Lehrerebene gewichteten Datenfiles analysiert. Dabei wurden alle Analysen mit dem Overall Teacher Weight (TCHWGT) berechnet (Joncas, 2007). Das TCHWGT basiert auf dem TOTWGT und wird benutzt, um Informationen aus dem Lehrerfragebogen für Analysen auf Schülerebene nutzen zu können. Die so gewichtete Stichprobe entspricht in ihrer Größe ebenfalls der Schüleranzahl in der Population und ist somit ebenfalls repräsentativ für die Schüler/innen der Population, nicht aber für die Population der Lehrer/innen. Die Gewichte werden bei der Berechnung aller Statistiken verwendet.

Da in den PIRLS-Erhebungen Clusterstichproben vorliegen, ist die Bestimmung des Standardfehlers nicht mit sonst üblichen Analyseverfahren möglich, sondern erfolgt über so genannte Jackknife-Verfahren (Foy & LaRoche, 2017). Mit diesen Verfahren wird die Variabilität der Schätzung von Populationskennwerten durch ein wiederholtes Schätzen dieser Werte aus Substichproben realisiert. Diese Schätzung bietet den Vorteil, Stichprobenfehler schätzen zu können, ohne von der Annahme auszugehen, dass es sich um einfache Zufallsstichproben handelt. Durch die damit verbundene Reduzierung der Freiheitsgrade führt diese Methode zu akkurateren Schätzungen der Standardfehler. Die korrekte Bestimmung des Standardfehlers in dem vorliegenden Beitrag ist notwendig, weil er genutzt wird, um zu ermitteln, ob sich zwei Gruppen signifikant voneinander unterscheiden. Für die Entscheidung über die Signifikanz eines Unterschieds wird eine Irrtumswahrscheinlichkeit von $\alpha = .05$ zugrunde gelegt.

Die Leseleistung wird bei PIRLS über Leistungspunkte und in Kompetenzstufen abgebildet. Je nach erreichter Punktzahl wird die Leseleistung einer Kompetenzstufe zugeordnet, wobei für jede der beiden Leseabsichten – Lesen, um Informationen zu gewinnen, und Lesen, um literarische Erfahrungen zu machen – eigene Kompetenzstufenbeschreibungen vorliegen. Eine ausführliche Darstellung der Kompetenzstufen (von unter Stufe 1 bis Stufe 4) findet sich in Kapitel 2 des Technischen Berichts zu PIRLS 2016 (Widauer & Wallner-Paschon, 2017).

Im Zuge der Erhebungen 2006, 2011 und 2016 beantworteten Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern und Schulleiter/

innen Kontextfragebögen. Diese decken ein breites Spektrum ab und ermöglichen, Schlüsse über Unterrichtsmethoden, Verfahren, Selbstkonzept der Schüler/innen, Hintergrundinformationen über die Schulen und ihre Ausstattung etc. ziehen zu können. Im Weiteren werden die Lehrer- und Schülerfragebögen vor allem mit dem Blick auf das Unterrichtsgeschehen analysiert.

Für die Darstellung im Zeitverlauf werden Häufigkeitsauswertungen zu Leseaktivitäten (Angaben im Schüler- und Lehrerfragebogen) grafisch dargestellt, wenn zu allen drei Testzeitpunkten entsprechende Fragen gestellt wurden bzw. Frage-Formulierungen nur geringfügig variierten. Zu beachten ist bei den Vergleichen von PIRLS 2006, 2011 und 2016, dass es sich jeweils um Querschnitterhebungen mit unterschiedlichen Stichproben handelt. Fragen oder Items, die deutlich verändert wurden oder nur zu einzelnen Messzeitpunkten eingesetzt wurden, werden von uns in der zeitlichen Perspektive nicht berücksichtigt.

Weiterhin werden nur für PIRLS 2016 Angaben im Lehrerfragebogen zu Leseaktivitäten im Zusammenhang mit den Lesekompetenzstufen der Schüler/innen (Kreuztabellen) grafisch in Form von Balkendiagrammen dargestellt. Für die Analyse des Zusammenhangs zwischen von den Schülerinnen und Schülern im Schülerfragebogen angegebenen Leseaktivitäten und Lesekompetenzen werden ebenfalls nur für PIRLS 2016 Kreuztabellen grafisch als Balkendiagramme dargestellt. Dabei wird berücksichtigt, wie lesestark/leseschwach eine Klasse im Mittel ist. Dafür werden die Klassen nach ihrer durchschnittlichen Leseleistung in Quartile eingeteilt. Für die Erstellung der Quartile wird im ersten Schritt die durchschnittliche Leseleistung in den getesteten Klassen berechnet. Anschließend werden die Schulen nach ihrem mittleren Leseleistungsniveau den Quartilen zugeordnet. Abschließend wird jedem getesteten Schulkind ein Quartilswert zugewiesen. Im obersten Quartil (4. Quartil) sind die Schüler/innen mit der höchsten mittleren Klassenleseleistung enthalten. Das unterste Quartil (1. Quartil) beinhaltet Schüler/innen mit der niedrigsten mittleren Klassenleseleistung. Im Folgenden wird vereinfachend für das oberste Quartil die Bezeichnung „lesestarke Klassen“ und für das unterste Quartil die Bezeichnung „leseschwache Klassen“ verwendet.

In Abbildung 2 wird dargestellt, wie sich die Schüler/innen nach Kompetenzstufe in den jeweiligen Leistungsquartilen verteilen. Tendenziell ist zu sehen, dass es – erwartungsgemäß – in lesestarken Klassen den höchsten Anteil an lesestarken Schülerinnen und Schülern (72 % auf Level 3 und Level 4) und in leseschwachen Klassen den höchsten Anteil an leseschwachen Schülerinnen und Schülern (38 % unter Level 1 und auf Level 1) gibt. Während es in leseschwachen Klassen mit 19 % einen relativ hohen Anteil lesestarker Schüler/innen gibt, sind im Vergleich dazu nur sehr wenige Schüler/innen in den lesestarken Klassen leseschwach (3 %). Nicht zu vernachlässigen ist allerdings die weite Streuung – in allen Leistungsquartilen

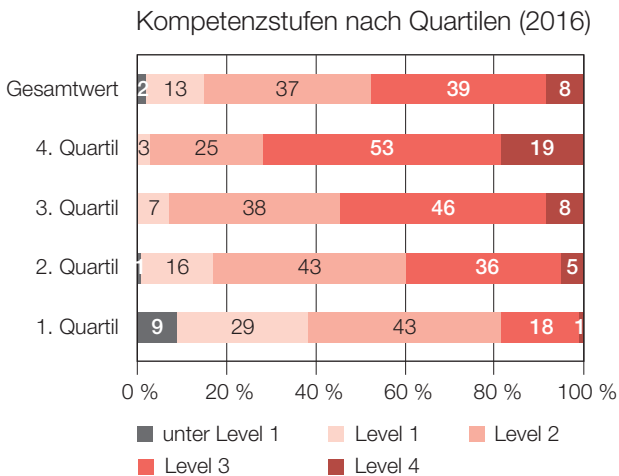


Abbildung 2: Häufigkeitsverteilung der Kompetenzstufen nach Leistungsquartilen auf Klassenebene (PIRLS 2016)

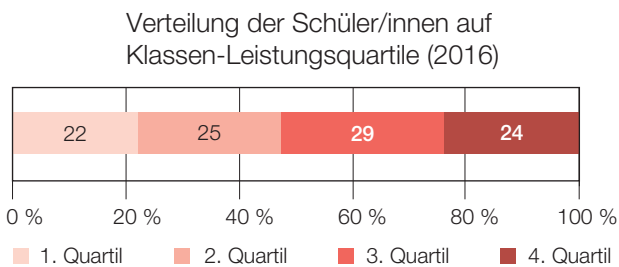


Abbildung 3: Häufigkeitsverteilung der Schüler/innen auf Leistungsquartile auf Klassenebene (PIRLS 2016)

len kommen mindestens vier Kompetenzstufen vor. In Abbildung 3 ist zu sehen, dass die Quartile der Leseleistung der Schülerpopulation (per Definition hat jedes Quartil 25 %) nicht mit der Zuordnung von Schülerinnen und Schülern zu den Klassenleseleistungsquartilen übereinstimmen.

Da die Items in den Schüler- und Lehrerfragebögen von PIRLS 2016 nicht auf dem Modell von Rosebrock und Nix (2015) basieren, finden sich nicht alle Prozessebenen und Verfahren des Modells in gleichem Maße in den Fragebögen wieder. Eine eindeutige Zuordnung der Fragen zum Modell ist deshalb nur eingeschränkt möglich. Während Lesestrategie-trainings in Form einer Skala gut abgedeckt sind, liegen u. a. für Lautleseverfahren keine spezifischen Fragen vor.

Eine gemeinsame Skalierung von Items zu expliziten Lese-strategien aus den Lehrerfragebögen der Erhebungsjahre 2006, 2011 und 2016 ergab jeweils ein Cronbachs Alpha von mehr als .80. Folgende Items sind jeweils Teil der Skala: „Die Haupt-

aussagen des Gelesenen identifizieren“, „Ihr Verständnis des Gelesenen erklären oder belegen“, „Das Gelesene mit ihren eigenen Erfahrungen vergleichen“, „Das Gelesene mit anderen Dingen vergleichen, die sie gelesen haben“, „Voraussagen darüber machen, was als Nächstes in dem Text passieren wird, den sie gerade lesen“, „Verallgemeinerungen und Schlussfolgerungen aus dem Gelesenen ableiten“ und „Den Stil oder die Struktur des gelesenen Textes beschreiben“. Für die anderen Leseverfahren war keine reliable Skalenbildung möglich.

Ergebnisse: Der Einsatz von Leseverfahren im Zeitverlauf (2006–2016) und im Verhältnis zur Leseleistung (2016)

Grundvoraussetzungen: Leseleistung, Förderunterricht und verwendete wöchentliche Zeit für Leseunterricht

Die Leseleistung blieb zwischen 2006 und 2016 auf einem ähnlichen Niveau: Die Anzahl der Schüler/innen auf Kompetenzstufe 4 lag 2006 und 2016 mit einer Abweichung 2011 (5 %) bei 8 %. 2006 waren 16 % der Schüler/innen als besonders leistungsschwach einzustufen (Kompetenzstufe 1 oder darunter), auch dieser Wert hat sich 2016 (15 %) kaum verändert (Salchegger et al., 2017, S. 46 f.).

In Österreich benötigen 20 % der Schüler/innen laut Angaben der Lehrer/innen Förderunterricht, 16 % erhalten diesen auch (Bremerich-Vos et al., 2017, S. 282). Auf der anderen Seite gaben 2006 22 % und 2011 31 % der Lehrer/innen an, dass es an ihrer Schule vertiefenden Unterricht für besonders gute Leser/innen gibt, Vergleichswerte für 2016 liegen nicht vor, da das entsprechende Item nicht in den Lehrerfragebogen aufgenommen wurde (LFB¹² 2011, 2016, ohne grafische Darstellung).

Die Lehrkräfte wurden 2006, 2011 und 2016 gefragt, wie viel Zeit sie wöchentlich für Leseunterricht und Leseaktivitäten aufwenden, unabhängig davon, ob Leseunterricht Teil des regulären Stundenplans ist oder nicht. Über die Jahre hinweg ist in Österreich ein Anstieg der kürzeren Angaben (max. 2 Stunden pro Woche für Leseaktivitäten) zu beobachten. Während 2006 37 % der Schüler/innen eine Lehrperson hatten, die angibt, maximal zwei Stunden pro Woche für Lesen zu verwenden, so waren es 2016 signifikant mehr Schüler/innen: Die Hälfte der Schüler/innen hatte 2016 eine Lehrkraft, die nach eigenen Angaben maximal zwei Stunden pro Woche für Leseunterricht aufwendet. Zum Vergleich: Im EU-Schnitt lag dieser Wert 2016 bei 36 % (Schmich et al., 2017, S. 88). Bei den hohen Angaben gab es hingegen keine Veränderung. Die Anzahl jener Schüler/innen, deren Lehrkraft angibt, mehr als

12 LFB = Lehrerfragebogen

Verwendete Zeit pro Woche für Leseunterricht und -aktivitäten

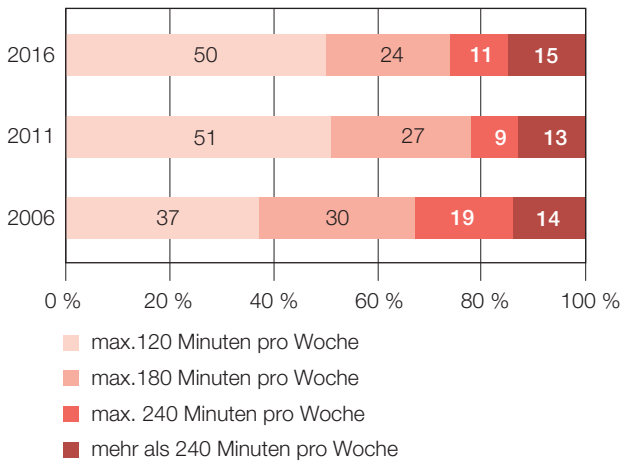


Abbildung 4: Häufigkeitsverteilung „Verwendete Zeit pro Woche für Leseunterricht und -aktivitäten“ in Österreich laut Lehrerangaben (PIRLS 2006, 2011, 2016)

„Ich gebe individuell abgestimmten Leseunterricht.“

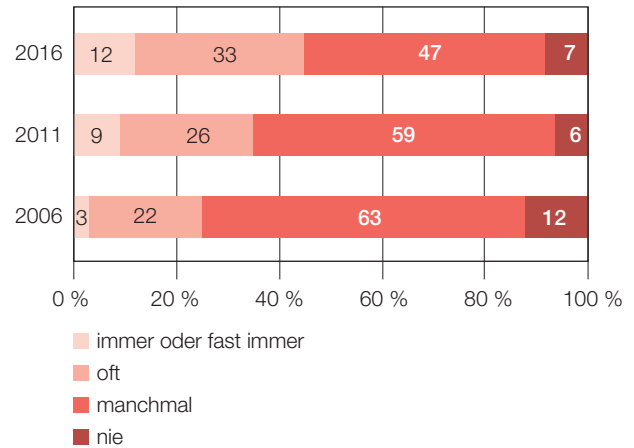


Abbildung 5: Häufigkeitsverteilung „individuell abgestimmter Leseunterricht“ in Österreich laut Lehrerangaben (PIRLS 2006, 2011, 2016)

„Ich gebe individuell abgestimmten Leseunterricht.“ nach Kompetenzstufen (2016)

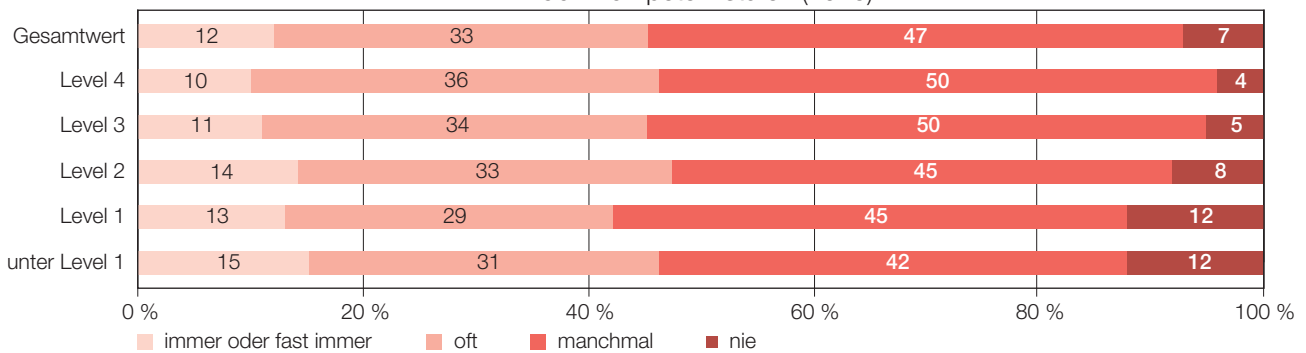


Abbildung 6: Häufigkeitsverteilung „individuell abgestimmter Leseunterricht“ in Österreich laut Lehrerangaben nach Kompetenzstufen (PIRLS 2016)

vier Stunden pro Woche für das Lesen aufzuwenden, hat sich nicht signifikant verändert und liegt bei ca. 15 %.

Individualisierung im Leseunterricht

Wie bereits im Abschnitt zu den Hypothesen erläutert wurde, ist eine Grundvoraussetzung für die Wirksamkeit der verschiedenen Verfahren, dass die Schüler/innen für ihr Kompetenzniveau passende Fördermaßnahmen erhalten. Hierbei ist festzustellen, dass die Anzahl der Schüler/innen, deren Lehrkraft angibt, individuell abgestimmten Leseunterricht

„immer oder fast immer“ oder „oft“ zu geben, kontinuierlich von 25 % auf 45 % signifikant gestiegen ist (siehe Abbildung 5). In den Leseleistungen der österreichischen Grundschüler/innen schlägt sich dies jedoch nicht nieder.

In Abbildung 6 zeigen sich für das Jahr 2016 keine signifikanten Unterschiede in der Häufigkeit individuell abgestimmten Unterrichts nach den Kompetenzstufen der Schüler/innen.¹³

Parallel dazu hat die Anzahl der Schüler/innen, deren Lehrer/in „oft“ die ganze Klasse gemeinsam unterrichtet, von

13 Einzig zwischen den Kompetenzstufen 1 und 4 gibt es einen signifikanten Unterschied in der Kategorie „nie“.

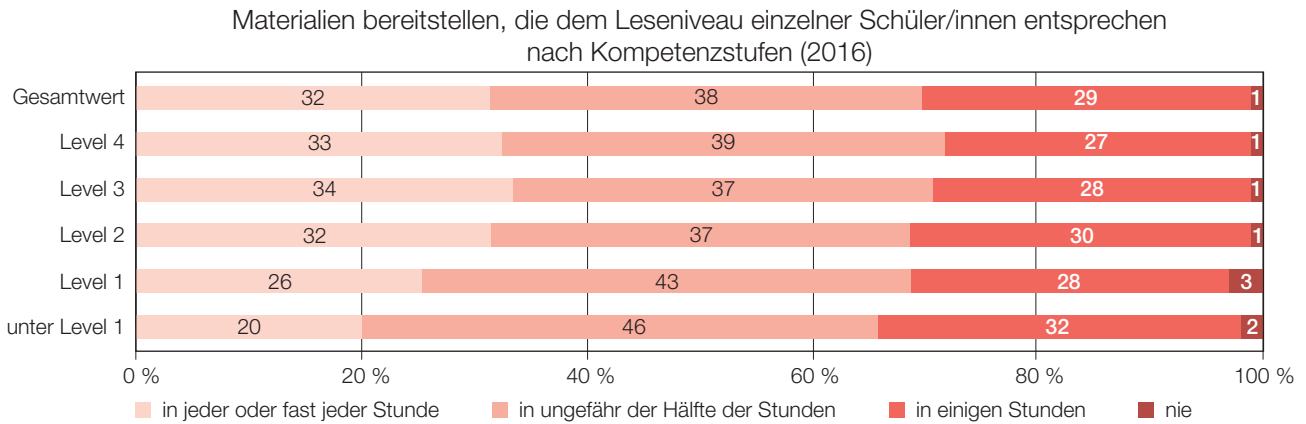


Abbildung 7: Häufigkeitsverteilung „Materialien bereitstellen, die dem Leseniveau einzelner Schüler/innen entsprechen.“ in Österreich laut Lehrerangaben nach Kompetenzstufen (PIRLS 2016)

„Was tun Sie normalerweise, wenn eine Schülerin/ein Schüler im Lesen hinter der Klasse zurückbleibt?“

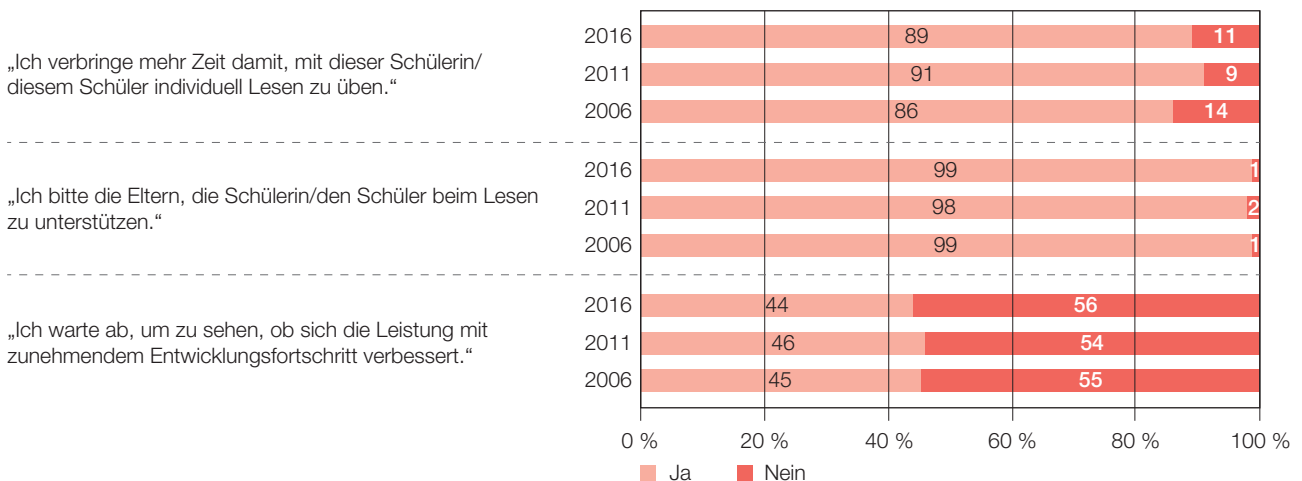


Abbildung 8: Häufigkeitsverteilung „Was tun Sie normalerweise, wenn eine Schülerin/ein Schüler im Lesen hinter der Klasse zurückbleibt?“ in Österreich laut Lehrerangaben (PIRLS 2006, 2011, 2016)

43 % auf 32 % signifikant abgenommen. Der Unterschied für weitere 16 % (2006) bzw. 20 % (2016) in der Kategorie „immer oder fast immer“ ist nicht signifikant (LFB 2006, 2011, 2016, ohne grafische Darstellung).

Bezüglich der Häufigkeit der Bildung von Schülergruppen mit gleichem Fähigkeitsniveau zeigen sich kaum Veränderungen¹⁴: 2006 wurden 23 % der Schüler/innen nach den Angaben ihrer Lehrkräfte „oft“ in Gruppen mit gleichem Fähigkeitsniveau unterrichtet, 2011 und 2016 waren es jeweils ca. 31 % (Unterschiede sind nicht signifikant). Im Gegensatz dazu wurden 2006 18 % der Schüler/innen von einer Lehrkraft unterricht-

et, die angibt, „oft“ Gruppen mit unterschiedlichem Fähigkeitsniveau zu bilden. 2016 waren es 28 % (Unterschied ist signifikant). Bei der Bildung von Gruppen mit unterschiedlichem Fähigkeitsniveau ist also ein Anstieg zu verzeichnen (LFB 2006, 2011, 2016, ohne grafische Darstellung).

Eine weitere Frage zielte darauf ab, wie häufig die befragten Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern Lesematerial bereitstellen, das deren Niveau entspricht (siehe Abbildung 7). Auch hier zeigt sich für 2016, dass die Unterschiede zwischen schwächeren und besseren Leserinnen und Lesern nach Kompetenzstufen nicht signifikant sind.

14 Für die Kategorie „immer oder fast immer“ ist ein leichter, signifikanter Anstieg von 1 % (2006) auf 4 % (2016) zu verzeichnen.

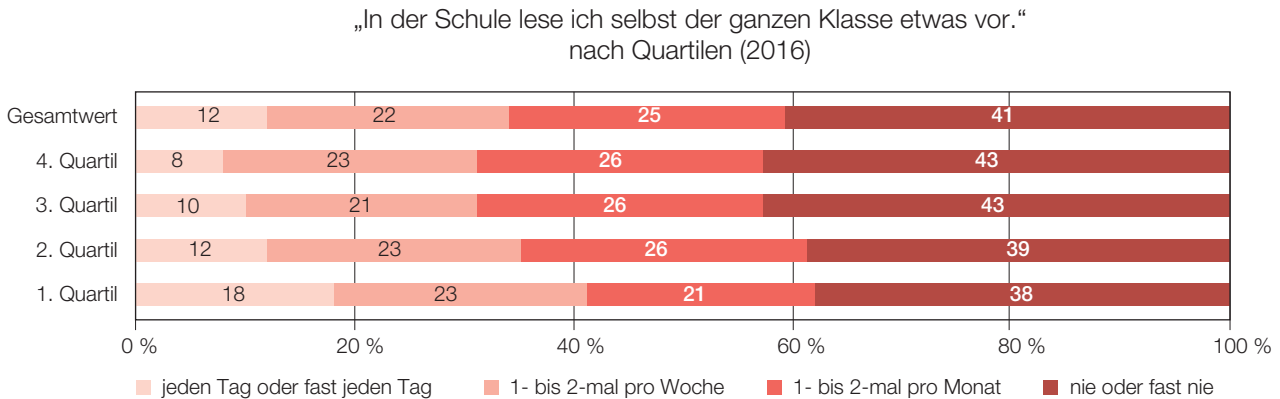


Abbildung 9: Häufigkeitsverteilung „In der Schule lese ich selbst der ganzen Klasse etwas vor.“ in Österreich laut Schülerangaben nach Leistungsquartilen auf Klassenebene (PIRLS 2016)

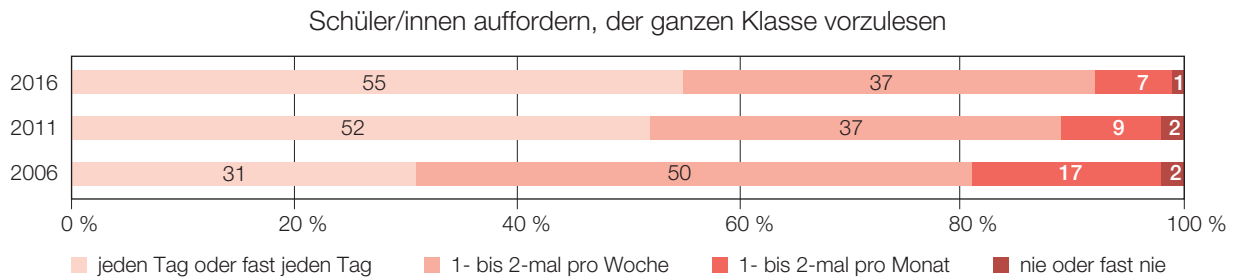


Abbildung 10: Häufigkeitsverteilung „Schüler/innen auffordern, der ganzen Klasse vorzulesen.“ in Österreich laut Lehrerangaben (PIRLS 2006, 2011, 2016)

Im Zuge der Befragung wurden die Lehrer/innen auch zu ihrem Verhalten angesichts von Schülerinnen und Schülern, die im Leseunterricht zurückbleiben, befragt. Hier sind die Veränderungen in den letzten Jahren nicht signifikant, 46 % der Schüler/innen haben auch 2016 Lehrer/innen, die angaben, abzuwarten (siehe Abbildung 8).

Lautleseverfahren

Schüler/innen lesen der ganzen Klasse vor

Vergleicht man die Häufigkeiten zum lauten Vorlesen von 2006 bis 2016, ist laut Schülerangaben zu erkennen, dass das (fast) tägliche laute Vorlesen vor der ganzen Klasse entgegen den Empfehlungen bei Rosebrock und Nix (2015) unverändert oft eingesetzt wird bzw. 2016 leicht, aber signifikant gestiegen ist (SFB 2006, 2011, 2016, ohne grafische Darstellung). Betrachtet man die Angaben der Schüler/innen aus 2016 nach Quartilen, fällt auf, dass das – tägliche oder fast tägliche – laute Vorlesen in den leseschwachen Klassen (1. Quartil) signifikant häufiger eingesetzt wird (siehe Abbildung 9).

Während Schüler/innen aus Klassen im vierten und damit lesestärksten Quartil nur zu 8 % angeben, dass sie jeden oder fast jeden Tag der ganzen Klasse etwas vorlesen, so sind es in leseschwachen Klassen (1. Quartil) 18 %. Von diesen 18 % sind 47 % der Schüler/innen auf Kompetenzstufe 1 oder darunter und 40 % auf Kompetenzstufe 2 (SFB¹⁵ 2016, ohne grafische Darstellung).

Auch die Angaben der Lehrer/innen zeigen ein Bild, das den Empfehlungen bei Rosebrock und Nix (2015) nicht entspricht (siehe Abbildung 10): Der Anteil der Schüler/innen, die jeden oder fast jeden Tag dazu aufgefordert werden, der ganzen Klasse etwas vorzulesen, stieg zwischen 2006 und 2016 nach Angaben ihrer Lehrperson signifikant von 31 % auf 55 %, die Anzahl jener, die das zweimal pro Monat oder seltener machten, sank signifikant von 19 % (2006) auf 8 % (2016).¹⁶

Lehrer/innen lesen mit einzelnen Schülerinnen/Schülern allein

Auch wenn Lautleseverfahren im eigentlichen Sinne durch die Fragebögen nicht abgedeckt werden, so lässt sich aus den

15 SFB = Schülerfragebogen

16 Die Unterschiede zwischen 2011 und 2016 sind nicht signifikant.

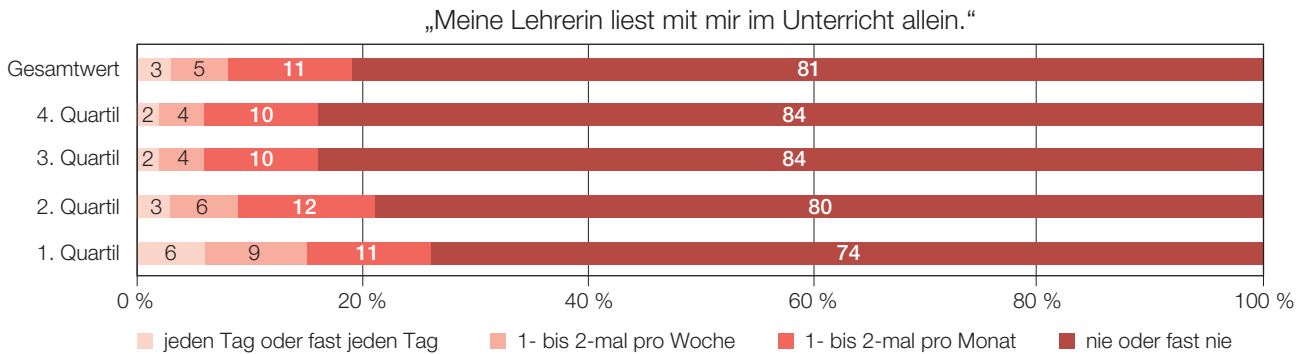


Abbildung 11: Häufigkeitsverteilung „Meine Lehrerin liest mit mir im Unterricht allein.“ in Österreich laut Schülerangaben nach Leistungsquartilen auf Klassenebene (PIRLS 2016)

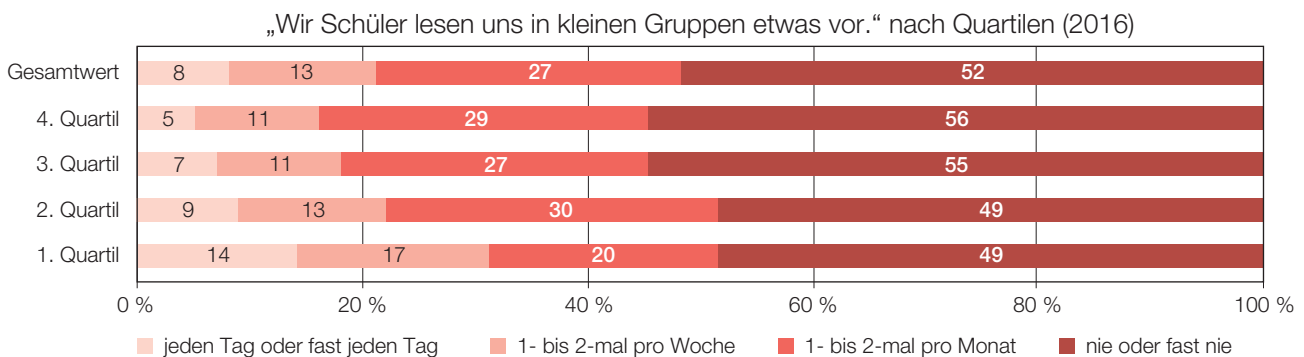


Abbildung 12: Häufigkeitsverteilung „Wir Schüler lesen uns in kleinen Gruppen etwas vor.“ in Österreich laut Schülerangaben nach Leistungsquartilen auf Klassenebene (PIRLS 2016)

erhobenen Daten von 2016 ablesen, dass vier Fünftel der befragten Schüler/innen angeben, ihre Lehrkräfte würden (etwa in Form eines Lesemodells) nie oder fast nie mit ihnen allein lesen (siehe Abbildung 11). Die Unterschiede zwischen lese-schwachen und lesestarken Klassen sind nicht signifikant.

Diese Aussagen sollten vor dem Kontext gesehen werden, dass 2016 laut Lehrerangaben 63 % der befragten Schüler/innen eine Lehrkraft hatten, der nie eine Hilfslehrerin/ein Hilfslehrer oder eine andere Erwachsene/ein anderer Erwachsener zur Verfügung steht, die/der mit den Schülerinnen und Schülern in ihrem Klassenzimmer arbeiten könnte. 2011 waren es 69 %, 2006 83 % (LFB 2006, 2011, 2016, ohne grafische Darstellung).

Schüler/innen lesen einander in kleinen Schülergruppen vor

Zu Lautlese-Tandems im engeren Sinn wurde keine konkrete Frage gestellt. Die Daten zeigen allerdings, dass 2016 insgesamt mehr als die Hälfte der befragten Schüler/innen angab, einander nie oder fast nie in kleinen Schülergruppen vorzulesen (Abbildung 12). Dieses Verfahren wird laut Schülerangaben in lese-schwachen Klassen (1. Quartil) signifikant häufiger eingesetzt als in lesestarken (4. Quartil).

Wirft man einen genaueren Blick auf die lese-schwachen Klassen (1. Quartil), so ist erkennbar, dass insbesondere Schüler/innen auf Stufe 1 und darunter – also jene Gruppe, die Probleme bei der Wort- und Satzidentifikation sowie der lokalen Kohärenzbildung aufweist und laut Rosebrock und Nix (2015) zur Zielgruppe für Lautleseverfahren zählt – zu 23 % bzw. 22 % angeben, sich jeden oder fast jeden Tag in kleinen Gruppen etwas vorzulesen. 40 % bzw. 42 % der Schüler/innen dieser Kompetenzstufen geben an, einander nie oder fast nie in kleinen Gruppen vorzulesen (SFB 2016, ohne grafische Darstellung).

Lesestrategietrainings

Einsatz von Lesestrategietrainings im Unterricht

Während sich beim Identifizieren von Hauptaussagen und Erklären oder Belegen des eigenen Verständnisses des Textes ein ähnliches Bild wie im internationalen Schnitt ergibt, wird das Vergleichen mit eigenen Erfahrungen und anderen Texten, das Ableiten von Schlussfolgerungen und Verallgemeinerungen, die Prognose, was als Nächstes im Text passieren wird, sowie die Beschreibung von Stil und Struktur des gelesenen Textes in Österreich deutlich seltener als im PIRLS-Schnitt gelehrt (siehe Tabelle 1).

	Prozentsatz der Schüler/innen, deren Lehrkräfte angeben, sie zumindest wöchentlich* aufzufordern, folgende Lesestrategien durchzuführen		
	Österreich	Deutschland ^{m1}	PIRLS-Schnitt
Die Hauptaussagen des Gelesenen identifizieren	91 % (SE = 1,9)	89 % (SE = 2,0)	95 % (SE = 0,4)
Ihr Verständnis des Gelesenen erklären oder belegen	87 % (SE = 2,7)	95 % (SE = 1,3)	95 % (SE = 0,5)
Das Gelesene mit ihren Erfahrungen vergleichen	66 % (SE = 3,3)	69 % (SE = 3,1)	83 % (SE = 0,7)
Das Gelesene mit anderen Dingen vergleichen, die sie gelesen haben	48 % (SE = 3,5)	45 % (SE = 3,8)	77 % (SE = 0,8)
Voraussagen darüber machen, was als Nächstes in dem Text passieren wird, den sie gerade lesen	38 % (SE = 3,1)	52 % (SE = 3,7)	78 % (SE = 0,8)
Verallgemeinerungen und Schlussfolgerungen aus dem Gelesenen ableiten	50 % (SE = 3,3)	63 % (SE = 3,6)	85 % (SE = 0,7)
Den Stil oder die Struktur des gelesenen Textes beschreiben	25 % (SE = 3,0)	24 % (SE = 2,9)	73 % (SE = 1,0)

Anmerkungen: * Summe von „Jeden Tag oder fast jeden Tag“ und „1- bis 2-mal pro Woche“. ^{m1} fehlende Werte im Ausmaß von 10–15 %

Tabelle 1: Häufigkeit wöchentliche Durchführung einzelner Lesestrategien laut Lehrerangaben in Österreich, Deutschland und im PIRLS-Schnitt (PIRLS 2016)

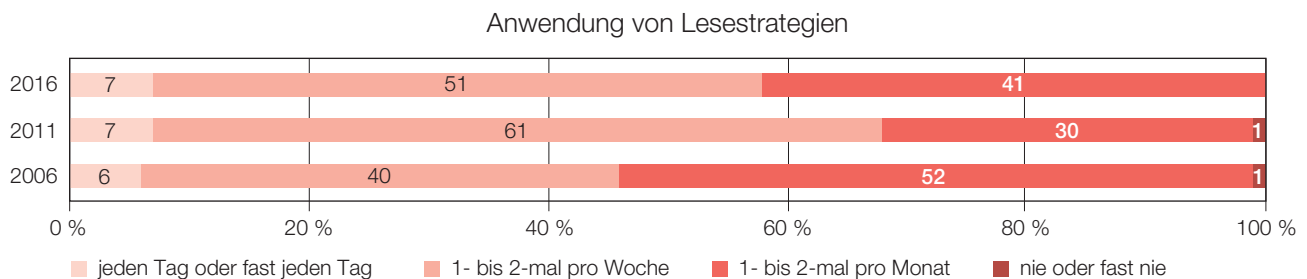


Abbildung 13: Häufigkeitsverteilung der Skala „Anwendung von Lesestrategien“ in Österreich laut Lehrerangaben (PIRLS 2006, 2011, 2016)¹⁷

Doch welches Bild ergibt sich zum Einsatz von Lesestrategien im Zeitverlauf? Ein Blick auf die Skala zu Lesestrategie-trainings in Österreich zeigt, dass der Anteil an Schülerinnen und Schülern, deren Lehrkraft angab, (fast) täglich Lesestrategien zu üben, zwischen 2006 und 2016 unverändert geblieben ist. Signifikant verändert hat sich hingegen die Anzahl jener, deren Lehrkraft angibt, ein- bis zweimal pro Woche Lesestrategien anzuwenden: Wie in Abbildung 13 zu sehen ist, waren es 2006 40 %, 2011 stieg die Zahl auf 61 %, um 2016 auf 51 % zurückzugehen.

Lesestrategietrainings und Lesekompetenz

Betrachtet man nun die Häufigkeit des Einsatzes von Lesestrategien im Unterricht im Verhältnis zur Lesekompetenz, so zeigt sich, dass 2006 die Schüler/innen ungeachtet ihrer

Lesekompetenz etwa gleich häufig in Lesestrategien unterrichtet wurden. Die Unterschiede sind nicht signifikant (siehe Abbildung 14).

2016 sind ebenfalls keine signifikanten Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern der einzelnen Kompetenzstufen zu beobachten (siehe Abbildung 15). In der Literatur geht man hingegen davon aus, dass Schüler/innen der mittleren Leistungsgruppen (Stufen 1 und 2) am meisten von diesen Strategietrainings profitieren (Rosebrock & Nix, 2015).

Da in den Fragebögen einzelne Strategien abgefragt werden, sind aus den Daten keine Rückschlüsse darauf möglich, ob sie in der Praxis systematisch und in Abstimmung mit anderen Lesestrategien gelehrt wurden, wie das in der Literatur eingefordert wird (Rosebrock & Nix, 2015, S. 85 ff.).

17 Diese Werte beziehen sich auf die Skala von Lesestrategien. Einzelne Lesestrategien verteilen sich deutlich anders, zum Beispiel die Lesestrategie „Das Gelesene mit ihren Erfahrungen vergleichen.“

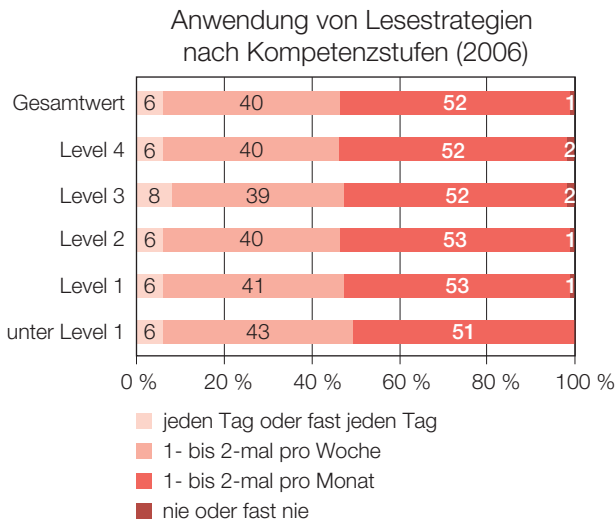


Abbildung 14: Häufigkeitsverteilung der Skala „Anwendung von Lesestrategien“ in Österreich laut Lehrerangaben nach Kompetenzstufe (PIRLS 2006)

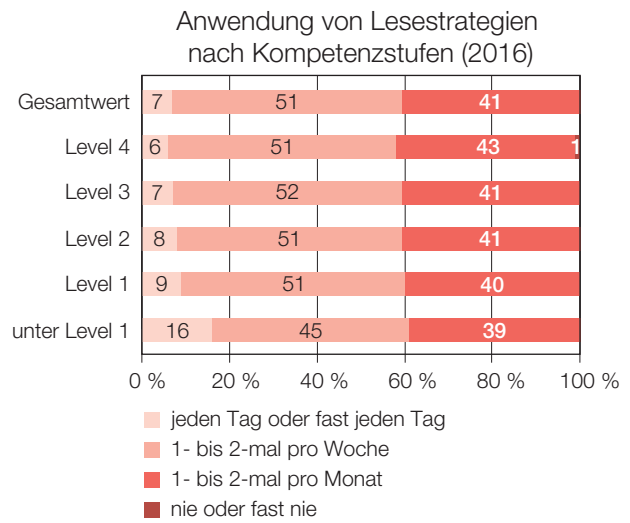
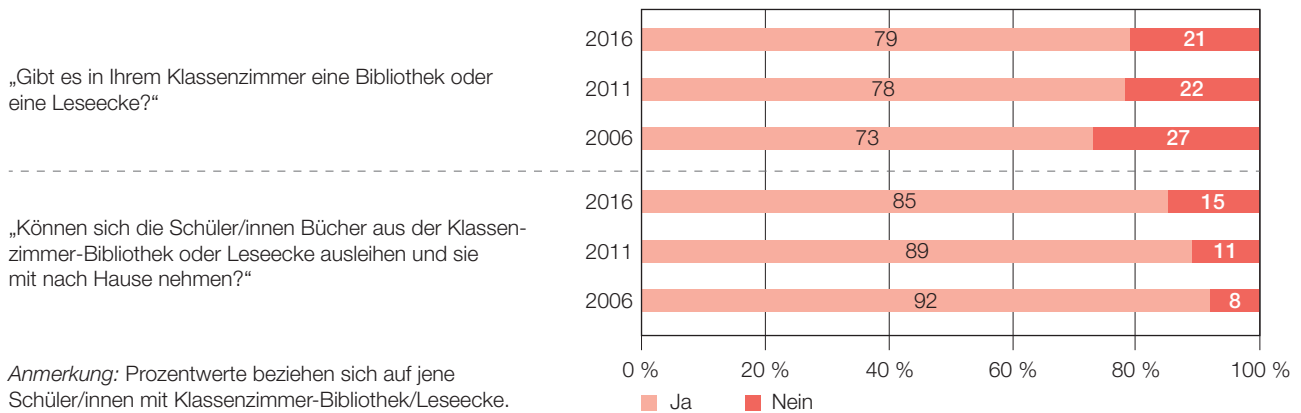


Abbildung 15: Häufigkeitsverteilung der Skala „Anwendung von Lesestrategien“ in Österreich laut Lehrerangaben nach Kompetenzstufe (PIRLS 2016)

Klassenzimmer-Bibliothek und Lesecke (Vorhandensein und Ausleihmöglichkeit)



Anmerkung: Prozentwerte beziehen sich auf jene Schüler/innen mit Klassenzimmer-Bibliothek/Lesecke.

Abbildung 16: Häufigkeitsverteilung „Klassenzimmer-Bibliothek und Lesecke (Vorhandensein und Ausleihmöglichkeit)“ in Österreich laut Lehrerangaben (PIRLS 2006, 2011, 2016)

Leseanimation

Einsatz von Leseanimation im Unterricht

In den Fragebögen wird die Leseanimation ausschließlich über Vorhandensein, Umfang, Ausleihmöglichkeit und Nutzung der Klassenzimmer-Bibliothek oder Lesecke sowie den Besuch anderer Bibliotheken mit der Klasse erfasst.

Abbildung 16 zeigt, dass über 70 % der Schüler/innen eine Lehrkraft haben, die angibt, über eine Klassenzimmer-Bibliothek oder Lesecke zu verfügen (2006: 73 %, 2016: 79 %).

Die Unterschiede zwischen den Erhebungsjahren sind nicht signifikant. Über 85 % der Schüler/innen mit Klassenzimmer-Bibliothek hatten 2016 eine Lehrperson, die bejaht, dass für ihre Schüler/innen die Möglichkeit besteht, sich Bücher aus der Klassenzimmer-Bibliothek oder Lesecke auszuleihen und mit nach Hause zu nehmen, wobei im Vergleich zu 2006 ein leichter, signifikanter Rückgang zu verzeichnen ist (siehe Abbildung 16).

Bezüglich des Umfangs der Klassenzimmer-Bibliotheken ergeben sich laut Lehrerangaben in den Jahren 2006 bis 2016 kaum signifikante Unterschiede, wenn auch 2016 signifikant

„Wie viele Bücher mit unterschiedlichen Titeln gibt es ungefähr in Ihrer Klassenzimmer-Bibliothek?“

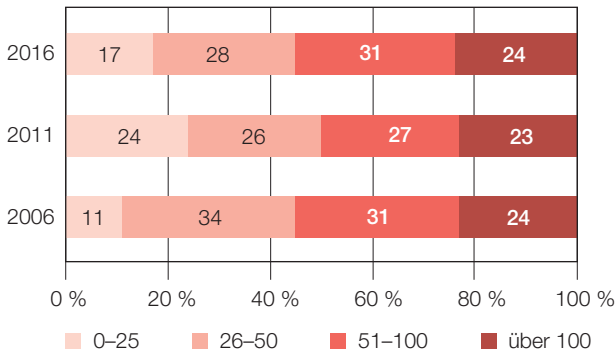


Abbildung 17: Anzahl Bücher mit unterschiedlichen Titeln in Klassenzimmer-Bibliotheken in Österreich laut Lehrerangaben (PIRLS 2006, 2011, 2016)

„Wie viele Zeitschriften mit unterschiedlichen Titeln gibt es ungefähr in Ihrer Klassenzimmer-Bibliothek?“

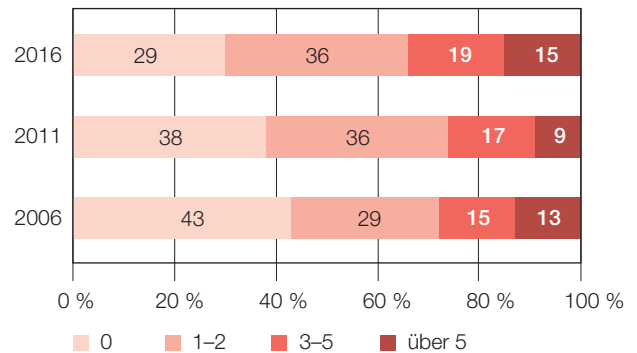
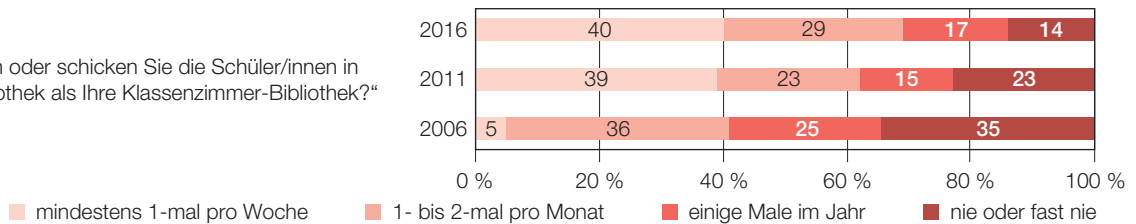


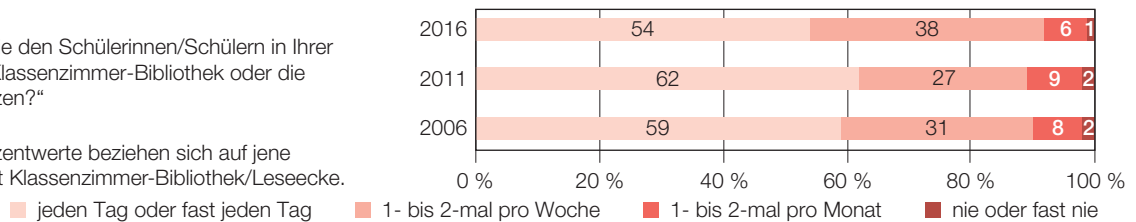
Abbildung 18: Anzahl Zeitschriften mit unterschiedlichen Titeln in Klassenzimmer-Bibliotheken in Österreich laut Lehrerangaben (PIRLS 2006, 2011, 2016)

Nutzung Bibliotheken und Lesecke

„Wie oft begleiten oder schicken Sie die Schüler/innen in eine andere Bibliothek als Ihre Klassenzimmer-Bibliothek?“



„Wie oft geben Sie den Schülerinnen/Schülern in Ihrer Klasse Zeit, die Klassenzimmer-Bibliothek oder die Lesecke zu nutzen?“



Anmerkung: Prozentwerte beziehen sich auf jene Schüler/innen mit Klassenzimmer-Bibliothek/Lesecke.

Abbildung 19: Häufigkeitsverteilung „Nutzung Bibliotheken und Lesecke“ in Österreich laut Lehrerangaben (PIRLS 2006, 2011, 2016)

weniger oft angegeben wurde, dass keine Zeitschriften verfügbar sind (siehe Abbildung 17 und 18).¹⁸

Die Lehrerdaten der drei Erhebungsjahre zeigen, dass im Vergleich zu 2006 (5 %) in den Jahren 2011 und 2016 (39 % bzw. 40 %) viel mehr Schüler/innen eine Lehrkraft hatten, die sie mindestens einmal pro Woche in andere Bibliotheken als die Klassenzimmer-Bibliothek begleitete (siehe Abbildung 19). Diese signifikante Zunahme könnte auf eine Veränderung in der Fragestellung zurückzuführen sein. 2006 gab es noch keinen erklärenden Zusatz, während 2011

und 2016 in Klammern „z. B. Schulbibliothek, Gemeindebibliothek“ angeführt war. Möglicherweise wurde 2006 die Schulbibliothek von den Lehrkräften nicht in die Antwort einbezogen. Zwischen 2011 und 2016 gab es keine signifikanten Unterschiede. Mehr als die Hälfte der Schüler/innen mit Klassenzimmer-Bibliothek hatte sowohl 2006 als auch 2011 und 2016 eine Lehrkraft, die angab, ihren Schülerinnen und Schülern (fast) täglich die Nutzung der Klassenzimmer-Bibliothek oder Lesecke zu ermöglichen. Zwischen 2006 und 2011 zeigen sich keine signifikanten Unterschiede, während leichte, signifikante Verschiebungen zwischen 2006 und

18 2011 wurde mit 24 % signifikant häufiger angegeben, dass 0-25 Bücher mit unterschiedlichen Titeln verfügbar sind. Allerdings ist der Unterschied zum Jahr 2016 wiederum nicht signifikant.

	Prozentsatz der Schüler/innen, deren Lehrkräfte folgende Angaben machen		
	Österreich	Deutschland	PIRLS-Schnitt
Klassenbibliothek/Lesecke vorhanden	79 % (SE = 3,6)	87 % (SE = 2,5)	77 % (SE = 0,9)
Mehr als 50 Bücher mit unterschiedlichen Titeln in der Klassenbibliothek/Lesecke vorhanden*	55 % (SE = 3,8)	50 % (SE = 4,3)	60 % (SE = 1,0)
Den Schülerinnen/Schülern wird mindestens einmal pro Woche Zeit gegeben, die Klassenbibliothek/Lesecke zu nutzen.*	93 % (SE = 1,9)	76 % (SE = 3,3)	84 % (SE = 0,8)
Die Schüler/innen können sich Bücher aus der Klassenbibliothek/Lesecke ausleihen und mit nach Hause nehmen.*	85 % (SE = 2,6)	71 % (SE = 3,8)	85 % (SE = 1,0)
Schüler/innen, die von der Lehrperson mindestens einmal im Monat in eine andere Bibliothek als die Klassenzimmer-Bibliothek begleitet oder geschickt werden	69 % (SE = 3,7)	56 % (SE = 3,8) ^{m1}	65 % (SE = 0,9)
<i>Anmerkung:</i> ^{m1} fehlende Werte im Ausmaß von 10–15 %; * Prozentwerte beziehen sich auf jene Schüler/innen mit Klassenbibliothek/Lesecke (79 % der Befragten).			

Tabelle 2: Infrastruktur und Nutzung der Bibliotheken laut Lehrerangaben in Österreich, Deutschland und im PIRLS-Schnitt (PIRLS 2016)

2016 zu beobachten sind (siehe Abbildung 19). Insgesamt spricht dies für einen hohen Einsatz einer bestimmten Art der Leseanimation zur Leseförderung.

Eine Gegenüberstellung mit den Werten aus Deutschland und dem internationalen Schnitt bestätigt dieses Bild (siehe Tabelle 2).

Leseanimation und Leseleistung

Bezüglich des Zugangs zu Klassenzimmer-Bibliothek oder Lesecke, der vorhandenen Anzahl von Büchern und Zeitschriften, deren Ausleihmöglichkeiten sowie des begleiteten Besuchs anderer Bibliotheken durch die Lehrperson ergeben sich 2016 keine signifikanten Unterschiede in den Kompetenzstufenverteilungen der Schüler/innen (LFB 2016, ohne grafische Darstellung). Leseanimation ist also in Österreich nicht auf Schüler/innen bestimmter Kompetenzstufen fokussiert.

Schüler/innen aus leseschwachen Klassen geben sogar leicht häufiger (sign.) an, sich Bücher auszuleihen als jene aus lesestarken Klassen (leseschwache Klassen: 38 % mindestens einmal pro Woche, lesestarke Klassen: 26 % mindestens einmal pro Woche) (siehe Abbildung 20).

Anschlusskommunikation

Interessant ist, dass sich die Schüler/innen über die Kompetenzstufen- und Quartilverteilung hinweg – laut ihren eigenen Angaben – nicht signifikant darin unterscheiden, ob sie mögen, was sie in der Schule lesen oder nicht. Allerdings stimmen Schüler/innen aus leseschwachen Klassen häufiger (51 %) zu, dass sie mögen, was sie in der Schule

lesen, als Kinder in lesestarken Klassen (43 %, sign.) (siehe Abbildung 21).

Schüler/innen aus leseschwachen Klassen haben zudem in hohem Maße geantwortet, dass sie sich gern mit anderen Leuten darüber unterhalten, was sie gelesen haben („stimme völlig zu“: 42 %, „stimme überhaupt nicht zu“: 22 %, sign.). Signifikant mehr Schüler/innen aus lesestarken Klassen stimmen hingegen der Aussage überhaupt nicht zu (29 %) als völlig zu (20 %) (SFB 2016, ohne grafische Darstellung).

Im Bereich der Peer-Kommunikation zeigt sich ein ähnliches Bild: Befragt man Schüler/innen, ob sie mit anderen Schülerinnen und Schülern über Texte sprechen, die sie gelesen haben, so ist der Anteil der Schüler/innen aus leseschwachen Klassen, die völlig oder eher zustimmen, signifikant höher (60 %) als jener in lesestarken Klassen (53 %) (SFB 2016, ohne grafische Darstellung).

Literaturunterricht

Mit dem Literaturunterricht werden verschiedene Ebenen im Modell von Rosebrock und Nix (2015) berührt. Der Literaturunterricht besteht aus einer großen Bandbreite an Verfahren, von denen nur einige durch die PIRLS-Fragebögen abgedeckt sind. Für die folgenden Fragen kann nur zu einem Item eine Aussage über die Entwicklungen der letzten Jahre getroffen werden. Die meisten Fragen zum Literaturunterricht wurden erst 2016 in die Befragung aufgenommen.

Ein wichtiger Einstieg in den Literaturunterricht kann ein Gespräch über das Gelesene sein. Hier gab es in den vergangenen zehn Jahren kaum Veränderungen, 2016 gaben Lehrer/innen von 82 % der Schüler/innen an, zumindest einmal

„Wie oft leihst du dir Bücher in deiner Umgebung (z. B. Stadt- oder Gemeindebücherei) aus?“ nach Quartilen (2016)

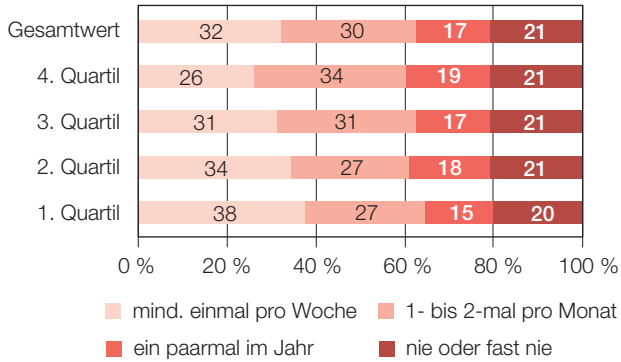


Abbildung 20: Häufigkeitsverteilung „Ausleihe von Büchern aus der Umgebung (z. B. Stadt- oder Gemeindebücherei)“ in Österreich laut Schülerangaben nach Leistungsquartilen auf Klassenebene (PIRLS 2016)

„Ich mag, was ich in der Schule lese.“ nach Quartilen (2016)

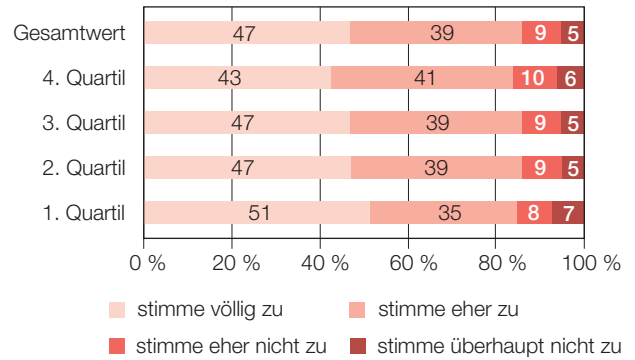


Abbildung 21: Häufigkeitsverteilung „Ich mag, was ich in der Schule lese.“ in Österreich laut Schülerangaben nach Leistungsquartilen auf Klassenebene (PIRLS 2016)

Miteinander über das Gelesene sprechen nach Kompetenzstufen (2016)

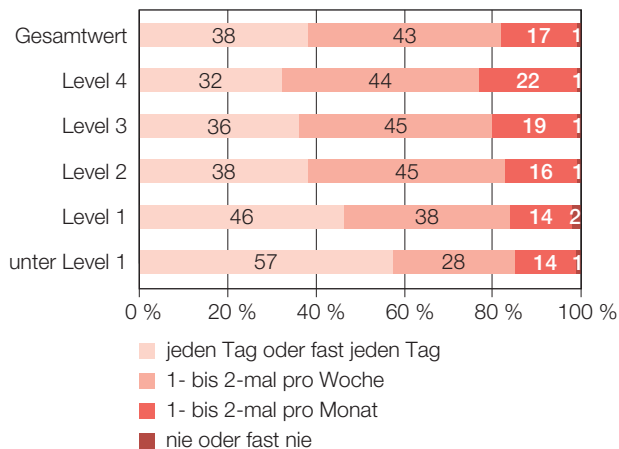


Abbildung 22: Häufigkeitsverteilung „Miteinander über das Gelesene sprechen.“ in Österreich laut Lehrerangaben nach Kompetenzstufen (PIRLS 2016)

Die Perspektive oder die Absicht der Autorin/des Autors ermitteln nach Kompetenzstufen (2016)

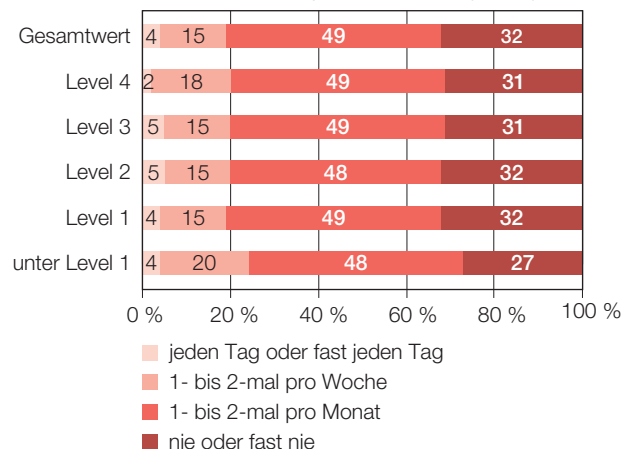


Abbildung 23: Häufigkeitsverteilung „Die Perspektive oder die Absicht der Autorin/des Autors ermitteln.“ in Österreich laut Lehrerangaben nach Kompetenzstufen (PIRLS 2016)

wöchentlich diese Gespräche zu führen (2006: 87 %; 2011: 89 %), wobei die Inhalte dieser Gespräche über Literatur nicht näher ausgeführt werden.¹⁹ Schüler/innen unter Kompetenzstufe 1 werden laut Lehrerangaben signifikant häufiger dazu aufgefordert, jeden oder fast jeden Tag über das Gelesene zu sprechen (57 % der Schüler/innen unter Kompetenzstufe 1, 32 % der Schüler/innen auf Kompetenzstufe 4). Laut

Angaben der Lehrkräfte gibt es kaum Schüler/innen, die nie oder fast nie dazu aufgefordert werden, über das Gelesene zu sprechen (max. 2 %), wie Abbildung 22 zeigt.

Ca. ein Drittel der Schüler/innen hat eine Lehrkraft, die angibt, nie oder fast nie die Perspektive oder die Absicht des Autors bzw. der Autorin ermitteln zu lassen (siehe Abbildung 23).

19 Mit Ausnahme der Kategorie „1- bis 2-mal pro Monat“ zwischen 2011 und 2016 sind die Unterschiede hier nicht signifikant.

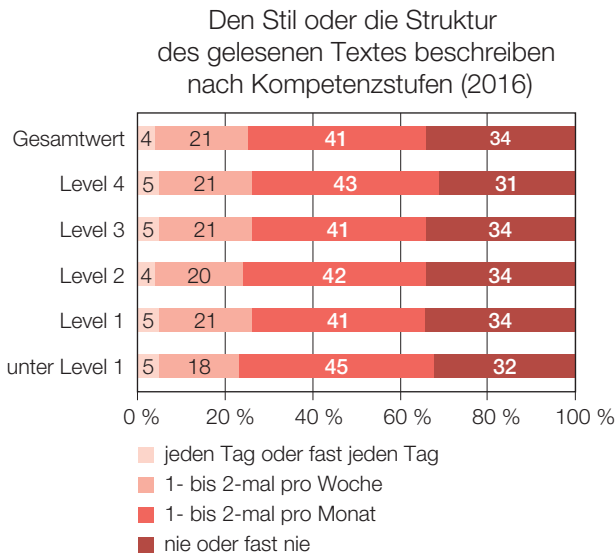


Abbildung 24: Häufigkeitsverteilung „Den Stil oder die Struktur des gelesenen Textes beschreiben.“ in Österreich laut Lehrerangaben nach Kompetenzstufen (PIRLS 2016)

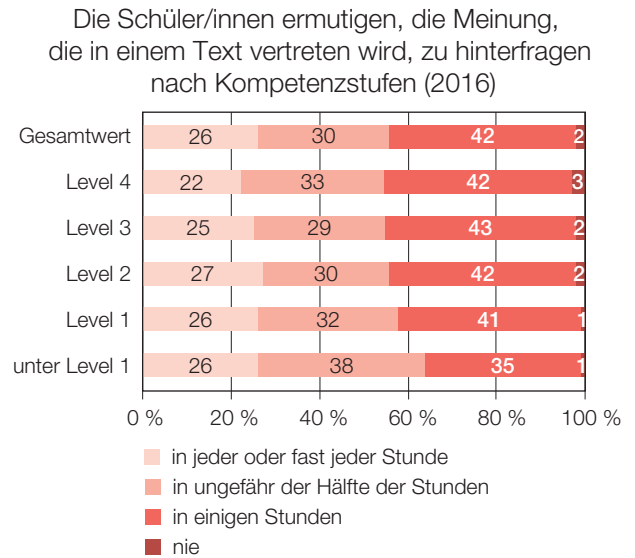


Abbildung 25: Häufigkeitsverteilung „Schüler/innen ermutigen, die Meinung, die in einem Text vertreten wird, zu hinterfragen.“ in Österreich laut Lehrerangaben nach Kompetenzstufen (PIRLS 2016)

	Prozentsatz der Schüler/innen, deren Lehrkräfte folgende Aktivitäten zumindest wöchentlich mit ihnen durchführen		
	Österreich	Deutschland ^{m1}	PIRLS-Schnitt
Perspektive oder Absicht der Autorin/des Autors ermitteln	20 % (SE = 2,6)	32 % (SE = 3,0)	71 % (SE = 0,9)
Stil oder Struktur des gelesenen Textes beschreiben	25 % (SE = 3,0)	24 % (SE = 2,9)	73 % (SE = 1,0)

Anmerkung: ^{m1} fehlende Werte im Ausmaß von 10–15 %

Tabelle 3: Häufigkeit von Lesestrategien aus dem Literaturunterricht laut Lehrerangaben in Österreich, Deutschland und im PIRLS-Schnitt (PIRLS 2016)

	Prozentsatz der Schüler/innen, deren Lehrkräfte folgende Aktivitäten mindestens in der Hälfte der Stunden mit ihnen durchführen		
	Österreich	Deutschland ^{m1}	PIRLS-Schnitt
Die Schüler/innen ermutigen, ihr eigenes Verständnis für einen Text zu entwickeln	77 % (SE = 3,4)	77 % (SE = 3,4)	95 % (SE = 0,5)
Die Schüler/innen zu Diskussionen über Texte ermutigen	63 % (SE = 3,4)	66 % (SE = 3,2)	89 % (SE = 0,6)
Die Schüler/innen ermutigen, die Meinung, die in einem Text vertreten wird, zu hinterfragen	56 % (SE = 3,3)	63 % (SE = 3,2)	69 % (SE = 1,1)
Heranziehen unterschiedlicher Perspektiven (von Schülern, Texten etc.), um das Verständnis zu vertiefen	46 % (SE = 3,4)	42 % (SE = 3,5)	73 % (SE = 1,0)

Anmerkung: ^{m1} fehlende Werte im Ausmaß von 10–15 %

Tabelle 4: Häufigkeit von Leseaktivitäten aus dem Literaturunterricht laut Lehrerangaben in Österreich, Deutschland und im PIRLS-Schnitt (PIRLS 2016)

Ähnliche Angaben machen Lehrer/innen auch in Bezug auf die Beschreibung von Stil und Struktur des Textes in der Kategorie „nie oder fast nie“, wie Abbildung 24 zeigt.

Kaum Schüler/innen haben hingegen eine Lehrkraft, die angibt, ihre Schüler/innen nie zu ermutigen, ihr eigenes Verständnis für einen Text zu entwickeln, Diskussionen über Texte zu führen, die Meinung, die in einem Text vertreten wird, zu hinterfragen und unterschiedliche Perspektiven heranzuziehen (LFB 2016, siehe exemplarisch für eines der genannten Items Abbildung 25).

Betrachtet man den Einsatz von Leseaktivitäten aus dem Literaturunterricht gemeinsam mit der Kompetenzstufe der Schüler/innen, so zeigt sich Folgendes: Alle erwähnten Verfahren des Literaturunterrichts werden ungeachtet der Kompetenzstufen der Schüler/innen im Unterricht durchgeführt, wie beispielhaft anhand der Abbildungen 23 bis 25 gezeigt wird.

Tabelle 3 zeigt zwei Lesestrategien, die im Literaturunterricht angewendet werden. Sie unterscheiden sich in den Antwortkategorien von den nachfolgenden Items in Tabelle 4. Die beiden Tabellen zeigen zum einen, dass Österreich und Deutschland ähnliche Werte im Bereich des Literaturunterrichts aufweisen. Zum anderen sind erhebliche Unterschiede der beiden Länder zum PIRLS-Schnitt zu beobachten, mit Ausnahme des dritten Items in Tabelle 4.

Diskussion der Ergebnisse

Die erste Hypothese, wonach sich an der Häufigkeit von individuell abgestimmtem Leseunterricht seit 2006 nur wenig geändert hat, lässt sich mit den vorliegenden Daten nicht belegen: Der Anteil der Schüler/innen, deren Lehrer/innen angeben, „immer oder fast immer“ und „oft“ individuell abgestimmten Leseunterricht zu geben, ist von 25 % auf 45 % gestiegen. Wie bereits erwähnt, ist das nach Rosebrock und Nix positiv zu bewerten, weil ein individuell abgestimmter Leseunterricht die Grundvoraussetzung für erfolgreiche Förderung darstellt. Hier lässt sich also festhalten, dass es sich durchaus um eine positive Entwicklung handelt, die hoffentlich in den nächsten Jahren fortgesetzt wird.

Die zweite Hypothese lautete: Das laute Vorlesen vor der ganzen Klasse wird 2016 signifikant seltener eingesetzt als 2006. Die Hypothese lässt sich nicht belegen: In den Angaben der Schüler/innen zeigt sich 2016 eine leichte, signifikante Steigerung, in den Angaben der Lehrer/innen zeigt sich hingegen eine deutliche signifikante Steigerung von 31 % auf 55 % des (fast) täglichen lauten Vorlesens. Obwohl das laute Vorlesen vor der ganzen Klasse zur Bloßstellung lese-schwacher Schüler/innen führen kann, zeigen die Daten, dass lese-schwache Schüler/innen öfter aufgefordert werden, dies

zu tun, als lesestarke Schüler/innen (in der Kategorie [fast] täglich 18 % vs. 8 %).

Zu den Lesestrategien wurden zwei Hypothesen formuliert. Im Vergleich zum internationalen Schnitt ist in Österreich die Häufigkeit des Einsatzes von Lesestrategien 2016 niedrig. Von 2006 bis 2016 hat sie sich nicht signifikant verändert (Hypothese 3a). Diese Hypothese lässt sich nur bedingt belegen: Beim Identifizieren von Hauptaussagen und Erklären oder Belegen des eigenen Verständnisses des Textes ergeben sich ähnliche Werte wie im internationalen Schnitt. Dies ist insofern von Bedeutung, als diese Lesestrategien die globale Kohärenzbildung und das Nachvollziehen von Hauptgedankengängen unterstützen (Rosebrock & Nix 2015, S. 73). Deutlich niedriger als im internationalen Schnitt ist in Österreich die Häufigkeit des Vergleichens des Gelesenen mit eigenen Erfahrungen und anderen Texten, des Ableitens von Schlussfolgerungen und Verallgemeinerungen, des Anstellens der Prognose, was als Nächstes im Text passieren wird, sowie der Beschreibung von Stil und Struktur des gelesenen Textes. Vor allem die Anbindung des Gelesenen an das Vorwissen aus der Erfahrung oder aus anderen Texten ist jedoch laut Rosebrock und Nix wichtig für die Bildung eines mentalen Modells des Textes (2015, S. 73). Signifikante Veränderungen in der Anwendung von Lesestrategien von 2006 bis 2016 im Hinblick auf die Gesamtskala gibt es nur in der Kategorie „ein- bis zweimal pro Woche“. Die Häufigkeit des Einsatzes von Lesestrategietrainings hat sich in den letzten zehn Jahren also kaum verändert.

Der zweite Teil der dritten Hypothese (3b), wonach Lesestrategietrainings signifikant häufiger mit Schülerinnen und Schülern auf Kompetenzstufe 1 und 2 durchgeführt werden, lässt sich anhand der Daten nicht belegen. 2006 bis 2016 erfolgte die Anwendung der Lesestrategietrainings ungeachtet der Kompetenzstufe. Dabei wäre die Förderung der globalen Kohärenzbildung und des Erkennens von Superstrukturen besonders für Schüler/innen der Kompetenzstufen 1 und 2, die bereits über eine gute Leseflüssigkeit verfügen, empfehlenswert.

Laut Rosebrock und Nix sollten Lesestrategien im Unterricht langfristig angelegt sein. Die Lesestrategien müssen den Schülerinnen und Schülern zunächst gezeigt werden (Lehrperson als Lesemodell). Anschließend muss die adäquate Anwendung einzelner Strategien geübt werden, bevor die Schüler/innen zum reflektierten, eigenständigen und gezielten Einsatz der Strategien fähig sind. Zum konkreten Einsatz einzelner Lesestrategien im Unterricht lassen sich aus den Fragebögen ebenso wenig Informationen gewinnen wie zu der Frage, ob die Strategien bloß formal gelehrt werden oder im eigentlich intendierten Sinn zu bestimmten kognitiven Prozessen aufseiten der Schüler/innen geführt haben. Die Tatsache, dass die Häufigkeit mancher Lesestrategien nahe am internationalen Schnitt liegt, während andere deutlich darunterliegen,

könnte ein Hinweis darauf sein, dass nicht alle Lesestrategie-trainings in Kombination mit anderen eingesetzt werden.

Wie in der vierten Hypothese dargelegt, ist die Leseanimation ein wichtiger Bestandteil des Leseunterrichts. Die Hypothese 4a, wonach sich die Häufigkeit des Einsatzes von Leseanimation im Unterricht von 2006 bis 2016 nicht signifikant verändert hat, konnte anhand der Daten belegt werden. Bei einer Form der Leseanimation – der mindestens wöchentlichen Begleitung in andere Bibliotheken als der Klassenbibliothek – gibt es hingegen eine signifikante Zunahme von 5 % (2006) auf 40 % (2016), die möglicherweise auf die geänderte Fragestellung zurückzuführen ist. In den Bereichen der Bibliotheksinfrastruktur und der Nutzung der Bibliotheken laut Lehrerangaben liegt Österreich meist nahe dem internationalen Schnitt, jedoch nicht deutlich darüber, wie im Teil der Hypothese vermutet.

Hypothese 4b, wonach Leseanimation seltener bei leseschwachen Schülerinnen und Schülern eingesetzt wird, kann nicht bestätigt werden. Leseanimation ist auf Schüler/innen ausgerichtet, die basale Lesefertigkeiten bereits erworben haben. Sie sollten laut Rosebrock und Nix (2015) bei Schülerinnen und Schülern auf Kompetenzstufe 1 und 2 weniger Anwendungen finden. Die Ergebnisse zeigen hingegen, dass Leseanimation auf allen Kompetenzstufen gleich viel Anwendung findet.

Laut Hypothese 4c unterhalten sich lesestarke Kinder lieber mit ihrem Umfeld über Gelesenes und geben öfter an, Anschlusskommunikation zu betreiben als Kinder in leseschwachen Klassen. Sie konnte anhand der Daten widerlegt werden. Entgegen der Erwartung geben diese Schüler/innen häufiger an, sich gerne mit anderen Leuten darüber zu unterhalten, was sie gelesen haben, als Schüler/innen in lesestarken Klassen (sign.), die ihrerseits diese Aussage häufiger ablehnen, als sie ihr zustimmen. Kinder aus leseschwachen Klassen stimmen zudem öfter völlig oder eher zu (60 %), mit anderen Schülerinnen und Schülern über Texte zu sprechen als Kinder in lesestarken Klassen (53 %). In der Literatur gibt es Befunde, wonach die Lesefreude (v. a. an schulischer Lektüre) im Laufe der Sekundarstufe bei den meisten Schülerinnen und Schülern (auch den lesestarken) abnimmt (Rosebrock & Nix, 2015, S. 24 ff.). So können diese Ergebnisse als Chance für die Förderung leseschwacher Kinder begriffen werden: Ihr Gefallen an der Schullektüre, ihre Motivation, sich mit anderen Schülerinnen und Schülern, aber auch anderen Personen im Allgemeinen über das Gelesene zu unterhalten, sowie die Tatsache, dass sie nach eigenen Angaben häufiger Bücher aus ihrer Umgebung (z. B. Stadt- oder Gemeindebücherei) ausborgen als lesestarke Kinder, sind gute Voraussetzungen auf der Subjektebene (Beteiligung, Motivation, Reflexion). Diese ist wichtig für die Lesesozialisation, die bei leseschwachen Kindern bereits seit dem Kleinkindalter oft schwächer ausgeprägt ist.

Da der Literaturunterricht nicht explizit und im Detail bei PIRLS erfasst wurde, sind Aussagen zum österreichischen

Literaturunterricht an den Grundschulen nur ansatzweise möglich. Aus diesem Grund wurde ein spezieller Bereich des Literaturunterrichts herausgegriffen. Hypothese 5a, wonach die Häufigkeit des Literaturunterrichts im Vergleich zum internationalen Schnitt niedrig ist, kann bestätigt werden. Wie im Bereich der Lesestrategien liegen auch für Fragen zum Literaturunterricht deutlich niedrigere Werte in Österreich und Deutschland als im PIRLS-Schnitt vor. Einzig beim Ermutigen der Schüler/innen, die im Text vertretene Meinung zu hinterfragen, sind die Häufigkeiten auf einem ähnlichen Niveau. Laut Hypothese 5b wird Literaturunterricht seltener bei leseschwachen Schülerinnen und Schülern eingesetzt. Dies ist nicht der Fall, es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in der Häufigkeit des Literaturunterrichts nach Kompetenzstufen. Einzig im Gespräch über das Gelesene lassen sich höhere Werte bei Schülerinnen und Schülern unter Kompetenzstufe 1 feststellen (57 % unter Kompetenzstufe 1 vs. 32 % Kompetenzstufe 4.) Hierbei ist jedoch nicht näher spezifiziert, ob es sich um Analysefragen oder klärende Fragen zum Leseverständnis handelt. Positiv zu beurteilen ist, dass Schüler/innen unabhängig vom Kompetenzniveau ermutigt werden, ihr eigenes Verständnis für einen Text zu entwickeln, Diskussionen über Texte zu führen, unterschiedliche Perspektiven heranzuziehen und die Meinung, die in einem Text vertreten wird, zu hinterfragen. Nur wenige Schüler/innen haben eine Lehrkraft, die angibt, diese Aktivitäten nie mit ihnen durchzuführen. Anders hingegen verhält es sich bei hierarchiehöheren Aktivitäten: Ca. 30 % der Schüler/innen ermitteln laut Lehrerangaben nie oder fast nie die Perspektive oder die Absicht des Autors oder der Autorin. Stil und Struktur von Texten werden laut Lehrerangaben ebenfalls mit einem Drittel der Schüler/innen nie oder fast nie beschrieben.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass es zwischen 2006 und 2016 keine großen Unterschiede in der Häufigkeit des Einsatzes bestimmter Leseverfahren im Unterricht gab. Eine deutliche Steigerung ist entgegen den Empfehlungen der Literatur laut Lehrerangaben allerdings beim lauten Vorlesen vor der ganzen Klasse zu verzeichnen. Im Vergleich zum internationalen Schnitt ist der Einsatz bestimmter Lesestrategien und des Literaturunterrichts in Österreich niedriger, die Leseanimation hingegen ähnlich hoch.

In Bezug auf den schülergerechten Einsatz von Leseverfahren sind die Ergebnisse ambivalent. Einerseits konnte anhand der Daten gezeigt werden, dass signifikant mehr Schüler/innen Lehrer/innen haben, die angeben, individuell abgestimmten Leseunterricht zu geben. Dies ist laut Rosebrock und Nix eine Grundvoraussetzung für den Einsatz von Leseverfahren, die für Schüler/innen auf unterschiedlichen Kompetenzstufen geeignet sind (Rosebrock & Nix, 2015, S. 9). Andererseits zeigt sich in den Daten im Hinblick auf viele hier untersuchte Leseverfahren keine Anpassung der Anwendungshäufigkeit im Unterricht an die Erfordernisse der jeweiligen Kompetenzstufe.

Die präsentierten Ergebnisse können im Hinblick auf das Mehrebenen-Modell von Rosebrock und Nix (2015) aber nur vorläufige sein: Um noch verlässlichere Aussagen zum Einsatz der Leseverfahren gemäß dem Modell treffen zu können, bedarf es entsprechender Fragebogen-Items. Dies trifft

in noch höherem Maße für Lautlese- und Vielleseverfahren zu als etwa für Lesestrategien, die zwar nicht in ihrer konkreten Anwendung in den Fragebögen abgebildet sind, doch als Summe expliziter Einzelstrategien eine reliable Skala ergeben haben.

Literatur

- 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). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/s11618-002-0002-1
- 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* (S. 279–296). Münster: Waxmann.
- Foy, P. & LaRoche, S. (2017). Estimating Standard Errors in the PIRLS 2016 Results. In M. O. Martin, I. V. C. Mullis & M. Hooper (Eds.), *Methods and Procedures in PIRLS 2016* (pp. 4.1–4.22). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Garbe, C., Holle, K. & Jesch, T. (2009). *Texte lesen: Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation* (2., durchgesehene Aufl.). Paderborn: F. Schöningh.
- Gold, A. (2010). *Lesen kann man lernen: Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr* (2., bearbeitete und aktualisierte Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gold, A., Nix, D., Rieckmann, C. & Rosebrock, C. (2010). Bedingungen des Textverstehens bei leseschwachen Zwölfjährigen mit und ohne Zuwanderungshintergrund. *Didaktik Deutsch*, 28, 59–74.
- Joncas, M. (2007). PIRLS 2006 Sampling Weights and Participation Rates. In M. O. Martin, I. V. S. Mullis & A. M. Kennedy (Eds.), *PIRLS 2006 Technical Report* (pp. 105–130), Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Jörgens, M. & Rosebrock, C. (2012). Die Bedeutung des eigenständigen Lesens für die Ausbildung von Literalität bei schwachen LeserInnen. In D. Frickel & G. Rupp (Hrsg.), *Schriftenreihe des Arbeitskreises Literaturdidaktik im Symposium Deutschdidaktik. Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie: Perspektiven und Probleme* (S. 211–234). Freiburg: Fillibach.
- Kruse, G. (2007). Das Lesen trainieren: Zu Konzepten von Leseunterricht und Leseübung. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 176–188). Zug: Klett/Balmer Verlag.
- LaRoche, S., Joncas, M. & Foy, P. (2017). Sample Design in PIRLS 2016. In M. O. Martin, I. V. C. Mullis & M. Hooper (Eds.), *Methods and Procedures in PIRLS 2016* (pp. 3.1–3.33). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S. & Hooper, M. (Eds.). (2017). *Methods and Procedures in PIRLS 2016*. Retrieved from: <https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods/chapter-11.html>

Mullis, I. V. & Martin, M. O. (2015). *PIRLS 2016 Assessment Framework* (2nd ed.). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000). *Report for the National Reading Panel: Teaching children to read – An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: US Government Printing Office.

Nix, D. (2011). *Förderung der Leseflüssigkeit: theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht*. Weinheim: Beltz Juventa.

Reutzel, D. R., Fawson, P. C. & Smith, J. A. (2008). Reconsidering silent sustained reading: An exploratory study of scaffolded silent reading. *The Journal of Educational Research*, 102 (1), 37–50. doi:10.3200/JOER.102.1.37–50

Rieckmann, C. (2015). *Eigenständiges Lesen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Rosebrock, C. (2012). Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden? *Leseforum Schweiz: Literalität in Forschung und Praxis* (3). Verfügbar unter: https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Rosebrock.pdf

Rosebrock, C. & Nix, D. (2015). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (7. überarb. und erw. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Rosebrock, C., Rieckmann, C., Nix, D. & Gold, A. (2010). Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen. *Didaktik Deutsch*, 28, 33–58.

Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2011). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer.

Salchegger, S., Suchań, 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*. Graz: Leykam.

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. 83–101). Graz: Leykam.

Van Zadelhoff, S. C. (2016). *Systematische Leseförderung zur Verbesserung des sinnentnehmenden und flüssigen Lesens – Gelingensbedingungen und Effektivitätsparameter einer diagnostisch fundierten Leseförderung in der Primarstufe*. Dortmund: Technische Universität Dortmund.

Venn-Brinkmann, U. (2012). *Wörter – Sätze – Texte: Eine mehrdimensionale empirische Untersuchung zur Lesekompetenz Jugendlicher am Ende ihrer Regelschulzeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

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. 7–33). Graz: Leykam.

Widauer, K. & Wallner-Paschon, C. (2017). Entwicklung und Aufbau der Testinstrumente und Kontextfragebögen. In C. Wallner-Paschon & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *PIRLS 2016. Technischer Bericht* (S. 9–22). Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE).