

Bundesergebnisbericht

iKM^{PLUS} Primarstufe
1. Zyklus (2023–2025)



iKM^{PLUS}

**IQS – Institut des Bundes für Qualitätssicherung
im österreichischen Schulwesen**
Alpenstraße 121, 5020 Salzburg

iqs.gv.at

**Bundesergebnisbericht
iKM^{PLUS} Primarstufe, 1. Zyklus (2023–2025)**

Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (Hrsg.)
Salzburg, 2026

DOI: <http://doi.org/10.17888/ikmplus-prim-beb-2023-2025>

Der Text dieser Publikation ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-Nichtkommerziell-Share Alike 4.0 International (CC BY NC SA 4.0) Lizenz. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



Davon ausgenommen sind alle Fotos und Logos, sie unterfallen nicht der oben genannten CC-Lizenz.

Redaktion: Ursula Itzlinger-Bruneforth, Angelika Petrovic
Satz & Layout: Hannes Kaschnig-Löbel
Lektorat: Martin Schreiner

Coverfoto: LIGHTFIELD STUDIOS – stock.adobe.com

Die Publikation wurde sorgfältig erstellt und kontrolliert. Alle Inhalte sind ohne Gewähr. Jegliche Haftung der Mitwirkenden oder des IQS aus dem Inhalt dieses Werks ist ausgeschlossen.

Inhalt

Danksagung.....	3
Vorwort	5
Lesehinweise	7
Abkürzungsverzeichnis	11
1 Einleitung.....	13
<i>Johanna Stahl, Anja Stauber, Sylvia Opriessnig</i>	
2 Zentrale Ergebnisse auf einen Blick.....	18
<i>Sylvia Opriessnig, Robert Klinglmair</i>	
3 Ergebnisse in der iKM ^{PLUS} 2023–2025.....	27
<i>Ursula Itzlinger-Bruneforth, Sandra Eibl, Antonia Bachinger, Irmgard Eder, Kristina Karl, Reingard Knittel, Verena Raith, Marcel Illetschko</i>	
4 Ergebnisse nach Geschlecht	76
<i>Angelika Petrovic, Jakob Walenta-Bergmann, Franziska Mühlbacher</i>	
5 Ergebnisse nach Erstsprache.....	86
<i>Petra Auzinger, María Martínez Casas, Jakob Walenta-Bergmann, Sylvia Opriessnig</i>	
6 Ergebnisse im Zeitverlauf	100
<i>Ursula Itzlinger-Bruneforth, Michael Bruneforth</i>	
7 Ergebnisse auf Ebene der Schulen.....	121
<i>Michael Bruneforth, Maria Grillitsch, Daniel Paasch, Angelika Petrovic</i>	
8 Ergebnisse nach Bundesländern.....	144
<i>Ursula Itzlinger-Bruneforth, Angelika Petrovic</i>	
9 Nationale und internationale Kompetenzerhebungen	203
<i>Ursula Itzlinger-Bruneforth</i>	
10 Fazit und Einordnung der Ergebnisse.....	214
<i>Robert Klinglmair, Marcel Illetschko</i>	
Literaturverzeichnis.....	236
Anhänge.....	254
Abbildungsverzeichnis.....	262
Tabellenverzeichnis.....	266

Danksagung

Die Erstellung des Bundesergebnisberichts Primarstufe war eine gemeinsame Leistung vieler Personen in unterschiedlichen Funktionen. Ihnen allen möchten wir unseren aufrichtigen Dank aussprechen.

Zunächst danken wir den Schülerinnen und Schülern, den Lehrpersonen, den Schulleitungen und der Schulaufsicht bzw. den Bildungsdirektionen für ihre Mitwirkung an der iKM^{PLUS}.

Unser Dank gilt außerdem den externen Reviewern, die den Bericht mit ihrer fachlichen Expertise kritisch begutachtet haben: Herbert Altrichter, Ferdinand Eder und Stefan Schipolowski. Ihre Rückmeldung und ihr Input waren eine wertvolle Hilfe. Einige der vorgeschlagenen Änderungen konnten direkt eingearbeitet werden, andere werden bei der Konzeption des nächsten Berichts berücksichtigt. Einige Hinweise konnten wir aus inhaltlichen oder methodischen Gründen nicht vollständig berücksichtigen. Wir übernehmen die volle Verantwortung.

Wir danken auch unseren Kolleginnen und Kollegen am IQS, die an der Entwicklung, Durchführung, Datenverarbeitung und Qualitätssicherung der Erhebungen im ersten iKM^{PLUS}-Zyklus 2023–2025 beteiligt waren und damit die Grundlage für diesen Bericht geschaffen haben. Ein besonderer Dank geht an die Projektleitung der iKM^{PLUS} am IQS für die Koordination aller Abläufe: Johanna Stahl und Anja Stauber.

Bedanken möchten wir uns auch bei den Autorinnen und Autoren für die gute Zusammenarbeit sowie bei den internen Reviewerinnen und Reviewern für ihre hilfreichen Rückmeldungen zu einzelnen Kapiteln: Roman Freunberger, Astrid Fritz, Ann-Cathrice George, Liesa Herbst-Wei, Roland Holzinger, Marcel Illetschko, Thomas Kiefer, Michael Ober, Silvia Salchegger, Ingrid Schicker, Erich Svecnik und Lukas Zaminer. Ebenso möchten wir Joel Steiger, Sarah Frauenschuh und Nina Rheinfrank hervorheben, die maßgeblich zur Qualitätssicherung dieses Berichts und zur Erstellung des Tabellenbands beigetragen haben.

Darüber hinaus danken wir den zuständigen Personen im Bundesministerium für Bildung, konkret der Projektleitung iKM^{PLUS} in der Abteilung III/4: Mark Németh, Julia Walter und (vormals) Stephanie Mayer, sowie Herrn Sektionschef Andreas Thaller.

Abschließend möchten wir den Abteilungsleitungen des IQS, Marcel Illetschko und Sylvia Opriessnig, sowie Direktor Robert Klinglmair für ihre Unterstützung danken.

Ursula Itzlinger-Bruneforth und Angelika Petrovic

Vorwort

Sehr geehrte Leserin! Sehr geehrter Leser!

Die von Schülerinnen und Schülern am Ende der Volksschulzeit erreichten Kompetenzen in Deutsch und Mathematik sind Wegweiser für individuellen Lernerfolg und erfolgreiche Lebensgestaltung. Sie geben uns Hinweise darauf, wo wir aktuell stehen und wo wir uns als Bildungssystem weiterentwickeln müssen.

Mit dem vorliegenden Bundesergebnisbericht der individuellen Kompetenzmessung PLUS (iKM^{PLUS}) halten Sie nunmehr erstmals eine evidenzbasierte Grundlage in Händen, die die Leistungen der Schülerinnen und Schüler am Ende der 4. Schulstufe in den Schuljahren 2022/23 bis 2024/25 zusammenfassend abbildet.

Dieser Bericht bietet mehr als eine reine Bestandsaufnahme – er ist Arbeitsmittel für all jene, die tagtäglich Bildung gestalten. Die Ergebnisse der iKM^{PLUS} liefern uns nicht nur wichtige Fakten, sondern vielmehr auch eine Basis, Unterricht und Schule laufend zu verbessern und so für jedes Kind – unabhängig von seiner sozioökonomischen Herkunft – die beste Unterstützung auf seinem Bildungsweg zu bieten.

In einem zukunftsfähigen Bildungssystem dienen objektive Daten und Evidenzen als neutraler Ausgangspunkt für kritische Reflexion und gezielte Weiterentwicklung. Sie geben uns Anstoß und Rückhalt für mutige Entscheidungen – für gezielte Förderung und echte Chancengerechtigkeit.

Der Umgang mit Daten erfordert einen verantwortungsvollen und kooperativen Zugang. Qualität entsteht durch das Zusammenwirken aller Akteurinnen und Akteure im Bildungssystem – auf Bundesebene, regional und direkt an den Schulen. Nur wenn wir die Erkenntnisse der iKM^{PLUS} mit den Erfahrungen der Praxis und den Bedürfnissen vor Ort verbinden, gelingt es uns, treffsicher Maßnahmen zu planen und die Wirkung der gewonnenen Daten für Schülerinnen und Schüler durch die Gestaltung bestmöglichen Unterrichts spürbar zu machen.

Wir alle sind nun gefordert, die vorliegenden Ergebnisse aktiv zu verwenden, sie mit weiteren Informationen zu verknüpfen und in unseren jeweiligen Arbeitskontext einzubetten. Dadurch ergeben sich neue Möglichkeiten, Prozesse und Ergebnisse objektiv zu beleuchten, zu hinterfragen und im Sinne der Qualität von Schule und Unterricht gezielte Schritte zu setzen.

Mein Dank gilt all jenen, die mit ihrer Expertise und ihrem Engagement tagtäglich Schule und Unterricht gestalten und die dafür sorgen, dass Erhebungen wie die iKM^{PLUS} und ihre Ergebnisse kein Selbstzweck bleiben, sondern zu einem Werkzeug für die beste Bildung werden.

Nutzen wir den vorliegenden Bericht gemeinsam als Impulsgeber – für die Unterrichtspraxis, für die Weiterentwicklung von Schule sowie für eine evidenzorientierte Steuerung und Bildungspolitik!

Ihr Christoph Wiederkehr
Bundesminister für Bildung

Lesehinweise

Im Folgenden werden zum inhaltlichen Verständnis des vorliegenden Berichts wiederholt auftretende Verfahrensweisen und Definitionen beschrieben.

Datengrundlage

Für die Analysen in diesem Bericht wurden die Ergebnisse aller zur Teilnahme an der iKM^{PLUS} verpflichteten und teilnehmenden Schülerinnen und Schüler¹ herangezogen. In *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* bedeutet dies, dass die Ergebnisse aller drei Erhebungsjahre einfließen. Als Kompetenzschätzer wurden Plausible Values (PVs) berechnet. Ausnahmen stellen einige Ergebnisse in Kapitel 7 dar, bei denen Punktwerte für einzelne Schulen berichtet werden. In diesen Abbildungen werden analog zu den Schulrückmeldungen die Kennwerte auf Basis von Weighted Likelihood Estimates (WLE) berichtet. Dieses Vorgehen wurde bereits bei den Bildungsstandardüberprüfungen angewendet (vergleiche Robitzsch, Pham und Yanagida, 2016). In jedem Kompetenzbereich wurde eine einheitliche Skala mit einem Mittelwert von 500 und einer Standardabweichung von 100 Punkten festgelegt.

Sozioökonomische Ausgangslage (SÖL)

Die *sozioökonomische Ausgangslage* (SÖL) von Schulen ist eine Klassifikation. Sie beschreibt Rahmenbedingungen einer Schule, welche die Schule nicht beeinflussen kann.

Die sozioökonomische Ausgangslage basiert auf drei Komponenten: Bildungsstand der Eltern/Erziehungsberechtigten², Erwerbsstatus und Einkommen der Eltern/Erziehungsberechtigten³ sowie Migrationshintergrund und Alltagssprache⁴ der Schülerinnen und Schüler. Für die Zuordnung zur SÖL-Kategorie der Schule wird die höchste (= „beste“) der drei Komponenten verwendet. Je höher die sozioökonomische Ausgangslage einer Schule ist, desto günstiger sind die Bedingungen für den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler an dieser Schule. Eine niedrige SÖL-Kategorie bedeutet, dass die sozioökonomische Ausgangslage einer Schule weniger günstig ist.

1 Im Detail kann das im Anhang „Population der iKM^{PLUS}“ nachgelesen werden.

2 Herangezogen wird der höchste Bildungsabschluss der Bezugspersonen (Dillinger-Paller et al., 2026).

3 Diese Komponente beinhaltet das Haushaltseinkommen (äquivalent pro Kind) sowie Erwerbsstatus bzw. Arbeitslosigkeit von Bezugspersonen des Kindes (Dillinger-Paller et al., 2026).

4 Migrationshintergrund und Alltagssprache gehen zu gleichen Teilen in Komponente 3 ein (Dillinger-Paller et al., 2026).

Die sozioökonomische Ausgangslage der Schulen wird dabei in 6 Kategorien unterteilt. Die Kategorien lauten „sehr niedrig“ (in Grafiken häufig abgekürzt als SÖL-Kat. 1), „niedrig“ (SÖL-Kat. 2), „ausgewogen“ (SÖL-Kat. 3), „hoch“ (SÖL-Kat. 4), „sehr hoch“ (SÖL-Kat. 5) und „höchste“ (SÖL-Kat. 6) (Dillinger-Paller et al., 2026).

Für die Berichtslegung wird die SÖL des ersten Zyklusjahrs 2022/23 verwendet. Für insgesamt 10 Schulen in der iKM^{PLUS} 2023–2025 kann keine SÖL-Kategorie aus den SÖL-Daten 2022/23 angegeben werden. Diese Schulen sind entweder zu klein (Schulen < 5 Schülerinnen und Schüler wird aus Datenschutzgründen keine SÖL zugeordnet) oder erst neu entstanden. In den Analysen nach SÖL-Kategorie werden diese Schulen bzw. Schülerinnen und Schüler ausgeschlossen.

Praktische Bedeutsamkeit von Mittelwertunterschieden

Unterschiede zwischen Gruppen werden häufig daraufhin untersucht, ob diese statistisch signifikant sind. Statistische Signifikanz bedeutet, dass die in der Stichprobe gefundenen Unterschiede mit bestimmter Wahrscheinlichkeit auch für die Population gelten. Je größer eine Erhebung ist, desto genauer wird die Messung und bereits sehr kleine Mittelwertunterschiede werden statistisch signifikant. Für die Vergleiche von Mittelwertunterschieden in so großen Erhebungen wie der iKM^{PLUS} ist es daher nicht sinnvoll, statistische Signifikanz anzugeben. Aufgrund der Vollerhebungen bzw. der sehr großen Erhebung in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* sind so gut wie alle Mittelwertunterschiede in der iKM^{PLUS} statistisch signifikant.

Wesentlicher für Bildungspolitik und Bildungssteuerung ist eine Beurteilung, ob die Unterschiede praktisch bedeutsam sind. Salchegger und Bruneforth (2024) analysierten die Daten internationaler Kompetenzerhebungen anhand von Geschlechterunterschieden und legten einen Schwellenwert fest, um diese praktische Bedeutsamkeit zu kennzeichnen. Dieser Schwellenwert orientiert sich an Überlegungen zur Beurteilung von Effektstärken, z. B. Cohen's *d* (Cohen, 1988). Cohen's *d* ist ein standardisiertes Maß und somit unabhängig von den verwendeten Erhebungsinstrumenten, der Größe der Stichproben etc. Mittels Cohen's *d* können Mittelwertunterschiede aus verschiedenen Kompetenzerhebungen verglichen werden.

Der von Salchegger und Bruneforth (2024) festgelegte Schwellenwert für einen kleinen Effekt beträgt $d = \pm 0.13$. Bei einer Standardabweichung⁵ von 100 Punkten (wie in

5 Die Standardabweichung ist ein Maß für die Streuung von Werten in einer sogenannten Normalverteilung. Nähere Informationen können z. B. Hinweisen für Lehrpersonen und Schulleitungen zur Rückmeldung entnommen werden: www.iqs.gv.at/ikmplus-prim-lehrer-schulleitung-lesehinweise

der vorliegenden Erhebung) entspricht das einem Betrag von 13 Punkten, ab dem von einem praktisch bedeutsamen Mittelwertunterschied ausgegangen werden kann. Dieser Schwellenwert wird für alle Gruppenunterschiede im vorliegenden Bericht verwendet.

Lernzuwachs zwischen der 3. und 4. Schulstufe

Der längsschnittliche Lernfortschritt beschreibt die Veränderung der Kompetenz von Schülerinnen und Schülern zwischen den Erhebungen auf der 3. und der 4. Schulstufe. Diese Veränderung wird üblicherweise in Schuljähreäquivalenten angegeben, kurz als „Lernjahr“. Diese Unterschiede sind einerseits bereichsspezifisch, also zwischen *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* ungleich groß (s. u.); andererseits sind die Unterschiede auch zwischen Schulstufen unterschiedlich (Moser et al., 2017). Auf den Primarstufen sind größere Zuwächse zu verzeichnen als auf den Sekundarstufen. In der iKM^{PLUS} 2023–2025 wurden für die Primarstufe über alle drei Kohorten folgende Unterschiede festgestellt:

- *Mathematik*: Der Lernfortschritt beträgt im Österreich-Durchschnitt in einem Lernjahr 74 Punkte.
- *Deutsch (Lesen)*: Der Lernfortschritt beträgt im Österreich-Durchschnitt in einem Lernjahr 59 Punkte.
- *Deutsch (Zuhören)*, *Deutsch (Verfassen von Texten)*, *Textproduktion*: Dieser kann nicht berechnet werden, da diese Module auf der 3. Schulstufe nicht eingesetzt werden (nicht im Konzept der iKM^{PLUS} vorgesehen).

Grundlage für die Berechnung des Lernfortschritts sind Daten, die im Rahmen der iKM^{PLUS} erhoben wurden. Da der Lernfortschritt nicht in jedem Jahr genau gleich groß war, wurden die Lernfortschrittsergebnisse über die drei zur Verfügung stehenden Kohorten gemittelt.

Rundungsbedingte Abweichungen

Alle Berechnungen für den Bundesergebnisbericht der iKM^{PLUS} werden mit Nachkommastellen durchgeführt und dann auf ganze Zahlen gerundet. Daher kann es vorkommen, dass eine Summe der gerundeten Prozentangaben nicht exakt 100 ergibt. Ebenso können die Summen bzw. Differenzen von Werten inkonsistent erscheinen. Werte mit Nachkommastellen können dem Tabellenband unter <https://www.iqs.gv.at/ikmplus-prim-beb-2026-tabellenband> entnommen werden.

Vergleichbarkeit der iKM^{PLUS}-Ergebnisse mit denen der Bildungsstandardüberprüfungen

Der Durchschnittswert für ganz Österreich wird im ersten iKM^{PLUS} Bericht auf 500 festgelegt. Damit man trotzdem die Ergebnisse seit Beginn der BIST-Ü vergleichen kann, werden die alten Ergebnisse der BIST-Ü auf der Skala der iKM^{PLUS} dargestellt. Durch diese Verschiebung verändern sich die ursprünglich veröffentlichten BIST-Ü-Werte.

Urbanität

Der Urbanisierungsgrad beschreibt, wie dicht ein Gebiet besiedelt ist. Seit dem Nationalen Bildungsbericht 2009 werden Bildungsindikatoren in Österreich auch nach Urbanisierungsgrad berichtet. In Österreich wird der Grad der Urbanisierung von der Bundesanstalt Statistik Österreich (Statistik Austria) geführt und folgt der europäischen Einteilung (Degree of Urbanisation, DEGURBA). Die Zuordnung der Schulen zur entsprechenden Kategorie ist in der Schuldatenverwaltung (SDV) erfasst. Die Klassifikation umfasst drei Kategorien:

Bezeichnung	Zuordnung
Dicht besiedelte Gebiete (Stadt)	Städtische Gebiete
Gebiet mit mittlerer Besiedlungsdichte (Kleinere Städte und Vororte)	Städtische Gebiete
Dünn besiedeltes Gebiet (Ländliche Gebiete)	Ländliche Gebiete

Quelle: Statistik Austria (<https://www.statistik.at/fileadmin/pages/453/StadtLandTypologien.ods>).

Datentabellen und ergänzende Materialien

Die in diesem Bericht verwendeten Daten stehen in einem Tabellenband im EXCEL-Format online zur Verfügung. In diesem finden sich alle Daten, die in Grafiken abgebildet sind, mit Nachkommastellen. Zusätzlich beinhaltet der Tabellenband Daten, die im Bericht interpretiert, jedoch nicht grafisch abgebildet werden. Außerdem finden sich dort weiterführende Daten bzw. Ergänzungen, wie z. B. Standardfehler, Anmerkungen zu Datenquellen und Angaben zu den verwendeten Gewichtungsvariablen.

Im Anhang Materialbereich wird auf ergänzende/weiterführende Materialien zur iKM^{PLUS} bzw. aus dem Institut des Bundes für Qualitätssicherung (IQS) verwiesen.

Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in den drei Kohorten, Ausnahmen von der Teilnahmeverpflichtung usw. werden im Anhang „Die Population der iKM^{PLUS}“ beschrieben.

Abkürzungsverzeichnis

Im Text verwendete Abkürzungen:

AO-Schülerinnen und -Schüler	Außerordentliche Schülerinnen und Schüler (vgl. § 4 SchUG)
BIFIE	Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Vorgängerorganisation des IQS
BIST	Bildungsstandards
BIST-Ü	Bildungsstandardüberprüfung
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
BMB	Bundesministerium für Bildung
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
DaE	Deutsch als Erstsprache bzw. eine der Erstsprachen
Deutsch (VvT)	<i>Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)</i>
iKM ^{PLUS}	Individuelle Kompetenzmessung PLUS
IQA	Interquartilabstand
IQS	Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen
MD	Median
MW	Mittelwert
MW M	Mittelwert Mädchen
MW B	Mittelwert Buben
PIRLS	Progress In International Reading Literacy Study
r	Korrelationskoeffizient nach Pearson
SchOG	Schulorganisationsgesetz
SchUG	Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz)
SD	Standardabweichung
SE	Standardfehler
SÖL	Sozioökonomische Ausgangslage der Schule
SuS	Schülerinnen und Schüler
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study

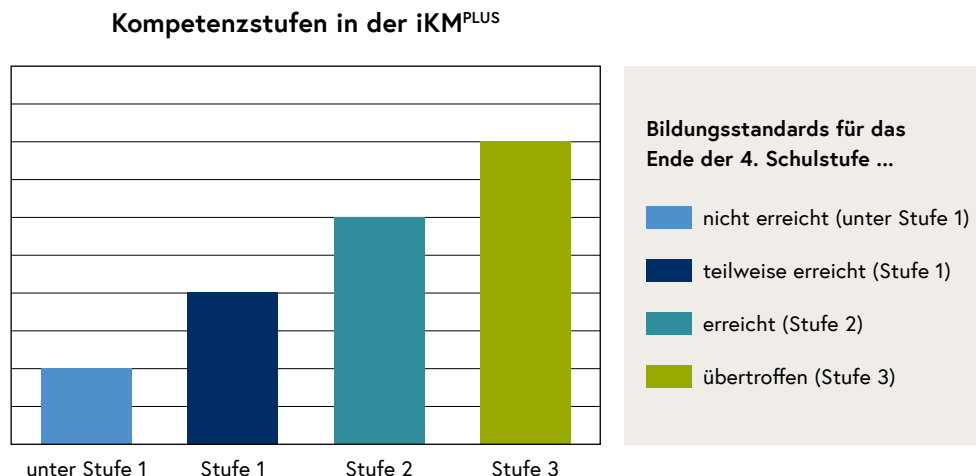
1 Einleitung

Johanna Stahl, Anja Stauber, Sylvia Opriessnig

Übergeordnetes Ziel des österreichischen Schulsystems ist es, alle Schülerinnen und Schüler individuell auf dem für sie passenden Bildungsweg zu begleiten. Bildung ist ein entscheidender Faktor für den Erwerb von Wissen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen zur effektiven Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben (BMB, 2025a). Die Wirkungsziele im Bereich Bildung fokussieren daher unter anderem auf die Erhöhung des Leistungs- und Bildungsniveaus von Schülerinnen und Schülern und die Sicherstellung von Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen (Bundeskanzleramt, 2024).

Indikatoren für die Erreichung dieser Ziele liefern u. a. die flächendeckenden Kompetenzerhebungen der iKM^{PLUS}. Mit dieser werden die Bildungsstandards (Beschreibungen von Lernzielen in Form von „Can-Do-Statements“; vgl. Verordnung über Bildungsstandards im österreichischen Schulwesen, BGBl. II Nr. 1/2009 i. d. g. F.) in Deutsch und Mathematik für das Ende der 4. Schulstufe überprüft.

Abb. 1: Beispiel der Kompetenzstufen



Mit dem Bundesergebnisbericht der iKM^{PLUS} Primarstufe (2023–2025) liegen – im Anschluss an die Bildungsstandardüberprüfungen (BIFIE, 2019) und erstmalig seit Einführung der iKM^{PLUS} – flächendeckende Informationen zum Kompetenzstand der Schülerinnen und Schüler in Österreich am Ende der Volksschule vor. Dieser zeigt auf, wie viele Schülerinnen und Schüler in Österreich die Bildungsstandards erreicht oder übertroffen haben (Kompetenzstufen 2 und 3) und wie viele sie (noch) nicht oder nur teilweise erreicht

haben (Kompetenzstufen „unter 1“ und Stufe 1). Auch die Entwicklung der Kompetenzen seit den letzten Bildungsstandardüberprüfungen wird – vor dem Hintergrund einer sogenannten Brückenstudie – sichtbar.

Im Bundesergebnisbericht der iKM^{PLUS} Primarstufe (2023–2025) werden die Ergebnisse der verpflichtenden Basismodule (*Mathematik*, *Deutsch [Lesen]*) und Zyklusmodule (*Deutsch [Zuhören]* und *Deutsch [Verfassen von Texten, Textproduktion]*) für alle Viertklässlerinnen und Viertklässler in Österreich aus den Schuljahren 2022/23, 2023/24 und 2024/25 aggregiert. Die im vorliegenden Bericht dargestellten Ergebnisse der 4. Schulstufe basieren auf insgesamt 15.798 Klassen in 3.012 Schulen (vgl. Kapitel 7). Auf Ebene der Schülerinnen und Schüler stellt sich die Datenbasis pro Modul (Anzahl teilnahmeverpflichteter Schülerinnen und Schüler) wie folgt dar:

- Basismodul *Deutsch (Lesen)*: 243.493 Schülerinnen und Schüler
- Basismodul *Mathematik*: 243.843 Schülerinnen und Schüler
- Zyklusmodul *Deutsch (Zuhören)*: 81.596 Schülerinnen und Schüler
- Zyklusmodul *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)*: 29.249 Schülerinnen und Schüler (**Stichprobe**)

Die iKM^{PLUS} sieht ein Modulkonzept aus jährlich und dreijährlich verpflichtenden Modulen (Basismodule und Zyklusmodule) sowie jährlich freiwilligen Modulen für die 3. und 4. Schulstufe vor (Stauber et al., 2024). Die Erhebungen auf der 3. Schulstufe dienen der frühzeitigen Diagnostik zur individuellen Förderung und Unterrichtsentwicklung im Hinblick auf die Erreichung der Bildungsstandards am Ende der 4. Schulstufe und sind nicht Teil des vorliegenden Berichts.

Für die jährlich erhobenen Basismodule *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* kamen jährlich pro Kompetenzbereich 6 verschiedene Aufgabenhefte zum Einsatz (Stauber et al., 2024). Durch diese Vielzahl an eingesetzten Aufgaben beruhen die Ergebnisse des Bundesergebnisberichts der iKM^{PLUS} Primarstufe (2023–2025), die Bildungsregionsergebnisse für die Schulaufsicht und die 3-Jahres-Schulrückmeldungen für Schulleitungen in diesen Bereichen auf einer breiten inhaltlichen Konstruktdeckung. Die Aussagekraft für die Österreich- und Bundeslandergebnisse ist durch dieses Erhebungsdesign im Vergleich zu rein punktuellen oder einjährigen Erhebungen besonders hoch. Die Zyklusmodule *Deutsch (Zuhören)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)*⁶ dienen einmal im 3-Jahres-Zyklus dazu, die weiteren Kompetenzbereiche des Unterrichtsgegenstands Deutsch abzudecken, und wurden im zweiten Zyklusjahr 2024 durchgeführt.

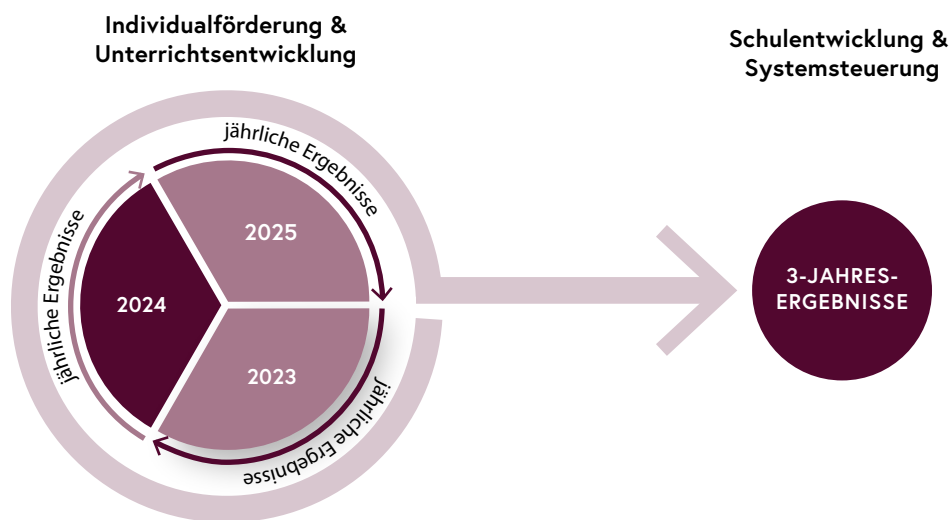
6 *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* wurde an einer Stichprobe im Zyklusmoduljahr 2024 durchgeführt, die etwa die Hälfte der Volksschulen umfasste.

Der Bundesergebnisbericht der iKM^{PLUS} Primarstufe (2023–2025) stellt für die Interpretation der Ergebnisse verschiedene Betrachtungsweisen zur Verfügung: Referenzwerte für Österreich und die Bundesländer, Gruppenunterschiede nach Geschlecht und Erstsprache, eine Kategorisierung der Ergebnisse nach sozioökonomischer Ausgangslage der Schulen (SÖL) sowie populationsadjustierte Erwartungswerte je Bundesland.

Das Erhebungskonzept der iKM^{PLUS} wurde im Vergleich zu den Bildungsstandardüberprüfungen grundlegend neu entwickelt (Stauber et al., 2024). Während zunächst drei Jahre lang jährliche Ergebnismeldungen ausschließlich der Schule als „Blick von außen“ für gezielte individuelle Förderung und Unterrichtsentwicklung dienten, bietet der vorliegende Bundesergebnisbericht der iKM^{PLUS} Primarstufe (2023–2025) eine umfassende Zusammenschau über die beiden Kompetenzbereiche Deutsch und Mathematik für Österreich und die Bundesländer im Vergleich. Dieser knüpft damit an die Messreihe der Bildungsstandardüberprüfungen⁷ (2012–2019) an und erlaubt daher u. a. auch eine Beobachtung der Kompetenzentwicklung von Österreichs Schülerinnen und Schülern.

Die iKM^{PLUS} bedient mit ihrem integrierten Erhebungs- und Berichtskonzept (Stauber et al., 2024) zwei zentrale Zwecke – einerseits Individualförderung und Unterrichtsentwicklung (jährlich), andererseits Qualitätsentwicklung und Systemmonitoring (alle 3 Jahre):

Abb. 2: Erhebungskonzept der iKM^{PLUS}



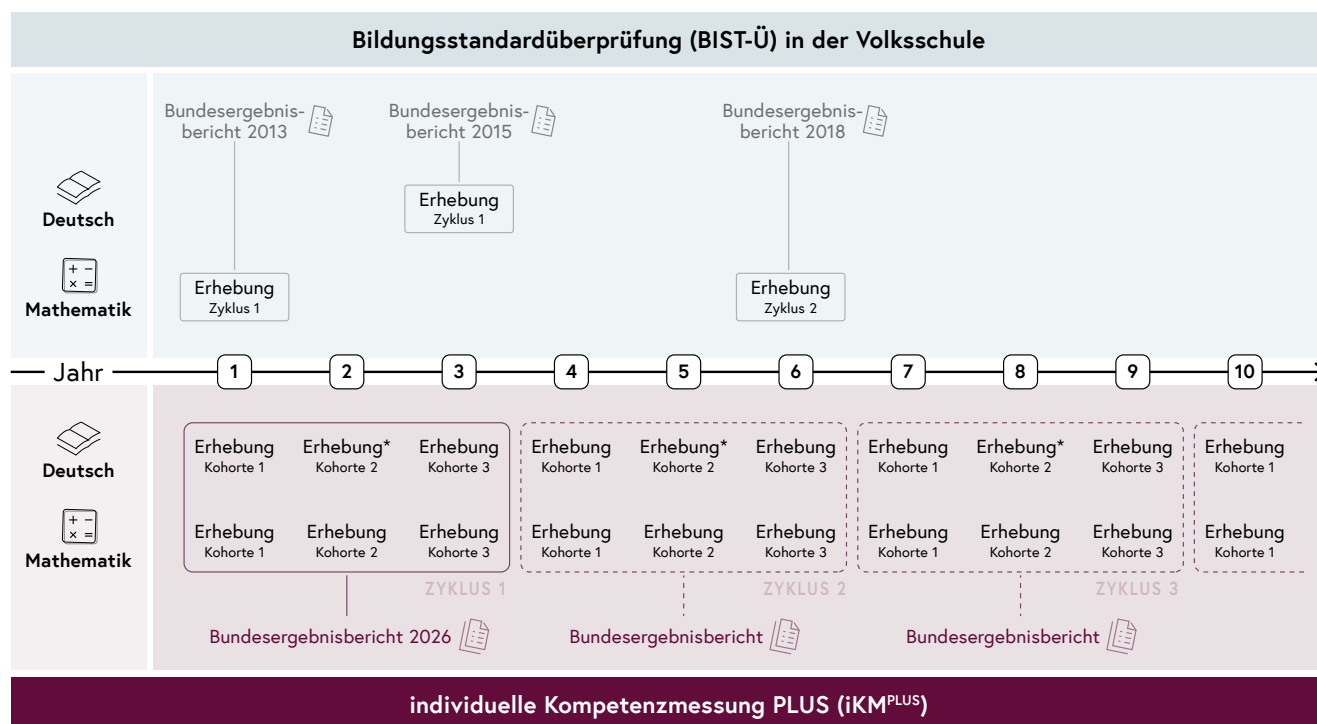
7 Die BIST-Ü stellten allerdings keine Längsschnittmessungen dar, im Gegensatz zur iKM^{PLUS}. Durch die Erhebungen der Kompetenzen auf der 3. und 4. Schulstufe in der iKM^{PLUS} kann für die Schülerinnen und Schüler in ihrer individuellen Rückmeldung ein Lernzuwachs angegeben werden. Informationen zum Lernfortschritt können der Webseite www.iqs.gv.at/downloads/nationale-kompetenzerhebung/ikm-plus-volksschule/schuelerinnen-und-erziehungsberechtigte entnommen werden.

Jährlich erhalten Schülerinnen und Schüler bzw. deren Erziehungsberechtigte eine Rückmeldung zum eigenen Ergebnis, Lehrpersonen zu den Ergebnissen ihrer Unterrichtsgruppen und Schulleitungen zu den Ergebnissen der gesamten Schule unmittelbar nach der Erhebung, damit diese direkt in die laufende Unterrichtsarbeit einfließen können. Den Bildungsdirektionen werden Ergebnisübersichten für die Schulstandorte im Zuständigkeitsbereich zur Verfügung gestellt. Dreijährlich werden durch aggregierte Verrechnung dieser Daten 3-Jahres-Rückmeldungen für Schulen zur mittel- und längerfristigen Schulentwicklung, Bildungsregionsergebnisse und 3-Jahres-Standortübersichten für die Bildungsdirektionen zur regionalen Qualitätsentwicklung sowie ein Bundesergebnisbericht für das BMB zur Systemsteuerung sowie auch zur Information der Öffentlichkeit erstellt.

Für die Berichterstattung auf Systemebene hat das Konzept zwei wesentliche Stärken (Opriessnig et al., 2024):

1. Durch die Aggregation der Daten von drei Kohorten (2023, 2024, 2025) werden in den 3-Jahres-Ergebnissen Kohorteneffekte, also kohortenbedingte Schwankungen in den einzelnen Jahren, ausgeglichen. Dies bedeutet, dass die Erkenntnisse besser auf allgemeine Gründe zurückgeführt werden können und weniger von Bedingungen eines einzigen Messzeitpunkts abhängen.
2. Die Kompetenzbereiche *Mathematik* und *Deutsch* können direkt miteinander verglichen werden, weil die Ergebnisse derselben Schülerinnen und Schüler in mehreren Unterrichtsgegenständen bzw. Kompetenzbereichen zum selben Messzeitpunkt vorliegen.

Abb. 3: Unterschiede zwischen der BIST-Ü und der iKM^{PLUS}



* Im Unterrichtsgegenstand Deutsch wird *Deutsch (Lesen)* jährlich erhoben, *Deutsch (Zuhören)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* einmal in 3 Jahren.

Im Gegensatz dazu beruhen die Ergebnisse aus den Bildungsstandardüberprüfungen (BIST-Ü) auf jeweils einer Kohorte. Außerdem wurden die verschiedenen Unterrichtsgegenstände Deutsch und Mathematik bei den BIST-Ü in unterschiedlichen Kohorten erhoben und waren somit nicht direkt vergleichbar.

Die iKM^{PLUS} zielt gemeinsam mit den verbundenen Maßnahmen und Instrumenten des Pädagogik-Pakets (BMBWF, 2022a) darauf ab, Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler kontinuierlich und systematisch aufzubauen. Sie ist eingebettet in das Qualitätsmanagementsystem für Schulen (BMB, 2025b), in dem sie an wichtige Dimensionen des Qualitätsrahmens (BMBWF, 2022b) anschließt (insbes. Qualitätsdimension 5: *Ergebnisse und Wirkungen*). Im Sinne der wirkungsorientierten Steuerung erhalten Entscheidungsträgerinnen und -träger und Stakeholder im Schulwesen mit den 3-jährlichen iKM^{PLUS}-Ergebnisrückmeldungen einen wichtigen Baustein, der im Kontext weiterer Daten die Bewertung der Wirksamkeit bereits getroffener sowie das evidenzorientierte Ableiten neuer Maßnahmen unterstützt.

In den nachfolgenden Kapiteln werden die iKM^{PLUS}-Ergebnisse aus dem ersten Erhebungszyklus folgendermaßen dargestellt: Nach einer Präsentation der zentralen Ergebnisse folgen Detail- und Subgruppen-Analysen, bevor im Trendkapitel die Entwicklung der Kompetenzen seit den letzten Bildungsstandardüberprüfungen auf der 4. Schulstufe betrachtet wird. Anschließend werden die Verteilung von Schulen anhand ihrer iKM^{PLUS}-Ergebnisse und die jeweiligen Rahmenbedingungen bzw. Charakteristika sowie die Ergebnisse auf Bundeslandebene dargestellt. Ergänzend werden die Ergebnisse im Kontext der Erhebungen aus den internationalen Kompetenzmessungen betrachtet und eingeordnet. Abschließend folgt eine Darstellung der wichtigsten Erkenntnisse aus der ersten aggregierten Datenbetrachtung.

Mit dem Bundesergebnisbericht der iKM^{PLUS} Primarstufe (2023–2025) liegt ein Bericht vor, der zeigt: Wo stehen Österreichs Schülerinnen und Schüler am Ende der Primarstufe in zentralen Kompetenzen, wie haben sie sich im Verlauf der letzten Jahre weiterentwickelt und in welchen Kompetenzbereichen oder Subgruppen gibt es besonderen Handlungsbedarf? Wirkungen bereits laufender Maßnahmen können besser eingeschätzt werden, Adaptionen zielgerecht vorgenommen werden. Für den zweiten Zyklus, der 2028 abgeschlossen sein wird, können weitere Maßnahmen abgeleitet und neue Ziele formuliert werden. Eine erfolgreiche Weiterentwicklung des gesamten Schulsystems einschließlich der einzelnen Bildungsregionen und Schulstandorte gelingt dann, wenn Maßnahmen bedarfs- und evidenzorientiert formuliert werden und es ein Zusammenspiel der landesweit gesetzten Impulse und der autonom am Standort oder in der Bildungsregion definierten Entwicklungsziele – im Sinne des „Bigger Picture“ (Thaller, 2025) – gibt.

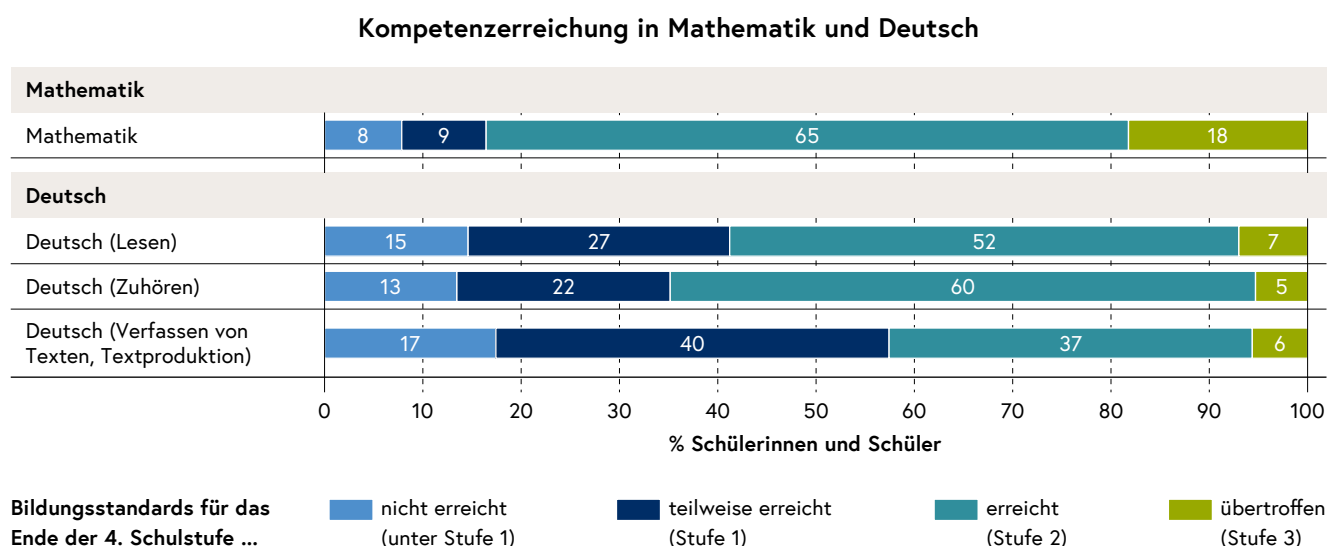
2 Zentrale Ergebnisse auf einen Blick

Sylvia Opriessnig, Robert Klinglmair

Die Schülerinnen und Schüler in Österreich schneiden auf der Primarstufe im ersten Zyklus der iKM^{PLUS} (2023–2025) vor allem in *Mathematik* gut ab; 84 % erreichen oder übertreffen die Bildungsstandards am Ende der Volksschulzeit (rundungsbedingte Abweichungen zwischen Grafik und Text). Weniger günstig sieht es in den erhobenen Kompetenzbereichen des Unterrichtsgegenstands Deutsch aus: 59 % der Kinder erreichen oder übertreffen die Bildungsstandards in *Deutsch (Lesen)*, 65 % in *Deutsch (Zuhören)* und 43 % in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* (siehe Abb. 4, für die Beschreibungen der Kompetenzstufen siehe Kapitel 3, Abb. 15 für *Mathematik* und Abb. 21 für *Deutsch [Lesen]*).

Betrachtet man die beiden Basismodule *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* genauer, ergibt sich folgendes Bild: Neben dem österreichweiten Anteil von 84 % an Schülerinnen und Schülern, welche die Bildungsstandards in *Mathematik* erreichen oder übertreffen, erreichen 8 % der Schülerinnen und Schüler diese nicht und weitere 9 % nur teilweise (vgl. Kapitel 3). Im Vergleich zur letzten Bildungsstandardüberprüfung 2018 sind diese Gruppen annähernd gleichgeblieben (8 % nicht erreicht, 10 % teilweise erreicht, vgl. Kapitel 6).

Abb. 4: Überblick über die Erreichung der Bildungsstandards



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Umgekehrt übertreffen im Rahmen der iKM^{PLUS} insgesamt 18 % der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards; diese Gruppe wuchs im Vergleich zur letzten Bildungsstandardüberprüfung im Jahr 2018 (16 %) leicht an. Betrachtet man die Mittelwerte seit Beginn der Bildungsstandardüberprüfungen 2010, ist ein kontinuierlicher Aufwärtstrend zu verzeichnen, der sich zuletzt etwas abschwächte, aber noch immer um 8 Punkte gegenüber der Bildungsstandardüberprüfung 2018 angestiegen ist. Dieses Bild stimmt mit den Befunden der internationalen Studie TIMSS überein, bei der Österreich ebenfalls einen Aufwärtstrend zeigte und im internationalen Vergleich überdurchschnittlich abschnitt. *Mathematik* kann folglich als stärkste Domäne der Schülerinnen und Schüler der 4. Schulstufe in Österreich bezeichnet werden.

Bei *Deutsch (Lesen)* stellt sich das Bild differenzierter dar. Hier erreichen oder übertreffen am Ende der 4. Schulstufe 59 % der Schülerinnen und Schüler Österreichs auf der Primarstufe die Bildungsstandards, 15 % erreichen diese nicht und weitere 27 % lediglich teilweise. Im Vergleich zur Bildungsstandardüberprüfung im Jahr 2015 sind diese Gruppen annähernd gleichgeblieben (13 % nicht erreicht, 25 % teilweise erreicht). Die Gruppe jener 7 % Schülerinnen und Schüler, welche die Bildungsstandards übertreffen, hat sich – im Vergleich zu den BIST-Ü 2015 – mit 6 % ebenfalls wenig verändert. Diesbezüglich zeichnen die Österreich-Ergebnisse im Rahmen der internationalen Studie PIRLS (vgl. Kapitel 9) dasselbe Bild: Die Leistungen Österreichs schwanken zwischen den einzelnen Erhebungen und verbessern sich zwar insgesamt seit Beginn der Kompetenzerhebungen, aber nicht mehr seit der letzten Bildungsstandardüberprüfung im Jahr 2015. Auch dort zeigt sich stets eine große Gruppe an Kindern mit deutlichen Schwächen in Lesen. In der folgenden Tabelle sind diese Ergebnisse nochmals übersichtlich zusammengefasst.

Tab. 1: Nationale und internationale Kennwerte der Kompetenzerreichung

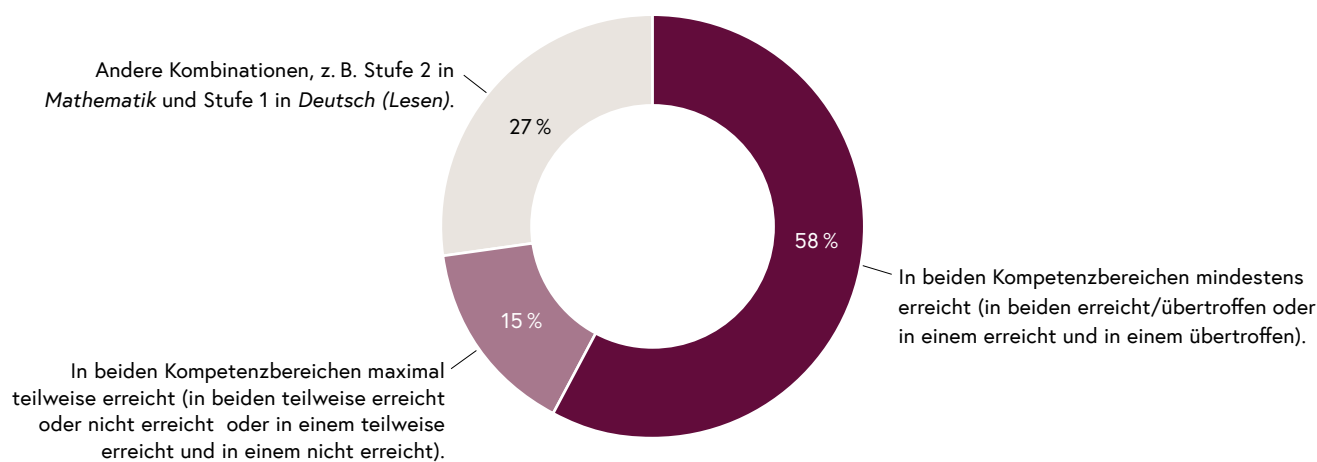
	MW iKM ^{PLUS} 2023–2025	MW-Diff. zur letzten BIST-Ü	BIST mind. erreicht iKM ^{PLUS}	BIST mind. erreicht BIST-Ü	Trend letzte BIST-Ü – iKM ^{PLUS}	AUT im Vgl. EU TIMSS bzw. PIRLS	Trend TIMSS bzw. PIRLS
Mathematik	500	+8	 84 %	 82 %	↑	Überdurchschnittlich	↑
Deutsch (Lesen)	500	–2	 59 %	 62 %	→	Durchschnittlich	→

Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025), BIST-Ü 2018, BIST-Ü 2015, TIMSS 2019, PIRLS 2021. Anmerkungen: Die Mittelwertdifferenz für *Mathematik* ergibt sich aus dem Vergleich der Mittelwerte der iKM^{PLUS} mit der BIST-Ü 2018, für *Deutsch (Lesen)* aus dem Vergleich mit der BIST-Ü 2015. Zur Trendberechnung s. Kapitel 6. Die Standardabweichung beträgt in jedem Kompetenzbereich 100 Punkte.

Bei Trendvergleichen ist jedoch zu berücksichtigen, dass sich die Population seit der Einführung der Bildungsstandards 2009 verändert hat. Einerseits sind in Österreichs Schulen mehr Kinder, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben, andererseits mehr Eltern bzw. Bezugspersonen mit höherem formalem Bildungsabschluss. Bei einem höheren Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sind durchschnittlich niedrigere Ergebnisse zu erwarten, bei einem höheren Anteil von Eltern bzw. Bezugspersonen mit höherem Bildungsabschluss entsprechend höhere.

In Abb. 5 wird dargestellt, wie viele Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzbereichen *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* die Bildungsstandards mindestens erreicht haben bzw. umgekehrt, wie viele diese in beiden Kompetenzbereichen nicht erreicht haben. Demnach erreichen oder übertreffen 58 % der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in beiden Schlüsselkompetenzen *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)*. 15 % der Schülerinnen und Schüler erreichen allerdings die Bildungsstandards weder in *Deutsch (Lesen)* noch in *Mathematik*. Die Schulen sind damit weiterhin gefordert, diesen Schülerinnen und Schülern das Wissen und Können zu vermitteln, das nach § 2 SchOG die Aufgabe der österreichischen Schule darstellt. Auch bei der Aufgabenerfüllung der „Erziehung zum selbsttätigen Bildungserwerb“ besteht bei diesen Schülerinnen und Schülern Handlungsbedarf. Insgesamt 27 % der Schülerinnen und Schüler weisen andere Kombinationen auf, z. B. „Bildungsstandards erreicht“ (Stufe 2) in *Mathematik* und „Standards teilweise erreicht“ (Stufe 1) in *Deutsch (Lesen)*.

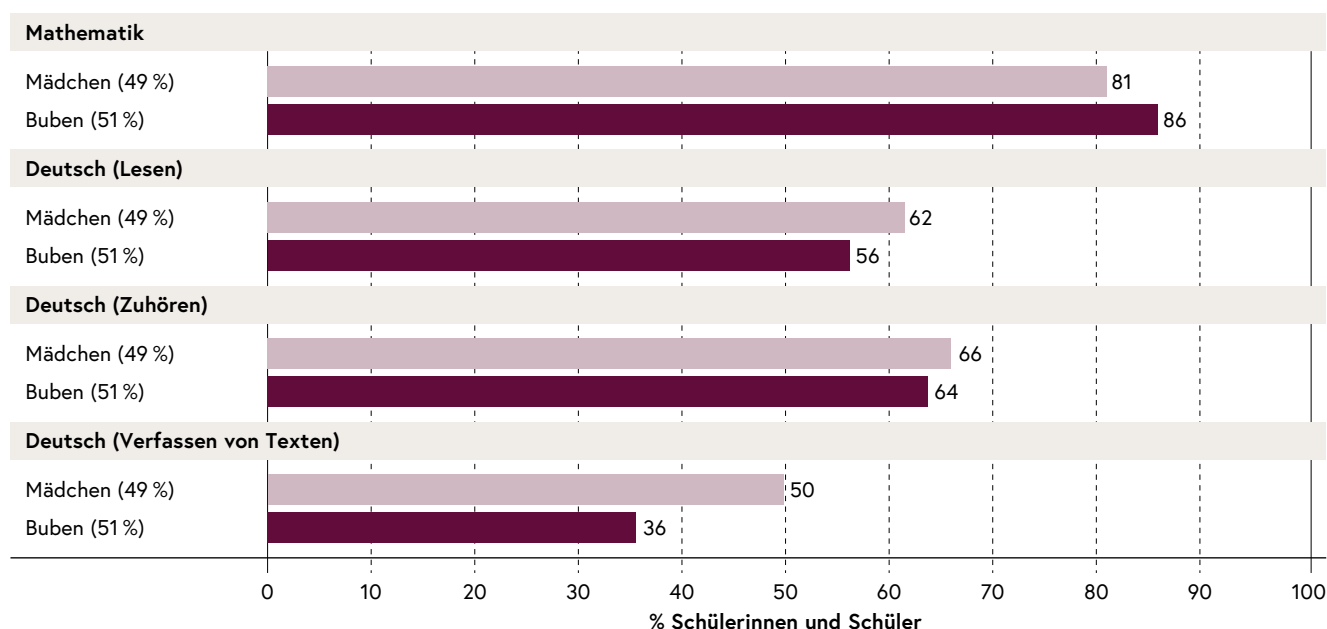
Abb. 5: Kompetenzstufenverteilungen in *Deutsch (Lesen)* und *Mathematik*



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Im Hinblick auf geschlechtsspezifische Differenzen lässt sich festhalten, dass es in drei von vier Kompetenzbereichen praktisch bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen Mädchen und Buben gibt (vgl. Kapitel 4). Am höchsten fallen diese in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* mit 33 Punkten zugunsten der Mädchen aus. In *Mathematik* betragen die Mittelwertunterschiede 21 Punkte zugunsten der Buben. In *Deutsch (Lesen)* und *Deutsch (Zuhören)* lassen sich Mittelwertunterschiede von 14 Punkten bzw. 7 Punkten, jeweils zugunsten der Mädchen, feststellen. Betrachtet man weiters die Anteile jener Schülerinnen und Schüler, welche die Bildungsstandards erreicht oder übertroffen haben, dann sind dies in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* um 14 Prozentpunkte mehr Mädchen (50 %) als Buben (36 %). In den anderen Bereichen beträgt der Unterschied höchstens 5 Prozentpunkte (siehe Abb. 6).

Abb. 6: Bildungsstandards erreicht bzw. übertroffen nach Geschlecht

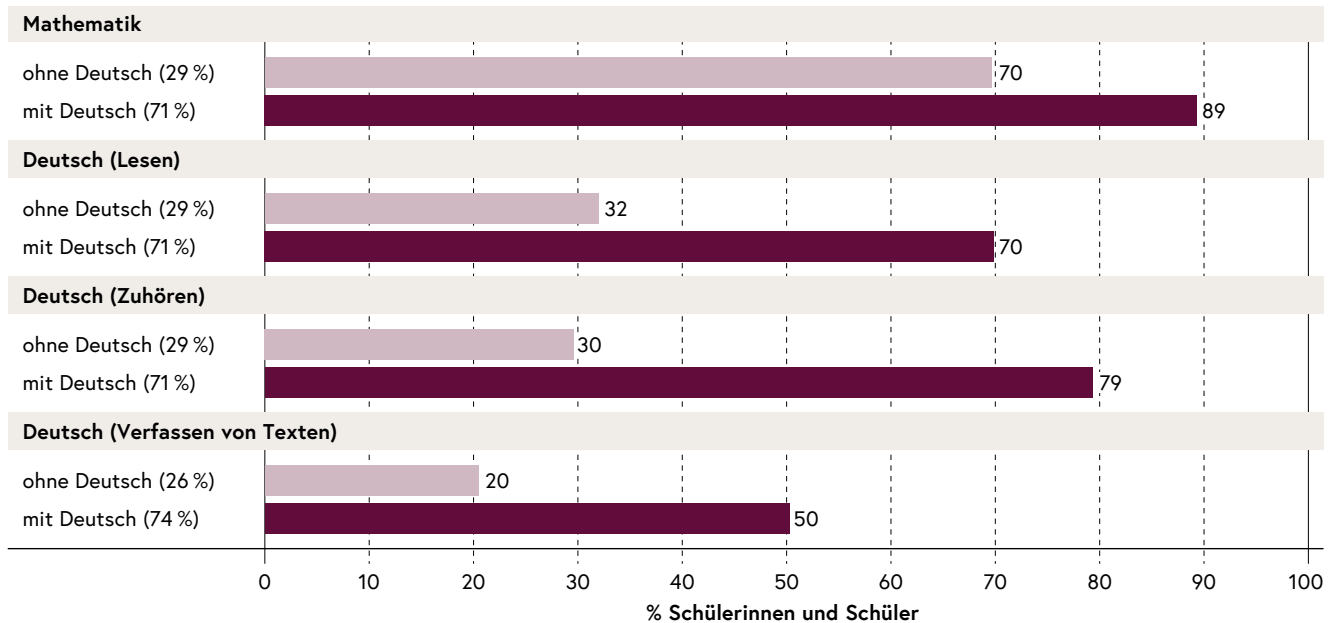


Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Weitere Gruppenunterschiede sind vor allem zwischen Schülerinnen und Schülern mit bzw. ohne Erstsprache Deutsch zu finden (vgl. Kapitel 5). Der Mittelwertunterschied ist in *Deutsch (Zuhören)* mit 116 Punkten am höchsten und mit 67 Punkten in *Mathematik* am geringsten. Dies spiegelt sich auch in den Prozentpunkten jener Schülerinnen und Schüler wider, welche die Bildungsstandards erreichen oder übertreffen (siehe Abb. 7). In *Mathematik* erreichen bzw. übertreffen die meisten Schülerinnen und Schüler ohne Deutsch als Erstsprache die Bildungsstandards, nämlich 70 % (89 % mit Deutsch als Erstsprache), in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* am wenigsten, nämlich lediglich 20 %

(50 % mit Deutsch als Erstsprache). Nur 30 % der Schülerinnen und Schüler ohne Deutsch als Erstsprache erreichen bzw. übertreffen die Bildungsstandards in *Deutsch (Zuhören)* (79 % mit Deutsch als Erstsprache) und ebenfalls deutlich weniger in *Deutsch (Lesen)* mit 32 % (70 % der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache).

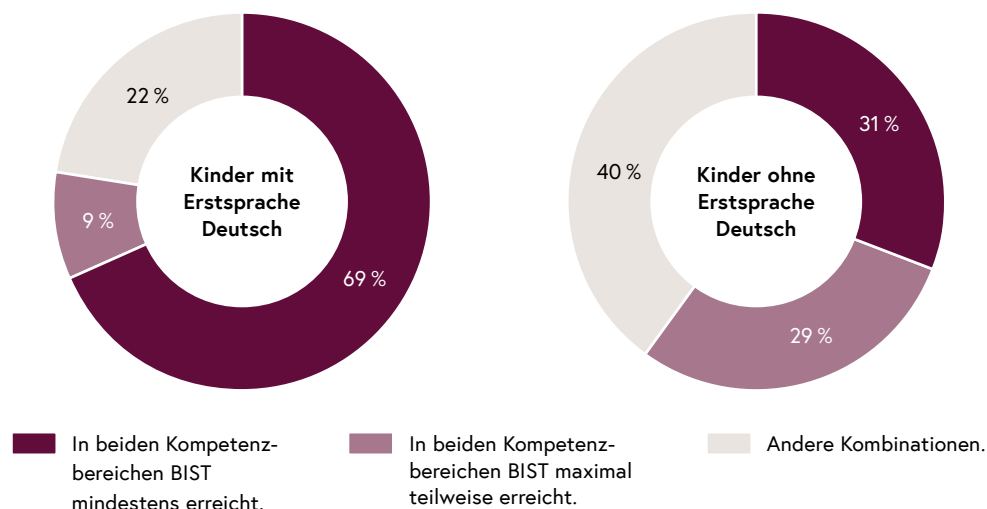
Abb. 7: Bildungsstandards erreicht bzw. übertroffen nach Erstsprache



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

In Abb. 8 ist zudem – getrennt nach Erstsprache – der Anteil jener Schülerinnen und Schüler dargestellt, welcher die Bildungsstandards in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* erreicht oder übertroffen bzw. umgekehrt in keinem der beiden Kompetenzbereiche erreicht hat. Daraus wird ersichtlich, dass auch bei Schülerinnen und Schülern ohne Deutsch als Erstsprache 31 % die Bildungsstandards in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* erreichen oder übertreffen, jedoch 29 % in keinem der beiden Kompetenzbereiche reüssieren (40 % weisen andere Kombinationen auf, zumeist werden die BIST in *Mathematik* erreicht, aber nicht in *Deutsch [Lesen]*). Bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache erreichen oder übertreffen hingegen 69 % der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in beiden Kompetenzbereichen, aber auch 9 % erreichen diese in keiner der beiden Domänen. 22 % der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache weisen andere Kombinationen auf, erreichen also entweder nur in *Mathematik* oder in *Deutsch (Lesen)* die Bildungsstandards. Dies zeigt, dass es auch unter Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache einen nicht zu vernachlässigenden Anteil gibt, welcher gezielt gefördert werden muss, damit die grundlegenden Kompetenzen erworben werden können.

Abb. 8: Kompetenzstufenverteilungen in *Deutsch (Lesen)* und *Mathematik* nach Erstsprache



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

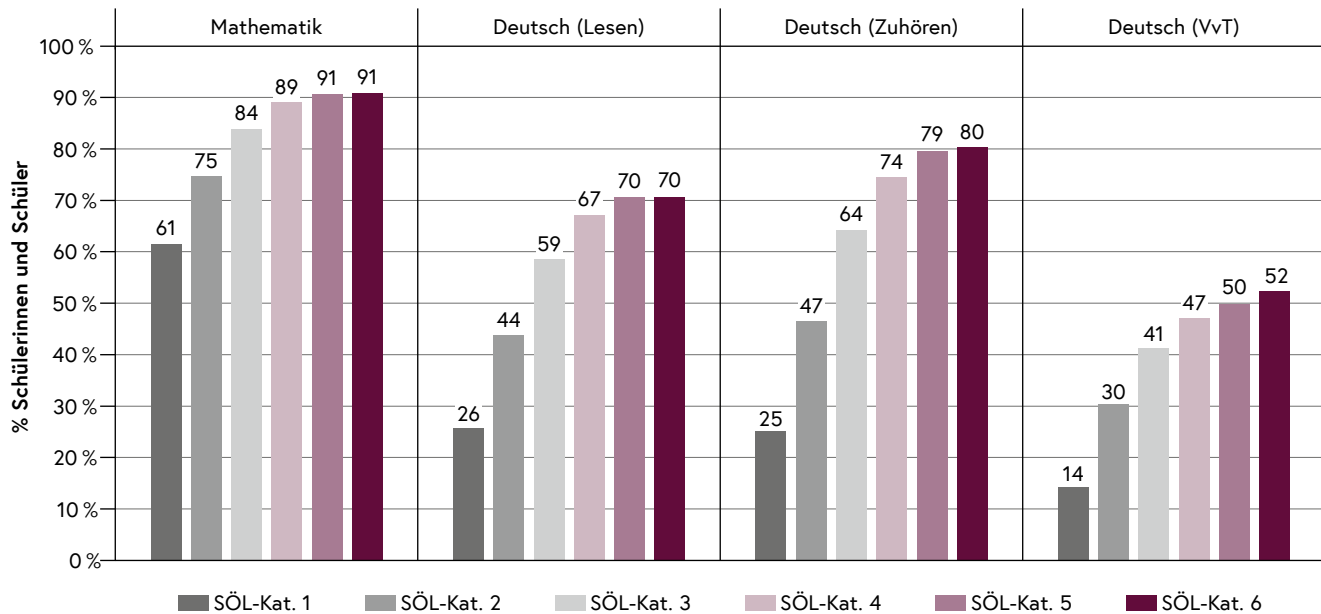
Betrachtet man die Anteile der Schülerinnen und Schüler, welche die Bildungsstandards erreicht oder übertroffen haben, nach der sozioökonomischen Ausgangslage der jeweiligen Schule (SÖL), ergibt sich folgendes Bild (siehe Abb. 9): Schülerinnen und Schüler an Schulen in einer der drei höchsten SÖL-Kategorien mit vergleichsweise günstigen Voraussetzungen (4 bis 6) unterscheiden sich kaum voneinander, in *Mathematik* erreichen mindestens 89 % dieser Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards, in *Deutsch (Lesen)* mindestens 67 %. Etwas weniger Schülerinnen und Schüler erreichen die Bildungsstandards in Schulen mit SÖL-Kategorie 3; 84 % in *Mathematik* und 59 % in *Deutsch (Lesen)*. In Schulen der beiden niedrigsten SÖL-Kategorien mit weniger günstigen sozioökonomischen Rahmenbedingungen (1 bis 2) erreichen deutlich weniger Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards. In *Mathematik* sind dies in der SÖL-Kategorie 2 nur 75 % und in der SÖL-Kategorie 1 lediglich 61 %. In *Deutsch (Lesen)* sind dies in der SÖL-Kategorie 2 nur 44 % und in der SÖL-Kategorie 1 insgesamt 26 %.

Auch in *Deutsch (Zuhören)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* ist dieses grundlegende Muster zu erkennen (vgl. Kapitel 3).

Die relative Häufigkeit an Schulen in den verschiedenen SÖL-Kategorien unterscheidet sich zwischen den Bundesländern deutlich (vgl. Kapitel 8). Dabei hat Wien mit 58 % besonders viele Schülerinnen und Schüler in Schulen der SÖL-Kategorien 1 und 2 (siehe Abb. 10), während dies auf Schülerinnen und Schüler im restlichen Österreich nur auf 14 % zutrifft (rundungsbedingte Abweichung zwischen Grafik und Text). Vor diesem Hintergrund ist gerade die Zusammensetzung der Schülerschaft bei der Interpretation der Kompetenzerreichung in den einzelnen Bundesländern zu berücksichtigen, weshalb für

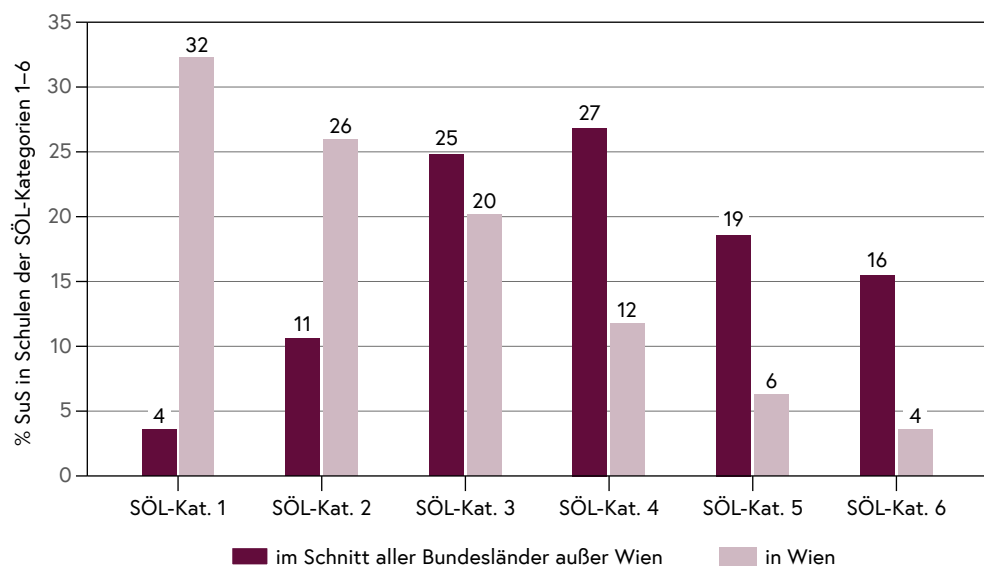
jedes Bundesland – neben den Absolutwerten – ein sogenannter populationsadjustierter Wert berechnet wurde. Dieser gibt an, welcher Wert zu erwarten wäre, wenn Österreich dieselbe Zusammensetzung der Schülerschaft hätte wie das jeweilige Bundesland.

Abb. 9: Bildungsstandards erreicht bzw. übertroffen in den einzelnen Kompetenzbereichen nach SÖL-Kategorie der Schule



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

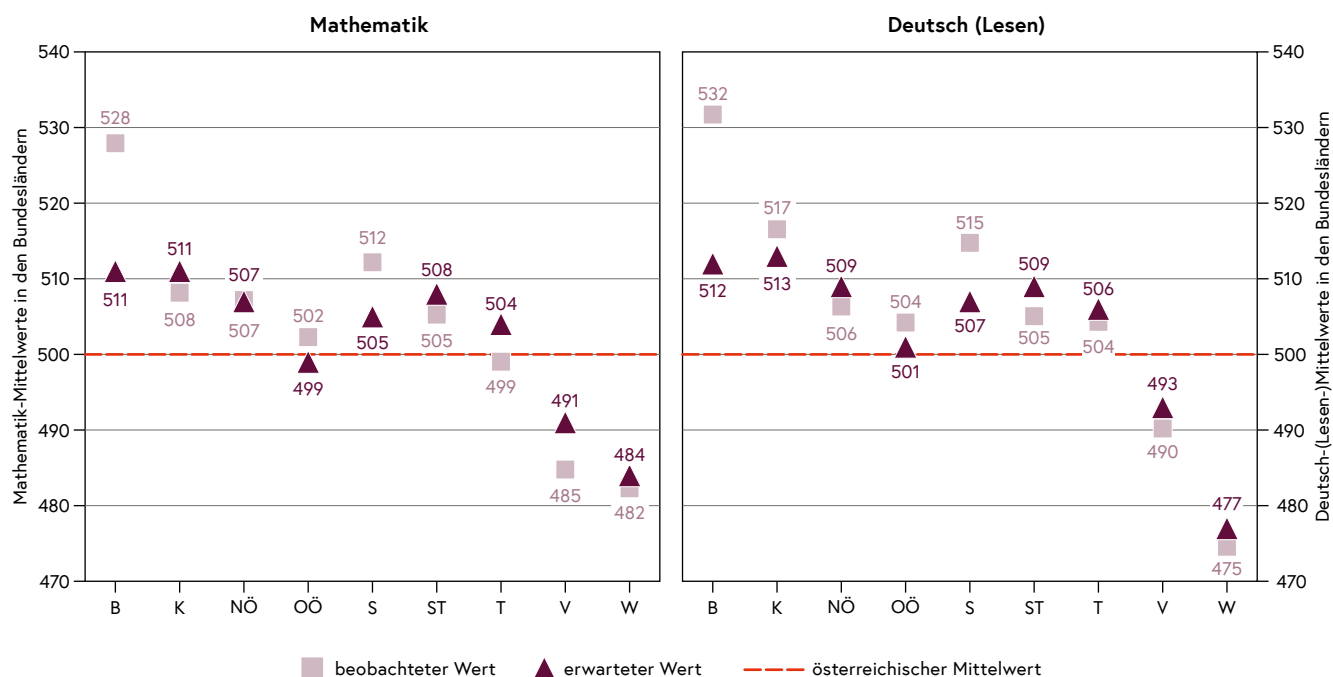
Abb. 10: Populationsanteile nach SÖL der Schule, Wien vs. übrige Bundesländer



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Der Vergleich der beobachteten und erwarteten Mittelwerte zeigt in den meisten Bundesländern sehr geringe Unterschiede, mit Ausnahme des Burgenlands, Salzburgs und Vorarlbergs. Im Burgenland und in Salzburg übertreffen die beobachteten Mittelwerte die erwarteten populationsadjustierten Mittelwerte in allen Kompetenzbereichen um mehr als 5 Punkte. In Vorarlberg liegt der beobachtete Mittelwert in zwei von vier Kompetenzbereichen um mehr als 5 Punkte unter dem erwarteten Mittelwert. In allen anderen Bundesländern gibt es keine nennenswerten Unterschiede (siehe Abb. 11).

Abb. 11: Erwartete und beobachtete Mittelwerte in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)*



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

In Mathematik wird im Burgenland mit 528 Punkten der höchste Mittelwert erreicht. Wien hat mit 482 Punkten den niedrigsten Mittelwert und liegt damit fast genau auf dem erwarteten populationsadjustierten Wert. Vorarlberg liegt mit 485 Punkten in Mathematik ebenfalls niedriger als die meisten anderen Bundesländer. Die übrigen Bundesländer liegen in Mathematik im Bereich von 499 (Oberösterreich) bis zu 512 Punkten (Salzburg).

In *Deutsch (Lesen)* zeigt sich ein ähnliches Bild mit 532 Punkten im Burgenland, 475 Punkten in Wien und einer Spanne der übrigen Bundesländer von 490 Punkten (Vorarlberg) bis zu 517 Punkten (Kärnten). Auch in *Deutsch (Lesen)* liegt das Burgenland mit 532 Punkten nicht nur am deutlichsten über dem Österreich-Schnitt, sondern praktisch bedeutsam über dem erwarteten populationsadjustierten Wert. Die Ergebnisse von Wien und Vorarlberg liegen auch in *Deutsch (Lesen)* unter dem österreichischen Durchschnitt, jedoch nah am erwarteten populationsadjustierten Wert.

Ähnliche Ergebnisse zeigen sich in *Deutsch (Zuhören)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)*, auf eine grafische Darstellung wird an dieser Stelle verzichtet (vgl. Kapitel 3).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Österreichs Schülerinnen und Schüler am Ende der Primarstufe vergleichsweise gute Ergebnisse in *Mathematik* aufweisen, wohingegen in *Deutsch (Lesen)* ein beträchtlicher Anteil die Bildungsstandards nicht oder nur teilweise erreicht. Kontinuierliche Verbesserungen seit Beginn der Bildungsstandardüberprüfungen finden in *Mathematik* statt, nicht aber in *Deutsch (Lesen)*. Gruppenunterschiede sind vor allem zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Deutsch als Erstsprache zu finden. In Schulen mit niedrigerer sozioökonomischer Ausgangslage, insbesondere in den niedrigsten SÖL-Kategorien 1 und 2, erreichen oder übertreffen deutlich weniger Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards. Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern sind gering ausgeprägt, wobei vor allem das Burgenland höhere Ergebnisse erzielt als populationsadjustiert erwartet und auch höhere als die meisten anderen Bundesländer. Wien sowie teilweise Vorarlberg erzielen schwächere Ergebnisse als Österreich, diese lassen sich jedoch größtenteils auf die Zusammensetzung der Schülerschaft zurückführen.

3 Ergebnisse in der iKM^{PLUS} 2023–2025

Ursula Itzlinger-Bruneforth, Sandra Eibl, Antonia Bachinger, Irmgard Eder, Kristina Karl, Reingard Knittel, Verena Raith, Marcel Illitschko

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler der iKM^{PLUS}-Erhebungen 2023–2025 im Detail dargestellt. Die Ergebnisse werden jeweils österreichweit sowie nach sozioökonomischer Ausgangslage (SÖL) der Schulen, Urbanitätsgrad und Bundesland analysiert. Durch die Erhebung unterschiedlicher Kompetenzbereiche in der iKM^{PLUS} sind auch Vergleiche über die Kompetenzbereiche hinweg sowie Korrelationsanalysen der Ergebnisse möglich. Analysen der Ergebnisse nach Geschlecht und Erstsprache sowie Trends sind in eigenen Kapiteln zu finden.

Die größten Unterschiede in der Kompetenzerreichung ergeben sich in allen Kompetenzbereichen nach der sozioökonomischen Ausgangslage der Schulen, in denen sich die Schülerinnen und Schüler befinden. Die meisten Schulen mit sehr niedriger sozioökonomischer Ausgangslage finden sich in (größeren) Städten. Konsistent damit zeigen Schülerinnen und Schüler im dicht besiedelten Bereich geringere Kompetenzen als Schülerinnen und Schüler im überwiegend ländlichen Raum. Die größten Anteile an Schülerinnen und Schülern, die die Bildungsstandards in allen Kompetenzbereichen erreichen oder übertreffen, gibt es in den Schulen der beiden höchsten SÖL-Kategorien. Umgekehrt sind in Schulen der niedrigsten SÖL-Kategorie in allen Kompetenzbereichen 2- bis 3-mal so viele Schülerinnen und Schüler, die die Bildungsstandards nicht erreichen, wie in Österreich gesamt. Die sozioökonomische Ausgangslage der Schule steht somit in einem starken Zusammenhang mit den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler.

Betrachtet man die Ergebnisse nach Bundesland, so unterscheidet sich der Mittelwert der meisten Bundesländer in den meisten Kompetenzbereichen nicht praktisch bedeutsam vom Österreich-Mittelwert. Ausnahmen sind v.a. das Burgenland und Wien. In Wien zeigen die Schülerinnen und Schüler in allen Kompetenzbereichen niedrigere Kompetenzen als im Österreich-Schnitt, im Burgenland höhere. Bezieht man demografische Variablen in die Analyse mit ein, relativieren sich die Ergebnisse von Wien: Die populationsadjustierten erwarteten Werte stimmen in Wien mit den beobachteten Werten weitgehend überein, d.h., Kompetenzunterschiede erklären sich weitestgehend aus den Unterschieden in der demografischen Zusammensetzung der Schülerschaft. Die überdurchschnittlichen Ergebnisse des Burgenlands zeigen sich jedoch auch in diesem Vergleich.

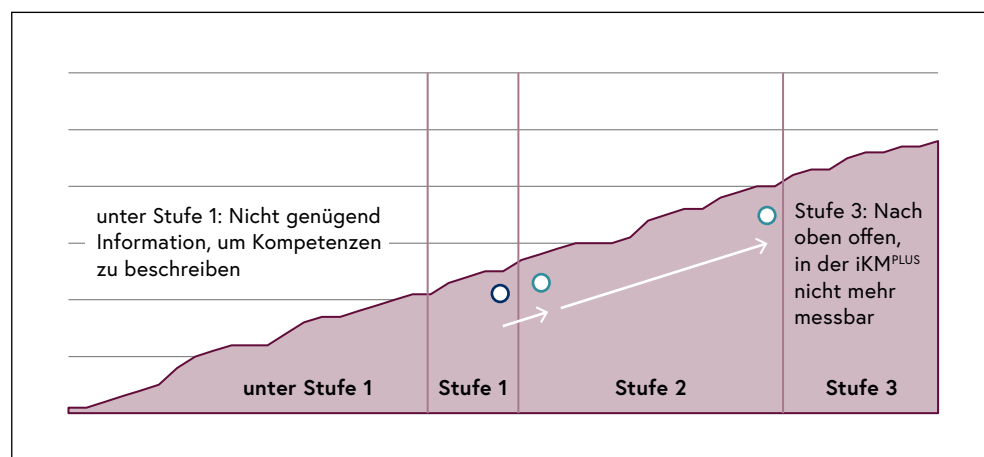
Darstellung der Ergebnisse mit Kompetenzstufenbeschreibungen

Schülerinnen und Schüler mit mehr erreichten Punkten in der iKM^{PLUS} zeigen höhere Kompetenzen als Schülerinnen und Schüler mit weniger Punkten. Die Ausprägung der von den Schülerinnen und Schülern erworbenen Kompetenzen lässt sich aus der Punktzahl allein jedoch nicht erschließen. Dafür werden die Kompetenzverteilungen in 4 Stufen unterteilt und normativ beschrieben:

- **Bildungsstandards nicht erreicht (unter Stufe 1)**
- **Bildungsstandards teilweise erreicht (Stufe 1)**
- **Bildungsstandards erreicht (Stufe 2)**
- **Bildungsstandards übertroffen (Stufe 3)**

Die Beschreibungen zu jeder Kompetenzstufe (vgl. Mathematik, Abb. 15) sind dabei so zu lesen, dass Schülerinnen und Schüler auf einer bestimmten Stufe typischerweise die beschriebenen Kompetenzen aufweisen. Für die Stufe „unter 1“, „Bildungsstandards nicht erreicht“, gibt es keine inhaltliche Beschreibung, weil die gezeigten Kompetenzen dafür nicht ausreichen. Für Schülerinnen und Schüler auf Stufe 3 ist es möglich, über noch mehr Kompetenzen zu verfügen, als beschrieben. Dies ist mit den Basismodulen der iKM^{PLUS} jedoch nicht mehr messbar. Für Schülerinnen und Schüler mit sehr hohen Kompetenzen stehen zusätzliche Module („Fokusmodule schwer“) zur Verfügung. Die Ergebnisse dieser Module sind aber nicht Teil dieses Berichts, da diese – gemäß Projektkonzept der iKM^{PLUS} – jährlich ausschließlich zum Zweck der individuellen Förderung und Unterrichtsentwicklung rückgemeldet werden. Schülerinnen und Schüler auf Stufe 3 verfügen mindestens über die beschriebenen Kompetenzen.

Abb. 12: Kompetenzstufeneinteilung



Innerhalb einer Kompetenzstufe gibt es eine Bandbreite von Kompetenzen: Schülerinnen und Schüler, die eine Kompetenzstufe nur knapp erreichen, sind weniger kompetent als Schülerinnen und Schüler, die am oberen Ende der Stufe liegen (vgl. Abb. 12, langer Pfeil). Umgekehrt sind die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern, die knapp eine bestimmte Stufe erreichen oder nicht erreichen, ähnlich hoch (vgl. Abb. 12, kurzer Pfeil). Für die Individualrückmeldung ist es deswegen wichtig, zu wissen, wie viele Punkte eine Schülerin oder ein Schüler genau hat. Für die Systemberichterstattung ist die Verallgemeinerung auf Stufenebene nützlicher, um inhaltliche Aussagen über die Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler treffen zu können. Für weitere Details zu Kompetenzstufen siehe z. B. Luger-Bazinger et al., 2016. Diese Kompetenzstufenbeschreibungen gibt es für *Mathematik*, *Deutsch (Lesen)* und *Deutsch (Zuhören)*. In *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* sind die Beschreibungen nach weiteren inhaltlichen Kriterien gegliedert.

Darstellung der Kompetenzen in Punkten

Die Österreich-Mittelwerte aller Kompetenzbereiche wurden für den ersten Zyklus der iKM^{PLUS} mit jeweils 500 Punkten festgelegt, mit einer Standardabweichung von 100 Punkten. Die Darstellung der Ergebnisse nach Punkten erlaubt einerseits einen einfachen Vergleich der Mittelwerte, andererseits gibt diese einen Überblick über die Streuung. Eine sehr robuste Kennzahl für die Darstellung der Streuung ist der sogenannte Interquartilsabstand (IQA). Dieser beschreibt die Spannweite der erreichten Punkte der mittleren 50 % der Schülerinnen und Schüler (vgl. Abb. 17, S. 34, dunkle Teile der Balken). Die gesamte Spannweite der Punkte zu berichten, ist in großen Gruppen nicht aussagekräftig: Sie reicht vom Minimalwert bis zum Maximalwert und bietet somit keine Basis für Vergleiche.

Je höher der IQA ist, desto unterschiedlicher sind die Kompetenzen in einer Gruppe. Auch grafisch kann die Streuung abgebildet werden: Je länger die Balken (vgl. Abb. 17) sind, desto breiter streuen die Kompetenzen in der Gruppe. Die Streuungsinformation ist z. B. ein wichtiges Indiz, ob es in einer Gruppe oder Region gelingt, die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit niedrigen Kompetenzen gering zu halten. Bei selbem Mittelwert und hoher Streuung gibt es mehr Schülerinnen und Schüler im (besonders) niedrigen und im (besonders) hohen Bereich, bei wenig Streuung liegen die Ergebnisse näher beieinander. Sehr hohe Streuung innerhalb einer Gruppe oder Region weist auf große Heterogenität in der Gruppe/Region oder auf hohe Heterogenität des Lernerfolgs hin. Dies kann einen wesentlichen Unterschied in der Schlussfolgerung für potenzielle Maßnahmen ergeben.

Darstellung der Kompetenzen im populationsadjustierten Vergleich

Die österreichischen Bundesländer zeigen große Diversität in der Zusammensetzung der Population. Diese Unterschiede in der Zusammensetzung der Schülerschaft können einen großen Teil der Unterschiede in den Ergebnissen erklären. Um diesen Faktor zu analysieren, wird ein populationsadjustierter Vergleich angewandt. Der populations-

adjustierte erwartete⁸ Wert zeigt, wie hoch der Mittelwert für Österreich wäre, wenn die Zusammensetzung der Population in ganz Österreich gleich wie im jeweiligen Bundesland wäre (Bruneforth et al., 2026). Die Unterschiede zwischen dem beobachteten und dem populationsadjustierten Wert gehen auf andere (verbleibende) Lernbedingungen zurück, insbesondere Schul- und Unterrichtsqualität sowie lernunterstützende Faktoren im Umfeld. Die Diskrepanz zwischen dem beobachteten Wert für das Bundesland und dem populationsadjustiert erwarteten Wert ist daher ein Maß für die Qualität der schulischen Ergebnisse und Wirkungen: Übersteigt der beobachtete Wert den populationsadjustierten Wert, so sind die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Bundesland höher, als aufgrund der demografischen Bedingungen erwartet wird (Erwartungswert).

Alle Ergebnisse (auch jene, die über die im Folgenden dargestellten Abbildungen hinausgehen) finden sich im Tabellenanhang.

Mathematik in der iKM^{PLUS}

Mathematik ist ein Basismodul der iKM^{PLUS}, das flächendeckend und verpflichtend jedes Jahr durchgeführt wird. Für die Analysen stehen die Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern aus ganz Österreich in drei Kohorten zur Verfügung.

Mathematik in der iKM^{PLUS} – kurz erklärt

Mathematik ist eine Schlüsselkompetenz im Alltag und wesentlich für gesellschaftliche Teilhabe. Mithilfe der Mathematik erschließen sich Schülerinnen und Schüler ihre Welt; der Umgang mit Zahlen, Maßen oder geometrischen Formen bildet zentrale Inhalte im Alltag und in der Lebenswelt von Kindern – etwa beim Einkaufen, Planen oder Vergleichen. Mathematische Kompetenzen helfen, Alltagssituationen zu strukturieren und zu bewältigen (Gasteiger et al., 2023; Knittel & Illetschko, 2021).

Die Entwicklung mathematischer Fähigkeiten wird schon im Kleinkindalter aufgebaut (Ellensohn & Landerl, 2017). Mathematisches Handeln basiert auf dem Erkunden von Zusammenhängen, auf dem Entwickeln und Untersuchen von Strukturen sowie auf dem Streben nach Abstraktion und Verallgemeinerung. Mit dem Eintritt in die Volksschule werden die bisherigen spielerischen Erfahrungen aufgegriffen und gezielt weiterentwickelt. Die Kinder bauen nun systematisch mathematische Kompetenzen auf, die ihnen helfen, ihre Umwelt besser zu verstehen und darin handlungsfähig zu werden (Benz et al., 2017).

8 Für die Berechnung des populationsadjustierten Werts wird auf Individualebene die Erstsprache der Schülerin/des Schülers herangezogen. Auf Schulebene sind es folgende Variablen: Migrationshintergrund; Bildungshintergrund der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten; Quoten der Schülerinnen und Schüler an der Schule mit Bosnisch-Kroatisch-Serbisch als Erstsprache; Quoten der Schülerinnen und Schüler an der Schule mit Türkisch als Erstsprache; Einkommen der Eltern.

Verschiedene Modelle beschreiben die Entwicklung mathematischer Kompetenzen von frühen numerischen Fähigkeiten bis zum Erwerb eines vollständigen Zahlenbegriffs (Schneider et al., 2013; Ricken et al., 2011). Mathematik als Fach ist hierarchisch aufgebaut, weshalb einmal entstandene Lücken auf Dauer schwer kompensierbar sind (Gasteiger & Bruns, 2022).

Neben dem Erwerb von Grundvorstellungen zu mathematischen Inhalten (z. B. Zahlen, Operationen, Größen, Ebene und Raum) sind unter anderem auch das Automatisieren von Grundaufgaben oder das Verstehen von Algorithmen notwendige Aspekte des Mathematikunterrichts der Volksschule. Schülerinnen und Schüler entwickeln mathematische Problemlösekompetenz, indem sie mathematische Problemstellungen bearbeiten. Sie vergleichen und bewerten Aussagen, denken über Lösungswege nach, beurteilen Ergebnisse und lernen, die Wirkungen ihrer Entscheidungen abzuschätzen. Mathematische Kompetenz umfasst daher nicht nur die (schriftliche oder mündliche) Bekanntgabe eines Ergebnisses, sondern auch den Prozess des Lösens.

Das Kompetenzstrukturmodell in *Mathematik* besteht aus Allgemeinen und Inhaltlichen mathematischen Kompetenzen. Die Inhaltlichen mathematischen Kompetenzen umfassen:

Abb. 13: Inhaltliche mathematische Kompetenzen in der Volksschule

Abkürzung	Bezeichnung in den Bildungsstandards	Beschreibung
IK 1	Arbeiten mit Zahlen	Zahldarstellungen und -beziehungen (Orientierung im Zahlenraum), Zahlen runden und Anzahlen schätzen (nur 4. Schulstufe: Bruchzahlen).
IK 2	Arbeiten mit Operationen	Die vier Grundrechnungsarten und ihre Zusammenhänge verstehen, sicheres Beherrschen des mündlichen Rechnens, Beherrschen der schriftlichen Rechenverfahren.
IK 3	Arbeiten mit Größen	Größenvorstellungen besitzen und Einheiten kennen, Größen messen und schätzen, mit Größen operieren.
IK 4	Arbeiten mit Ebene und Raum	Geometrische Figuren erkennen, benennen und darstellen, Beziehungen erkennen, mit Figuren operieren, Umfang (und auf der 4. Schulstufe Flächeninhalt) berechnen.

Quelle: Knittel und Illetschko, 2021. *Mathematik* in der iKM^{PLUS} im Detail (adaptiert).

Die Allgemeinen mathematischen Kompetenzen beziehen sich auf die Prozesse bzw. die mathematischen Handlungen der Schülerinnen und Schüler, mit denen die Inhaltlichen mathematischen Kompetenzen umgesetzt werden. Die Allgemeinen mathematischen Kompetenzen umfassen:

Abb. 14: Allgemeine mathematische Kompetenzen in der Volksschule

Abkürzung	Bezeichnung in den Bildungsstandards	Beschreibung
AK 1	Modellieren	Aufgaben zum Modellieren beziehen sich auf ein Problem aus einer möglichst realen Sachsituation. Dieser werden relevante Informationen entnommen, sie wird in ein mathematisches Modell überführt und die Ergebnisse werden interpretiert und überprüft.
AK 2	Operieren	Aufgaben zum Operieren beziehen sich auf die Struktur von Zahlen, Größen und geometrischen Formen, das Durchführen von arithmetischen Operationen und Verfahren und auf geometrische Konstruktionen. Außerdem beinhaltet Operieren das Erstellen von und die Informationsentnahme aus Tabellen und Grafiken.
AK 3	Kommunizieren	Aufgaben zum Kommunizieren beziehen sich auf die sachgerechte Verwendung von mathematischen (Fach-) Begriffen und Zeichen. Kommunizieren beinhaltet auch das Beschreiben und Protokollieren von Vorgangsweisen, das Vergleichen von Lösungswegen, das Begründen von Aussagen und Handlungsweisen und das Festhalten von Vorgangsweisen in geeigneten Repräsentationsformen.
AK 4	Problemlösen	Aufgaben zum Problemlösen beziehen sich auf das Erkennen innermathematischer Probleme, das Stellen relevanter Fragen dazu und die Anwendung zielführender Lösungsaktivitäten und Denkstrategien.

Quelle: Knittel und Illetschko, 2021. *Mathematik in der iKM^{PLUS} im Detail*.

Alle vier Allgemeinen mathematischen Kompetenzen können mit allen vier Inhaltlichen mathematischen Kompetenzen verknüpft werden, sodass insgesamt sechzehn sogenannte Knoten entstehen. Eine Aufgabe der iKM^{PLUS} fokussiert auf je eine Allgemeine und eine Inhaltliche Kompetenz, um möglichst exakt einen Knoten abzudecken. Für jede Aufgabe wird jeweils eine Allgemeine und eine Inhaltliche Kompetenz eindeutig festgelegt. Das schließt aber nicht aus, dass für die Lösung von Aufgaben teilweise auch andere Kompetenzen einfließen. Denn: Lösungswege in der *Mathematik* sind vielfältig. Jede Schülerin und jeder Schüler bearbeitet in einem Aufgabenset der iKM^{PLUS} unterschiedliche Knoten. Es kommen Aufgaben aus allen vier Allgemeinen und aus allen vier Inhaltlichen Kompetenzbereichen vor. So wird sichergestellt, dass sämtliche Teilbereiche des Unterrichtsgegenstands Mathematik erhoben werden.

Näheres zur Modellierung mathematischer Kompetenz in der iKM^{PLUS} findet sich [hier](#) (Mathematik in der iKM^{PLUS} im Detail). Im Muster-Aufgabenpaket wird zudem gezeigt, wie die Aufgaben der iKM^{PLUS} gestaltet sind, die die Schülerinnen und Schüler bearbeiten.

Kompetenzen in Mathematik

Die Kompetenzen, welche Schülerinnen und Schüler typischerweise auf den einzelnen Stufen in *Mathematik* zeigen, sind in Abb. 15 beschrieben. Die Beschreibungen der Kompetenzstufen basieren auf der Verordnung über Bildungsstandards und dem Kompetenzmodell. Zusätzlich beinhalten die Kompetenzstufenbeschreibungen steigende Anforderungen an die Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler beim Bearbeiten der Aufgaben und stärker ausgeprägtes analytisches Denken. Schülerinnen und Schüler, welche die Bildungsstandards in *Mathematik* nur teilweise erreichen, können dagegen typischerweise nur Routineverfahren bewältigen und bereits Gelerntes anwenden. Häufig fehlt ihnen auch die Kompetenz, Sachsituationen oder Aufgabenstellungen zu mathematisieren: Sie haben beispielsweise Schwierigkeiten mit der Übertragung einer Sachsituation in ein mathematisches Modell (Knittel & Illetschko, 2021).

Abb. 15: Kompetenzstufenbeschreibung *Mathematik*

Stufe 3	Bildungsstandards übertroffen
Die Schülerinnen und Schüler verfügen über grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten in allen Teilbereichen des Lehrplans und über erweiterte Wissensstrukturen, welche über die Anforderungen der Stufe 2 hinausgehen, insbesondere über stärker ausgeprägtes analytisches Denken und höhere Kombinationsfähigkeit. Sie können diese eigenständig in neuartigen Situationen flexibel einsetzen.	
Stufe 2	Bildungsstandards erreicht
Die Schülerinnen und Schüler verfügen über grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten in allen Teilbereichen des Lehrplans und können diese flexibel nutzen. Sie können geeignete Lösungsstrategien finden und umsetzen, gewählte Lösungswege beschreiben und begründen. Sie können relevante Informationen aus unterschiedlich dargestellten Sachverhalten (z. B. aus Texten, Datenmaterialien, grafischen Darstellungen) entnehmen. Sie können diese Informationen zueinander in Beziehung setzen sowie mathematische Fragestellungen daraus ableiten und lösen.	
Stufe 1	Bildungsstandards teilweise erreicht
Die Schülerinnen und Schüler verfügen über grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten in allen Teilbereichen des Lehrplans und können damit reproduktive Anforderungen bewältigen und Routineverfahren durchführen.	
unter 1	Bildungsstandards nicht erreicht

Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen

Österreichweit erreichen oder übertreffen gegen Ende der 4. Klasse Volksschule 84 % der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in *Mathematik*. 8 % der Kinder erreichen die Bildungsstandards nicht und 9 % nur teilweise (vgl. Abb. 16). Diese Schülerinnen und Schüler haben begrenzte Kompetenzen in *Mathematik* und können diese in der Regel nur in bekannten Kontexten bzw. in Routineverfahren anwenden. Sie können etwa bekannte und geübte Prozeduren nachvollziehen, aber nicht unbedingt auf neue Situationen an-

wenden. Kinder, welche die Bildungsstandards nicht erreichen, haben Schwierigkeiten mit einfachsten Mathematikaufgaben. Die weitere schulische Entwicklung ist durch die mangelnden Grundlagen gefährdet. Frühzeitige und gezielte Fördermaßnahmen sind erforderlich.

Im Vergleich zu anderen Kompetenzbereichen zeigen die Kinder in Österreich in *Mathematik* die höchsten Anteile in den Kategorien „Bildungsstandards erreicht“ und „Bildungsstandards übertroffen“. In allen Kompetenzbereichen von Deutsch sind diese Anteile wesentlich geringer (siehe untenstehend).

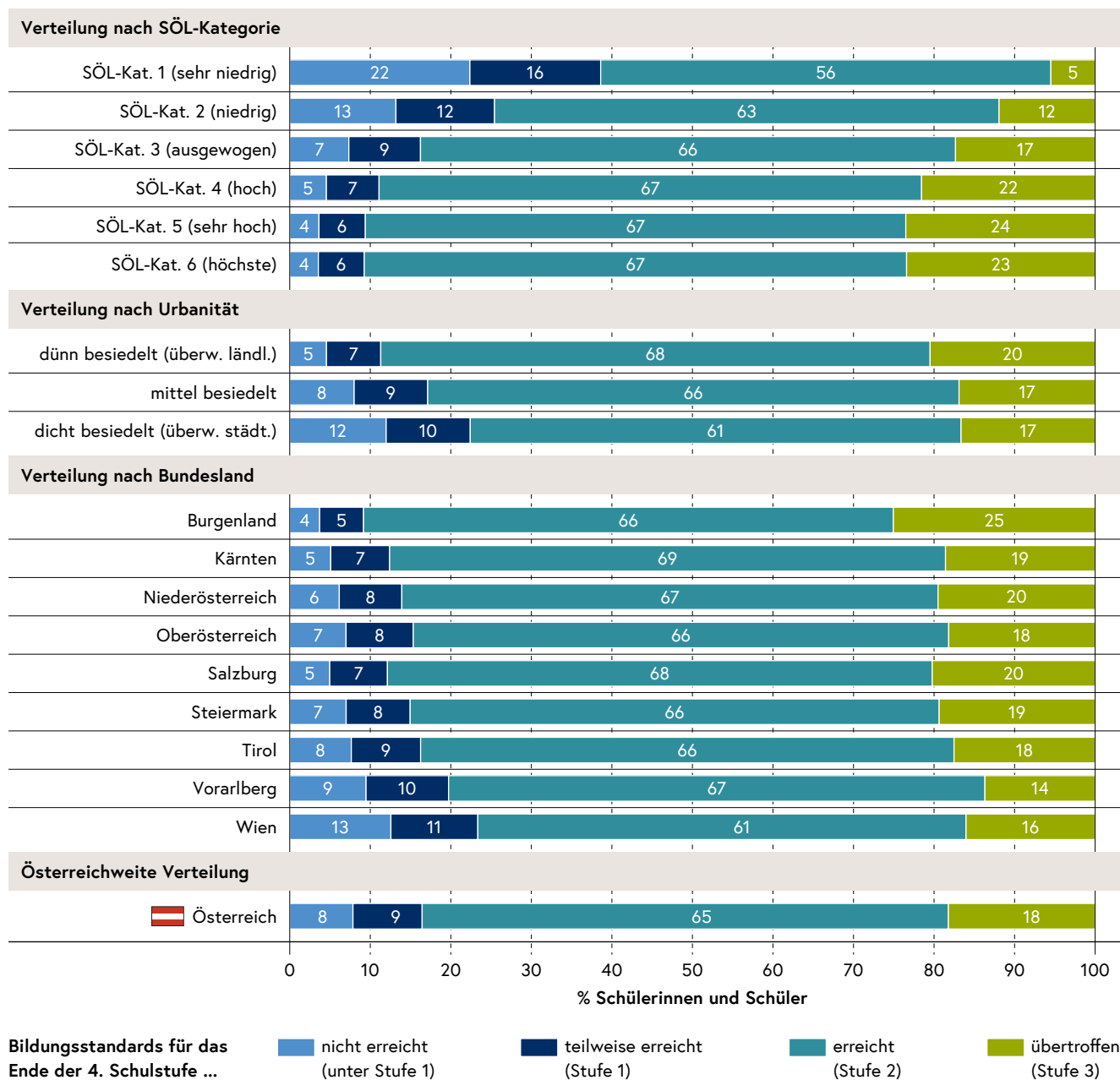
Die größten Gruppenunterschiede sieht man zwischen den Schulen unterschiedlicher sozioökonomischer Ausgangslage. Schülerinnen und Schüler in Schulen mit der niedrigsten sozioökonomischen Ausgangslage (SÖL-Kategorie 1) sind mehr als viermal so oft in den niedrigsten Kompetenzstufen (unter Stufe 2) zu finden wie Schülerinnen und Schüler in Schulen der SÖL-Kategorien 5 und 6 (beste sozioökonomische Ausgangslage). Nur 5 % der Schülerinnen und Schüler in Schulen der SÖL-Kategorie 1 übertreffen die Bildungsstandards in *Mathematik*, wohingegen es in der höchsten SÖL-Kategorie 23 % der Kinder sind. Die Mathematikkompetenzen sind also deutlich abhängig von der sozioökonomischen Ausgangslage der Schulen: je höher die Ausgangslage, desto höher die Mathematikkompetenz. Schülerinnen und Schüler in Schulen der SÖL-Kategorie 3 zeigen ungefähr die gleichen Ergebnisse wie die Kinder in Österreich gesamt. Kinder in Schulen der SÖL-Kategorien 1 und 2 liegen deutlich darunter und Schülerinnen und Schüler in Schulen der Kategorien 4 bis 6 deutlich darüber. Zu den Populationsanteilen der Schülerinnen und Schüler in Schulen der SÖL-Kategorien 1 bis 6 siehe Abb. 17.

Ein Vergleich der Ergebnisse nach Urbanitätsgrad zeigt Abb. 16: Im dicht besiedelten Raum erreichen 22 % der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards nicht oder nur teilweise, im ländlichen Raum sind es nur 11 %. Umgekehrt sind Schülerinnen und Schüler, welche die Bildungsstandards erreichen oder übertreffen, vermehrt im ländlichen Raum zu finden.

Über alle Bundesländer hinweg erreichen rund zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in *Mathematik*. Im Bereich „Bildungsstandards übertroffen“ zeigen die Ergebnisse von drei Bundesländern Besonderheiten: Im Burgenland übertreffen 25 % der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards, deutlich mehr als in jedem anderen Bundesland. In Vorarlberg und in Wien übertreffen lediglich zwischen 14 % und 16 % die Bildungsstandards. Die anderen Bundesländer unterscheiden sich kaum von Österreich gesamt.

Ebenfalls große Unterschiede gibt es bei jenen Schülerinnen und Schülern, welche die Bildungsstandards nicht oder nur teilweise erreichen: Im Burgenland trifft das nur auf 9 % der Schülerinnen und Schüler zu, in Wien (23 %) und Vorarlberg (20 %) sind es mehr als doppelt so viele. Salzburg und Kärnten haben nach dem Burgenland die kleinsten Gruppen, welche die Bildungsstandards nicht oder nur teilweise erreichen (je 12 %).

Abb. 16: Verteilung der Kompetenzstufen, *Mathematik*



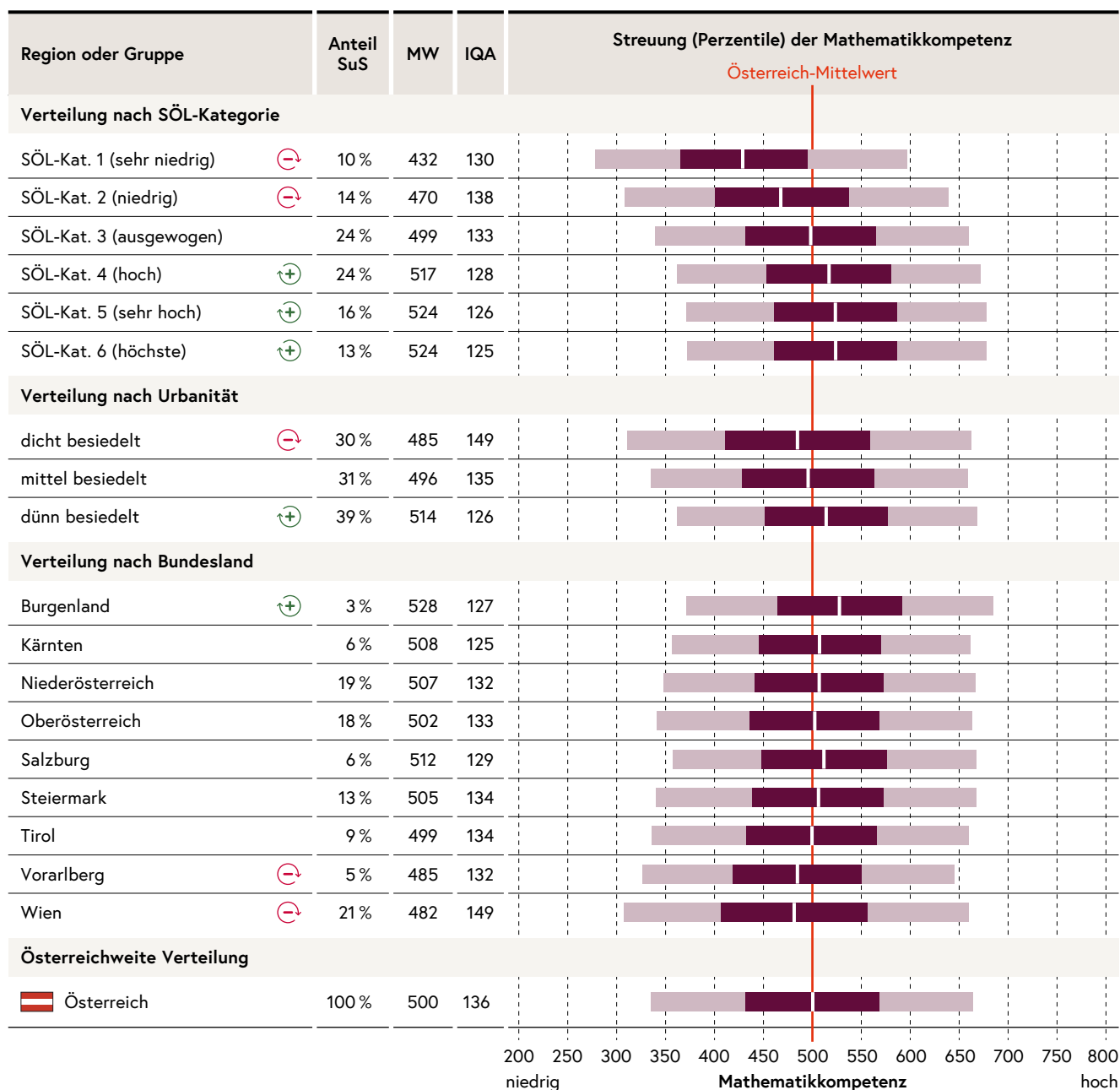
Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Abweichungen von 100 % sind rundungsbedingt.

Mathematikkompetenz in Punkten

Abb. 17 zeigt die Verteilung der Mathematikkompetenz nach der SÖL, nach Urbanität sowie nach Bundesland in Punkten.

An den Mittelwerten lässt sich ablesen, welche Gruppe im Schnitt besonders hohe oder besonders niedrige Kompetenzen zeigt. Mittelwerte, die mit einem Minussymbol gekennzeichnet sind, liegen praktisch bedeutsam unter dem Österreich-Mittelwert, mit einem Plusymbol gekennzeichnete Werte liegen praktisch bedeutsam darüber.

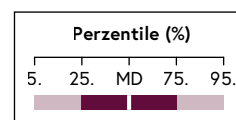
Abb. 17: Punkte in *Mathematik*



MW = Mittelwert, IQA = Interquartilabstand (Länge der dunklen Balken).

↻+ praktisch bedeutsam **über** dem österreichischen Mittelwert

↻- praktisch bedeutsam **unter** dem österreichischen Mittelwert



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Die größten Gruppenunterschiede ergeben sich nach den SÖL-Kategorien der jeweiligen Schulen (Abb. 17): Während die 10% der Schülerinnen und Schüler, die Schulen der SÖL-Kategorie 1 besuchen, im Schnitt nur 432 Punkte erzielen, sind es bei den 29% der Kinder, die Schulen der Kategorien 5 und 6 besuchen, jeweils 524 Punkte. Kinder in Schulen

der Kategorien 1 und 2 liegen praktisch bedeutsam unter dem Österreich-Mittelwert, Schülerinnen und Schüler in Schulen der Kategorien 4 bis 6 liegen bedeutsam darüber. Die Streuung unterscheidet sich nicht stark nach SÖL-Kategorie der Schule: Sie liegt zwischen einem IQA von 125 Punkten in SÖL-Kategorie 6 und 138 Punkten in SÖL-Kategorie 2.

Nach Urbanität betrachtet liegen die Ergebnisse/Kompetenzen der Kinder in überwiegend städtischen Gebieten praktisch bedeutsam unter dem Österreich-Schnitt, Kinder im überwiegend ländlichen Raum praktisch bedeutsam darüber. Die Kompetenzverteilung nach Urbanität spiegelt etwa die Ergebnisse nach SÖL-Kategorien wider, da sich nur wenige Schulen der untersten SÖL-Kategorien im ländlichen Raum finden (vgl. [Kapitel 7](#)). Die größte Streuung findet sich im dicht besiedelten Gebiet. Weniger Streuung wird im mittel besiedelten Gebiet beobachtet und am homogensten sind die Ergebnisse im ländlichen Raum.

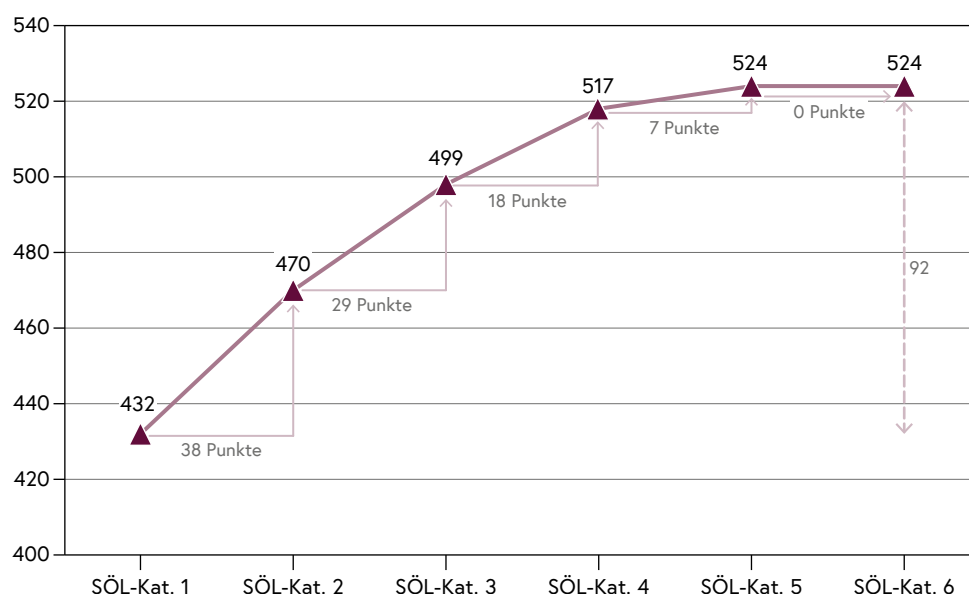
Betrachtet man die Bundeslandergebnisse (Abb. 17), so sieht man, dass sich die Mittelwerte vieler Bundesländer nicht bedeutsam vom Österreich-Mittelwert unterscheiden. Jedoch erreichen Schülerinnen und Schüler im Burgenland mit einem Mittelwert von 528 Punkten einen praktisch bedeutsam höheren Wert als Gesamtösterreich. Die Schülerinnen und Schüler in Vorarlberg und Wien hingegen erzielen mit 485 bzw. 482 Punkten Mittelwerte, die praktisch bedeutsam unter dem Österreich-Schnitt liegen.

Die Streuung der Ergebnisse in den Bundesländern liegt zwischen einem IQA von 125 und 149 Punkten. Wien weist mit 149 Punkten den höchsten Wert auf, was auf die hohe Gruppendifferenz in Wien hinweist. Die Streuungsunterschiede zwischen den Bundesländern stammen eher aus dem Bereich der niedrigen Punktwerte, wie in Abb. 17 an den Verteilungen der Balken links zu erkennen ist. Im Vergleich dazu unterscheiden sich die Balken rechts relativ wenig, mit Ausnahme des Burgenlands und Vorarlbergs. Der Schwellenwert der obersten 5 % der Werte im Burgenland liegt praktisch bedeutsam höher als in allen anderen Bundesländern (siehe rechter Balkenrand): Die obersten 5 % erreichen im Burgenland 685 oder mehr Punkte, in Österreich gesamt 664 oder mehr. In Vorarlberg liegt der Schwellenwert zu den obersten 5 % mit 645 Punkten praktisch bedeutsam unter dem Schwellenwert Österreichs.

Die deutlichsten Mittelwertunterschiede aus Abb. 17 werden in Abb. 18 noch einmal dargestellt: Die *Mathematik*-Mittelwerte der Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich hauptsächlich nach den SÖL-Kategorien der Schulen. Der Anstieg ist nicht gleichmäßig, sondern zeigt sich am deutlichsten zwischen den Kategorien „sehr niedrige Ausgangslage“ (Kategorie 1), „niedrige Ausgangslage“ (Kategorie 2) und „ausgewogene Ausgangslage“ (Kategorie 3). Danach steigen die Mittelwerte weniger stark bzw. gar nicht mehr an. Zwischen Schulen der Kategorie 1 und 2 beträgt der Unterschied in *Mathematik* ein halbes Lernjahr. Ab SÖL-Kategorie 3 flacht diese Kurve deutlich ab, zwischen Schulen der Kategorien 5 und 6 gibt es keinen Unterschied mehr in den Mittelwerten.

Der Unterschied zwischen den Kindern in Schulen der höchsten und der niedrigsten SÖL-Kategorie beträgt 92 Punkte. Legt man diesen Unterschied in Lernjahre um, so ergibt sich ein Unterschied von über einem ganzen Lernjahr zwischen Schülerinnen und Schülern in Schulen der SÖL-Kategorie 1 und denen der SÖL-Kategorien 5 und 6. In den Kompetenzbereichen von Deutsch fallen die Unterschiede noch größer aus, vor allem in *Deutsch (Zuhören)* (s. u.).

Abb. 18: Mittelwerte der Schülerinnen und Schüler nach SÖL der Schule, *Mathematik*



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Differenzen sind rundungsbedingt.

Populationsadjustierter Vergleich in *Mathematik*

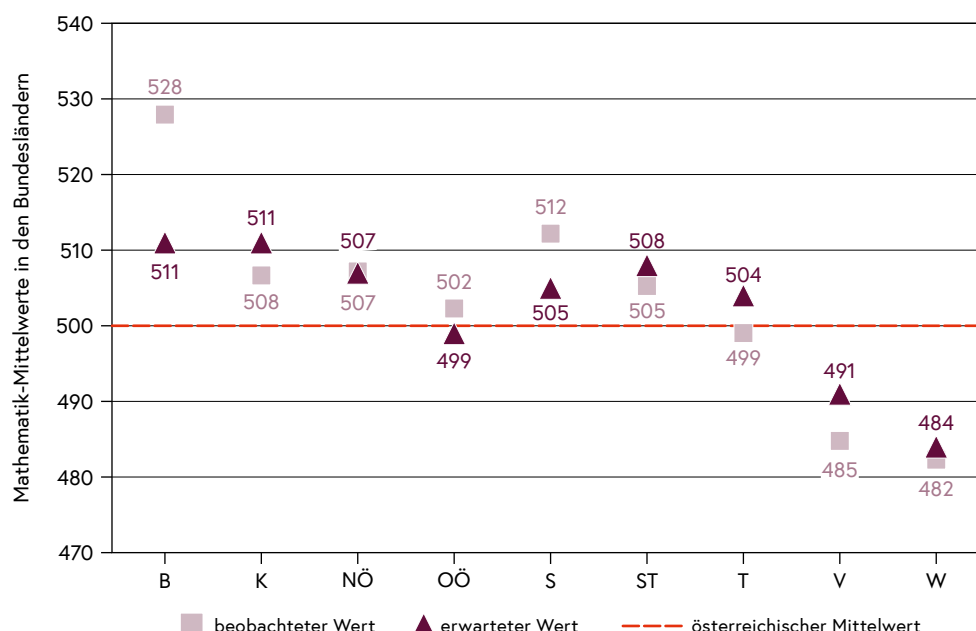
Wie Abb. 19 zu entnehmen ist, variieren die Bundesländer nicht nur hinsichtlich der beobachteten Mittelwerte (Quadrate) in *Mathematik*. Auch die populationsadjustierten Werte (Erwartungswerte; Dreiecke) der Bundesländer weichen teilweise stark vom Österreich-Schnitt ab und spiegeln somit starke Unterschiede zwischen den Bundesländern hinsichtlich der demografischen Zusammensetzung der Schülerschaft wider. Der Österreich-Mittelwert (500) ist als Referenzlinie dargestellt. Der Erwartungswert für Österreich gesamt beträgt ebenfalls 500 Punkte.

Im Burgenland zeigt sich die größte Differenz (17 Punkte) zwischen beobachtetem (tatsächlichem) und erwartetem Wert. Das bedeutet für das Burgenland, dass hier die Ergebnisse um 17 Punkte höher sind, als aufgrund der Demografie der Schülerpopulation zu erwarten gewesen wäre. Mit 511 Punkten ist der erwartete Wert des Burgenlands außerdem einer der höchsten in Österreich, nur in Kärnten liegt der Erwartungswert gleich hoch. Der in Kärnten beobachtete Wert liegt mit 508 Punkten jedoch etwa auf gleicher Höhe wie der erwartete Wert. In Vorarlberg liegt der beobachtete Wert um

6 Punkte niedriger als der erwartete Wert, es wären also aufgrund der Populationszusammensetzung leicht höhere Ergebnisse zu erwarten gewesen. Dieser Unterschied ist allerdings unter der Grenze der praktischen Bedeutsamkeit. Salzburgs Schülerinnen und Schüler zeigen einen um 7 Punkte höheren Wert als erwartet, liegen also leicht über dem Erwartungswert. In Wien sind der beobachtete und der erwartete Wert beinahe gleich hoch. Die demografische Zusammensetzung der Schülerpopulation in Wien lässt also ziemlich genau den Wert erwarten, den die Schülerinnen und Schüler Wiens zeigen.

Die Abweichungen der erwarteten Mittelwerte in den Bundesländern vom Österreich-Durchschnitt sind kleiner als diejenigen der beobachteten Mittelwerte vom Durchschnitt. Das heißt, dass sich unterschiedliche Bundesländerergebnisse großteils durch Unterschiede in den demografischen Strukturen erklären lassen. Die Ergebnisse des Burgenlands zeigen aber, dass auch andere Faktoren im Land eine wichtige Rolle spielen dürften.

Abb. 19: Erwartete und beobachtete Mittelwerte, *Mathematik*



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Die Ergebnisse in *Mathematik* hängen stark mit den Ergebnissen in *Deutsch (Lesen)* zusammen, vgl. Tab. 2. Es ist belegt, dass kognitive Grundfähigkeiten hoch sowohl mit Mathematik- als auch mit Leseverstehen korrelieren (Lehmann & Lenkeit, 2008). Darüber hinaus ist bekannt, dass Lesekompetenz als Prädiktor für Mathematikleistung verwendet werden kann (Ender, 2019). Die ELEMENT-Studie (Lehmann & Lenkeit, 2008) zeigt aber auch, dass Lesekompetenz auch nach Kontrolle für kognitive Grundfähigkeiten als Prädiktor für Mathematikkompetenz funktioniert. Das könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Sprach- bzw. Lesekompetenz eine zentrale Voraussetzung für das Verstehen mathematischer Aufgabenstellungen ist. Viele Mathematikaufgaben im Unterricht

sowie in der iKM^{PLUS} enthalten Texte, die zunächst analysiert und interpretiert werden müssen, bevor eine mathematische Lösung möglich ist. Schülerinnen und Schüler, die über hohe Lesekompetenz verfügen, können Aufgabenstellungen besser erfassen, relevante Informationen herausfiltern und dadurch auch mathematische Probleme erfolgreicher bearbeiten. Die ebenfalls hohe Korrelation von *Deutsch (Zuhören)* und *Mathematik* lässt sich ebenso dadurch erklären, dass Zuhören ein integraler Bestandteil des Unterrichts ist. Kinder, die Schwierigkeiten beim Zuhören haben, können mündliche Erklärungen, Aufgabenstellungen oder Hinweise der Lehrperson nur eingeschränkt aufnehmen und verarbeiten. Dies wirkt sich nicht nur auf den Deutschunterricht, sondern auch auf andere Unterrichtsgegenstände wie Mathematik aus, in denen sprachliches Verstehen eine zentrale Rolle spielt (Schlager, 2019; Merkert et al., 2023).

Tab. 2: Korrelation der Ergebnisse von *Mathematik* mit den Kompetenzbereichen von *Deutsch*

	Mathematik
Deutsch (Lesen)	0,77
Deutsch (Zuhören)	0,67
Deutsch (Verfassen v. Texten, Textproduktion)	0,50



iKM^{PLUS}-Ergebnisse in Mathematik in Kürze

- Österreichweit erreichen 65 % der Schülerinnen und Schüler der 4. Schulstufe die Bildungsstandards in *Mathematik* (Stufe 2). 18 % übertreffen die Bildungsstandards.
- Somit erreichen oder übertreffen gegen Ende der 4. Klasse Volksschule insgesamt 84 % der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in *Mathematik*.
- 9 % der Schülerinnen und Schüler erreichen die Bildungsstandards nur teilweise und 8 % erreichen diese nicht.
- Die größten Unterschiede in der Mathematikkompetenz zeigen sich zwischen den Schülerinnen und Schülern der Schulen unterschiedlicher sozioökonomischer Ausgangslage (SÖL).
- Zwischen den Schulen der SÖL-Kategorien 1 und 2 beträgt der Unterschied im Schnitt ein halbes Lernjahr.
- In den Schulen der beiden höchsten SÖL-Kategorien erreichen 9 % der Kinder die Bildungsstandards nicht oder nur teilweise. In den Schulen der SÖL-Kategorie 1 sind dies 39 % der Schülerinnen und Schüler.
- Im Burgenland übertreffen 25 % der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards. Wien (16 %) und Vorarlberg (14 %) zeigen die kleinsten Gruppen,

die die Bildungsstandards übertreffen. In den restlichen Bundesländern übertreffen je 18 % bis 20 % die Bildungsstandards.

- Nur im Burgenland unterscheiden sich die Werte des populationsadjustierten Vergleichs und des beobachteten Mittelwerts praktisch bedeutsam. Die Ergebnisse im Burgenland sind um 17 Punkte höher, als aufgrund der Demografie der Schülerpopulation zu erwarten wäre.
- Wien weist aufgrund der demografischen Zusammensetzung den niedrigsten erwarteten Mittelwert Österreichs auf. Der beobachtete *Mathematik*-Mittelwert in Wien unterscheidet sich aber kaum vom populationsadjustiert erwarteten Mittelwert.
- Die demografischen Besonderheiten Wiens spiegeln sich in den Mittelwerten nach der SÖL der Schulen wider: Obwohl der Mittelwert Wiens gesamt praktisch bedeutsam unter dem Österreich-Mittelwert liegt, liegen die Schulen in den SÖL-Kategorien 1 bis 6 jeweils über den Mittelwerten der jeweiligen SÖL-Kategorie in anderen Bundesländern (vgl. Kapitel 8).
- Die Ergebnisse in Mathematik korrelieren hoch ($r = .77$) mit den Ergebnissen in *Deutsch (Lesen)*.

Deutsch in der iKM^{PLUS}

Der Unterrichtsgegenstand Deutsch umfasst mehrere Kompetenzbereiche. Die verpflichtenden Erhebungen der iKM^{PLUS} beinhalten *Deutsch (Lesen)* als Basismodul sowie *Deutsch (Zuhören)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* als Zyklusmodule (vgl. Kapitel 1). Die Korrelationen zwischen den einzelnen Kompetenzbereichen von Deutsch fallen vor allem zwischen *Deutsch (Lesen)* und *Deutsch (Zuhören)* sehr hoch aus. Dies zeigte sich bereits in anderen Vergleichsstudien (Behrens et al., 2009). Die Korrelation ist etwa gleich hoch wie die zwischen Mathematik und *Deutsch (Lesen)*, vgl. Tab. 2. *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* korreliert weniger hoch mit allen anderen Kompetenzbereichen.

Tab. 3: Korrelationen der Ergebnisse in den Kompetenzbereichen von Deutsch

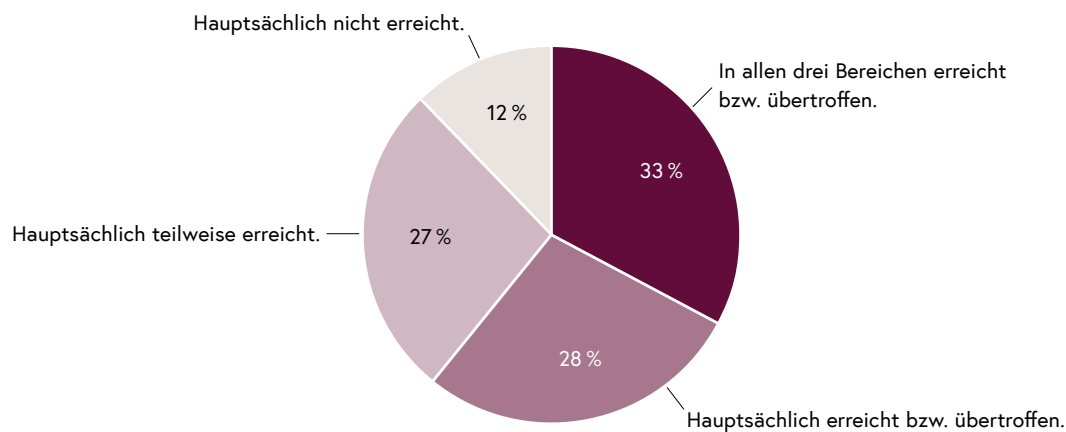
	Deutsch (Lesen)	Deutsch (Zuhören)	Deutsch (Verf. v. Texten, Textproduktion)
Deutsch (Lesen)	1	0,76	0,54
Deutsch (Zuhören)	0,76	1	0,54
Deutsch (Verfassen v. Texten, Textproduktion)	0,54	0,54	1

Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

In Abb. 20 wird die Erreichung der Bildungsstandards in Deutsch dargestellt, wenn die Ergebnisse aller drei überprüften Kompetenzbereiche in Deutsch gemeinsam betrachtet werden. 33 % der Schülerinnen und Schüler erreichen bzw. übertreffen die Bildungsstandards in allen drei Kompetenzbereichen. 28 % erreichen bzw. übertreffen in zwei Bereichen die Bildungsstandards, erzielen in einem Bereich aber eine niedrigere Kompetenzstufe. Diese Gruppe wird mit „hauptsächlich erreicht/übertroffen“ gekennzeichnet. Weitere 27 % haben die Bildungsstandards „hauptsächlich teilweise erreicht“ oder sehr unterschiedliche Kompetenzen in den einzelnen Bereichen gezeigt. 12 % der Schülerinnen und Schüler erreichen in mindestens zwei von drei Kompetenzbereichen von Deutsch die Bildungsstandards nicht.

Abb. 20: Kombination der erhobenen Kompetenzbereiche in Deutsch

Kombination der Bereiche in Deutsch: Verteilung der Schülerinnen und Schüler



Schülerinnen und Schüler, die die Bildungsstandards in *Deutsch (Lesen)*, *Deutsch (Zuhören)* und *Deutsch (Verfassen von Texten)* ...

Farbe	Beschreibung	Zugehörige Kombinationen der Kompetenzstufen
	in allen drei Bereichen erreichen bzw. übertreffen .	
	hauptsächlich erreichen bzw. übertreffen (in zwei Bereichen erreichen bzw. übertreffen).	
	hauptsächlich teilweise erreichen : In zwei bis drei Bereichen teilweise erreichen oder in einem Bereich teilweise erreichen/übertreffen und in einem Bereich nicht .	
	hauptsächlich nicht erreichen (in mindestens zwei Bereichen nicht erreichen).	
Bildungsstandards der 4. Schulstufe ... nicht erreicht teilweise erreicht erreicht übertroffen		

Quelle: iKM^{PLUS} (2024), Daten der Stichprobe in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)*.

Für die Überprüfung in Deutsch bedeutet dies: 61 % der Kinder zeigen ausreichende bis sehr gute Kompetenzen in Deutsch (in den überprüften Kompetenzbereichen, s. o.). 27 % haben Defizite in mindestens einem Bereich von Deutsch und 12 % der Kinder haben in der Mehrzahl der Kompetenzbereiche Schwierigkeiten.

Deutsch (Lesen) in der iKM^{PLUS}

Deutsch (Lesen) ist neben Mathematik ein Basismodul der iKM^{PLUS}. Dies bedeutet, es wird jedes Jahr flächendeckend und verpflichtend durchgeführt. Für die Analysen stehen, ebenso wie in Mathematik, die Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern der 4. Schulstufe aus ganz Österreich in drei Kohorten zur Verfügung.

Deutsch (Lesen) in der iKM^{PLUS} – kurz erklärt

Lesen ist eine zentrale Kompetenz, die Schülerinnen und Schüler in der Volksschule entwickeln. Das Lesen hilft den Kindern, Wissen in allen Fächern zu erwerben und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Es fördert auch die Persönlichkeitsentwicklung, die ästhetische und sprachliche Feinfühligkeit, die Moralentwicklung und das Einfühlungsvermögen (Hurrelmann, 2007).

Nach dem Kompetenzstrukturmodell von Bachinger, Illetschko & Krelle (2021) besteht Lesekompetenz aus Lesefertigkeiten und Leseverstehen. Beim Erwerb der Lesekompetenz lernen Kinder zuerst, Buchstaben und Wörter zu erkennen und zu verstehen (Lesefertigkeiten). Dieser Prozess wird mit der Zeit immer mehr automatisiert, wodurch die Leseflüssigkeit gesteigert wird. Zur Leseflüssigkeit gehören folgende Aspekte:

- Lesegenauigkeit: Wörter richtig lesen und Fehler sofort korrigieren.
- Automatisierung: Wörter schnell und ohne Nachdenken „als Ganzes“ erkennen.
- Lesegeschwindigkeit: Schnell genug lesen, um das Gelesene im Arbeitsgedächtnis zu behalten.
- Ausdrucksstarke Satzmelodie (Prosodie): Betonungen beim Lesen stehen in Zusammenhang mit der Bedeutung des Gelesenen.

Kinder, die diese Lesefertigkeiten nicht am Beginn der Primarstufe entwickeln, holen dies ohne Unterstützung meist nicht mehr auf (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993). Die Lesefertigkeiten werden gezielt im gesetzlich verpflichtenden Fokusmodul *Deutsch (Lesen leicht)* der iKM^{PLUS} erhoben und jährlich den Schulen zur gezielten Förderung rückgemeldet. In diesem Bericht werden allerdings nur die Ergebnisse des Basismoduls *Deutsch (Lesen)* analysiert, das auf das Leseverstehen fokussiert. Leseverstehen meint im Wesentlichen verstehendes Lesen von Texten. Dazu braucht es aber auch noch weitere Prozesse im Gehirn. Diese umfassen die Analyse von Wortfolgen sowie Prozesse, mit denen man als Leserin bzw. Leser ein „Gesamtbild des Textes“ aufbaut (Richter &

Christmann, 2009). Kinder lernen also, zentrale Aussagen zu erfassen und komplexe Texte zu verstehen. Sie bauen ein gedankliches Modell eines Texts auf. Sie bringen das Gelesene aktiv mit ihrem Vorwissen in Verbindung und erkennen Darstellungsstrategien von Autorinnen und Autoren (z.B. Stil, Perspektive, Aufbau). Rosebrock und Nix (2020) bezeichnen das in ihrem Mehrebenenmodell des Lesens als *Prozessebene*.

Im Basismodul *Deutsch (Lesen)* der iKM^{PLUS} wird unter anderem diese Prozessebene des Lesens betrachtet. Schülerinnen und Schüler zeigen anhand der Aufgaben, dass sie ...

- Einzelinformationen wiedergeben oder auswählen und einfache Schlussfolgerungen ziehen können (= hierarchieniedrige Prozessebene).
- den Text als Ganzes erfassen sowie darüber reflektieren und das Gelesene beurteilen können (= hierarchiehohe Prozessebene).

Neben den kognitiven Prozessen des Lesens sind im Unterricht und darüber hinaus auch das Selbstkonzept als Leserin bzw. Leser (Subjektebene) sowie die soziale Ebene des Lesens wichtig. Kinder brauchen Motivation, um zu lesen. Der Austausch über das Gelesene im Unterricht bzw. mit Freunden ist ebenfalls ausschlaggebend. Alle diese Ebenen zusammen bilden ein umfassendes Modell des Lesens für den Unterricht, wie auch in den Can-Do-Statements der Bildungsstandards bzw. in den Lehrplänen deutlich wird. Bei der iKM^{PLUS}-Erhebung im ersten Zyklus können diese Bereiche allerdings nicht untersucht werden, da im ersten Zyklus der iKM^{PLUS} keine Fragebögen eingesetzt wurden.

Zusätzlich zu den verschiedenen Prozessen kann beim Lesen auch zwischen verschiedenen Arten von Texten unterschieden werden. Die Schülerinnen und Schüler lesen im Zuge der iKM^{PLUS} ...

- literarische Texte wie Märchen, Fabeln, Tiergeschichten, Erzählungen und Gedichte und
- kontinuierliche Sachtexte wie Nachrichtentexte, Texte aus Kindersachzeitschriften und diskontinuierliche Texte wie Text-Bild-Kombinationen, Tabellen oder Schaubilder.

Die Texte für die iKM^{PLUS} werden sorgfältig ausgewählt. Diese sollen thematisch sowohl den Interessen der Schülerinnen und Schüler entsprechen als auch dem, was im Unterricht der Volksschule behandelt wird. Gleichzeitig wird darauf geachtet, besonders bekannte Texte auszuschließen, um ein Vorwissen und somit einen Vorteil mancher Kinder zu vermeiden. Die Aufgaben der iKM^{PLUS} sind zudem bewusst so erstellt, dass sie nicht durch bloßes Weltwissen zu beantworten sind.

Näheres zur Modellierung der Lesekompetenz findet sich [hier](#) (*Deutsch [Lesen]* in der iKM^{PLUS} im Detail). Einen Überblick über die Art der Aufgaben und Texte gibt das [kommentierte Musteraufgaben-Paket](#).

Kompetenzen in Deutsch (Lesen)

Wie in *Mathematik* werden die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in *Deutsch (Lesen)* in vier Kompetenzstufen eingeteilt und beschrieben.

Abb. 21: Kompetenzstufenbeschreibung, *Deutsch (Lesen)*

Stufe 3 Bildungsstandards übertroffen

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über alle Kompetenzen der Stufe 2. Darüber hinaus verstehen sie auch inhaltlich, strukturell und sprachlich komplexere Texte. Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, verschiedene Teile eines Texts in einen Zusammenhang zu bringen, auch wenn die einzelnen Informationen nicht klar erkennbar sind und deren Bedeutung indirekt erschlossen werden muss. Die Schülerinnen und Schüler können komplexere Schlüsse ziehen, ihre Reflexionen mit ihrem Vorwissen in Beziehung setzen und somit begründende Aussagen über den Gesamtzusammenhang des Texts geben.

Stufe 2 Bildungsstandards erreicht

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über ein sicheres Leseverständnis auf der Wort- und Satzebene und verstehen altersadäquate lineare und nichtlineare Texte unterschiedlicher Länge und unterschiedlicher inhaltlicher, struktureller und sprachlicher Komplexität. Die Schülerinnen und Schüler können mehrere konkrete Informationen sowohl in Sach- und Gebrauchstexten als auch in literarischen Texten erkennen, wiedergeben, miteinander vergleichen und verknüpfen. Die Schülerinnen und Schüler können das Wesentliche eines Texts erfassen und den Verlauf einer Handlung erschließen. Sie erkennen den Aufbau von Texten und unterscheiden Textsorten nach wesentlichen Merkmalen. Die Schülerinnen und Schüler verstehen den inhaltlichen Gesamtzusammenhang eines Texts und erfassen auch nicht ausdrücklich genannte Sachverhalte. Das Gelesene kann mit dem Vorwissen verknüpft, reflektiert und mithilfe von persönlichen Erfahrungen und Einstellungen beurteilt werden. Es gelingt den Schülerinnen und Schülern, zum Gelesenen Stellung zu nehmen und ihre Meinung zu begründen.

Stufe 1 Bildungsstandards teilweise erreicht

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über elementare Lesefähigkeiten auf Wort- und Satzebene und verstehen kurze lineare und nichtlineare Texte von geringer inhaltlicher, struktureller und sprachlicher Komplexität. Die Schülerinnen und Schüler erkennen einzelne konkrete Informationen und können sie wiedergeben, solange diese direkt im Text und an leicht auffindbaren Stellen stehen. Die Schülerinnen und Schüler ordnen Inhalte folgerichtig und können einfache Schlüsse ziehen. Gängige Textsorten werden anhand klar erkennbarer Merkmale erkannt.

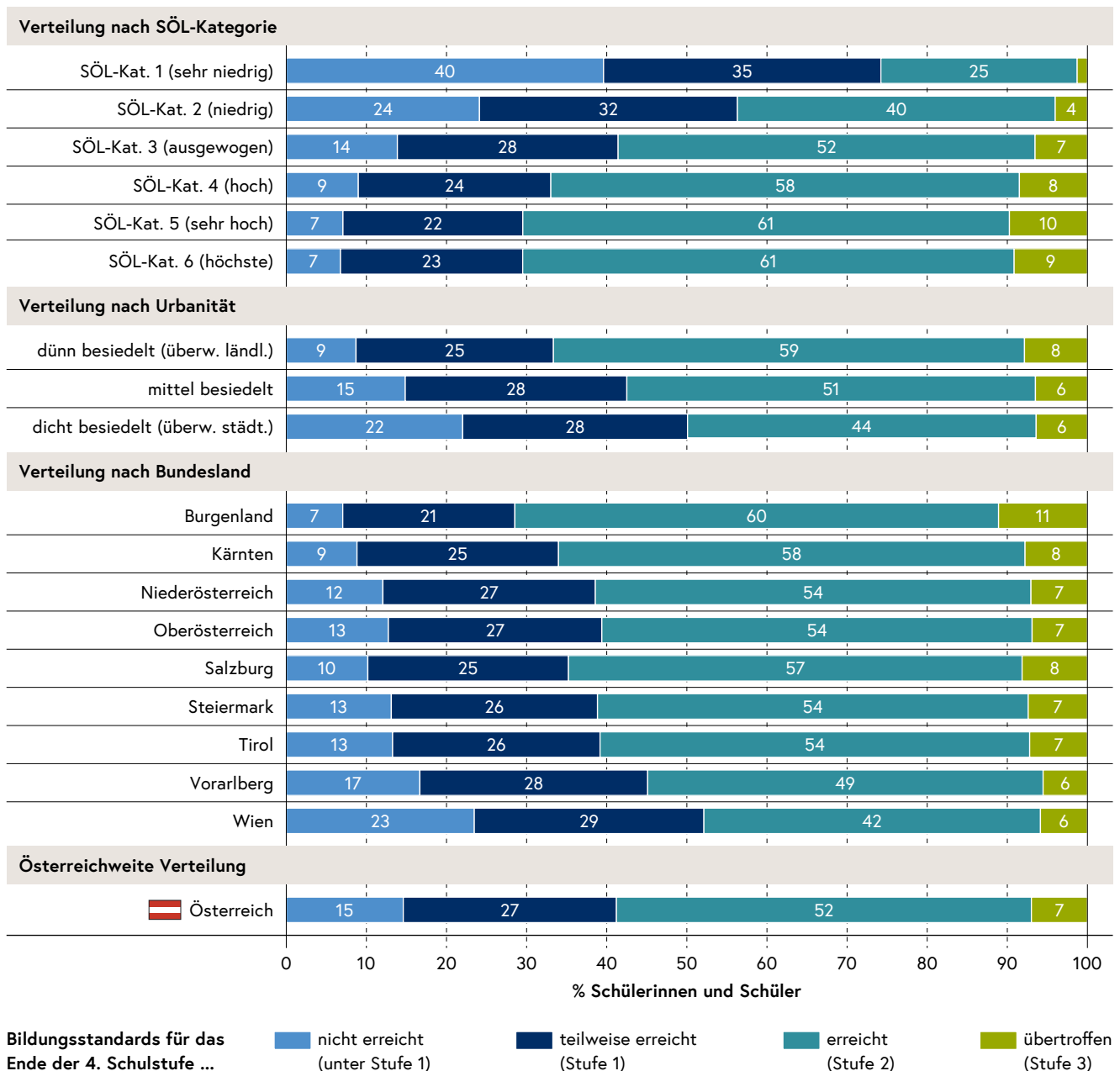
unter 1 Bildungsstandards nicht erreicht

Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen

Österreichweit erreichen oder übertreffen gegen Ende der 4. Klasse Volksschule 59 % der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in *Deutsch (Lesen)*. 27 % erreichen die Bildungsstandards nur teilweise (vgl. Abb. 22). Diese Kinder verfügen über nur sehr elementare Kompetenzen: Sie können ihre Kompetenzen v. a. an einfachen Texten zeigen, wenn Informationen klar auffindbar sind. Die 15 % der Schülerinnen und Schüler unter Stufe 1 sind nicht in der Lage, diese basalen Anforderungen zu erfüllen. Gegen Ende der

Volksschule sollten die Kinder den Sprung von „learning to read“ zu „reading to learn“ machen (Mullis & Martin, 2015) oder bereits gemacht haben. Die insgesamt 41% der Schülerinnen und Schüler auf bzw. unter Stufe 1 haben kaum die Kompetenz, diesen Schritt zu vollziehen. Dies wirkt sich entsprechend auf weitere Lernprozesse auch in anderen Unterrichtsgegenständen aus.

Abb. 22: Verteilung der Kompetenzstufen, Deutsch (Lesen)



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Abweichungen von 100 % sind rundungsbedingt.

Betrachtet man die Lesekompetenz nach SÖL-Kategorien, so zeigt sich ein ähnliches Bild wie in *Mathematik*: Schülerinnen und Schüler in Schulen der SÖL-Kategorien 4 bis 6 erreichen oder übertreffen die Bildungsstandards häufiger als in Österreich gesamt (zwischen 67 % und 70 %), Schülerinnen und Schüler in Schulen der SÖL-Kategorien 1 und 2 hingegen deutlich weniger oft: Von den Schülerinnen und Schülern in Schulen der SÖL-Kategorie 2 sind es 44 %, in der SÖL-Kategorie 1 nur 26 %. Besonders groß ist die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die die Bildungsstandards nicht erreicht (unter Stufe 1), in Schulen der SÖL-Kategorie 1 mit 40 %. Im Vergleich dazu sind es in Schulen der SÖL-Kategorien 5 und 6 je 7 %. Die Bildungsstandards in *Deutsch (Lesen)* übertrifft nur 1 % der Kinder in Schulen der SÖL-Kategorie 1, aber 10 % bzw. 9 % in SÖL-Kategorien 5 und 6.

Während in *Mathematik* österreichweit 84 % der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards erreichen oder übertreffen, sind es in *Deutsch (Lesen)* nur 59 %. Die Erreichung der Bildungsstandards gelingt in *Mathematik* in Schulen aller SÖL-Kategorien besser als in *Deutsch (Lesen)*, die Unterschiede sind jedoch am größten in den Schulen der SÖL-Kategorie 1. In diesen Schulen erreichen oder übertreffen 61 % die Bildungsstandards in *Mathematik*, aber nur 26 % in *Deutsch (Lesen)*. Zum Vergleich: In Schulen mit sehr hoher sozioökonomischer Ausgangslage (SÖL-Kategorien 5 und 6) erreichen oder übertreffen 91 % der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in *Mathematik*, in *Deutsch (Lesen)* je 70 %.

Auch im Vergleich nach Urbanitätsgrad zeigen sich in *Deutsch (Lesen)* größere Unterschiede als in *Mathematik*. Im dicht besiedelten Gebiet erreichen oder übertreffen 50 % der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in Lesen, in den ländlichen Räumen sind es 67 %.

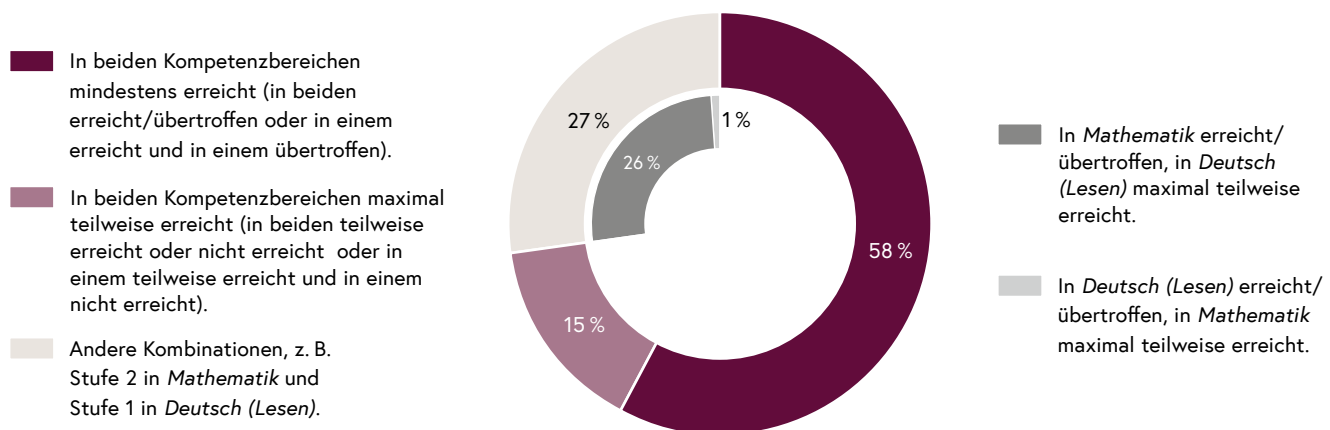
Im Vergleich der Bundesländer zeigen wieder Wien und Burgenland besondere Ergebnisse. In Wien erreichen oder übertreffen mit 48 % deutlich weniger Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in *Deutsch (Lesen)* als in Österreich (59 %); im Burgenland deutlich mehr (71 %). In Salzburg (65 %) und in Kärnten (66 %) sind es ebenfalls etwas mehr als in Österreich gesamt.

Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, welche die Bildungsstandards nicht erreichen, ist im Burgenland mit 7 % sehr klein im Vergleich zu allen anderen Bundesländern bzw. Österreich gesamt. Umgekehrt übertreffen im Burgenland 11 % der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in *Deutsch (Lesen)*, das ist mehr als in jedem anderen Bundesland bzw. in Österreich.

Deutsch (Lesen) und Mathematik

In der Kombination der Kompetenzbereiche *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* zeigt sich, dass die Kompetenzerreichung in *Mathematik* den Schülerinnen und Schülern leichter fällt als in *Deutsch (Lesen)*: 58 % der Schülerinnen und Schüler erreichen oder übertreffen die Bildungsstandards in beiden Kompetenzbereichen und 15 % erreichen sie maximal teilweise. Von den Schülerinnen und Schülern, die andere Kombinationen aufweisen, erreicht oder übertrifft der größte Teil die Bildungsstandards in *Mathematik*, aber nicht in *Deutsch (Lesen)*. Der umgekehrte Fall trifft nur auf 1 % der Schülerinnen und Schüler zu.

Abb. 23: Kombination der Kompetenzen in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)*



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Anm.: Kombiniertes Gewicht für *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* verwendet.

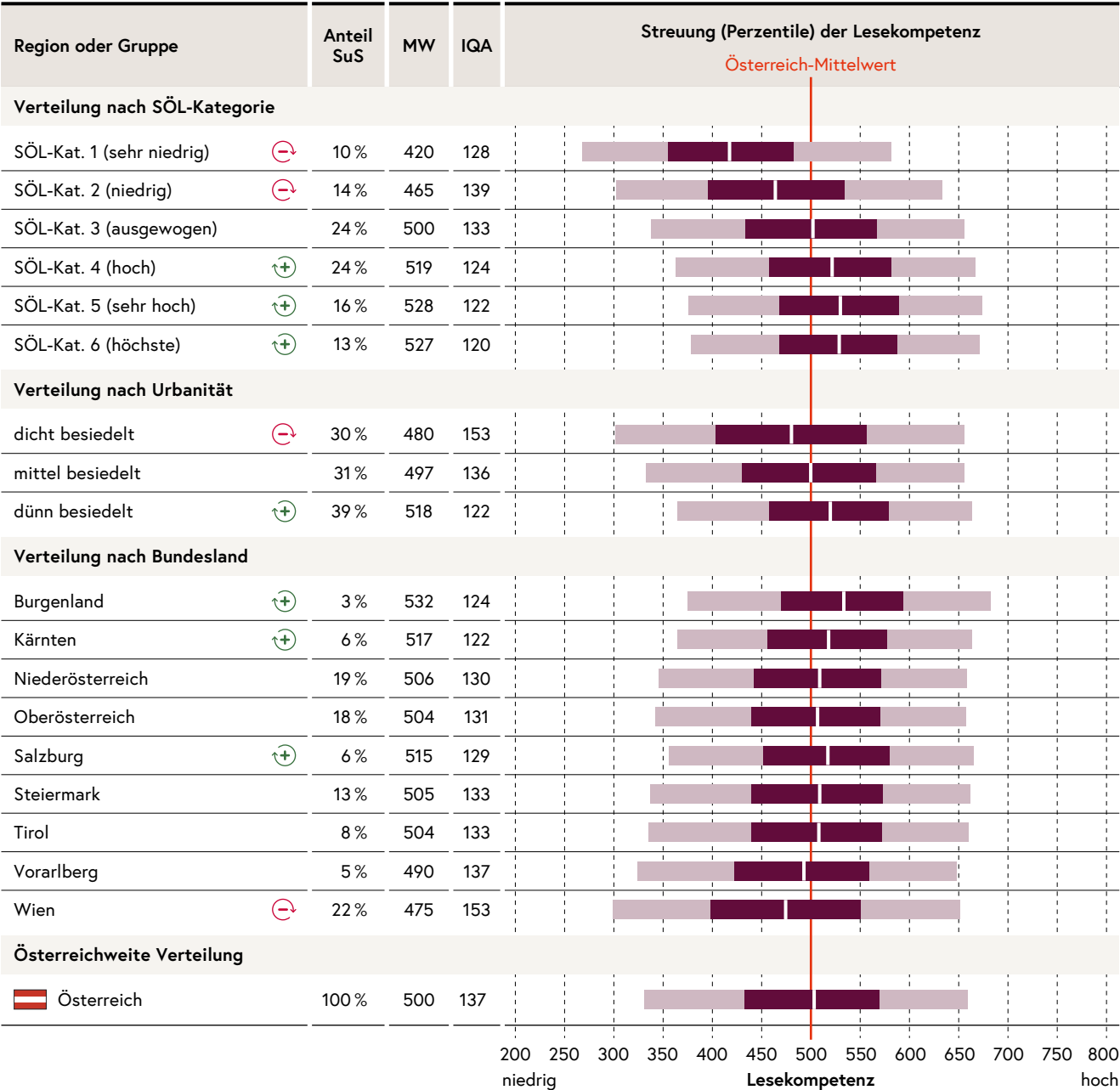
Lesekompetenz in Punkten

Abb. 24 zeigt die Verteilung der Kompetenzen in *Deutsch (Lesen)* nach der SÖL der Schule, nach Urbanität sowie nach Bundesland in Punkten.

Es zeigt sich in *Deutsch (Lesen)* eine ähnliche Verteilung wie in *Mathematik*: Die größten Gruppenunterschiede ergeben sich auch in *Deutsch (Lesen)* nach den SÖL-Kategorien der Schule. Schülerinnen und Schüler, die Schulen der SÖL-Kategorie 1 besuchen, erzielen im Schnitt nur 420 Punkte. Der Schwellenwert für die besten 25 % der Schülerinnen und Schüler in Schulen der SÖL-Kategorie 1 liegt mit 483 Punkten praktisch bedeutsam unter dem Österreich-Mittelwert, nur in *Deutsch (Zuhören)* ist die Diskrepanz noch größer. Schülerinnen und Schüler in Schulen der Kategorien 5 und 6 erreichen im Schnitt 527 bis 528 Punkte. Schülerinnen und Schüler in Schulen der Kategorien 1 und 2 liegen damit praktisch bedeutsam unter dem Österreich-Mittelwert, Schülerinnen und Schüler in Schulen der Kategorien 4 bis 6 liegen praktisch bedeutsam darüber.

Praktisch bedeutsame Unterschiede in der Lesekompetenz gibt es auch zwischen Schulen in dicht besiedelten Gebieten und Schulen im ländlichen Raum. Wie auch in *Mathematik* liegen die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in dicht besiedelten Gebieten unter dem Österreich-Schnitt, im ländlichen Raum darüber.

Abb. 24: Punkte in Deutsch (Lesen)



MW = Mittelwert, IQA = Interquartilabstand (Länge der dunklen Balken).

↗ praktisch bedeutsam **über** dem österreichischen Mittelwert

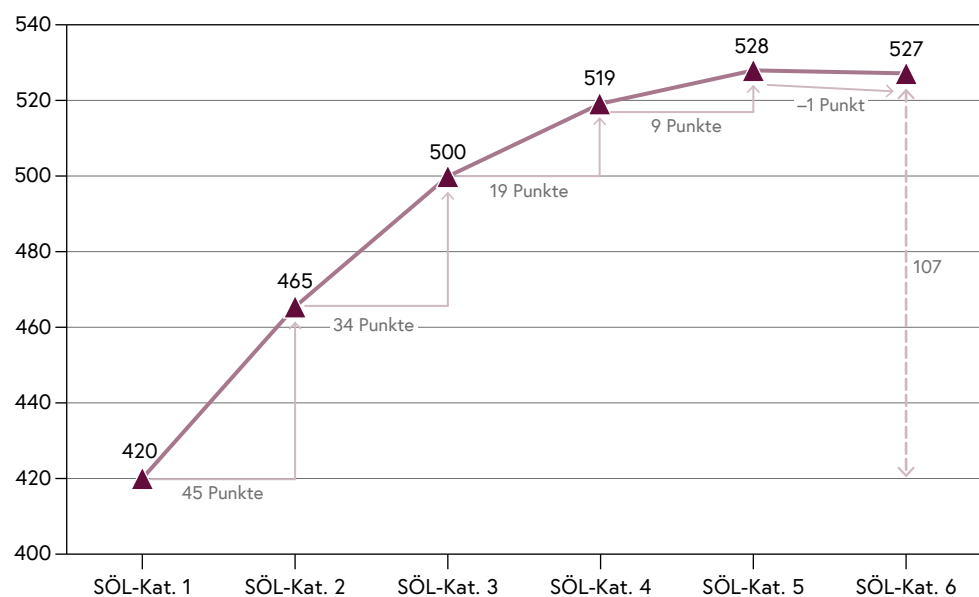
↩ praktisch bedeutsam **unter** dem österreichischen Mittelwert

Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Beim Vergleich der Bundesländer hinsichtlich der Ergebnisse in *Deutsch (Lesen)* zeigt sich ein ähnliches Bild wie in *Mathematik*: Im Burgenland wird mit 532 Punkten der höchste Mittelwert erzielt, in Wien mit 475 Punkten der niedrigste. Auch die Mittelwerte von Kärnten und Salzburg liegen praktisch bedeutsam über dem Österreich-Schnitt. Die Ergebnisse relativieren sich für Wien, Salzburg und Kärnten im populationsadjustierten Vergleich (s. u.), aber nicht für das Burgenland. Im Vergleich der Schülerinnen und Schüler, die die höchsten Kompetenzen zeigen, liegen wieder die Schülerinnen und Schüler aus dem Burgenland vor allen anderen. Die besten 5% erreichen 683 Punkte oder mehr, das sind 24 Punkte mehr als in Gesamtösterreich in dieser Gruppe. Wie auch in *Mathematik* weisen die Schülerinnen und Schüler in Wien bzw. in den dicht besiedelten Gebieten den höchsten IQA auf.

Im Vergleich der Mittelwertunterschiede sind auch in *Deutsch (Lesen)* die Differenzen zwischen den Schulen verschiedener SÖL-Kategorien bedeutend. Der größte Anstieg findet zwischen Schulen der SÖL-Kategorien 1 und 2 statt, zwischen Schulen der Kategorien 5 und 6 gibt es keine Unterschiede (vgl. Abb. 25). Die gesamte Punktedifferenz zwischen Schülerinnen und Schülern in Schulen der SÖL-Kategorie 1 und jenen in Schulen der SÖL-Kategorie 6 beträgt 107 Punkte. Legt man diesen Unterschied in Lernjahre um, so ergibt sich in *Deutsch (Lesen)* ein Unterschied von beinahe 2 Lernjahren zwischen Schülerinnen und Schülern in Schulen der niedrigsten und der höchsten SÖL-Kategorie. Damit ist der Unterschied in *Deutsch (Lesen)* noch größer als in *Mathematik* (über 1 Lernjahr). Auch zwischen Schulen der SÖL-Kategorien 1 und 2 gibt es in *Deutsch (Lesen)* mit etwa 9 Lernmonaten größere Unterschiede als in *Mathematik* (etwa 6 Lernmonate).

Abb. 25: Mittelwerte der Schülerinnen und Schüler nach SÖL der Schule, *Deutsch (Lesen)*

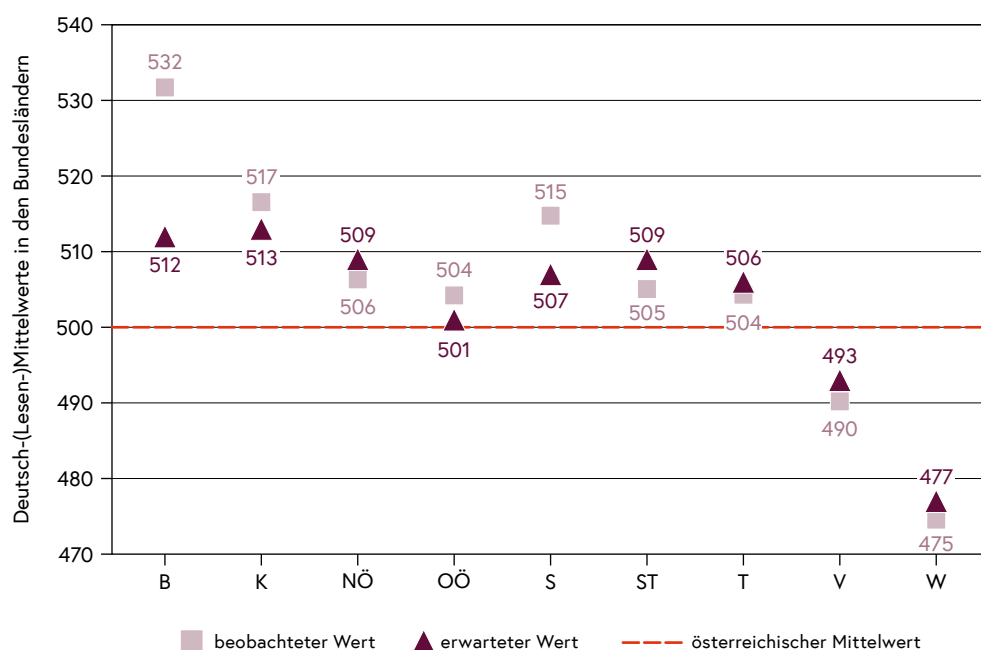


Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Differenzen sind rundungsbedingt.

Populationsadjustierter Vergleich in Deutsch (Lesen)

Wie auch in *Mathematik* zeigen die Schülerinnen und Schüler aus dem Burgenland praktisch bedeutsam höhere Kompetenzen in *Deutsch (Lesen)*, als populationsadjustiert erwartbar wäre (+20 Punkte). Schülerinnen und Schüler in Salzburg erzielen ebenfalls etwas höhere Werte als erwartet, der Unterschied ist aber nicht praktisch bedeutsam. In den anderen Bundesländern gibt es kaum Unterschiede zwischen den erwarteten Werten und den beobachteten Werten.

Abb. 26: Erwartete und beobachtete Mittelwerte, *Deutsch (Lesen)*



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).



iKM^{PLUS}-Ergebnisse in Deutsch (Lesen) in Kürze

- Österreichweit erreichen 52 % der Schülerinnen und Schüler der 4. Schulstufe die Bildungsstandards in *Deutsch (Lesen)* (Stufe 2). Nur 7 % übertreffen die Bildungsstandards.
- Somit erreichen oder übertreffen gegen Ende der 4. Klasse Volksschule insgesamt 59 % der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in *Deutsch (Lesen)*.
- 15 % der Schülerinnen und Schüler erreichen die Bildungsstandards nicht und 27 % nur teilweise.

- Die größten Unterschiede in der Lesekompetenz zeigen sich zwischen den Schülerinnen und Schülern der Schulen unterschiedlicher sozioökonomischer Ausgangslage.
- Der Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern in Schulen der SÖL-Kategorien 1 und 2 beträgt etwa 9 Lernmonate. Zwischen SÖL-Kategorie 1 und den beiden höchsten SÖL-Kategorien beträgt der Unterschied beinahe 2 Lernjahre.
- In den Schulen der SÖL-Kategorie 1 erreichen 74 % der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in *Deutsch (Lesen)* nicht bzw. nur teilweise. In den Schulen der beiden höchsten SÖL-Kategorien sind dies je 30 %.
- Praktisch bedeutsame Unterschiede im Mittelwert gibt es im Burgenland (32 Punkte mehr als im Österreich-Schnitt), in Kärnten (17 Punkte mehr), in Salzburg (15 Punkte mehr) und in Wien (25 Punkte weniger).
- Nur im Burgenland sind die Werte des populationsadjustierten Vergleichs und des beobachteten Mittelwerts praktisch bedeutsam verschieden. Die Ergebnisse im Burgenland sind um 20 Punkte höher, als es aufgrund der Demografie der Schülerpopulation zu erwarten gewesen wäre.
- In Salzburg liegt der beobachtete Mittelwert leicht über dem erwarteten Wert.
- In Vorarlberg und Wien liegen sowohl die Erwartungswerte als auch die beobachteten Werte jeweils unter dem Österreich-Mittelwert.
- In allen Bundesländern außer dem Burgenland und Salzburg sind beobachteter Wert und Erwartungswert beinahe gleich.

Deutsch (Zuhören) in der iKM^{PLUS}

Deutsch (Zuhören) ist eines der beiden Zyklusmodule der iKM^{PLUS} auf der 4. Schulstufe. Das bedeutet, es wird nur einmal in drei Jahren mit allen teilnahmeverpflichteten Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Die Durchführung im ersten Zyklus der iKM^{PLUS} fand 2024 statt.

Deutsch (Zuhören) in der iKM^{PLUS} – kurz erklärt

Zuhörkompetenz ist zentral im Alltag und in der Schule, etwa beim Wissenserwerb, beim Lesenlernen, beim Vorlesen und in Gesprächen. Immer noch verbringen Kinder einen großen Teil ihrer Unterrichtszeit zuhörend. Zuhören geht dabei als kognitiver Prozess über das Hören hinaus. Während mit „Hören“ das Wahrnehmen von Geräuschen gemeint ist, versteht man unter „Zuhören“ das Verarbeiten und Verstehen dieser Geräusche (Krelle & Bachinger, 2022). Zum Zuhören gehört bei der Gesprächsteilnahme auch das aktive Zuhören, etwa durch Rückfragen oder nonverbale Rückmeldungen.

Beim Zuhören nutzt man sein Wissen und die gehörten Informationen, um ein mentales Modell des Gehörten zu bilden. Man wählt bewusst oder unbewusst wichtige Geräusche aus, organisiert sie, prüft sie und integriert sie in das eigene Verständnis (Imhof, 2010). Dabei können verschiedene Faktoren die Zuhörkompetenz beeinflussen – wie zum Beispiel Sprachkenntnisse, das Arbeitsgedächtnis, die Lautstärke, die Aussprache, die Geschwindigkeit, Störgeräusche, die Qualität der Signalwahrnehmung, die Motivation sowie die Fähigkeit, sich zu konzentrieren.

Zuhören und *Lesen* sind im Hinblick auf die zugrunde liegenden kognitiven Prozesse miteinander vergleichbar. Prozesse wie das Ziehen von Schlussfolgerungen oder das Bilden mentaler Modelle, die für das Leseverstehen relevant sind, spielen somit auch beim Zuhören eine Rolle. So sollen die Schülerinnen und Schüler bei der iKM^{PLUS} ...

- Einzelinformationen wiedergeben oder auswählen können und einfache Schlussfolgerungen ziehen können (= hierarchieniedrige Prozessebene) und
- den Hörtext als Ganzes erfassen sowie darüber reflektieren und das Gehörte beurteilen (= hierarchiehohe Prozessebene).

Auf der Textebene wird unterschieden zwischen ...

- literarischen Texten wie Märchen, Kurzgeschichten und Fabeln und
- Sachtexten wie Nachrichten, Interviews und Podcasts.

Für die iKM^{PLUS} werden Hörtexte ausgewählt, die für den Unterricht geeignet und an der Lebenswelt der Kinder orientiert sind. Die Hörtexte sind hinreichend komplex und haben mehrere Aufgaben, um verschiedene Verstehensprozesse in Bewegung zu setzen. In der iKM^{PLUS} werden Hörtexte aus Gründen der Authentizität nur einmal abgespielt. Das erhöht die Flüchtigkeit des Inputs, die ein Unterschied zum Lesen ist.

Beim Erstellen von Aufgaben für das Hörverstehen werden verschiedene Merkmale beachtet, wie Sprechtempo, Pausen, Aussprache, Dialekt, Intonation, Wortschatz, Grammatik, Struktur und Thema.

Näheres zu den wissenschaftlichen Grundlagen, zu den Bildungsstandards und zum Aufbau der Erhebung von Zuhörkompetenz in der iKM^{PLUS} findet sich [hier](#) (*Deutsch [Zuhören]* in der iKM^{PLUS} im Detail). Einen Überblick über Art und Format der Aufgaben und Hörtexte gibt das [kommentierte Musteraufgaben-Paket](#).

Kompetenzen in Deutsch (Zuhören)

Wie in Mathematik und *Deutsch (Lesen)* werden die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in *Deutsch (Zuhören)* in vier Kompetenzstufen eingeteilt und beschrieben.

Abb. 27: Kompetenzstufenbeschreibung, *Deutsch (Zuhören)*

Stufe 3	Bildungsstandards übertroffen
Die Schülerinnen und Schüler verfügen über alle Kompetenzen der Stufe 2. Darüber hinaus verstehen sie auch Hörtexte, deren Themenfelder über den vertrauten Kontext hinausgehen. Sie können auch weniger zentrale Detailinformationen entnehmen, nicht nur das Thema, sondern auch den Aufbau des Hörtexts erkennen und die Sprecherintention deuten. Die Schülerinnen und Schüler können komplexere Schlüsse ziehen und ihre Reflexionen mit ihrem Vorwissen in Beziehung setzen.	
Stufe 2	Bildungsstandards erreicht
Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, altersangemessene monologische und dialogische Hörtexte (fiktionale und nichtfiktionale Textsorten) zu verstehen, wenn die Themen aus vertrautem Kontext stammen. Sie können wichtige Detailinformationen entnehmen, textnahe Schlüsse ziehen und das Thema des Texts erkennen. Die Schülerinnen und Schüler können die aufgenommenen Informationen eigenständig vergleichen und beurteilen, auch im Hinblick auf die Textfunktion und die Handlungsmotive. Sie können in Dialogen die Angemessenheit von Sprechhandlungen erkennen und einschätzen und greifen dazu auch auf parasprachliche Hinweise zurück.	
Stufe 1	Bildungsstandards teilweise erreicht
Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, altersangemessene monologische und dialogische Hörtexte (fiktionale und nichtfiktionale Textsorten) zu verstehen, wenn die Themen aus vertrautem Kontext stammen. Die Schülerinnen und Schüler können die Bedeutung ähnlich klingender Wörter im Satzkontext unterscheiden. Sie können wichtige und prominent präsentierte Detailinformationen entnehmen und textnahe Schlüsse ziehen. Sie können das Thema des Texts nicht immer sicher erkennen. Die Schülerinnen und Schüler können die aufgenommenen Informationen beurteilen.	
unter 1	Bildungsstandards nicht erreicht

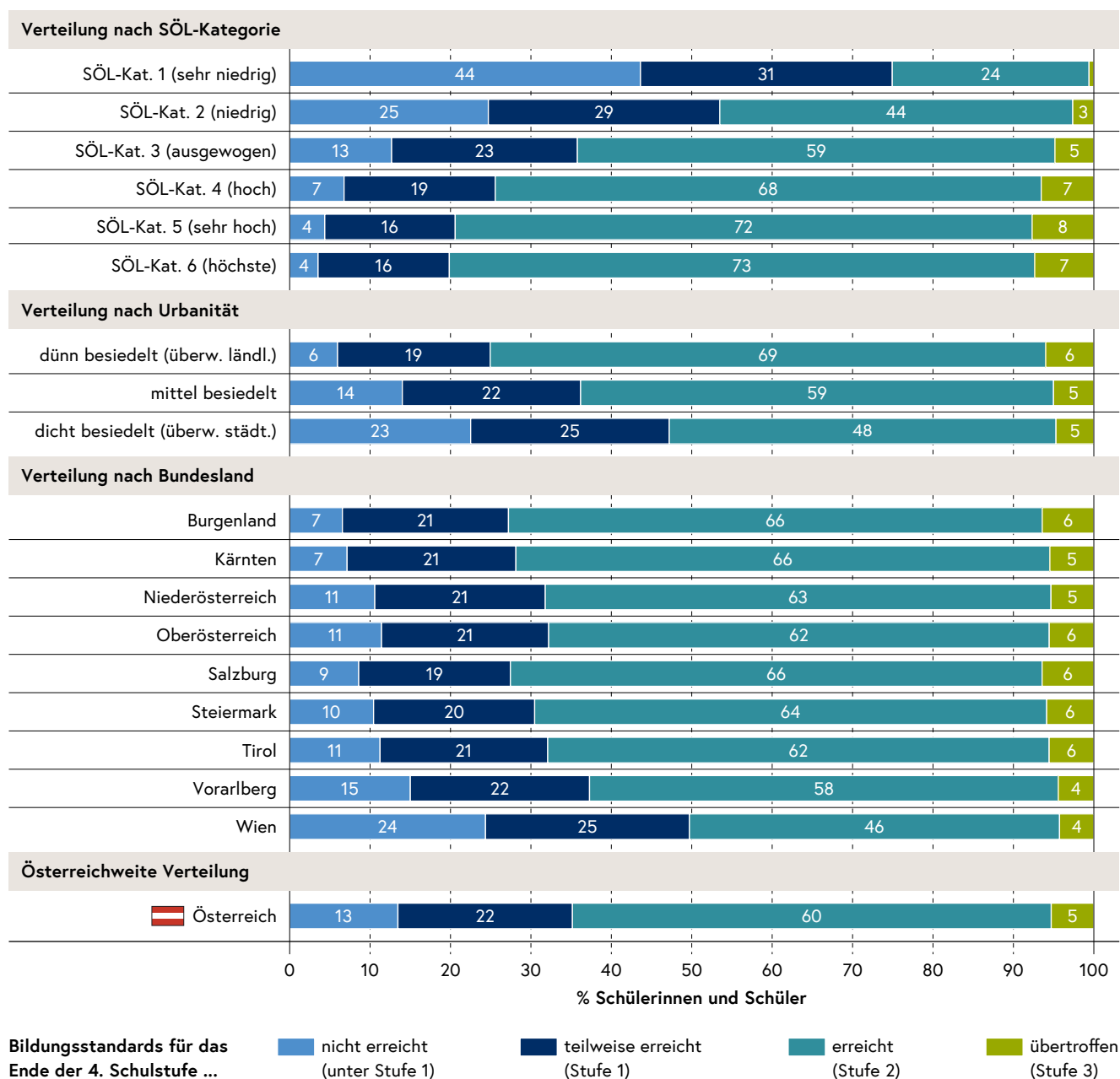
Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen

Österreichweit erreichen oder übertreffen 65 % der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in *Deutsch (Zuhören)*. 13 % erreichen diese nicht und 22 % nur teilweise (vgl. Abb. 28).

In *Deutsch (Zuhören)* befinden sich etwas weniger Schülerinnen und Schüler als in *Deutsch (Lesen)* auf Stufe 1 oder darunter. Diese verfügen über nur geringe Kompetenzen beim *Zuhören*: Schülerinnen und Schüler auf Stufe 1 können wichtige, klar präsentierte Detailinformationen entnehmen, aber nicht immer das Hauptthema des Gehörten sicher

erkennen. Die Schülerinnen und Schüler unter Stufe 1 (13 %) sind nicht in der Lage, diese basalen Anforderungen zu erfüllen. Insgesamt 35 % der Schülerinnen und Schüler haben also Schwierigkeiten zu erkennen, worum es beim Gehörten geht, die gehörte Information zu beurteilen und Schlüsse zu ziehen.

Abb. 28: Verteilung der Kompetenzstufen, Deutsch (Zuhören)



Quelle: iKM^{PLUS} (2024). Abweichungen von 100 % sind rundungsbedingt.

In keinem anderen Kompetenzbereich sind die Zusammenhänge zwischen der Kompetenz der Schülerinnen und Schüler und der SÖL-Kategorie der Schule so hoch wie in *Deutsch (Zuhören)*. Wie auch in *Deutsch (Lesen)* schneiden Schülerinnen und Schüler in Schulen der SÖL-Kategorie 3 etwa so ab wie in Österreich gesamt. Schülerinnen und Schüler in Schulen der SÖL-Kategorien 4 bis 6 erreichen oder übertreffen die Bildungsstandards häufiger als in Österreich gesamt. 75 % der Schülerinnen und Schüler in Schulen der SÖL-Kategorie 1 erreichen die Bildungsstandards jedoch nicht oder nur teilweise, 53 % in Schulen der SÖL-Kategorie 2. Da ein Großteil des Unterrichts in der Volksschule auf Zuhören basiert, stellt sich die Frage, ob Schülerinnen und Schüler in Schulen niedriger SÖL-Kategorien dem Unterricht ausreichend folgen können oder die niedrigen Zuhörkompetenzen negative Auswirkungen auf den Kompetenzerwerb in anderen Bereichen haben (Behrens & Eriksson, 2009).

Auch im Vergleich nach Urbanität zeigen sich in *Deutsch (Zuhören)* die größten Unterschiede aller Kompetenzbereiche. In dicht besiedelten Gebieten erreichen oder übertreffen 53 % der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards. Im überwiegend ländlichen Raum sind es 75 %.

Im Vergleich der Bundesländer zeigt sich ein etwas anderes Bild als in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)*. Die Anteile der Schülerinnen und Schüler, welche die Bildungsstandards übertreffen, sind in allen Bundesländern mit 4 % bis 6 % vergleichsweise klein. Große Unterschiede gibt es in den Anteilen, welche die Bildungsstandards nicht erreichen: Sie reichen von je 7 % im Burgenland und in Kärnten bis zu 24 % in Wien. In Wien erreichen oder übertreffen nur 50 % der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards. Im Burgenland, in Kärnten und in Salzburg erreichen oder übertreffen über 70 % der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in *Deutsch (Zuhören)*.

Zuhörkompetenz in Punkten

Abb. 29 zeigt die Verteilung der Kompetenzen in *Deutsch (Zuhören)* nach der SÖL, nach Urbanität sowie nach Bundesland in Punkten.

Die größten Gruppenunterschiede ergeben sich auch in *Deutsch (Zuhören)* wieder nach der SÖL-Kategorie der Schule. Schülerinnen und Schüler, die Schulen der SÖL-Kategorie 1 besuchen, erzielen im Schnitt nur 404 Punkte. Schülerinnen und Schüler in Schulen der Kategorie 6 erreichen im Schnitt 535 Punkte. Schülerinnen und Schüler in Schulen der Kategorien 1 und 2 liegen damit bedeutsam unter dem Österreich-Mittelwert. Schülerinnen und Schüler in Schulen der Kategorien 4, 5 und 6 liegen bedeutsam darüber.

Der Schwellenwert für die besten 25 % der Schülerinnen und Schüler in Schulen der SÖL-Kategorie 1 liegt mit 468 Punkten praktisch bedeutsam unter dem Österreich-Mittelwert (vgl. Abb. 29). Das ist der niedrigste Wert im Vergleich aller Kompetenzbereiche für diese Gruppe. In *Deutsch (Zuhören)* spielt die SÖL-Kategorie der Schule eine noch größere Rolle als in *Deutsch (Lesen)*, *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* und *Mathematik*.

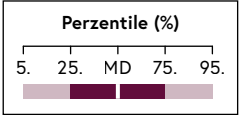
Abb. 29: Punkte in Deutsch (Zuhören)



MW = Mittelwert, IQA = Interquartilabstand (Länge der dunklen Balken).

↗️ praktisch bedeutsam **über** dem österreichischen Mittelwert

↖️ praktisch bedeutsam **unter** dem österreichischen Mittelwert



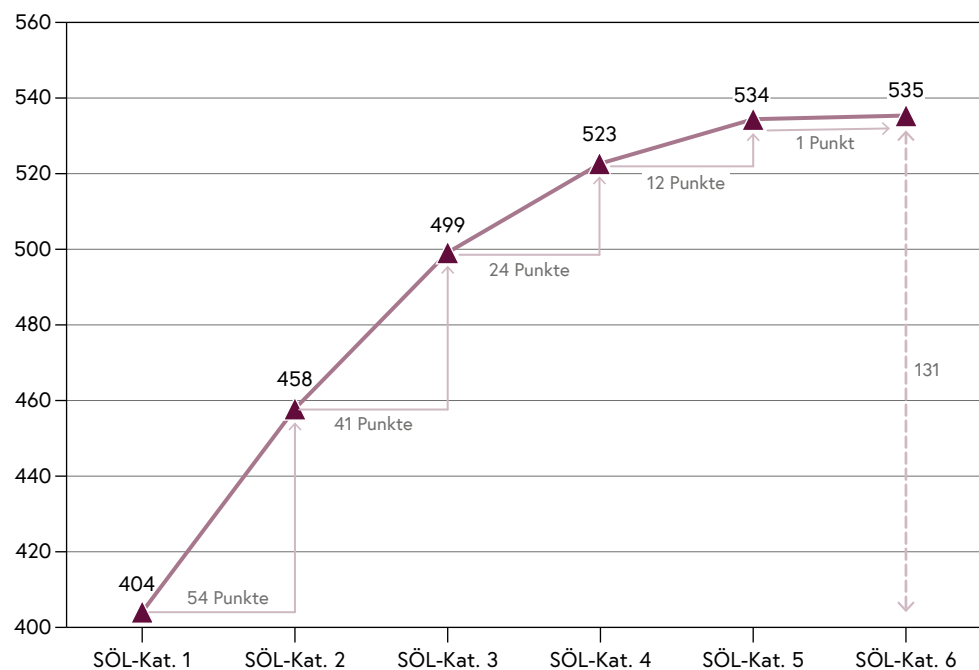
Quelle: iKM^{PLUS} (2024).

Praktisch bedeutsame Unterschiede in der Zuhörkompetenz gibt es auch zwischen Schulen in dicht besiedelten Gebieten und Schulen im ländlichen Raum. Wie auch in *Deutsch (Lesen)* und *Mathematik* liegen die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in dicht besiedelten Gebieten unter dem Österreich-Schnitt, im ländlichen Raum darüber. Die Streuung ist im dicht besiedelten Raum am größten, im ländlichen Gebiet am kleinsten.

Beim Vergleich der Bundesländer hinsichtlich der Mittelwerte zeigen sich Gemeinsamkeiten mit *Deutsch (Lesen)*. Drei Bundesländer haben Mittelwerte, die praktisch bedeutsam über dem Österreich-Schnitt liegen: Burgenland (520 Punkte), Kärnten (516 Punkte) und Salzburg (519 Punkte). In Wien liegt der Schnitt mit 467 Punkten praktisch bedeutsam unter dem Österreich-Mittelwert.

Konsistent mit den Befunden nach SÖL-Kategorie und Urbanität zeigen Bundesländer mit höherer Punktezahl eine kleinere Streuung. Wien weist mit 159 Punkten beim IQA die größte Streuung auf. Die Streuungsunterschiede stammen noch mehr als bei *Deutsch (Lesen)* bzw. *Mathematik* aus dem Bereich der niedrigen Kompetenzwerte (siehe die linken Ränder der Balken in Abb. 29).

Abb. 30: Mittelwerte der Schülerinnen und Schüler nach SÖL der Schule, *Deutsch (Zuhören)*



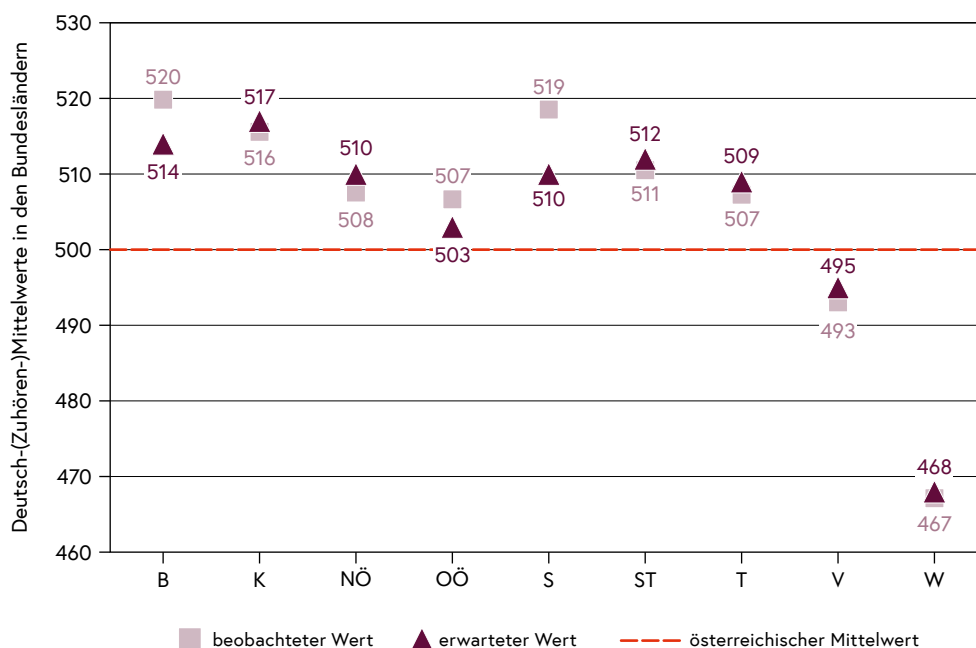
Quelle: iKM^{PLUS} (2024).

In *Deutsch (Zuhören)* sind die Differenzen zwischen den Schulen verschiedener SÖL-Kategorien größer als in jedem anderen Kompetenzbereich (vgl. Abb. 30). Der größte Anstieg zwischen einzelnen Kategorien findet auch in *Deutsch (Zuhören)* zwischen Schulen der SÖL-Kategorien 1 und 2 statt. Zwischen Schulen der Kategorien 5 und 6 gibt es fast keinen Anstieg mehr. Die gesamte Punktedifferenz zwischen Schülerinnen und Schülern in Schulen der SÖL-Kategorie 1 und jenen in Schulen der SÖL-Kategorie 6 beträgt 131 Punkte. Da *Deutsch (Zuhören)* nicht auf der 3. Schulstufe eingesetzt wird, kann die Differenz nicht in Lernjahren angegeben werden. Aber selbst bei einem sehr großen Lernzuwachs wie in *Mathematik* (74 Punkte) würde die Differenz von 131 Punkten einen Abstand von beinahe 2 Lernjahren zwischen Schülerinnen und Schülern in Schulen der SÖL-Kategorien 1 und 6 implizieren. Da *Deutsch (Zuhören)* höher mit *Deutsch (Lesen)* korreliert als mit *Mathematik* und der Lernzuwachs in *Deutsch (Lesen)* geringer ausfällt als in *Mathematik*, dürfte der Abstand in Lernjahren real sogar größer sein.

Populationsadjustierter Vergleich in Deutsch (Zuhören)

Im Unterschied zu *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* gibt es bei *Deutsch (Zuhören)* auf Bundeslandebene kaum Unterschiede zwischen den beobachteten und den populationsadjustierten Werten (vgl. Abb. 31). Das Burgenland und Salzburg zeigen etwas höhere Werte als erwartet, die Unterschiede sind aber nicht praktisch bedeutsam.

Abb. 31: Erwartete und beobachtete Mittelwerte, *Deutsch (Zuhören)*



Quelle: iKM^{PLUS} (2024).



iKM^{PLUS}-Ergebnisse in Deutsch (Zuhören) in Kürze

- Österreichweit erreichen 60 % der Schülerinnen und Schüler der 4. Schulstufe die Bildungsstandards in *Deutsch (Zuhören)* (Stufe 2). Nur 5 % übertreffen die Bildungsstandards.
- Somit erreichen oder übertreffen gegen Ende der 4. Klasse Volksschule insgesamt 65 % der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in *Deutsch (Zuhören)*.
- 13 % der Schülerinnen und Schüler erreichen die Bildungsstandards nicht und 22 % nur teilweise.
- Die größten Unterschiede in der Zuhörkompetenz zeigen sich zwischen den Schülerinnen und Schülern der Schulen unterschiedlicher sozioökonomischer Ausgangslage.
- In den Schulen der höchsten SÖL-Kategorie 6 erreichen 20 % der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards nicht oder nur teilweise. Im Gegensatz dazu sind es in den Schulen der SÖL-Kategorie 1 75 % und in Schulen der SÖL-Kategorie 2 immerhin 53 %.
- Da ein Großteil des Unterrichts in der Volksschule auf Zuhören basiert, ist fraglich, ob Schülerinnen und Schüler, die die Bildungsstandards in *Deutsch (Zuhören)* nicht oder nur teilweise erreichen, dem Unterricht ausreichend folgen können.
- Zwischen Schülerinnen und Schülern in Schulen der SÖL-Kategorie 1 und jenen der SÖL-Kategorie 6 liegen im Schnitt 131 Punkte. Das ist die größte Differenz aller Kompetenzbereiche.
- Praktisch bedeutsame Unterschiede im Mittelwert gibt es im Burgenland, in Kärnten und in Salzburg (16 bis 20 Punkte mehr als im Österreich-Schnitt) und in Wien (33 Punkte weniger).
- Zwischen den Werten des populationsadjustierten Vergleichs und des beobachteten Mittelwerts gibt es in *Deutsch (Zuhören)* keine praktisch bedeutsamen Unterschiede.

Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion) in der iKM^{PLUS}

Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion) ist das zweite Zyklusmodul der iKM^{PLUS}. Ebenso wie *Deutsch (Zuhören)* wird es nur einmal in drei Jahren erhoben. Da es wesentlich aufwändiger zu überprüfen ist als die anderen Kompetenzbereiche (Stichwort: Bewertung der Texte, Rating), wird es an einer Stichprobe (ca. 50 % der Volksschulen) durchgeführt. Im Tabellenanhang werden die Standardfehler (SE) berichtet. Aufgrund der Größe der Stichprobe sind sie allerdings so klein, dass auf eine Darstellung im Bericht verzichtet wird.

Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion) in der iKM^{PLUS} – kurz erklärt

Das Verfassen von Texten ist eine zentrale Kompetenz, die weit über den Unterrichtsgegenstand Deutsch hinaus von Bedeutung ist. Es ermöglicht Schülerinnen und Schülern nicht nur die schriftliche Kommunikation, sondern hilft ihnen auch, Gedanken, Argumente und Informationen klar und strukturiert darzustellen. Im Unterschied zu rezeptiven Fertigkeiten wie z. B. Lesen erfordert das Schreiben eine produktive Leistung, die zahlreiche kognitive und sprachliche Prozesse umfasst (Sturm & Weder, 2016).

Die standardisierte Messung produktiver Fähigkeiten wie Schreiben in groß angelegten Kompetenzmessungen ist weniger etabliert als in anderen Bereichen (z. B. *Deutsch [Lesen]* oder *Mathematik*). Die Messung der Schreibkompetenz orientiert sich in der iKM^{PLUS} an einem entsprechenden Kompetenzmodell und an den Bildungsstandards.

Geschriebene Texte können unterschiedlichen Textsorten zugeordnet werden. Innerhalb einer Textsorte gibt es bestimmte dominante Textmuster, etwa Berichten oder Argumentieren. Bei der iKM^{PLUS} wird die Fähigkeit gemessen, einen Text entsprechend einem vorgegebenen Textmuster und einem konkreten Kontext zu verfassen.

Die iKM^{PLUS} erfasst die Schreibkompetenz anhand von vier Textmustern, die auf Basis der Bildungsstandards sowie dem aktuellen Stand der Forschung zur Schreibkompetenzentwicklung und der Bildungsstandardüberprüfung von 2015 weiterentwickelt und festgelegt wurden. Sie decken zentrale kommunikative Funktionen des Schreibens ab: narrativ (Erzählen), argumentativ (Argumentieren), deskriptiv (Beschreiben) und prozedural (Instruieren). Die Wahl dieser Textmuster ermöglicht es, die unterschiedlichen Anforderungen des schriftlichen Ausdrucks zu erfassen und die Kompetenzentwicklung gezielt zu analysieren.

Die Qualität des geschriebenen Texts wird anhand vier spezifischer Dimensionen beurteilt: des *Inhalts*, des *Aufbaus*, der *Sprachlichen Angemessenheit* und der *Sprachlichen Richtigkeit*.

Näheres zum theoretischen Hintergrund findet sich [hier](#) (*Deutsch [Verfassen von Texten, Textproduktion]* in der iKM^{PLUS} im Detail). Einen Überblick über Textmuster und Art der Aufgaben gibt das [kommentierte Musteraufgaben-Paket](#).

Kriteriengeleitete Textbewertung

Die Bewertung der Schreibarbeiten erfolgt kriteriengeleitet durch speziell vom IQS geschulte Raterinnen und Rater. Das Ziel dieser standardisierten Bewertung ist es, eine möglichst objektive Einschätzung der Schreibkompetenz zu gewährleisten und Ver-

zerrungen in der Beurteilung zu vermeiden. Ohne klar definierte Bewertungskriterien kann die Einschätzung desselben Texts stark variieren. Das Vorgehen beim Rating wurde weitgehend aus der BIST übernommen, Details zur Schulung beschreiben Freunberger, Breit & Illetschko (2018).

Jedem Textmuster ist ein eigenes Bewertungsschema (Ratingsheet) zugeordnet, das spezifische Anforderungen an die jeweiligen Texte formuliert. Die Ratingsheets sind in vier Dimensionen unterteilt:

- *Inhalt*: Stimmigkeit und Vollständigkeit der Informationen sowie die Passung zum Schreibauftrag
- *Aufbau*: Strukturierung des Texts, Kohärenz und Textorganisation
- *Sprachliche Angemessenheit*: Wortschatz und stilistische Gestaltung
- *Sprachliche Richtigkeit*: Korrekte Rechtschreibung, Grammatik und Zeichensetzung

Innerhalb jeder Dimension gibt es mehrere Kriterien. Die Schreibarbeit wird in jeder Dimension nach mehreren Kriterien unabhängig voneinander bewertet.

Zusätzliche Materialien für Lehrpersonen und weitere Interessierte

Zusätzlich zu ausführlichen Beschreibungen der theoretischen Grundlagen gibt es für *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* ...

- einen Onlinekurs auf der iKM^{PLUS}-Plattform und
- das Bonusmodul *Deutsch (Verfassen von Texten, prozessorientiert)* samt Förderempfehlungen.

Kompetenzen in Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)

Wie obenstehend erwähnt, gibt es in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* vier Dimensionen. Die Kompetenzstufenbeschreibungen folgen diesen vier Dimensionen, wie Abb. 32 bis 35 zeigen. Die Textmuster „Beschreiben“ und „Instruieren“ werden in den Kompetenzstufenbeschreibungen zusammengefasst zu „Informieren“.

Abb. 32: Kompetenzstufenbeschreibung *Deutsch (VvT)*, Dimension *Inhalt*

Verfassen von Texten – Inhalt, inhaltliche Beschreibung der Kompetenzstufen

Stufe 3 Bildungsstandards übertroffen

Die Schülerinnen und Schüler verfügen im Bereich der Textproduktion über eine Schreibkompetenz, die in Bezug auf den Inhalt über die Anforderungen der Stufe 2 hinausgeht.

- Für das **Erzählen** heißt das: Die Schülerinnen und Schüler können originelle Ideen und/oder anschauliche Figurencharakterisierungen passend in den Text einbauen.
- Für das **Informieren** heißt das: Die Schülerinnen und Schüler können vorgegebene Objekte (Beschreiben) oder Handlungen (Instruieren) für Leserinnen und Leser in besonders hohem Maße nachvollziehbar darstellen und/oder zur Veranschaulichung Erklärungen und Begründungen einfügen.
- Für das **Argumentieren** heißt das: Die Schülerinnen und Schüler können ihre Position überzeugend begründen und/oder sich in inhaltlicher Hinsicht besonders an den Leserinnen und Lesern orientieren.

Stufe 2 Bildungsstandards erreicht

Die Schülerinnen und Schüler können Texte inhaltlich an das Textmuster und an den in der Schreibaufgabe angegebenen Kontext anpassen, wie es dem Alter nach zu erwarten wäre. Die Schülerinnen und Schüler können Texte in einem adäquaten Umfang verfassen und können Inhalte für ihnen bekannte Leserinnen und Leser passend darstellen.

- Für das **Erzählen** kommt hinzu: Die Schülerinnen und Schüler können ein fiktionales Gespräch überwiegend emotional (spannend, stimmungsvoll, packend) erzählen und Gedanken und Gefühle passend in ihren Text einbauen.
- Für das **Informieren** kommt hinzu: Die Schülerinnen und Schüler können vorgegebene Objekte (Beschreibungen) oder Handlungen (Instruieren) überwiegend sachlich korrekt und für Leserinnen und Leser fast durchgängig angemessen detailliert darstellen.
- Für das **Argumentieren** kommt hinzu: Die Schülerinnen und Schüler können sich zu einer strittigen Frage klar positionieren und für ihre Position über die vorgegebenen Informationen hinaus einfache Begründungen formulieren.

Stufe 1 Bildungsstandards teilweise erreicht

Die Schülerinnen und Schüler können Texte inhaltlich nicht zur Gänze an das Textmuster und an den in der Schreibaufgabe angegebenen Kontext anpassen, wie es dem Alter nach zu erwarten wäre. Die Schülerinnen und Schüler können Inhalte nur teilweise für ihnen bekannte Leserinnen und Leser passend darstellen.

- Für das **Erzählen** kommt hinzu: Die Schülerinnen und Schüler können ein fiktionales Geschehen nur in Ansätzen emotional (spannend, stimmungsvoll, packend) erzählen. Zusätzlich kann es sein, dass die Erzählperspektive nicht durchgängig eingehalten wird.
- Für das **Informieren** kommt hinzu: Die Schülerinnen und Schüler können vorgegebene Objekte (Beschreibungen) oder Handlungen (Instruieren) nur teilweise sachlich korrekt darstellen. Zusätzlich kann es sein, dass die Darstellung für Leserinnen und Leser nicht angemessen detailliert ist.
- Für das **Argumentieren** kommt hinzu: Die Schülerinnen und Schüler können sich zu einer strittigen Frage klar positionieren und für ihre Position nur mithilfe von vorgegebenen Informationen einfache Begründungen formulieren.

unter 1 Bildungsstandards nicht erreicht

Abb. 33: Kompetenzstufenbeschreibung *Deutsch (VvT), Dimension Aufbau*

Verfassen von Texten – Aufbau, inhaltliche Beschreibung der Kompetenzstufen

Stufe 3 Bildungsstandards übertroffen

Die Schülerinnen und Schüler verfügen im Bereich der Textproduktion über eine Schreibkompetenz, die in Bezug auf den Aufbau über die Anforderungen der Stufe 2 hinausgeht.

- Für das **Erzählen** heißt das: Die Schülerinnen und Schüler erzeugen durch einen besonders gestalteten Aufbau Spannung, Neugier oder Überraschung.
- Für das **Informieren** (Beschreiben/Instruieren) heißt das: Die Schülerinnen und Schüler berücksichtigen bei der Formatierung, Reihenfolge oder Gestaltung der Textelemente besonders die Perspektive der Leserinnen und Leser.
- Für das **Argumentieren** heißt das: Die Schülerinnen und Schüler können im Schlussteil der Texte ein Resümee oder eine Schlussfolgerung ziehen.

Stufe 2 Bildungsstandards erreicht

Die Schülerinnen und Schüler können den Aufbau des Texts an das Textmuster und an den in der Schreibaufgabe angegebenen Kontext anpassen, wie es dem Alter nach zu erwarten wäre. Die Schülerinnen und Schüler können Texte zusammenhängend aufbauen.

- Für das **Erzählen** heißt das: Die Schülerinnen und Schüler können die typischen Aufbauelemente einer Erzählung (Erzähleinstieg, erzählwürdiges Ereignis, Erzählabschluss) umsetzen und fast alle Aufbauelemente ausführlich gestalten. Sie können Texte so gestalten, dass sie kaum Gedankensprünge bzw. Widersprüche enthalten.
- Für das **Informieren** (Beschreiben/Instruieren) heißt das: Die Schülerinnen und Schüler berücksichtigen die für das Textmuster typischen Aufbauelemente und können Textelemente so aneinanderreihen, dass sich eine sachlogisch angemessene Struktur ergibt.
- Für das **Argumentieren** heißt das: Die Schülerinnen und Schüler berücksichtigen die für das Textmuster typischen Aufbauelemente und können Argumente sinnvoll aneinanderreihen, sodass sich ein sachlogischer Zusammenhang ergibt.

Stufe 1 Bildungsstandards teilweise erreicht

Die Schülerinnen und Schüler können den Aufbau des Texts nicht zur Gänze an das Textmuster und an den in der Schreibaufgabe angegebenen Kontext anpassen, wie es dem Alter nach zu erwarten wäre. Die Schülerinnen und Schüler können Texte weitgehend zusammenhängend aufbauen.

- Für das **Erzählen** heißt das: Die Schülerinnen und Schüler verfassen Texte, in denen eines der typischen Aufbauelemente (Erzähleinstieg, erzählwürdiges Ereignis, Erzählabschluss) nicht vorhanden ist oder mehrere Aufbauelemente nicht ausführlich genug gestaltet sind. Zusätzlich kann es sein, dass das für das Textmuster typische Tempus (Präsens oder Präteritum) nicht durchgängig funktional eingesetzt wird.
- Für das **Informieren** (Beschreiben/Instruieren) heißt das: Die Schülerinnen und Schüler reihen Textelemente nur teilweise so aneinander, dass eine sachlogische Struktur erkennbar ist. Zusätzlich kann es sein, dass eines der typischen Aufbauelemente nicht passend umgesetzt wird und das für das Textmuster typische Tempus (Präsens) nicht durchgängig funktional eingesetzt wird. Für das Informieren (Instruieren) heißt das: Die Schülerinnen und Schüler verfassen Texte, in denen eines der typischen Aufbauelemente nicht vorhanden ist. Zusätzlich kann es sein, dass eine sachlogische Struktur nur teilweise erkennbar ist.
- Für das **Argumentieren** heißt das: Die Schülerinnen und Schüler verfassen Texte, in denen eines der typischen Aufbauelemente nicht vorhanden ist. Zusätzlich kann es sein, dass die Schülerinnen und Schüler Argumente nur teilweise sinnvoll aneinanderreihen und das für das Textmuster typische Tempus (Präsens) nicht durchgängig funktional eingesetzt wird.

unter 1 Bildungsstandards nicht erreicht

Abb. 34: Kompetenzstufenbeschreibung *Deutsch (VvT)*, Dimension *Sprachliche Angemessenheit*

Verfassen von Texten – sprachliche Angemessenheit, inhaltliche Beschreibung der Kompetenzstufen

Stufe 3 Bildungsstandards übertroffen

Die Schülerinnen und Schüler verfügen im Bereich der Textproduktion über eine Schreibkompetenz, die in Bezug auf die sprachliche Angemessenheit über die Anforderungen der Stufe 2 hinausgeht.

- Für das **Erzählen** heißt das: Die Schülerinnen und Schüler können sich besonders eloquent ausdrücken oder mit dem Satzbau eine besondere Wirkung erzeugen.
- Für das **Informieren** heißt das: Die Schülerinnen und Schüler können Objekte mit besonders sachlichen, ansatzweise fachsprachlichen Formulierungen beschreiben oder sich in sprachlicher Hinsicht besonders an den Leserinnen/Lesern orientieren (Beschreiben). Die Schülerinnen und Schüler können Sätze mit komplexeren sprachlichen Mitteln zu einem zusammenhängenden Text verbinden (Instruieren).
- Für das **Argumentieren** heißt das: Die Schülerinnen und Schüler können sich besonders eloquent ausdrücken oder Sätze mit komplexeren sprachlichen Mitteln zu einem zusammenhängenden Text verbinden.

Stufe 2 Bildungsstandards erreicht

Die Schülerinnen und Schüler können die sprachliche Gestaltung des Texts an das Textmuster und an den in der Schreibaufgabe angegebenen Kontext anpassen, wie es dem Alter nach zu erwarten wäre. Die Texte erfüllen fast durchgängig die folgenden Merkmale: Die Schülerinnen und Schüler gebrauchen passende Wörter und können einen Text abwechslungsreich bzw. ohne störende Wortwiederholungen gestalten. Die Schülerinnen und Schüler verfassen Texte mit für das Textmuster typischem Satzbau und können Sätze fast durchgängig mit geeigneten sprachlichen Mitteln zu einem zusammenhängenden Text verbinden.

- Für das **Erzählen** kommt hinzu: Die Schülerinnen und Schüler können erzähltypische Formulierungen passend einsetzen.
- Für das **Informieren** (Beschreiben/Instruieren) kommt hinzu: Die Schülerinnen und Schüler können genaue und für Leserinnen und Leser anschauliche Formulierungen passend einsetzen.
- Für das **Argumentieren** kommt hinzu: Die Schülerinnen und Schüler können typische Formulierungen zur Überzeugung und Meinungsäußerung passend einsetzen.

Stufe 1 Bildungsstandards teilweise erreicht

Die Schülerinnen und Schüler können die sprachliche Gestaltung des Texts nur teilweise an das Textmuster und an den in der Schreibaufgabe angegebenen Kontext anpassen, wie es dem Alter nach zu erwarten wäre.

Für das **Erzählen**, **Informieren** (Beschreiben/Instruieren) und **Argumentieren** heißt das: Es treffen mehrere der folgenden Merkmale zu: Die Schülerinnen und Schüler formulieren Texte mit teilweise unpassenden Wörtern und einigen störenden Wortwiederholungen oder sie verwenden nur teilweise zum Textmuster passenden Satzbau oder sie können Sätze nur teilweise mit geeigneten sprachlichen Mitteln zu einem zusammenhängenden Text verbinden.

unter 1 Bildungsstandards nicht erreicht

Abb. 35: Kompetenzstufenbeschreibung *Deutsch (VvT)*, Dimension *Sprachliche Richtigkeit*

Verfassen von Texten – sprachliche Richtigkeit, inhaltliche Beschreibung der Kompetenzstufen

Stufe 3 Bildungsstandards übertroffen

Die Schülerinnen und Schüler verfügen im Bereich der Textproduktion über eine Schreibkompetenz, die in Bezug auf die sprachliche Richtigkeit über die Anforderungen der Stufe 2 hinausgeht. Sie sind dazu in der Lage, über die Anforderungen des österreichischen Lehrplans hinaus orthografisch nahezu fehlerfrei zu schreiben und nahezu alle Wörter und Sätze grammatikalisch richtig zu bilden.

Stufe 2 Bildungsstandards erreicht

Die Schülerinnen und Schüler verwenden eine gemäß den Anforderungen des österreichischen Lehrplans normgerechte Schreibweise, abgesehen von vereinzelten Verstößen. Die verwendeten Wörter und Sätze werden gemäß den Anforderungen des österreichischen Lehrplans nahezu durchgängig grammatikalisch richtig gebildet.

Stufe 1 Bildungsstandards teilweise erreicht

Die Schülerinnen und Schüler verwenden die gemäß den Anforderungen des österreichischen Lehrplans normgerechte Schreibweise und Grammatik noch nicht durchgängig. Das heißt, dass sie entweder in der Altersgruppe erwartbare Wörter nur teilweise richtig schreiben oder einige Wörter oder Sätze grammatikalisch nicht richtig bilden. Das kann auch bedeuten, dass ein systematischer Fehler wiederholt auftritt.

unter 1 Bildungsstandards nicht erreicht

Eine zusammengefasste Beschreibung der Kompetenzen in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* kann Abb. 36 entnommen werden.

Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen

In *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* werden die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen der vier Dimensionen beschrieben. Das ermöglicht detailliertere Aussagen über die Kompetenzen, welche die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Volksschule bereits erworben haben.

In Abb. 37 werden die Kompetenzen der Kinder in den einzelnen Dimensionen des Schreibens und in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* gesamtheitlich dargestellt. Die Kompetenzstufenverteilung von *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* über alle Dimensionen hinweg stellt eine Mittelung der Verteilung in den Dimensionen dar.

Im Vergleich zu anderen Kompetenzbereichen zeigen die Kinder in Österreich in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* die niedrigsten Anteile in den Kategorien „Bildungsstandards erreicht (Stufe 2)“ und „Bildungsstandards übertroffen (Stufe 3)“: Nur

Abb. 36: Kompetenzstufenbeschreibung *Deutsch (VvT)*, gesamt

Verfassen von Texten, allgemeine Beschreibung der Kompetenzstufen

Stufe 3 Bildungsstandards übertroffen

Die Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe 3 verfügen über Schreibkompetenzen, die über die Erwartungen der Bildungsstandards hinausgehen.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe können im Allgemeinen ...

- Inhalte dem Schreibziel sowie den Anforderungen der Leserinnen und Leser entsprechend passend und angemessen ausführlich darstellen.
- ihre Texte sinnvoll strukturieren und zusammenhängend aufbauen.
- sich eloquent, sprachlich abwechslungsreich und treffend ausdrücken.
- ihre Texte mit einzelnen Ausnahmen frei von Fehlern in Rechtschreibung, Zeichensetzung und Grammatik verfassen.

Stufe 2 Bildungsstandards erreicht

Die Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe 2 verfügen über Schreibkompetenzen, die die Erwartungen der Bildungsstandards erfüllen.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe können im Allgemeinen ...

- Inhalte dem Schreibziel sowie den Anforderungen der Leserinnen und Leser entsprechend überwiegend passend und angemessen ausführlich darstellen.
- ihre Texte weitgehend sinnvoll strukturieren und weitgehend zusammenhängend aufbauen.
- sich überwiegend sprachlich abwechslungsreich und zutreffend ausdrücken.
- ihre Texte mit wenigen Fehlern in Rechtschreibung, Zeichensetzung und Grammatik verfassen.

Stufe 1 Bildungsstandards teilweise erreicht

Die Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe 1 verfügen über Schreibkompetenzen, die die Erwartungen der Bildungsstandards teilweise erfüllen.

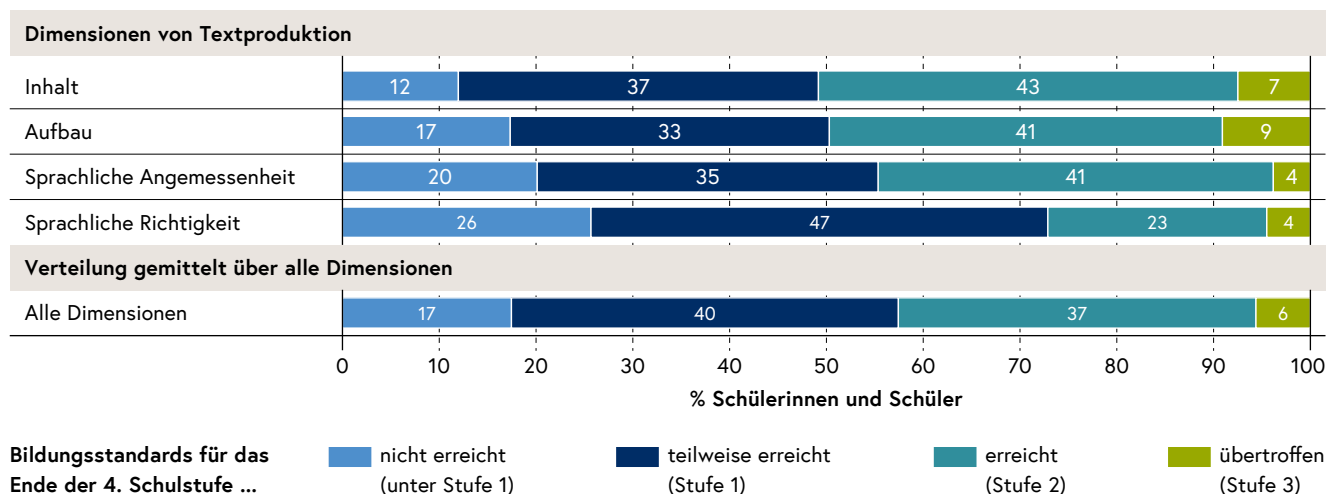
Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe können im Allgemeinen ...

- Inhalte dem Schreibziel sowie den Anforderungen der Leserinnen und Leser entsprechend ansatzweise passend und teilweise angemessen ausführlich darstellen.
- ihre Texte in Ansätzen sinnvoll strukturieren und teilweise zusammenhängend aufbauen.
- sich in Ansätzen sprachlich abwechslungsreich und zutreffend ausdrücken.
- ihre Texte mit einigen Fehlern in Rechtschreibung, Zeichensetzung und Grammatik verfassen.

unter 1 Bildungsstandards nicht erreicht

43 % der Schülerinnen und Schüler erreichen bzw. übertreffen die Bildungsstandards. Die höchsten Werte erzielen die Schülerinnen und Schüler in den Dimensionen Inhalt und Aufbau: Hier erreichen oder übertreffen 51 % bzw. 50 % die Bildungsstandards. In der Dimension Sprachliche Angemessenheit sind es 45 %. Am schwächsten fallen die Ergebnisse in der Dimension Sprachliche Richtigkeit aus: Nur 27 % erreichen oder übertreffen hier die Bildungsstandards. Weitere 47 % erreichen diese nur teilweise und 26 % erreichen diese nicht. Die Erreichung der Bildungsstandards in Sprachlicher Richtigkeit stellte bereits 2015 eine Schwachstelle dar, vgl. dazu die Ergebnisse im Trend (vgl. [Kapitel 6](#)).

Abb. 37: Verteilung der Kompetenzstufen, Deutsch (VvT)



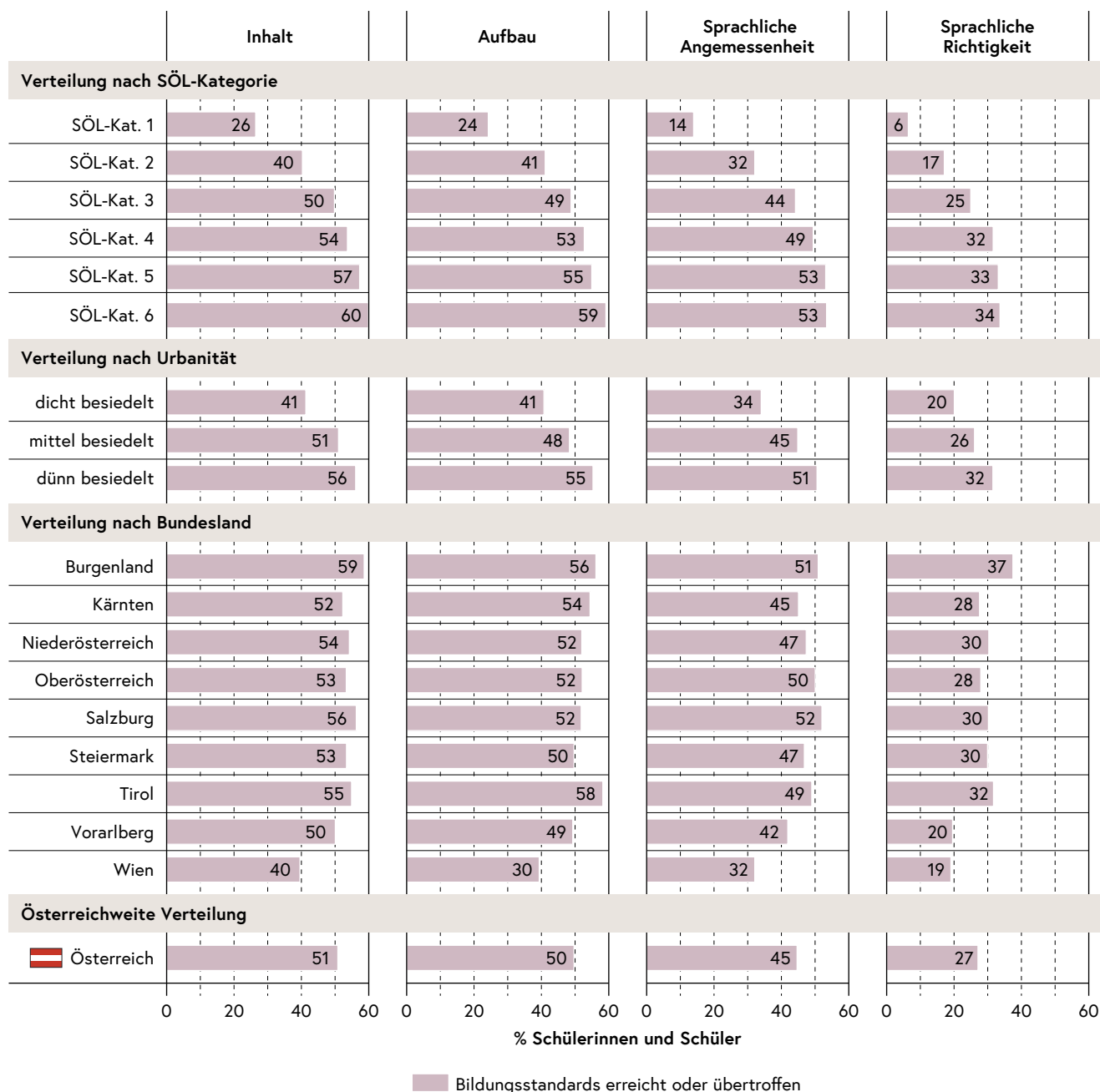
Quelle: iKM^{PLUS} (2024). Abweichungen von 100 % sind rundungsbedingt.

Betrachtet man die Dimensionen des Schreibens nach SÖL-Kategorien (vgl. Abb. 38), so zeigt sich die Diskrepanz zwischen der Dimension *Sprachliche Richtigkeit* und den anderen Dimensionen sehr deutlich. In *Sprachlicher Richtigkeit* erreichen bzw. übertreffen auch in den Schulen der SÖL-Kategorien 5 und 6 nur 33 % bzw. 34 % der Kinder die Bildungsstandards. In Schulen der SÖL-Kategorien 1 und 2 sind es nur 6 % bzw. 17 %. In allen anderen Dimensionen erreichen bzw. übertreffen Schülerinnen und Schüler der Schulen in den SÖL-Kategorien 5 und 6 zu über 50 % die Bildungsstandards. In der Dimension *Sprachliche Richtigkeit* werden komplexe Kenntnisse in Grammatik, Rechtschreibung und Satzbau erhoben. Studien zeigen, dass diese Herausforderungen auf der Primarstufe besonders ausgeprägt sind, da der Erwerb und die Anwendung grammatikalischer Regeln und Rechtschreibung komplexe Fähigkeiten sind, die kontinuierliche Übung erfordern (Fay, 2013). Ob die Schülerinnen und Schüler diesen Herausforderungen auf der Sekundarstufe gewachsen sind, wird Gegenstand der Analyse im Bundesergebnisbericht zur Sekundarstufe.

Unabhängig von der Schreibdimension zeigen sich ab der SÖL-Kategorie 4 nur noch kleine Unterschiede in der Erreichung der Bildungsstandards, am wenigsten in *Sprachlicher Richtigkeit*. Dieser Befund ist konsistent mit den anderen Kompetenzbereichen. In den Dimensionen *Inhalt* und *Aufbau* erreichen oder übertreffen etwa doppelt so viele Schülerinnen und Schüler in Österreich gesamt die Bildungsstandards wie in Schulen der SÖL-Kategorie 1. In *Sprachlicher Angemessenheit* sind es mehr als dreimal so viele und in *Sprachlicher Richtigkeit* mehr als viermal so viele.

Im Vergleich nach Urbanisierungsgrad zeigt sich ein Schema, das bereits in den anderen Kompetenzbereichen sichtbar wird: Die höchste Quote an Kindern, die die Bildungsstandards erreichen oder übertreffen, findet sich in überwiegend ländlichen Gebieten, die niedrigste im dicht besiedelten Raum. Dies gilt für alle Dimensionen des Schreibens.

Abb. 38: Kompetenzstufen. Dimensionen des Schreibens nach Bundesland, Urbanität und SÖL



Quelle: iKM^{PLUS} 2024.

In allen Bundesländern außer Wien erreichen oder übertreffen 50% oder mehr der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in der Dimension *Inhalt*. In der Dimension *Aufbau* erreichen bzw. übertreffen 50% oder mehr der Kinder die Bildungsstandards in allen Bundesländern außer der Steiermark, Vorarlberg und Wien. In der Dimension *Sprachliche Angemessenheit* sind die Anteile der Schülerinnen und Schüler, welche die Bildungsstandards erreichen oder übertreffen, nur im Burgenland, in Salzburg und in

Oberösterreich 50 % oder höher, in allen anderen Bundesländern teilweise auch deutlich darunter. In *Sprachlicher Richtigkeit* schwankt die Quote der Schülerinnen und Schüler, die die Standards erreichen oder übertreffen, zwischen 37 % im Burgenland und 19 % in Wien.

Schreibkompetenz in Punkten

Abb. 39 zeigt die Verteilung der Kompetenzen in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* nach der SÖL, nach Urbanität sowie nach Bundesland in Punkten.

Wie in den anderen Kompetenzbereichen liegen Schülerinnen und Schüler in Schulen der SÖL-Kategorien 1 und 2 praktisch bedeutsam unter dem Österreich-Mittelwert, Schülerinnen und Schüler der Kategorien 5 und 6 bedeutsam darüber.

Ebenso ist die Differenz zwischen Schülerinnen und Schülern in ländlichen Gebieten bzw. im urbanen Raum und dem Österreich-Schnitt von praktischer Bedeutsamkeit und wie in anderen Bereichen von Deutsch streuen die Ergebnisse im ländlichen Raum weniger stark als in den dicht besiedelten Gebieten.

In *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* liegen drei Bundesländer (Burgenland, Salzburg und Tirol) praktisch bedeutsam über dem Österreich-Mittelwert. Bedeutsam unter dem Schnitt liegen die Schülerinnen und Schüler in Wien. Die Streuung in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* in Wien ist im Vergleich zu *Deutsch (Lesen)* und *Deutsch (Zuhören)* etwas niedriger. Diese geringere Streuung liegt u. a. an den vergleichsweise niedrigen Kompetenzen in den höheren Perzentilen: Der Schwellenwert für die besten 5 % in Wien liegt mit 626 Punkten praktisch bedeutsam niedriger als im Österreich-Schnitt (651 Punkte). Das ist nur in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* der Fall. In den anderen Kompetenzbereichen ist diese Differenz in Wien nicht praktisch bedeutsam.

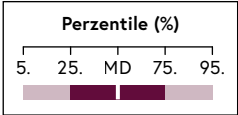
Im Vergleich der Mittelwertunterschiede sind auch in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* die Differenzen zwischen den Schulen der SÖL-Kategorien 1 bis 4 jeweils praktisch bedeutsam. Die gesamte Punktedifferenz zwischen Schülerinnen und Schülern in Schulen der SÖL-Kategorie 1 und jenen in Schulen der SÖL-Kategorie 6 beträgt 99 Punkte. Diese Differenzen sind in *Deutsch (Lesen)* und *Deutsch (Zuhören)* größer, in Mathematik kleiner. Der größte Anstieg zeigt sich auch in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* zwischen Schulen der SÖL-Kategorien 1 und 2. Zwischen Schulen der Kategorien 4 und 5 bzw. 5 und 6 gibt es geringere Zuwächse (vgl. Abb. 40).

Abb. 39: Punkte in Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)



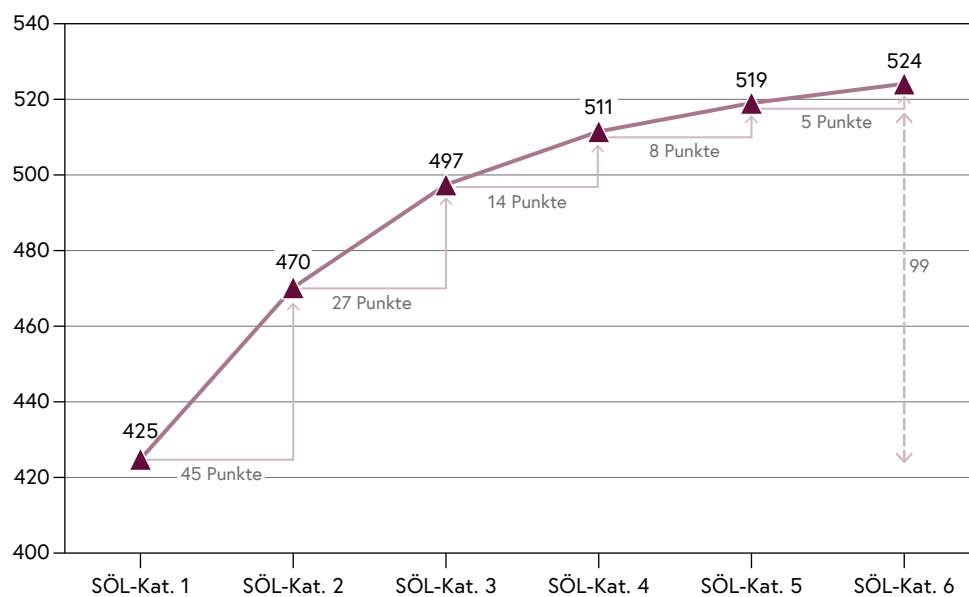
MW = Mittelwert, IQA = Interquartilabstand (Länge der dunklen Balken).

- ➔ praktisch bedeutsam über dem österreichischen Mittelwert
- ➔ praktisch bedeutsam unter dem österreichischen Mittelwert



Quelle: iKM^{PLUS} (2024).

Abb. 40: Mittelwerte der Schülerinnen und Schüler nach SÖL der Schule, *Deutsch (VvT)*

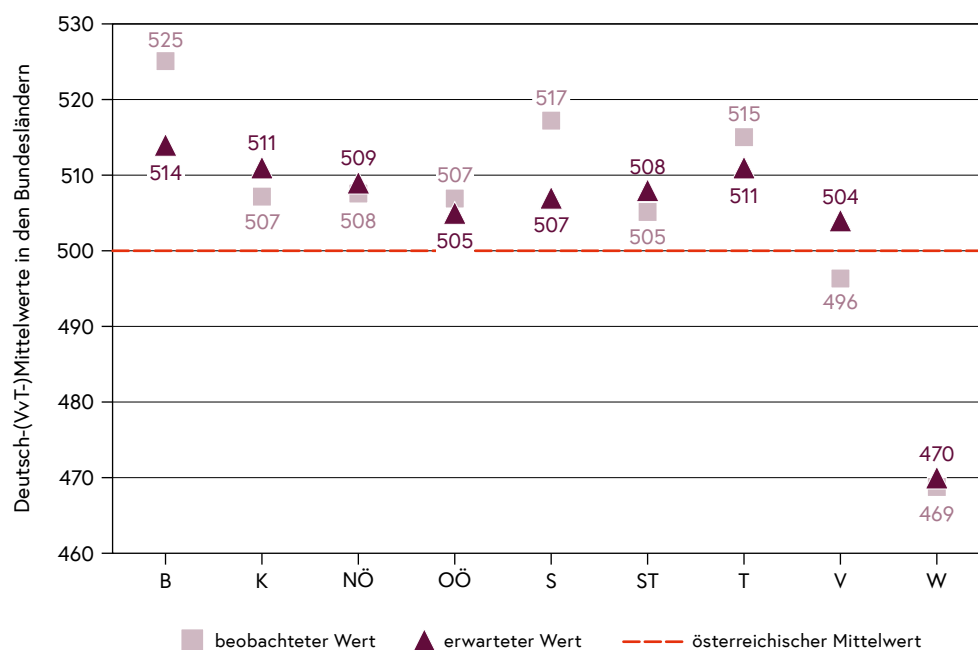


Quelle: iKM^{PLUS} (2024).

Populationsadjustierter Vergleich in Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)

Die Berechnung des populationsadjustierten Mittelwerts in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* beruht nur auf den Schulen, die in der Stichprobe waren, nicht auf der gesamten Population.

Abb. 41: Erwartete und beobachtete Mittelwerte, *Deutsch (VvT)*



Quelle: iKM^{PLUS} (2024).

Die Schülerinnen und Schüler zeigen im Burgenland und in Salzburg höhere Werte als erwartet, in Vorarlberg leicht niedrigere. Kein Unterschied ist dabei praktisch bedeutsam. Alle anderen Bundesländer weisen bei *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* kaum Unterschiede zwischen den beobachteten und den populationsadjustiert erwarteten Werten auf (vgl. Abb. 41).



iKM^{PLUS}-Ergebnisse in Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion) in Kürze

- Verglichen mit anderen Kompetenzbereichen erreichen weniger Schülerinnen und Schüler der 4. Schulstufe die Bildungsstandards in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)*.
- Die Kompetenzstufen werden für *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* in vier Dimensionen dargestellt: Inhalt, Aufbau, Sprachliche Angemessenheit und Sprachliche Richtigkeit. In jeder Dimension erreichen mindestens 49 % der Kinder die Bildungsstandards nicht bzw. nur teilweise.
- Besonders herausfordernd für die Kinder ist die Sprachliche Richtigkeit. 73 % erreichen die Bildungsstandards in dieser Dimension nicht oder nur teilweise.
- Die größten Unterschiede in der Schreibkompetenz zeigen sich zwischen den Schülerinnen und Schülern der Schulen unterschiedlicher sozioökonomischer Ausgangslage.
- Mehr als 50 % der Schülerinnen und Schüler in Schulen der SÖL-Kategorien 5 und 6 erreichen oder übertreffen die Bildungsstandards in allen Dimensionen außer Sprachlicher Richtigkeit, dort sind es nur 33 % bzw. 34 %.
- Zwischen Schülerinnen und Schülern in Schulen der SÖL-Kategorie 1 und jenen der SÖL-Kategorie 6 liegen im Schnitt 99 Punkte.
- Praktisch bedeutsame Unterschiede vom Österreich-Mittelwert gibt es im Burgenland, in Salzburg und Tirol (über dem Österreich-Schnitt) sowie in Wien (unter dem Österreich-Schnitt).
- Zwischen den Werten des populationsadjustierten Vergleichs und des beobachteten Mittelwerts gibt es in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* keine praktisch bedeutsamen Unterschiede. Über dem Erwartungswert liegen die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Burgenland und in Salzburg, leicht darunter in Vorarlberg.

Zusammenschau

Zum ersten Mal können in Österreich die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Mathematik und Deutsch verglichen werden. Dabei lassen sich vor allem zwischen *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* große Übereinstimmungen feststellen, aber auch *Deutsch (Zuhören)* korreliert hoch sowohl mit *Mathematik* als auch mit *Deutsch (Lesen)*. Über alle Kompetenzbereiche hinweg zeigt sich, dass die sozioökonomische Ausgangslage der Schulen stark mit den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zusammenhängt. Darauf wird auch in den folgenden Kapiteln weiter eingegangen, vor allem im [Kapitel 7](#), „Ergebnisse auf Ebene der Schulen“. Bundesländerunterschiede werden im [Kapitel 8](#), „Ergebnisse auf Ebene der Bundesländer“ vertiefend analysiert.



iKM^{PLUS}-Ergebnisse in Kürze

- Über alle Kompetenzbereiche betrachtet ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die die Bildungsstandards erreicht oder übertrifft, in *Mathematik* am größten.
- Am seltensten erreichen Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* bzw. in den Dimensionen des Schreibens.
- Die größten Kompetenzunterschiede zeigen sich zwischen den Schülerinnen und Schülern in Schulen niedriger und hoher sozioökonomischer Ausgangslage. Am größten ist diese Differenz in *Deutsch (Zuhören)*, am geringsten in *Mathematik*.
- Die meisten Schulen mit sehr niedriger bis niedriger sozioökonomischer Ausgangslage liegen in größeren Städten. Entsprechend fällt der Vergleich der dicht besiedelten und der eher ländlichen Gebiete zugunsten des ländlichen Raums aus.
- Schülerinnen und Schüler in Wien zeigen im Schnitt die niedrigsten Kompetenzen in allen Kompetenzbereichen. Die Unterschiede sind auch praktisch bedeutsam.
- Die Ergebnisse Wiens liegen in allen Kompetenzbereichen sehr nahe an den populationsadjustierten Mittelwerten.
- Werden die Ergebnisse Wiens nach SÖL-Kategorien betrachtet, zeigt sich ein paradoxes Ergebnis: In fast allen Kategorien aller Kompetenzbereiche zeigen die Schülerinnen und Schüler in Wien in den jeweiligen SÖL-Kategorien höhere Kompetenzen als in den restlichen Bundesländern (vgl. [Kapitel 8](#)). Dieses Paradox kommt durch die besonders hohen Anteile der Schulen mit niedrigen SÖL-Kategorien in Wien zustande.

- Gesamt betrachtet, schneiden die Schülerinnen und Schüler des Burgenlands in allen Kompetenzbereichen besser ab als alle anderen Schülerinnen und Schüler. In *Mathematik*, *Deutsch (Lesen)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* sind die Unterschiede praktisch bedeutsam.
- Die Ergebnisse im Burgenland liegen in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* auch in den beobachteten Werten praktisch bedeutsam über dem populationsadjustiert erwarteten Mittelwert.
- In *Deutsch (Zuhören)* und in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* gibt es keine praktisch bedeutsamen Abweichungen der populationsadjustierten Werte von den beobachteten Werten. Das bedeutet, dass die Ergebnisse in diesen beiden Kompetenzbereichen besonders stark von der Zusammensetzung der Schülerschaft abhängen.

4 Ergebnisse nach Geschlecht

Angelika Petrovic, Jakob Walenta-Bergmann, Franziska Mühlbacher

In diesem Kapitel wird dargestellt, wie stark sich die Kompetenzen von Mädchen und Buben in den Bereichen *Mathematik*, *Deutsch (Lesen)*, *Deutsch (Zuhören)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* unterscheiden. Darüber hinaus werden die Ergebnisse im Hinblick auf Geschlecht getrennt nach der sozioökonomischen Ausgangslage der Schule, Urbanität und dem Bundesland analysiert. Insgesamt zeigen sich in drei von vier Kompetenzbereichen praktisch bedeutsame Unterschiede nach Geschlecht. Buben weisen höhere Kompetenzen in *Mathematik* auf, Mädchen hingegen in *Deutsch*. Lediglich in *Deutsch (Zuhören)* gibt es keinen praktisch bedeutsamen Unterschied nach Geschlecht. Über alle Kompetenzbereiche hinweg zeigen sich die größten Geschlechterunterschiede im Bereich *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)*.

In den letzten Jahrzehnten haben Ergebnisse internationaler und nationaler Kompetenzerhebungen geschlechterspezifische Unterschiede auf der Primarstufe für Österreich aufgezeigt, die ein tendenzielles Muster erkennen lassen: In Mathematik weisen Buben im Schnitt höhere Kompetenzen auf, Mädchen hingegen in Deutsch. Bei TIMSS, einer Studie zur Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenz, war – bezogen auf Österreich – im Jahr 2011 ein leichter Vorsprung der Buben in Mathematik erkennbar (Suchaň et al., 2012), der seit 2019 (Itzlinger-Brune forth, 2020) jedoch weitgehend ausgeglichen ist. Bei PIRLS, einer internationalen Studie zur Lesekompetenz, erreichten Mädchen in Österreich seit 2006 im Schnitt höhere Kompetenzen als Buben, wobei die Geschlechterdifferenz 2021 am deutlichsten zugunsten der Mädchen ausfiel (Suchaň et al., 2007; Wallner-Paschon et al., 2017; Schmich et al., 2023). Im nationalen Bereich erzielten Buben bei den Bildungsstandardüberprüfungen (BIST-Ü) in Mathematik auf der 4. Schulstufe in den Jahren 2013 und 2018 höhere mittlere Kompetenzen (BIFIE, 2019; Schreiner & Breit, 2014). Bei der BIST-Ü in Deutsch auf der 4. Schulstufe im Jahr 2015 (Breit et al., 2016) zeigte sich bei den Mädchen im Leseverständnis sowie bei der Textproduktion ein deutlicher Vorsprung. Im Teilbereich Zuhören erreichten die Mädchen im Mittel nur geringfügig höhere Kompetenzen.

Bildungsgerechtigkeit ist ein Grundsatz im österreichischen Bildungswesen. Alle Kinder sollen die gleichen Bildungschancen erhalten (BMB, 2025a). Im Rahmen der wirkungsorientierten Verwaltungssteuerung wurde im Bildungsministerium ab 2013 unter anderem das Wirkungsziel „Verbesserung der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen“ (Bundeskanzleramt, 2024) festgelegt. Das Bildungsministerium hat über die Jahre verschiedene Maßnahmen initiiert, die zur Erreichung dieser Zielsetzung bzw. insgesamt zum Ausgleich von Geschlechterunterschieden beitragen sollen (BMB, 2025c). Im Jahr

2019 ist ein Grundsatzterlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ (BMBWF, 2019a) an die Schulen ergangen. Neben grundlegenden Informationen wurden begleitend zum Erlass Materialien und weiterführende Informationen für Schulleitungen und Lehrpersonen angeboten. Mit der Verordnung zu neuen Lehrplänen für die Volksschulen, Mittelschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen (BGBl. II Nr. 1/2023) wurde „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ als übergreifendes Thema in den jeweiligen Lehrplänen verankert. An den Schulstandorten haben die Akteurinnen und Akteure die Möglichkeit, selbst eine Bestandsaufnahme zu Wissen und Handlungskompetenz in Bezug auf Benachteiligungen durchzuführen. Dazu steht ihnen im Rahmen des Qualitätsmanagements für Schulen (QMS) (BMB, 2025b) ein Fragebogen für Reflexive Geschlechterpädagogik (IQS, 2023) auf der Plattform für interne Evaluation (www.igesonline.net) zur Verfügung. Die anhand des Fragebogens gewonnenen Erkenntnisse sollen eine Reflexion über Themen der Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit am Schulstandort anregen.

Dieses Kapitel enthält eine Reihe von Analysen, die getrennt nach Geschlecht durchgeführt wurden, um auf geschlechterspezifische Ergebnisse hinzuweisen. Zunächst folgt eine Darstellung von Geschlechterunterschieden in den einzelnen Kompetenzbereichen. Danach folgen Analysen von Geschlechterdifferenzen getrennt nach sozioökonomischer Ausgangslage (SÖL), Urbanität und Bundesland. Alle Ergebnisse (auch jene, die über die im Folgenden dargestellten Abbildungen hinausgehen), finden sich im Tabellenanhang.

Geschlechterunterschiede in den Kompetenzbereichen

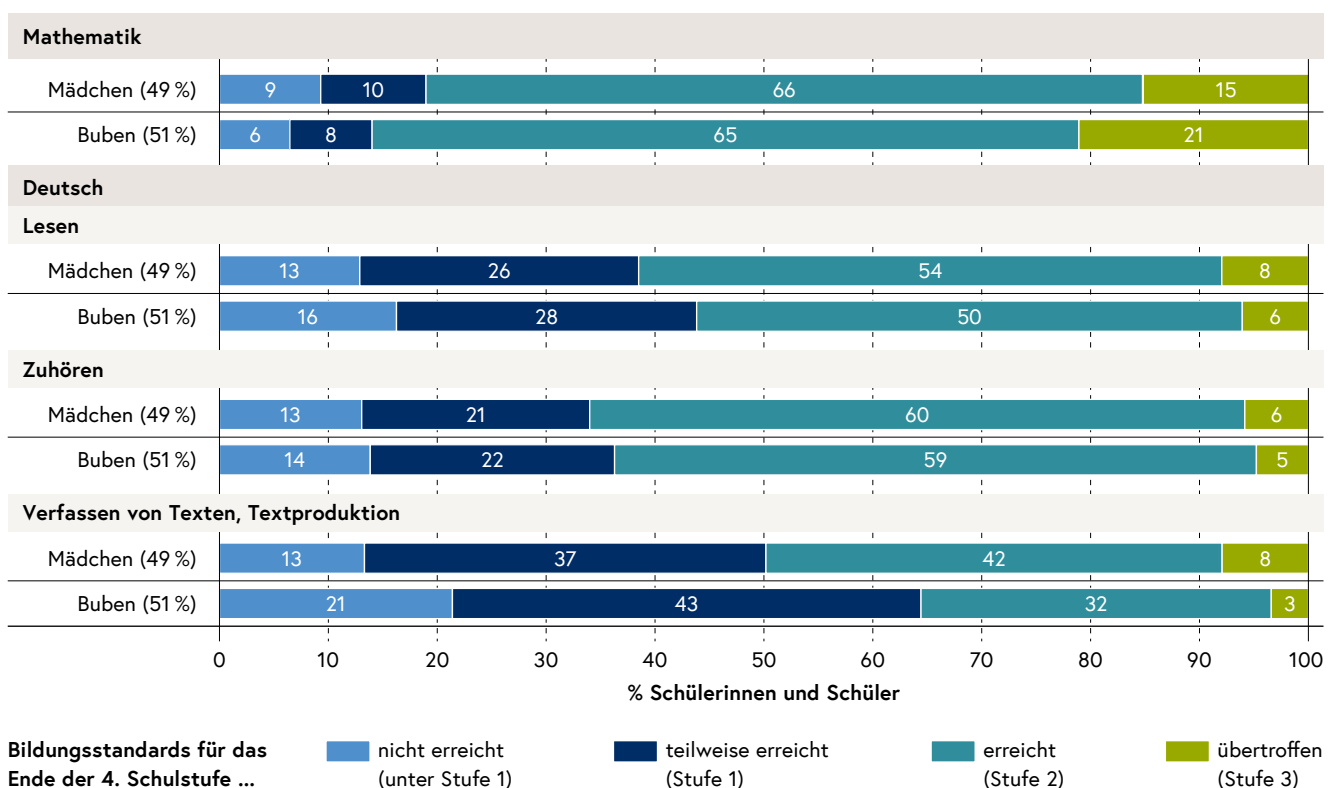
Im ersten Erhebungszyklus der iKM^{PLUS} zeigen sich auf der 4. Schulstufe der Primarstufe Unterschiede in den Kompetenzen von Mädchen und Buben⁹, die im Folgenden dargelegt werden. Es finden sich in allen Kompetenzbereichen Geschlechterunterschiede, die im Ausmaß und in der Richtung unterschiedlich ausfallen (vgl. Abb. 42).

In *Mathematik* zeigen sich geschlechterspezifische Unterschiede zugunsten der Buben: Um 6 Prozentpunkte mehr Buben als Mädchen übertreffen die Bildungsstandards. Umgekehrt gibt es um 5 Prozentpunkte weniger Buben als Mädchen, die die Bildungsstandards nicht oder nur teilweise erreichen.

9 Geschlecht konnte zur Erhebung auf der iKM^{PLUS}-Plattform in folgenden Kategorien durch die jeweiligen Schulleitungen hinterlegt werden: *weiblich, männlich, divers, offen, inter, keine Angabe*. Zu folgenden Kategorien gab es letztendlich Nennungen vonseiten der Schulleitung: weiblich, männlich und divers. Da sich jedoch in der letztgenannten Kategorie wenige Nennungen (österreichweit weniger als 10 Personen über die drei Berichtsjahre hinweg) finden, wäre eine separate Betrachtung einerseits wenig aussagekräftig und andererseits vor allem datenschutzrechtlich problematisch. Diese Nennungen wurden zufällig den Geschlechtern männlich oder weiblich zugeordnet. Folgend wird die Variable Geschlecht in diesem Bericht dichotom (Mädchen und Buben) dargestellt.

In *Deutsch (Lesen)* erreicht ein größerer Anteil der Mädchen höhere Kompetenzniveaus (Stufen 2 und 3) bzw. ein geringerer Anteil der Mädchen niedrigere Kompetenzniveaus (Stufe 1 und unter Stufe 1) als die Buben: Dies spiegelt sich in jeder Kompetenzstufe mit einem Unterschied der Anteile zwischen 2 und 3 Prozentpunkten wider. In *Deutsch (Zuhören)* fällt der Unterschied mit maximal 1 Prozentpunkt zugunsten der Mädchen aus. In *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* sind die Unterschiede zwischen den Ergebnissen der Mädchen und Buben deutlich ausgeprägter und betragen auf der niedrigsten Kompetenzstufe (Bildungsstandards nicht erreicht) 8 Prozentpunkte. 50 % der Mädchen erreichen oder übertreffen in diesem Kompetenzbereich die Bildungsstandards, bei den Buben sind es nur 36 %.

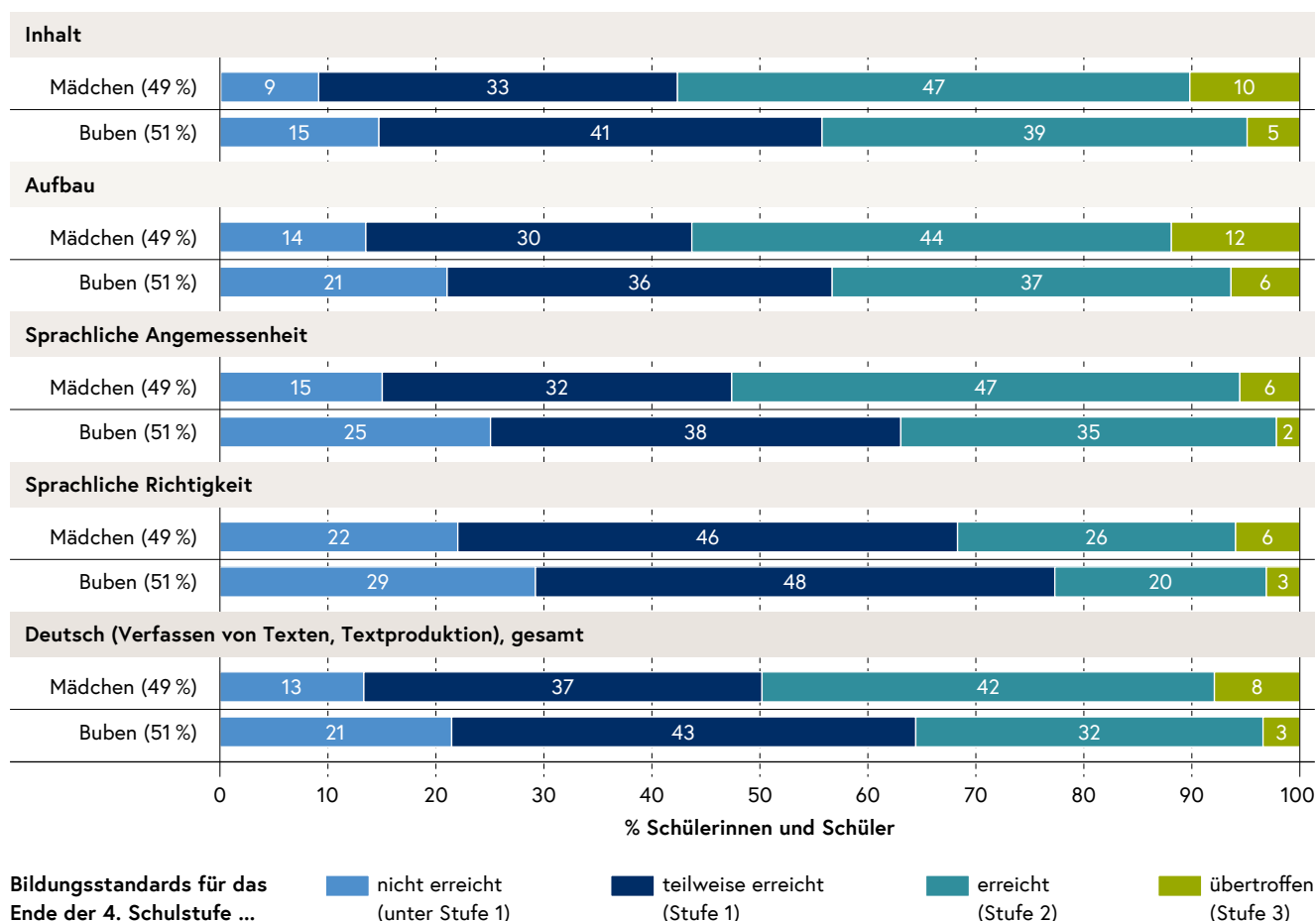
Abb. 42: Verteilung der Kompetenzstufen nach Geschlecht



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Anmerkungen: Werte in Klammern geben den Prozentanteil an der Population der Schülerinnen/Schüler an. Alle Angaben in Prozent. Abweichungen von 100 % sind rundungsbedingt.

In *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* ist in allen vier erhobenen Dimensionen *Inhalt*, *Aufbau*, *Sprachliche Angemessenheit* und *Sprachliche Richtigkeit* ein Geschlechterunterschied erkennbar (vgl. Abb. 43). Am deutlichsten ist der Unterschied in der Dimension *Sprachliche Angemessenheit* zu sehen: 25 % der Buben erreichen die Bildungsstandards nicht – dies sind 10 Prozentpunkte mehr als bei den Mädchen (15 %). Erreicht bzw. übertroffen werden die Bildungsstandards in dieser Dimension von 53 % der Mädchen. Bei den Buben ist das ein deutlich geringerer Anteil (37 %).

Abb. 43: Überblick über die Dimensionen von *Deutsch* (VvT) nach Geschlecht

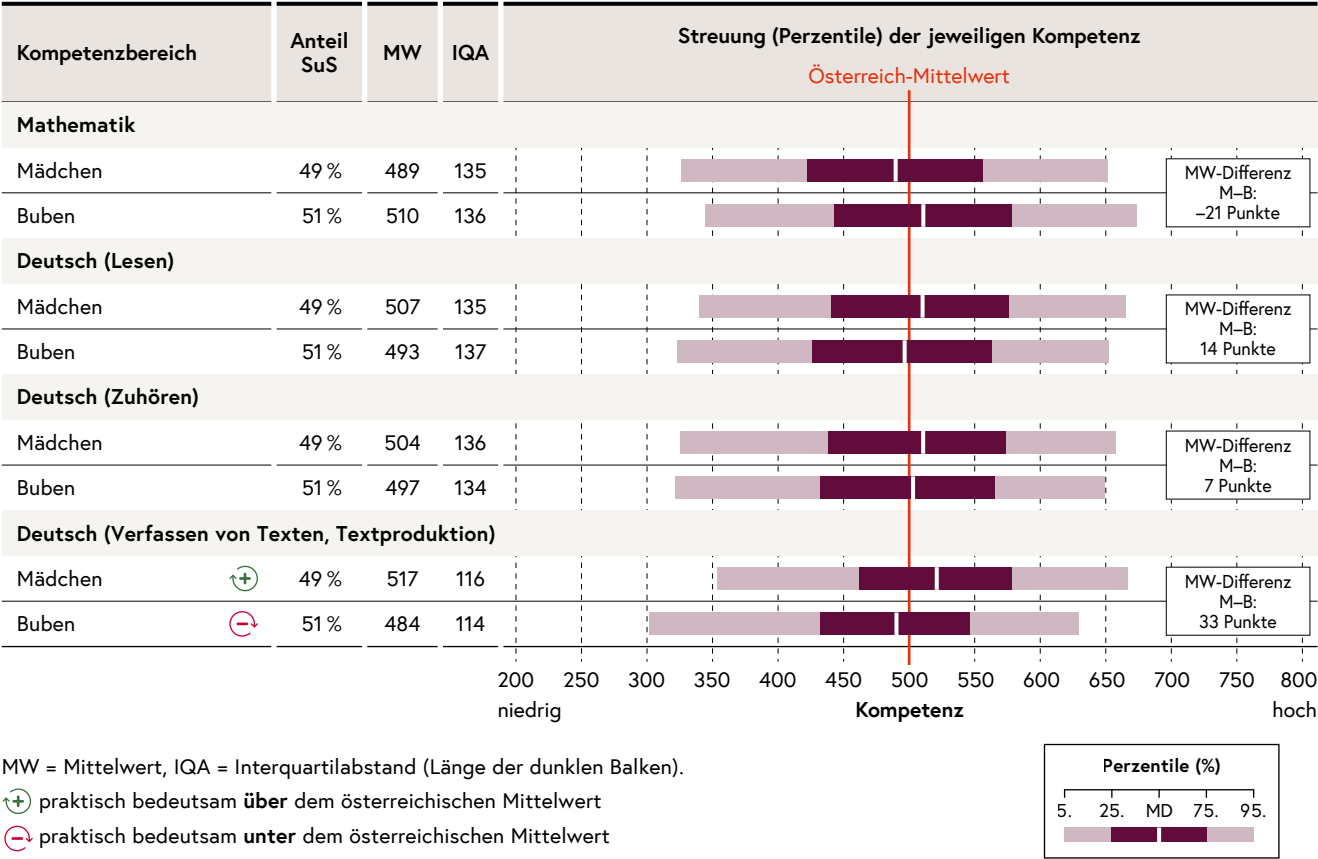


Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Anmerkungen: Werte in Klammern geben den Prozentanteil an der Population der Schülerinnen/Schüler an. Alle Angaben in Prozent. Abweichungen von 100 % sind rundungsbedingt.

In Kompetenzpunkten ausgedrückt, ergibt sich folgendes Bild (vgl. Abb. 44): In *Mathematik* liegt der Mittelwertunterschied zwischen Mädchen und Buben bei 21 Punkten zugunsten der Buben und ist somit praktisch bedeutsam. In *Deutsch (Lesen)* und *Deutsch (Verf. v. Texten, Textproduktion)* unterscheiden sich Mädchen und Buben im Mittel um 14 bzw. 33 Punkte. Dieser Unterschied ist zugunsten der Mädchen praktisch bedeutsam. In *Deutsch (Zuhören)* ist der Mittelwertunterschied mit 7 Punkten (zugunsten der Mädchen) nicht praktisch bedeutsam. Hinsichtlich der Verteilung der Werte zeigt sich weiters, dass sich in allen vier Kompetenzbereichen ähnliche Streuungen (siehe IQA) für Mädchen und Buben ergeben.

In Kapitel 3 wurden bereits die Ergebnisse nach der *SÖL*, der *Urbanität* und dem Bundesland betrachtet. Im Folgenden werden Kompetenzen von Mädchen und Buben in allen Kompetenzbereichen ebenfalls nach diesen drei Gruppierungen dargestellt. In den folgenden Abbildungen des Kapitels werden zur Übersichtlichkeit nur die Kompetenzbereiche *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* dargestellt, alle Analysen – auch jene für *Deutsch (Zuhören)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* – finden sich im Tabellenanhang.

Abb. 44: Mittelwerte und Mittelwertdifferenzen nach Geschlecht



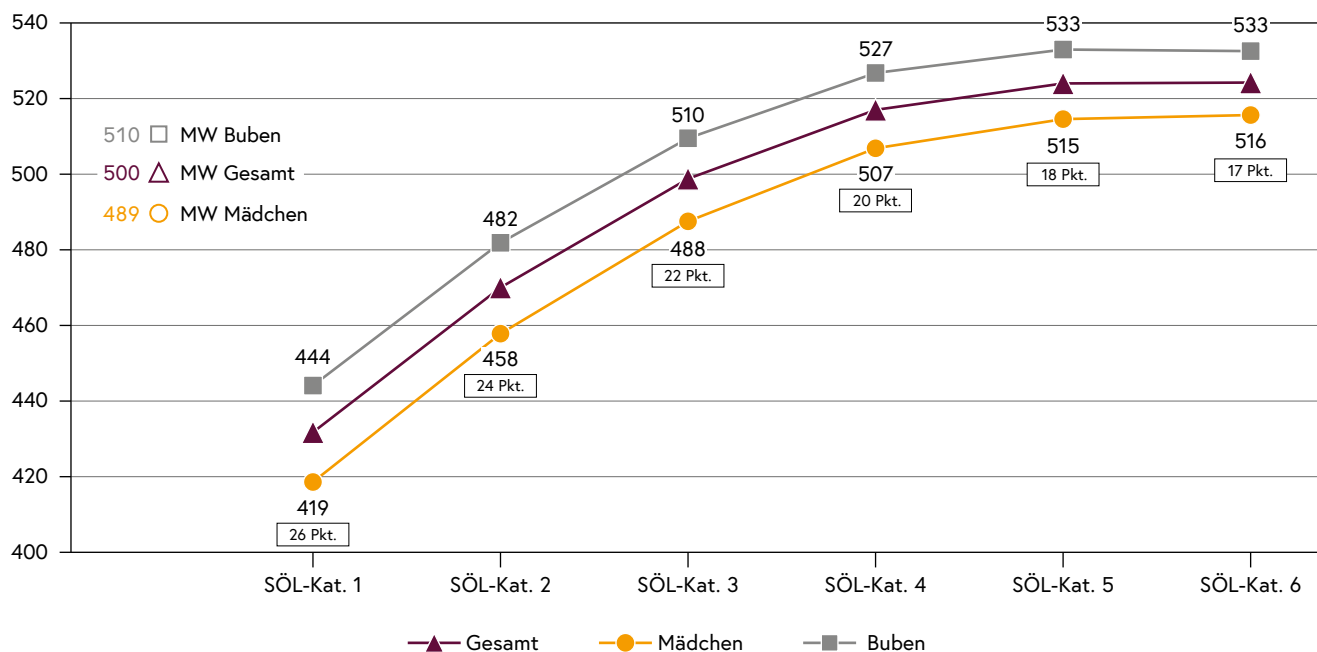
Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Anmerkung: Negative MW-Differenzen (rechts in den Kästchen) bedeuten einen Vorsprung der Buben, positive Werte einen Vorsprung der Mädchen.

Geschlechterunterschiede nach SÖL und Urbanität

Vergleicht man die Mittelwerte nach Geschlecht in den sechs Kategorien der SÖL, zeigen sich in *Mathematik* in allen Kategorien praktisch bedeutsame Unterschiede zwischen 26 Punkten (SÖL-Kategorie 1) und 17 Punkten (SÖL-Kategorie 6) zugunsten der Buben (vgl. Abb. 45). Dieser Unterschied wird mit aufsteigender SÖL-Kategorie geringer.

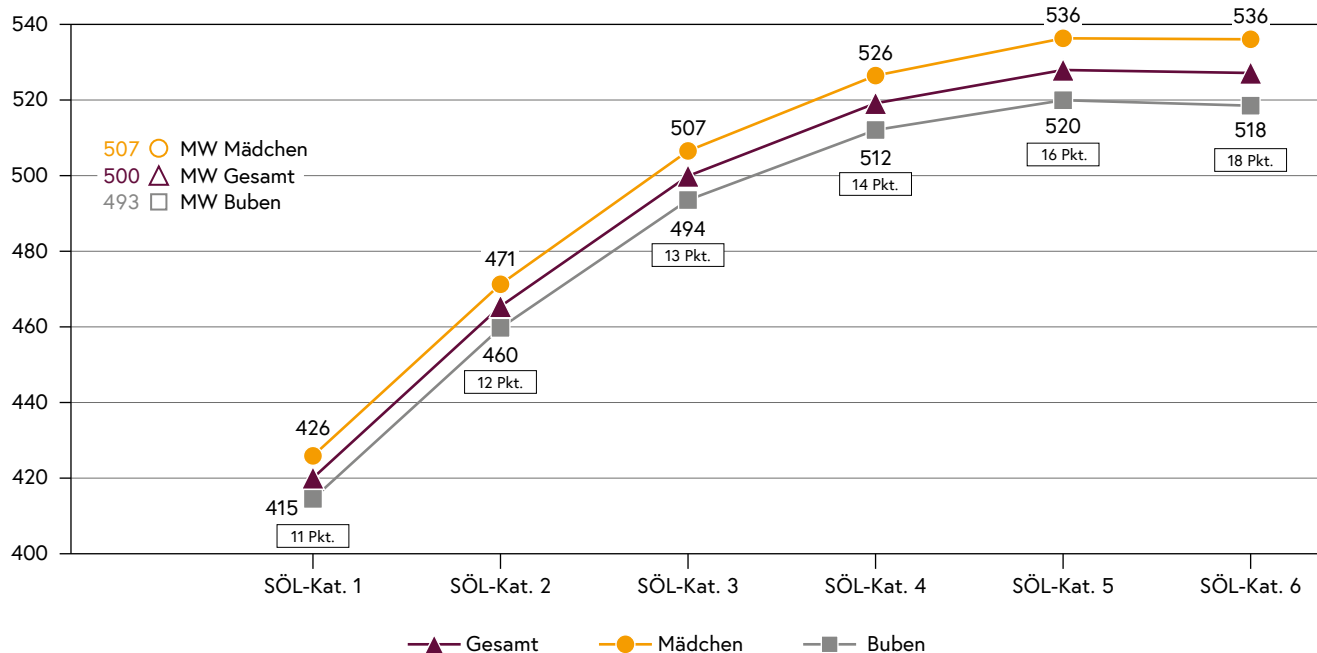
In *Deutsch (Lesen)* ist der Mittelwertunterschied in den SÖL-Kategorien 3 bis 6 praktisch bedeutsam (vgl. Abb. 46). Die Schere geht mit aufsteigender SÖL-Kategorie auseinander und verhält sich somit gegensätzlich zu *Mathematik*.

Abb. 45: Mittelwerte nach Geschlecht und SÖL, *Mathematik*



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Anmerkung: Die Punktwerte in den Rechtecken geben die absolute Differenz zwischen den Mittelwerten der Mädchen und Buben in den jeweiligen Kategorien an. Differenzen sind rundungsbedingt.

Abb. 46: Mittelwerte nach Geschlecht und SÖL, *Deutsch (Lesen)*

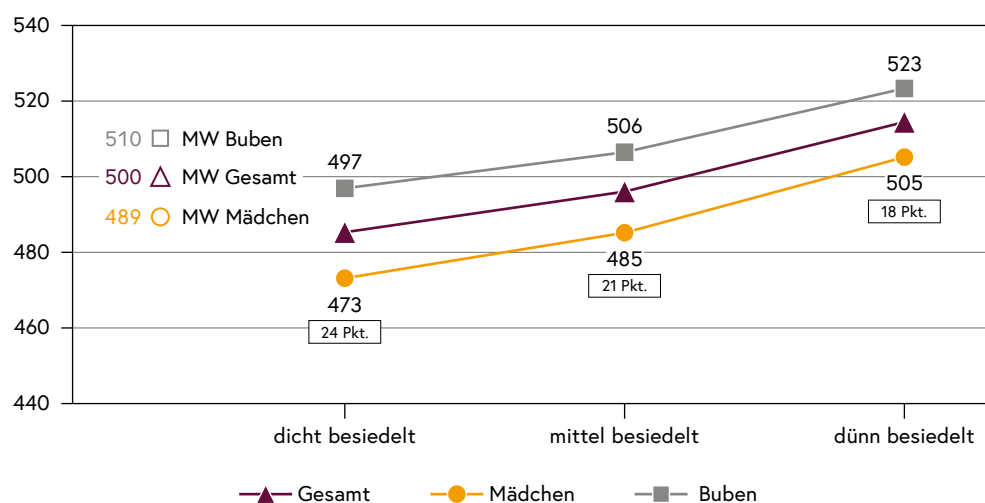


Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Anmerkung: Die Punktwerte in den Rechtecken geben die absolute Differenz zwischen den Mittelwerten der Mädchen und Buben in den jeweiligen Kategorien an. Differenzen sind rundungsbedingt.

In *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* zieht sich der im Vergleich zu den anderen Kompetenzbereichen höhere und jeweils praktisch bedeutsame Mittelwertunterschied zwischen Mädchen und Buben durch alle SÖL-Kategorien und ist mit 39 Punkten in der SÖL-Kategorie 5 am stärksten ausgeprägt. In *Deutsch (Zuhören)* bleiben die Mittelwertunterschiede in allen Kategorien unter der Schwelle der praktischen Bedeutsamkeit.

Getrennt nach den drei Kategorien der Urbanität betrachtet, ergibt sich folgendes Bild: Die Unterschiede in *Mathematik* sind in allen Urbanitätskategorien zugunsten der Buben praktisch bedeutsam. Der Abstand nimmt von dicht besiedelt (24 Punkte) bis dünn besiedelt (18 Punkte) ab (vgl. Abb. 47).

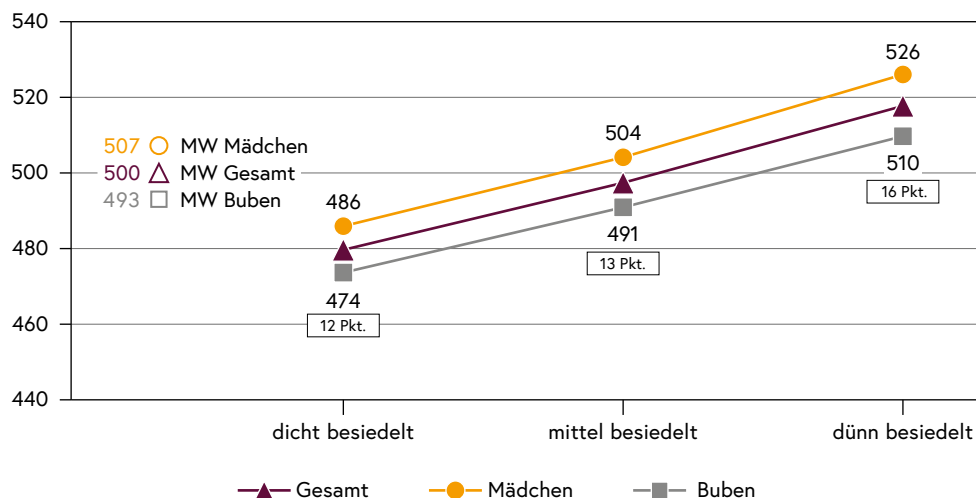
Abb. 47: Mittelwerte nach Geschlecht und Urbanität, *Mathematik*



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Anmerkung: Die Punktwerte in den Rechtecken geben die absolute Differenz zwischen den Mittelwerten der Mädchen und Buben in den jeweiligen Kategorien an.

In *Deutsch (Lesen)* ist der Unterschied in mittel und dünn besiedelten Gebieten mit 13 bzw. 16 Punkten zugunsten der Mädchen praktisch bedeutsam (vgl. Abb. 48). Der Geschlechterunterschied nimmt von dicht bis dünn besiedelt zu und verhält sich somit in *Deutsch (Lesen)* gegensätzlich zum Muster in *Mathematik*. Ein ähnliches Bild zeigt sich für *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)*, wobei in diesem Bereich der Geschlechterunterschied auch in dicht besiedelten Gebieten – und somit in allen drei Urbanitätskategorien – praktisch bedeutsam zugunsten der Mädchen ist. In *Deutsch (Zuhören)* ist der Geschlechterunterschied in keiner der drei Urbanitätskategorien praktisch bedeutsam.

Abb. 48: Mittelwerte nach Geschlecht und Urbanität, *Deutsch (Lesen)*

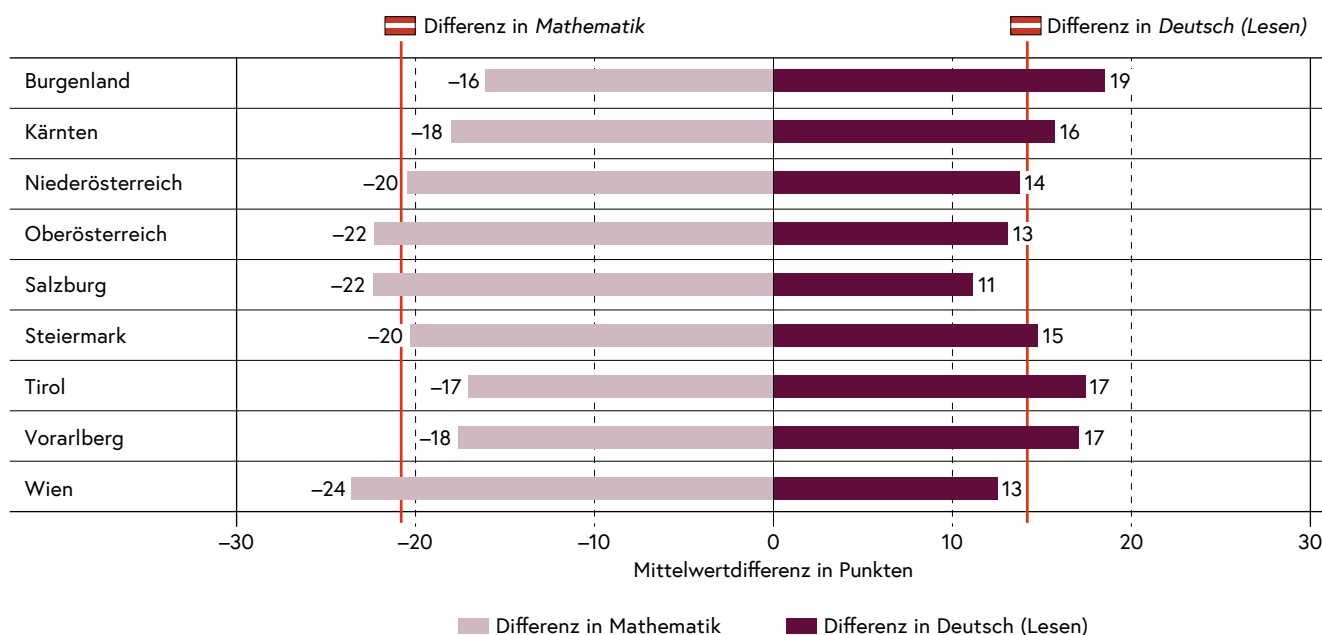


Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Anmerkung: Die Punktwerte in den Rechtecken geben die absolute Differenz zwischen den Mittelwerten der Mädchen und Buben in den jeweiligen Kategorien an.

Geschlechterunterschiede nach Bundesland

Abschließend werden die Geschlechterdifferenzen nach Bundesland dargelegt (vgl. Abb. 49). Insgesamt zeigt sich dabei dasselbe Bild wie für Gesamtösterreich: In *Mathematik* ist der Unterschied in allen Bundesländern praktisch bedeutsam und fällt zugunsten der Buben aus. Den geringsten Abstand gibt es im Burgenland mit 16 Punkten, den höchsten in Wien mit 24 Punkten. In *Deutsch (Lesen)* fallen die Differenzen in allen Bundesländern zugunsten der Mädchen aus und sind, mit Ausnahme von Salzburg und Wien, praktisch bedeutsam. Am größten ist der Vorsprung der Mädchen mit 19 Punkten im Burgenland. In *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* zeigt sich wieder in allen Bundesländern ein Vorsprung der Mädchen. Allerdings sind hier die Geschlechterunterschiede in allen Bundesländern praktisch bedeutsam. Im Burgenland ist wiederum der Vorsprung der Mädchen mit 45 Punkten der größte im Vergleich zu den anderen Bundesländern. In *Deutsch (Zuhören)* liegt der Abstand in allen Bundesländern unter der Schwelle der praktischen Bedeutsamkeit.

Abb. 49: Mittelwertdifferenzen nach Geschlecht in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)*



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Anmerkung: Negative MW-Differenzen bedeuten einen Vorsprung der Buben, positive Werte einen Vorsprung der Mädchen.

Zusammenschau

Durch die Einführung der iKM^{PLUS} können in Österreich zum ersten Mal die Geschlechterunterschiede der gleichen Kohorte in verschiedenen Kompetenzbereichen verglichen werden. Es zeigen sich ähnliche Ergebnisse wie bei vorangegangenen Kompetenzerhebungen, vgl. [Kapitel 6](#). Auch im internationalen Vergleich zeigen sich ähnliche Muster in den Geschlechterdifferenzen bzgl. Lesen (für PIRLS 2021 siehe Schmich et al., 2023) und Mathematik (für TIMSS 2019 siehe Itzlinger-Bruneforth, 2020). In Lesen fallen die Geschlechterdifferenzen bei internationalen Studien etwas höher aus und sind praktisch bedeutsam, in *Mathematik* waren sie zuletzt etwas geringer und liegen knapp unter der Schwelle der praktischen Bedeutsamkeit. Trotz des erklärten Willens zur Geschlechtergerechtigkeit und verschiedener implementierter Maßnahmen sind in Österreich noch Geschlechterdifferenzen (u. a. im Hinblick auf die SÖL, die Urbanitätskategorie und das Bundesland) festzustellen.



Geschlechterunterschiede in Kürze

- In *Mathematik* sind Geschlechterunterschiede zugunsten der Buben praktisch bedeutsam.
- In *Deutsch (Lesen)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* sind Geschlechterunterschiede zugunsten der Mädchen praktisch bedeutsam. Bei *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* zeigt sich der größte Unterschied.
- *Deutsch (Zuhören)* ist der einzige Kompetenzbereich ohne praktisch bedeutsame Geschlechterunterschiede.
- Betrachtet nach der SÖL der Schule, zeigen sich gegenläufige Tendenzen in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)*: In *Mathematik* wird der Vorsprung der Buben in Schulen der höheren SÖL-Kategorien kleiner, in *Deutsch (Lesen)* vergrößert sich der Vorsprung der Mädchen in Schulen höherer SÖL-Kategorien.
- In beinahe allen Kategorien der Urbanität gibt es in *Mathematik, Deutsch (Lesen)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* praktisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Geschlechtern. In *Mathematik* sind die Unterschiede in überwiegend städtischen Gebieten am größten, in *Deutsch (Lesen)* hingegen in überwiegend ländlichen. In *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* sind in allen drei Urbanitätskategorien die größten Geschlechterunterschiede zugunsten der Mädchen zu finden. In *Deutsch (Zuhören)* sind in keiner Urbanitätskategorie praktisch bedeutsame Geschlechterunterschiede vorhanden.
- In allen Bundesländern ist in *Mathematik* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* die Geschlechterdifferenz praktisch bedeutsam. In *Deutsch (Lesen)* sind die Unterschiede in allen Bundesländern außer in Salzburg und Wien praktisch bedeutsam. In *Deutsch (Zuhören)* gibt es in keinem Bundesland praktisch bedeutsame Unterschiede.

5 Ergebnisse nach Erstsprache

Petra Auzinger, María Martínez Casas, Jakob Walenta-Bergmann,
Sylvia Opriessnig

Volksschulkinder der 4. Schulstufe mit Deutsch als Erstsprache weisen im Rahmen der iKM^{PLUS} in allen Kompetenzbereichen deutlich höhere Kompetenzen auf als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Deutsch als Erstsprache. Die geringsten, dennoch praktisch bedeutsamen Unterschiede zeigen sich in *Mathematik*, die größten in *Deutsch (Zuhören)*. In Zusammenhang mit der Erstsprache spielen weitere demografische Merkmale eine wesentliche Rolle bei der Kompetenzerreichung: So verbessern sich mit zunehmender sozioökonomischer Ausgangslage (SÖL) von Schulen die Kompetenzergebnisse in allen Kompetenzbereichen sowohl bei Kindern mit als auch ohne Deutsch als Erstsprache. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist jeweils in den Schulen der SÖL-Kategorien 5 und 6 am geringsten. In urbanen Gebieten, wie Wien, ist der Anteil von Kindern ohne Deutsch als Erstsprache besonders hoch und ihre Kompetenzen sind im Vergleich zu nicht urbanen Gebieten unterdurchschnittlich ausgeprägt. In *Mathematik*, *Deutsch (Lesen)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* sind die Geschlechterunterschiede in den beiden Gruppen mit und ohne Erstsprache Deutsch praktisch bedeutsam.

Ergebnisse internationaler und nationaler Kompetenzerhebungen zeigen mit wenigen Ausnahmen, dass Kinder mit anderen Erstsprachen als der Sprache der jeweiligen Erhebung niedrigere Kompetenzen aufweisen als Kinder, die die Erhebungssprache als Erstsprache oder Alltagssprache sprechen.¹⁰ In TIMSS 2019 weisen Kinder, die angeben, „immer“ oder „fast immer“ zuhause die Erhebungssprache zu verwenden, in allen EU-Ländern mit der Ausnahme Maltas höhere Mathematikkompetenzen auf als Kinder, die das nur manchmal oder nie tun. Auch in Österreich wurde bei jeder Erhebung seit Beginn der BIST-Ü (Schreiner & Breit, 2014; BIFIE, 2019) ein höherer Grad der Kompetenzerreichung bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache bzw. ohne Migrationshintergrund festgestellt. In PIRLS zeigten im Vergleich der EU-Länder in allen teilnehmenden Ländern außer Malta einsprachige Kinder höhere Lesekompetenz als mehrsprachige. Im Vergleich der Lesekompetenzen 2015 zeigen Kinder in Österreich, die Migrationshintergrund aufweisen, deutlich geringere Kompetenzen als Kinder ohne Migrationshintergrund (Breit et al., 2016). Der Vergleich nach Sprachhintergrund zeigt eine etwa gleich große Differenz wie nach Migrationshintergrund.

10 Die einzelnen Studien benutzen unterschiedliche Definitionen: Im Rahmen der iKM^{PLUS} wird nach der Erstsprache der Kinder unterschieden. Bei TIMSS wird die zuhause benutzte Alltagssprache erhoben, bei PIRLS wird zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern unterschieden (vgl. Kapitel 9). Im IQB-Bildungstrend (2021) wird nach Zuwanderungshintergrund unterschieden. Sowohl in Deutschland als auch in Österreich haben Kinder mit Zuwanderungshintergrund häufig, aber nicht immer, andere Erstsprachen als Deutsch.

In Deutschland wird, wie in Österreich, auch die Zuhörkompetenz gemessen. Auch dort zeigt sich in Zuhören die größte Differenz der erhobenen Kompetenzbereiche zwischen Kindern mit und ohne Zuwanderungshintergrund (Henschel et al., 2022). In internationalen Studien wird Hörkompetenz nach Wissen der Autorinnen/des Autors nicht gemessen.

Bei gleichem sozioökonomischem Hintergrund der Eltern ergeben sich sowohl in *Mathematik* als auch in *Deutsch (Lesen)* deutlich kleinere Unterschiede zwischen den Gruppen, wie sich in TIMSS 2019 (Itzlinger-Bruneforth, 2020) und PIRLS 2021 (Schmich et al., 2023) zeigt. Sie bleiben jedoch auch danach in den meisten EU-Ländern größer als die Geschlechterunterschiede.

Im Rahmen des ersten Zyklus der iKM^{PLUS} auf der Primarstufe wurde von den Schulleitungen für die einzelnen Schülerinnen und Schüler angegeben, „ob die Erstsprache oder eine der Erstsprachen Deutsch ist (ja/nein)“ (IQS, 2024, S. 29). Je nach Kompetenzbereich trifft „ja“ auf 71 % bzw. 74 % der teilnahmeverpflichteten Schülerinnen und Schüler zu, während „nein“ auf 29 % bzw. 26 % zutrifft (vgl. Angaben in Klammern in Abb. 50). Diese Anteile sind etwas geringer als in der gesamten Schülerpopulation, denn Schülerinnen und Schüler ohne Deutsch als Erstsprache (DaE) sind weniger oft zur Teilnahme an der iKM^{PLUS} verpflichtet als Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache. Die Anteile der Schülerinnen und Schüler ohne DaE in der gesamten Schülerpopulation können dem Anhang „Population der iKM^{PLUS}“ entnommen werden.

In diesem Kapitel werden die Unterschiede in den Kompetenzbereichen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Deutsch als Erstsprache (mit DaE bzw. ohne DaE)¹¹ dargestellt. Außerdem wird betrachtet, inwiefern die Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen im Hinblick auf weitere demografische Merkmale variieren. Betrachtet werden das Geschlecht, die sozioökonomische Ausgangslage der Schulen, der Urbanisierungsgrad sowie das Bundesland (vgl. Kapitel 8).

Zu erwähnen ist, dass der Anteil an Kindern ohne Deutsch als Alltagssprache¹² in die Berechnung der sozioökonomischen Ausgangslage der Schule einfließt. Volksschulkinder ohne Deutsch als Erstsprache besuchen häufig Schulen in niedrigeren SÖL-Kategorien (vgl. Abb. 53). Mit 83 % ist ihr Anteil in SÖL-Kategorie 1 besonders hoch. In den SÖL-Kategorien 5 und 6 überwiegen Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache deutlich (91 % bzw. 96 %).

11 Bi-/multilingual aufwachsende Kinder mit Deutsch als einer der Erstsprachen werden zur Gruppe mit Deutsch als Erstsprache (mit DaE) gezählt. Der Einfachheit halber wird in diesem Bericht zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Deutsch als Erstsprache unterschieden, unabhängig von sonstigen Sprachkenntnissen. Eine differenzierte Erhebung der Erstsprachen, welche der Heterogenität der in diesem Kapitel pauschal genannten Kinder ohne Deutsch als Erstsprache (ohne DaE) Rechnung trägt, ist dem Nationalen Bildungsbericht (BMBWF, 2024) zu entnehmen.

12 Zur Diskussion von Alltagssprache versus Erstsprache siehe Kapitel 6.

Mit Blick auf den Urbanisierungsgrad zeigt sich ein differenziertes Bild. In Schulen in städtischen Gebieten finden sich ähnlich große Anteile der Kinder mit und ohne Deutsch als Erstsprache (mit DaE: 54 %, ohne DaE: 46 %). In ländlichen Gebieten hingegen liegt der Anteil ohne Deutsch als Erstsprache bei lediglich 10 %.

Dementsprechend lässt auch die Verteilung der Erstsprache nach Bundesländern ausgeprägte regionale Unterschiede erkennen (vgl. Abb. 57). In Wien ist der Anteil an Kindern ohne Deutsch als Erstsprache mit rund 57 % am höchsten, gefolgt von Vorarlberg und Oberösterreich (wenn auch mit deutlich geringeren Anteilen von 29 % bzw. 25 %). In ländlicheren Bundesländern wie dem Burgenland (18 %) oder Kärnten (17 %) ist dieser Anteil am geringsten. Diese und weitere Auswertungen nach Erstsprache finden sich im Tabellenanhang.

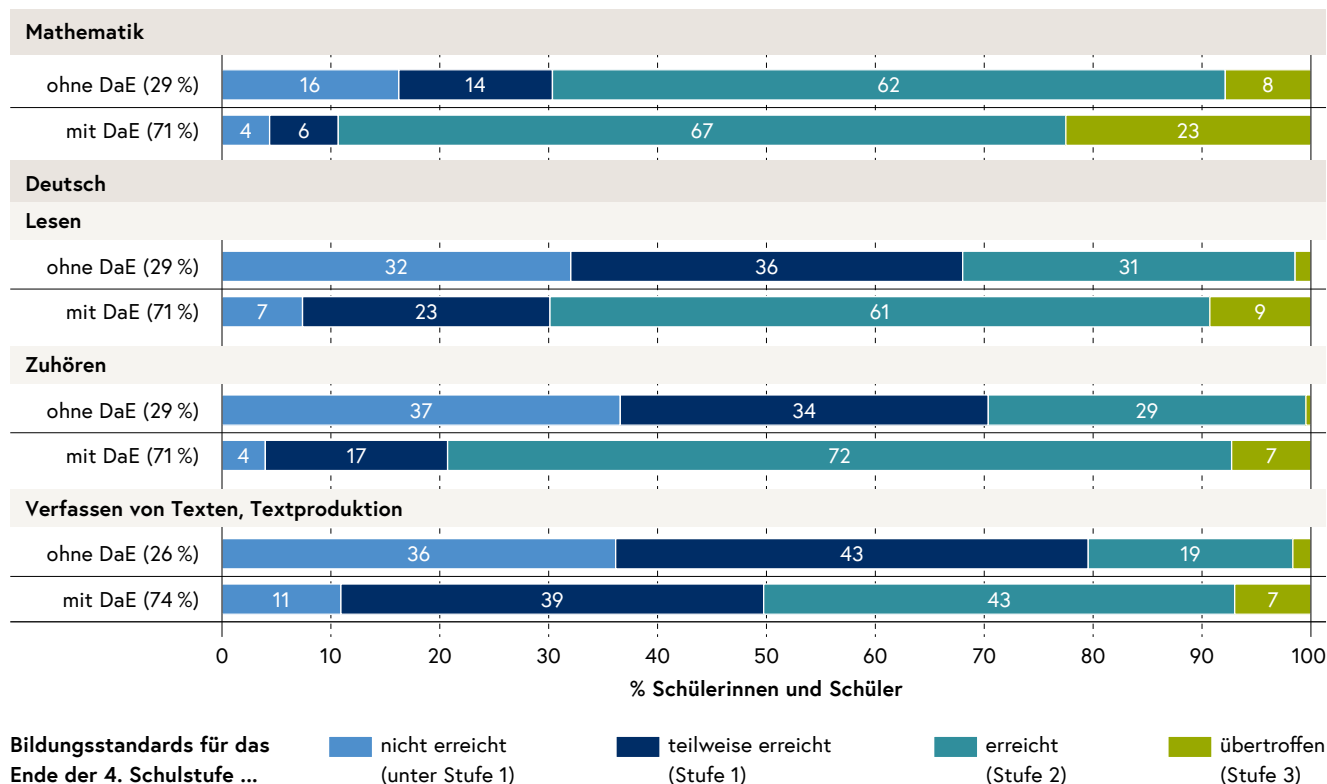
Erstsprachenunterschiede in den Kompetenzbereichen

In allen vier Kompetenzbereichen erreichen oder übertreffen deutlich mehr Volksschulkinder mit Deutsch als Erstsprache die Bildungsstandards als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Deutsch als Erstsprache. Welche konkreten Kompetenzen damit verbunden sind, ist den Kompetenzstufenbeschreibungen in [Kapitel 3](#) dieses Berichts zu entnehmen.

Die Unterschiede in *Mathematik* zwischen Kindern mit und ohne Deutsch als Erstsprache sind laut den Ergebnissen früherer nationaler und internationaler Kompetenzerhebungen (BIFIE, 2019; Itzlinger-Bruneforth, 2020) groß, aber geringer als in den verschiedenen Kompetenzbereichen des Unterrichtsgegenstands Deutsch. Das zeigt sich auch anhand der iKM^{PLUS}-Ergebnisse. Kinder mit Deutsch als Erstsprache weisen in *Mathematik* höhere Kompetenzen auf als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Deutsch als Erstsprache (vgl. Abb. 50).

In *Mathematik* erreichen oder übertreffen 89 % der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache die Bildungsstandards (vgl. Abb. 50; rundungsbedingte Abweichungen zwischen Grafik und Text); das sind 20 Prozentpunkte mehr als bei den Schülerinnen und Schülern ohne Deutsch als Erstsprache (70 %). Es zeigen sich v. a. bei der höchsten und niedrigsten Kompetenzstufe Unterschiede. So erreichen 23 % der Volksschulkinder mit Deutsch als Erstsprache die höchste Kompetenzstufe in *Mathematik*, aber 8 % der Volksschulkinder ohne Deutsch als Erstsprache. 16 % der Schülerinnen und Schüler ohne Deutsch als Erstsprache erreichen die Bildungsstandards nicht, was viermal so viel wie bei den Volksschulkindern mit Deutsch als Erstsprache (4 %) ist.

Abb. 50: Verteilung der Kompetenzstufen nach Erstsprache



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Anmerkung: Werte in Klammern geben den Prozentanteil an der Population der teilnahmeverpflichteten Schülerinnen und Schüler an (bzw. bei *Deutsch [Verfassen von Texten, Textproduktion]* den Anteil an der Stichprobe).

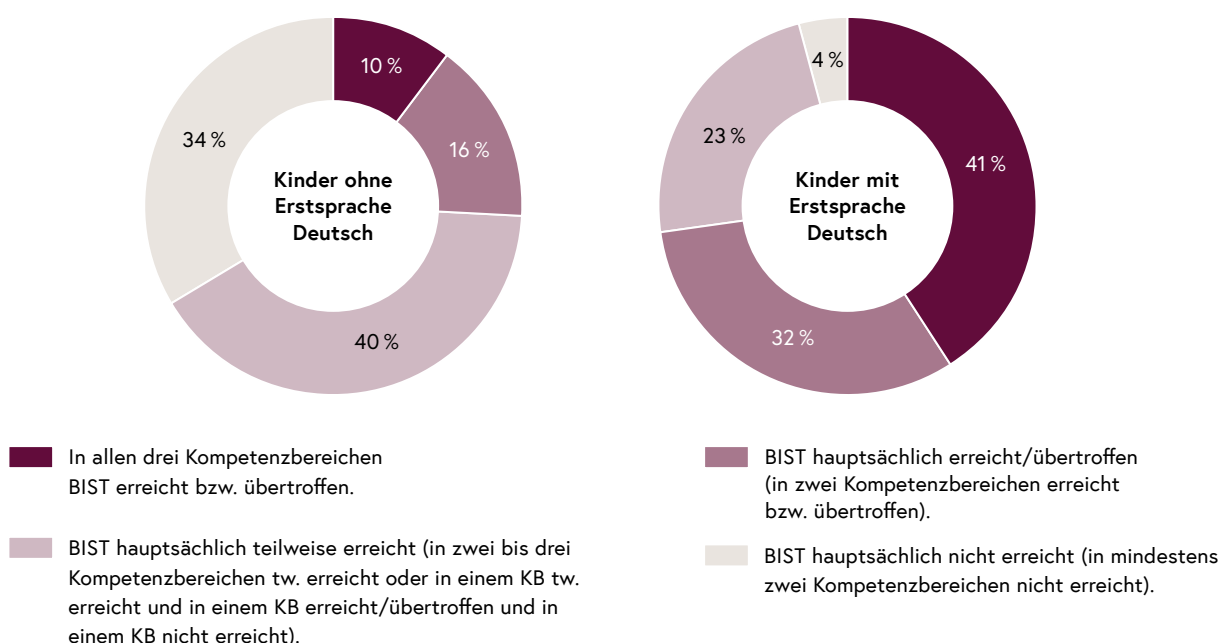
Im Kompetenzbereich *Deutsch (Lesen)* zeigt sich folgendes Bild: Während insgesamt 7 von 10 Kindern mit Deutsch als Erstsprache die Bildungsstandards erreichen (61%) oder übertreffen (9%), sind es lediglich 3 von 10 Kindern ohne Deutsch als Erstsprache (31% bzw. 1%). 32% der Schülerinnen und Schüler ohne Deutsch als Erstsprache erreichen die Bildungsstandards nicht; dieser Anteil ist mehr als viermal so groß wie bei ihren Mitschülerinnen und Mitschülern mit Deutsch als Erstsprache (7%).

In *Deutsch (Zuhören)* erreichen oder übertreffen 30% der Kinder ohne Deutsch als Erstsprache die Bildungsstandards. Bei den Kindern mit Deutsch als Erstsprache sind es 79%. Damit ist die Differenz zwischen den Kindern mit und ohne Deutsch als Erstsprache mit knapp 50 Prozentpunkten in *Deutsch (Zuhören)* am größten. Umgekehrt erreichen mehr als zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler ohne Deutsch als Erstsprache (70%) in *Deutsch (Zuhören)* die Bildungsstandards nicht bzw. nur teilweise, davon liegen 37% unter Stufe 1. Unter den Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache liegt der Anteil derer, der die Bildungsstandards nicht oder nur teilweise erreicht, bei 21%, aber nur 4% liegen unter Stufe 1.

Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion) ist jener Kompetenzbereich, in dem Österreichs Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihrer Erstsprache, die geringsten Werte erreichen (vgl. auch [Kapitel 3](#)): Die Hälfte (50 %) der Kinder mit Deutsch als Erstsprache, aber mehr als drei Viertel der Kinder ohne Deutsch als Erstsprache (80 %) erreichen die Bildungsstandards nicht bzw. höchstens teilweise und weisen damit erhebliche Defizite in der schriftlichen Kommunikation im Deutschen auf. Mit Blick auf die vier Dimensionen dieses Kompetenzbereichs zeigt sich, dass die beiden Gruppen von Schülerinnen und Schülern in den Dimensionen Inhalt und Aufbau vergleichsweise häufiger die Bildungsstandards erreichen; wohingegen in der Dimension Sprachliche Richtigkeit die größte Herausforderung liegt (90 % der Schülerinnen und Schüler ohne Deutsch als Erstsprache und 67 % mit Deutsch als Erstsprache erreichen die Bildungsstandards nicht bzw. nur teilweise).

In Abb. 51 ist nach Erstsprache differenziert dargestellt, inwieweit die Bildungsstandards in allen drei überprüften Kompetenzbereichen von Deutsch gemeinsam erreicht werden. Etwa 7 von 10 Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache erreichen bzw. übertreffen in allen drei (41 %) bzw. zwei Kompetenzbereichen (32 %) die Bildungsstandards. Im Vergleich dazu ist es ca. ein Viertel der Volksschulkinder ohne Deutsch als Erstsprache (10 % bzw. 16 %). 40 % der Volksschulkinder ohne Deutsch als Erstsprache haben Defizite in mindestens einem Kompetenzbereich von Deutsch und 34 % erreichen die Bildungsstandards in zumindest zwei der drei Kompetenzbereiche nicht.

Abb. 51: Kombinationen der Kompetenzbereiche in Deutsch nach Erstsprache

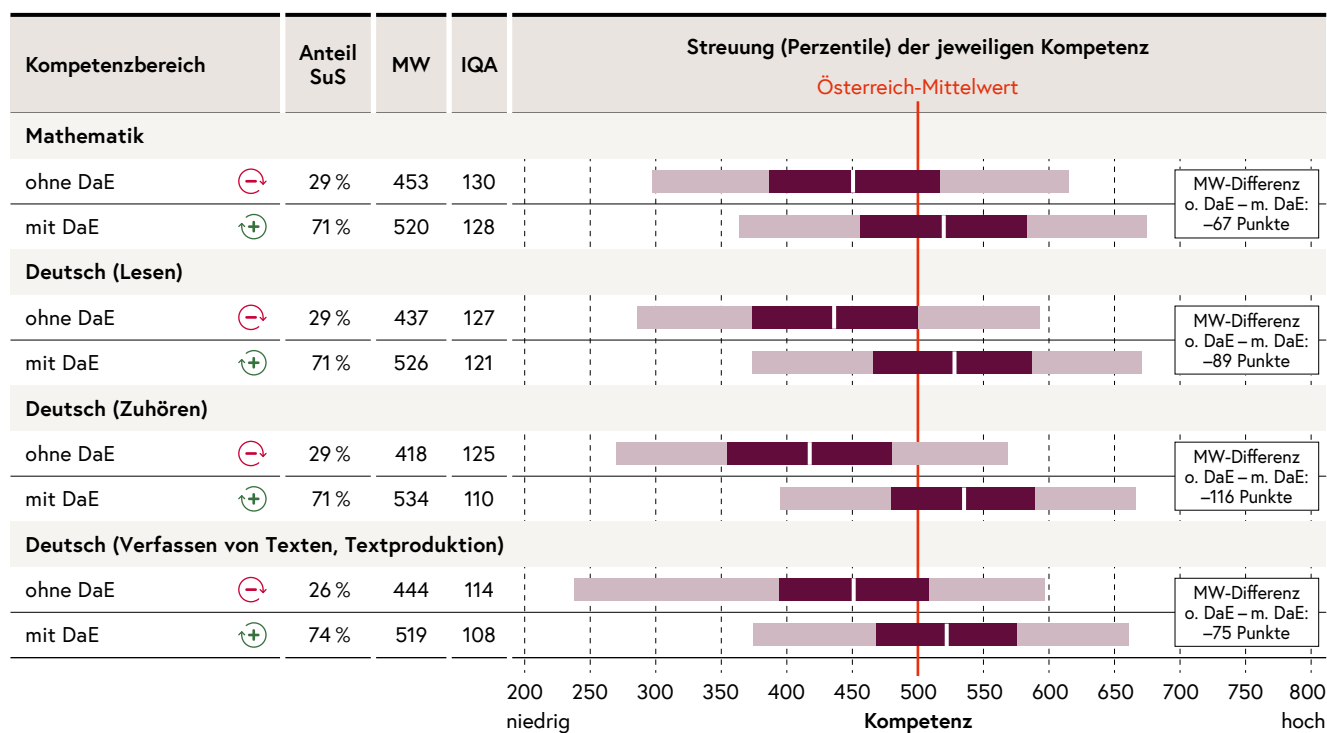


Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Daten der Stichprobe in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)*. Vgl. Kapitel 3 für eine analoge Darstellung unabhängig von der Erstsprache.

In allen Kompetenzbereichen erreichen Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache im Durchschnitt deutlich höhere Mittelwerte im Vergleich zu Kindern ohne Deutsch als Erstsprache (vgl. Abb. 52). Diese praktisch bedeutsamen Differenzen reichen von 67 Punkten in *Mathematik* bis zu 116 Punkten in *Deutsch (Zuhören)*.

Die Mittelwertdifferenz von 67 Punkten in *Mathematik* zwischen Volksschulkindern mit Deutsch als Erstsprache und jenen ohne Deutsch als Erstsprache entspricht einem Unterschied von beinahe einem Lernjahr. In *Deutsch (Lesen)* beträgt die durchschnittliche Differenz zwischen den beiden Gruppen 89 Punkte und entspricht damit einem Unterschied von anderthalb Lernjahren zwischen Kindern mit und ohne Deutsch als Erstsprache. Für *Deutsch (Zuhören)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* sind keine Angaben zum Lernzuwachs zwischen 3. und 4. Schulstufe möglich, da diese Kompetenzbereiche – der Erhebungslogik der iKM^{PLUS} folgend – nur auf der 4. Schulstufe durchgeführt werden.

Abb. 52: Mittelwerte und Mittelwertdifferenzen nach Erstsprache



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Erstsprachenunterschiede nach Geschlecht, SÖL und Urbanität

Im Folgenden werden die Ergebnisse in den einzelnen Kompetenzbereichen differenziert nach Geschlecht (ohne Abb.), SÖL-Kategorie und Urbanität (ohne Abb.) präsentiert.

Mathematik

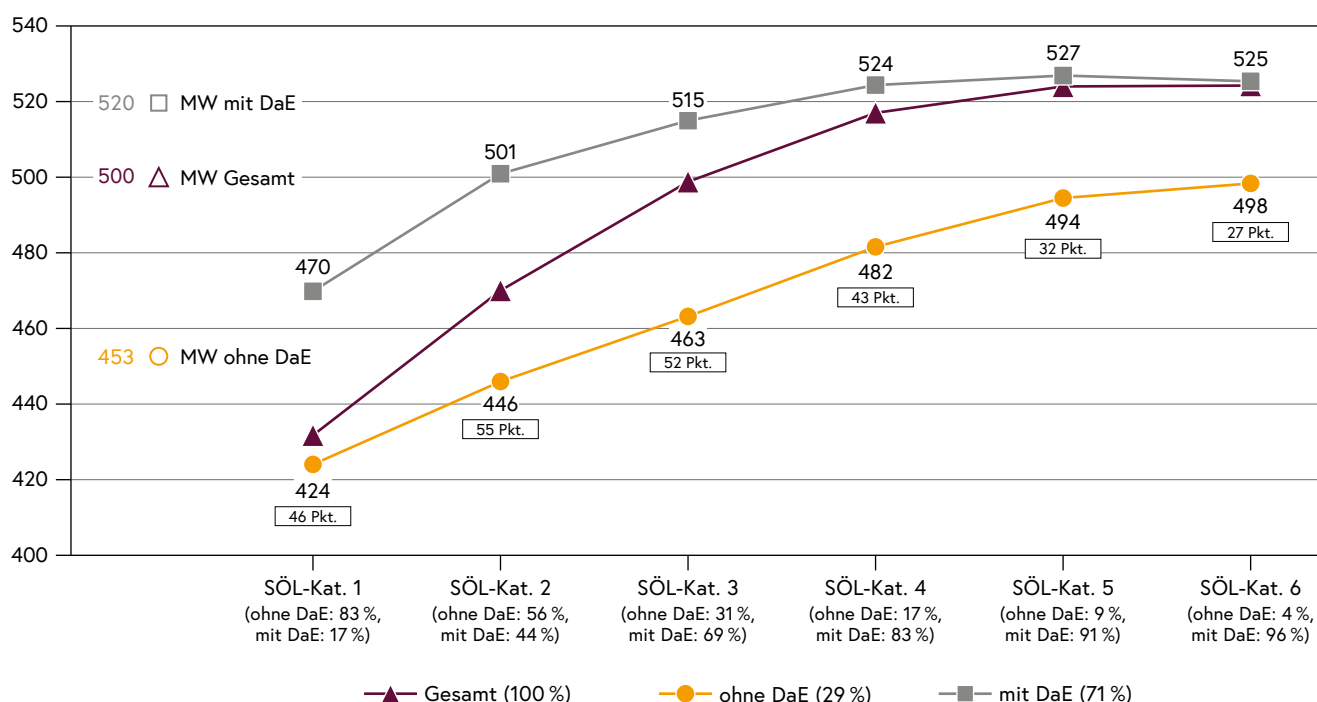
Die Geschlechterunterschiede in *Mathematik* sind praktisch bedeutsam (vgl. Kapitel 4) – dies trifft auf die beiden Gruppen, Schülerinnen und Schüler mit und ohne Deutsch als Erstsprache, zu. Der Mittelwert von Buben mit Deutsch als Erstsprache liegt mit 529 Punkten um 19 Punkte höher als bei Mädchen mit 510 Punkten. Buben und Mädchen ohne Deutsch als Erstsprache unterscheiden sich um 24 Punkte (464 vs. 441 Punkte).

Betrachtet man die Mittelwerte in *Mathematik* nach Erstsprache und SÖL (vgl. Abb. 53), zeigen sich in allen sechs SÖL-Kategorien praktisch bedeutsame Unterschiede zugunsten von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache. Besonders ausgeprägt ist die Differenz in SÖL-Kategorie 2 mit 55 Punkten. Mit aufsteigender SÖL-Kategorie verringert sich diese Differenz – in SÖL-Kategorie 6 beträgt sie noch rund 27 Punkte. Das heißt, in der obersten SÖL-Kategorie liegt der Mittelwert der Schülerinnen und Schüler ohne Deutsch als Erstsprache beinahe beim Österreich-Mittelwert von 500, welchen die Kinder mit Deutsch als Erstsprache bereits in SÖL-Kategorie 2 erzielen. In den SÖL-Kategorien 4, 5 und 6 erreichen diese Kinder fast dieselbe Punktzahl. Das bedeutet, dass es in *Mathematik* für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache keinen Unterschied ergibt, ob sie in Schulen der SÖL-Kategorie 4, 5 oder 6 gehen; für Kinder ohne Deutsch als Erstsprache ergibt die SÖL-Kategorie der Schule hingegen einen Unterschied.

Wie oben angegeben, unterscheiden sich die Gruppengrößen in den einzelnen SÖL-Kategorien: Mit zunehmender SÖL-Kategorie nimmt der Anteil der Kinder ohne Deutsch als Erstsprache kontinuierlich ab: von 83 % in SÖL-1 auf 4 % in SÖL-6. Bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache zeigt sich eine gegenläufige Entwicklung: Ihr Anteil steigt mit höherer SÖL-Kategorie der Schule klar an.

In allen Urbanisierungsgraden erreichen Kinder mit Deutsch als Erstsprache häufiger die Bildungsstandards in *Mathematik* als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Deutsch als Erstsprache. Die größte Mittelwertdifferenz zeigt sich im städtischen Raum mit 78 Punkten (ohne DaE: 449, mit DaE: 527), während sie im ländlichen Bereich auf 49 Punkte sinkt (ohne DaE: 471, mit DaE: 519). Auch wenn sich in ländlichen Regionen die erreichten Kompetenzstufen der beiden Gruppen stärker angleichen, sind die unterschiedlichen Anteile von Kindern mit (90 %) und ohne Deutsch als Erstsprache (10 %) zu berücksichtigen.

Abb. 53: Mittelwerte nach Erstsprache und SÖL, *Mathematik*



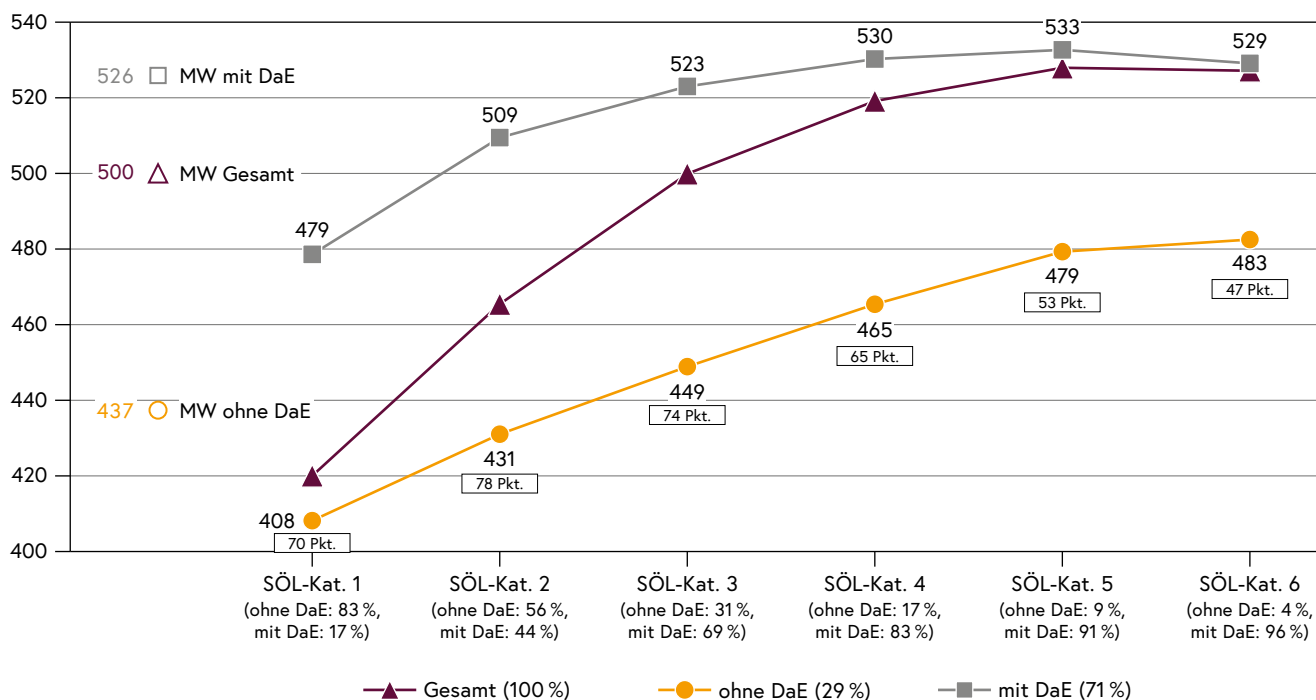
Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Anmerkungen: Die Punktwerte in den Rechtecken geben die absolute Differenz zwischen den Mittelwerten der Kinder mit und ohne Deutsch als Erstsprache in den jeweiligen Kategorien an. Werte in Klammern geben den Prozentanteil der beiden Gruppen innerhalb der jeweiligen SÖL-Kategorie an. Differenzen sind rundungsbedingt.

Deutsch (Lesen)

Ein Blick auf die Ergebnisse nach Geschlecht und Erstsprache zeigt, dass im Bereich *Deutsch (Lesen)* Unterschiede zugunsten der Mädchen bestehen (vgl. Kapitel 4). Zwischen Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache ist die Differenz von 15 Punkten (Mädchen: 534, Buben: 518 Punkte) praktisch bedeutsam, zwischen Buben und Mädchen ohne DaE nicht (Mädchen: 444, Buben: 431 Punkte).

Anders als in *Mathematik* liegen die Mittelwerte von Schülerinnen und Schülern ohne Deutsch als Erstsprache in *Deutsch (Lesen)* in allen SÖL-Kategorien praktisch bedeutsam unter dem österreichischen Mittelwert (vgl. Abb. 54). Die größte Differenz zugunsten der Kinder mit Deutsch als Erstsprache zeigt sich in SÖL-Kategorie 2 mit 78 Punkten. In den höheren Kategorien verringert sich die Differenz etwas, bleibt jedoch auch in SÖL-Kategorie 6 mit 47 Punkten weiterhin deutlich bestehen. In SÖL-2 überwiegen Kinder ohne Deutsch als Erstsprache (56 %), in SÖL-6 hingegen befinden sich fast ausschließlich Kinder mit Deutsch als Erstsprache (96 %).

Abb. 54: Mittelwerte nach Erstsprache und SÖL, *Deutsch (Lesen)*



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Anmerkungen: Die Punktwerte in den Rechtecken geben die absolute Differenz zwischen den Mittelwerten der Kinder mit und ohne Deutsch als Erstsprache in den jeweiligen Kategorien an. Werte in Klammern geben den Prozentanteil der beiden Gruppen innerhalb der jeweiligen SÖL-Kategorie an. Differenzen sind rundungsbedingt.

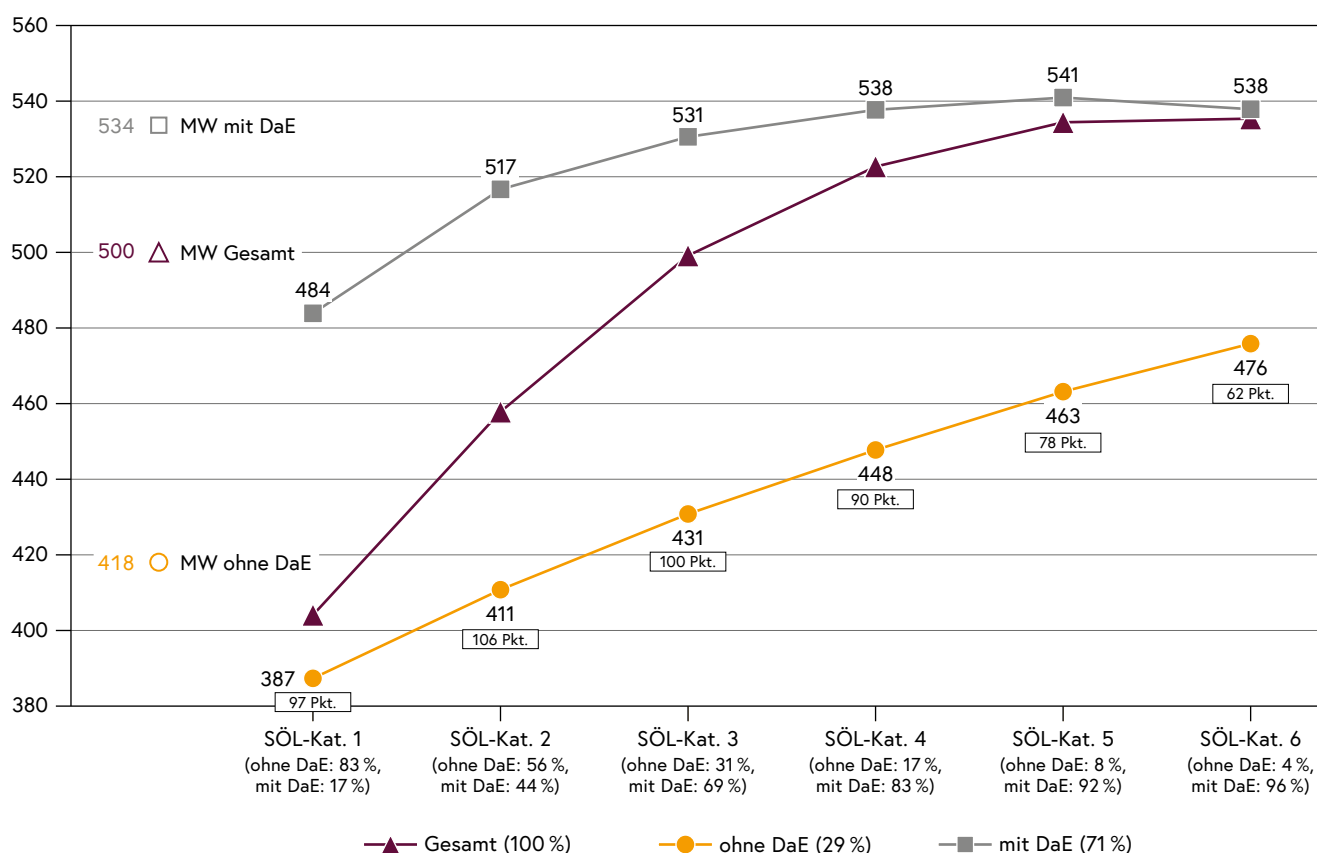
Im städtischen Raum zeigt sich in *Deutsch (Lesen)* ein noch ausgeprägterer Unterschied in der Kompetenzerreichung nach Erstsprache als in *Mathematik*: Die Differenz zwischen den Mittelwerten beträgt hier 101 Punkte (ohne DaE: 433, mit DaE: 534). Insgesamt steigen die Mittelwerte bei Schülerinnen und Schülern ohne Deutsch als Erstsprache mit abnehmender Urbanität (von 433 im städtischen Raum auf 456 im ländlichen), während sie bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache relativ stabil bleiben (534 vs. 525). Das bedeutet: Für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache spielen die drei Kategorien der Urbanität kaum eine Rolle, für Kinder ohne Deutsch als Erstsprache hingegen schon. Wie bereits erwähnt, unterscheiden sich die Populationsanteile in den einzelnen Urbanitätsgraden: In dicht besiedelten Regionen liegt der Anteil der Kinder ohne Deutsch als Erstsprache bei 54 %, während in dünn besiedelten Gebieten ein deutlich geringerer Anteil von 10 % auf ihn entfällt.

Deutsch (Zuhören)

Ein Blick auf die Ergebnisse nach Geschlecht und Erstsprache zeigt, dass im Bereich *Deutsch (Zuhören)* keine bedeutenden Unterschiede zwischen Mädchen und Buben bestehen (vgl. Kapitel 4). Das gilt gleichermaßen für die Unterschiede zwischen Mädchen bzw. Buben mit und ohne DaE. Es lassen sich deutliche Zusammenhänge zwischen der Zuhörkompetenz nach Erstsprache und der SÖL der Schule feststellen: Je höher

die SÖL-Kategorie einer Schule ist, desto größer ist der Unterschied zum Österreich-Mittelwert bei Kindern ohne Deutsch als Erstsprache. Letztere liegen dennoch in allen SÖL-Kategorien praktisch bedeutsam unter dem Österreich-Mittelwert (in Kategorie 1 beträgt der Unterschied zu Kindern mit Deutsch als Erstsprache 97 Punkte, in Kategorie 6 sind es 62 Punkte). Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache liegen ab SÖL-Kategorie 2 (mit 17 Punkten) praktisch bedeutsam über dem Österreich-Mittelwert. Die Differenz zwischen den beiden Gruppen nimmt ab SÖL-Kategorie 2 stetig ab, bleibt aber praktisch bedeutsam (vgl. Abb. 55).

Abb. 55: Mittelwerte nach Erstsprache und SÖL, *Deutsch (Zuhören)*



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Anmerkungen: Die Punktwerte in den Rechtecken geben die absolute Differenz zwischen den Mittelwerten der Kinder mit und ohne Deutsch als Erstsprache in den jeweiligen Kategorien an. Werte in Klammern geben den Prozentanteil der beiden Gruppen innerhalb der jeweiligen SÖL-Kategorie an. Differenzen sind rundungsbedingt.

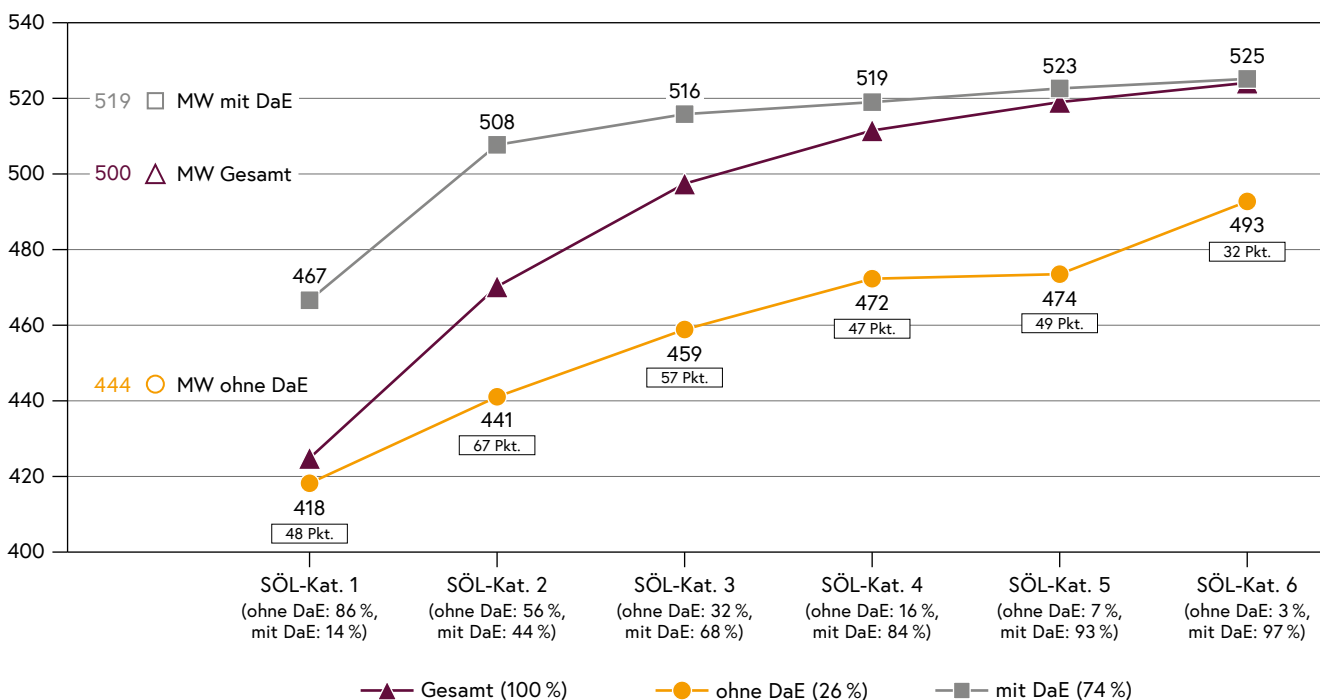
Praktisch bedeutsame Unterschiede lassen sich bei *Deutsch (Zuhören)* auch zwischen Schulen im ländlichen und städtischen Raum feststellen. Die Ergebnisse von Kindern mit Deutsch als Erstsprache liegen im ländlichen Raum 94 Punkte über den Ergebnissen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Deutsch als Erstsprache (wobei die sehr ungleichen Populationsanteile zu berücksichtigen sind). Im städtischen Raum sind es sogar 126 Punkte.

Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)

Die Betrachtung der Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Deutsch als Erstsprache nach Geschlecht zeigt im Kompetenzbereich *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* einen praktisch bedeutsamen Unterschied von 32 bzw. 34 Punkten zugunsten der Mädchen ohne bzw. mit Deutsch als Erstsprache.

Die Differenz zwischen den Kindern, die Schulen der SÖL-Kategorien 1 und 6 besuchen, beträgt bei Schülerinnen und Schülern ohne Deutsch als Erstsprache 75 Punkte und mit Deutsch als Erstsprache 59 Punkte und ist damit in beiden Fällen praktisch bedeutsam (vgl. Abb. 56). Die Differenz zum Österreich-Mittelwert sinkt mit aufsteigender SÖL-Kategorie bei Kindern ohne Deutsch als Erstsprache. Konkret handelt es sich um eine Reduktion von 82 Punkten auf 7 Punkte unter dem Österreich-Mittelwert im Verlauf von SÖL-Kategorie 1 bis 6. Kinder mit Deutsch als Erstsprache liegen schon ab SÖL-Kategorie 2 über dem Österreich-Mittelwert.

Abb. 56: Mittelwerte nach Erstsprache und SÖL, *Deutsch (VvT)*



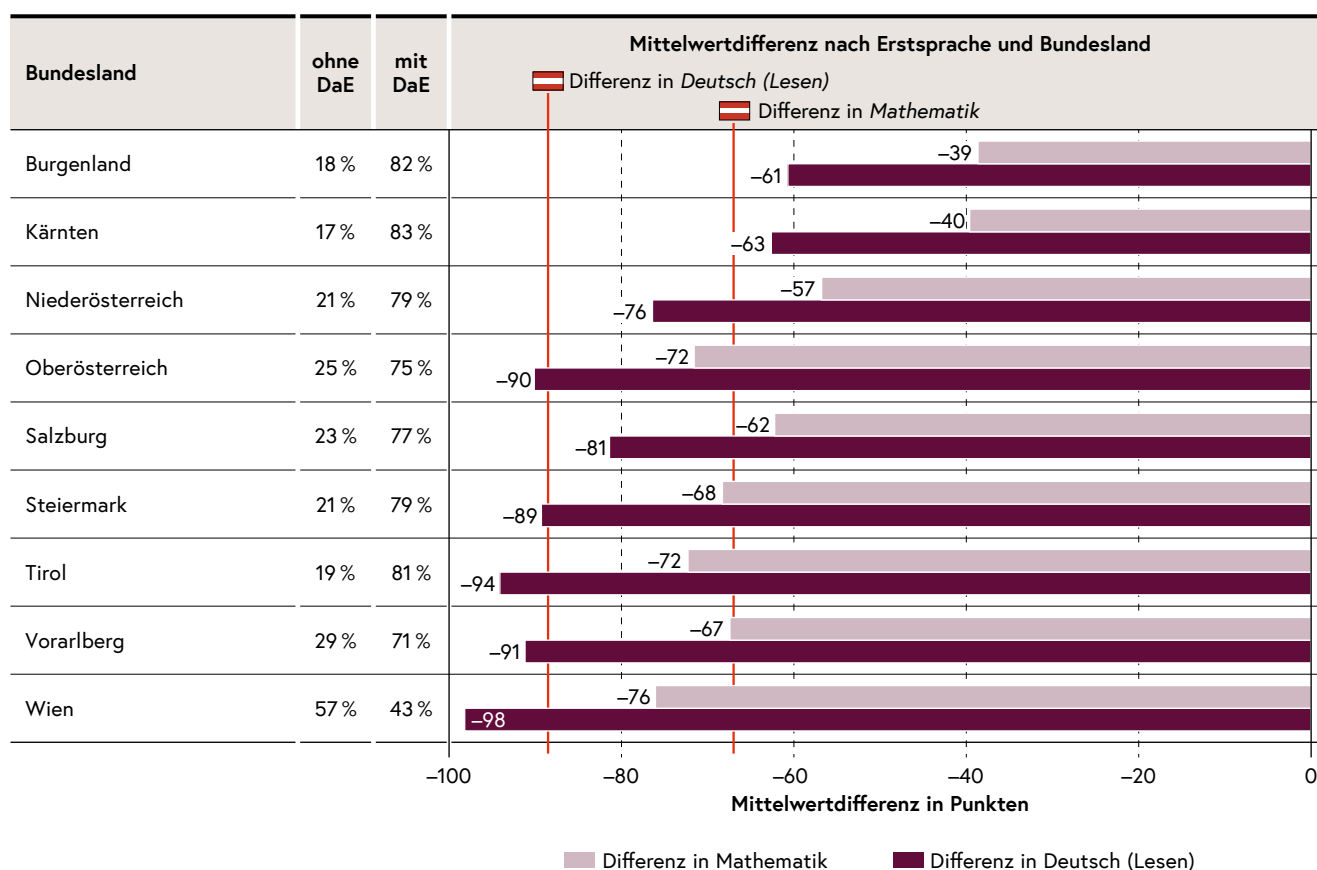
Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Anmerkungen: Die Punktwerte in den Rechtecken geben die absolute Differenz zwischen den Mittelwerten der Kinder mit und ohne Deutsch als Erstsprache in den jeweiligen Kategorien an. Werte in Klammern geben den Prozentanteil der beiden Gruppen innerhalb der jeweiligen SÖL-Kategorie an. Differenzen sind rundungsbedingt.

In allen drei Kategorien des Urbanisierungsgrads (ländlich bis städtisch) bestehen praktisch bedeutsame Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Deutsch als Erstsprache (zwischen 54 Punkten Differenz in ländlichen Gebieten und 85 Punkten Unterschied in dicht besiedelten städtischen Gebieten).

Erstsprachenunterschiede nach Bundesland

In allen Bundesländern sind die Mittelwertdifferenzen in *Mathematik* zugunsten der Kinder mit Deutsch als Erstsprache von praktischer Bedeutsamkeit (vgl. Abb. 57). Am größten ist die Differenz in Wien (76 Punkte), Tirol und Oberösterreich (jeweils 72 Punkte). Die geringsten Unterschiede finden sich im Burgenland (39 Punkte) und in Kärnten (40 Punkte). Im Burgenland machen die Kinder ohne Deutsch als Erstsprache 18 % der Schülerpopulation aus. Der Anteil der Kinder ohne Deutsch als Erstsprache fällt in Wien mit 57 % bundesweit am höchsten aus. Wie oben angegeben, verteilen sich die Kinder ohne DaE allerdings nicht gleichmäßig auf die Bundesländer. Der größte Anteil findet sich in Wien, im Burgenland und in Kärnten sind die Anteile wesentlich kleiner. Davon nicht unabhängig, ist auch die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf Schulen unterschiedlicher SÖL-Kategorien in den Bundesländern stark unterschiedlich. Wie oben dargestellt, zeigt die SÖL-Kategorie der Schule ebenfalls einen starken Zusammenhang mit den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, für Kinder ohne DaE noch stärker als für Kinder mit DaE. Das gilt für alle erhobenen Kompetenzbereiche.

Abb. 57: Mittelwertdifferenzen nach Erstsprache nach Bundesland, *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)*



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Anmerkung: Werte in den Spalten geben den Prozentanteil der beiden Gruppen innerhalb des jeweiligen Bundeslands an.

In *Deutsch (Lesen)* zeigt sich ein ähnliches, jedoch noch ausgeprägteres Bild: Die in jedem Bundesland praktisch bedeutsamen Mittelwertdifferenzen liegen zwischen 98 Punkten (Wien) und 61 Punkten (Burgenland). Somit zeigt das Burgenland die geringste Differenz zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Deutsch als Erstsprache bei insgesamt höchstem Ergebnis.

Bei den Zuhör-Kompetenzen von Kindern mit Deutsch als Erstsprache gibt es zwischen den Bundesländern keine nennenswerten Unterschiede. Die mittleren Kompetenzen von Kindern mit DaE in *Deutsch (Zuhören)* liegen in allen Bundesländern praktisch bedeutsam über dem Österreich-Mittelwert. Anders sieht es bei Kindern ohne Deutsch als Erstsprache aus: Hier sticht das Burgenland hervor, in dem Kinder ohne Deutsch als Erstsprache im Schnitt die geringste Abweichung zum Österreich-Mittelwert aufweisen (45 Punkte darunter). In Vorarlberg hingegen zeigt sich mit 97 Punkten unter dem Österreich-Mittelwert die höchste Differenz. In Wien, wo es die meisten Schülerinnen und Schüler ohne Deutsch als Erstsprache gibt, ist die Differenz zum Österreich-Mittelwert mit 87 Punkten ebenso praktisch bedeutsam und nach Tirol (89 Punkte) am dritthöchsten. Kinder mit und ohne Deutsch als Erstsprache unterscheiden sich in Wien um 125 Punkte.

In fast allen Bundesländern (außer Vorarlberg und Kärnten) liegen Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* praktisch bedeutsam über dem Österreich-Mittelwert. Kinder ohne Deutsch als Erstsprache finden sich in allen Bundesländern außer dem Burgenland jeweils praktisch bedeutsam unter dem Österreich-Mittelwert. Die größten Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Deutsch als Erstsprache weisen die Steiermark und Wien auf, wobei die Differenz in allen Bundesländern praktisch bedeutsam ist.

Zusammenschau

Dieses Kapitel beleuchtet die Differenzen der Ergebnisse der iKM^{PLUS} für den Zyklus 2023–2025 nach Erstsprache. In der Zusammenschau ergibt sich folgendes Bild: Bei Volksschulkindern der 4. Schulstufe zeigen sich in allen vier Kompetenzbereichen der iKM^{PLUS}-Erhebung klare Unterschiede in den Ergebnissen – abhängig davon, ob sie Deutsch als Erstsprache haben oder nicht. Besonders ausgeprägt sind die Unterschiede im Kompetenzbereich *Deutsch (Zuhören)*, allerdings lassen sich in allen vier Kompetenzbereichen praktisch bedeutsame Unterschiede finden. Die gefundenen Unterschiede ziehen sich durch alle analysierten Aspekte wie die sozioökonomische Ausgangslage der Schule, den Urbanisierungsgrad oder das Bundesland. Insgesamt zeigen sich praktisch bedeutsame Mittelwertdifferenzen, die teils mehr als einem Lernjahr entsprechen. Diese Befunde sind allerdings nicht neu, sie zeigten sich bereits in den Bildungsstandardüberprüfungen (vgl. [Kapitel 6](#)).



Erstsprache in Kürze

- Volksschulkinder der 4. Schulstufe mit Deutsch als Erstsprache erzielen im Rahmen der iKM^{PLUS}-Erhebung deutlich höhere Kompetenzen als Kinder ohne Deutsch als Erstsprache.
- Die geringsten Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Deutsch als Erstsprache zeigen sich in *Mathematik* und die größten in *Deutsch (Zuhören)*, wobei alle von praktischer Bedeutsamkeit sind.
- In den einzelnen Kompetenzbereichen des Unterrichtsgegenstands Deutsch erreicht oder übertrifft jeweils weniger als die Hälfte der Kinder ohne Deutsch als Erstsprache die Bildungsstandards.
- In Wien ist der Anteil an Schülerinnen und Schülern ohne Deutsch als Erstsprache am höchsten. In diesem Bundesland sind die Kompetenzunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Deutsch als Erstsprache am deutlichsten ausgeprägt.
- Je höher die Kategorie der sozioökonomischen Ausgangslage (SÖL) der Schule ist, desto höher sind die Mittelwerte der Schülerinnen und Schüler sowohl mit als auch ohne Deutsch als Erstsprache.

6 Ergebnisse im Zeitverlauf

Ursula Itzlinger-Bruneforth, Michael Bruneforth

Zeitliche Vergleiche oder Trendanalysen stellen einen wesentlichen Mehrwert im Bildungsmonitoring dar. Zentral geht es hierbei um die Frage, inwieweit sich die Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Volksschulzeit erwerben, im Lauf der Zeit verändern. Verglichen werden die Kompetenzen verschiedener Kohorten, nicht von Individuen.

In diesem Kapitel wird auf die Trends seit der Einführung der Bildungsstandards 2009 eingegangen. Frühere Ergebnisse in *Mathematik*, *Deutsch (Lesen)*, *Deutsch (Zuhören)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* werden mit jenen der iKM^{PLUS} verglichen. Gleichzeitig werden demografische Veränderungen in der Population betrachtet, um Trends einzubetten und besser interpretieren zu können. Seit der Durchführung der ersten nationalen Bildungsstandardüberprüfung im Jahr 2010 hat sich die Zusammensetzung der Schülerschaft in Österreich stark gewandelt, z.B. hinsichtlich der Sprache der Kinder oder der elterlichen Bildung. Auch viele schulische Rahmenbedingungen haben sich verändert.

Bei der Analyse von Veränderung ist es wichtig, dass technische und methodische Voraussetzungen stimmen. Die Sicherstellung der Vergleichbarkeit über die Jahre hinweg stellt große Herausforderungen an alle Aspekte einer Erhebung dar. Die COVID-19-bedingte schulische Ausnahmesituation in den Anfangsjahren der iKM^{PLUS} erschwert die Analyse bzw. Interpretation des Trends zwischen den Bildungsstandardüberprüfungen und den Erhebungen der iKM^{PLUS} 2023–2025.

Ein Vergleich der *Mathematik*-Ergebnisse der letzten 15 Jahre ergibt positive Veränderungen. In *Deutsch (Lesen)* lässt sich nur anfangs ein positiver Trend beobachten. Seit 2015 verändern sich die Ergebnisse in allen überprüften Kompetenzbereichen von Deutsch nur wenig. Im Vergleich der Gruppen nach Geschlecht und Erstsprache zeigt sich zu jedem Zeitpunkt ein wesentlich größerer Effekt der Erstsprache Deutsch als des Geschlechts.

Bildungsstandardüberprüfungen im Vergleich zur iKM^{PLUS}

Sowohl die Messungen der iKM^{PLUS} als auch die von 2010 bis 2019 durchgeführten Überprüfungen der Bildungsstandards (BIST-Ü) beruhen auf den österreichischen Bildungsstandards, die 2009 verordnet wurden. Diese wiederum übersetzten die Anforderungen des Lehrplans in Can-Do-Statements. Auch die Überprüfungen im Rahmen der iKM^{PLUS}

beruhen auf diesen Can-Do-Statements und dem Lehrplan. Allerdings ist ein Vergleich der BIST-Ü und der iKM^{PLUS} nicht einfach, denn es gab im Lauf der Jahre einige Änderungen:

- In der BIST-Ü wurden die Kompetenzen nur am Ende der Volksschule erhoben. Bei der iKM^{PLUS} werden die Kompetenzen auf der 3. und 4. Schulstufe erhoben. Dadurch ist einerseits eine gezielte individuelle Förderung ab der 3. Schulstufe möglich, andererseits eine objektive Überprüfung, ob die Förderung gewirkt hat und ein Lernzuwachs erzielt wurde.
- Die Bewertung der offenen Antworten und die Eingabe der Daten fanden in der BIST-Ü zentralisiert am BIFIE statt, seit Beginn der iKM^{PLUS} wird dies von den Lehrpersonen an den Volksschulen durchgeführt. Dadurch waren Lehrpersonen bei der BIST-Ü weniger an der Durchführung der Erhebung beteiligt. Zentrale Bewertung und Dateneingabe sowie zeitaufwändigere Analysen verzögerten allerdings die Rückmeldung bei der BIST-Ü sehr lange. Die Bewertung und Dateneingabe durch die Lehrpersonen und technische Umstellungen beschleunigten die Rückmeldung in der iKM^{PLUS} stark: Anstatt erst nach über einem Jahr verfügbare Rückmeldungen zu haben, können diese jetzt ad hoc erzeugt werden.
- Die Überprüfungen wurden in der BIST-Ü großteils anders administriert als in der iKM^{PLUS}: In der iKM^{PLUS} führt i. d. R. die Klassenlehrperson die Überprüfung durch. Bei den BIST-Ü wurden die Überprüfungen durch andere Lehrpersonen durchgeführt.
- Die Dauer der einzelnen Überprüfungen wurde verändert; teilweise wurde die Dauer verkürzt, teilweise verlängert. Insgesamt veränderte sich v. a. in den Kompetenzbereichen von Deutsch die Administration der Überprüfung stark: In der BIST-Ü wurden alle Bereiche an zwei Tagen hintereinander in festgelegter Reihenfolge administriert. In der iKM^{PLUS} ist die Durchführung der einzelnen Module innerhalb eines bestimmten Fensters von der Lehrperson zeitlich flexibel wählbar.
- In *Deutsch (Lesen)*, *Deutsch (Zuhören)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* wurden die theoretischen Grundlagen („Konstrukte“) zum Teil stark überarbeitet; die Erhebungsmaterialien und Ratingsheets wurden entsprechend angepasst.

Um die Effekte der einzelnen Änderungen differenzieren zu können, wurden im Zuge der Implementierung der iKM^{PLUS} mehrere Studien durchgeführt. In diesen Studien wurden u. a. Inhalte der Materialien, Zeitpunkt der Durchführung, Dauer der Durchführung und Administrationsform verglichen (Freunberger et al., 2026). Um möglichst wenige Schülerinnen und Schüler und Schulen mit Erhebungen zu belasten – auch aufgrund der schwierigen Lage an den Schulen in bzw. kurz nach der COVID-19-Pandemie – wurde entschieden, die Stichprobengrößen vertretbar klein zu halten. Die Ergebnisse dieser Studien erlauben es, auf der Ebene von Österreich gesamt gesicherte Aussagen über die Entwicklung der Kompetenzen zu machen. Für Gruppenvergleiche werden Effektstärken (Hattie, 2008) angegeben.

Alle Ergebnisse (auch jene, die über die im Folgenden dargestellten Abbildungen hinausgehen) finden sich im Tabellenanhang.

Trends in Rahmenbedingungen

Demografische Rahmenbedingungen

Dieser Abschnitt zeigt, wie sich einige Merkmale von Schülerinnen und Schülern im Zeitverlauf seit 2010 entwickelt haben. Der Vergleich beschränkt sich auf Merkmale, die empirisch belegt in einem Zusammenhang mit dem Kompetenzerwerb stehen (vgl. z. B. BMBWF, 2021). Dazu gehören die im Alltag gesprochene Sprache, die Bildungshintergründe der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und der Migrationshintergrund.

Bei den BIST-Ü wurde auf demografische Daten aus Fragebogenerhebungen bei Schülerinnen und Schülern bzw. Eltern/Erziehungsberechtigten zurückgegriffen. Mittlerweile ist es möglich, auf Daten aus anderen Quellen zuzugreifen. Somit kann der Erhebungsaufwand in der iKM^{PLUS} verringert werden. Für die Trendanalysen in den demografischen Rahmenbedingungen für die Jahre vor 2023 wurden Auswertungen der Schulstatistik vorgenommen. Diese wurden analog zur iKM^{PLUS} auf Basis der Daten der Schulverwaltungsprogramme erhoben. Bei den hier dargestellten Trendanalysen werden somit andere Daten verwendet als bei den zuvor durchgeführten Bildungsstandardüberprüfungen. Daher sind die Ergebnisse in diesem Kapitel zum Teil etwas anders als in früheren Berichten zur BIST-Ü.

Für die Trendanalyse nach Sprachhintergrund wird die „im Alltag verwendete Sprache der Schülerinnen und Schüler“ herangezogen. Kinder mit anderer Alltagssprache als Deutsch werden hier der Definition der Statistik Austria (2023) gemäß identifiziert. Als Alltagssprache gilt die erste der Nennungen, die in der Schulverwaltung erfasst wird. Damit wird die Vergleichbarkeit zurück bis zum Schuljahr 2009/10 ermöglicht. Die Anteile weichen jedoch etwas ab von denen, die in anderen Kapiteln berichtet werden, denn im Rahmen der iKM^{PLUS} wird die Erstsprache der Kinder erhoben. Daher sind Ergebnisse zum Sprachhintergrund nicht vergleichbar mit denen anderer Kapitel.

Der Datensatz der Schulstatistik dient als Ausgangspunkt für die Verknüpfung der Daten mit weiteren Datenquellen und Registern, die bei Statistik Austria verfügbar sind. Damit stehen auf Schulebene Angaben zum Migrationshintergrund und der Bildung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten der Schülerinnen und Schüler zur Verfügung. Ein Migrationshintergrund liegt dann vor, wenn beide Elternteile bzw. Erziehungsberechtigten im Ausland geboren sind.

Wie oben erwähnt, gibt es demografische Merkmale, die empirisch belegt in einem Zusammenhang mit Kompetenz stehen. Es ist daher anzunehmen, dass sich die Kompetenzen im Schnitt verändern, wenn sich die Zusammensetzung der Population hinsichtlich dieser Merkmale ändert. Erhöht sich der Anteil der Kinder mit demografischen Merkmalen, die in einem ungünstigen Zusammenhang mit Bildungserfolg stehen, fallen die Kompetenzen im Schnitt geringer aus. Dieser mögliche Trend wird vor allem mit

Blick auf die steigenden Anteile von Kindern mit Migrationshintergrund oder Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch häufig medial erwähnt. Umgekehrt ermöglicht eine Zunahme von Anteilen der Kinder mit Merkmalen, die günstig mit dem Bildungserfolg zusammenhängen, eine Steigerung der Ergebnisse des Schulsystems. Diese Möglichkeit, die allerdings seltener in der öffentlichen Diskussion vertreten ist, ist z. B. durch ein durchschnittlich höheres Bildungsniveau der Eltern gegeben.

In dem Zeitraum seit Einführung der Bildungsstandards in Österreich haben sich die demografischen Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht auf der Primarstufe deutlich geändert (vgl. Abb. 58). Die Auswahl der Jahre in der Darstellung orientiert sich an den Durchführungen der BIST-Ü auf der Primarstufe (2010, 2013, 2015, 2018) bzw. der iKM^{PLUS} 2023–2025.

Der Anteil der Kinder mit einer anderen Alltagssprache als Deutsch ist kontinuierlich gestiegen – von 23 % im Schuljahr 2009/10 auf 32 % im Schuljahr 2022/23. Ebenso stieg der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund – von 24 % im Schuljahr 2015/16 auf 29 % im Schuljahr 2022/23.

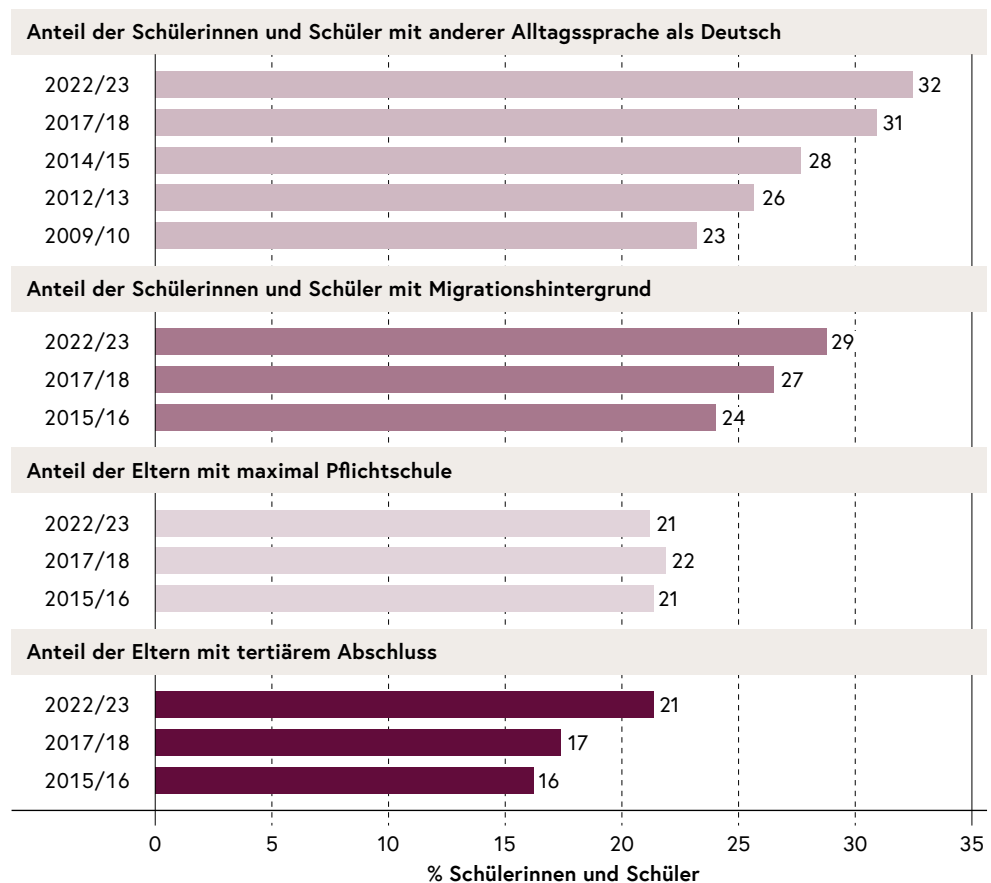
Hinsichtlich des Anteils der Eltern, die maximal einen Pflichtschulabschluss besitzen, ist oberflächlich keine Veränderung zu beobachten, die Anteile liegen in den Schuljahren 2015/16 bis 2022/23 stabil bei knapp über 20 % der Eltern. Die Stabilität im Anteil der Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss nach 2015/16 stellt einen Einschnitt in den längerfristigen Trend dar. In den letzten Dekaden bis 2015 zeigen sich fallende Anteile (Bruneforth & Höller, 2019). Angaben zur Bildung der Eltern beziehen sich auf beide Eltern bzw. beide Erziehungsberechtigten und nicht allein auf die Erziehungsberechtigten mit der höheren Bildung. Die Angaben unterscheiden sich damit deutlich von Statistiken zur höchsten Bildung¹³ der Eltern (z. B. in BMBWF, 2024; BIFIE, 2019).

Ein Zuwachs zeigt sich jedoch bei den höheren Schulabschlüssen. Der Anteil von Eltern mit einem tertiären Abschluss steigt von 16 % im Schuljahr 2015/16 auf 21 % im Schuljahr 2022/23.

Der demografische Trend zeigt demnach zwei gegenläufige Strömungen, die im Zusammenhang mit Kompetenzerwerb stehen: Zum einen steigt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihres Migrationshintergrunds bzw. des Sprachhintergrunds erhöhte Risiken bezüglich des Kompetenzerwerbs haben. Zum anderen steigt der Anteil von Kindern aus Familien mit hoher Bildung, was tendenziell positiv mit dem Kompetenzerwerb zusammenhängt.

13 In internationalen Studien wird häufig die höchste Bildung der Eltern berichtet. Im NBB 2024 wird das übernommen.

Abb. 58: Trends ausgewählter demografischer Merkmale der Schülerinnen und Schüler



Quellen: Alltagssprache: Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler (§ 6 Bildungsdokumentationsgesetz); Migration und Bildung der Eltern: Daten zu sozioökonomischen Faktoren gemäß § 17 Bildungsdokumentationsgesetz, verfügbar ab dem Schuljahr 2015/16. Anmerkung: Grundgesamtheit bilden jeweils alle in der Schulstatistik erfassten Schülerinnen und Schüler der Schulen, die an den Überprüfungen der Bildungsstandards (2010 bis 2018) bzw. an der iKM^{PLUS} im ersten Zyklus teilgenommen haben. Schülerinnen und Schüler, die nicht zur Teilnahme an der iKM^{PLUS} bzw. den BIST-Ü verpflichtet waren, sind eingeschlossen, alle Schulstufen werden berücksichtigt.

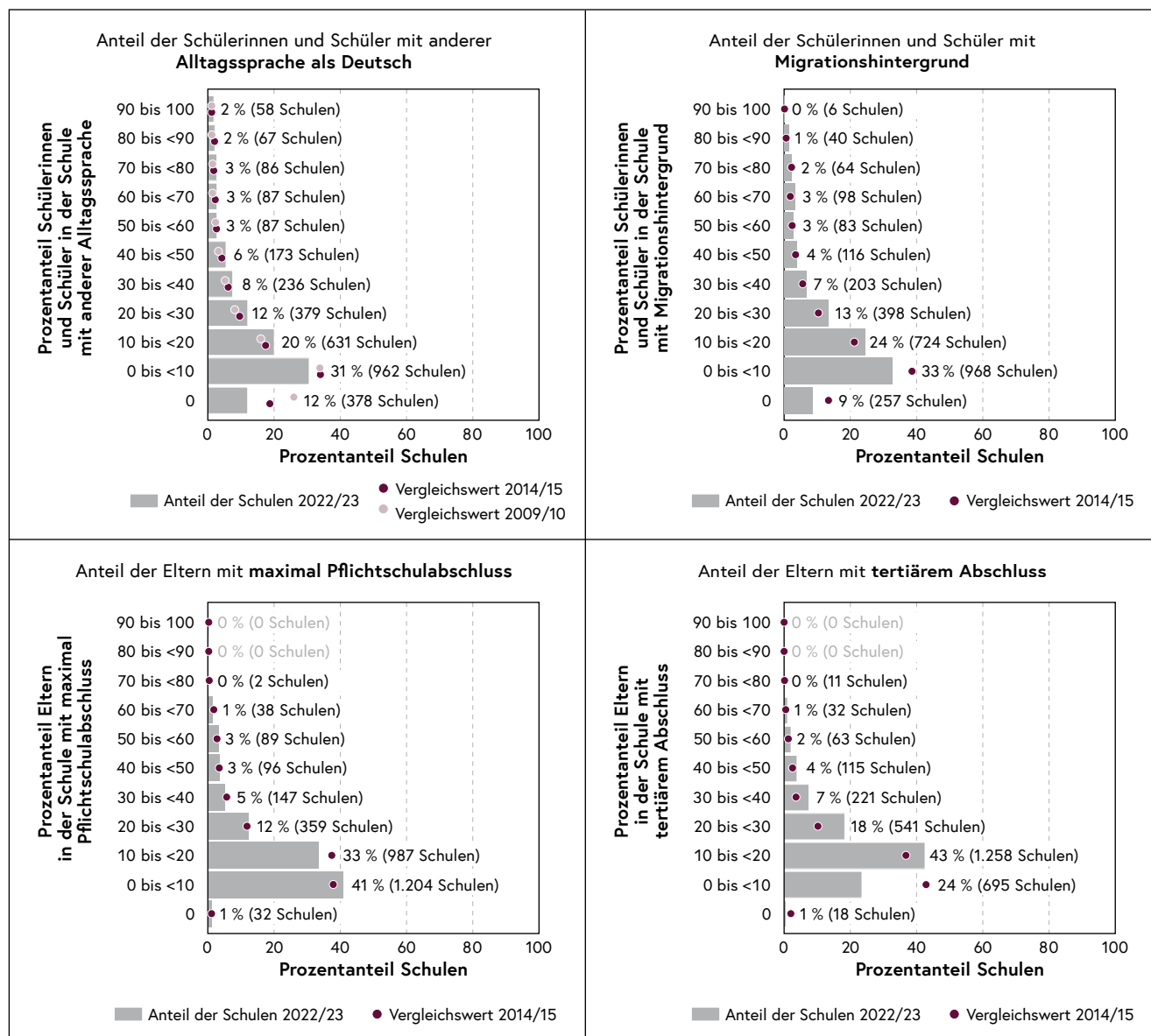
Angesichts dieser beiden demografischen Entwicklungen stellt sich die Frage, welche Änderungen im Kompetenzerwerb aufgrund dieser Trends zu erwarten wären. Dazu wurde ein populationsadjustierter Vergleich der Jahre 2015 und 2022 (Bruneforth et al., 2026) erstellt. Dieser Ansatz erlaubt es, den gemeinsamen Einfluss der beiden Trends auf die Kompetenzstände zu beurteilen. Aus diesem Vorgehen ergibt sich für die Zeitspanne zwischen 2015 und 2022: Unter der Annahme, dass für Kinder mit gleichen demografischen Merkmalen der Kompetenzerwerb 2015 und 2022 ähnlich verlaufen wäre – d.h. unter Annahme gleicher Lernchancen –, ist nicht von einer Verringerung der Lese- bzw. Mathematikkompetenzen in Österreich aufgrund der demografischen Veränderungen auszugehen.

Dieser Befund schließt an die Ergebnisse zu den Lesekompetenzen von Bruneforth & Höller (2019) für die Jahre 2006 bis 2016 an, die sich für die Änderungen der demografischen Rahmenbedingungen gezeigt haben: Trotz steigender Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ließen sich aufgrund der besseren Bildung der Eltern in Summe positive Änderungen der Kompetenzen erwarten.

Die in Abb. 58 gezeigten demografischen Rahmenbedingungen für das Gesamtsystem verdecken bedeutsame Unterschiede zwischen den Schulstandorten (vgl. Kapitel 7). Abb. 59 zeigt daher, wie groß an den einzelnen Schulstandorten die Anteile der Kinder mit den betrachteten Hintergrundmerkmalen waren, und wie sich die Verteilung der Schulen in den letzten Jahren geändert hat. Während im Schuljahr 2009/10 noch 25 % der Schulen gar keine Kinder mit anderer Alltagssprache als Deutsch unterrichten, halbiert sich dieser Anteil bis zum Schuljahr 2022/23 auf 12 % der Schulen. Auch der Anteil der Schulen mit weniger als 10 % an Schülerinnen und Schülern anderer Alltagssprache sinkt nach dem Schuljahr 2014/15. Folgerichtig steigt der Anteil der Schulen mit höheren Anteilen der Schülerinnen und Schüler anderer Alltagssprache. Addiert man die Anteile der Schulen mit einer Mehrheit an Schülerinnen und Schülern mit anderer Alltagssprache, so steigen diese von 8 % im Schuljahr 2009/10 auf 12 % im Schuljahr 2022/23. Das Bild fällt hinsichtlich des Migrationshintergrunds ähnlich aus. Andererseits reduziert sich der Anteil der Schulen mit weniger als 10 % der Eltern mit Hochschulbildung in den Jahren nach 2014/15 von über 40 % auf 25 %.

Diese gegenläufigen demografischen Trends treffen die einzelnen Schulstandorte nicht gleichermaßen. Was auf Systemebene hinsichtlich der Rahmenbedingungen und des gegenläufigen Einflusses auf die Möglichkeiten für den Kompetenzerwerb eher Stabilität darstellt, wirkt sich an den Schulstandorten, an denen sich die gegenläufigen demografischen Trends nicht unbedingt ausgleichen, unterschiedlich aus. Eine Auswertung des populationsadjustierten Vergleichs der Jahre 2015 und 2022 für die Schulstandorte zeigt differenzielle Entwicklungen der Rahmenbedingungen. Für 2.240 Standorte, d.h. nahezu 80 % der Standorte, ist keine bedeutsame Änderung der Ergebnisse der Kompetenzmessungen im Schuljahr 2022/23 im Vergleich zum Schuljahr 2015/16 aufgrund demografischer Trends zu erwarten. D.h., aufgrund der gegenläufigen Trends sind die Rahmenbedingungen an der Mehrheit der Schulen in Summe weder besser noch schlechter als im Schuljahr 2015/16. Für die ca. 600 Schulen, für die sich bedeutsame Änderungen der Rahmenbedingungen zeigen, sind diese häufiger positiv als negativ. In 380 Schulen haben sich die demografischen Rahmenbedingungen positiv entwickelt. An diesen Schulstandorten wäre bei gleichbleibender Schul- und Unterrichtsqualität eine praktisch bedeutsame Steigerung der Kompetenzen zu erwarten. Für 220 bis 230 Schulstandorte haben sich die demografischen Rahmenbedingungen derart geändert, dass bei gleicher Schul- und Unterrichtsqualität praktisch bedeutsam geringere Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2022/23 im Vergleich zum Schuljahr 2015/16 zu erwarten wären.

Abb. 59: Trends demografischer Merkmale der Schülerinnen und Schüler nach Schulstandorten



Quellen und Anmerkungen: Siehe Abb. 58. Die Zahlen neben den Grafiken beziehen sich auf das Jahr 2022/23 (Balken).

COVID-19

In allen drei Kohorten von Volksschulkindern, deren Kompetenzen im ersten Zyklus der iKM^{PLUS} erfasst wurden, fiel ein Teil des Schul- bzw. Kindergartenbesuchs in die Zeit der Corona-Pandemie. Die Situation der COVID-19-Pandemie stellt das Schulsystem ab März 2020 vor völlig neue Herausforderungen. Zum Schutz der Gesundheit der Bevölkerung wird an den Schulen ab März 2020 zumindest teilweise auf ortsungebundenen Unterricht („distance learning“) umgestellt (BMBWF, 2021). Es folgen bis zum Sommer 2021 unterschiedliche Maßnahmen, die vermutlich großen Einfluss auf die Lernbedingungen der Kinder haben. Die Kohorten, die an der iKM^{PLUS} im ersten Zyklus teilnehmen, sind

unterschiedlich betroffen, vgl. Tab. 4: Die Kohorte, die im Schuljahr 2022/23 an der ersten Messung der iKM^{PLUS} auf der 4. Schulstufe teilnimmt, besucht beim Ausbruch der Pandemie im März 2020 die erste Schulstufe. Die iKM^{PLUS}-Kohorte der 4. Schulstufe des Schuljahrs 2023/24 wird im Herbst des Pandemiejahrs 2020 eingeschult. Für die dritte Kohorte fällt das verpflichtende Kindergartenjahr in die Pandemiezeit.

Tab. 4: COVID-19 und die iKM^{PLUS}-Kohorten

	iKM ^{PLUS} erster Zyklus 2023–2025											
	COVID 19: Schulmaßnahmen				Beginn iKM ^{PLUS}		1. Erhebung		2. Erhebung		3. Erhebung	
	Schuljahr 2019/20		Schuljahr 2020/21		Schuljahr 2021/22		Schuljahr 2022/23		Schuljahr 2023/24		Schuljahr 2024/25	
	WS 19	SS 20	WS 20	SS 21	WS 21	SS 22	WS 22	SS 23	WS 23	SS 24	WS 24	SS 25
Kohorte 1	1. Schulstufe		2. Schulstufe		3. Schulstufe		4. Schulstufe					
Kohorte 2	Letztes Kindergartenjahr		1. Schulstufe		2. Schulstufe		3. Schulstufe		4. Schulstufe			
Kohorte 3			Letztes Kindergartenjahr		1. Schulstufe		2. Schulstufe		3. Schulstufe		4. Schulstufe	

Beim Vergleich der Ergebnisse der letzten Erhebungen der BIST-Ü (Deutsch 2015, Mathematik 2018) und der Ergebnisse des ersten Zyklus der iKM^{PLUS} muss daher die besondere Situation in den ersten Schuljahren der Kohorten der späteren Messung unbedingt bedacht werden. Der internationale Bericht zu PIRLS 2021 (Mullis et al., 2023) bietet Anhaltspunkte für Dauer und Ausmaß der schulischen Beeinträchtigungen. Ein kausaler Zusammenhang von schulischen Bedingungen während der COVID-19-Pandemie und den in vielen Ländern gefallenen Lesekompetenzen kann nicht bewiesen werden. Mullis et al. (2023) folgern jedoch, dass der internationale Abwärtstrend in PIRLS 2021 mit hoher Wahrscheinlichkeit mit COVID-19 im Zusammenhang steht.

Reformen seit Einführung der Bildungsstandards

Obwohl in der Öffentlichkeit und den Medien die Wahrnehmung eines Reformstaus im österreichischen Schulsystem weit verbreitet ist, zeichnen sich die letzten beiden Jahrzehnte durch die Umsetzung zahlreicher größerer und kleinerer Reformmaßnahmen im Schulsystem aus (Nekula et al., 2018). Die Einführung der Bildungsstandards selbst stellt bereits eine bedeutende Reform dar. Seit deren Einführung 2009 gibt es zahlreiche weitere Reformen im österreichischen Schulsystem, deren Ziel eine Verbesserung der Leistungen und Wirkungen der Schulen und die Erhöhung der Kompetenzen der Schulkinder ist. Allein das Schulunterrichtsgesetz wird zwischen 2009 und 2024 insgesamt 37-mal geändert. An dieser Stelle kann nicht auf jede Reformmaßnahme eingegangen

werden. Eine ausführliche Auflistung wesentlicher Änderungen bis 2017 kann Nekula et al. (2018) entnommen werden. Salchegger und Höller (2019) untersuchen ausgewählte Reformmaßnahmen zwischen 2007 und 2015 hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf Lesekompetenzen auf der 4. Schulstufe. Sie betonen allerdings die Schwierigkeit, die Wirkungen von Reformmaßnahmen zu überprüfen. Einerseits, weil Kompetenzentwicklung das Resultat komplexer Prozesse und ebenso komplexer Wechselwirkungen ist. Andererseits, weil Reformmaßnahmen nicht zwingend an allen Schulen bzw. in allen Klassen (gleich) implementiert werden. In ihren Analysen können sie allerdings zeigen, dass die untersuchten Maßnahmen eher wirkungslos bleiben oder hauptsächlich Kindern mit Deutsch als Erstsprache zugutekommen. Eher wirkungslos bleibt die Senkung der Klassenschülerhöchstzahl. Dieser Befund ist allerdings theoriekonform (siehe z. B. Hattie, 2005). Das verpflichtende Kindergartenjahr wurde mit dem Ziel eingeführt, Kinder mit mangelnden Deutsch-Kenntnissen so zu fördern, dass sie mit Schuleintritt die Unterrichtssprache Deutsch möglichst beherrschen. Tatsächlich kann eine positive Wirkung für Kinder mit Migrationshintergrund nicht festgestellt werden, jedoch verbessern sich die Leseleistungen der Kinder ohne Migrationshintergrund (Salchegger und Höller, 2019).

Einige jüngere Reformen umfassen:

- Die Einführung der PädagogInnenbildung NEU. U. a. wird dabei ein Bachelorstudium eingeführt.
- Änderungen der Lehrpläne: Die Lehrpläne für die Volksschulen werden seit 2009 mehrfach verändert. Dabei werden auch die Lehrpläne für die Fächer Mathematik und Deutsch überarbeitet. Die Auswirkungen von Lehrplanänderungen sind äußerst schwierig zu verstehen, u. a. weil zwischen Verordnung und flächendeckender Implementation Jahre vergehen können.
- Bildungsreformgesetz 2017: Dieses Gesetz schafft die rechtlichen Grundlagen für eine Ausweitung der Schulautonomie und ein umfassendes Bildungscontrolling (BMBWF, 2024). U. a. sieht das neue Bildungscontrolling datengestützte Qualitätssicherung und -entwicklung vor. Mit diesem Gesetz wurde auch die Möglichkeit geschaffen, den Unterricht am Schulstandort flexibler zu organisieren. Das betrifft sowohl die Klassen- bzw. Gruppenbildung als auch die Unterrichtszeit (BMBWF, 2021).
- Seit dem Schuljahr 2018/19 können Schülerinnen und Schüler, die dem Unterricht aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse nicht folgen können, in eigenen Deutschförderklassen oder Deutschförderkursen unterrichtet werden.
- Eine der zahlreichen Datenquellen für die Unterrichtsentwicklung ist die iKM^{PLUS}, die ab 2022 eingeführt wird. Ein besonderer Unterschied zu den BIST-Ü ist v. a. das sofortige Feedback an Lehrpersonen, das zeitnahe Diagnose und Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler, aber auch Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung an den Standorten unterstützt (Opriessnig et al., 2024).
- Seit dem Schuljahr 2021/22 gilt für alle Schulen das neue Qualitätsmanagementsystem (QMS; <https://www.qms.at/qualitaetsrahmen>).

- Ebenso seit dem Schuljahr 2021/22 steht den Schulen ein Tool für die interne Schulevaluation (IQES) zur Verfügung. Damit können Schulen eigenverantwortlich ihre Arbeit evaluieren, z.B. mit der schulinternen Qualitätseinschätzung (www.iqesonline.net/at/siqe) (BMBWF, 2024). Dieses Tool unterstützt schulinterne Prozesse der Qualitätssicherung.
- Externe Schulevaluation: Ebenfalls seit dem Schuljahr 2021/22 steht die externe Schulevaluation im Regelbetrieb zur Verfügung. Die datenbasierte Rückmeldung, verbunden mit dem Außenblick, kann Stärken und Entwicklungsfelder an Standorten aufzeigen. Sie soll aber auch zu einem höheren Bewusstsein für geltende Qualitätsnormen führen und Transparenz und Rechenschaftspflicht von Schulen erhöhen. Darüber hinaus werden den Steuerungsverantwortlichen verschiedener Ebenen standortübergreifende Analysen aggregierter Evaluationsergebnisse bereitgestellt (BMBWF, 2024).

Veränderungen in der Kompetenzerreichung

Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler werden im Überblick über Kompetenzbereiche und Erhebungsjahre dargestellt. Am öftesten werden die Bildungsstandards in *Mathematik* überprüft. In Deutsch können die Daten aus *Deutsch (Lesen)* zu drei Zeitpunkten verglichen werden. In *Deutsch (Zuhören)* stehen zusätzlich zu den flächendeckenden Erhebungen Daten einer gesondert durchgeführten Studie zur Verfügung (vgl. Abb. 66). In *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* existieren Daten aus zwei Erhebungen. Hier ist zudem ein Blick auf die Dimensionen des Schreibens im Trend möglich.

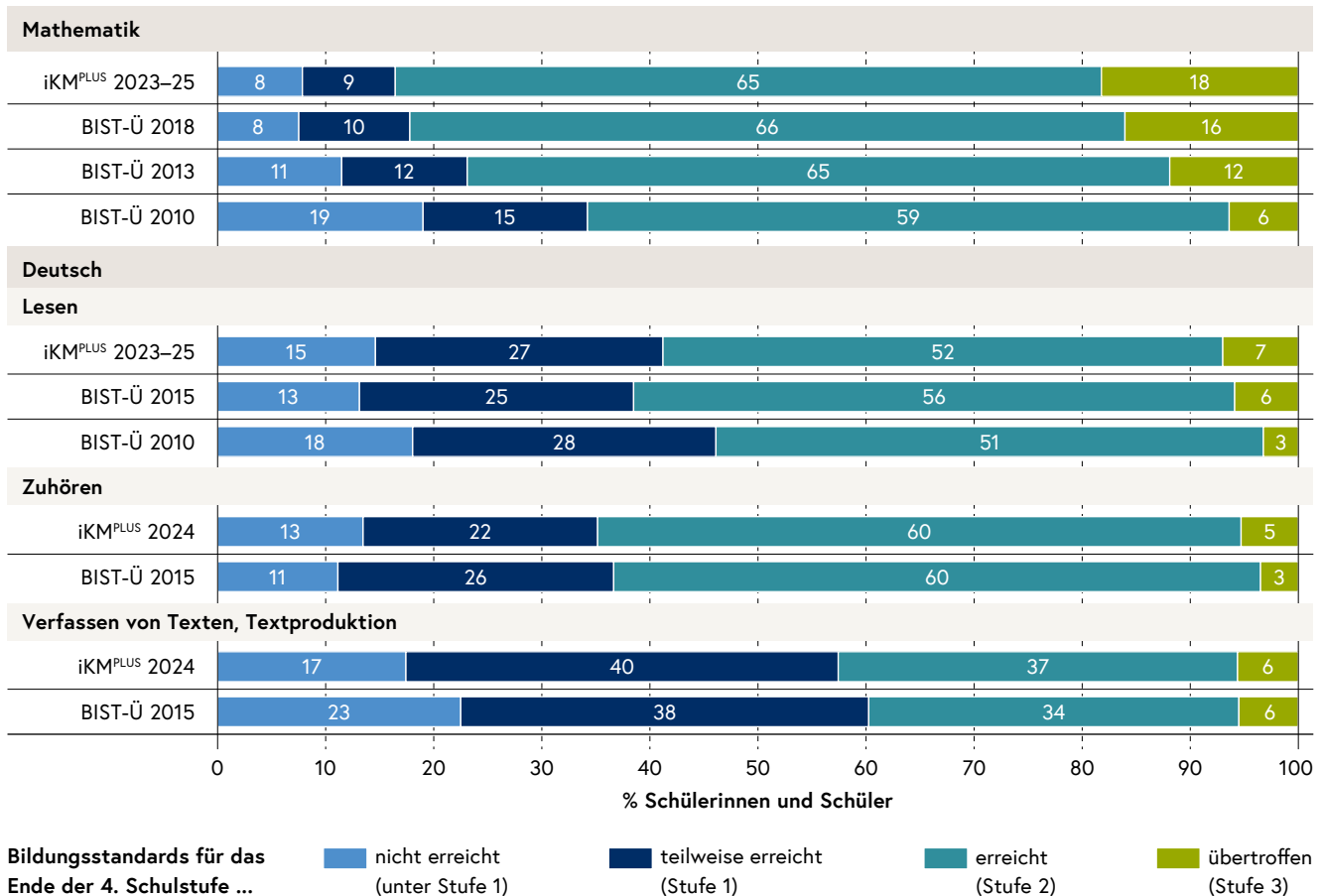
Der größte Kompetenzzuwachs seit 2010 ist in *Mathematik* zu verzeichnen. In *Deutsch (Lesen)* fällt der Zuwachs wesentlich geringer aus. Im Vergleich zu den letzten Überprüfungen der Bildungsstandards in der Volksschule (Deutsch: 2015, Mathematik: 2018) zeigen sich trotz der Belastung durch die Corona-Pandemie nur geringe Veränderungen der Kompetenzen mit einem geringen positiven Trend in *Mathematik* und geringfügigen Veränderungen in den überprüften Kompetenzbereichen von Deutsch; eine Entwicklung, die durchaus als positiv subsumiert werden kann.

Entwicklung der Kompetenzen im Überblick

Abb. 60 zeigt die Entwicklung in den Kompetenzbereichen über die Vergleichsjahre. Die Kompetenzstufen sowie die Beschreibungen der Stufen sind – trotz der eingangs dieses Kapitels erwähnten Änderungen – über alle Erhebungen hinweg vergleichbar. Während sich die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in *Mathematik* seit der ersten Erhebung 2010 deutlich verbessert haben, ist in den drei überprüften Kompetenzbereichen von Deutsch keine so eindeutige Entwicklung festzustellen. Die Gruppen, die die Bildungsstandards nicht erreichen, sind in *Deutsch (Lesen)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* etwas kleiner als 2010. In *Deutsch (Zuhören)* ist diese Gruppe allerdings

sogar etwas größer geworden. Die Anteile der Kinder, die die Bildungsstandards übertreffen, haben sich in *Mathematik* verdreifacht, in *Deutsch (Lesen)* und *Deutsch (Zuhören)* sind sie nur wenig größer geworden. In *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* gibt es keinen Unterschied zwischen 2015 und 2024 in dieser Gruppe.

Abb. 60: Verteilung der Kompetenzstufen im Trend



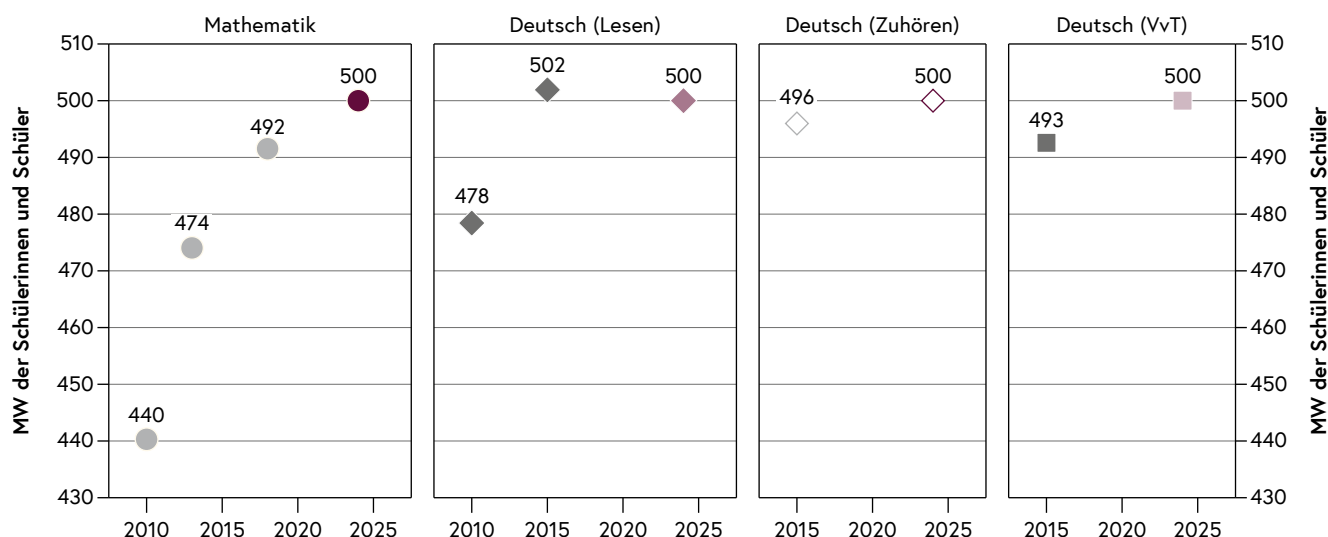
Quellen: iKM^{PLUS} (2023–2025), BIST-Ü 2010–2018.

Der deutliche Anstieg lässt sich zudem aus den Veränderungen der Mittelwerte ablesen (vgl. Abb. 61): Seit 2010 stieg der Mittelwert in *Mathematik* um 60 Punkte (mehr als drei viertel Lernjahre in der iKM^{PLUS}), in *Deutsch (Lesen)* waren es 22 Punkte (über ein Drittel Lernjahr)¹⁴. In *Deutsch (Zuhören)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* kann der Vergleich nur zwischen der iKM^{PLUS} und der BIST-Ü-Erhebung 2015 angestellt werden. Die Unterschiede zwischen den jeweils letzten BIST-Erhebungen und der iKM^{PLUS}

¹⁴ In diesem Kapitel wird nicht auf die praktische Bedeutsamkeit nach dem Schwellenwert von Salchegger und Bruneorth (2024) verwiesen. Salchegger und Bruneorth erläutern, dass dieser Schwellenwert für Trendaussagen nicht sinnvoll erscheint.

2023–2025 sind in allen Kompetenzbereichen klein: 8 Punkte in *Mathematik*, –2 Punkte in *Deutsch (Lesen)*, 4 Punkte in *Deutsch (Zuhören)* und 7 Punkte in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)*. Es wird sich erst im nächsten iKM^{PLUS}-Zyklus zeigen, ob diese Ergebnisse einen Trend darstellen.

Abb. 61: Mittelwerte nationaler Erhebungen im Trend



Quellen: iKM^{PLUS} 2023–2025, BIST-Ü 2010–2018. Anmerkung: Die Ergebnisse der BIST-Ü werden hier auf der Skala der iKM^{PLUS} zur Vergleichbarkeit dargestellt.

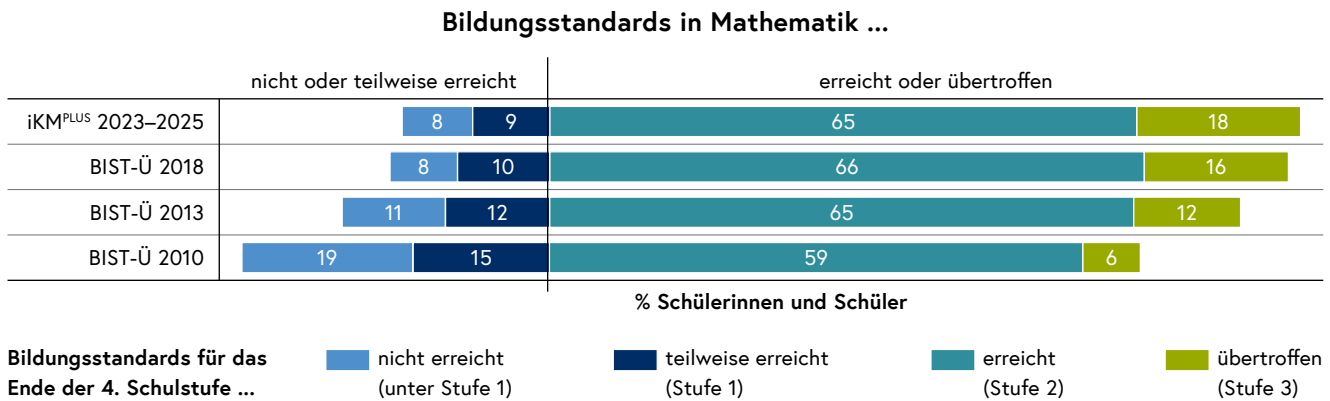
Trends in Mathematik

In *Mathematik* sind die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler seit Beginn der Überprüfung deutlich angewachsen. Dieser positive Trend schwächt sich allerdings im Verlauf der Zeit ab, es zeigt sich aber trotz COVID-19-Pandemie und gestiegenen Anteilen an Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch zumindest keine Verringerung der Kompetenzen.

Der deutlichste Anstieg in *Mathematik* zeigt sich zwischen den Erhebungen 2010 und 2013 (vgl. Abb. 62); auch in den nachfolgenden Erhebungen zeigen sich noch Zugewinne. Die Zeitreihe von 2010 bis zur iKM^{PLUS} verdeutlicht: Besonders hoch ist der Anstieg (+12 Prozentpunkte) der Kinder mit besonders hohen Kompetenzen (Standards übertroffen, Stufe 3). Gleichzeitig ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, welche die Bildungsstandards nicht erreichen, um 11 Prozentpunkte gesunken. Nimmt man die Anteile der Kinder zusammen, welche die Bildungsstandards nicht oder nur teilweise erreichen, zeigt sich folgendes Bild: Von 34 % im Jahr 2010 sank deren Anteil auf 16 % in der iKM^{PLUS}, ist also nur noch etwa halb so groß.

Die Phase des geringeren Kompetenzzuwachses zwischen 2018 und der iKM^{PLUS} fällt mit den Einflüssen der Pandemie zusammen. Inwieweit dies eine Trendwende bedeutet oder eine vorübergehende Stagnation, kann erst mit dem nächsten iKM^{PLUS}-Zyklus beurteilt werden.

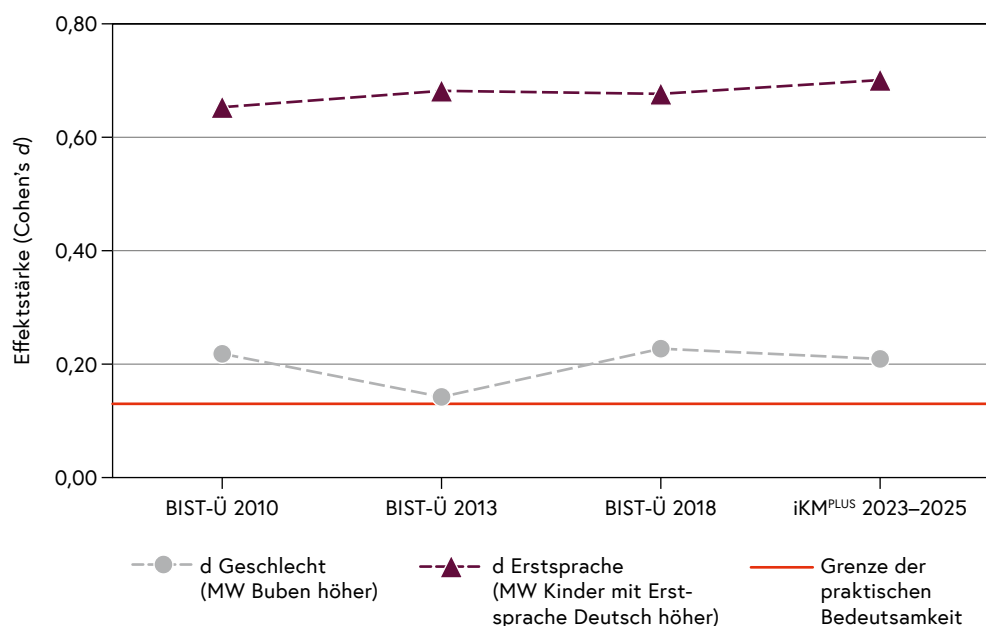
Abb. 62: Verteilung der Kompetenzstufen im Trend, *Mathematik*



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025), BIST-Ü 2010–2018. Anmerkung: Daten wie in Abb. 60, Darstellung verändert.

Die Datenlimitationen der für einen abgesicherten Trendvergleich notwendigen Studien (s. o.) lassen einen Trendvergleich zwischen Gruppen nicht gesichert zu. Mit dieser Einschränkung im Blick können Gruppenunterschiede verglichen werden, indem man die Effektstärke der Unterschiede vergleicht (Cohen, 1988).

Abb. 63: Unterschiede nach Geschlecht und Erstsprache im Trend, *Mathematik*



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025); BIST-Ü 2010–2018.

Die Gruppe der Kinder ohne Erstsprache Deutsch zeigt in allen Mathematik-Erhebungen praktisch bedeutsam niedrigere Kompetenzen als Kinder mit Erstsprache Deutsch (vgl. Abb. 63). Die Effektstärke beträgt 2010 Cohen's $d = 0,65$ und $d = 0,70$ in der iKM^{PLUS}. Trotz stark ansteigender Anteile an Kindern mit anderem Sprachhintergrund als Deutsch (vgl. nochmals Abb. 58) zeigt sich also keine Vergrößerung der Unterschiede, was auch durch die Befunde von Bruneforth & Höller (2019) gestützt wird.

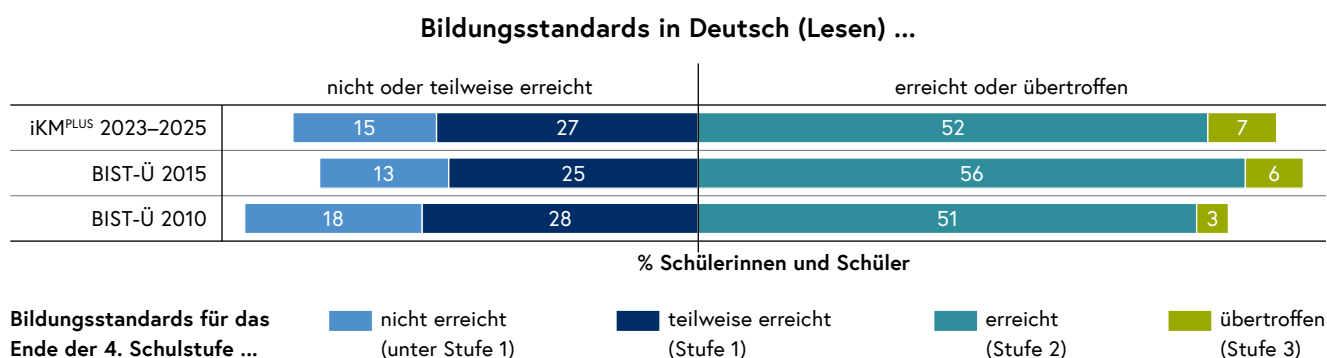
Die Effektstärken der Unterschiede nach Geschlecht sind in den Mathematik-Überprüfungen ebenfalls immer praktisch bedeutsam, wenn auch zu jedem Zeitpunkt deutlich schwächer als in Bezug auf die Erstsprache. Die Effektstärken liegen zwischen Cohen's $d = 0,14$ 2013 und $d = 0,23$ 2018.

Trends in Deutsch

In den überprüften Kompetenzbereichen von Deutsch sind keine großen Kompetenzänderungen zu verzeichnen. Die Effektstärken der Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Erstsprache Deutsch sind in allen Kompetenzbereichen von Deutsch größer als in *Mathematik*.

Zwischen 2010 und 2015 steigen in *Deutsch (Lesen)* die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler an, danach jedoch nicht mehr. In den Zeitraum nach 2015 fällt allerdings auch die COVID-19-Pandemie. Seit 2010 steigen die Anteile der Schülerinnen und Schüler, welche die Bildungsstandards in *Deutsch (Lesen)* erreichen oder übertreffen, von 54 % auf 59 % in der iKM^{PLUS}; im Jahr 2015 sind es noch 62 %.

Abb. 64: Verteilung der Kompetenzstufen im Trend, *Deutsch (Lesen)*

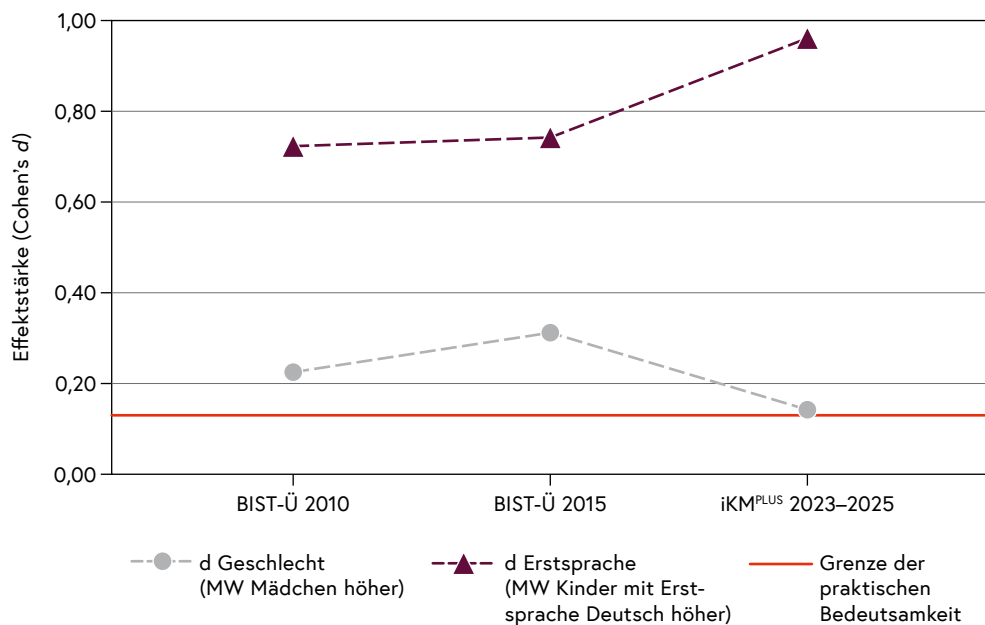


Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025), BIST-Ü 2010, 2015. Anmerkung: Daten wie in Abb. 60, Darstellung verändert.

Abb. 65 zeigt weiters die Unterschiede in den Effektstärken nach Geschlecht und Erstsprache. Kinder mit Erstsprache Deutsch zeigen in *Deutsch (Lesen)* wesentlich höhere Kompetenzen als Kinder ohne Deutsch als Erstsprache. Die Effektstärke der Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Erstsprache Deutsch ist bereits in den Bildungsstandardüberprüfungen 2010 und 2015 sehr hoch (Cohen's d jeweils über 0,70). In der iKM^{PLUS} beträgt Cohen's $d = 0,96$.

Ganz anders stellt sich das Bild dar, wenn nach Geschlecht verglichen wird. Mädchen zeigen bereits 2010 höhere Kompetenzen als Buben. Dieser Gender Gap nimmt bis 2015 noch zu. In der iKM^{PLUS} ist der Unterschied zwischen Mädchen und Buben knapp über der Grenze der praktischen Bedeutsamkeit ($d = 0,14$). Auch hier wird sich erst im zweiten Zyklus der iKM^{PLUS} zeigen, ob dies der Beginn eines neuen Trends ist.

Abb. 65: Unterschiede nach Geschlecht und Erstsprache im Trend, *Deutsch (Lesen)*



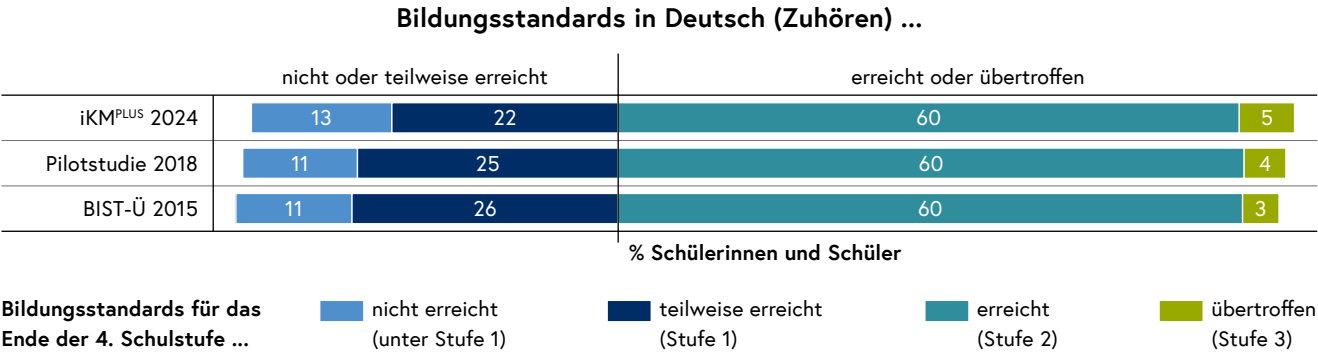
Quellen: iKM^{PLUS} (2023–2025), BIST-Ü 2010, 2015.

In *Deutsch (Zuhören)* zeigt sich insgesamt wenig Unterschied zwischen den Ergebnissen 2015 und denen der iKM^{PLUS} (vgl. Abb. 66). Im Jahr 2015 erreichen oder übertreffen 63 % der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards, in der iKM^{PLUS} sind es mit 65 % etwa gleich viele. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, welcher die Bildungsstandards übertrifft, steigt leicht von 3 % auf 5 %. Leicht vergrößert hat sich allerdings auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler, welcher die Bildungsstandards nicht erreicht. In einer zusätzlichen Studie¹⁵, die im Jahr 2018 durchgeführt wurde und somit als mittlerer

15 Pilotierungsstudie Deutsch, 4. Schulstufe, 2018. Neben der Itempilotierung ist der Zweck dieser Studie eine Verlinkung verschiedener Studien (Ober & Trendtel, 2022).

Erhebungszeitpunkt zwischen 2015 und 2025 verwendet werden kann, sind die Ergebnisse sehr ähnlich (Bachinger et al., 2022). Die Kompetenzen in *Deutsch (Zuhören)* bleiben also stabil.

Abb. 66: Verteilung der Kompetenzstufen im Trend, *Deutsch (Zuhören)*

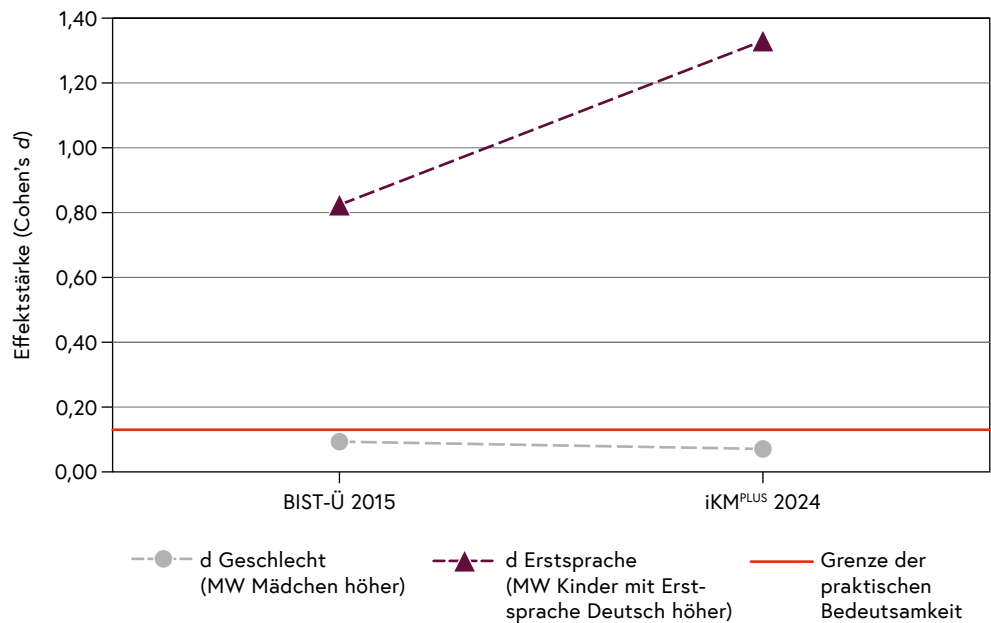


Quelle: iKM^{PLUS} (2024), BIST-Ü 2015, Pilotstudie 2018.

Sehr große Gruppenunterschiede zeigen sich nach Erstsprache. Bereits im Jahr 2015 zeigt sich bei *Deutsch (Zuhören)* der größte Gruppenunterschied aller Kompetenzbereiche zwischen Kindern mit und ohne Erstsprache Deutsch ($d = 0,82$). Dieser Unterschied beträgt in der iKM^{PLUS} $d = 1,33$. Die Unterschiede zwischen den Gruppen mit und ohne deutsche Erstsprache fallen in Zuhören erheblich größer aus als in *Deutsch (Lesen)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)*. Dieser enorme Unterschied zeigt die Bedeutung einer umfassenden Sprachförderung mit Betonung auf Zuhören. Eventuell spielen auch die in der iKM^{PLUS} nicht erfassten Sprechkompetenzen hier eine Rolle. Der Kompetenzbereich Zuhören, Sprache und Sprechen (in früheren Erhebungen: Hören, Sprechen und Miteinander-Reden) lässt sich nicht so einfach in standardisierten Erhebungen überprüfen wie *Deutsch (Lesen)*. Das spiegelt jedoch nicht seine Wichtigkeit wider. Da Unterricht primär sprachlich vermittelt wird, bedeutet diese Differenz für Kinder anderer Erstsprachen eine systematische Benachteiligung im Unterricht – dieser Befund wird bereits anhand der BIST-Ü-Ergebnisse 2015 thematisiert (Breit et al., 2016).

Zwischen Mädchen und Buben bleibt der Unterschied in den Zuhörkompetenzen gleich. Im Jahr 2015 ist der Kompetenzunterschied zwischen Mädchen und Buben praktisch nicht bedeutsam ($d = 0,09$) und kleiner als zwischen allen anderen Gruppen. In der iKM^{PLUS} beträgt der Unterschied $d = 0,07$.

Abb. 67: Unterschiede nach Geschlecht und Erstsprache im Trend, *Deutsch (Zuhören)*

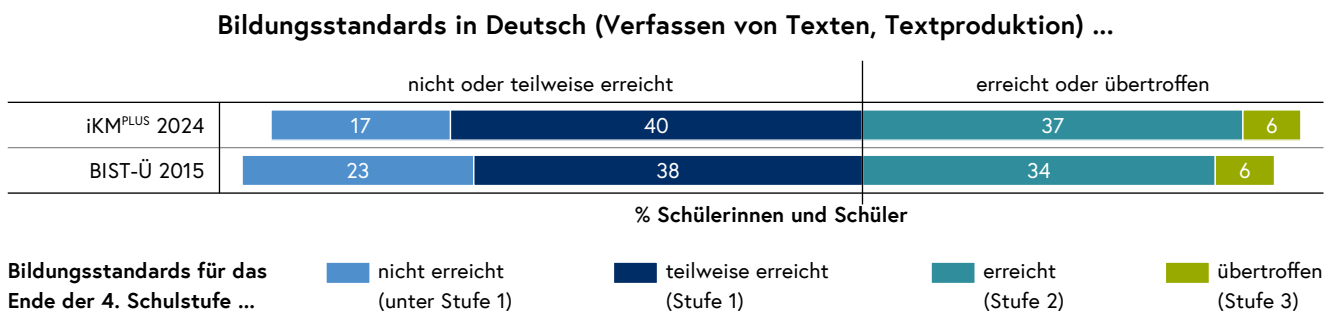


Quellen: iKM^{PLUS} (2024), BIST-Ü 2015.

In der BIST-Ü 2015 wird *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* in der ganzen Kohorte überprüft, in der iKM^{PLUS} an einer Stichprobe. In etwa der Hälfte der Schulen werden die Schreibkompetenzen aller Schülerinnen und Schüler erhoben.

Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler steigen in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* im Schnitt im Zeitvergleich leicht an. Der Anteil der Kinder, welcher die Bildungsstandards nicht erreicht, sinkt von 23 % auf 17 % (vgl. Abb. 68). Die Gruppe der Kinder, welche diese nur teilweise erreicht, wird etwas größer, ebenso die Gruppe, die die Bildungsstandards erreicht. Bei der Gruppe der Kinder, welche die Bildungsstandards übertrifft, gibt es keine Zuwächse.

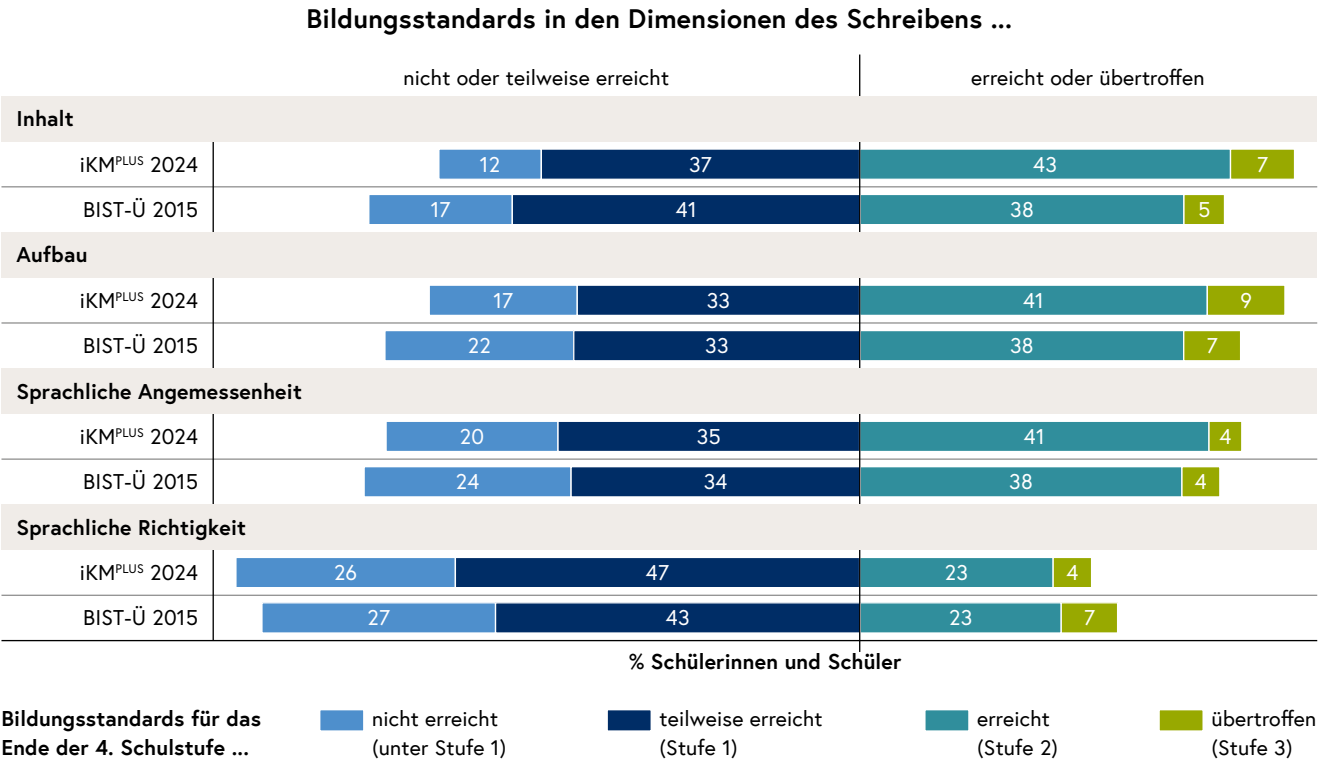
Abb. 68: Verteilung der Kompetenzstufen im Trend, *Deutsch (VvT)*



Quelle: iKM^{PLUS} (2024), BIST-Ü 2015.

Abb. 69 zeigt im Detail, wie sich diese Veränderungen zusammensetzen: In den Dimensionen *Inhalt* und *Aufbau* sind Kompetenzzuwächse zu verzeichnen. In der iKM^{PLUS} erreichen bzw. übertreffen 51 % bzw. 50 % der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in diesen Dimensionen. 2015 sind es 8 bzw. 5 Prozentpunkte weniger. Etwa gleich geblieben sind die Kompetenzen in den Dimensionen *Sprachliche Angemessenheit* und *Sprachliche Richtigkeit*: Kleine Kompetenzzuwächse sind in *Sprachlicher Angemessenheit* zu sehen, kleine Verringerungen in *Sprachlicher Richtigkeit*. Dabei ist schon die Ausgangslage im Jahr 2015 in der Dimension Sprachliche Richtigkeit ungünstig. Bereits damals fällt es den Kindern in Sprachlicher Richtigkeit am schwersten, die Bildungsstandards zu erreichen: Nur 30 % der Kinder erreichen oder übertreffen 2015 die Bildungsstandards. In der iKM^{PLUS} sind es 27 %.

Abb. 69: Kompetenzstufen. Trends in Dimensionen von *Deutsch (VvT)*

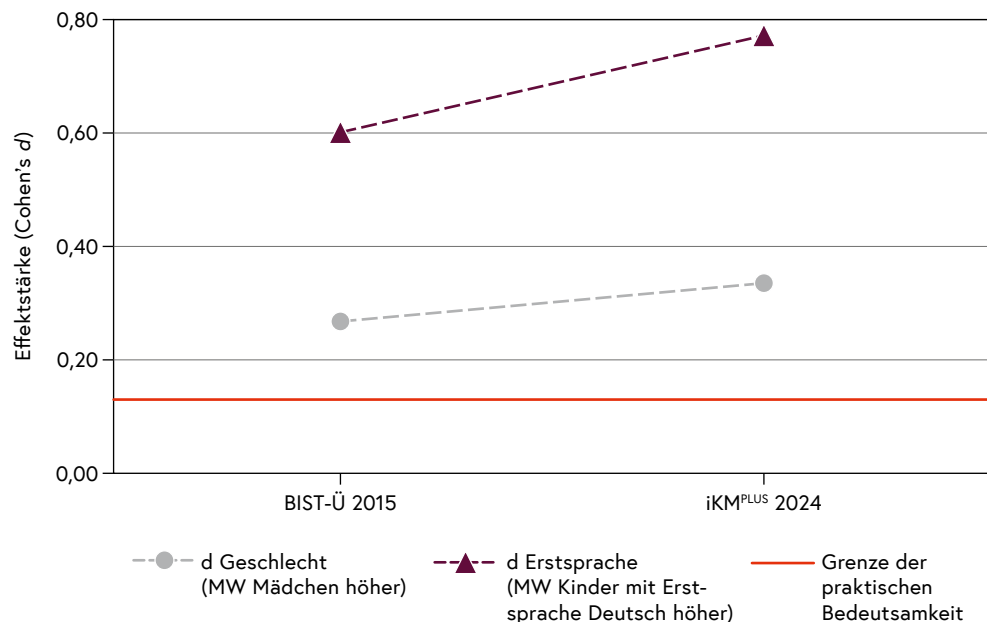


Quellen: iKM^{PLUS} (2024), BIST-Ü 2015.

Abb. 70 zeigt weiters die Unterschiede in den Effektstärken nach Geschlecht und Erstsprache. Die Effektstärke der Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Erstsprache Deutsch beträgt 2015 $d = 0,60$ zugunsten der Kinder mit Erstsprache Deutsch. In der iKM^{PLUS} beträgt die Effektstärke $d = 0,77$. Die Effektstärke des Unterschieds zwischen Kindern mit und ohne Erstsprache Deutsch ist in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* in jeder Erhebung kleiner als in *Deutsch (Zuhören)* bzw. in *Deutsch (Lesen)*.

In *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* zeigt sich in jeder Erhebung ein praktisch bedeutsamer Unterschied zwischen Mädchen und Buben. Der Unterschied in der Effektstärke ist im Jahr 2015 $d = 0,27$ zugunsten der Mädchen und beträgt 2024 $d = 0,34$.

Abb. 70: Unterschiede nach Geschlecht und Erstsprache im Trend, *Deutsch (VvT)*



Quellen: iKM^{PLUS} (2024), BIST-Ü 2015.

Zusammenschau

Seit nunmehr 15 Jahren werden in Österreich nationale Kompetenzerhebungen durchgeführt. In dieser Zeitspanne lassen sich vielfältige Veränderungen feststellen: Einerseits ist die Zunahme der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch zu erwähnen, andererseits die Zunahme der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten mit höheren Bildungsabschlüssen. Ebenso gibt es in den letzten 15 Jahren eine Fülle an weitreichenden Reformen im Bildungsbereich. Nicht zuletzt verändern sich Inhalte und Modalitäten der Erhebungen, um diese zu modernisieren und neuen Anforderungen gerecht zu werden. Trotz all dieser Veränderungen können Vergleiche über die Ergebnisse der letzten 15 Jahre angestellt werden.

Bei der Interpretation der Differenzen sind immer die COVID-bedingten flächendeckenden Schulschließungen mitzudenken, die das Lernen in den Jahren vor der Einführung der iKM^{PLUS} beeinflusst haben können. Die Trends in den einzelnen Kompetenzbereichen können unterschiedlich davon beeinflusst worden sein. Eine bessere Abschätzung wird vermutlich in zukünftigen Überprüfungszyklen möglich sein.



Ergebnisse im Zeitverlauf in Kürze

- Populationsänderungen: Seit dem Jahr 2009 haben sich die Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bzw. mit einer anderen Erstsprache als Deutsch stark vergrößert. Gleichzeitig stieg auch der Anteil von Eltern/Erziehungsberechtigten, die höhere Bildungsabschlüsse aufweisen. Diese gegensätzlichen Bewegungen spiegeln sich nicht an allen Schulstandorten gleich wider.
- Änderungen in Rahmenbedingungen: Seit dem Jahr 2009 wurden eine Reihe von Änderungen im Schulsystem eingeführt, die Auswirkungen auf Unterrichts- und Schulqualität haben können, z. B. Änderungen in der Ausbildung der Lehrpersonen, Lehrplanänderungen, Bildungsreform 2017 mit Erhöhung der Schulautonomie, Einführung des Qualitätsrahmens für Schulen, interne und externe Schulevaluation.
- Die Administration der Erhebung und die Dateneingabe wurden zwischen BIST-Ü und iKM^{PLUS} verändert. Studien zu Auswirkungen dieser Änderungen wurden durchgeführt. Die Ergebnisse erlauben es, auf der Ebene von Österreich gesamt gesicherte Aussagen über die Entwicklung der Kompetenzen zu machen.
- Trendanalysen und -interpretationen werden durch COVID-19-bedingte Effekte erschwert.
- Die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 4. Schulstufe erhöhten sich stark im Zeitverlauf in *Mathematik*. Die größten Zuwächse sind am Anfang der Messreihe (ab 2010) zu verzeichnen.
- In *Deutsch (Lesen)* lässt sich seit der Ausgangsmessung 2010 bei Schülerinnen und Schülern der 4. Schulstufe ein Anstieg der Kompetenzen betrachten, seit 2015 zeichnet sich keine positive Entwicklung ab. In diese Phase fällt allerdings auch die COVID-19-Pandemie. Inwieweit diese Befunde einen Trend darstellen, wird sich erst im nächsten Zyklus der iKM^{PLUS} feststellen lassen.
- Die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 4. Schulstufe in *Deutsch (Zuhören)* bleiben stabil.
- In *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* steigen die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler der 4. Schulstufe leicht an.
- Für die Subgruppen der Mädchen und Buben zeigen sich fachspezifische Ergebnisse: In *Mathematik* schneiden Buben in allen Kompetenzerhebungen praktisch bedeutsam besser ab. In *Deutsch (Lesen)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* zeigen immer Mädchen praktisch bedeutsam höhere Kompetenzen. In *Deutsch (Zuhören)* war der Unterschied schon in der BIST-Ü nicht praktisch bedeutsam und ist es auch nicht in der iKM^{PLUS}.
- Die Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Erstsprache Deutsch waren und sind in allen Kompetenzbereichen groß. Alle Unterschiede sind praktisch bedeutsam und wesentlich größer als die Unterschiede zwischen Mädchen und Buben.

- Die größten Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Erstsprache Deutsch zeigen sich in *Deutsch (Zuhören)*, das war auch bereits in der BIST-Ü 2015 der Fall. 2024 ist der Unterschied mit einer Effektstärke von $d = 1,33$ besonders groß. In *Mathematik* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* sind die Unterschiede am kleinsten, *Deutsch (Lesen)* liegt dazwischen.

7 Ergebnisse auf Ebene der Schulen

Michael Bruneforth, Maria Grillitsch, Daniel Paasch, Angelika Petrovic

In diesem Kapitel richtet sich der Fokus auf die Ebene der Volksschulen und Klassen der 4. Schulstufe. Ziel ist es, über die individuelle Ebene hinaus strukturelle Unterschiede zwischen Schulen und Klassen zu analysieren. Dies ist zentral, um gezielte Maßnahmen zur Schulentwicklung und zur Unterstützung einzelner Standorte zu ermöglichen. Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl das Ausmaß der Kompetenzerreichung als auch die schulischen Rahmenbedingungen stark variieren. Besonders bedeutsam ist die sozioökonomische Ausgangslage von Schulen. Allerdings zeigt sich, dass zwischen Schulen, die sich in ihren Ausgangsbedingungen ähneln, dennoch deutliche Unterschiede in ihren Ergebnissen hinsichtlich des Kompetenzerwerbs ihrer Schülerinnen und Schüler bestehen können. Externe Rahmenbedingungen erklären also bei Weitem nicht alle Unterschiede in der Leistungserbringung von Schulen. Auf Klassenebene zeigt sich ebenfalls eine große Heterogenität: Während manche Klassen viele Schülerinnen und Schüler mit spezifischen Lernvoraussetzungen aufweisen, sind solche in anderen Klassen kaum vertreten. Diese ungleiche Verteilung stellt unterschiedliche Anforderungen an die pädagogische Arbeit.

Ein Blick auf die Schule als Einheit ist über die Ebene der Schülerinnen und Schüler hinaus wertvoll: Volksschulen sind zentrale Orte des Lernens für die grundlegenden Kompetenzen in Mathematik und Deutsch. Die Rahmenbedingungen an den jeweiligen Schulstandorten können den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler maßgeblich beeinflussen. Maßnahmen zur Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität sowie der Schülerleistungen werden am jeweiligen Schulstandort umgesetzt und müssen dort gesteuert und gemeinsam getragen werden. Auf Systemebene liegt der Schwerpunkt auf Maßnahmen, die Schulen in ihrer Schulentwicklung unterstützen und darauf abzielen, optimale Rahmenbedingungen für individuelle Fördermaßnahmen zu schaffen.

In den letzten Jahren wurde im Zuge der Bildungssteuerung auf Basis des Bildungsdirigenten-Einrichtungsgesetzes § 5 in Österreich das Qualitätsmanagement für Schulen (QMS) implementiert (www.qms.at). Ebenfalls auf dieser gesetzlichen Grundlage wurde 2021 der Qualitätsrahmen für Schulen eingeführt. Der Qualitätsrahmen dient als Basis für ein einheitliches Qualitätsverständnis für die Schul- und Unterrichtsentwicklung und bietet Orientierung für Initiativen und Maßnahmen im Schulsystem, wie pädagogische Reformprojekte, Schulentwicklungsbegleitung und Bildungsmonitoring. Das Hauptziel ist die Schaffung optimaler Bedingungen für Bildung und das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Im Detail bezieht sich der Qualitätsrahmen in der fünften Qualitätsdimension „Ergebnisse und Wirkungen“ unter anderem auf den Erwerb grundlegender fachlicher und überfachlicher Kompetenzen. Diese Kompetenzen sind in den Lehrplänen

definiert und stellen ein wesentliches Qualitätsziel dar. Das Abschneiden bei Kompetenzerhebungen und insbesondere der Anteil von Schülerinnen und Schülern, welcher die Bildungsstandards erreicht (oder übertrifft), ist damit ein zentrales Kriterium für Schulqualität. Aussagekräftige Informationen dazu, inwieweit dieses Qualitätskriterium in den Kompetenzbereichen *Mathematik* und *Deutsch* in der Volksschule erreicht wird, liefert die iKM^{PLUS}.

Gemäß Schulunterrichtsgesetz (SchUG § 17, Abs. 1) soll jede Schülerin und jeder Schüler „nach Möglichkeit zu den seinen Anlagen entsprechenden besten Leistungen“ geführt werden. Dies umfasst sowohl Kinder mit altersgemäßem Entwicklungsstand als auch besonders begabte Kinder sowie jene mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder dem Status einer außerordentlichen Schülerin bzw. eines außerordentlichen Schülers. Durch differenzierte Aufgabenstellungen und Förderangebote sollen die Kinder in ihrem Lernen individuell unterstützt werden.

Die pädagogische Arbeit wird stark davon geprägt, welche Schülerinnen und Schüler gemeinsam in einer Klasse unterrichtet werden. Obwohl die Zusammensetzung der Schülerschaft von den Schulen selbst kaum steuerbar ist, beeinflusst diese die pädagogischen Handlungsmöglichkeiten erheblich. Empirische Studien zu Effekten der Zusammensetzung der Schülerschaft an Schulen belegen, dass Merkmale wie die räumliche Lage der Schule, die vorhandenen Ressourcen und der Bildungsstand der Eltern in einem engen Zusammenhang mit den Lernbedingungen und Lernergebnissen von Schülerinnen und Schülern stehen (vgl. u. a. Kürzinger et al., 2024; Vennemann, 2017). Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse von Kompetenzerhebungen, dass nicht alle Schulen mit ähnlichen Ausgangsbedingungen die gleichen Ergebnisse erzielen – was wiederum auf die Bedeutung der qualitätsvollen Schul- und Unterrichtsentwicklung bzw. pädagogischen Arbeit hinweist. Vor diesem Hintergrund werden in diesem Kapitel die Ergebnisse des ersten Zyklus der iKM^{PLUS} auf Schulebene beleuchtet.

Zuerst werden Merkmale der Schullandschaft, wie die Anzahl der Schulen in den neun Bundesländern oder deren sozioökonomische Ausgangslagen, dargestellt. Danach werden verschiedene Aspekte der Kompetenzergebnisse auf Schulebene analysiert. Es wird u. a. gezeigt, wie hoch der Anteil von Schülerinnen und Schülern an den Schulstandorten ist, der in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* die Bildungsstandards erreicht oder übertrifft. Differenziert wird dabei – wie schon in anderen Kapiteln des vorliegenden Berichts – unter anderem nach sozioökonomischer Ausgangslage, Urbanisierungsgrad und Bundesland. Abschließend werden ausgewählte Merkmale zu den Klassen dargestellt.

Die Ergebnisse dieses Kapitels und weitere relevante Daten (auch jene, die über die in diesem Kapitel dargestellten Tabellen und Abbildungen hinausgehen) finden sich im Tabellenanhang.

Merkmale der Schullandschaft

Dieser Abschnitt widmet sich zunächst zentralen Merkmalen der Volksschulen, die an der iKM^{PLUS} teilgenommen haben. Der Fokus liegt dabei auf jenen Aspekten, die in den folgenden Abschnitten dieses Kapitels näher betrachtet werden.

Tab. 5 stellt die Anzahl und Verteilung der Schulen und der Klassen differenziert nach Bundesländern dar. Von den Schulen entfällt die größte Anzahl bzw. der höchste prozentuale Anteil auf Niederösterreich, gefolgt von Oberösterreich und der Steiermark. Von den insgesamt rund 15.800 Klassen, die im ersten Zyklus (2023–2025) an den iKM^{PLUS}-Erhebungen teilgenommen haben, verteilen sich mehr als die Hälfte (54%) auf die drei Bundesländer Niederösterreich, Oberösterreich und Wien (vgl. Tab. 5). In Bezug auf das Verhältnis von Klassen pro Schule zeigen sich ebenfalls deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern. In Wien führen Schulen auf der 4. Schulstufe durchschnittlich 3,2 Klassen pro Jahr. Im Gegensatz dazu liegt der Durchschnitt im Burgenland bei nur 1,2 Klassen – dem niedrigsten Wert im Bundesländervergleich.

Tab. 5: Anzahl und Verteilung der teilnehmenden Schulen und Klassen nach Bundesland

Bundesland	Schulen		Klassen (4. Schulstufe)*		Klassen (4. Schulstufe) nach Jahr		
	absolut	in %	absolut	in %	2023	2024	2025
Burgenland	170	5,6	623	3,9	206	208	209
Kärnten	222	7,4	979	6,2	329	321	329
Niederösterreich	632	21,0	2.959	18,7	966	990	1.003
Oberösterreich	545	18,1	2.719	17,2	890	911	918
Salzburg	178	5,9	943	6,0	306	313	324
Steiermark	442	14,7	2.151	13,6	714	714	723
Tirol	356	11,8	1.626	10,3	519	551	556
Vorarlberg	163	5,4	893	5,7	298	294	301
Wien	304	10,1	2.905	18,4	920	983	1.002
Gesamt	3.012	100,0	15.798	100,0	5.148	5.285	5.365
davon: >=6 Teilnehmerinnen/ Teilnehmer	2.972	98,7	15.703	99,4	5.120	5.254	5.329
davon: <=6 Teilnehmerinnen/ Teilnehmer	40	1,3	95	0,6	28	31	36

* Teilnehmende Klassen: Summe für den Zyklus 2023–2025. Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Anmerkung: Dargestellt sind alle Schulen mit mindestens einer Schülerin bzw. einem Schüler mit Teilnahmeverpflichtung in *Mathematik* und/oder *Deutsch (Lesen)* in mindestens einem Erhebungsjahr.

Betrachtet man die Verteilung der Schulen nach Urbanisierungsgrad (siehe Klassifikation), zeigt sich, dass sich die Mehrheit der Volksschulen (60,4 %) in dünn besiedelten Regionen befindet. Etwa ein Viertel der Schulen (24 %) liegt in Gebieten mit mittlerer Besiedelungsdichte, während 15,4 % in dicht besiedelten urbanen Räumen angesiedelt sind (vgl. Tab. 6). Im Burgenland liegen fast alle Schulen in dünn besiedelten, ländlichen Regionen. In Kärnten liegt dieser Anteil bei rund drei Viertel. Im Burgenland, in Niederösterreich und in Vorarlberg gibt es keine Schulen in dicht besiedelten Gebieten. Nach Wien (100 %) hat Salzburg – wenn auch mit deutlichem Abstand – den zweithöchsten Anteil an Schulen in stark urbanisierten Regionen (14,0 %).

Tab. 6: Verteilung der teilnehmenden Schulen nach Urbanisierungsgrad und Bundesland

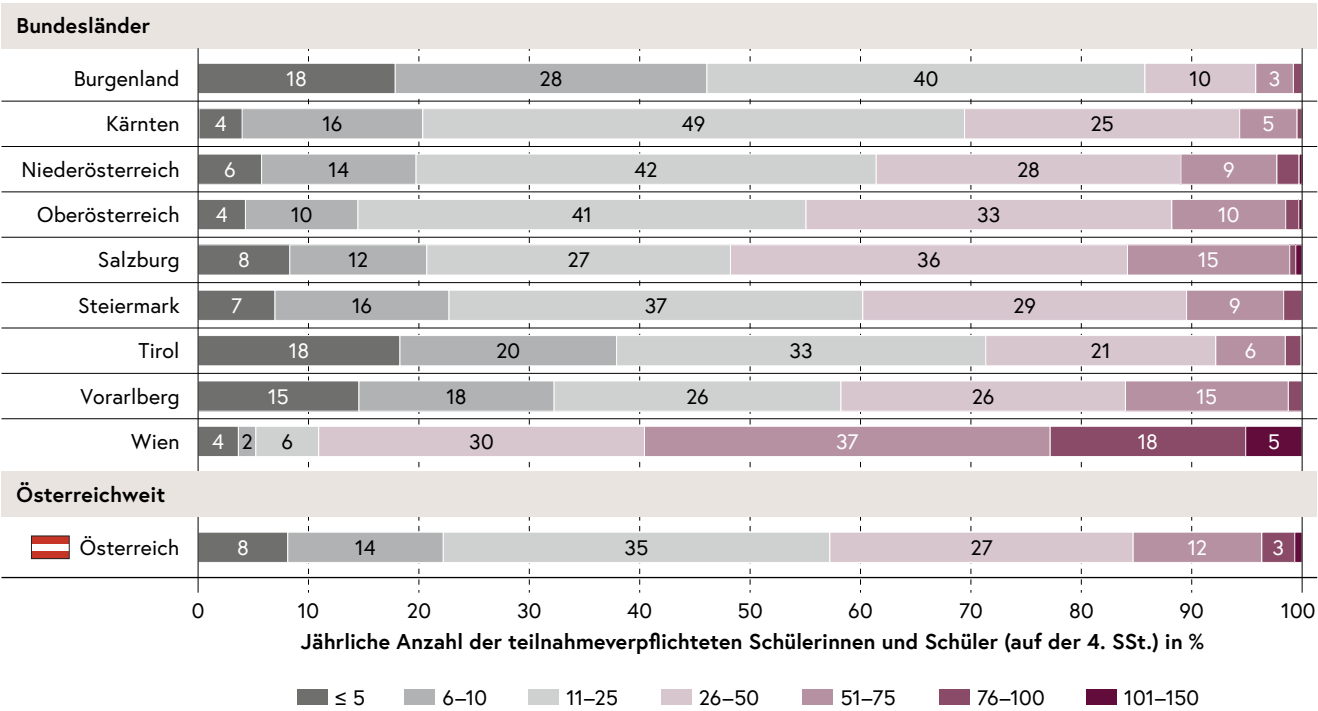
Bundesland	Schulen nach Urbanisierungsgrad					
	dicht besiedelt		mittel besiedelt		dünn besiedelt	
	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Burgenland	0	0,0	17	10,0	153	90,0
Kärnten	21	9,5	37	16,7	164	73,9
Niederösterreich	0	0,0	218	34,5	414	65,5
Oberösterreich	45	8,3	134	24,6	366	67,2
Salzburg	25	14,0	41	23,0	112	62,9
Steiermark	50	11,3	91	20,6	301	68,1
Tirol	24	6,7	89	25,0	243	68,3
Vorarlberg	0	0,0	96	58,9	67	41,1
Wien	304	100,0	0	0,0	0	0,0
Gesamt	469	15,6	723	24,0	1.820	60,4
davon: ≥ 6 Teilnehmerinnen/ Teilnehmer	459	15,4	709	23,9	1.804	60,7
davon: ≤ 6 Teilnehmerinnen/ Teilnehmer	10	25,0	14	35,0	16	40,0

Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Anmerkung: Dargestellt sind alle Schulen mit mindestens einer Schülerin bzw. einem Schüler mit Teilnahmeverpflichtung in *Mathematik* und/oder *Deutsch (Lesen)* in mindestens einem Erhebungsjahr.

In dicht besiedelten Regionen – insbesondere in Wien – finden sich häufig (sehr) große Schulen. Gleichzeitig existiert – insbesondere in dünn besiedelten Gebieten – eine beträchtliche Anzahl kleiner Volksschulen. Abb. 71 stellt die Schulen nach der Anzahl der jährlich zur Teilnahme an der iKM^{PLUS} verpflichteten Schülerinnen und Schüler auf der

4. Schulstufe dar. Es zeigt sich, dass an fast 62 % der Schulen jährlich zwischen 11 und 50 Kinder an der iKM^{PLUS} teilgenommen haben. An 22 % der Schulen waren es bis zu 10 Kinder, an 16 % der Schulen hingegen mehr als 50 Kinder. Besonders häufig finden sich Schulen mit bis zu 10 teilnehmenden Kindern in den Bundesländern Burgenland, Tirol und Vorarlberg. In Wien ist der Anteil jener Schulen, an denen mehr als 50 Schülerinnen und Schüler an den iKM^{PLUS}-Erhebungen teilgenommen haben, besonders hoch. An 23 % der Wiener Schulen haben jährlich sogar mehr als 75 Schülerinnen und Schüler an den iKM^{PLUS}-Erhebungen teilgenommen (vgl. Abb. 71). Eine Übersicht über die Anzahl der nicht zur Teilnahme verpflichteten Schülerinnen und Schüler findet sich im Anhang „Population“.

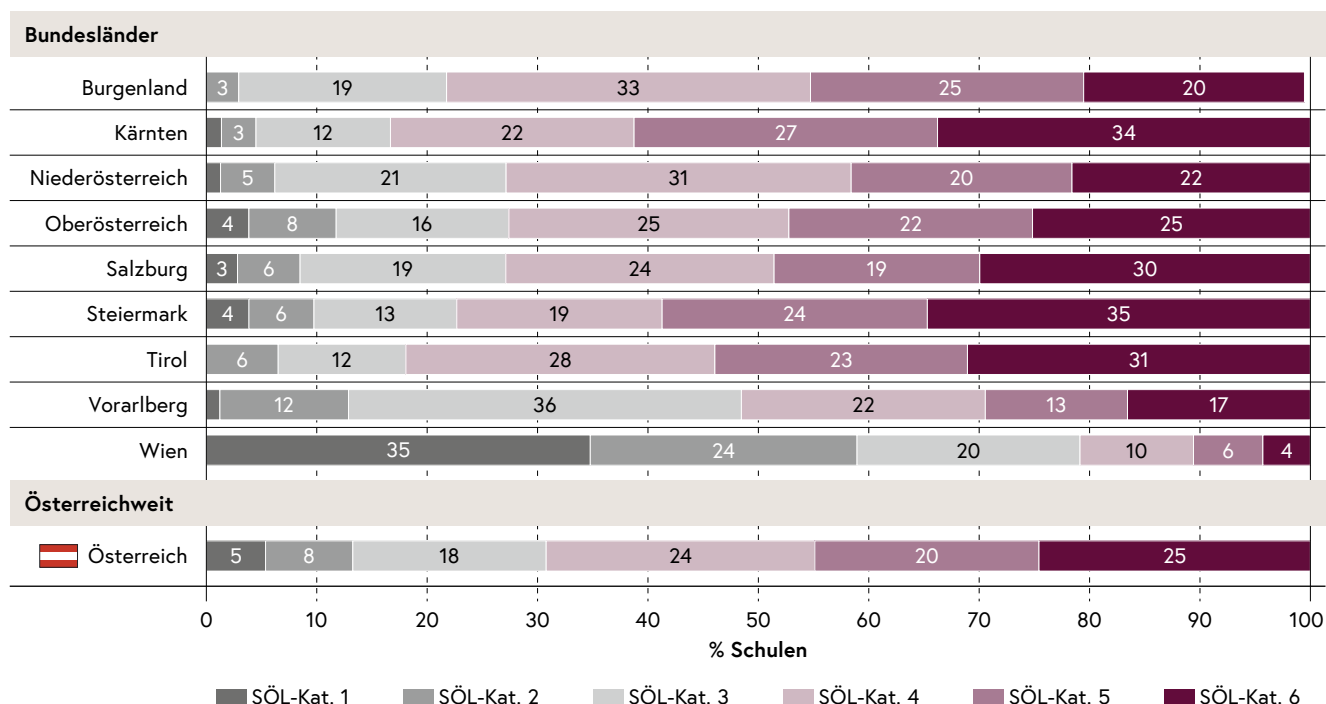
Abb. 71: Verteilung der Schulen nach der Anzahl der teilnahmeverpflichteten Kinder



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Anmerkung: Dargestellt sind alle Schulen mit mindestens einer Schülerin bzw. einem Schüler mit Teilnahmeverpflichtung in *Mathematik* und/oder *Deutsch (Lesen)* auf der 4. Schulstufe in mindestens einem Erhebungsjahr.

Basierend auf der sozioökonomischen Ausgangslage (SÖL) werden Schulen in sechs Kategorien unterteilt. Österreichweit fallen 13 % der Schulen in die SÖL-Kategorien 1 und 2 (sehr niedrig bzw. niedrig), 18 % in die Kategorie 3 (ausgewogen) und 69 % in die Kategorien 4 bis 6 (hoch, sehr hoch, höchste). Betrachtet man die Verteilung der Schulen differenziert nach Bundesländern, zeigt sich, dass Wien mit 59 % den deutlich höchsten Anteil an Schulen in den SÖL-Kategorien 1 und 2 aufweist (vgl. auch Kapitel 8). In den anderen Bundesländern liegt der Anteil in diesen beiden Kategorien zwischen 3 % und 13 % der Schulen. Steiermark, Kärnten und Tirol weisen die höchsten Anteile an Schulen in der SÖL-Kategorie 6 auf (vgl. Abb. 72).

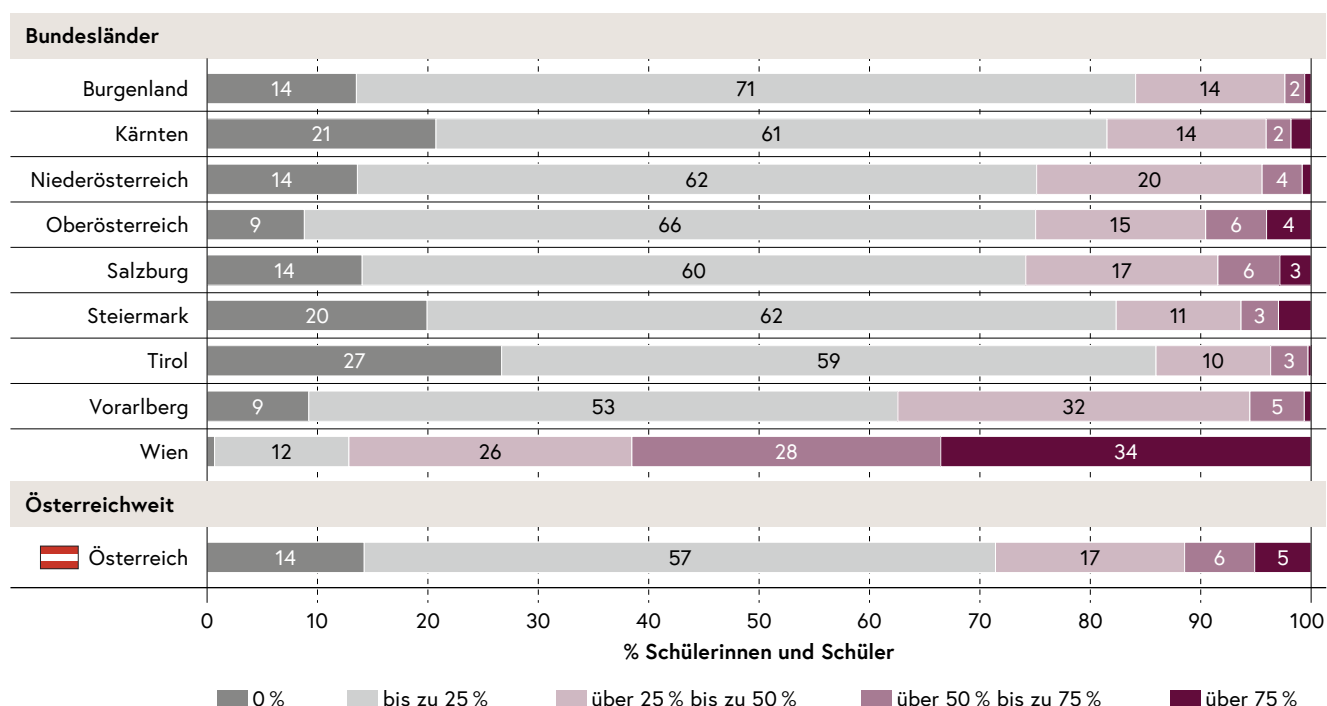
Abb. 72: Verteilung der Schulen nach sozioökonomischer Ausgangslage (SÖL)



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Anmerkung: Dargestellt sind alle Schulen mit mindestens einer Schülerin bzw. einem Schüler mit Teilnahmeverpflichtung in *Mathematik* und/oder *Deutsch (Lesen)* auf der 4. Schulstufe in mindestens einem Erhebungsjahr. Ohne jene Schulen, die keiner SÖL-Kategorie zugeordnet sind.

Schulen unterscheiden sich auch im Hinblick darauf, wie hoch der Anteil an Kindern ohne Deutsch als Erstsprache ist. Den mit Abstand größten Anteil (57 %) machen Schulen aus, an denen bis zu 25 % der Schülerinnen und Schüler nicht Deutsch als eine der Erstsprachen sprechen. An 14 % der Volksschulen haben alle Schülerinnen und Schüler Deutsch als eine der Erstsprachen. An 5 % der Schulen liegt der Anteil der Kinder ohne Deutsch als eine der Erstsprachen über 75 %. Betrachtet man den Anteil der Schülerinnen und Schüler ohne Deutsch als eine der Erstsprachen differenziert nach Bundesländern, so zeigt sich, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler ohne Deutsch als Erstsprache in Wien deutlich höher ist als in den übrigen Bundesländern. In 62 % der Wiener Volksschulen werden mehrheitlich Kinder ohne Deutsch als Erstsprache unterrichtet. In 34 % der Schulen liegt der Anteil dieser Kinder sogar über 75 %. In den anderen Bundesländern liegt der Anteil der Schulen mit mehr als 50 % der Kinder ohne Deutsch als Erstsprache bei maximal 10 % (vgl. Abb. 73).

Abb. 73: Verteilung der Schulen nach Anteil der Kinder ohne Deutsch als Erstsprache



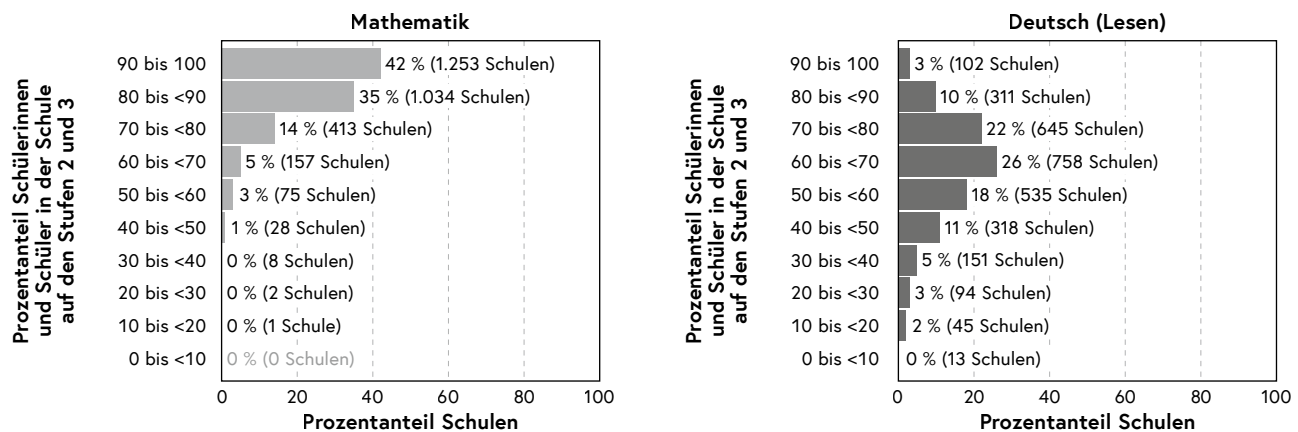
Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Anmerkung: Dargestellt sind alle Schulen mit mindestens einer Schülerin bzw. einem Schüler mit Teilnahmeverpflichtung in *Mathematik* und/oder *Deutsch (Lesen)* auf der 4. Schulstufe in mindestens einem Erhebungsjahr. Berücksichtigt sind alle Schülerinnen und Schüler, auch jene, die nicht zur Teilnahme verpflichtet sind.

Schulen nach Erreichung der Bildungsstandards in Mathematik und Deutsch (Lesen)

In diesem Abschnitt wird ausgewertet, wie sich Schulstandorte hinsichtlich der Erreichung der Bildungsstandards in *Mathematik* und in *Deutsch (Lesen)* unterscheiden. Die Darstellung der Schulergebnisse erfolgt für Deutsch ausschließlich für das Basismodul *Deutsch (Lesen)*, das wie das Basismodul *Mathematik* jedes Jahr erhoben wird. Schulergebnisse für die Zyklusmodule *Deutsch (Zuhören)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* werden in diesem Kapitel nicht berichtet.¹⁶ In den folgenden Darstellungen werden nur Schulen berücksichtigt, an denen in den drei Erhebungsjahren zusammengerechnet sechs oder mehr Schülerinnen und Schüler sowohl in *Mathematik* als auch in *Deutsch (Lesen)* zur Teilnahme an der iKM^{PLUS} verpflichtet waren.

16 Da Ergebnisse von Einzelschulen durch jährliche Schwankungen stärker streuen als über drei Jahre gepoolte Daten (Opriessnig, Neubacher, Bruneforth & Mayer, 2024), werden in diesem Kapitel nur die Kompetenzbereiche berücksichtigt, für die Daten über den vollen Zyklus hinweg erhoben wurden.

Abb. 74: Schulen nach Anteil der Kinder, der die BIST mind. erreicht, *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)*



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

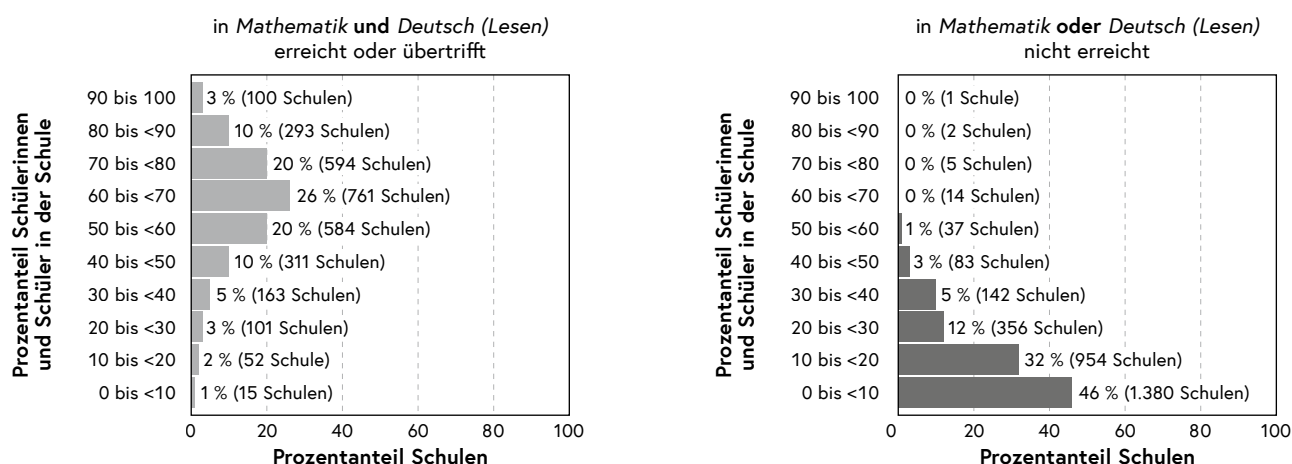
Der Anteil unter allen zur Teilnahme verpflichteten Schülerinnen und Schülern pro Schulstandort, welcher die Bildungsstandards erreicht oder übertrifft (Kompetenzstufen 2 oder 3), unterscheidet sich zwischen den knapp 3.000 Schulstandorten zum Teil deutlich (vgl. Abb. 74). In *Mathematik* erreichen bzw. übertreffen in nahezu allen Volksschulen zumindest 50 % der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards. In 42 % der Schulen erreichen fast alle (90 % oder mehr) Kinder die Bildungsstandards, in weiteren 35 % sind es mehr als 80 %.

In *Deutsch (Lesen)* zeigt sich, wie bereits bei Betrachtung der Werte für Schülerinnen und Schüler (siehe Kapitel 3), ein anderes Bild, da hier die Kompetenzen häufiger hinter den definierten Lernzielen zurückbleiben. In *Deutsch (Lesen)* erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufen 2 oder 3) in 79 % der Volksschulen zumindest 50 % der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards. In nur 13 % der Schulen erreichen 80 % oder mehr Kinder die Bildungsstandards. Umgekehrt erreichen bzw. übertreffen in 10 % der Schulen weniger als 40 % der Kinder die Bildungsstandards.

Auch wenn das Niveau der Zielerreichung in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* deutlich unterschiedlich ist, gilt in der Regel, dass eine hohe Zielerreichung in *Mathematik* häufig mit einer hohen Zielerreichung in *Deutsch (Lesen)* einhergeht. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern in einer Schule, welcher die Bildungsstandards in *Deutsch (Lesen)* zumindest erreicht, korreliert mit den Werten für *Mathematik* mit $r = 0.85$ hoch. Daher lohnt sich ein fächerübergreifender Blick auf das Ausmaß der Lernzielerreichung an den Schulen, d. h. eine Betrachtung der Kombination der Grundkompetenzen der Schülerinnen und Schüler.

Abb. 75: Schulen nach Erreichung der BIST in *Mathematik und Deutsch (Lesen)*

Schulen nach Anteil an Schülerinnen und Schülern, der die Standards ...



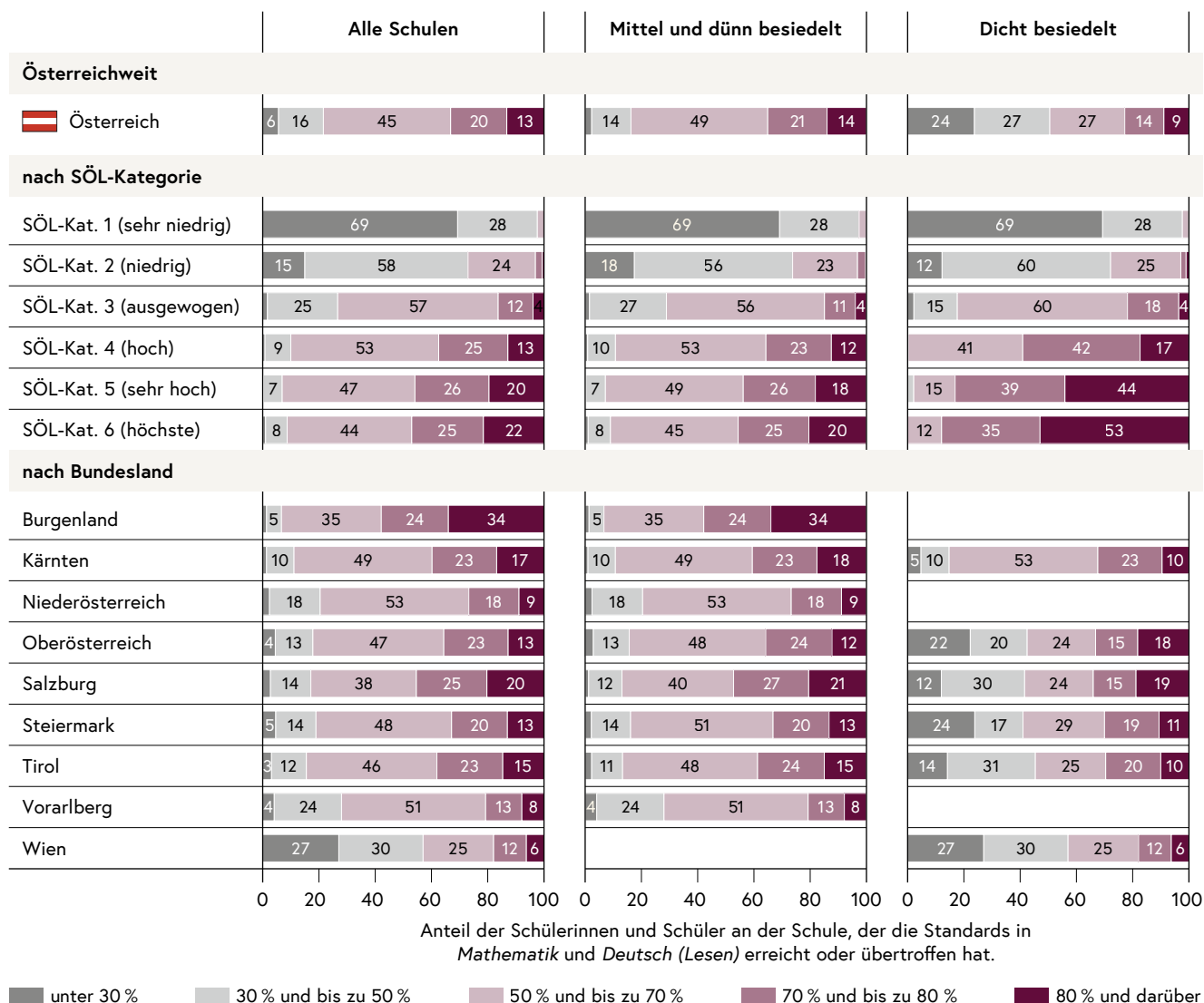
Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Abb. 75 beinhaltet dazu für beide Kompetenzbereiche zusammenschauend die Verteilungen der Schulen nach der Kompetenzerreichung ihrer Schülerinnen und Schüler. Die linke Grafik zeigt die Anteile von Schülerinnen und Schülern, welche die Bildungsstandards in beiden Bereichen erreichen oder übertreffen (Stufe 2 oder 3). Die rechte Grafik zeigt die Anteile von Schülerinnen und Schülern, die in mindestens einem Kompetenzbereich die Bildungsstandards nicht erreichen (unter Stufe 1). In 79 % der Volksschulen in Österreich erreicht oder übertrifft mindestens die Hälfte der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in *Mathematik und Deutsch (Lesen)*. In nur 13 % der Schulen erreichen oder übertreffen mindestens 80 % der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards sowohl in *Mathematik* als auch in *Deutsch (Lesen)*. Der rechten Grafik ist zu entnehmen, dass in 46 % der Schulen weniger als 10 % der Kinder die Bildungsstandards in einem der beiden Kompetenzbereiche nicht einmal teilweise erreichen.

Schulen nach Erreichung der Bildungsstandards nach Kontextmerkmalen

Die Kompetenzergebnisse von Schülerinnen und Schülern hängen nicht nur von individuellen Fähigkeiten ab, sondern werden auch maßgeblich durch schulische Rahmenbedingungen und Kontextmerkmale beeinflusst. Dazu zählen unter anderem die sozioökonomische Ausgangslage der Schulen, der Urbanisierungsgrad des Schulstandorts sowie regionale Unterschiede zwischen den Bundesländern. Abb. 76 vertieft daher die Analyse aus Abb. 75, indem sie die Erreichung der Bildungsstandards auf Schulebene differenziert nach diesen Merkmalen darstellt.

Abb. 76: Erreichung der BIST in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* nach SÖL, Bundesland und Urbanität



Quelle: iKMP^{PLUS} (2023–2025).

Die größten Unterschiede zwischen Schulen sieht man bei Betrachtung der sozioökonomischen Ausgangslage (vgl. linke Spalte in Abb. 76). In Schulen mit sehr niedriger Ausgangslage (SÖL-Kategorie 1) erreichen in 69% aller Schulen lediglich bis zu 30% der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in beiden Kompetenzbereichen. In weiteren 28% der Schulen dieser Kategorie sind es nur zwischen 30% und 50% der Kinder. In nur 2% der Schulen der sehr niedrigen SÖL-Kategorie erreichen 50% oder mehr die Bildungsstandards in beiden Bereichen. In SÖL-Kategorie 2, also den Schulen mit niedriger SÖL-Kategorie, zeigen sich bereits höhere Anteile von Kindern, welche die Bildungsstandards erreichen. In den SÖL-Kategorien 3 bis 6 ist der Anteil an Schulen, an denen höchstens die Hälfte der Kinder die Bildungsstandards erreicht, deutlich geringer.

Allerdings zeigen sich auch innerhalb der Schulen mit der höchsten SÖL-Kategorie Unterschiede: Zwar beenden in 22 % dieser Schulen 80 % oder mehr Kinder die Volksschule mit Bildungsstandarterreichung in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)*, aber in immerhin 9 % dieser Schulen erreichen weniger als die Hälfte der dort beschulten Kinder die Bildungsstandards in beiden Bereichen.

Schulen in mittel und dünn besiedelten Gebieten (mittlere Spalte Abb. 76) haben insgesamt höhere Anteile von Schülerinnen und Schülern, welche die Bildungsstandards erreichen oder übertreffen. In 84 % dieser Schulen erreicht österreichweit mehr als die Hälfte der Kinder die Bildungsstandards. Dies ist aufgrund der demografischen Bedingungen erwartungskonform. In dicht besiedelten Gebieten (rechte Spalte Abb. 76) trifft dies auf nur 50 % der Schulen zu. Wird beim Vergleich von Schulen in dicht besiedelten mit solchen in dünn besiedelten Gebieten jedoch gleichzeitig die sozioökonomische Ausgangslage der Schulen berücksichtigt, bestätigt sich die scheinbare Stärke der Schulen in den weniger dicht besiedelten Gebieten nicht. In der niedrigsten SÖL-Kategorie zeigen sich keine Unterschiede. In allen anderen SÖL-Kategorien zeigt sich, dass Schulen in dicht besiedelten Gebieten bei gleicher SÖL-Kategorie häufiger einen größeren Anteil der Schülerinnen und Schüler zur Erreichung der Bildungsstandards in beiden Kompetenzbereichen befähigen als Schulen in dünn und mittel besiedelten Gebieten. In 53 % der Schulen der höchsten SÖL-Kategorie in dicht besiedelten Gebieten erreichen 80 % und mehr Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards. Hier gibt es keine Schulen, in denen weniger als 50 % die Bildungsstandards erreichen oder übertreffen. In den Schulen mit der höchsten SÖL-Kategorie in dünn und mittel besiedelten Gebieten wird dieses hohe Maß der Lernzielerreichung in nur 20 % der Schulen erreicht. Ein deutlicher Vorsprung der Schulen in dicht besiedelten Gebieten zeigt sich diesbezüglich auch in Schulen der SÖL-Kategorien niedrig bis hoch.

Der Vergleich der Bundesländer in Abb. 76 deutet auf eine große Spannweite der Schulen innerhalb eines Bundeslands hin, was die Erreichung der im Qualitätsrahmen beschriebenen fachlichen Kompetenzen (Dimension 5: „Ergebnisse und Wirkungen“) betrifft. Im Burgenland erreichen in 34 % der Schulen 80 % und mehr Kinder die Lernziele in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)*. In den anderen Bundesländern liegt der Anteil zwischen 6 % (Wien) und 20 % (Salzburg). In allen Bundesländern verbleibt somit (hoher) Entwicklungsbedarf, um die Erreichung der Lernziele in allen Schulen zur Norm werden zu lassen. In den meisten Bundesländern zeigen sich Unterschiede zwischen dicht besiedelten und anderen Gebieten, wobei die höheren Anteile an sehr kompetenzstarken Schulen in jedem Bundesland im Licht der jeweiligen sozioökonomischen Ausgangslage interpretiert werden sollten. In den Bundesländern mit dicht besiedelten Gebieten zeigt sich (mit Ausnahme von Kärnten), dass in 41–57 % der Schulen bis zu 50 % der Kinder die Bildungsstandards in zumindest einem Bereich nicht erreichen.

Tab. 7: Schulen mit hohem Anteil an Kindern, der die BIST erreicht bzw. nicht erreicht

	Schulen, an denen $\geq 80\%$ die Bildungsstandards in <i>Deutsch (Lesen)</i> und <i>Mathematik</i> erreichen oder übertreffen (n = 393)		Verteilung der Schulen insgesamt (N = 2.972*)		Schulen, an denen $\geq 30\%$ die Bildungsstandards in <i>Deutsch (Lesen)</i> oder <i>Mathematik</i> nicht erreichen (n = 282)	
	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
SÖL						
SÖL-Kat. 1	0	0	157	5	128	45
SÖL-Kat. 2	1	0	231	8	90	32
SÖL-Kat. 3	20	5	520	18	28	10
SÖL-Kat. 4	93	24	722	24	15	5
SÖL-Kat. 5	118	30	605	20	6	2
SÖL-Kat. 6	157	40	730	25	14	5
Urbanisierungsgrad						
dicht besiedelt	41	10	459	15	160	57
dünn und mittel besiedelt	352	90	2.513	85	123	43
Bundesland						
Burgenland	56	14	166	6	5	2
Kärnten	37	9	220	7	5	2
Niederösterreich	55	14	622	21	33	12
Oberösterreich	69	18	544	18	36	13
Salzburg	36	9	177	6	6	2
Steiermark	57	14	437	15	34	12
Tirol	51	13	347	12	24	8
Vorarlberg	13	3	163	5	18	6
Wien	19	5	296	10	122	43

Anmerkung: Schulen mit 6 oder weniger teilnehmenden Schülerinnen und Schülern sind in dieser Tabelle nicht enthalten.

*Für Darstellung nach SÖL-Kategorien gilt N = 2.965 (Schulen ohne SÖL-Zuordnung sind nicht in der Analyse enthalten).

Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Ein Vergleich zwischen Schulen mit hohem Anteil an Schülerinnen und Schülern, welcher die Bildungsstandards in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* erreicht, und jenen mit einem großen Anteil an Kindern, der in mindestens einem Bereich die Bildungsstandards nicht erreicht, bestätigt die zuvor dargestellten Ergebnisse. In der Gruppe jener Schulen, an

denen mindestens 80 % der Kinder die Bildungsstandards in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* erreichen oder übertreffen, sind keine bzw. kaum Schulen der SÖL-Kategorien 1 und 2 vertreten. In der Gruppe, in der 30 % oder mehr der Kinder die Bildungsstandards in *Mathematik* oder *Deutsch (Lesen)* nicht erreichen (unter Stufe 1), gehören hingegen 77 % der Schulen den beiden niedrigsten SÖL-Kategorien 1 und 2 an. 90 % der Schulen mit sehr hohem Kompetenzniveau befinden sich in dünn und mittel besiedelten Gebieten. Bei jenen Schulen, an denen das Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler vergleichsweise niedrig ist, liegen 43 % der Schulen in dünn bzw. mittel besiedelten Gebieten und 57 % in dicht besiedelten Gebieten. Außerdem lässt sich feststellen, dass Schulen aus dem Burgenland in der Gruppe der Schulen mit besonders guten Ergebnissen relativ stark vertreten sind, während der Anteil der Wiener Schulen niedrig ist. Bei Schulen, an denen ein großer Anteil an Kindern die Bildungsstandards nicht erreicht hat, ist hingegen insbesondere der Anteil der Wiener Schulen mit 43 % sehr hoch (vgl. Tab. 7). Wie aus Kapitel 8 hervorgeht, ist dabei zu beachten, dass in Wien der Anteil an Schulen in den SÖL-Kategorien 1 und 2 deutlich höher ist als im Burgenland.

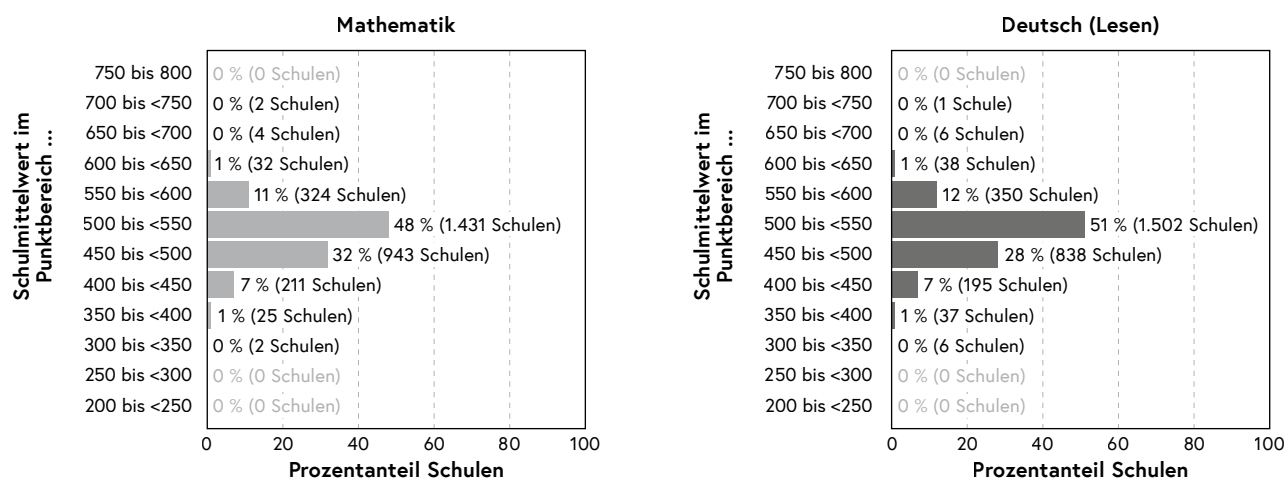
Diese Ergebnisse verdeutlichen die Bedeutung der Zusammensetzung der Schülerschaft, insbesondere der sozioökonomischen Ausgangslage der Schulen, in Zusammenhang mit der Kompetenzerreichung. Eine differenzierte Betrachtung der Schulergebnisse unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen standortspezifischen Bedingungen ist daher sehr wichtig. Der folgende Abschnitt widmet sich einer vertiefenden Betrachtung, bei der die Schulergebnisse insbesondere vor dem Hintergrund der sozioökonomischen Ausgangslage der Schulen und des Erwartungsbereichs näher beleuchtet werden.

Schulen nach erreichten Schulmittelwerten

In diesem Abschnitt wird dargestellt, wie sich die Schulen nach den erreichten Schulmittelwerten verteilen. Dies gibt Aufschluss darüber, wie stark sich Schulen im durchschnittlichen Kompetenzniveau ihrer Schülerinnen und Schüler unterscheiden und in welchem Spektrum sich die Schulergebnisse bewegen.

Abb. 77 stellt dazu die Schulen nach ihrem Mittelwert in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* dar. Die Punktwerte der Schulen wurden dafür in 50er-Intervallen gruppiert. In *Mathematik* entspricht diese Differenz rund einem Dreiviertel-Lernjahr, in *Deutsch (Lesen)* etwas mehr (ca. 10 Lernmonate). In beiden Kompetenzbereichen weichen 80 % der Schulen maximal um 50 Punkte vom Österreich-Mittelwert ab. Der Mittelwert der Schulwerte in Österreich beträgt 506 Punkte in *Mathematik* und 508 Punkte in *Deutsch (Lesen)*. Somit weicht dieser leicht vom Mittelwert der Schülerinnen und Schüler ab, da beim Vergleich von Schulen kleinere Schulen einen stärkeren Einfluss auf den Mittelwert haben.

Abb. 77: Schulen nach Schulmittelwerten in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)*



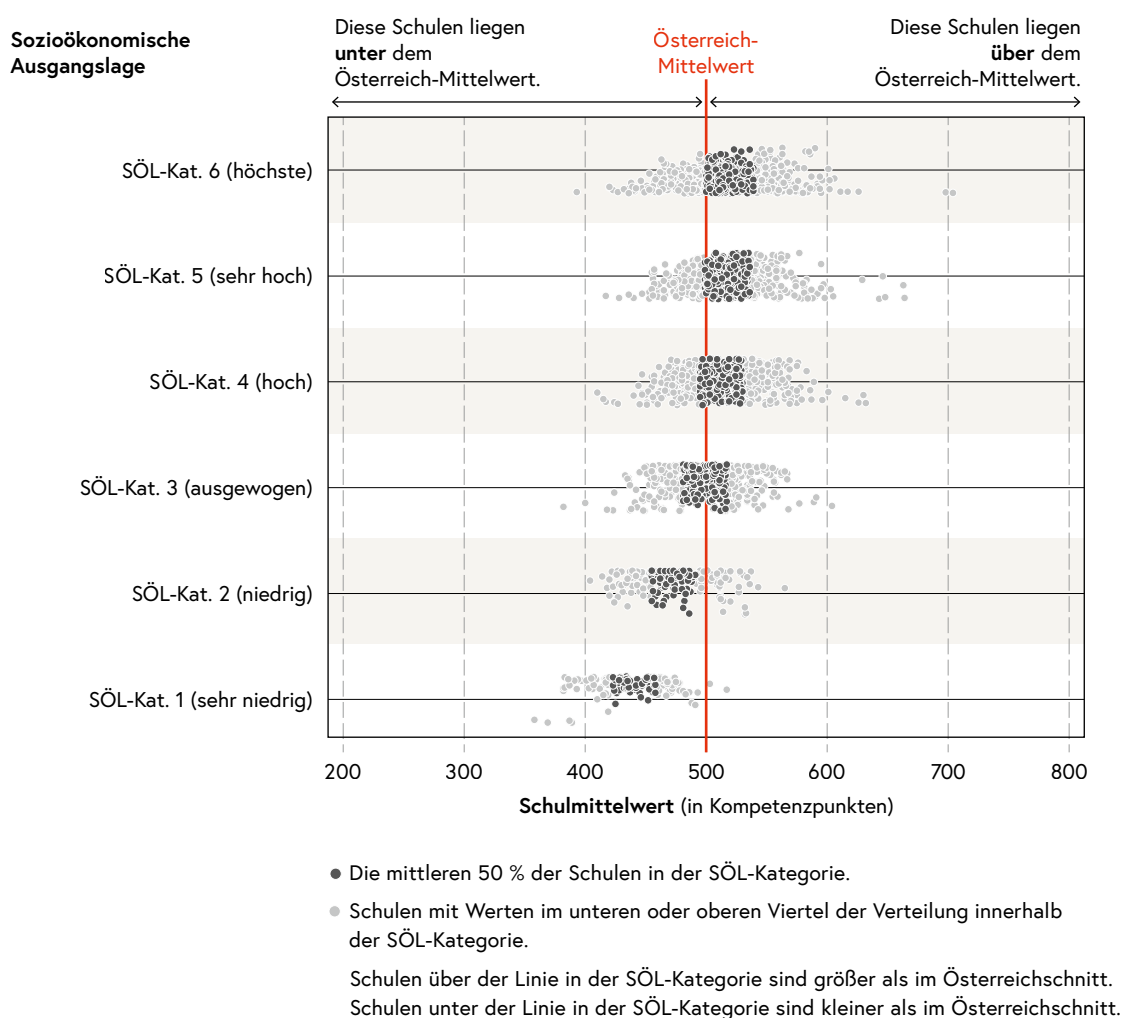
Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Die folgenden beiden Abbildungen (vgl. Abb. 78 und Abb. 79) zeigen die Verteilungen der einzelnen Schulen in Abhängigkeit von der sozioökonomischen Ausgangslage. Die Punkte in der Grafik repräsentieren die Ergebnisse der einzelnen Schulen. An der horizontalen Achse können die durchschnittlich erreichten Kompetenzpunkte der Schulen abgelesen werden, vertikal gruppieren sich die Schulen nach der jeweiligen SÖL-Kategorie. Die dunkleren Punkte zeigen die mittleren 50 % der Schulen der jeweiligen Kategorie. Innerhalb der jeweiligen SÖL-Kategorie kennzeichnet eine horizontale Linie den österreichischen Median der Schulgröße (jährlich 20 zur Teilnahme verpflichtete Schülerinnen und Schüler). Unter dieser horizontalen Linie liegen kleinere Schulen, größere Schulen liegen über dieser Linie. Die vertikale rote Linie stellt die Mittelwerte in *Mathematik* bzw. *Deutsch (Lesen)* aller Schülerinnen und Schüler in Österreich dar. Die beobachteten Schulmittelwerte reichen mit ganz wenigen Ausnahmen von etwa 350 bis zu 600 Punkten.

Zwischen SÖL-Kategorie 1 (niedrigste) bis zur SÖL-Kategorie 4 (hoch) zeigen sich jeweils praktisch bedeutsame Unterschiede in den mittleren Kompetenzen der Schulen (vgl. Abb. 78 und Abb. 79): Je niedriger die SÖL-Kategorie, desto geringer sind die Schulmittelwerte im Durchschnitt. Die Schulen in der niedrigsten SÖL-Kategorie liegen im Schnitt 67 Punkte unter dem Österreich-Schnitt der Schulen für *Mathematik* und 80 Punkte unter dem Österreich-Schnitt der Schulen für *Deutsch (Lesen)*. Die Schulen mit ausgewogener Ausgangslage (SÖL-Kategorie 3) liegen sowohl in *Mathematik* als auch in *Deutsch (Lesen)* knapp unter dem Österreich-Schnitt, d. h. 8 Punkte darunter. Die Schulen mit höheren Ausgangslagen (SÖL-Kategorien 4 bis 6) weisen im Schnitt leicht höhere Werte auf. Allerdings zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede in den mittleren Kompetenzen der Schulen zwischen den SÖL-Kategorien 4, 5 und 6 (vgl. auch Kapitel 8). Die Unterschiede in den sozioökonomischen Ausgangslagen stehen bei höheren Ausgangslagen nicht mehr stark im Zusammenhang mit den Schulmittelwerten. Die größten Mittelwertunterschiede zeigen sich zwischen den SÖL-Kategorien 1 und 2 sowie 2 und 3.

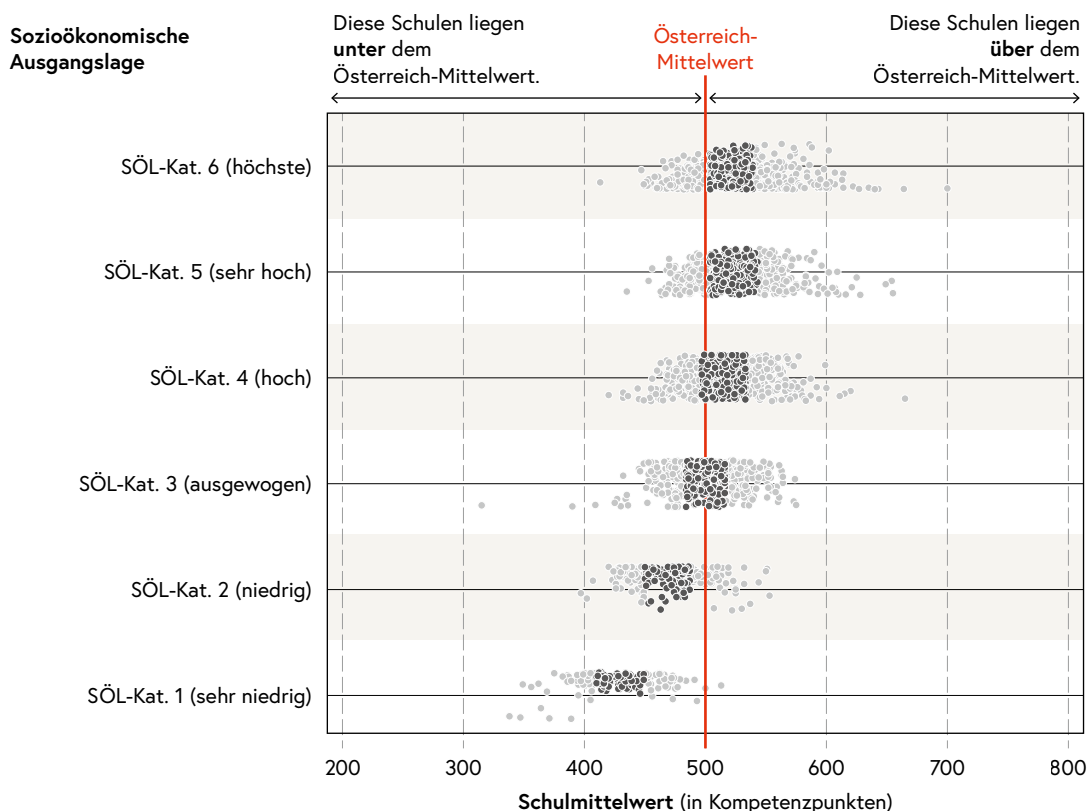
Die Grafiken zeigen jedoch bei Betrachtung der einzelnen SÖL-Kategorien auch, dass sich die Schulergebnisse bei Weitem nicht aus der Ausgangslage allein ergeben. Schulen innerhalb einer SÖL-Kategorie zeigen große Unterschiede in den mittleren Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler. So erreichen auch Schulen der SÖL-Kategorie 6 Ergebnisse unter dem Österreich-Schnitt und Schulen der SÖL-Kategorie 1 Ergebnisse über dem Österreich-Schnitt. D. h., es gibt neben der sozioökonomischen Ausgangslage weitere Bedingungsfaktoren für den Kompetenzerwerb, die mit großen Unterschieden in den Ergebnissen zusammenhängen. In Kenntnis der SÖL-Kategorie einer Schule sind also die Ergebnisse der Schule im Vergleich zu Schulen in der eigenen Kategorie zu interpretieren.

Abb. 78: Schulmittelwerte nach SÖL-Kategorie, Mathematik



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Anmerkung: Innerhalb der SÖL-Kategorien sind die Schulen vertikal jeweils nach ihrer Größe geordnet. Die Hilfslinie zeigt den österreichischen Median, kleinere Schulen liegen unterhalb, größere oberhalb.

Abb. 79: Schulmittelwerte nach SÖL-Kategorie, Deutsch (Lesen)



- Die mittleren 50 % der Schulen in der SÖL-Kategorie.
 - Schulen mit Werten im unteren oder oberen Viertel der Verteilung innerhalb der SÖL-Kategorie.
- Schulen über der Linie in der SÖL-Kategorie sind größer als im Österreichschnitt.
Schulen unter der Linie in der SÖL-Kategorie sind kleiner als im Österreichschnitt.

Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Anmerkung: Innerhalb der SÖL-Kategorien sind die Schulen vertikal jeweils nach ihrer Größe geordnet. Die Hilfslinie zeigt den österreichischen Median, kleinere Schulen liegen unterhalb, größere oberhalb.

Es ist bemerkenswert für die Kategorien 3 bis 6, dass die Schulen mit den besten und schwächsten Ergebnissen jeweils besonders kleine Schulen (unter der Linie der jeweiligen Kategorie gelegen) sind. Bei der Interpretation dieses Ergebnisses ist jedoch Vorsicht geboten, da kleinere Schulen in Erhebungen immer eine größere statistische Varianz aufweisen und sich daher häufiger extreme, aber über die Erhebungen hinweg konsistente Ergebnisse finden (Kahneman, 2011). Das Poolen der iKM^{PLUS}-Ergebnisse über drei Jahre dämpft diesen statistischen Effekt, kann ihn aber nicht ganz aufheben.

Aus der Darstellung der Schulen, gruppiert nach sozioökonomischer Ausgangslage, geht hervor, dass schulische Ergebnisse stark von Rahmenbedingungen jenseits der demografischen Komposition und Faktoren der Schulqualität, wie sie z. B. im Qualitätsrahmen für Schulen beschrieben werden, abhängen. Insbesondere die Faktoren, die schulische

Akteurinnen und Akteure beeinflussen können, zu identifizieren und zu adressieren ist Aufgabe der Schul- und Unterrichtsentwicklung und erfordert vertiefende Analyse bzw. indiziert weiteren Forschungsbedarf.

Neben dem in Abb. 78 und Abb. 79 ersichtlichen Zusammenhang zwischen der sozio-ökonomischen Ausgangslage und dem erreichten Kompetenzniveau an den Schulen gibt es weitere Rahmenbedingungen an den Standorten, die im Zusammenhang mit dem Kompetenzerwerb der Schulen stehen. Neben den in der SÖL erfassten sozio-ökonomischen Variablen sind dies z. B. der Anteil der Mädchen an einer Schule, der Schulerhalter (öffentlich/privat), die Schulgröße oder die Lage (Stadt/Land). Auf Basis dieser Variablen wird den Schulen in den 3-jährlichen Schulrückmeldungen im Rahmen des fairen Vergleichs (Zintl et al., 2026) für jeden Kompetenzbereich ein Erwartungsbereich berichtet. Dieser gibt jenen Bereich an, den Schulen mit ähnlichen strukturellen Rahmenbedingungen durchschnittlich erreichen. So können Schulen ihre Ergebnisse besser einordnen und sich mit ähnlichen Schulen vergleichen bzw. in neuen Formaten wie „Bildungsnetzwerken“ austauschen und voneinander lernen. Liegt der Schulmittelwert einer Schule über dem Erwartungsbereich, sind ihre Ergebnisse besser, als unter den gegebenen Standortbedingungen zu erwarten ist. Liegt er darunter, sind die Ergebnisse schwächer als erwartet.

Abb. 80 und Abb. 81 stellen die Ergebnisse der Volksschulen in Österreich nach ihrem Schulmittelwert in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* sowie der jeweiligen Abweichung vom Erwartungsbereich (grauer Bereich) dar. Die Punkte in der Grafik repräsentieren die Ergebnisse der einzelnen Volksschulen. An der horizontalen Achse können die durchschnittlich erreichten Punkte der Schulen abgelesen werden, an der vertikalen Achse ist die Differenz zum Erwartungswert (Mitte des Erwartungsbereichs) abgetragen. Die vertikale Linie stellt den Österreich-Mittelwert in *Mathematik* bzw. *Deutsch (Lesen)* dar. Der Erwartungsbereich wurde so gewählt, dass 50% der Schulen (die mittleren 50%) in den Erwartungsbereich fallen und jeweils ein Viertel Ergebnisse über bzw. unter dem Erwartungsbereich erzielt. Die beobachteten Schulmittelwerte reichen mit ganz wenigen Ausnahmen von 350 bis zu 650 Punkten. Die Abweichungen vom Erwartungsbereich sind teilweise sehr groß mit bis zu 200 Punkten über bzw. unter dem berechneten Erwartungswert. Das entspricht mehreren Lernjahren. Anhand der Streuung der Werte um den Mittelwert kann abgelesen werden, wie unterschiedlich die Schulen bei der iKM^{PLUS} abgeschnitten haben.

In *Mathematik* erzielen 35% der Schulen ein Ergebnis über dem Österreich-Mittelwert und liegen gleichzeitig in ihrem Erwartungsbereich (Abb. 80). Weitere 16% liegen mit einem Ergebnis unter dem Österreich-Mittelwert in ihrem Erwartungsbereich. 2% erzielen ein Ergebnis über dem Erwartungsbereich, aber unter dem Österreich-Schnitt. 22% übertreffen sowohl ihren Erwartungsbereich als auch den Österreich-Mittelwert. Auf der anderen Seite gibt es 2% der Schulen, die zwar ein Ergebnis über dem Österreich-Schnitt

erzielen, damit aber dennoch unter ihrem Erwartungsbereich liegen. 23% liegen sowohl unter dem Österreich-Mittelwert als auch unter ihrem Erwartungsbereich und bedürfen besonderer Aufmerksamkeit im Hinblick auf gezielte Schulentwicklungsprozesse.

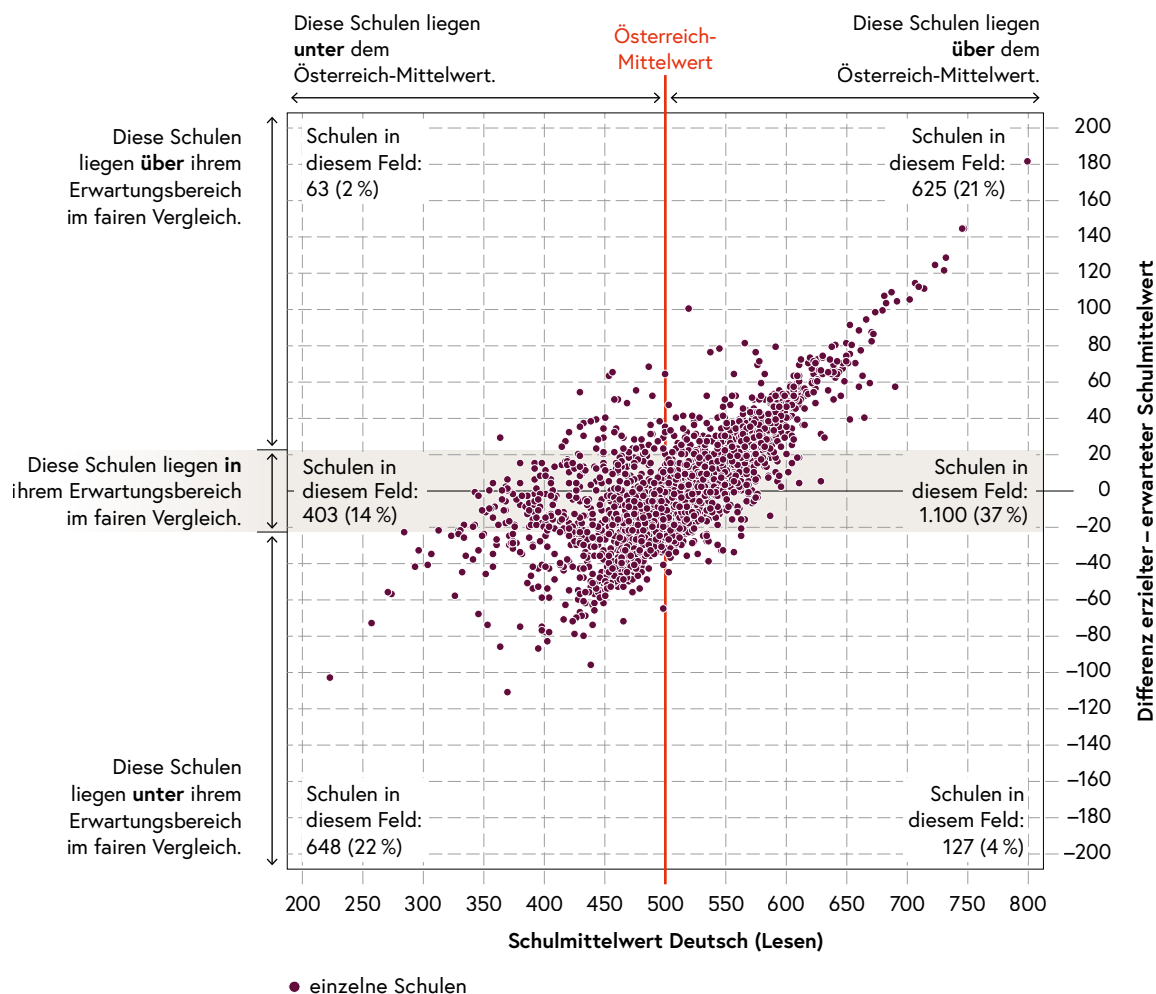
Abb. 80: Schulmittelwerte und Lage zum Erwartungsbereich, *Mathematik*



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Anmerkung: Die Darstellung bezieht sich auf Schulen, die in der 3-Jahres-Schulrückmeldung Erwartungswerte in *Mathematik* erhalten und mehr als 6 Schülerinnen und Schüler in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* haben.

In *Deutsch (Lesen)* erzielen 37% der Schulen ein Ergebnis über dem Österreich-Mittelwert und liegen gleichzeitig in ihrem Erwartungsbereich (Abb. 81). Weitere 14% liegen mit einem Ergebnis unter dem Österreich-Mittelwert in ihrem Erwartungsbereich. 2% erzielen ein Ergebnis über dem Erwartungsbereich, aber unter dem Österreich-Schnitt. 21% übertreffen sowohl ihren Erwartungsbereich als auch den Österreich-Mittelwert. Auf der anderen Seite gibt es 4% der Schulen, die zwar ein Ergebnis über dem Österreich-Schnitt erzielen, damit aber dennoch unter ihrem Erwartungsbereich liegen. 22% liegen sowohl unter dem Österreich-Mittelwert als auch unter ihrem Erwartungsbereich. Diese Schulen bedürfen daher – genauso wie in *Mathematik* – besonderer Aufmerksamkeit im Hinblick auf gezielte Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse.

Abb. 81: Schulmittelwerte und Lage zum Erwartungsbereich, Deutsch (Lesen)



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Anmerkung: Die Darstellung bezieht sich auf Schulen, die in der 3-Jahres-Schulrückmeldung Erwartungswerte in *Deutsch (Lesen)* erhalten und mehr als 6 Schülerinnen und Schüler in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* haben.

Ergebnisse auf Klassenebene

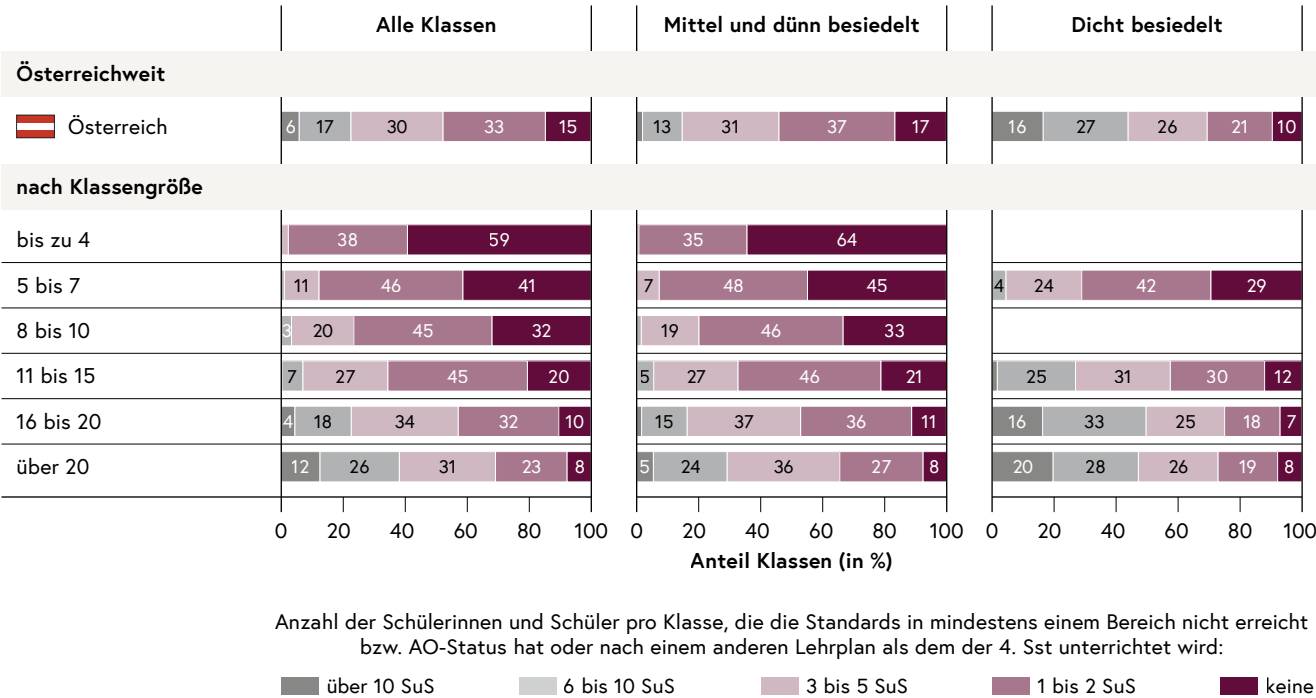
Der letzte Abschnitt dieses Kapitels richtet den Blick auf die Klassenebene und beleuchtet die Zusammensetzung der Klassen sowie die damit verbundenen pädagogischen Herausforderungen. Durch den Blick in die Klassen soll die Vielfalt der Bedingungen illustriert werden, denen die Lehrpersonen der Volksschule ihren Unterricht jeweils anpassen müssen. Die über die Schulen ungleiche Verteilung der Schülerinnen und Schüler, welche die Bildungsstandards nicht oder nur in Teilen erreichen, schlägt sich auch in starken Unterschieden in den Ergebnissen der Klassen nieder. Im ersten Zyklus der iKM^{PLUS} haben die Lehrpersonen der 15.798 teilnehmenden Klassen bzw. Unterrichtsgruppen eine jährlich individuelle Rückmeldung zur Anzahl der Schülerinnen und Schüler erhalten, die in ihren Gruppen die Bildungsstandards nicht erreicht, teilweise erreicht, erreicht oder übertroffen haben. Im folgenden Abschnitt wird versucht, die Spanne dieser Gruppenergebnisse zu

illustrieren. Damit soll Einblick in die unterschiedlichen Lernlagen der Klassen gegeben und gezeigt werden, wie unterschiedlich die Kompositionen der Unterrichtsgruppen im Hinblick auf Bedarfe aufgrund spezifischer Lernlagen der Schülerinnen und Schüler sind. Diese Unterschiede ergeben sich u. a., weil die Lernziele entweder nicht oder nur teilweise erreicht werden, die Unterrichtssprache (noch) nicht beherrscht wird oder Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) nach einem anderen Lehrplan unterrichtet werden. Der Fokus der Analyse liegt in diesem Abschnitt also nicht auf der Zielerreichung, sondern darauf, die Herausforderungen im Unterricht zu illustrieren und damit auch deren ungleiche Verteilung. Die Darstellung bezieht sich auf 15.703 Klassen in Schulen, an denen in den drei Erhebungsjahren zusammengerechnet sechs oder mehr Schülerinnen und Schüler sowohl in *Mathematik* als auch in *Deutsch (Lesen)* zur Teilnahme an der iKM^{PLUS} verpflichtet waren. Bei der Beschreibung der Zusammensetzung der Klassen werden in der Folge ausnahmsweise nicht nur die rund 244.000 Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, die im ersten Zyklus zur Teilnahme an der iKM^{PLUS} verpflichtet waren (vgl. Anhang: Die Population der iKM^{PLUS}) und deren Ergebnisse Basis für die in diesem Bericht dargestellten Kompetenzstände sind. Berücksichtigt werden hier auch jene rund 14.000 Schülerinnen und Schüler, die aufgrund eines SPF, eines außerordentlichen Status oder wegen körperlicher, psychischer oder geistiger Behinderung von der Teilnahme befreit sind. 40.346 zur Teilnahme verpflichtete Schülerinnen und Schüler erreichen die Bildungsstandards in den drei Erhebungsjahren in wenigstens einem Bereich nicht. D. h., insgesamt finden sich in den Klassen rund 54.400 Schülerinnen und Schüler, welche die Bildungsstandards in mindestens einem der beiden Bereiche (*Mathematik* und *Deutsch [Lesen]*) nicht einmal teilweise erreichen (unter Stufe 1) oder für die die Bildungsstandards aufgrund eines außerordentlichen Status oder eines SPF nicht gelten. Diese Gruppe der Kinder weist sehr spezifische Lernvoraussetzungen bzw. besonderen Förderbedarf auf.

Zur Veranschaulichung der Situation in den Klassen wird in Abb. 82 eine Darstellung gewählt, die auf die absolute Anzahl der Kinder mit spezifischen Voraussetzungen fokussiert. Weiters werden die Klassen nach ihrer Größe getrennt betrachtet. Die erste Zeile zeigt für ganz Österreich, dass es in 15 % der Klassen keine Kinder gibt, die aus den oben genannten Gründen besondere Förderung benötigen. In 33 % der Klassen finden sich zudem nur vereinzelt Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf. In diesen Klassen bedarf es gezielter Diagnose, damit die wenigen Kinder in der Klasse, welche die Bildungsstandards nicht erreichen oder für die diese nicht gelten, gut diagnostiziert und entsprechend gefördert werden können. Anders ist die Situation in den Klassen, in denen mehr als sechs Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards am Ende der Volksschule in zumindest einem Unterrichtsgegenstand nicht erreichen oder von den Kompetenzerhebungen ausgenommen sind. Österreichweit betrifft das 23 % der Klassen, im dicht besiedelten Raum jedoch fast doppelt so viele (43 %). Hier muss sich die Lehrperson auf viele Kinder einstellen, die deutlich hinter den definierten Lernzielen zurückbleiben und entsprechend unterrichtet bzw. besonders gefördert werden müssen. Auch hier ist die Diagnosefähigkeit der Lehrperson gefragt, nicht zuletzt im Hinblick auf

Schülerinnen und Schüler mit guten Ergebnissen, die vielleicht in der Minderheit sind, aber ebenfalls ihren Fähigkeiten entsprechend gezielt unterrichtet werden müssen. Zusätzlich differenziert Abb. 82 in der 2. und den folgenden Zeilen zwischen Klassen unterschiedlicher Größe. Dabei sollen nicht die Gruppen unterschiedlicher Größe miteinander verglichen werden, sondern die unterschiedlichen Bedingungen in Gruppen gleicher Größe anschaulich werden. Beispielsweise treten in Österreich Klassen mit 16 bis 20 Kindern (Abb. 82, vorletzte Zeile) am häufigsten auf (36 % aller Klassen). In 22 % dieser Klassen gibt es jeweils sechs oder mehr Kinder mit Kompetenzdefiziten, hingegen finden sich in 10 % der Klassen dieser Größe keine Kinder mit Kompetenzdefiziten.

Abb. 82: Klassen nach Anzahl der Kinder, die die BIST nicht erreicht/nach einem anderen Lehrplan unterrichtet wird, nach Klassengröße und Urbanität



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Anmerkung: Mehrstufenklassen sind ausgenommen. Die Zahlen beziehen sich auf alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse, inkl. derer, die durch die BIST-VO (Bildungsstandardverordnung) nicht zur Teilnahme an der iKM^{PLUS} verpflichtet sind.

Um die Unterschiede in den Lernumwelten zu verdeutlichen, zeigt Abb. 83 für Klassen mit über 15 Kindern die Unterschiede in der Anzahl der Kinder mit Kompetenzdefiziten. In diesen großen Klassen finden sich 80 % der Volksschulkinder in Österreich. In den Schulen mit sehr niedriger sozioökonomischer Ausgangslage haben 44 % der Klassen mit über 15 Schülerinnen und Schülern jeweils mehr als 10 Kinder, die besondere Förderung benötigen. In weiteren 38 % der Klassen dieser Schulgruppe sind es zumindest sechs Kinder. In den Klassen mit mehr als 15 Kindern in Schulen mit den höchsten SÖL-Kategorien sind Kinder mit besonderem Förderbedarf hingegen die Ausnahme. Nur in 5 % der Klassen finden sich mehr als fünf Kinder mit Kompetenzdefiziten.

Abb. 83: Klassen >15 Kinder nach Anzahl der Kinder, die die BIST nicht erreicht/nach einem anderen Lehrplan unterrichtet wird, nach SÖL, Bundesland und Urbanität



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Anmerkung: Mehrstufenklassen sind ausgenommen. Die Zahlen beziehen sich auf alle Schülerinnen und Schüler, inkl. derer, die von der BIST-VO (Bildungsstandard-Verordnung) ausgeschlossen sind.

Zusammenschau

Durch die differenzierte Analyse auf Ebene der Schulen wird sichtbar, wie sich Volksschulen in Österreich hinsichtlich ihrer Kontextbedingungen und der Ergebnisse ihrer Schülerinnen und Schüler bei den Kompetenzerhebungen verteilen. Die Schulmittelwerte stehen insbesondere in engem Zusammenhang mit der sozioökonomischen Ausgangslage (SÖL) der Schulen. An Schulen mit sehr niedriger und niedriger sozioökonomischer

Ausgangslage (SÖL-Kat. 1 und 2) ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, welcher die Bildungsstandards nicht erreicht, besonders hoch. Innerhalb einer SÖL-Kategorie zeigt sich, dass die Ergebnisse auf Schulebene stark streuen. Die Betrachtung der Ergebnisse auf Klassenebene unterstreicht die Vielfalt an Bedingungen und unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, mit denen Lehrpersonen konfrontiert sind.



Ergebnisse an Schulen in Kürze

- In 79 % der Volksschulen erreicht oder übertrifft mindestens die Hälfte der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)*. In 13 % der Schulen erreichen oder übertreffen 80 % der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards sowohl in *Mathematik* als auch in *Deutsch (Lesen)*.
- Zwischen SÖL-Kategorie 1 (niedrigste) bis zur SÖL-Kategorie 4 (hoch) zeigen sich jeweils praktisch bedeutsame Unterschiede in den mittleren Kompetenzen der Schulen. Je niedriger die SÖL-Kategorie ist, desto geringer sind die Schulmittelwerte im Durchschnitt. Die größten Abstände zeigen sich zwischen den SÖL-Kategorien 1 und 2 sowie 2 und 3.
- Schulen in mittel und dünn besiedelten Gebieten haben insgesamt höhere Anteile an Schülerinnen und Schülern, welche die Bildungsstandards erreichen oder übertreffen.
- Werden Urbanisierungsgrad und sozioökonomische Ausgangslage gemeinsam betrachtet, zeigt sich jedoch, dass in Schulen in dicht besiedelten Gebieten bei gleicher SÖL-Kategorie häufiger ein größerer Anteil der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in beiden Kompetenzbereichen erreicht als in Schulen in dünn und mittel besiedelten Gebieten.
- 23 % bzw. 22 % der Schulen liegen in *Mathematik* bzw. in *Deutsch (Lesen)* sowohl unter dem Österreich-Mittelwert als auch unter ihrem Erwartungsbereich.
- Die Anzahl der Kinder in einer Klasse, welche die Bildungsstandards der 4. Schulstufe nicht erreicht oder nicht zur Teilnahme verpflichtet ist, variiert beträchtlich. In 15 % der Klassen erreichen alle Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards sowohl in *Mathematik* als auch in *Deutsch (Lesen)* und alle Kinder werden nach dem Lehrplan der 4. Schulstufe unterrichtet. In 23 % der Klassen finden sich sechs oder mehr Kinder, die entweder die Bildungsstandards in mindestens einem Gegenstand nicht erreichen oder einen außerordentlichen Status aufweisen bzw. nach einem anderen Lehrplan als jenem der 4. Schulstufe unterrichtet werden.

8 Ergebnisse nach Bundesländern

Ursula Itzlinger-Bruneforth, Angelika Petrovic

In diesem Kapitel werden Ergebnisse der Bundesländer berichtet. Nach einer Darstellung der Bundeslandergebnisse im Überblick und ihrem direkten Vergleich folgen die Ergebnisse aus den einzelnen Bundesländern.

Insgesamt lässt sich sagen, dass sich die meisten Bundesländerergebnisse nicht wesentlich vom Österreich-Mittelwert unterscheiden. Bestehende Unterschiede relativieren sich meist vollständig, wenn die Ergebnisse im populationsadjustierten Vergleich betrachtet werden. Eine Ausnahme stellt das Burgenland dar.

Im Rahmen der BIST-Ü wurden für jedes Bundesland eigene Landesergebnisberichte erstellt. Bei der iKM^{PLUS} hingegen wurde die Berichterstattung angepasst und die Ergebnisse in das vorliegende Bundeslandkapitel integriert.

Um die Ergebnisse nach Bundesländern ohne wiederholtes Nachschlagen in anderen Kapiteln lesen zu können, werden Ergebnisse anderer Kapitel hier teilweise wiederholt. Alle Ergebnisse stehen auch tabellarisch im Tabellenanhang zur Verfügung (auch solche, die ohne Abbildung berichtet werden).

Die Bundesländer im Überblick

Folgend werden die Ergebnisse aller Bundesländer zu allen Kompetenzbereichen im Überblick gezeigt. Beschreibungen zu den Kompetenzen finden sich im Kapitel 3.

Zu den Ergebnissen der einzelnen Bundesländer gelangt man direkt über folgende Links:



Burgenland



Kärnten



Niederösterreich



Oberösterreich



Salzburg



Steiermark



Tirol



Vorarlberg



Wien

Ergebnisse nach Erreichung der Bildungsstandards

Abb. 84: Überblick über die Erreichung der BIST in allen Bundesländern, *Mathematik*

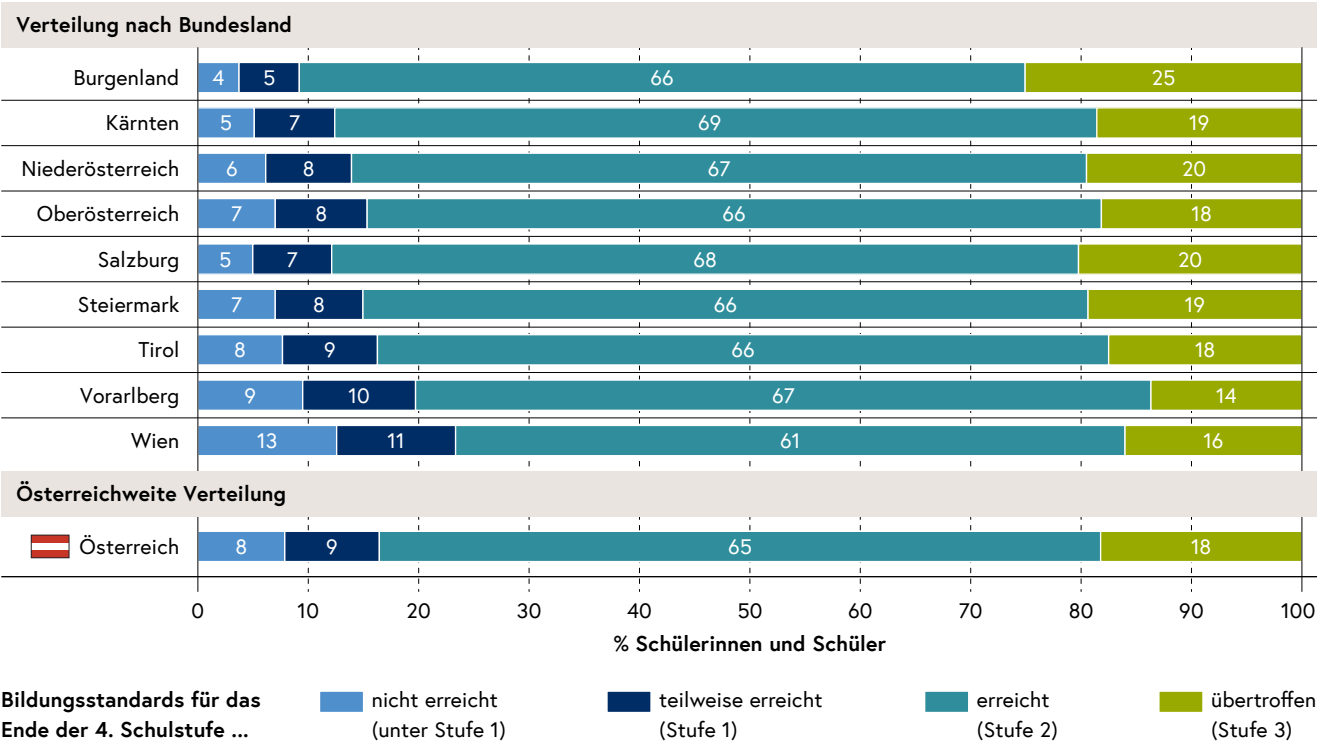


Abb. 85: Überblick über die Erreichung der BIST in allen Bundesländern, *Deutsch (Lesen)*

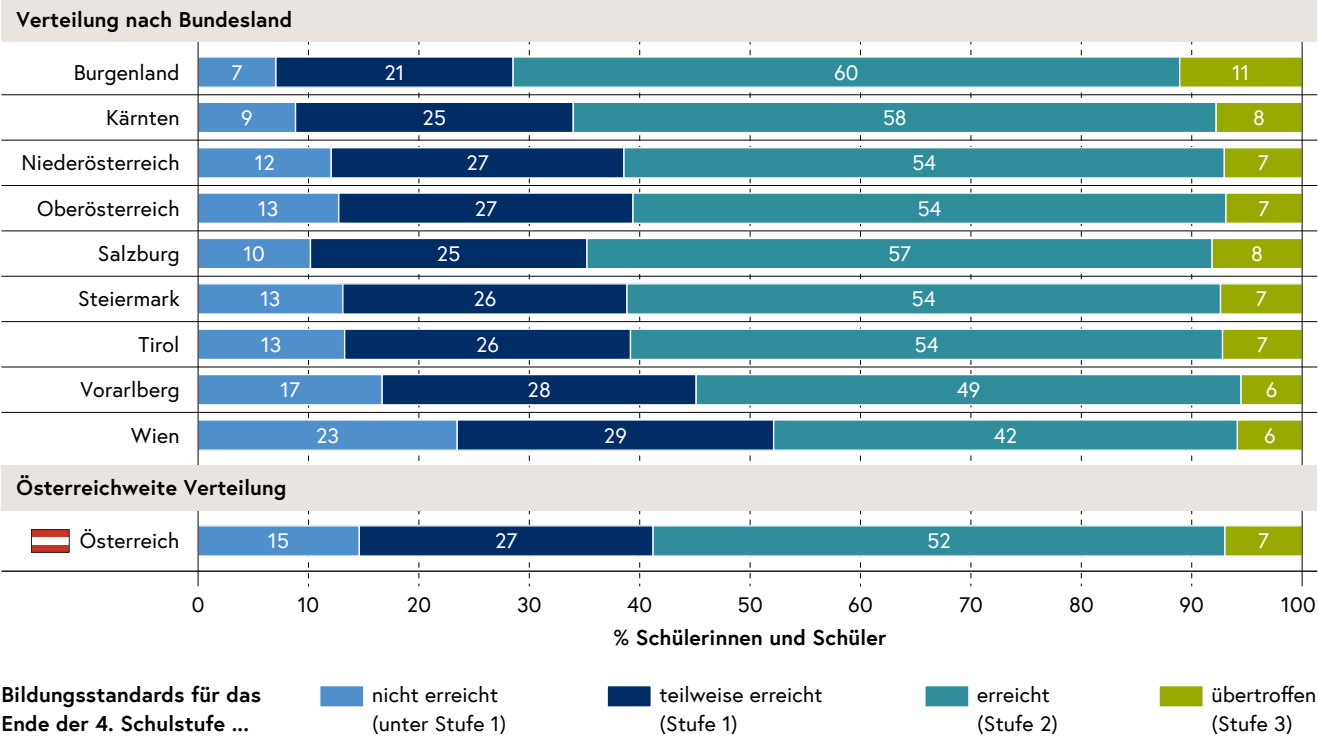
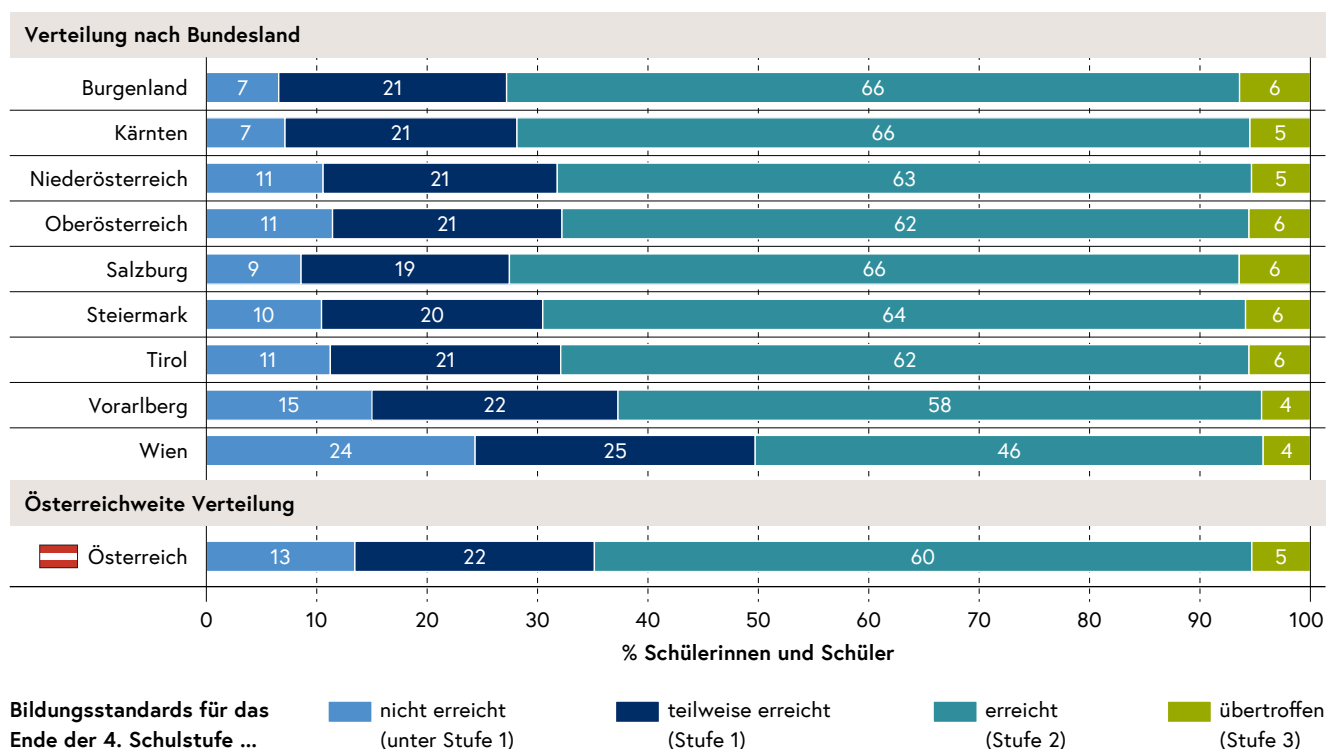
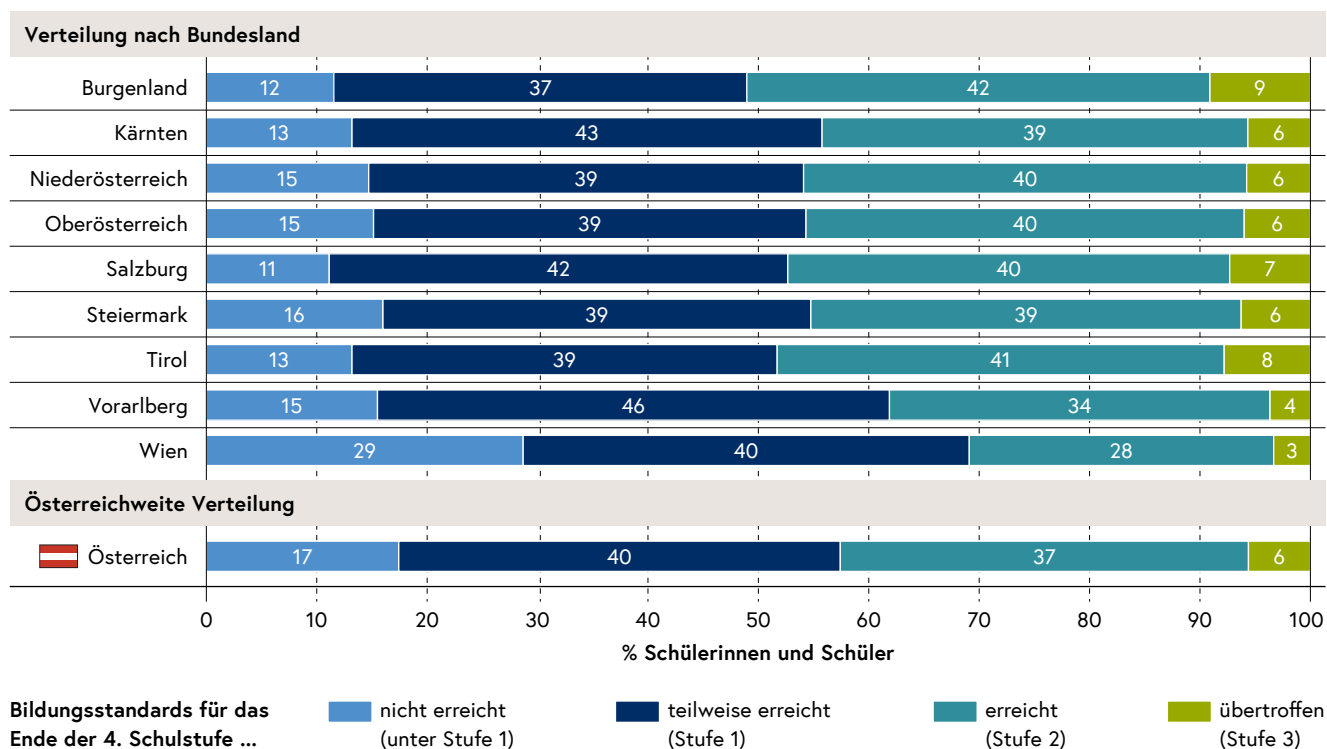


Abb. 86: Überblick über die Erreichung der BIST in allen Bundesländern, Deutsch (Zuhören)



Quelle: iKM^{PLUS} (2024).

Abb. 87: Überblick über die Erreichung der BIST in allen Bundesländern, Deutsch (VvT)

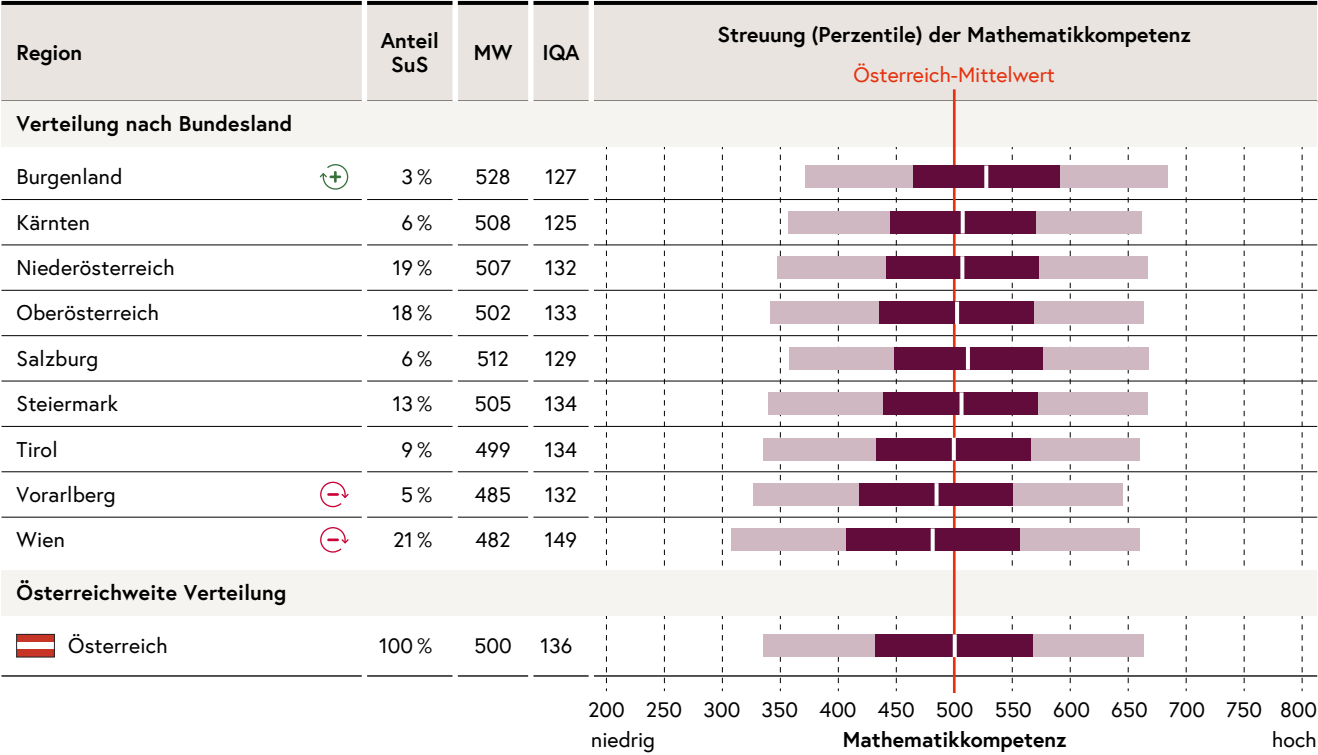


Quelle: iKM^{PLUS} (2024).

Ergebnisse in Punkten und Streuung

Mathematik

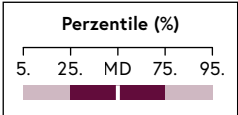
Abb. 88: Punkte in den Bundesländern, *Mathematik*



MW = Mittelwert, IQA = Interquartilabstand (Länge der dunklen Balken).

⬆️+ praktisch bedeutsam **über** dem österreichischen Mittelwert

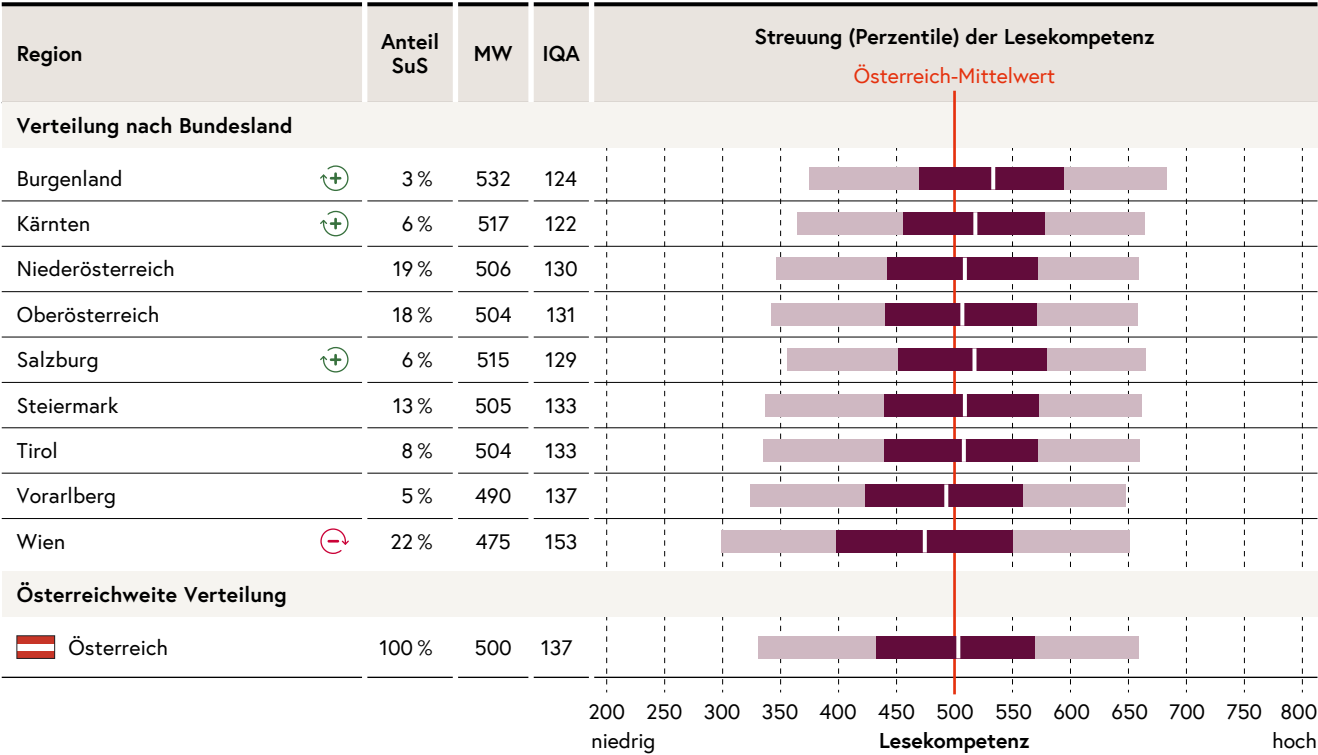
⬆️- praktisch bedeutsam **unter** dem österreichischen Mittelwert



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Deutsch (Lesen)

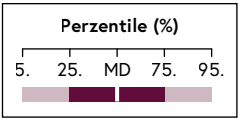
Abb. 89: Punkte in den Bundesländern, Deutsch (Lesen)



MW = Mittelwert, IQA = Interquartilabstand (Länge der dunklen Balken).

⬆️⬆️ praktisch bedeutsam über dem österreichischen Mittelwert

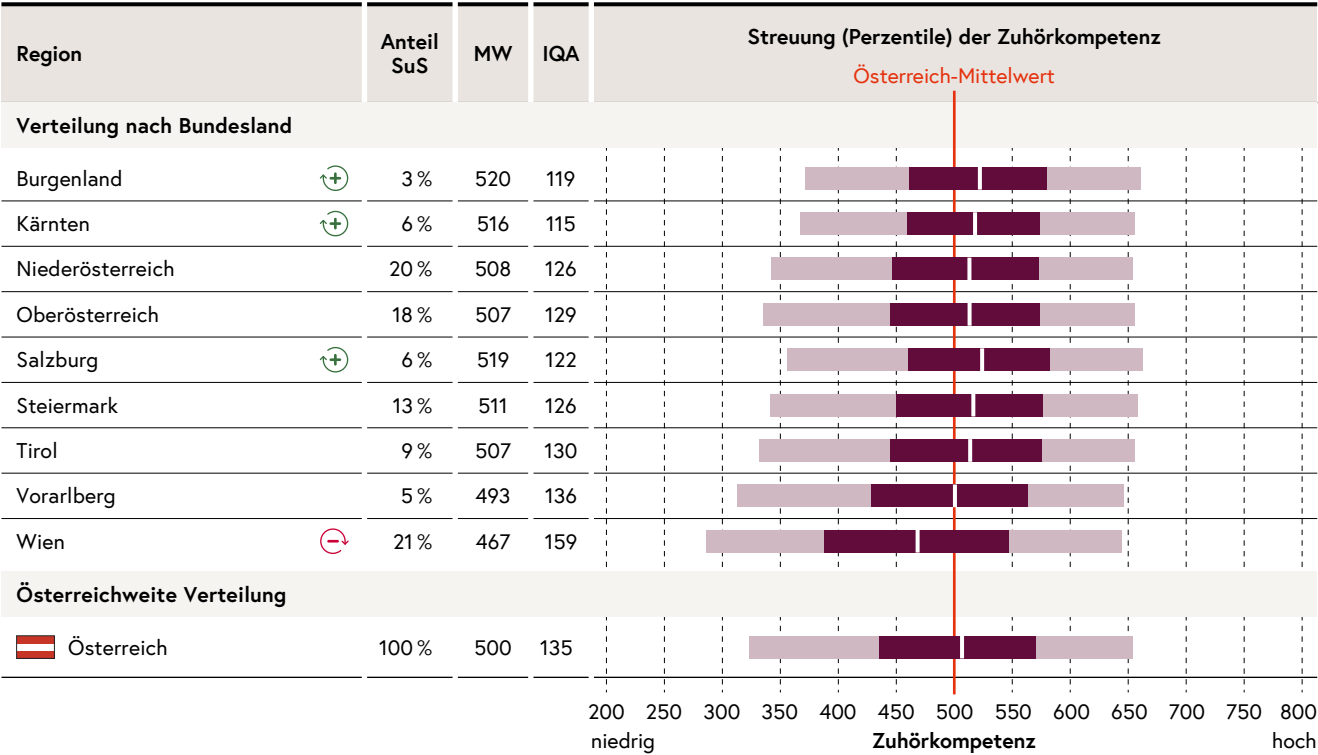
⬆️⬆️ praktisch bedeutsam unter dem österreichischen Mittelwert



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Deutsch (Zuhören)

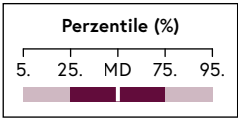
Abb. 90: Punkte in den Bundesländern, Deutsch (Zuhören)



MW = Mittelwert, IQA = Interquartilabstand (Länge der dunklen Balken).

⬆️⬆️ praktisch bedeutsam **über** dem österreichischen Mittelwert

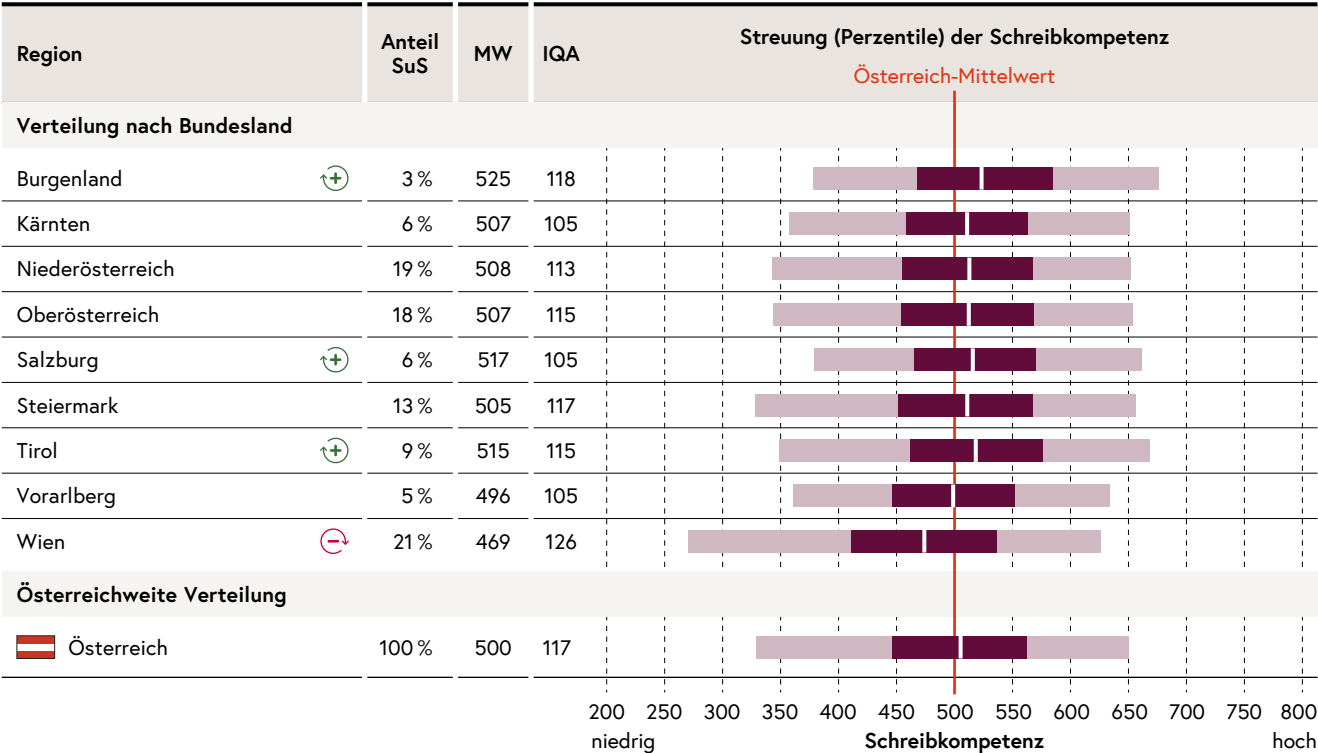
⬆️⬆️ praktisch bedeutsam **unter** dem österreichischen Mittelwert



Quelle: iKM^{PLUS} (2024).

Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)

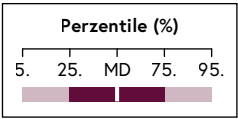
Abb. 91: Punkte in den Bundesländern, Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)



MW = Mittelwert, IQA = Interquartilabstand (Länge der dunklen Balken).

↑+ praktisch bedeutsam über dem österreichischen Mittelwert

↓- praktisch bedeutsam unter dem österreichischen Mittelwert

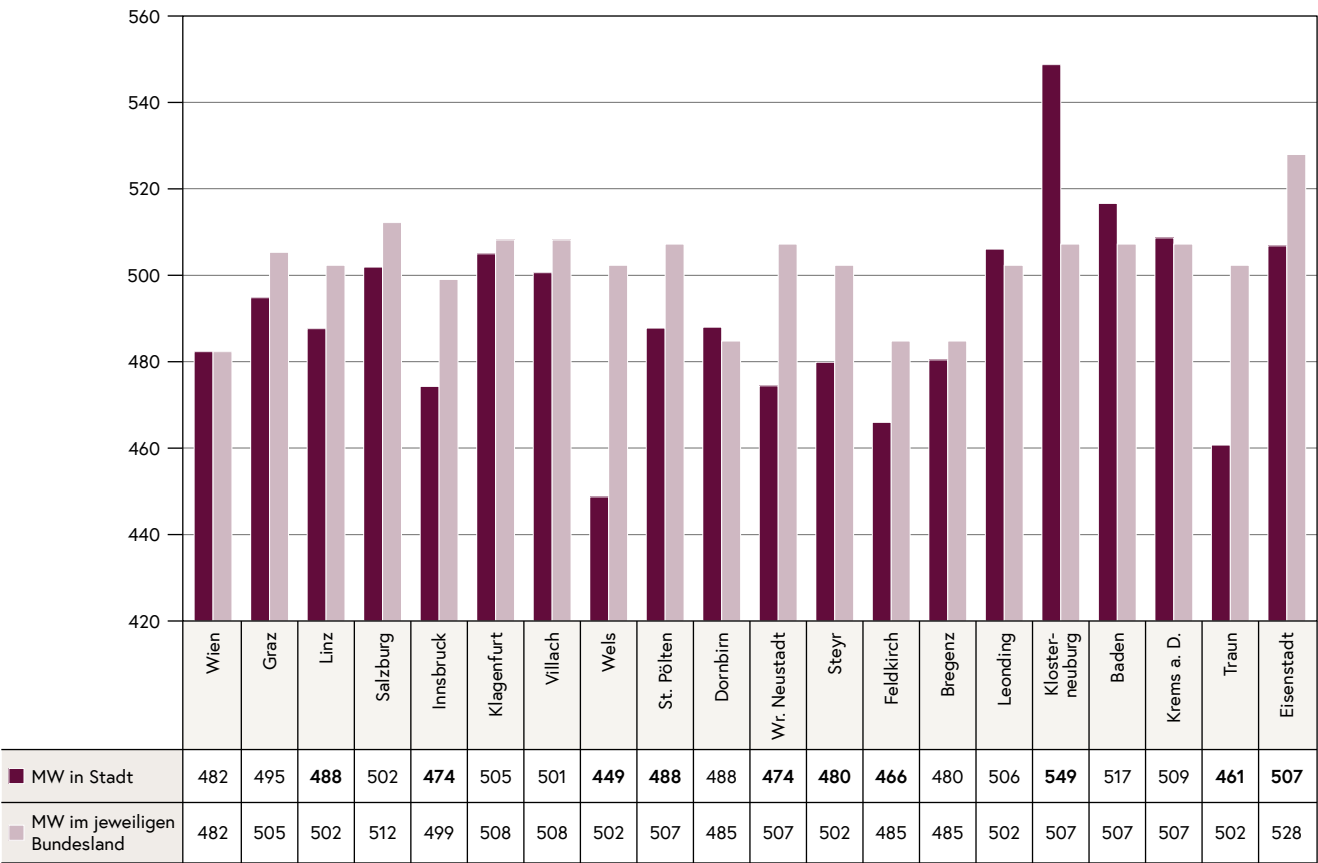


Quelle: iKM^{PLUS} (2024).

Ergebnisse nach Urbanität und Bundesland

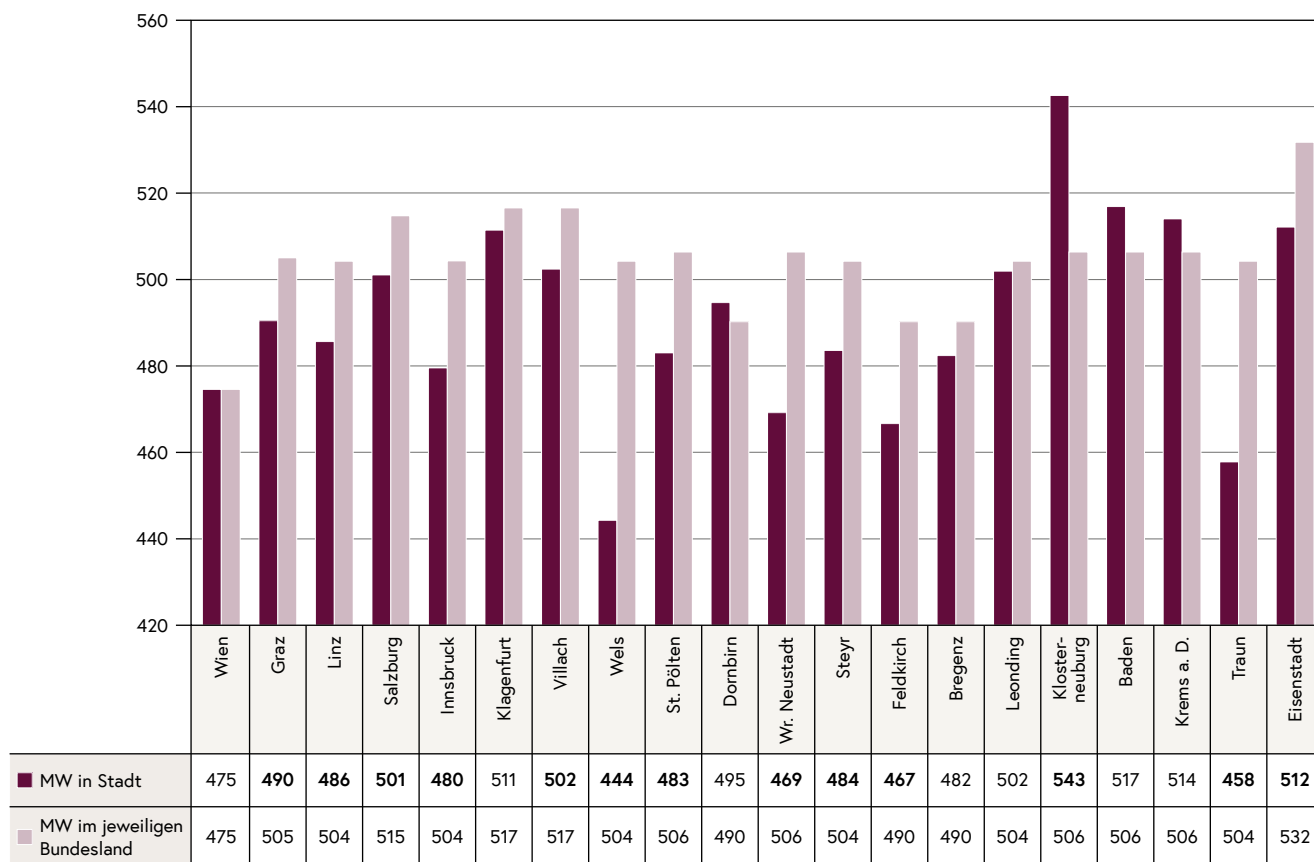
Der Urbanisierungsgrad der österreichischen Bundesländer ist unterschiedlich. Abb. 92 und Abb. 93 zeigen die Mittelwerte in Städten (linker Balken) vs. das jeweilige Bundesland (rechter Balken). Dargestellt sind Landeshauptstädte und Städte mit mehr als 25.000 Einwohnerinnen und Einwohnern, nach Einwohnerzahl gereiht. Gefettete Zahlen kennzeichnen Städte, deren Mittelwert praktisch bedeutsam über bzw. unter dem Mittelwert des jeweiligen Bundeslands liegt.

Abb. 92: Mittelwerte in Bundesländern und Städten, *Mathematik*



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Anmerkung: Städte sind nach Einwohnerzahl gereiht. Gefettete Zahlen kennzeichnen praktische Unterschiede zwischen dem Mittelwert einer Stadt und dem jeweiligen Bundesland.

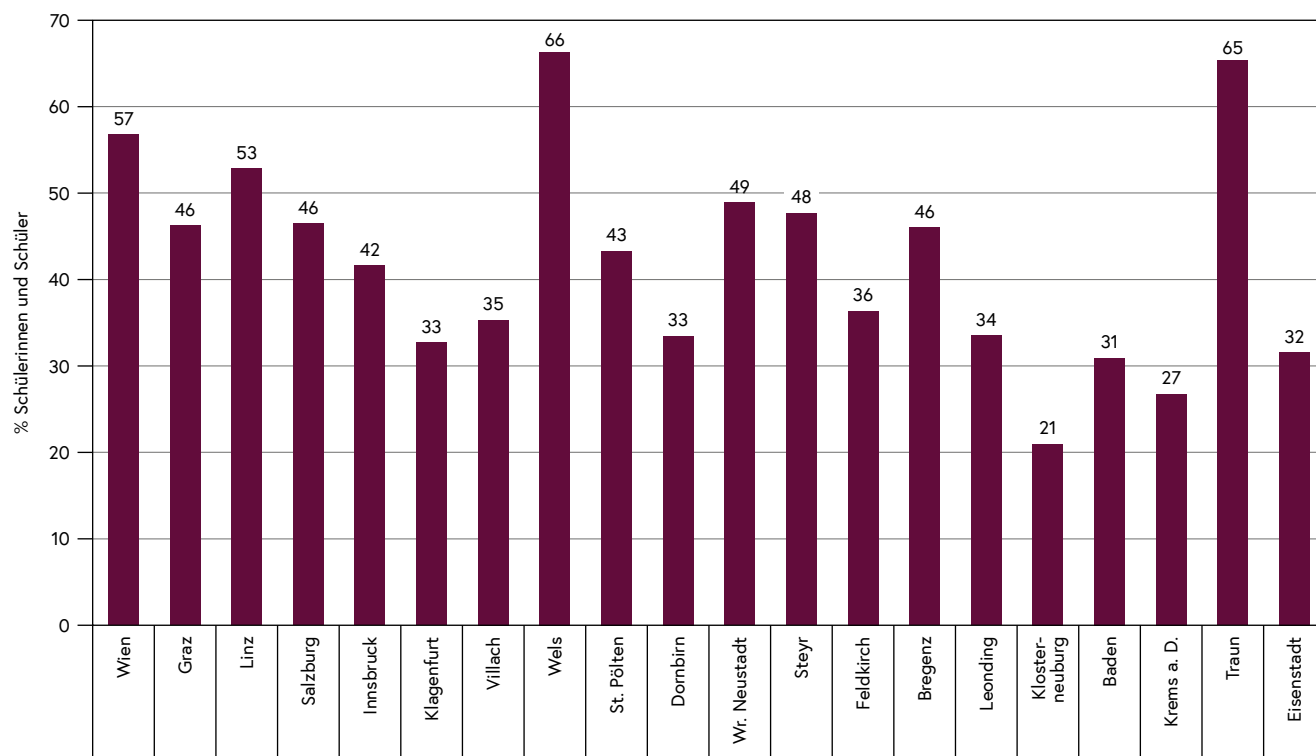
Abb. 93: Mittelwerte in Bundesländern und Städten, *Deutsch (Lesen)*



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Anmerkung: Städte sind nach Einwohnerzahl gereiht. Gefettete Zahlen kennzeichnen praktische Unterschiede zwischen dem Mittelwert einer Stadt und dem jeweiligen Bundesland.

Wie in vorangegangenen Kapiteln gezeigt, steht der Sprachhintergrund in starkem Zusammenhang mit den Ergebnissen der iKM^{PLUS}. Dies kann auch in internationalen Studien für die meisten teilnehmenden Länder gezeigt werden (vergleiche z. B. TIMSS 2019 für *Mathematik* in der Volksschule, PIRLS 2021 für *Lesen* in der Volksschule, siehe [Kapitel 9](#)). In der iKM^{PLUS} ist für die einzelnen Schülerinnen und Schüler bezüglich ihres Sprachhintergrunds bekannt, „ob die Erstsprache oder eine der Erstsprachen Deutsch ist (ja/nein)“. Schülerinnen und Schüler ohne Deutsch als Erstsprache sind weniger oft zur Teilnahme an der iKM^{PLUS} verpflichtet als Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache. Die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit und ohne DaE in der gesamten Schülerpopulation können dem Anhang „Population der iKM^{PLUS}“ entnommen werden. Zur besseren Vergleichbarkeit mit den Ergebnissen werden in Abb. 94 nur die Anteile der Schülerinnen und Schüler dargestellt, die zur Teilnahme an der iKM^{PLUS} verpflichtet waren.

Abb. 94: Anteil an Schülerinnen und Schülern ohne DaE in Städten



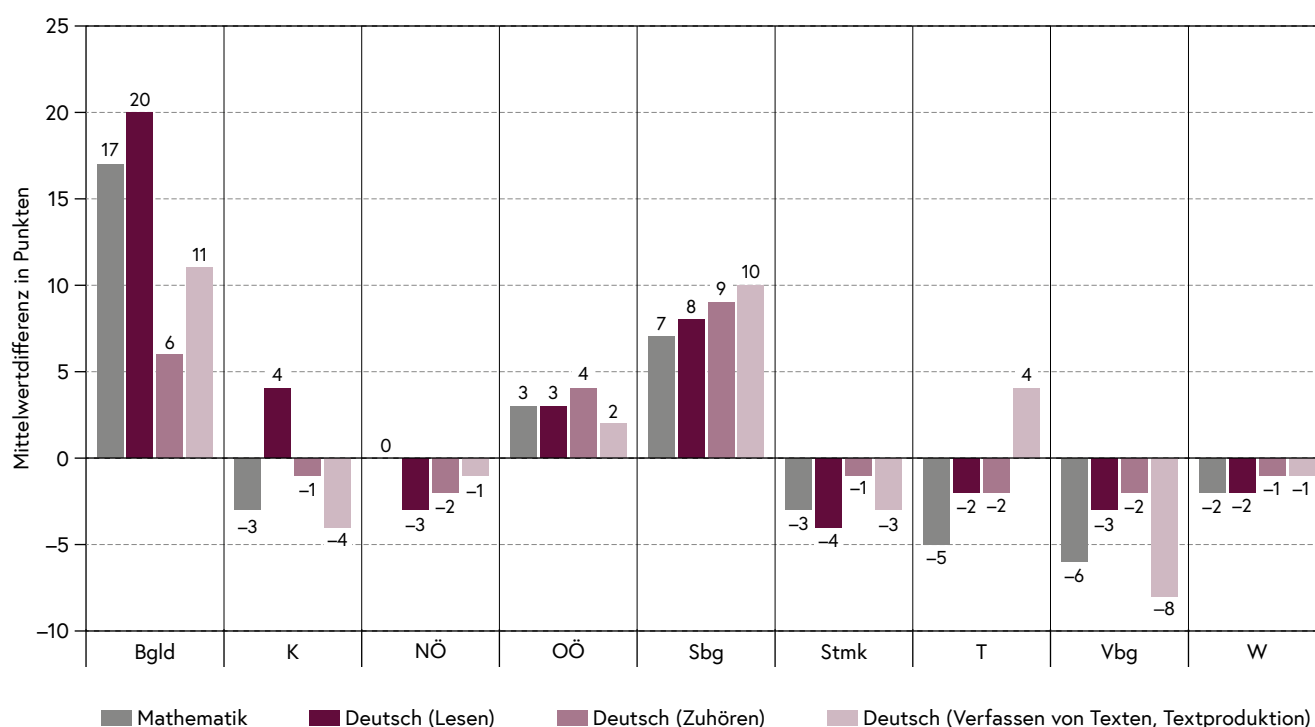
Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Anmerkung: Städte sind nach Einwohnerzahl gereiht.

Ergebnisse im populationsadjustierten Vergleich

Die österreichischen Bundesländer zeigen große Diversität in der Zusammensetzung der Population. Als Population gilt in diesem Bericht die Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler auf der 4. Schulstufe. Diese Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern basieren auf verschiedenen Faktoren. Unterschiede in der Zusammensetzung der Schülerschaft (u. a. Anteil der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch, sozioökonomische Faktoren) können einen großen Teil der Unterschiede in den Ergebnissen ausmachen. Um diesen Faktor zu analysieren, wird ein populationsadjustierter Vergleich angestellt. Bei diesem Vergleich werden Rahmenbedingungen der Schulen in den Bundesländern berücksichtigt, die sich aus der demografischen Komposition der Schülerschaft ergeben und von anderen Lernbedingungen (z. B. Unterrichts- und Schulqualität) verschieden sind. Bei der Berechnung werden die anderen Lernbedingungen für ganz Österreich bestimmt und auf die demografische Zusammensetzung im jeweiligen Bundesland angewandt. Der populationsadjustierte Wert zeigt somit, wie hoch der Mittelwert für Österreich wäre, wenn die Zusammensetzung der Population in ganz Österreich gleich wie im jeweiligen Bundesland wäre (Bruneforth et al., 2026). Die Unterschiede zwischen beobachtetem und populationsadjustiertem Wert für ein Bundesland gehen dann auf

andere (verbleibende) Lernbedingungen zurück, insbesondere Schul- und Unterrichtsqualität sowie lernunterstützende Faktoren im Umfeld. Sie können als Maß für die Qualität der schulischen Ergebnisse und Wirkungen interpretiert werden: Übersteigt der beobachtete Wert den populationsadjustierten Wert (vgl. bspw. Burgenland, Abb. 103), so sind die Kompetenzen in diesem Bundesland höher, als aufgrund der demografischen Bedingungen erwartet wird (vgl. auch [Kapitel 3](#)). In Abb. 95 werden die Abweichungen der beobachteten Mittelwerte von den erwarteten Mittelwerten gezeigt. Die Ausprägung der jeweiligen Werte findet sich in den jeweiligen Bundeslandabschnitten und in [Kapitel 3](#).

Abb. 95: Abweichungen der beobachteten Werte von den Erwartungswerten in den Bundesländern



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Die Bundesländer im direkten Vergleich

Die Abbildungen Abb. 96 und Abb. 97 zeigen im Überblick, welche Mittelwertunterschiede in *Mathematik* und *Deutsch* der Bundesländer im direkten Vergleich praktisch bedeutsam werden (Cohen's $d \geq 0,13$). Die Vergleiche sind zeilenweise zu lesen. Jede Zeile zeigt, wie der Mittelwert eines Bundeslands im Vergleich zu den anderen Bundesländern einzuordnen ist. Die Symbole weisen mit Pfeilen auf praktisch bedeutsam höhere oder niedrigere Kompetenzen im Schnitt im jeweiligen Bundesland hin. Ein Schrägstrich bedeutet, dass die Unterschiede in den Mittelwerten nicht praktisch bedeutsam sind.

In *Mathematik* (vgl. Abb. 96) sind die Ergebnisse im Burgenland praktisch bedeutsam höher als in jedem anderen Bundesland. Kärnten, Niederösterreich, Oberösterreich und die Steiermark weisen keine bzw. keine praktisch bedeutsamen Unterschiede zueinander auf. Salzburg weist praktisch bedeutsam bessere Ergebnisse als Tirol, Vorarlberg und Wien auf. In allen Bundesländern außer Vorarlberg werden praktisch bedeutsam höhere Ergebnisse als in Wien erzielt. Alle Bundesländer außer Wien weisen praktisch bedeutsam höhere Mittelwerte auf als Vorarlberg.

Abb. 96: Bundesländervergleich: Mittelwertdifferenzen in *Mathematik*

Bundes- land	Mathematik									
	MW	Bgld	K	NÖ	OÖ	Sbg	Stmk	T	V	W
Bgld	528		↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑
K	508	↓		/	/	/	/	/	↑	↑
NÖ	507	↓	/		/	/	/	/	↑	↑
OÖ	502	↓	/	/		/	/	/	↑	↑
Sbg	512	↓	/	/	/		/	↑	↑	↑
Stmk	505	↓	/	/	/	/		/	↑	↑
T	499	↓	/	/	/	↓	/		↑	↑
V	485	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓		/
W	482	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	/	

Lesehinweis: Vergleiche sind zeilenweise zu lesen. Die Symbole zeigen an, ob ein Bundesland im Schnitt praktisch bedeutsam höhere oder niedrigere Kompetenzen aufweist oder ob der Mittelwertunterschied nicht praktisch bedeutsam ist.
 ↓ praktisch bedeutsam niedrigerer MW
 ↑ praktisch bedeutsam höherer MW
 / MW-Unterschied praktisch nicht bedeutsam

Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Der Vergleich der Mittelwerte in *Deutsch (Lesen)* zeigt ein ähnliches Bild wie in *Mathematik*. Schülerinnen und Schüler im Burgenland weisen in *Deutsch (Lesen)* einen praktisch bedeutsam höheren Mittelwert auf als die Schülerinnen und Schüler aller anderen Bundesländer, die Schülerinnen und Schüler in Wien weisen geringere Kompetenzen auf als die in allen anderen Bundesländern. Die Kinder in Vorarlberg zeigen im Direktvergleich in *Deutsch (Lesen)* praktisch bedeutsam höhere Ergebnisse als in Wien, aber niedrigere als in allen anderen Bundesländern (ebenfalls praktisch bedeutsam). Die Ergebnisse in Kärnten sind praktisch bedeutsam über den Ergebnissen aus Oberösterreich, Vorarlberg und Wien.

In *Deutsch (Zuhören)* weichen die Ergebnisse etwas von jenen in *Deutsch (Lesen)* ab. Die Ergebnisse im Burgenland sind praktisch bedeutsam höher als in anderen Bundesländern mit der Ausnahme von Kärnten, Salzburg und der Steiermark. Alle Bundesländer zeigen praktisch bedeutsam höhere Mittelwerte als Wien. Vorarlberg zeigt in *Deutsch (Zuhören)* – wie auch in *Deutsch (Lesen)* – praktisch bedeutsam höhere Mittelwerte als Wien, aber niedrigere als alle anderen Bundesländer.

In *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* sind die Kompetenzen im Burgenland praktisch bedeutsam höher als in anderen Bundesländern mit der Ausnahme von Salzburg und Tirol. Der Wiener Mittelwert liegt praktisch bedeutsam unter dem aller anderen Bundesländer. Vorarlbergs Mittelwert liegt praktisch bedeutsam unter dem des Burgenlands, Salzburgs und Tirols.

Abb. 97: Bundesländervergleich: Mittelwertdifferenzen in Kompetenzbereichen von *Deutsch*

Bundesland	Deutsch (Lesen)										Deutsch (Zuhören)										Deutsch (Verfassen von Texten)									
	MW	Bgld	K	NÖ	OÖ	Sbg	Stmk	T	V	W	MW	Bgld	K	NÖ	OÖ	Sbg	Stmk	T	V	W	MW	Bgld	K	NÖ	OÖ	Sbg	Stmk	T	V	W
Bgld	532		↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	520		/	↑	↑	/	/	↑	↑	↑	525		↑	↑	↑	/	↑	/	↑	↑
K	517	↓		/	↑	/	/	/	↑	↑	516	/		/	/	/	/	/	↑	↑	507	↓		/	/	/	/	/	/	↑
NÖ	506	↓	/		/	/	/	/	↑	↑	508	↓	/		/	/	/	/	↑	↑	508	↓	/		/	/	/	/	/	↑
OÖ	504	↓	↓	/		/	/	/	↑	↑	507	↓	/	/		/	/	/	↑	↑	507	↓	/	/		/	/	/	/	↑
Sbg	515	↓	/	/	/		/	/	↑	↑	519	/	/	/	/		/	/	↑	↑	517	/	/	/	/		/	/	↑	↑
Stmk	505	↓	/	/	/	/		/	↑	↑	511	/	/	/	/	/		/	↑	↑	505	↓	/	/	/	/		/	/	↑
T	504	↓	/	/	/	/	/		↑	↑	507	↓	/	/	/	/	/		↑	↑	515	/	/	/	/	/	/		↑	↑
V	490	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓		↑	493	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓		↑	496	↓	/	/	/	↓	/	↓		↑
W	475	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓		467	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓		469	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	

Lesehinweis: Vergleiche sind zeilenweise zu lesen. Die Symbole zeigen an, ob ein Bundesland im Schnitt praktisch bedeutsam höhere oder niedrigere Kompetenzen aufweist oder ob der Mittelwertunterschied nicht praktisch bedeutsam ist.

- ↓ praktisch bedeutsam niedrigerer MW
- ↑ praktisch bedeutsam höherer MW
- / MW-Unterschied praktisch nicht bedeutsam

Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Kärnten, Niederösterreich, Oberösterreich, Salzburg, die Steiermark und Tirol sich in (fast) keinem Direktvergleich praktisch bedeutsam voneinander unterscheiden. Die Mittelwerte im Burgenland liegen in allen Kompetenzbereichen praktisch bedeutsam über denen (fast) aller anderen Bundesländer. Die Mittelwerte in Vorarlberg und Wien liegen in allen Kompetenzbereichen unter denen (fast) aller anderen Bundesländer.

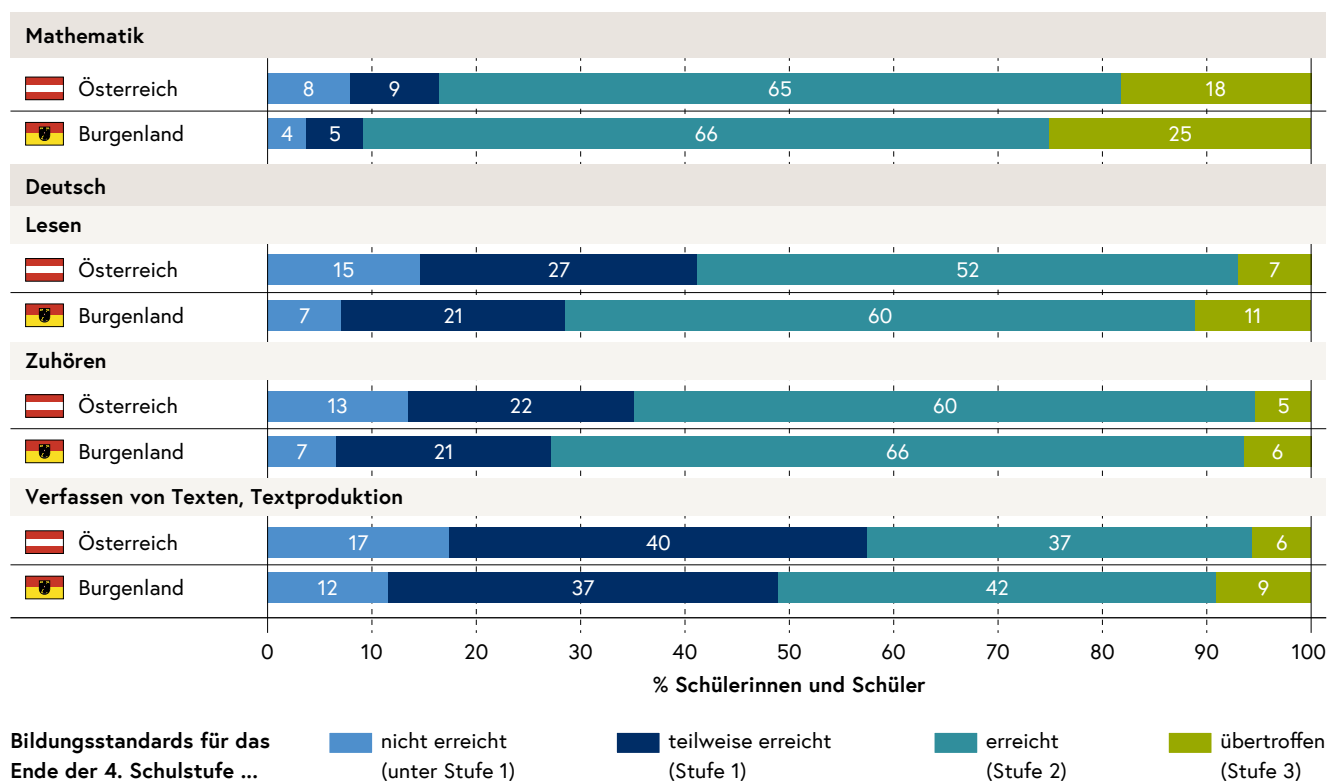


Burgenland

Schülerinnen und Schüler im Burgenland erreichen vergleichsweise hohe Mittelwerte in allen Kompetenzbereichen der iKM^{PLUS}. Deutlich mehr Kinder im Burgenland erreichen oder übertreffen die Bildungsstandards als in Österreich. Besonders groß sind die Vorsprünge in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)*. Jedoch auch die Mittelwerte in *Deutsch (Zuhören)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* sind praktisch bedeutsam höher als im Österreich-Schnitt.

Im Burgenland erreichen und übertreffen besonders viele Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards (vgl. Abb. 98). Die Anteile von Kindern auf der Stufe „unter 1“ (Bildungsstandards nicht erreicht) sind in *Mathematik*, *Deutsch (Lesen)* und *Deutsch (Zuhören)* beinahe um die Hälfte kleiner als im Österreich-Mittel. Die Anteile von Schülerinnen und Schülern, welche die Bildungsstandards übertreffen, sind größer als in Österreich. In *Mathematik* ist die Gruppe der Kinder, die die Bildungsstandards nicht erreicht, mit nur 4 % besonders klein.

Abb. 98: Verteilung der Kompetenzstufen im Burgenland



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler im Burgenland liegen in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* praktisch bedeutsam vor allen anderen Bundesländern (vgl. Abb. 99). In *Deutsch (Zuhören)* liegen die Ergebnisse über denen der anderen Bundesländer mit Ausnahme von Kärnten, Salzburg und der Steiermark. In *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* liegen die Ergebnisse über denen der anderen Bundesländer mit Ausnahme von Salzburg und Tirol.

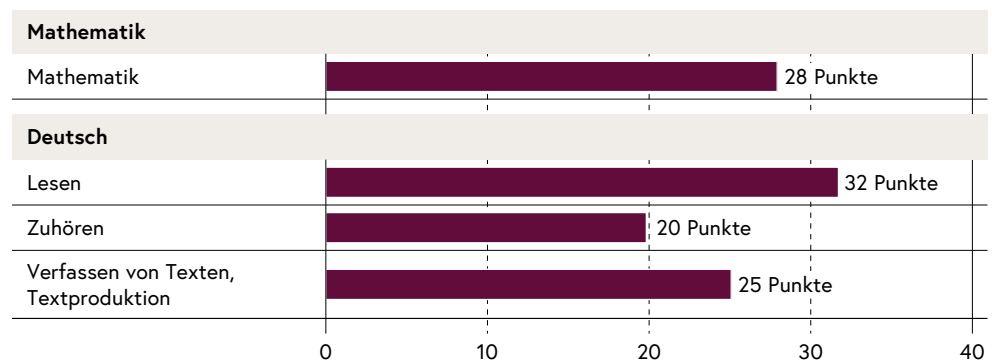
Abb. 99: Das Burgenland im Vergleich der Bundesländer

	Mathematik										Deutsch (Lesen)										Deutsch (Zuhören)										Deutsch (VvT), gesamt									
	MW	Bgld	K	NO	OO	Sbg	Stmk	T	V	W	MW	Bgld	K	NO	OO	Sbg	Stmk	T	V	W	MW	Bgld	K	NO	OO	Sbg	Stmk	T	V	W	MW	Bgld	K	NO	OO	Sbg	Stmk	T	V	W
Bgld	528		↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	532		↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	520		/	↑	↑	/	/	↑	↑	↑	525		↑	↑	↑	/	↑	/	↑	↑

Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Lesehinweise zur Grafik: s. Abb. 96.

Die Mittelwerte liegen in jedem Kompetenzbereich praktisch bedeutsam über dem Österreich-Mittelwert (vgl. Abb. 100).

Abb. 100: Mittelwertdifferenzen Burgenland – Österreich

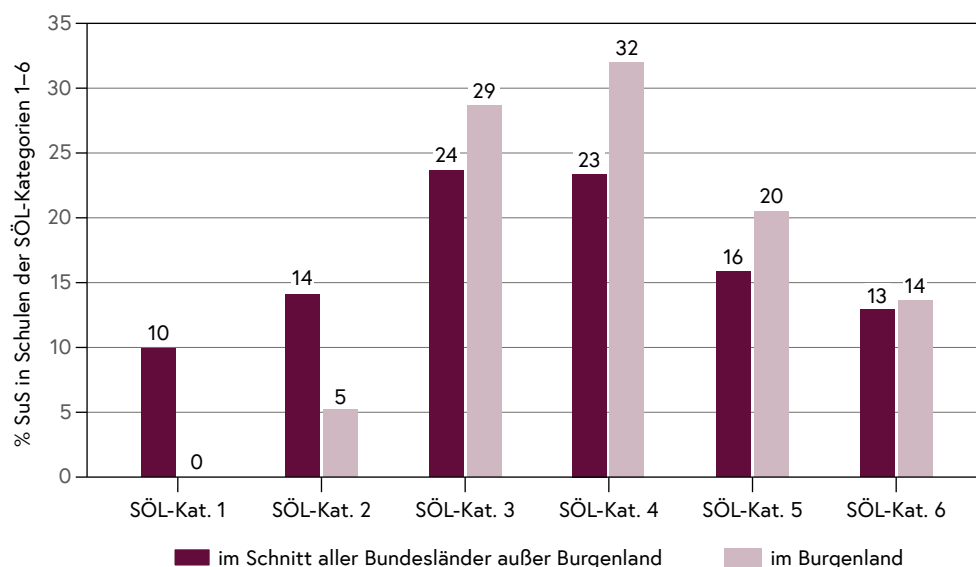


Punktdifferenz: Dunkle Balken kennzeichnen praktisch bedeutsame Unterschiede.

Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Die Erreichung der Bildungsstandards hängt in Österreich eng mit der sozioökonomischen Ausgangslage (SÖL) der Schulen zusammen (vgl. auch Kapitel 3). In Abb. 101 werden die Anteile der Schülerinnen und Schüler pro SÖL-Kategorie der Schulen abgebildet. Die linken Säulen stellen die Anteile der Schülerinnen und Schüler in Österreich ohne das Burgenland dar. Rechts davon sieht man die Anteile im Burgenland. Im Burgenland gibt es keine Schulen in der SÖL-Kategorie 1 und nur kleine Anteile in der SÖL-Kategorie 2. Schülerinnen und Schüler im Burgenland gehen also sehr viel häufiger in Schulen mit vergleichsweise günstigerer sozioökonomischer Ausgangslage (SÖL-Kategorien 3–6) als im Schnitt aller Bundesländer außer Burgenland.

Abb. 101: Zusammensetzung der Schülerschaft nach SÖL der Schulen im Burgenland



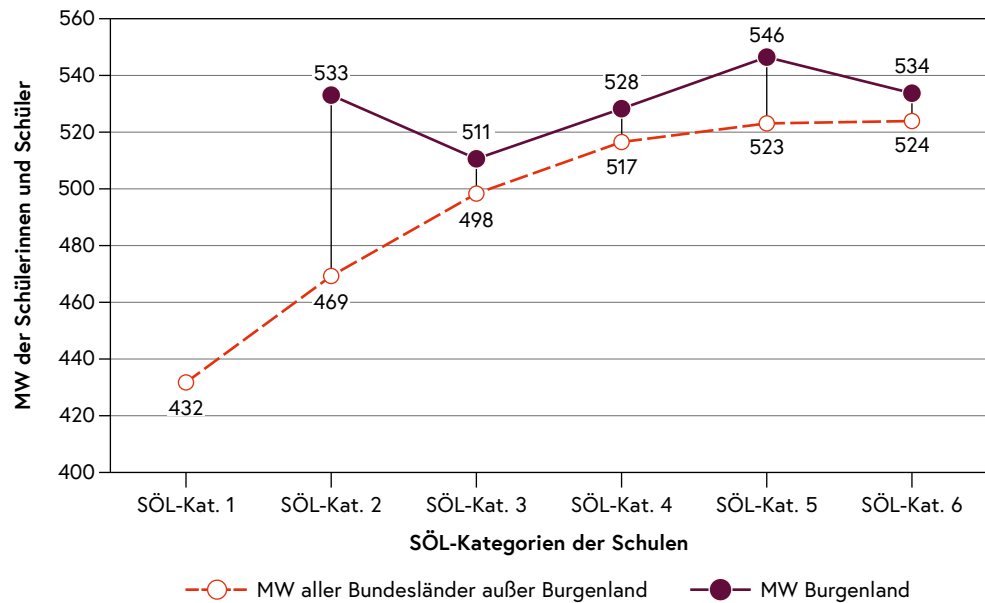
Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

In Abb. 102 werden die Mittelwerte der Ergebnisse in *Mathematik* in den SÖL-Kategorien der Schulen gezeigt. Dabei werden einerseits die Ergebnisse des Burgenlands dargestellt, andererseits das Österreich-Mittel ohne das Burgenland; das Burgenland wird somit mit allen anderen Bundesländern in den jeweiligen SÖL-Kategorien verglichen. So können die Einflüsse der unterschiedlichen Populationszusammensetzungen auf den Vergleich verringert werden.

In *Mathematik* liegen die Mittelwerte im Burgenland in jeder SÖL-Kategorie über dem Schnitt der anderen Bundesländer. In Schulen der SÖL-Kategorien 2, 3 und 5 ist der Unterschied praktisch bedeutsam. Für *Deutsch (Lesen)* ergibt sich ein nahezu identes Bild. In *Deutsch (Zuhören)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* zeigen sich in einigen, aber nicht allen SÖL-Kategorien praktisch bedeutsame Unterschiede. In allen Kompetenzbereichen liegen Schulen der Kategorie 2 praktisch bedeutsam über denen anderer Bundesländer. Es muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass nur wenige Schulen im Burgenland in SÖL-Kategorie 2 liegen (vgl. auch Abb. 101).

In allen Kompetenzbereichen liegen Schulen der SÖL-Kategorie 5 im Burgenland über denen der Kategorie 6. In den Kompetenzbereichen *Deutsch (Lesen)* und *Deutsch (Zuhören)* sind diese Unterschiede praktisch bedeutsam.

Abb. 102: Mittelwerte nach SÖL der Schulen im Burgenland, *Mathematik*



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Im populationsadjustierten Vergleich sehen die Ergebnisse des Burgenlands wie folgt aus: Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler im Burgenland liegen in allen Kompetenzbereichen über dem Erwartungswert. In *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* sind die Unterschiede auch praktisch bedeutsam (vgl. Abb. 103).

Abb. 103: Erwartete und beobachtete Mittelwerte im Burgenland



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Besonderheiten im Burgenland

Im Burgenland liegen mit 90 % besonders viele Schulen in dünn besiedelten Gebieten, dicht besiedelte Gebiete (laut Klassifikation) gibt es nicht. Im Schnitt haben Schulen nur 1,2 Klassen auf der 4. Schulstufe, das ist der geringste Wert in Österreich. 46 % der Schulen haben jährlich 10 oder weniger Schülerinnen und Schüler auf der 4. Schulstufe, die zur Teilnahme an der iKM^{PLUS} verpflichtet sind (vgl. Kapitel 7). Im Burgenland sind 95,8 %¹⁷ der Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an der iKM^{PLUS} verpflichtet, das ist einer der höchsten Werte in Österreich. 1,7 % der Schülerinnen und Schüler sind wegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht zur Teilnahme verpflichtet, das ist weniger als im Österreich-Schnitt (2,6 %). Der Anteil an Kindern, der wegen seines außerordentlichen Status nicht zur Teilnahme verpflichtet ist, ist mit 1,5 % nah am Österreich-Schnitt (1,9 %, vgl. Die Population der iKM^{PLUS}). Die Anteile der Schulen, an denen 80 % oder mehr der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* (zusammen) erreichen, sind mit 34 % besonders groß. Die Anteile der Schulen, an denen 30 % der Kinder oder mehr die Bildungsstandards in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* nicht erreichen, sind mit 3 % besonders niedrig. Abgesehen von den deutlich höheren Kompetenzen der Kinder im Burgenland im Vergleich zu allen anderen Bundesländern gibt es subgruppenspezifische Besonderheiten. Der Vorsprung der Mädchen in *Deutsch (Lesen)* ist im Burgenland der größte von allen Bundesländern. In *Mathematik* ist der Abstand zwischen Mädchen und Buben der kleinste von allen Bundesländern (aber praktisch bedeutsam) (vgl. Kapitel 4). Das Burgenland zeigt im österreichischen Vergleich – ähnlich wie Kärnten – kleinere Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Erstsprache Deutsch, sowohl in *Mathematik* als auch in *Deutsch (Lesen)* (vgl. Kapitel 5).



Die Ergebnisse im Burgenland in Kürze

- Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler der 4. Schulstufe im Burgenland liegen in allen Kompetenzbereichen praktisch bedeutsam über dem Österreich-Schnitt.
- Auch im Direktvergleich mit anderen Bundesländern sind die Mittelwerte im Burgenland in allen Kompetenzbereichen höher als die (fast) aller anderen Bundesländer.
- Aufgrund der Populationszusammensetzung werden im Burgenland hohe Ergebnisse erwartet. Diese hohen Erwartungswerte werden in allen Kompetenzbereichen noch übertroffen. In *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* sind die Unterschiede zwischen beobachtetem Wert und Erwartungswert praktisch bedeutsam.
- Das Burgenland weist in allen überprüften Kompetenzbereichen die kleinsten Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit geringen Kompetenzen auf und die größten Gruppen mit sehr hohen Kompetenzen.

17 Basis: Mathematik, Dreijahresmittel.

- In Schulen der SÖL-Kategorie 2 liegen die Mittelwerte weit über dem Österreich-Schnitt. Zwischen Schulen der SÖL-Kategorien 5 und 6 kommt es in allen Kompetenzbereichen zu einem Rückgang der Mittelwerte.

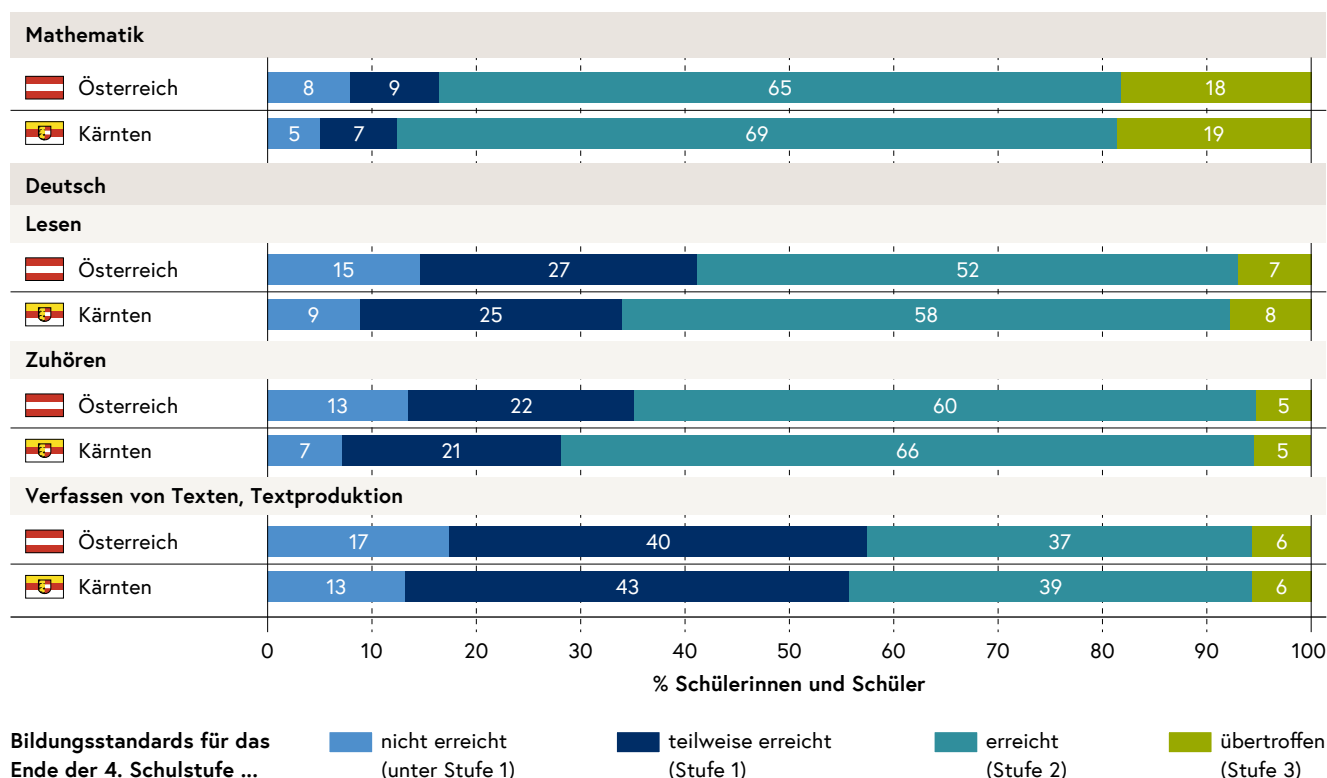


Kärnten

Die Ergebnisse in Kärnten liegen in allen Kompetenzbereichen über dem Österreich-Durchschnitt. Die Unterschiede sind in *Deutsch (Lesen)* und *Deutsch (Zuhören)* praktisch bedeutsam. Schülerinnen und Schüler in Schulen mit niedriger sozioökonomischer Ausgangslage zeigen etwas höhere Kompetenzen als in anderen Bundesländern. Verglichen mit dem Erwartungswert liegen die Ergebnisse in Kärnten im Erwartungsbereich.

Schülerinnen und Schüler in Kärnten zeigen etwas höhere Kompetenzen als Schülerinnen und Schüler in Österreich gesamt. In allen Kompetenzbereichen erreichen oder übertreffen in Kärnten mehr Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards als in Österreich gesamt. In der höchsten Stufe (übertroffen) gibt es kaum Unterschiede zu den österreichweiten Ergebnissen (vgl. Abb. 104).

Abb. 104: Verteilung der Kompetenzstufen in Kärnten



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in Kärnten liegen in jedem Kompetenzbereich praktisch bedeutsam vor den Schülerinnen und Schülern in Vorarlberg (außer *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)*) und Wien. In allen Kompetenzbereichen außer *Deutsch (Zuhören)* liegen sie praktisch bedeutsam hinter den Schülerinnen und Schülern im Burgenland. In *Deutsch (Lesen)* liegen sie auch praktisch bedeutsam vor Oberösterreich.

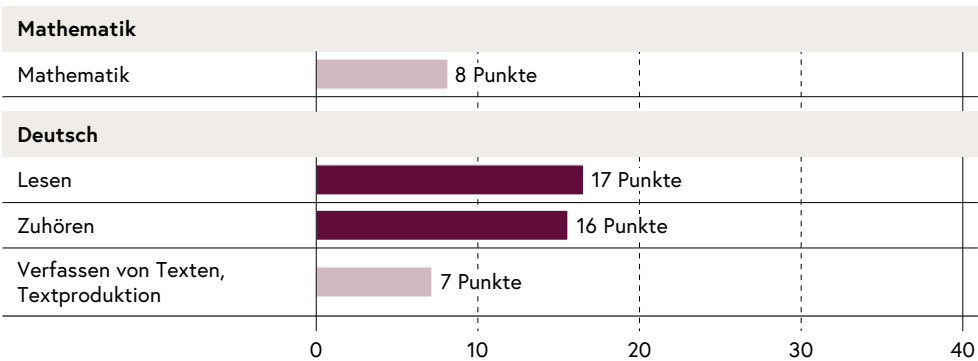
Abb. 105: Kärnten im Vergleich der Bundesländer

	Mathematik										Deutsch (Lesen)										Deutsch (Zuhören)										Deutsch (VvT), gesamt										
	MW	Bgld	K	NÖ	OÖ	Sbg	Stmk	T	V	W	MW	Bgld	K	NÖ	OÖ	Sbg	Stmk	T	V	W	MW	Bgld	K	NÖ	OÖ	Sbg	Stmk	T	V	W	MW	Bgld	K	NÖ	OÖ	Sbg	Stmk	T	V	W	
K	508	↓		/	/	/	/	/	↑	↑	517	↓		/	↑	/	/	/	/	↑	↑	516	/		/	/	/	/	/	↑	↑	507	↓		/	/	/	/	/	/	↑

Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Lesehinweise zur Grafik: s. Abb. 96.

Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler liegen in jedem Kompetenzbereich über dem Österreich-Mittelwert (vgl. Abb. 106). Der Unterschied ist in *Deutsch (Lesen)* und *Deutsch (Zuhören)* praktisch bedeutsam.

Abb. 106: Mittelwertdifferenzen Kärnten – Österreich

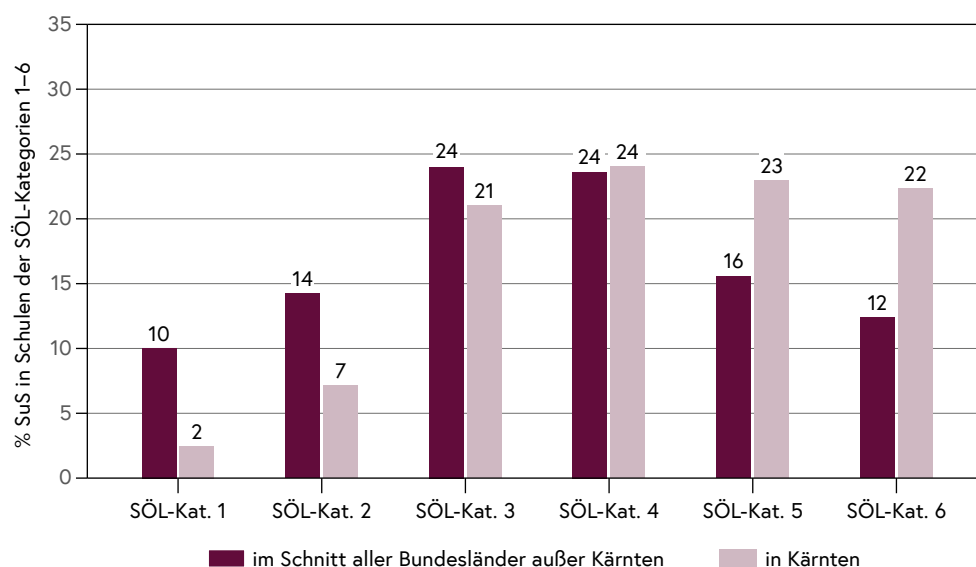


Punktdifferenz: Dunkle Balken kennzeichnen praktisch bedeutsame Unterschiede.

Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

In Abb. 107 werden die Anteile der Schülerinnen und Schüler pro SÖL-Kategorie der Schulen abgebildet. Die linken Balken stellen die Anteile der Schülerinnen und Schüler in Österreich ohne Kärnten dar. Rechts davon findet man die Anteile in Kärnten. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in den niedrigeren SÖL-Kategorien 1 und 2 ist in Kärnten geringer als im Vergleich zu den anderen Bundesländern. In den höheren SÖL-Kategorien 5 und 6 sind die Anteile hingegen höher. Schülerinnen und Schüler in Kärnten gehen also häufiger in Schulen mit vergleichsweise günstigerer sozioökonomischer Ausgangslage als im Schnitt aller Bundesländer außer Kärnten.

Abb. 107: Zusammensetzung der Schülerschaft nach SÖL der Schulen in Kärnten

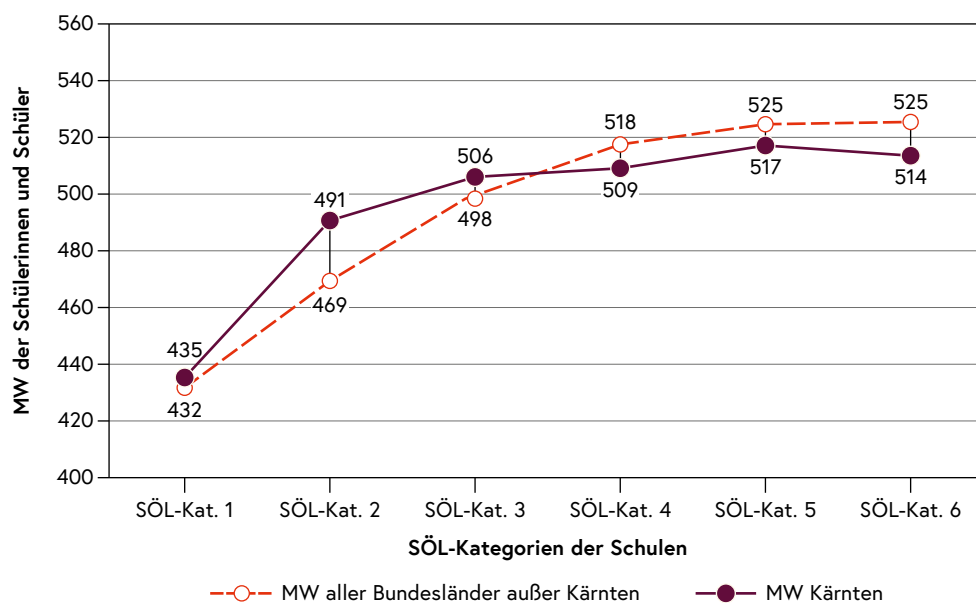


Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

In Abb. 108 werden die Mittelwerte der Ergebnisse in *Mathematik* in den SÖL-Kategorien der Schulen gezeigt. Dabei werden einerseits Kärntner Ergebnisse dargestellt, andererseits das Österreich-Mittel ohne Kärnten. Kärnten wird somit mit allen anderen Bundesländern in den jeweiligen SÖL-Kategorien verglichen. So können die Einflüsse der unterschiedlichen Populationszusammensetzungen auf den Vergleich verringert werden. In Kärnten liegen die Ergebnisse in Schulen der niedrigeren SÖL-Kategorien über dem Schnitt der anderen Bundesländer, allerdings sind nur wenige Schulen in Kärnten in den SÖL-Kategorien 1 und 2. In *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* war in Kärnten keine Schule der SÖL-Kategorie 1 in der Stichprobe. In Schulen der SÖL-Kategorie 2 liegen die Kinder in Kärnten in fast allen Kompetenzbereichen praktisch bedeutsam über dem Österreich-Schnitt. Über alle Kompetenzbereiche zeigen die Kurven in Kärnten einen weniger steilen Anstieg als im Österreich-Schnitt ohne Kärnten. D. h., Schulen in niedrigeren SÖL-Kategorien liegen über dem Österreich-Schnitt ohne Kärnten, Schulen in höheren SÖL-Kategorien eher darunter. Die Unterschiede sind nur teilweise praktisch bedeutsam.

Im populationsadjustierten Vergleich sehen die Ergebnisse in Kärnten wie folgt aus (vgl. Abb. 109): In allen Kompetenzbereichen liegen diese in dem Bereich, den man aufgrund der demografischen Zusammensetzung in den Schulen erwarten würde. Die Abweichungen sind mit bis zu 4 Punkten sehr klein und praktisch nicht bedeutsam.

Abb. 108: Mittelwerte nach SÖL der Schulen in Kärnten, *Mathematik*



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Abb. 109: Erwartete und beobachtete Mittelwerte im Kärnten



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Besonderheiten in Kärnten

In Kärnten liegen 74 % der Schulen in dünn besiedelten Gebieten, nur im Burgenland ist dieser Anteil höher. Im Schnitt haben Schulen 1,5 Klassen auf der 4. Schulstufe, nur im Burgenland sind es noch weniger (Österreich-Schnitt ohne Wien 1,6, vgl. [Kapitel 7](#)). 83 % der Schulen in Kärnten liegen in den SÖL-Kategorien 4 bis 6, österreichweit sind es 69 %. In Kärnten sind 94,3 % der Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an der iKM^{PLUS} verpflichtet, das entspricht dem Österreich-Schnitt. 2,8 %¹⁸ der Schülerinnen und Schüler sind wegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht zur Teilnahme verpflichtet, das entspricht ebenfalls dem Österreich-Schnitt. Der Anteil an Kindern, der wegen seines außerordentlichen Status nicht zur Teilnahme verpflichtet ist, ist mit 1,6 % nah am Österreich-Schnitt (1,9 %, vgl. Anhang: [Die Population der iKM^{PLUS}](#)). Die Anteile der Schulen, an denen 30 % oder mehr der Kinder die Bildungsstandards in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* nicht erreichen, sind mit 2 % besonders niedrig. Kärnten zeigt in *Deutsch (Lesen)* und *Deutsch (Zuhören)* praktisch bedeutsam höhere Mittelwerte als Österreich gesamt. Im österreichischen Vergleich zeigt Kärnten – ähnlich wie das Burgenland – kleinere Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Erstsprache Deutsch auf, sowohl in *Mathematik* als auch in *Deutsch (Lesen)*. In *Deutsch (Zuhören)* ist die Gruppe der Kinder, die die Standards nicht erreichen – gleich wie im Burgenland –, mit 7 % besonders klein.



Die Ergebnisse in Kärnten in Kürze

- In *Deutsch (Lesen)* und *Deutsch (Zuhören)* zeigen die Schülerinnen und Schüler der 4. Schulstufe praktisch bedeutsam höhere Kompetenzen als in Österreich gesamt.
- In *Mathematik* sind die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler höher als im Österreich-Schnitt, der Unterschied ist aber nicht praktisch bedeutsam.
- In Schulen niedriger SÖL-Kategorien werden zum Großteil höhere Kompetenzen gemessen als in anderen Bundesländern. Schulen in höheren SÖL-Kategorien weisen etwas niedrigere Ergebnisse auf.
- In allen Kompetenzbereichen erzielen die Schülerinnen und Schüler Ergebnisse nahe am populationsadjustierten Wert.

18 Basis: Mathematik, Dreijahresmittel.

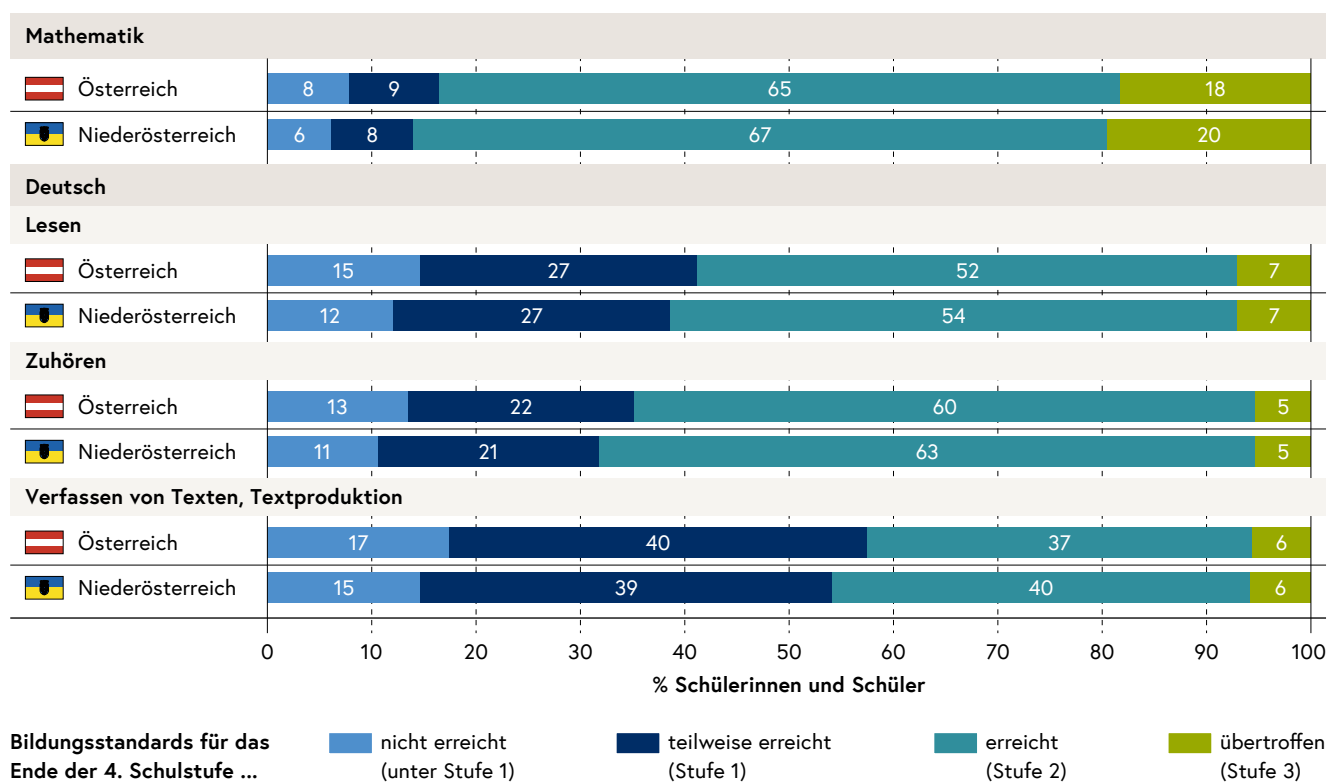


Niederösterreich

Die Schülerinnen und Schüler in Niederösterreich liegen in allen Kompetenzbereichen leicht über dem Österreich-Mittelwert, diese Unterschiede sind aber nicht praktisch bedeutsam. Die Anteile von Schülerinnen und Schülern, welche die Bildungsstandards nicht erreichen, sind in allen Kompetenzbereichen etwas niedriger als in Österreich gesamt. Zwischen Schulen der SÖL-Kategorien 5 und 6 ist in allen Kompetenzbereichen ein Rückgang der erreichten Punkte zu beobachten.

In Niederösterreich erreichen etwas mehr Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards als in Österreich (vgl. Abb. 110); dies gilt für alle Kompetenzbereiche.

Abb. 110: Verteilung der Kompetenzstufen in Niederösterreich



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Die Mittelwerte in Niederösterreich liegen in jedem Kompetenzbereich praktisch bedeutsam vor denjenigen in Vorarlberg (ausgenommen *Deutsch [Verfassen von Texten, Textproduktion]*) und Wien und praktisch bedeutsam hinter denjenigen im Burgenland.

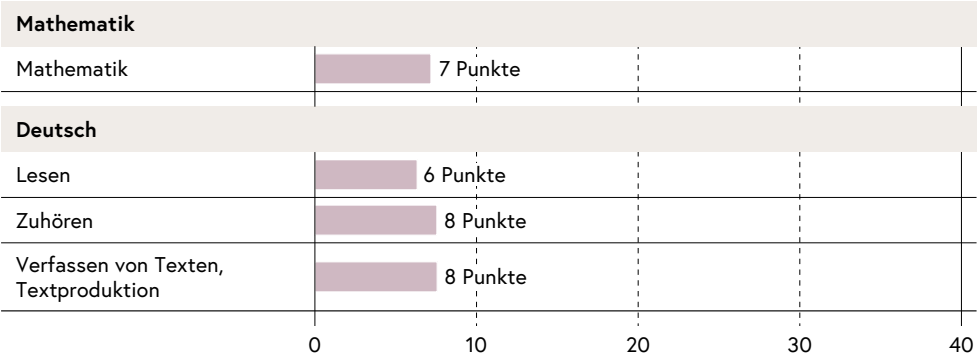
Abb. 111: Niederösterreich im Vergleich der Bundesländer

	Mathematik										Deutsch (Lesen)										Deutsch (Zuhören)										Deutsch (VvT), gesamt									
	MW	Bgld	K	NÖ	OÖ	Sbg	Stmk	T	V	W	MW	Bgld	K	NÖ	OÖ	Sbg	Stmk	T	V	W	MW	Bgld	K	NÖ	OÖ	Sbg	Stmk	T	V	W	MW	Bgld	K	NÖ	OÖ	Sbg	Stmk	T	V	W
NÖ	507	↓	/		/	/	/	/	↑	↑	506	↓	/		/	/	/	/	/	↑	↑	508	↓	/		/	/	/	/	↑	↑	508	↓	/		/	/	/	/	↑

Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Lesehinweise zur Grafik: s. Abb. 96.

Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler liegen in jedem Kompetenzbereich über dem Österreich-Mittelwert (vgl. Abb. 112). Allerdings ist keiner der Unterschiede praktisch bedeutsam.

Abb. 112: Mittelwertdifferenzen Niederösterreich – Österreich



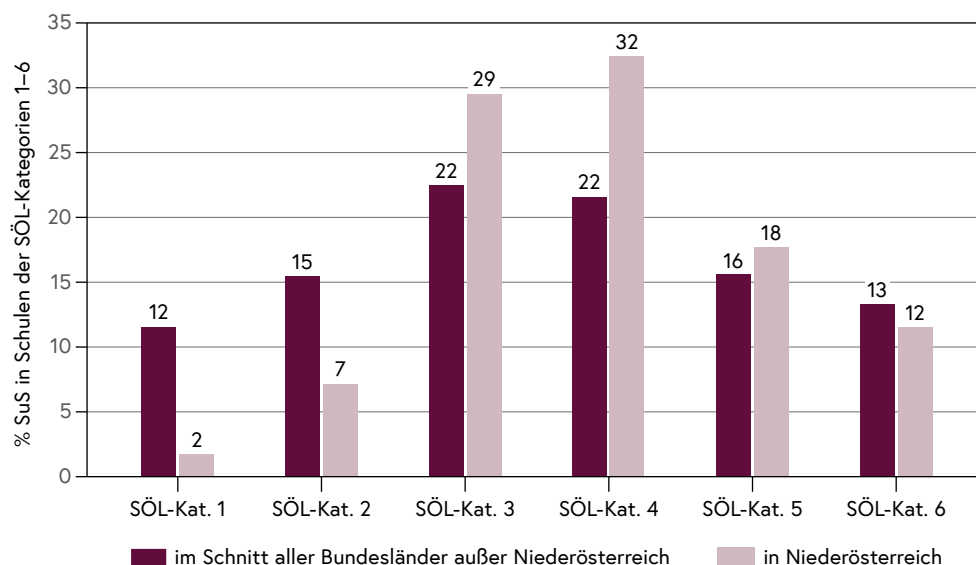
Punktdifferenz: Dunkle Balken kennzeichnen praktisch bedeutsame Unterschiede.

Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

In Abb. 113 werden die Anteile der Schülerinnen und Schüler pro SÖL-Kategorie der Schulen abgebildet. Die linken Balken stellen die Anteile der Schülerinnen und Schüler in Österreich ohne Niederösterreich dar. Rechts davon sieht man die Anteile in Niederösterreich. In Niederösterreich gibt es kaum Schülerinnen und Schüler in Schulen der SÖL-Kategorie 1 und wenige in SÖL-Kategorie 2. Die sozioökonomische Ausgangslage der Schulen ist in Niederösterreich insgesamt günstiger als im Schnitt aller Bundesländer außer Niederösterreich.

In Abb. 114 werden weiters die Mittelwerte der Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern in *Mathematik* in den SÖL-Kategorien der Schulen gezeigt. Dabei werden einerseits Ergebnisse aus Niederösterreich dargestellt, andererseits das Österreich-Mittel ohne Niederösterreich. Niederösterreich wird somit mit allen anderen Bundesländern in den jeweiligen SÖL-Kategorien verglichen. So können die Einflüsse der unterschiedlichen Populationszusammensetzungen auf den Vergleich verringert werden. In Niederösterreich liegen die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in *Mathematik* und in *Deutsch (Lesen)* in Schulen der SÖL-Kategorien 1 und 2 leicht über dem Schnitt der anderen

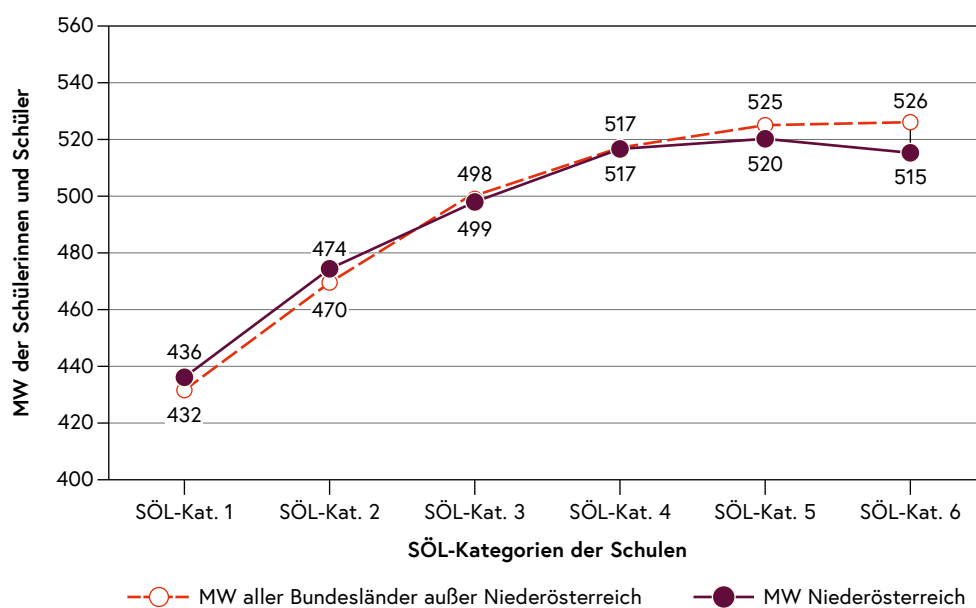
Abb. 113: Zusammensetzung der Schülerschaft nach SÖL der Schulen in Niederösterreich



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Bundesländer, in den Kategorien 5 und 6 (leicht) darunter. In allen Kompetenzbereichen außer *Mathematik* liegen Schülerinnen und Schüler in Schulen der SÖL-Kategorie 6 sogar praktisch bedeutsam unter dem Schnitt der anderen Bundesländer ohne Niederösterreich. In *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* liegen auch die Ergebnisse der Schulen der SÖL-Kategorie 1 praktisch bedeutsam unter dem Österreich-Schnitt, in allen anderen gibt es keine praktisch bedeutsamen Unterschiede.

Abb. 114: Mittelwerte nach SÖL der Schulen in Niederösterreich, *Mathematik*



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

In Niederösterreich, ähnlich wie im Burgenland und in Kärnten, ist ein Rückgang der erreichten Punkte zwischen Schulen der SÖL-Kategorie 5 und 6 in allen Kompetenzbereichen zu beobachten. Der Punktrückgang ist in *Mathematik* mit –5 Punkten am kleinsten, in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* mit –10 Punkten am größten (nicht praktisch bedeutsam).

Bei den populationsadjustierten Ergebnissen liegen die Mittelwerte in allen Kompetenzbereichen mit einer Abweichung von bis zu 3 Punkten in dem Bereich, den man aufgrund der demografischen Zusammensetzung in den Schulen erwarten würde (vgl. Abb. 115). Kein Unterschied ist praktisch bedeutsam.

Abb. 115: Erwartete und beobachtete Mittelwerte in Niederösterreich



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Besonderheiten in Niederösterreich

In Niederösterreich gibt es keine Schulen in dicht besiedelten Gebieten (laut Klassifikation, vgl. Kapitel 7). Außer Niederösterreich weisen nur das Burgenland und Vorarlberg diese Verteilung auf. Zwei Drittel der niederösterreichischen Schulen liegen in dünn besiedelten Gebieten, ein Drittel in mittel besiedeltem Gebiet. Niederösterreich hat mit 632 Schulen die meisten Volksschulen von allen Bundesländern. Zwar gibt es in Wien mehr Schülerinnen und Schüler als in Niederösterreich, diese verteilen sich jedoch auf nur etwa halb so viele Schulen (vgl. Kapitel 7). Niederösterreichs Schulen weisen im Schnitt 1,6 Klassen auf der 4. Schulstufe auf, das liegt im Österreich-Schnitt ohne Wien (1,6). In Niederösterreich sind 95,9 % der Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an der iKM^{PLUS} verpflichtet, das ist einer der höchsten Werte in Österreich. 1,9 %¹⁹ der Schülerinnen

¹⁹ Basis: Mathematik, Dreijahresmittel

und Schüler sind wegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht zur Teilnahme verpflichtet, das ist weniger als im Österreich-Schnitt (2,6%). Der Anteil an Kindern, der wegen seines außerordentlichen Status nicht zur Teilnahme verpflichtet ist, ist mit 1,4% etwas niedriger als der Österreich-Schnitt (1,9%, vgl. Anhang: Die Population der iKM^{PLUS}). An 9% der Schulen erreichen oder übertreffen 80% oder mehr der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* (zusammen, vgl. Kapitel 7). Das ist der drittkleinste Wert in Österreich. Die Unterschiede zwischen Mädchen und Buben sowie zwischen Kindern mit und ohne Deutsch als Erstsprache sind im österreichischen Vergleich fast in allen Kompetenzbereichen unauffällig.



Die Ergebnisse in Niederösterreich in Kürze

- Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler der 4. Schulstufe in Niederösterreich liegen in allen Kompetenzbereichen über dem Österreich-Mittelwert. Die Mittelwertunterschiede sind allerdings nicht praktisch bedeutsam.
- Die Anteile von Schülerinnen und Schülern, welche die Bildungsstandards erreichen, sind in allen Kompetenzbereichen etwas höher als in Österreich.
- Zwischen Schulen der SÖL-Kategorien 5 und 6 kommt es in allen Kompetenzbereichen zu einem Rückgang der Mittelwerte.
- In allen Kompetenzbereichen erzielen die Schülerinnen und Schüler Ergebnisse nahe am populationsadjustierten Wert.

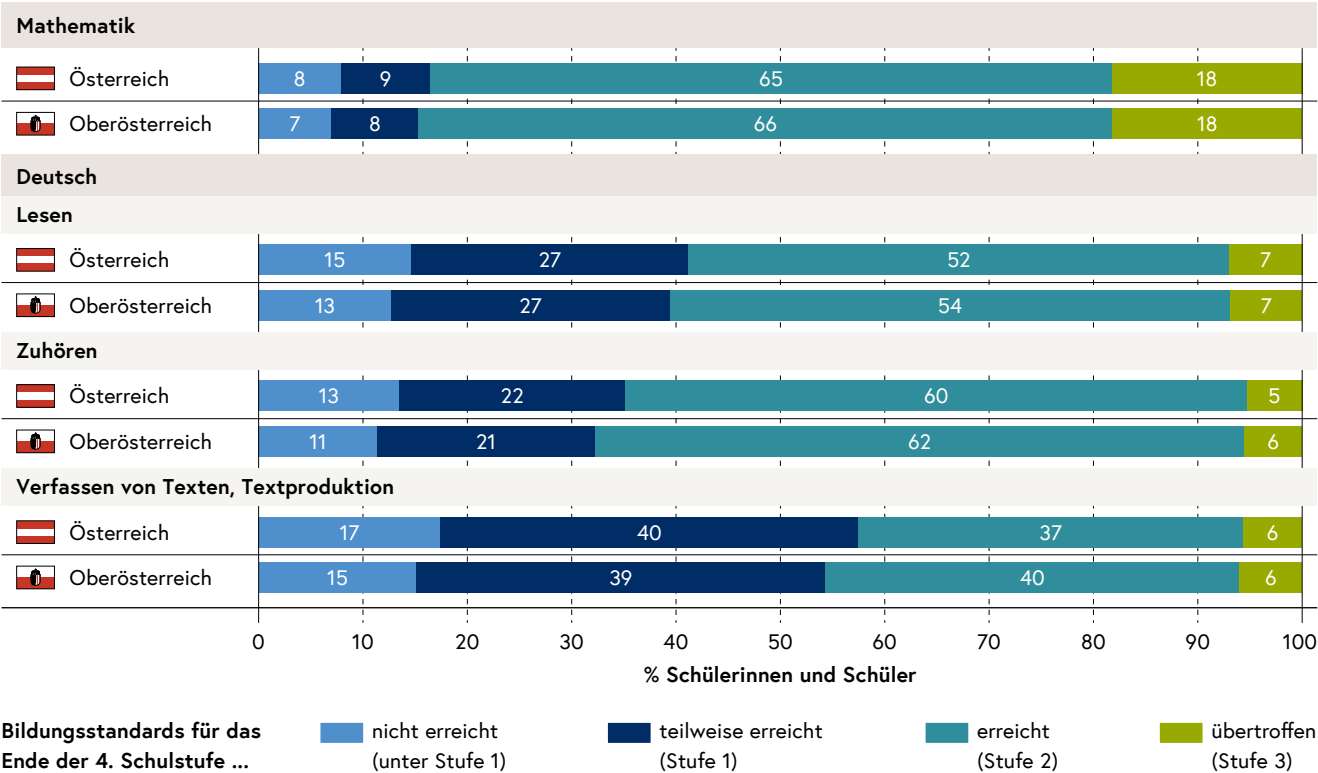


Oberösterreich

Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in Oberösterreich liegen in allen Kompetenzbereichen nahe am oder leicht über dem Österreich-Mittelwert, diese Unterschiede sind aber nicht praktisch bedeutsam. Die Anteile von Schülerinnen und Schülern, welche die Bildungsstandards erreichen bzw. übertreffen, entsprechen in allen Kompetenzbereichen weitgehend der österreichweiten Verteilung.

In Oberösterreich erreichen ungefähr gleich viele Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in *Mathematik*, *Deutsch (Lesen)* und *Deutsch (Zuhören)* wie in Österreich. In *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* erreichen geringfügig mehr Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards (vgl. Abb. 116).

Abb. 116: Verteilung der Kompetenzstufen in Oberösterreich



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Die Mittelwerte in Oberösterreich liegen in jedem Kompetenzbereich praktisch bedeutsam vor denjenigen in Vorarlberg (ausgenommen *Deutsch [Verfassen von Texten, Textproduktion]*) und Wien und praktisch bedeutsam hinter denjenigen im Burgenland. Oberösterreich liegt in *Deutsch (Lesen)* praktisch bedeutsam hinter den Ergebnissen von Kärnten.

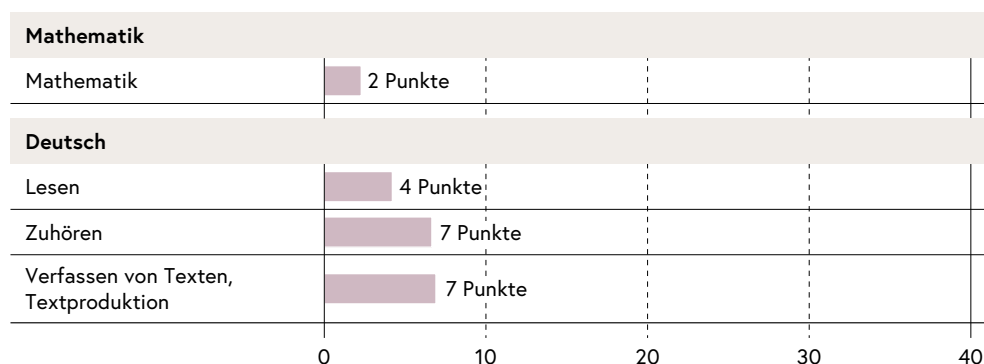
Abb. 117: Oberösterreich im Vergleich der Bundesländer

	Mathematik										Deutsch (Lesen)										Deutsch (Zuhören)										Deutsch (VvT), gesamt										
	MW	Bgld	K	NÖ	ÖÖ	Sbg	Stmk	T	V	W	MW	Bgld	K	NÖ	ÖÖ	Sbg	Stmk	T	V	W	MW	Bgld	K	NÖ	ÖÖ	Sbg	Stmk	T	V	W	MW	Bgld	K	NÖ	ÖÖ	Sbg	Stmk	T	V	W	
ÖÖ	502	↓	/	/		/	/	/	↑	↑	504	↓	↓	/		/	/	/	↑	↑		507	↓	/	/		/	/	/	↑	↑		507	↓	/	/		/	/	/	↑

Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Lesehinweise zur Grafik: s. Abb. 96.

Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in Oberösterreich liegen in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* nahe am Österreich-Mittelwert (vgl. Abb. 118). In *Deutsch (Zuhören)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* liegen sie leicht darüber. Kein Mittelwertunterschied ist allerdings praktisch bedeutsam.

Abb. 118: Mittelwertdifferenzen Oberösterreich – Österreich

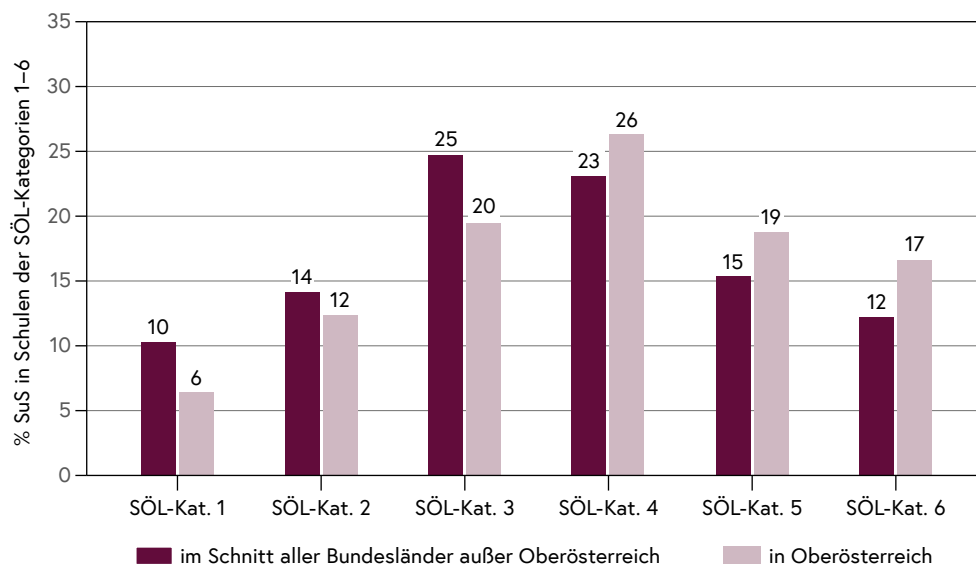


Punktdifferenz: Dunkle Balken kennzeichnen praktisch bedeutsame Unterschiede.

Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

In Abb. 119 werden die Anteile der Schülerinnen und Schüler pro SÖL-Kategorie der Schulen abgebildet. Die linken Balken stellen die Anteile von Schülerinnen und Schülern in Österreich ohne Oberösterreich dar. Rechts davon findet man die Anteile in Oberösterreich. In Oberösterreich gibt es etwas weniger Schülerinnen und Schüler in Schulen der SÖL-Kategorien 1 bis 3 als in anderen Bundesländern, aber mehr in den SÖL-Kategorien 4 bis 6. Es gehen also etwas mehr Schülerinnen und Schüler in Oberösterreich in Schulen mit höherer sozioökonomischer Ausgangslage als im Schnitt aller Bundesländer außer Oberösterreich.

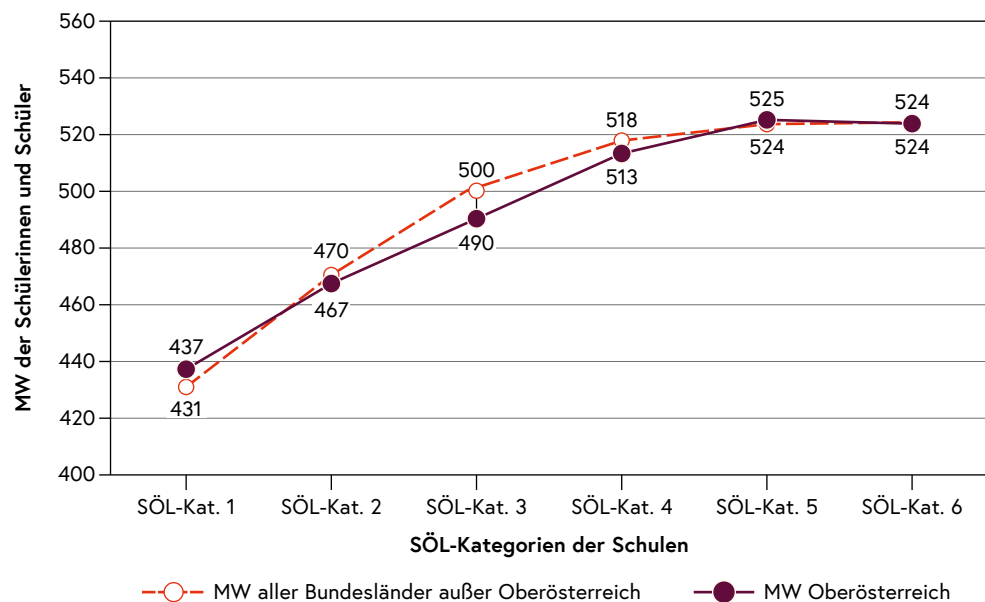
Abb. 119: Zusammensetzung der Schülerschaft nach SÖL der Schulen in Oberösterreich



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

In Abb. 120 werden die Mittelwerte der Ergebnisse in *Mathematik* in den einzelnen SÖL-Kategorien der Schulen gezeigt. Dabei werden einerseits Ergebnisse aus Oberösterreich dargestellt, andererseits das Österreich-Mittel ohne Oberösterreich. Oberösterreich wird somit mit allen anderen Bundesländern in den jeweiligen SÖL-Kategorien verglichen. So können die Einflüsse der unterschiedlichen Populationszusammensetzungen auf den Vergleich verringert werden. In Oberösterreich liegen die Ergebnisse in den einzelnen SÖL-Kategorien weitgehend nahe dem Durchschnitt der anderen Bundesländer. In Schulen der SÖL-Kategorie 1 liegen die Ergebnisse in *Mathematik*, *Deutsch (Lesen)* und *Deutsch (Zuhören)* leicht über dem Schnitt der anderen Bundesländer, aber nicht praktisch bedeutsam darüber. In *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* zeigen sich in Kategorie 1 und 2 praktische bedeutsame höhere Werte als in den anderen Bundesländern. Ab der Kategorie 3 verlaufen die Ergebnisse wieder entlang der Mittelwerte der anderen Bundesländer.

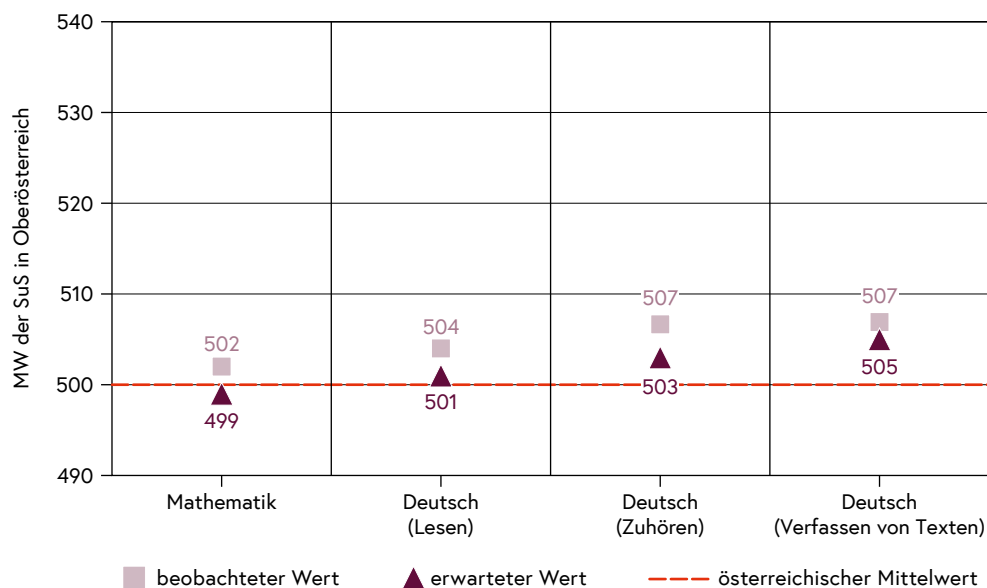
Abb. 120: Mittelwerte nach SÖL der Schulen in Oberösterreich, *Mathematik*



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Im populationsadjustierten Vergleich liegen die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in Oberösterreich in allen Kompetenzbereichen am Erwartungswert (vgl. Abb. 121). Die Abweichungen sind mit bis zu 4 Punkten sehr klein und praktisch nicht bedeutsam.

Abb. 121: Erwartete und beobachtete Mittelwerte in Oberösterreich



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Besonderheiten in Oberösterreich

Nach Wien und Niederösterreich hat Oberösterreich die drittgrößte Schülerpopulation in Österreich. Mit 1,7 Klassen auf der 4. Schulstufe sind Oberösterreichs Schulen ein wenig über dem Österreich-Schnitt ohne Wien (1,6). In 10 % der Schulen gibt es mehr als 50 % Schülerinnen und Schüler, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. In Oberösterreich sind 94,0 % der Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an der iKM^{PLUS} verpflichtet, das ist einer der niedrigsten Werte in Österreich. 3,8 %²⁰ der Schülerinnen und Schüler sind wegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht zur Teilnahme verpflichtet, das ist der höchste Wert in Österreich (2,6 %). Der Anteil an Kindern, der wegen seines außerordentlichen Status nicht zur Teilnahme verpflichtet ist, ist mit 1,0 % der niedrigste Wert in Österreich (vgl. Anhang: Die Population der iKM^{PLUS}). An 13 % der Schulen erreichen oder übertreffen 80 % oder mehr der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* (zusammen, vgl. Kapitel 7). Die Unterschiede zwischen Mädchen und Buben sowie zwischen Kindern mit und ohne Deutsch als Erstsprache sind im österreichischen Vergleich unauffällig.

20 Basis: Mathematik, Dreijahresmittel



Die Ergebnisse in Oberösterreich in Kürze

- Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler der 4. Schulstufe in Oberösterreich sind in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* nahe am Österreich-Durchschnitt.
- In *Deutsch (Zuhören)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* liegen die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in Oberösterreich etwas über dem Österreich-Mittelwert. Die Mittelwertunterschiede sind allerdings nicht praktisch bedeutsam.
- In *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* erreichen Schülerinnen und Schüler in Schulen der SÖL-Kategorien 1 und 2 praktisch bedeutsam höhere Ergebnisse als Schülerinnen und Schüler in anderen Bundesländern.
- In allen Kompetenzbereichen erzielen die Schülerinnen und Schüler Ergebnisse nahe am populationsadjustierten Wert.



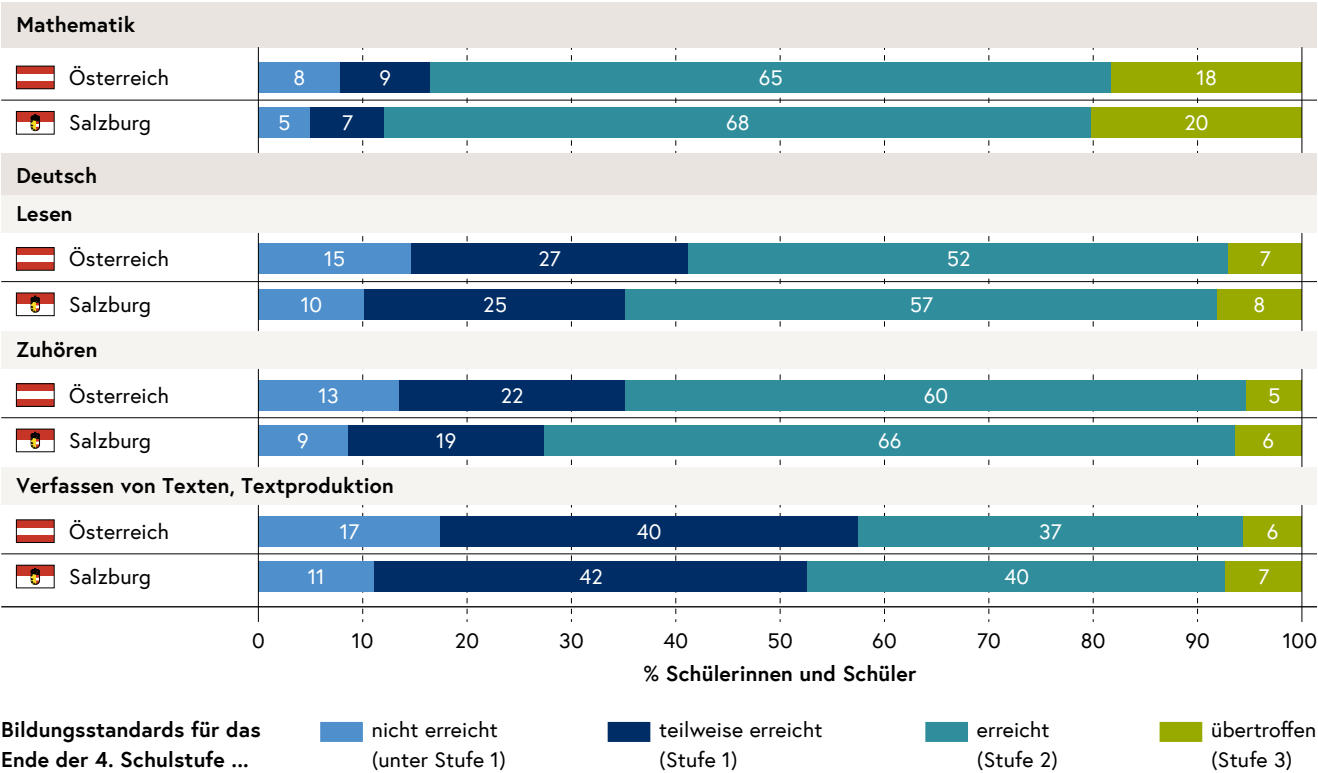
Salzburg

Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in Salzburg liegen in allen Kompetenzbereichen über dem Österreich-Durchschnitt. In *Deutsch (Lesen)*, *Deutsch (Zuhören)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* ist der Mittelwertunterschied praktisch bedeutsam, in *Mathematik* nicht.

Schülerinnen und Schüler in Salzburg zeigen höhere Kompetenzen als Schülerinnen und Schüler in Österreich gesamt. In allen Kompetenzbereichen erreichen oder übertreffen in Salzburg mehr Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards als in Österreich gesamt (vgl. Abb. 122).

Die Mittelwerte in Salzburg liegen in jedem Kompetenzbereich praktisch bedeutsam vor denjenigen in Vorarlberg und Wien. In *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* liegen auch Salzburgs Ergebnisse praktisch bedeutsam hinter denjenigen im Burgenland, aber nicht in *Deutsch (Zuhören)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)*. Die Ergebnisse in *Mathematik* liegen auch praktisch bedeutsam vor den Ergebnissen in Tirol.

Abb. 122: Verteilung der Kompetenzstufen in Salzburg



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

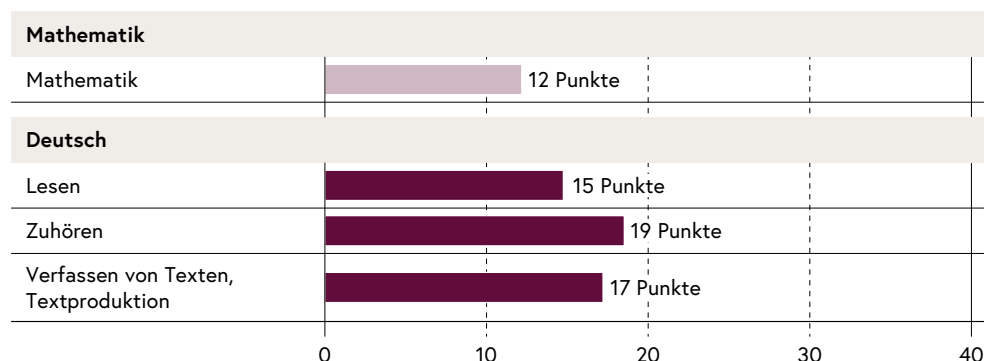
Abb. 123: Salzburg im Vergleich der Bundesländer

	Mathematik										Deutsch (Lesen)										Deutsch (Zuhören)										Deutsch (VvT), gesamt									
	MW	Bgld	K	NÖ	OÖ	Sbg	Stmk	T	V	W	MW	Bgld	K	NÖ	OÖ	Sbg	Stmk	T	V	W	MW	Bgld	K	NÖ	OÖ	Sbg	Stmk	T	V	W	MW	Bgld	K	NÖ	OÖ	Sbg	Stmk	T	V	W
Sbg	512	↓	/	/	/	/	/	↑	↑	↑	515	↓	/	/	/	/	/	/	↑	↑	519	/	/	/	/	/	/	/	↑	↑	517	/	/	/	/	/	/	/	↑	↑

Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Lesehinweise zur Grafik: s. Abb. 96.

Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in Salzburg liegen in jedem Kompetenzbereich über dem Österreich-Mittelwert (vgl. Abb. 124). Praktisch bedeutsam sind diese Unterschiede in *Deutsch (Lesen)*, *Deutsch (Zuhören)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)*.

Abb. 124: Mittelwertdifferenzen Salzburg – Österreich

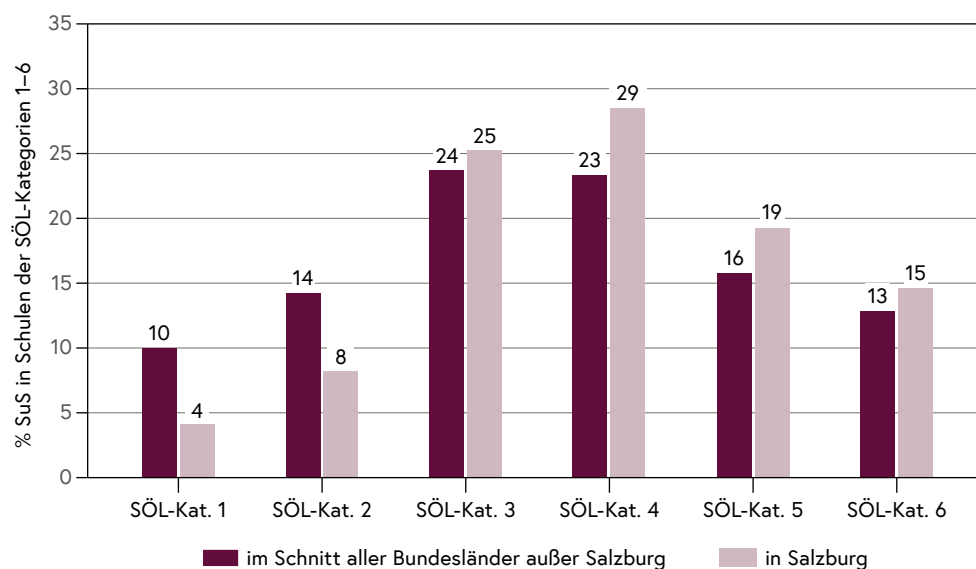


Punktdifferenz: Dunkle Balken kennzeichnen praktisch bedeutsame Unterschiede.

Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

In Abb. 125 werden die Anteile der Schülerinnen und Schüler pro SÖL-Kategorie der Schulen abgebildet. Die linken Balken stellen die Anteile der Schülerinnen und Schüler in Österreich ohne Salzburg dar. Rechts davon liegen die Anteile in Salzburg. Die sozioökonomische Ausgangslage der Schulen in Salzburg ist als eher günstig einzustufen: Etwas mehr Schülerinnen und Schüler befinden sich in Schulen der höheren SÖL-Kategorien. In den beiden niedrigsten SÖL-Kategorien 1 und 2 werden in Salzburg hingegen deutlich weniger Schülerinnen und Schüler als im Schnitt aller Bundesländer außer Salzburg beschult.

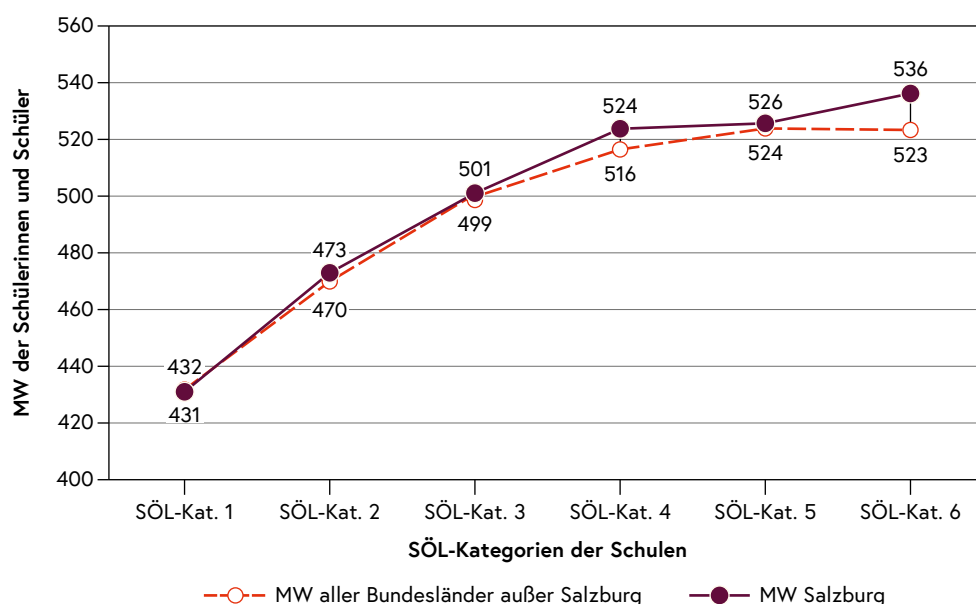
Abb. 125: Zusammensetzung der Schülerschaft nach SÖL der Schulen in Salzburg



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

In Abb. 126 werden die Mittelwerte der Ergebnisse in *Mathematik* für Schülerinnen und Schüler in den einzelnen SÖL-Kategorien der Schulen gezeigt. Dabei wird einerseits Salzburg dargestellt, andererseits das Österreich-Mittel ohne Salzburg. Salzburg wird somit mit allen anderen Bundesländern in den jeweiligen SÖL-Kategorien verglichen. So können die Einflüsse der unterschiedlichen Populationszusammensetzungen auf den Vergleich verringert werden. In Salzburg liegen die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in allen Kompetenzbereichen in fast allen SÖL-Kategorien über den Mittelwerten der anderen Bundesländer ohne Salzburg, allerdings nicht praktisch bedeutsam. In *Deutsch (Zuhören)* liegen die Ergebnisse in den SÖL-Kategorien 1 und 4 praktisch bedeutsam über den Mittelwerten der anderen Bundesländer. In *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* zeigen sich praktisch bedeutsame höhere Ergebnisse in den SÖL-Kategorien 1 und 6.

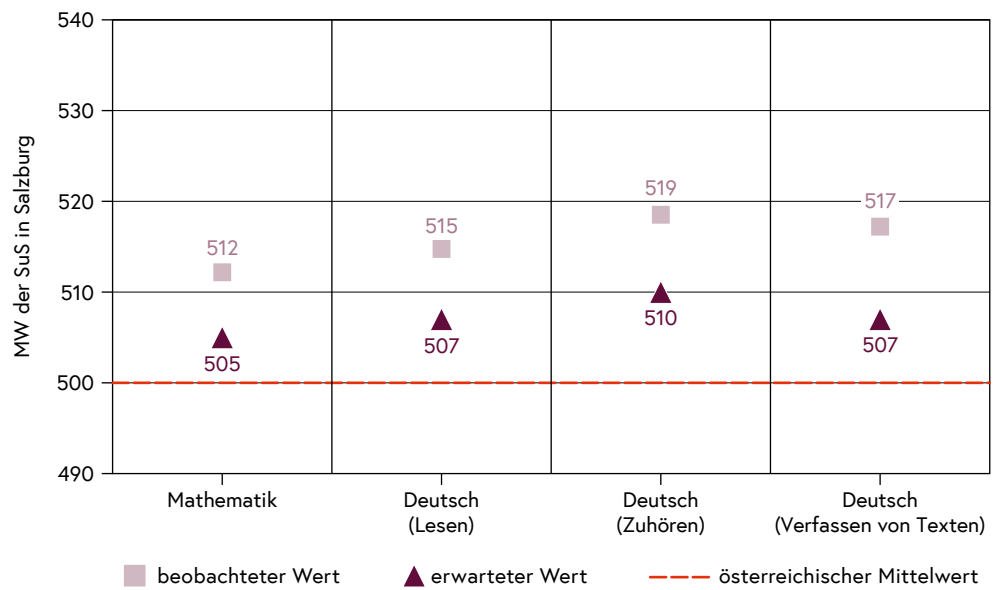
Abb. 126: Mittelwerte nach SÖL der Schulen in Salzburg, *Mathematik*



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Bei den populationsadjustierten Ergebnissen liegen die Ergebnisse in Salzburg in allen Kompetenzbereichen über den Erwartungswerten (vgl. Abb. 127). Allerdings ist kein Unterschied praktisch bedeutsam.

Abb. 127: Erwartete und beobachtete Mittelwerte in Salzburg



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Besonderheiten in Salzburg

Salzburg hat im österreichischen Vergleich eher große Schulen. Mit durchschnittlich 91 Schülerinnen und Schülern liegt es zwar weit hinter Wien (183), aber vor allen anderen Bundesländern. In Salzburg sind 94,7% der Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an der iKM^{PLUS} verpflichtet, das entspricht dem Österreich-Schnitt. 3,3%²¹ der Schülerinnen und Schüler sind wegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht zur Teilnahme verpflichtet, das ist mehr als im Österreich-Schnitt (2,6%). Der Anteil an Kindern, der wegen seines außerordentlichen Status nicht zur Teilnahme verpflichtet ist, ist mit 1,3% einer der niedrigsten Werte in Österreich (vgl. Anhang: Die Population der iKM^{PLUS}). An 20% der Schulen erreichen oder übertreffen 80% oder mehr der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* (zusammen, vgl. Kapitel 7). Das ist der zweithöchste Wert in Österreich (hinter dem Burgenland). Die Anteile der Schulen, an denen 30% oder mehr der Kinder die Bildungsstandards in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* nicht erreichen, sind mit 3% besonders niedrig. Salzburg zeigt in allen überprüften Kompetenzbereichen von *Deutsch* praktisch bedeutsam höhere Mittelwerte als Österreich gesamt, aber nicht in *Mathematik*. Salzburg weist in *Deutsch (Lesen)* den kleinsten Unterschied zwischen Mädchen und Buben in Österreich auf (nicht praktisch bedeutsam). In *Mathematik* hingegen hat Salzburg einen der höchsten Unterschiede von allen Bundesländern (siehe Kapitel 4).

21 Basis: Mathematik, Dreijahresmittel



Die Ergebnisse in Salzburg in Kürze

- Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler der 4. Schulstufe in Salzburg liegen in allen Kompetenzbereichen über dem Österreich-Mittelwert. In allen drei überprüften Kompetenzbereichen von Deutsch ist der Mittelwertunterschied praktisch bedeutsam.
- Die Anteile von Schülerinnen und Schülern, welche die Bildungsstandards erreichen, sind in allen Kompetenzbereichen höher als in Österreich.
- Im Vergleich der Ergebnisse nach SÖL-Kategorie entsprechen die Mittelwerte in Salzburg etwa denen der anderen Bundesländer, in *Deutsch (Zuhören)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* gibt es in je zwei Kategorien praktisch bedeutsam höhere Ergebnisse.
- Im populationsadjustierten Vergleich werden in allen Kompetenzbereichen (leicht) höhere Ergebnisse erzielt als erwartet.



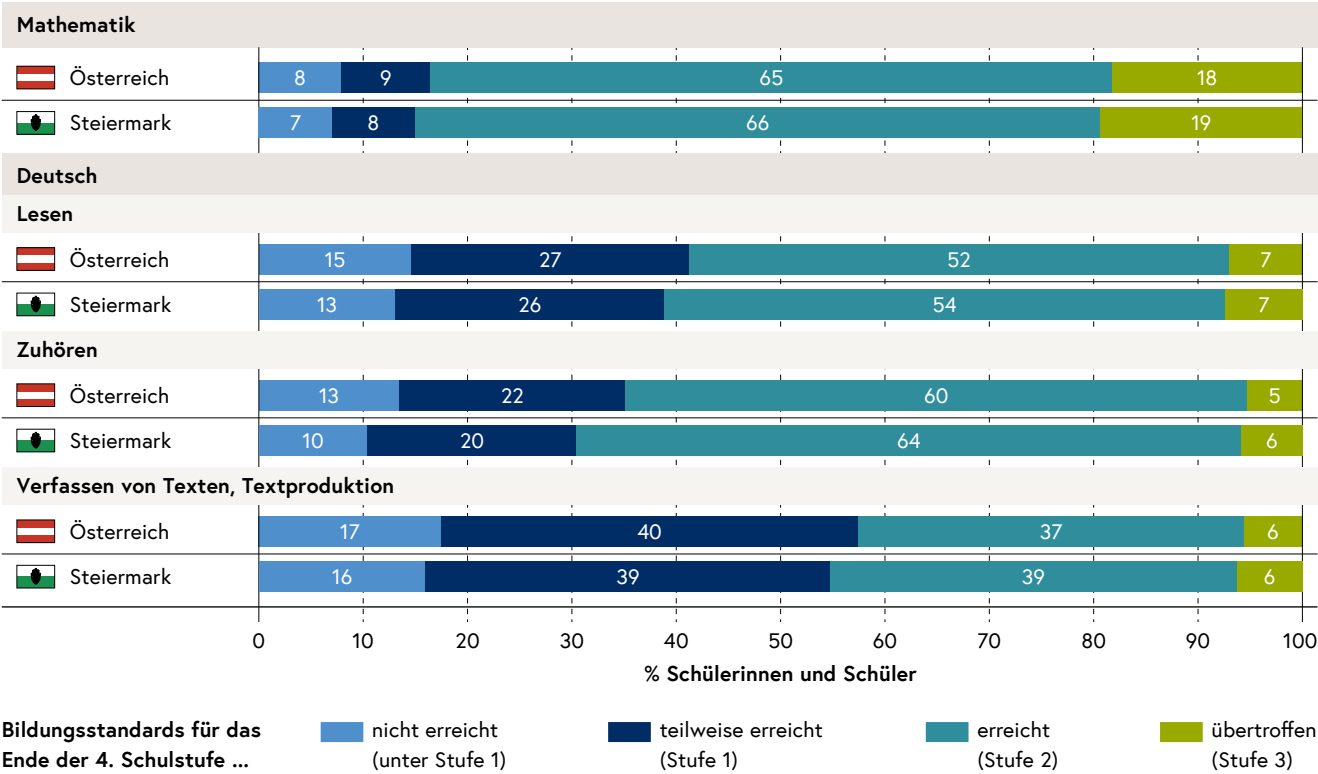
Steiermark

In der Steiermark liegen die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in allen Kompetenzbereichen über dem Österreich-Mittelwert, die Unterschiede sind aber nicht praktisch bedeutsam. In SÖL-Kategorie 1 liegen die Ergebnisse der Steiermark in allen Kompetenzbereichen ausgenommen *Deutsch (Zuhören)* praktisch bedeutsam unterhalb des Mittelwerts der anderen Bundesländer.

In der Steiermark erreichen ungefähr gleich viele Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in *Mathematik*, *Deutsch (Lesen)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* wie in Österreich gesamt. In *Deutsch (Zuhören)* erreichen geringfügig mehr Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards (vgl. Abb. 128).

Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in der Steiermark liegen in jedem Kompetenzbereich ausgenommen *Deutsch (Zuhören)* praktisch bedeutsam hinter denen der Schülerinnen und Schüler im Burgenland. Sie erzielen praktisch bedeutsam höhere Mittelwerte als die Schülerinnen und Schüler in Wien (alle Kompetenzbereiche) und Vorarlberg (alle Kompetenzbereiche außer *Deutsch [Verfassen von Texten, Textproduktion]*).

Abb. 128: Verteilung der Kompetenzstufen in der Steiermark



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

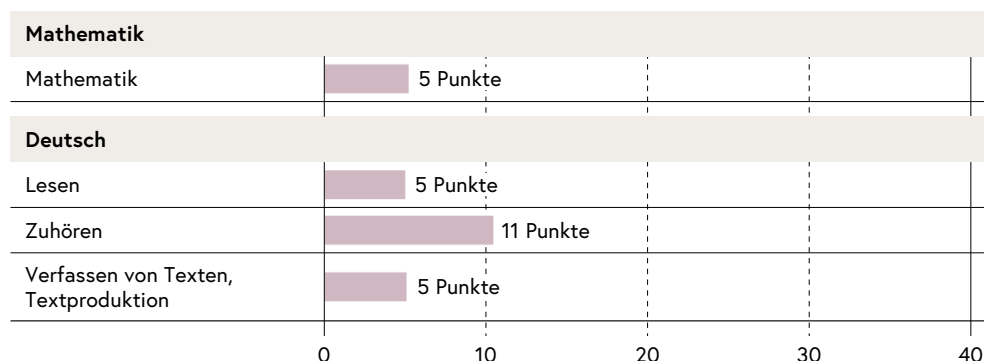
Abb. 129: Die Steiermark im Vergleich der Bundesländer

	Mathematik										Deutsch (Lesen)										Deutsch (Zuhören)										Deutsch (VvT), gesamt									
	MW	Bgld	K	NÖ	ÖÖ	Sbg	Stmk	T	V	W	MW	Bgld	K	NÖ	ÖÖ	Sbg	Stmk	T	V	W	MW	Bgld	K	NÖ	ÖÖ	Sbg	Stmk	T	V	W	MW	Bgld	K	NÖ	ÖÖ	Sbg	Stmk	T	V	W
Stmk	505	↓	/	/	/	/	/	/	↑	↑	505	↓	/	/	/	/	/	/	↑	↑	511	/	/	/	/	/	/	/	↑	↑	505	↓	/	/	/	/	/	/	/	↑

Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Lesehinweise zur Grafik: s. Abb. 96.

Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler liegen in jedem Kompetenzbereich (leicht) über dem Österreich-Mittelwert (vgl. Abb. 130). Allerdings ist keiner der Unterschiede praktisch bedeutsam.

Abb. 130: Mittelwertdifferenzen Steiermark – Österreich

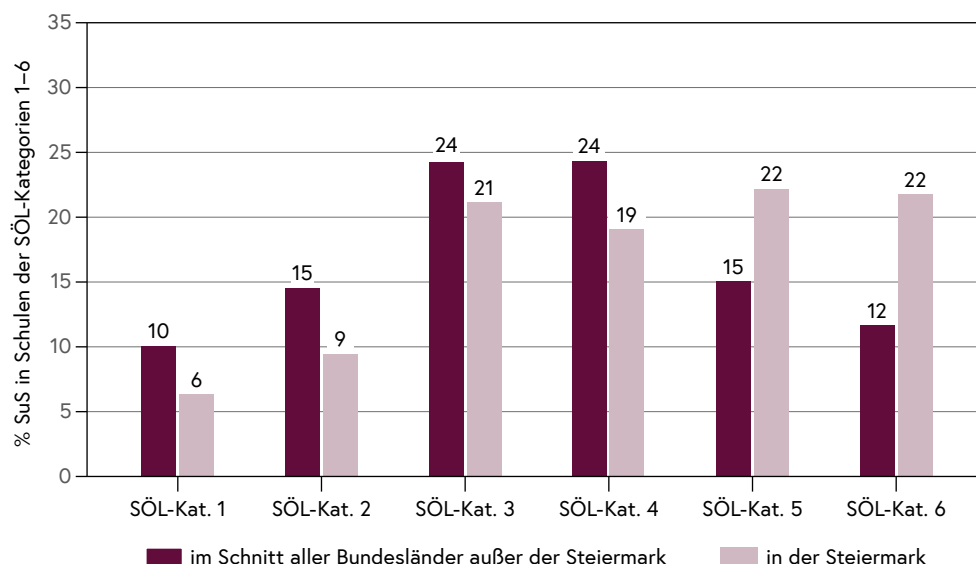


Punktdifferenz: Dunkle Balken kennzeichnen praktisch bedeutsame Unterschiede.

Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

In Abb. 131 werden die Anteile der Schülerinnen und Schüler pro SÖL-Kategorie der Schulen abgebildet. Die linken Balken stellen die Anteile der Schülerinnen und Schüler in Österreich ohne die Steiermark dar. Rechts davon zeigen sich die Anteile in der Steiermark. Die sozioökonomische Ausgangslage der Schulen in der Steiermark ist etwas günstiger als in anderen Bundesländern. Es gibt etwas weniger Schülerinnen und Schüler in Schulen der niedrigen SÖL-Kategorien 1 und 2 und mehr in den höheren SÖL-Kategorien 5 und 6 als im Schnitt aller Bundesländer außer der Steiermark.

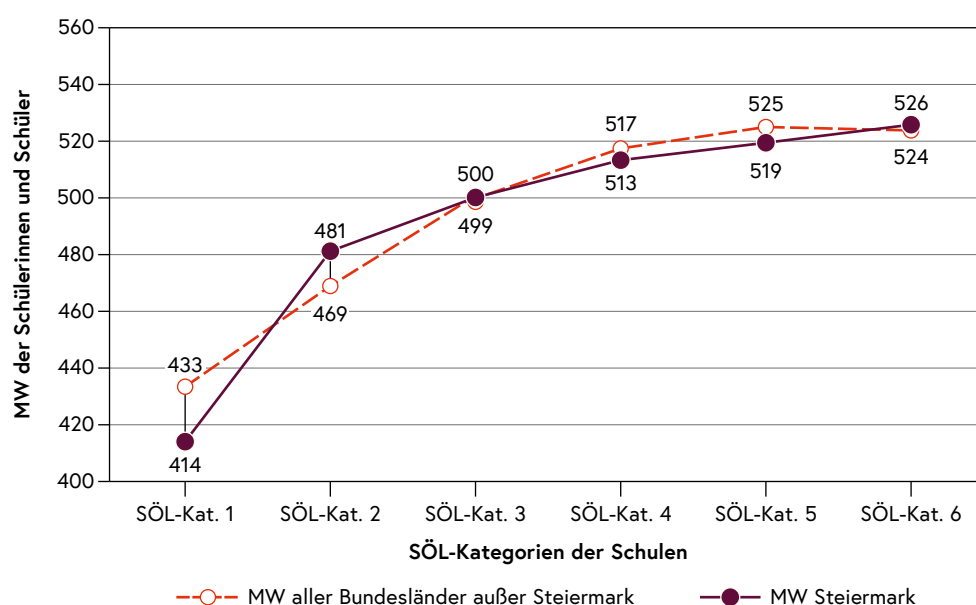
Abb. 131: Zusammensetzung der Schülerschaft nach SÖL der Schulen in der Steiermark



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

In Abb. 132 werden die Mittelwerte der Ergebnisse in *Mathematik* für Schülerinnen und Schüler in den einzelnen SÖL-Kategorien der Schulen gezeigt. Dabei werden einerseits die Ergebnisse der Steiermark dargestellt, andererseits das Österreich-Mittel ohne die Steiermark. Die Steiermark wird somit mit allen anderen Bundesländern in den jeweiligen SÖL-Kategorien verglichen. So können die Einflüsse der unterschiedlichen Populationszusammensetzungen auf den Vergleich verringert werden. In allen Kompetenzbereichen liegen die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in der Steiermark nahe an den Mittelwerten der anderen Bundesländer. Ausnahmen bilden die Schulen der SÖL-Kategorien 1 und 2: In SÖL-Kategorie 1 liegen die Ergebnisse praktisch bedeutsam unter denen der anderen Bundesländer (ausgenommen *Deutsch [Zuhören]*). In SÖL-Kategorie 2 liegen die Ergebnisse über denen der anderen Bundesländer. In *Deutsch (Zuhören)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* ist dieser Unterschied praktisch bedeutsam.

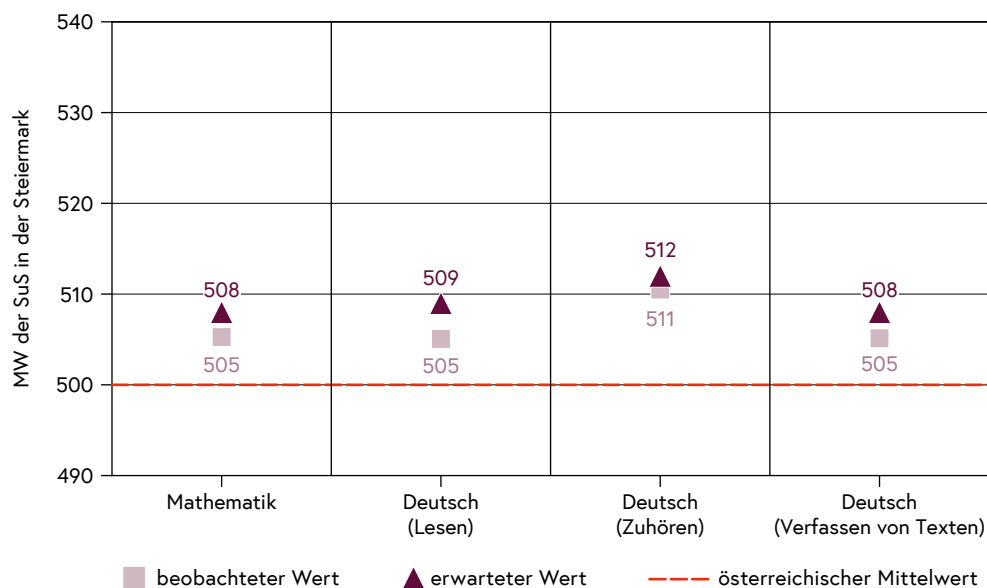
Abb. 132: Mittelwerte nach SÖL der Schulen in der Steiermark, *Mathematik*



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Im populationsadjustierten Vergleich liegen die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in der Steiermark in allen Kompetenzbereichen am Erwartungswert (vgl. Abb. 133). Die Abweichungen sind mit bis zu 4 Punkten sehr klein und praktisch nicht bedeutsam.

Abb. 133: Erwartete und beobachtete Mittelwerte in der Steiermark



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Besonderheiten in der Steiermark

In der Steiermark liegen 11,3% der Schulen in dicht besiedelten Gebieten (laut Klassifikation), das ist der dritthöchste Wert nach Wien und Salzburg (vgl. Kapitel 7). Schulen und Klassen in der Steiermark sind allerdings nicht größer als in anderen Bundesländern: 10% der Schulen haben mehr als 50 teilnahmeverpflichtete Kinder, in Salzburg und Vorarlberg sind es mit je 16% deutlich mehr. In der Steiermark sind 94,2% der Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an der iKM^{PLUS} verpflichtet, das entspricht dem Österreich-Schnitt. 3,2%²² der Schülerinnen und Schüler sind wegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht zur Teilnahme verpflichtet, das ist mehr als im Österreich-Schnitt (2,6%). Der Anteil an Kindern, der wegen seines außerordentlichen Status nicht zur Teilnahme verpflichtet ist, entspricht mit 1,6% dem Österreich-Schnitt (vgl. Anhang: Die Population der iKM^{PLUS}). Die Anteile der Schulen, an denen 30% der Kinder oder mehr die Bildungsstandards in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* nicht erreichen, sind mit 8% etwas höher als in den meisten anderen Bundesländern. An 13% der Schulen erreichen oder übertreffen 80% oder mehr der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* (zusammen, vgl. Kapitel 7). Die Unterschiede zwischen Mädchen und Buben sowie zwischen Kindern mit und ohne Deutsch als Erstsprache liegen im österreichischen Mittelfeld.

22 Basis: Mathematik, Dreijahresmittel.



Die Ergebnisse der Steiermark in Kürze

- Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler der 4. Schulstufe in der Steiermark liegen in allen Kompetenzbereichen leicht über dem Österreich-Mittelwert. Kein Unterschied ist praktisch bedeutsam.
- Die höchsten Mittelwerte erreichen Schülerinnen und Schüler in der Steiermark in *Deutsch (Zuhören)*.
- Im Vergleich nach SÖL-Kategorien liegen die Ergebnisse meist sehr nah an den Werten der anderen Bundesländer. In SÖL-Kategorie 1 liegen die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in der Steiermark in allen Kompetenzbereichen (ausgenommen *Deutsch [Zuhören]*) allerdings praktisch bedeutsam unterhalb der Mittelwerte der anderen Bundesländer.
- In allen Kompetenzbereichen erzielen die Schülerinnen und Schüler Ergebnisse nahe am populationsadjustierten Wert.



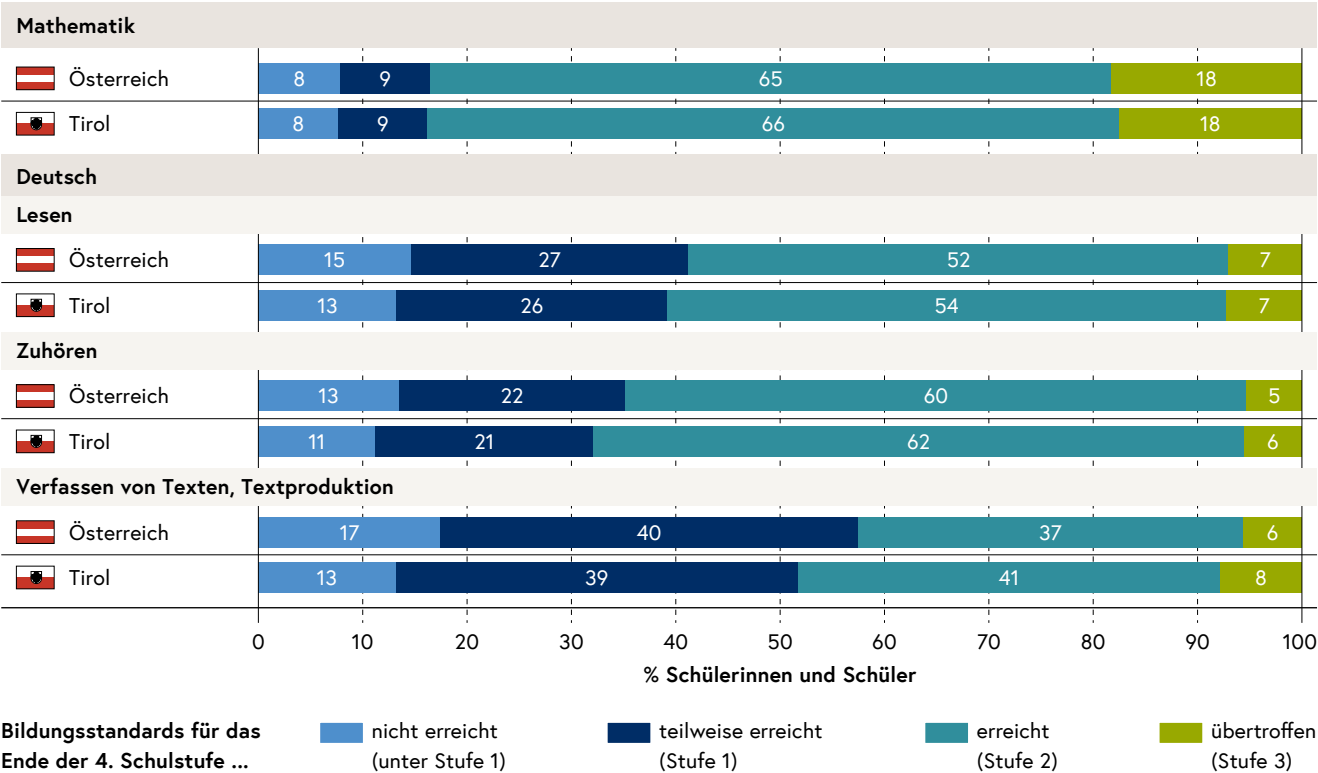
Tirol

In den meisten Kompetenzbereichen zeigen die Tiroler Schülerinnen und Schüler ähnliche Kompetenzen wie in Österreich gesamt. In *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* liegen die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler Tirols praktisch bedeutsam über dem Österreich-Mittelwert. In Tirol gibt es keine Schulen der SÖL-Kategorie 1, die Mittelwerte der Schulen in SÖL-Kategorie 2 liegen (außer in *Deutsch [Verfassen von Texten, Textproduktion]*) praktisch bedeutsam unter dem Österreich-Mittel in dieser Kategorie.

In *Mathematik* sind die Kompetenzverteilungen der Schülerinnen und Schüler nahezu gleich wie in Gesamtösterreich. In *Deutsch (Lesen)* und *Deutsch (Zuhören)* erreichen geringfügig mehr Kinder die Bildungsstandards als in Österreich gesamt. Die höchsten Kompetenzen zeigen Kinder in Tirol in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)*: Um 6 Prozentpunkte mehr Kinder erreichen oder übertreffen die Bildungsstandards in Tirol als in Österreich gesamt (vgl. Abb. 134).

Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in Tirol liegen in jedem Kompetenzbereich außer *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* praktisch bedeutsam hinter den Schülerinnen und Schülern im Burgenland. Sie erzielen in allen Kompetenzbereichen praktisch bedeutsam höhere Mittelwerte als die Schülerinnen und Schüler in Vorarlberg und Wien. Die Ergebnisse in Tirol sind in *Mathematik* praktisch bedeutsam niedriger als die Ergebnisse in Salzburg.

Abb. 134: Verteilung der Kompetenzstufen in Tirol



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

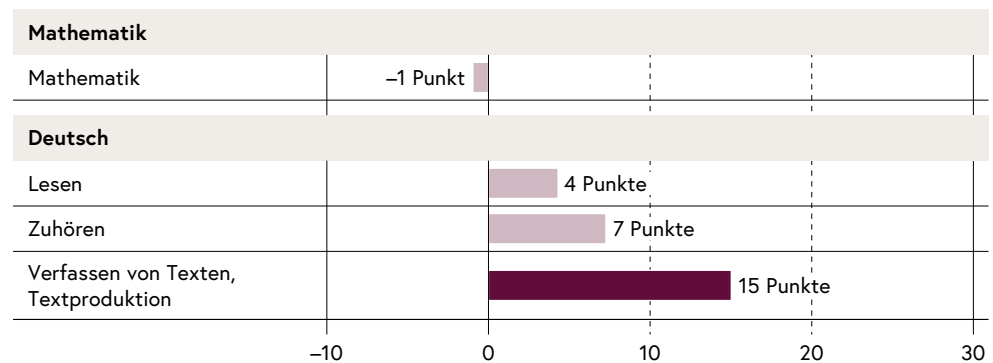
Abb. 135: Tirol im Vergleich der Bundesländer

	Mathematik										Deutsch (Lesen)										Deutsch (Zuhören)										Deutsch (VvT), gesamt									
	MW	Bgld	K	NÖ	OÖ	Sbg	Stmk	T	V	W	MW	Bgld	K	NÖ	OÖ	Sbg	Stmk	T	V	W	MW	Bgld	K	NÖ	OÖ	Sbg	Stmk	T	V	W	MW	Bgld	K	NÖ	OÖ	Sbg	Stmk	T	V	W
T	499	↓	/	/	/	↓	/		↑	↑	504	↓	/	/	/	/	/		↑	↑	507	↓	/	/	/	/	/		↑	↑	515	/	/	/	/	/	/		↑	↑

Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Lesehinweise zur Grafik: s. Abb. 96.

Im Vergleich der Mittelwerte zeigen sich in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* Ergebnisse nahe am Österreich-Schnitt. In *Deutsch (Zuhören)* sind die Ergebnisse etwas höher, aber nicht praktisch bedeutsam. In *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* liegen die Schülerinnen und Schüler in Tirol praktisch bedeutsam über dem Österreich-Mittelwert (vgl. Abb. 136).

Abb. 136: Mittelwertdifferenzen Tirol – Österreich

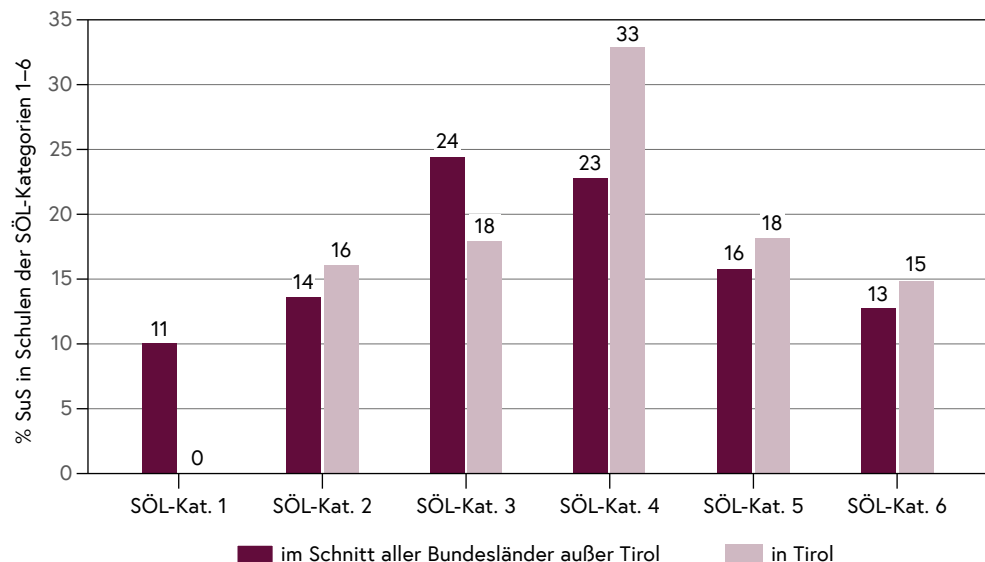


Punktdifferenz: Dunkle Balken kennzeichnen praktisch bedeutsame Unterschiede.

Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

In Abb. 137 werden die Anteile der Schülerinnen und Schüler pro SÖL-Kategorie der Schulen abgebildet. Die linken Balken stellen die Anteile der Schülerinnen und Schüler in Österreich ohne das Bundesland Tirol dar. Rechts davon zeigen sich die Tiroler Anteile. In Tirol gibt es keine Schulen der SÖL-Kategorie 1. Die sozioökonomische Ausgangslage der Schulen in Tirol ist somit vergleichsweise günstiger als im Schnitt aller Bundesländer außer Tirol.

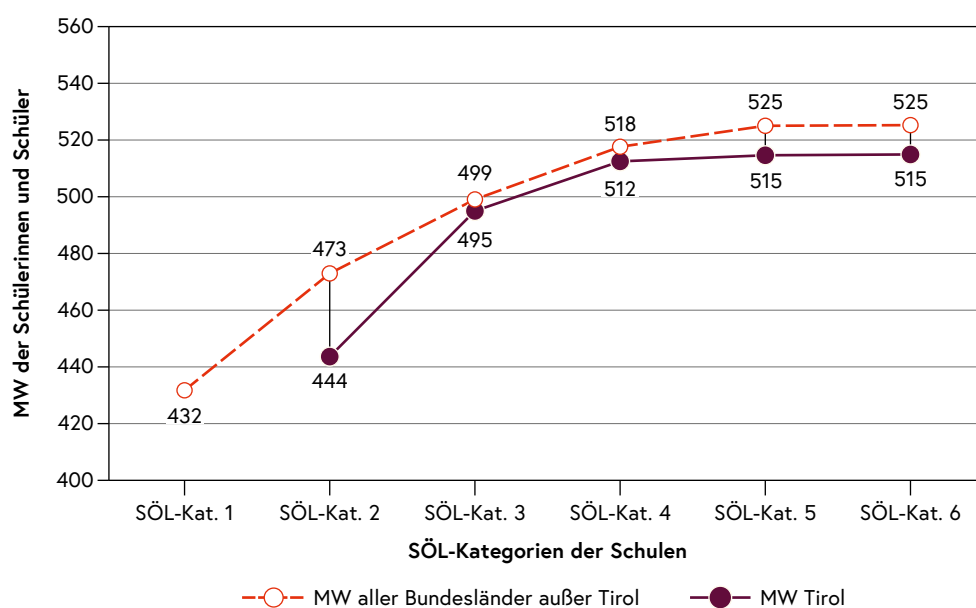
Abb. 137: Zusammensetzung der Schülerschaft nach SÖL der Schulen in Tirol



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

In Abb. 138 werden die Mittelwerte der Ergebnisse in *Mathematik* in den einzelnen SÖL-Kategorien der Schulen gezeigt. Dabei werden einerseits Ergebnisse aus Tirol dargestellt, andererseits das Österreich-Mittel ohne Tirol. Tirol wird somit mit allen anderen Bundesländern in den jeweiligen SÖL-Kategorien verglichen. So können die Einflüsse der unterschiedlichen Populationszusammensetzungen auf den Vergleich verringert werden. Da es in Tirol keine Schule in der SÖL-Kategorie 1 gibt, wird hier nur der Durchschnittswert für alle anderen Bundesländer dargestellt. In allen Kompetenzbereichen liegen die Mittelwerte in Tirol entlang oder unter dem Schnitt der anderen Bundesländer. In der SÖL-Kategorie 2 ist der Unterschied in allen Kompetenzbereichen praktisch bedeutsam, außer in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)*.

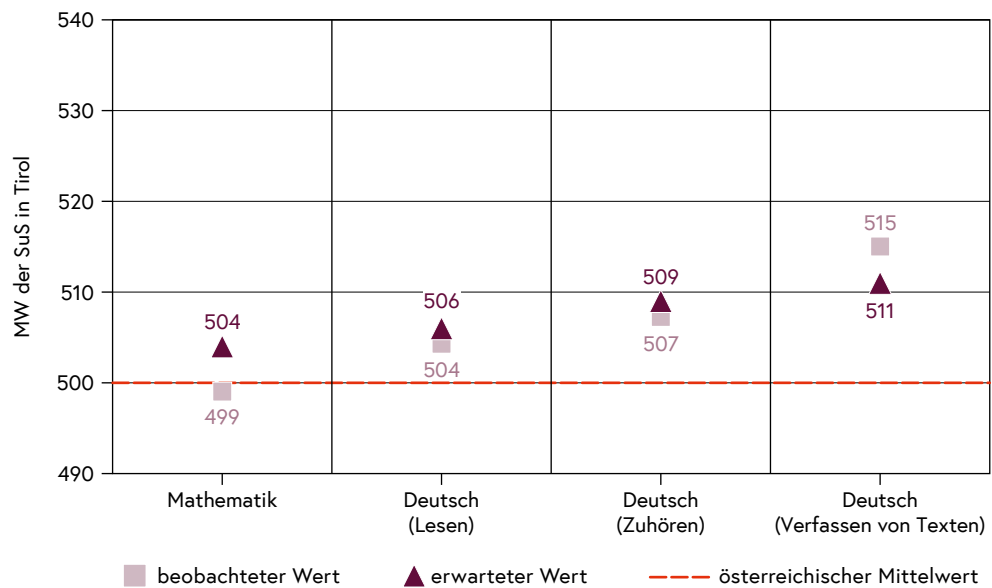
Abb. 138: Mittelwerte nach SÖL der Schulen in Tirol, *Mathematik*



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Im populationsadjustierten Vergleich zeigt sich für Tirol folgendes Bild: Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in Tirol liegen in *Mathematik*, *Deutsch (Lesen)* und *Deutsch (Zuhören)* am oder leicht unter dem Erwartungswert. In *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* liegen Tirols Ergebnisse hingegen leicht über dem Erwartungswert (vgl. Abb. 139).

Abb. 139: Erwartete und beobachtete Mittelwerte in Tirol



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Besonderheiten in Tirol

Tirol gehört mit dem Burgenland und Vorarlberg zu den drei Bundesländern mit dem höchsten Anteil kleiner Schulen. 38 % der Schulen haben jährlich 10 oder weniger Kinder, die auf der 4. Schulstufe zur Teilnahme an der iKM^{PLUS} verpflichtet sind (vgl. [Kapitel 7](#)). Der Anteil der Kinder, die eine andere Erstsprache als Deutsch spricht, ist mit 19 % etwas niedriger als in anderen Bundesländern (vgl. [Kapitel 5](#)). Diese Kinder sind in Tirol auf weniger Schulen verteilt als in anderen Bundesländern: In 27 % der Schulen gibt es keine Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch, das ist der größte Anteil in Österreich. In Tirol sind 96,1 % der Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an der iKM^{PLUS} verpflichtet, das ist der höchste Wert in Österreich. 1,4 %²³ der Schülerinnen und Schüler sind wegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht zur Teilnahme verpflichtet, das ist der niedrigste Wert in Österreich. Der Anteil an Kindern, die wegen ihres außerordentlichen Status nicht zur Teilnahme verpflichtet sind, liegt mit 1,2 % unter dem Österreich-Schnitt (1,9 %, vgl. Anhang: [Die Population der iKM^{PLUS}](#)). In Tirol ist der Geschlechterunterschied in *Mathematik* (zugunsten der Buben) und *Deutsch (Lesen)* (zugunsten der Mädchen) mit je 17 Punkten gleich hoch. Damit weicht Tirol vom Österreich-Ergebnis ab. Dort ist der Geschlechterunterschied in *Mathematik* größer und in *Deutsch (Lesen)* kleiner (vgl. [Kapitel 4](#)).

²³ Basis: Mathematik, Dreijahresmittel.



Die Ergebnisse in Tirol in Kürze

- Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler der 4. Schulstufe in Tirol liegen in *Mathematik* nahe am Österreich-Mittelwert. In *Deutsch (Lesen)* und *Deutsch (Zuhören)* sind die Kompetenzen leicht höher als in Österreich gesamt.
- In *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* zeigen die Schülerinnen und Schüler praktisch bedeutsam höhere Kompetenzen als im restlichen Österreich.
- Die Mittelwerte in SÖL-Kategorie 2 sind in allen Kompetenzbereichen außer *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* praktisch bedeutsam niedriger als das jeweilige Österreich-Mittel. Auf die anderen SÖL-Kategorien trifft das nicht zu (es gibt in Tirol keine Schulen der SÖL-Kategorie 1).
- Die Abweichungen der populationsadjustierten von den beobachteten Mittelwerten sind in *Mathematik, Deutsch (Lesen)* und *Deutsch (Zuhören)* klein und unter dem Erwartungswert. In *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* liegen die Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern in Tirol leicht über dem Erwartungswert.



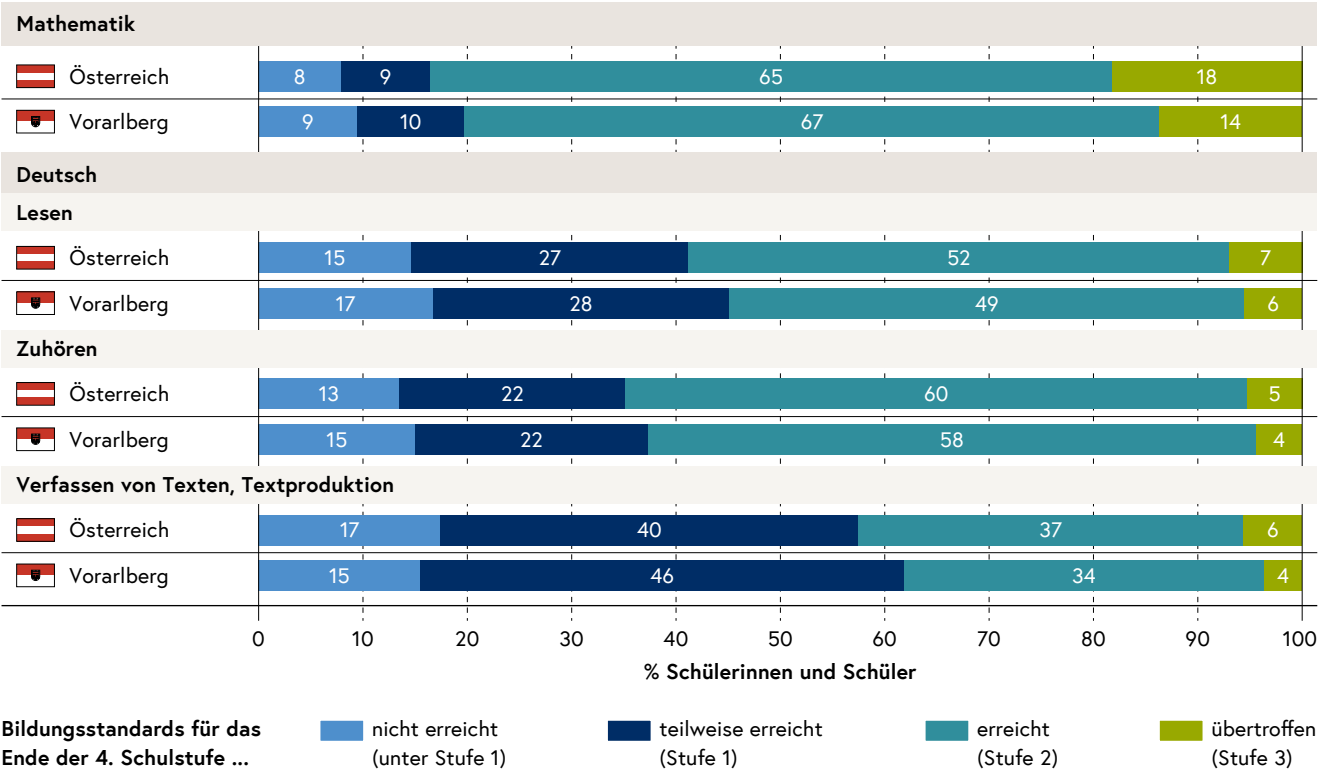
Vorarlberg

In Vorarlberg befinden sich wesentlich weniger Schülerinnen und Schüler in Schulen höherer SÖL-Kategorien als in anderen Bundesländern, mit Ausnahme Wiens. Entsprechend ist die durchschnittliche Kompetenzerreichung der Schülerinnen und Schüler in Vorarlberg niedriger als im österreichischen Durchschnitt.

In Vorarlberg ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, welcher die Bildungsstandards nicht erreicht bzw. nur teilweise erreicht, in allen Kompetenzbereichen etwas höher als in Österreich gesamt (vgl. Abb. 140).

Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in Vorarlberg liegen in fast jedem Kompetenzbereich praktisch bedeutsam hinter den Schülerinnen und Schülern anderer Bundesländer außer Wien. In *Mathematik* ist der Unterschied zum Wien-Mittelwert nicht praktisch bedeutsam; gleichfalls nicht praktisch bedeutsam ist der Unterschied in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* zu Kärnten, Niederösterreich, Oberösterreich und der Steiermark. In den drei überprüften Kompetenzbereichen von Deutsch liegen die Mittelwerte praktisch bedeutsam höher als die Wiens.

Abb. 140: Verteilung der Kompetenzstufen in Vorarlberg



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

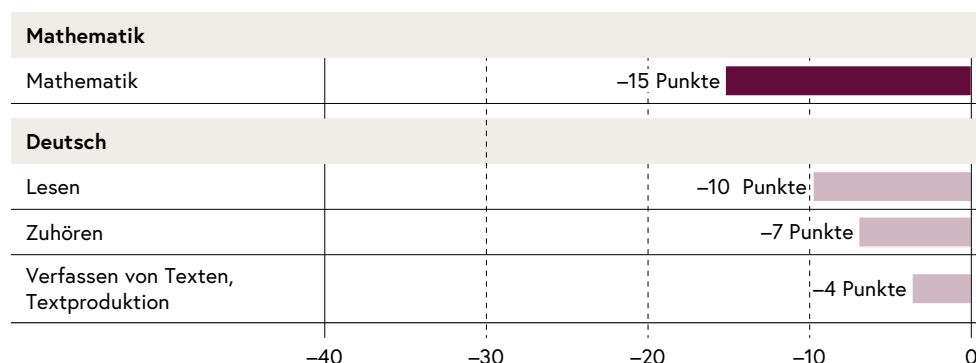
Abb. 141: Vorarlberg im Vergleich der Bundesländer

	Mathematik									Deutsch (Lesen)									Deutsch (Zuhören)									Deutsch (VvT), gesamt													
	MW	Bgld	K	NÖ	OÖ	Sbg	Stmk	T	V	W	MW	Bgld	K	NÖ	OÖ	Sbg	Stmk	T	V	W	MW	Bgld	K	NÖ	OÖ	Sbg	Stmk	T	V	W	MW	Bgld	K	NÖ	OÖ	Sbg	Stmk	T	V	W	
V	485	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓		/	490	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓		↑	493	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓		↑	496	↓	/	/	/	↓	/	↓		↑

Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Lesehinweise zur Grafik: s. Abb. 96.

Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler liegen in jedem Kompetenzbereich unter dem Österreich-Mittelwert. Der Mittelwertunterschied in *Mathematik* ist praktisch bedeutsam (vgl. Abb. 142). *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* ist in Vorarlberg der Bereich, der am nächsten am Österreich-Mittelwert liegt.

Abb. 142: Mittelwertdifferenzen Vorarlberg – Österreich

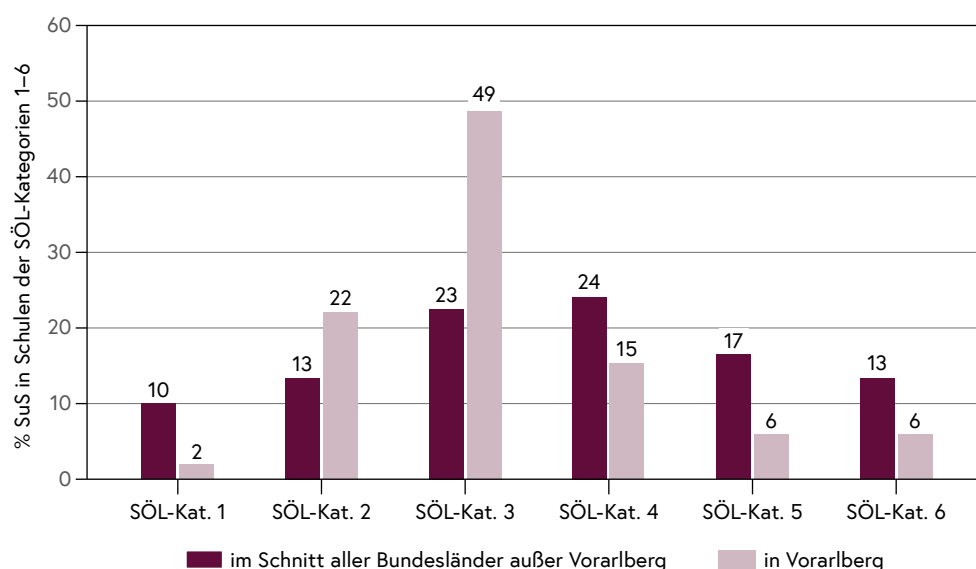


Punktdifferenz: Dunkle Balken kennzeichnen praktisch bedeutsame Unterschiede.

Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

In Abb. 143 werden die Anteile der Schülerinnen und Schüler pro SÖL-Kategorie der Schulen abgebildet. Die linken Balken stellen die Anteile der Schülerinnen und Schüler in Österreich ohne Vorarlberg dar. Rechts davon sieht man die Anteile in Vorarlberg. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in den höheren SÖL-Kategorien 4 bis 6 ist vergleichsweise niedrig. Allerdings befinden sich auch in Schulen der SÖL-Kategorie 1 sehr wenige Schülerinnen und Schüler. Rund die Hälfte der Schülerinnen und Schüler befindet sich in SÖL-Kategorie 3, dies sind mehr als doppelt so viele wie in den anderen Bundesländern. Die Zusammensetzung der Schülerschaft an den Schulen in Vorarlberg unterscheidet sich damit deutlich von der aller anderen Bundesländer.

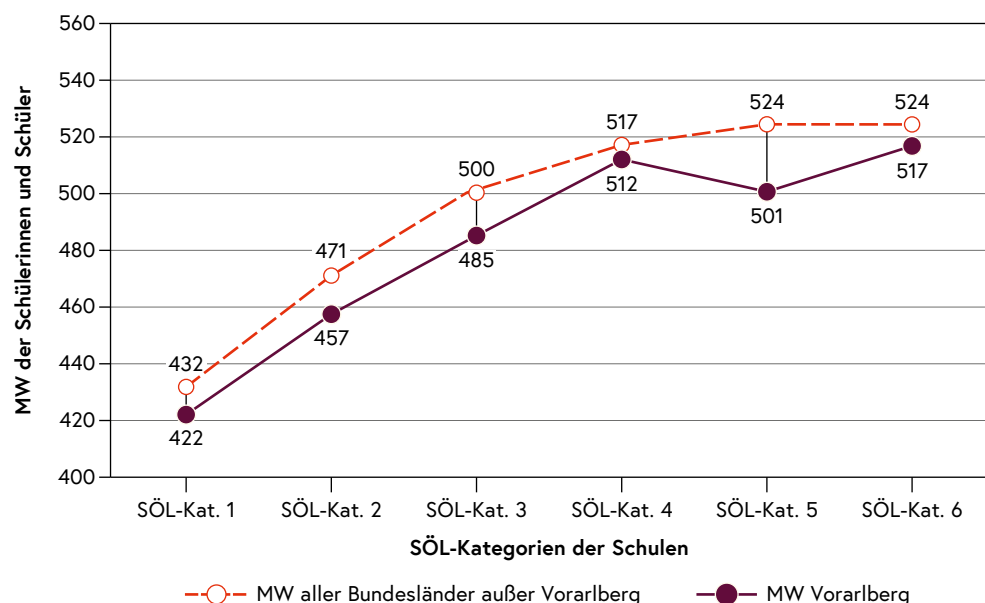
Abb. 143: Zusammensetzung der Schülerschaft nach SÖL der Schulen in Vorarlberg



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

In Abb. 144 werden die Mittelwerte der Ergebnisse in *Mathematik* der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen SÖL-Kategorien der Schulen gezeigt. Dabei wird einerseits Vorarlberg dargestellt, andererseits das Österreich-Mittel ohne Vorarlberg. Vorarlberg wird somit mit allen anderen Bundesländern in den jeweiligen SÖL-Kategorien verglichen. So können die Einflüsse der unterschiedlichen Populationszusammensetzungen auf den Vergleich verringert werden. In Vorarlberg liegen die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in *Mathematik* in Schulen jeder SÖL-Kategorie unter dem Mittelwert der anderen Bundesländer. In Schulen der SÖL-Kategorien 2, 3 und 5 ist der Unterschied auch praktisch bedeutsam. In *Deutsch (Lesen)* und *Deutsch (Zuhören)* liegen die Schulen ebenfalls weitgehend unter dem Schnitt der anderen Bundesländer. In *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* war keine Schule der SÖL-Kategorie 1 in der Stichprobe. In den anderen Kategorien bleiben die Ergebnisse von Vorarlberg unter den Ergebnissen der anderen Bundesländer.

Abb. 144: Mittelwerte nach SÖL der Schulen in Vorarlberg, *Mathematik*



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Beim populationsadjustierten Vergleich liegen die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in Vorarlberg in *Mathematik* leicht unter dem Erwartungswert (vgl. Abb. 145). In *Deutsch (Lesen)* und *Deutsch (Zuhören)* bestehen kaum Unterschiede zwischen beobachtetem Wert und Erwartungswert. In *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* gibt es die größte Abweichung. Kein Unterschied ist praktisch bedeutsam.

Abb. 145: Erwartete und beobachtete Mittelwerte in Vorarlberg



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Besonderheiten in Vorarlberg

Vorarlberg gehört mit dem Burgenland und Tirol zu den drei Bundesländern mit dem höchsten Anteil kleiner Schulen. 32 % der Schulen haben jährlich 10 oder weniger Kinder, die auf der 4. Schulstufe zur Teilnahme an der iKM^{PLUS} verpflichtet sind (vgl. [Kapitel 7](#)). In Vorarlberg – und im Burgenland und in Niederösterreich – gibt es keine als dicht besiedelt klassifizierte Gebiete, allerdings liegen in Vorarlberg wesentlich weniger Schulen als in diesen beiden Bundesländern in dünn besiedelten Gebieten. 59 % der Schulen liegen in mittel besiedelten Gebieten, das ist der höchste Wert in Österreich (vgl. [Kapitel 7](#)). Nach Wien weist Vorarlberg mit 37 % die höchsten Anteile an Schulen auf, in denen über 25 % der Kinder eine andere Erstsprache als Deutsch haben. In Vorarlberg sind 95,0 % der Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an der iKM^{PLUS} verpflichtet, das entspricht dem Österreich-Schnitt. 2,3 %²⁴ der Schülerinnen und Schüler sind wegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht zur Teilnahme verpflichtet, das ist etwas weniger als im Österreich-Schnitt (2,6 %). Der Anteil an Kindern, der wegen seines außerordentlichen Status nicht zur Teilnahme verpflichtet ist, entspricht mit 1,5 % etwa dem Österreich-Schnitt (1,9 %, vgl. Anhang: [Die Population der iKM^{PLUS}](#)). Die Anteile der Schulen, an denen 30 % der Kinder oder mehr die Bildungsstandards in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* nicht erreichen, sind mit 11 % hoch im Österreich-Vergleich. An 8 % der Schulen erreichen oder übertreffen 80 % oder mehr der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)*, das ist ein niedriger Wert im Vergleich zu anderen Bundesländern und zu Österreich (vgl. [Kapitel 7](#)). Vorarlberg weist mit 29 % einen höheren Wert an Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch auf als

24 Basis: Mathematik, Dreijahresmittel.

alle anderen Bundesländer ausgenommen Wien. Die Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Erstsprache Deutsch sind fast in allen Kompetenzbereichen unter den größten aller Bundesländer.



Die Ergebnisse in Vorarlberg in Kürze

- Im Vergleich zu Österreich zeigen die Schülerinnen und Schüler der 4. Schulstufe in Vorarlberg niedrigere Kompetenzen in allen Kompetenzbereichen.
- In Bundesländervergleichen liegen die Ergebnisse in Vorarlberg unter denen fast aller anderen Bundesländer. Nur in Wien liegen die Ergebnisse in den Deutsch-Kompetenzbereichen unter denen Vorarlbergs.
- Die sozioökonomische Ausgangslage der Schulen ist in Vorarlberg weniger günstig als in anderen Bundesländern (außer Wien). Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler liegen jedoch auch nach SÖL-Kategorien meist leicht unter denen der anderen Bundesländer (außer Wien).
- Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in Vorarlberg liegen populationsadjustiert unter dem erwarteten Bereich. In *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* ist die Abweichung vom erwarteten Wert am größten.



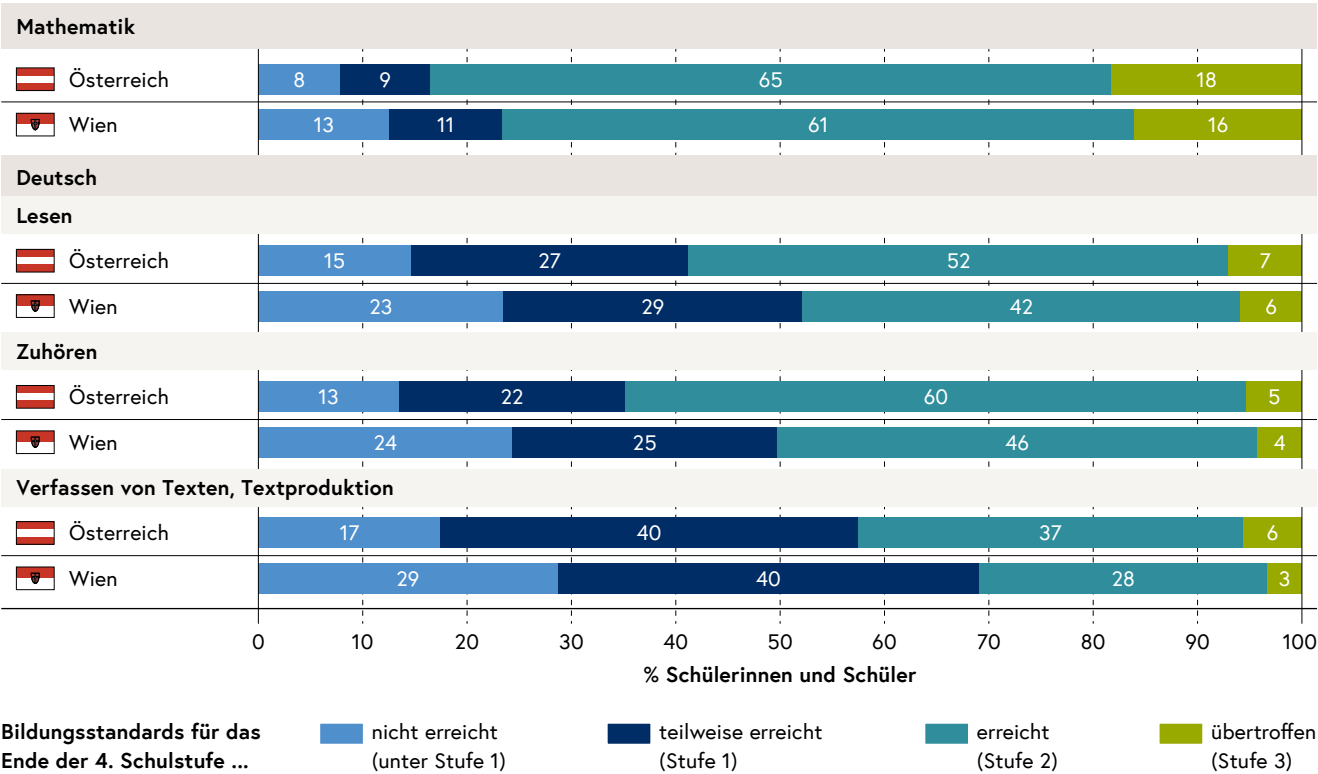
Wien

Wien unterscheidet sich in mehrfacher Hinsicht von den anderen Bundesländern. In Wien befindet sich ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler in Schulen niedriger sozioökonomischer Ausgangslage. Erwartungsgemäß erreichen in Wien weniger Kinder die Bildungsstandards als im Österreich-Durchschnitt. Betrachtet man die Ergebnisse populationsadjustiert, liegen diese in allen Kompetenzbereichen im Erwartungsbereich. Die Ergebnisse in Schulen der höheren SÖL-Kategorien liegen in Wien über den Ergebnissen in anderen Bundesländern.

In Wien ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, welcher die Bildungsstandards nicht erreicht bzw. nur teilweise erreicht, in allen Kompetenzbereichen höher als in Österreich (vgl. Abb. 146). Besonders deutlich zeigt sich dies in den Kompetenzbereichen von Deutsch.

Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in Wien liegen in fast jedem Kompetenzbereich praktisch bedeutsam hinter den Schülerinnen und Schülern aller anderen Bundesländer. In *Mathematik* ist der Unterschied zum Vorarlberg-Mittelwert nicht praktisch bedeutsam.

Abb. 146: Verteilung der Kompetenzstufen in Wien



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

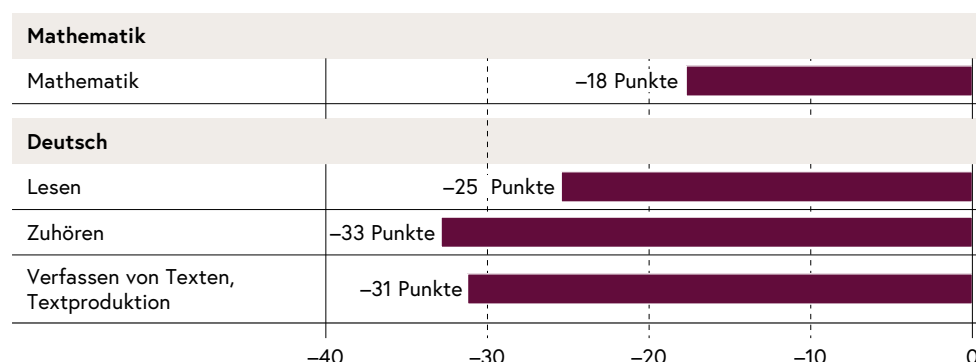
Abb. 147: Wien im Vergleich der Bundesländer

	Mathematik										Deutsch (Lesen)										Deutsch (Zuhören)										Deutsch (VvT), gesamt									
	MW	Bgld	K	NÖ	OÖ	Sbg	Stmk	T	V	W	MW	Bgld	K	NÖ	OÖ	Sbg	Stmk	T	V	W	MW	Bgld	K	NÖ	OÖ	Sbg	Stmk	T	V	W	MW	Bgld	K	NÖ	OÖ	Sbg	Stmk	T	V	W
W	482	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	/	475	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	467	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	469	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓

Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Lesehinweise zur Grafik: s. Abb. 96.

Im Vergleich nach Punkten liegen die Mittelwerte in Wien in jedem Kompetenzbereich praktisch bedeutsam unter dem Österreich-Mittelwert (vgl. Abb. 148). In *Mathematik* kann man die Differenz auf etwa ein viertel Lernjahr umlegen, in *Deutsch (Lesen)* ist es beinahe ein halbes Lernjahr.

Abb. 148: Mittelwertdifferenzen Wien – Österreich

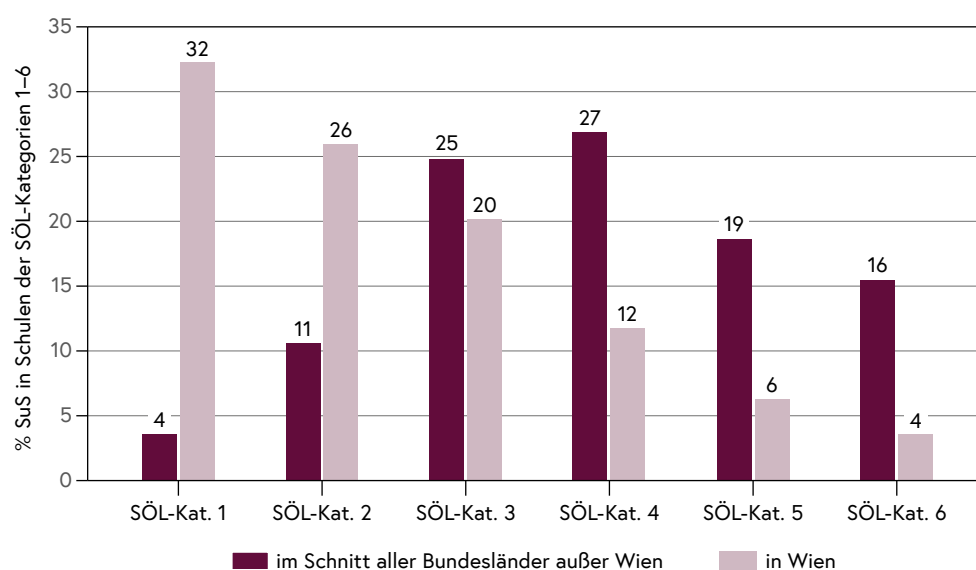


Punktdifferenz: Dunkle Balken kennzeichnen praktisch bedeutsame Unterschiede.

Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

In Abb. 149 werden die Anteile der Schülerinnen und Schüler pro SÖL-Kategorie der Schulen abgebildet. Die linken Balken stellen die Anteile der Schülerinnen und Schüler in Österreich ohne Wien dar. Rechts davon sieht man die Anteile in Wien. In keinem anderen Bundesland finden sich so hohe Anteile von Schülerinnen und Schülern in Schulen der SÖL-Kategorien 1 und 2. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in den höheren SÖL-Kategorien 5 und 6 ist vergleichsweise niedrig. Zusätzlich sind die Schulen in Wien größer als im Österreich-Durchschnitt und weisen mehr Schülerinnen und Schüler auf, die nicht zur Teilnahme an der iKM^{PLUS} verpflichtet sind (vgl. auch [Kapitel 7](#) und Anhang: [Die Population der iKM^{PLUS}](#)). Diese demografischen Gegebenheiten stellen eine besondere Herausforderung für die pädagogische Arbeit an den Schulstandorten dar.

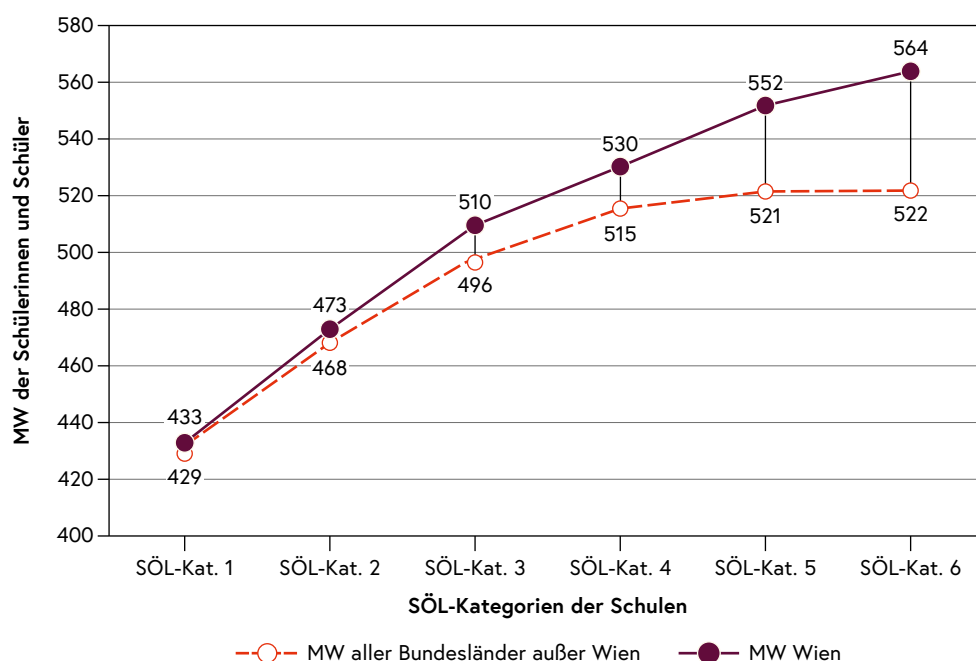
Abb. 149: Zusammensetzung der Schülerschaft nach SÖL der Schulen in Wien



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

In Abb. 150 werden die Mittelwerte der Ergebnisse in *Mathematik* in den SÖL-Kategorien der Schulen gezeigt. Dabei wird einerseits Wien dargestellt, andererseits das Österreich-Mittel ohne Wien. Wien wird somit mit allen anderen Bundesländern in den jeweiligen SÖL-Kategorien verglichen. So können die Einflüsse der unterschiedlichen Populationszusammensetzungen auf den Vergleich verringert werden. In Wien liegen die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in *Mathematik* in den Schulen jeder SÖL-Kategorie über dem Mittelwert der anderen Bundesländer. In Schulen der SÖL-Kategorien 3 bis 6 ist der Unterschied jeweils praktisch bedeutsam. In *Deutsch (Lesen)*, *Deutsch (Zuhören)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* zeigen sich in Wien in den Schulen der SÖL-Kategorien 1 bis 4 ähnliche Mittelwerte wie in den anderen Bundesländern, aber auch in diesen Kompetenzbereichen liegen die Ergebnisse der Schulen in den SÖL-Kategorien 5 und 6 praktisch bedeutsam über den Mittelwerten der anderen Bundesländer.

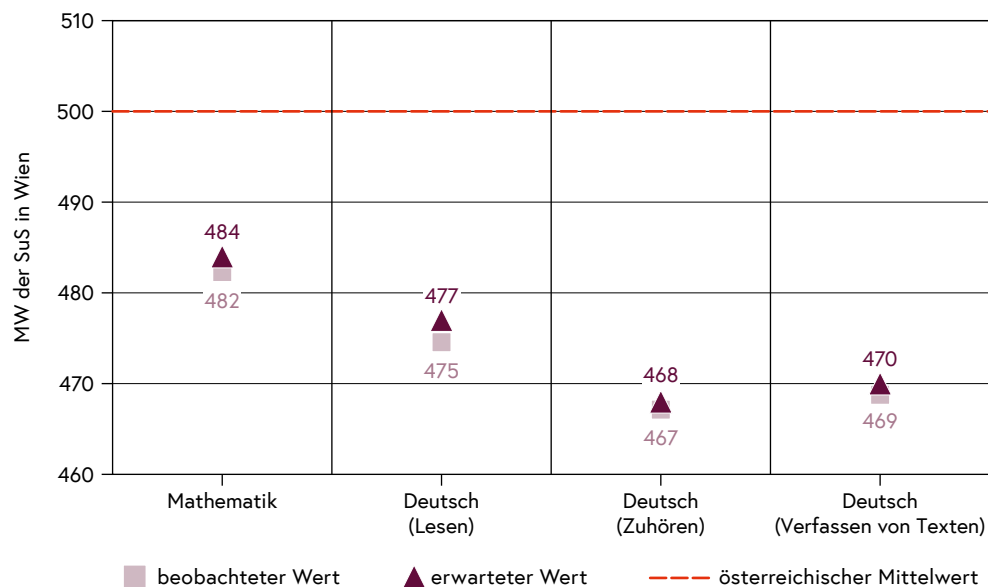
Abb. 150: Mittelwerte nach SÖL der Schulen in Wien, *Mathematik*



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Die beobachteten Mittelwerte der Schülerinnen und Schüler Wiens entsprechen in allen Kompetenzbereichen dem populationsadjustierten Erwartungswert (vgl. Abb. 151).

Abb. 151: Erwartete und beobachtete Mittelwerte in Wien



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Besonderheiten in Wien

Wien weist mehrere Besonderheiten auf. Die Schulen in Wien sind im Schnitt mehr als doppelt so groß wie im Durchschnitt in Österreich (183 Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu 86). Im Schnitt haben Schulen in Wien 3,2 Klassen auf der 4. Schulstufe, das ist doppelt so viel wie im Österreich-Schnitt ohne Wien. In 23% der Schulen gibt es jährlich mehr als 75 Kinder, die zur Teilnahme an der iKM^{PLUS} verpflichtet sind. So große Schulen gibt es kaum außerhalb Wiens (in ganz Österreich sind es 4%, in Österreich ohne Wien 1%). Dazu kommt auch eine größere mittlere Klassengröße: Während es in Gesamtösterreich im Schnitt 16 Kinder in einer Klasse sind, sind es in Wien 19. In Wien gibt es auch besonders viele Kinder ohne Deutsch als Erstsprache (57%, vgl. Kapitel 5). In 62% der Schulen haben über 50% der Kinder Deutsch nicht als Erstsprache (vgl. Kapitel 7). Besonders viele Schulen der SÖL-Kategorien 1 und 2 befinden sich in Wien. Da diese Schulen auch besonders groß sind (vgl. Kapitel 7), bedeutet das sehr hohe Anteile an Schülerinnen und Schülern in diesen Schulen (vgl. Abb. 149). 100% der Schulen Wiens liegen in als dicht besiedelt klassifizierten Gebieten. In Wien sind 92,6% der Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an der iKM^{PLUS} verpflichtet, das ist der geringste Wert in Österreich. 2,2%²⁵ der Schülerinnen und Schüler sind wegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht zur Teilnahme verpflichtet, das ist etwa im Österreich-Schnitt (2,6%). Der Anteil an Kindern, der wegen seines außerordentlichen Status nicht zur Teilnahme verpflichtet ist, liegt mit 3,7% doppelt so hoch wie der Österreich-Schnitt (1,9%, vgl. Anhang: Die Population der iKM^{PLUS}). Die Anteile der Schulen, an denen 30% der Kinder oder mehr die

25 Basis: Mathematik, Dreijahresmittel.

Bildungsstandards in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* nicht erreichen, betragen 41%. Zum Vergleich: In Österreich gesamt beträgt dieser Anteil 10%; in Schulen der SÖL-Kategorie 1 sind es 82% und in Schulen der SÖL-Kategorie 2 sind es 39%. An 6% der Schulen erreichen oder übertreffen 80% oder mehr der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)*. Zum Vergleich: In Österreich gesamt beträgt dieser Anteil 15%, in Schulen der SÖL-Kategorien 1 und 2 jeweils 0% bzw. 1% (vgl. Kapitel 7). Die Ergebnisse Wiens müssen vor dem Hintergrund der Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die SÖL-Kategorien der Schulen betrachtet werden (vgl. nochmals Abb. 149).



Die Ergebnisse in Wien in Kürze

- Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler der 4. Schulstufe in Wien liegen in allen Kompetenzbereichen praktisch bedeutsam unter dem Österreich-Durchschnitt.
- Bezieht man die sozioökonomische Ausgangslage der Schulen mit ein, entsprechen die Ergebnisse an Wiens Schulen der niedrigeren SÖL-Kategorien etwa denen in anderen Bundesländern. In keinem Kompetenzbereich liegen die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in Wien nach SÖL-Kategorie der Schule praktisch bedeutsam unter denen anderer Bundesländer.
- Diese Unterschiede nach SÖL-Kategorie fallen in *Mathematik* in allen Kategorien zugunsten der Schülerinnen und Schüler in Wien aus, ab SÖL-Kategorie 3 erzielen sie praktisch bedeutsam höhere Mittelwerte. In den Kompetenzbereichen von *Deutsch* sind die Unterschiede nur in den Schulen der SÖL-Kategorien 5 und 6 praktisch bedeutsam zugunsten der Wiener Schülerinnen und Schüler.
- Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in Wien liegen populations-adjustiert im erwarteten Bereich.

Zusammenfassung

Für Volksschulen sind in Österreich zwar die Länder und Gemeinden als Schulerhalter zuständig. Allerdings sind wesentliche Grundlagen in Österreich zentral vorgegeben, z. B. die Lehrpläne, Bildungsstandards, Ausbildung der Lehrpersonen, Stundentafeln, approbierte Schulmaterialien. Auf der Steuerungsebene gibt es mit der wirkungsorientierten Steuerung und dem Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan (RZL-Plan) relevante Steuerungsinstrumente auf Bundesebene. Daher überrascht die große Vergleichbarkeit der Ergebnisse über die Bundesländer hinweg nicht. Die besonders hohen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Burgenland oder jene der Kinder in Wien, welche die Schulen der SÖL-Kategorien 5 oder 6 besuchen, zeigen jedoch, dass es pädagogische Handlungsspielräume gibt.



Die Ergebnisse in den Bundesländern in Kürze

- Die Ergebnisse der meisten Bundesländer weisen nur in Einzelfällen praktisch bedeutsame Unterschiede zu jenen anderer Bundesländer auf. Ausnahmen sind das Burgenland, Vorarlberg und Wien.
- Die Ergebnisse im Burgenland liegen in allen Kompetenzbereichen praktisch bedeutsam über dem Österreich-Mittelwert und in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* auch über den Mittelwerten aller anderen Bundesländer. In *Deutsch (Zuhören)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* zeigen die Schülerinnen und Schüler im Burgenland praktisch bedeutsam höhere Kompetenzen als die der meisten anderen Bundesländer.
- Die Ergebnisse in Wien sind stark von der sozialen Zusammensetzung der Schule geprägt: Praktisch bedeutsam höhere Ergebnisse werden in Schulen der SÖL-Kategorien 5 und 6 erreicht, mit den anderen Bundesländern vergleichbare Ergebnisse in den Schulen der niedrigeren SÖL-Kategorien.
- In Wien gibt es die meisten Kinder ohne Erstsprache Deutsch, die größten Schulen und die größten Klassen Österreichs.
- Im Vergleich der Bundesländer liegen die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler Wiens in allen Kompetenzbereichen praktisch bedeutsam unter denen aller anderen Bundesländer.
- Populationsadjustiert liegen die Ergebnisse in Wien an den Erwartungswerten.
- Vorarlberg zeigt in *Mathematik* praktisch bedeutsam niedrigere Ergebnisse als alle anderen Bundesländer außer Wien. In *Deutsch (Lesen)*, *Deutsch (Zuhören)* und in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* erreichen die Schülerinnen und Schüler in Vorarlberg praktisch bedeutsam höhere Ergebnisse als die Kinder in Wien.
- Das Burgenland, Kärnten und Salzburg zeigen in *Deutsch (Zuhören)* praktisch bedeutsam höhere Mittelwerte als Österreich. Im Burgenland, in Salzburg und in Tirol erreichen die Schülerinnen und Schüler einen praktisch bedeutsam höheren Mittelwert in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)*.
- Die Ergebnisse von Kärnten, Niederösterreich, Oberösterreich, Salzburg, der Steiermark und Tirol unterscheiden sich in allen Kompetenzbereichen nur in Einzelfällen praktisch bedeutsam voneinander.
- Die beobachteten Ergebnisse in den Bundesländern entsprechen den populationsadjustierten Mittelwerten, mit Ausnahme des Burgenlands. Nur im Burgenland übertreffen die Schülerinnen und Schüler praktisch bedeutsam die populationsadjustierten Werte in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)*.
- Dies bedeutet, dass die Ergebnisse in den Bundesländern und in Österreich stark von den jeweiligen Schülerpopulationen geprägt sind.

9 Nationale und internationale Kompetenzerhebungen

Ursula Itzlinger-Brune forth

Ein wesentlicher Baustein des Bildungsmonitorings ist es, nicht nur die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern vor dem Hintergrund der nationalen Lehrpläne und Bildungsstandards zu betrachten, sondern auch im internationalen Vergleich einzuordnen. Für internationale Vergleiche stehen in der Volksschule zwei Kompetenzerhebungen zur Verfügung: PIRLS für Lesekompetenz und TIMSS für *Mathematik* und Naturwissenschaft. Ein direkter Vergleich der Ergebnisse zwischen nationalen und internationalen Kompetenzerhebungen ist derzeit nur eingeschränkt möglich. Sehr wertvoll ist es allerdings, zumindest die Trends in internationalen und nationalen Erhebungen zu vergleichen. Zusätzlich können aus internationalen Kompetenzerhebungen Hintergrundinformationen entnommen werden, die in der iKM^{PLUS} zumindest derzeit nicht zur Verfügung stehen.

In *Mathematik* zeigen sowohl nationale als auch internationale Erhebungen positive Entwicklungen. In *Deutsch (Lesen)* hingegen fluktuieren die Ergebnisse sowohl in nationalen als auch in internationalen Erhebungen. Die Ergebnisse der nationalen und der internationalen Kompetenzerhebungen ergänzen und bestätigen einander in Österreich.

Während in anderen Ländern zunächst nationale Assessments üblich waren und internationale Vergleichsstudien erst ab den 1960er-Jahren durchgeführt wurden, begann Österreich mit internationalen Kompetenzerhebungen: 1995 wurde in Österreich erstmalig TIMSS durchgeführt. Erst ab dem Jahr 2008/09 begann die Entwicklung eigener standardisierter nationaler Kompetenzerhebungen. Seit der Implementation der nationalen Erhebungen durch die frühere BIST-Ü und die jetzige iKM^{PLUS} wird in Österreich immer wieder die Frage gestellt, warum sowohl nationale als auch internationale Kompetenzerhebungen durchgeführt werden. Die Diskussion ist offensichtlich nicht neu, denn schon 1962 beantworteten Foshay et al. die Frage folgendermaßen:

If custom and law define what is educationally allowable within a nation, the educational system beyond one's national boundaries suggest what is educationally possible. The field of comparative education exists to examine these possibilities. (Foshay et al., 1962, S. 7)

Ein wesentlicher Mehrwert der Teilnahme an internationalen Kompetenzerhebungen ist, dass die Ergebnisse von nationalen durch jene der internationalen Erhebungen validiert werden können. Bei den internationalen Kompetenzerhebungen gibt es Inhalte, die im nationalen Rahmen derzeit nicht abgedeckt werden, z. B. Dezimalzahlen auf der Primarstufe in Mathematik²⁶. Umgekehrt gibt es Inhalte, die nur innerhalb eines Sprachraums abgedeckt werden können, z. B. die Nutzung von Gedichten im Rahmen von Erhebungen zum Lesen²⁷. Während internationale Kompetenzerhebungen dem Bildungsmonitoring auf Systemebene dienen und Rückmeldungen an die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sowie Schulen nicht vorgesehen sind, ist das unmittelbare Feedback der Ergebnisse an Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und Schulleitungen ein wesentlicher Bestandteil der iKM^{PLUS}. Damit tragen die nationalen Erhebungen nicht nur zum Bildungsmonitoring bei, sondern können auch der individuellen Förderung sowie der Qualitätsentwicklung an den Schulstandorten dienen.

Nachfolgend werden in diesem Kapitel die Ergebnisse der relevanten internationalen Kompetenzerhebungen und der iKM^{PLUS}-Erhebung verglichen. Folgendes ist jedoch zu beachten: Ein direkter Vergleich der Ergebnisse von nationalen und internationalen Ergebnissen ist in diesem Zyklus nicht möglich, da die Erhebungen in unterschiedlichen Jahren mit unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern stattgefunden haben (vgl. Abb. 153 und Abb. 155). Obwohl die Zentrierung der Skalen bei 500 eine Vergleichbarkeit suggeriert, bedeuten die Werte nicht das Gleiche, das heißt, ein niedrigerer Wert in der iKM^{PLUS} wie auch in der jeweiligen internationalen Erhebung bedeutet nicht unbedingt niedrigere Ergebnisse (und umgekehrt). Auch die Einteilung der Kompetenzstufen ist in der iKM^{PLUS} und in den internationalen Kompetenzerhebungen unterschiedlich.

Ein direkter Vergleich zwischen nationaler und internationaler Erhebung wäre möglich, wenn dieselben Schülerinnen und Schüler an zwei Erhebungen teilnähmen, etwa an der iKM^{PLUS} in *Deutsch (Lesen)* und an PIRLS. Diese Verknüpfung ist für zukünftige Erhebungen geplant, um den Nutzen beider weiter zu erhöhen.

Was jedoch möglich und wichtig ist, ist der Vergleich von Mustern und Verläufen, also Trends. Um diese zu veranschaulichen, werden in den folgenden Darstellungen die Werte der verschiedenen Kompetenzerhebungen in derselben Grafik dargestellt. Die unterschiedlichen Vorgangsweisen bedeuten nämlich nicht, dass die Ergebnisse gar nicht in

26 Die Arbeit mit Dezimalzahlen war im österreichischen Lehrplan (auslaufend) nur im Zusammenhang mit Geldbeträgen vorgesehen. Dies wird mit dem 2023/24 aufsteigend in Kraft tretenden Lehrplan geändert, entsprechend werden die Aufgaben der iKM^{PLUS} in den nächsten Erhebungsjahren angepasst werden.

27 Texte, die in internationalen Kompetenzmessungen eingesetzt werden, müssen in allen teilnehmenden Ländern und Kulturen gleich gut einsetzbar sein und annähernd gleiche Schwierigkeiten aufweisen, auch nach der Übersetzung (Mullis & Martin, 2015). Diese Voraussetzung ist nicht in allen Sprachen, Ländern und Kulturen z. B. für Gedichte gegeben.

Beziehung zueinander gestellt werden können oder sollen. Die Einordnung in den Kontext der internationalen Ergebnisse verstärkt die Aussagekraft der nationalen Ergebnisse oder bringt relevante Fragen auf, wenn Muster gegenläufig sind oder Ergebnisse im internationalen Vergleich deutlich abweichen.

Folglich wird zunächst auf Unterschiede zwischen den Kompetenzerhebungen eingegangen, damit es in den darauffolgenden Abschnitten leichter gelingt, Ergebnisse und Muster richtig einzuordnen und zu deuten.

Skalen in nationalen und internationalen Erhebungen

Auf den ersten Blick sehen die Ergebnisse nationaler und internationaler Kompetenzerhebungen ähnlich aus: Der Mittelwert liegt bei 500, bei einer abgebildeten Skalbreite von etwa 200 bis 800 Punkten und einer Standardabweichung von 100 Punkten. Dahinter stehen allerdings andere Voraussetzungen, z. B. bei Inhalten und Stichproben. In internationalen Erhebungen spielt der österreichische Lehrplan keine Rolle bei der Itemauswahl; dies kann zu inhaltlichen Diskrepanzen führen. Stichproben für internationale Erhebungen werden meist so gezogen, dass sie für Österreich repräsentativ sind, aber nicht unbedingt für Gruppen oder Regionen. Das erlaubt z. B. keine Analysen für Bundesländer oder Schulen bestimmter SÖL-Kategorien. Da TIMSS und PIRLS stichprobenbasiert durchgeführt werden, sind die Standardfehler von Analysen wesentlich größer als bei Nutzung der iKM^{PLUS}-Daten.

Rangplätze internationaler Kompetenzerhebungen sind nur interpretierbar, wenn die Kompetenzniveaus der anderen teilnehmenden Länder berücksichtigt werden: Eine wesentliche Rolle spielt, welche Länder an der jeweiligen internationalen Kompetenzerhebung teilnehmen. Diese Teilnahme schwankt jedoch im Zeitverlauf, was allein schon Änderungen in den Rangplätzen mit sich bringt. An TIMSS 2019 nahmen beispielsweise einige asiatische Länder teil, die traditionell sehr hohe Kompetenzen in Mathematik aufweisen (Mullis et al., 2020). In österreichischen Erstberichten werden die Vergleiche meist auf europäische bzw. EU-Länder reduziert (Itzlinger-Brune forth, 2020), wodurch die internationalen Höchst- und Tiefstwerte nicht sichtbar werden.

Kompetenzstufen in nationalen und internationalen Erhebungen

Sowohl in nationalen als auch in internationalen Erhebungen werden Ergebnisse in Kompetenzstufen eingeteilt und berichtet. In TIMSS und PIRLS werden je fünf Kompetenzstufen verwendet, in Österreich in allen Kompetenzbereichen der Primarstufe vier. Die inhaltlichen Beschreibungen der Kompetenzstufen unterscheiden sich. In TIMSS und

PIRLS entspricht die Festlegung der Schwellenwerte im Prinzip einer einfachen Kategorisierung bzw. Einteilung in Gruppen, die ohne inhaltliche Begründung an fixen Werten festgemacht werden. So endet z. B. die Kompetenzstufe „niedrig“ bei 400 Punkten und „mittel“ beginnt. Nachträglich wurde diesen Stufen inhaltliche Bedeutung gegeben, indem typische Fertigkeiten auf dieser Stufe beschrieben wurden. Anschließend wurden die gezeigten Kompetenzen zusammengefasst, z. B. „Schülerinnen und Schüler auf Stufe 1 zeigen basales Verständnis in Mathematik. Sie können bis zu dreistellige ganze Zahlen addieren und subtrahieren [...]“ (von Davier et al., 2024). Dieses Vorgehen ist im internationalen Kontext Standard und erlaubt, die Ergebnisse von Ländern mit sehr unterschiedlichen Lehrplänen zu vergleichen. Ein weiterer Vorteil dieses Vorgehens ist, dass den Punktwerten in PIRLS und TIMSS gleiche Bedeutung zukommt. Ein Punktwert von 400 signalisiert in jeder der beiden Erhebungen die Schwelle von Stufe 1 zu Stufe 2.

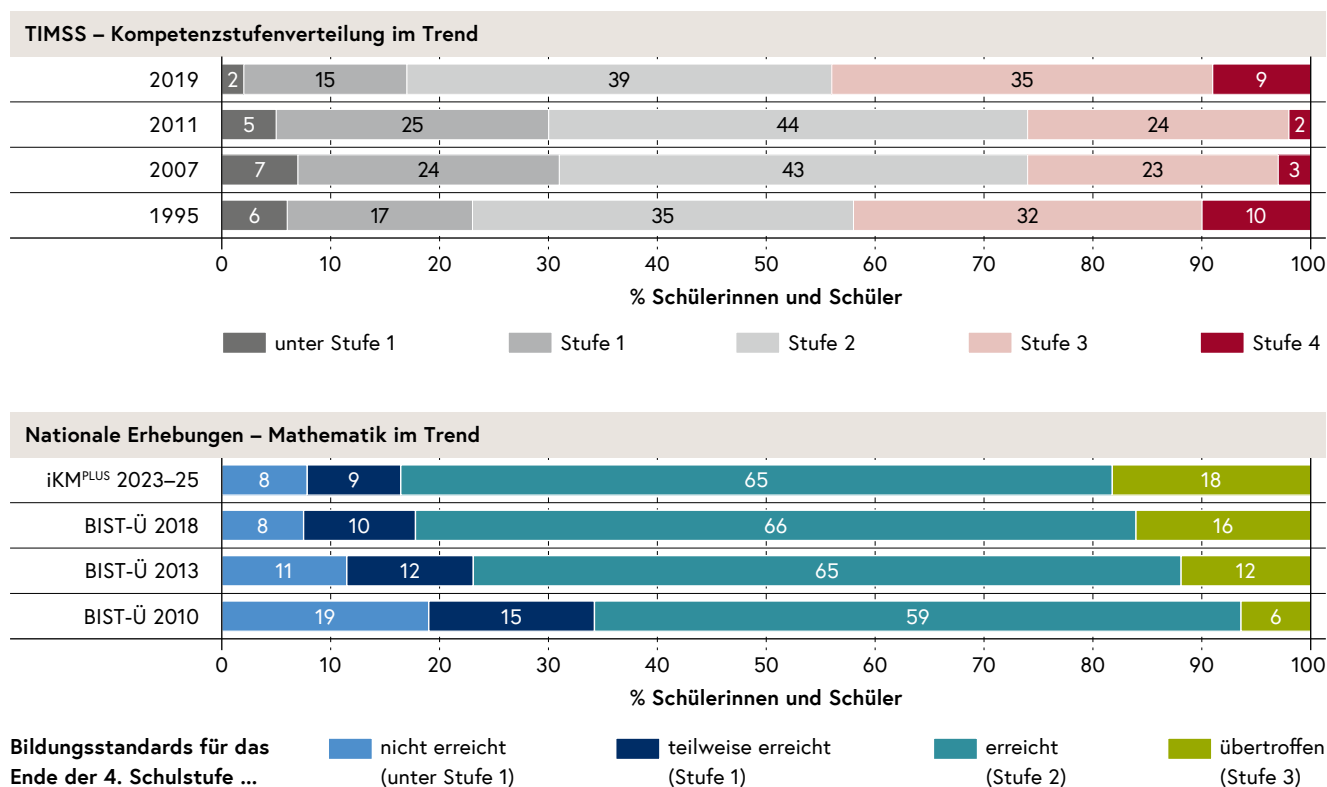
Für die Beschreibung der Kompetenzstufen in den nationalen Erhebungen Österreichs wurde ein anderer Weg gewählt. Das Ziel in Österreich war es, inhaltlich aussagekräftige Kompetenzstufen zu erstellen, die den Inhalten der Bildungsstandards entsprechen. Gruppen von Expertinnen und Experten bestimmten, welche Kompetenzen für die einzelnen Kompetenzstufen gezeigt werden müssen. Dieses Vorgehen stellt sicher, dass die Kompetenzstufen inhaltlich bedeutsam sind und mit den Bildungsstandards zusammenpassen. Anschließend wurden die Schwellenwerte für die Stufen berechnet (Freunberger & Yanagida, 2012). Daraus ergeben sich unterschiedliche Schwellenwerte in den verschiedenen Kompetenzbereichen: Ein gleicher Punktwert in Mathematik und *Deutsch (Lesen)* kann auf unterschiedlichen Kompetenzstufen liegen. Die nationalen Schwellenwerte sind also spezifisch für den Kompetenzbereich. Diese Unterschiede zwischen den national und international definierten Kompetenzstufenbeschreibungen stellen zwar eine Einschränkung dar, erlauben aber dennoch einen Vergleich.

Mathematikkompetenz in nationalen und internationalen Erhebungen im Vergleich

Die Ergebnisse von nationalen und internationalen Kompetenzerhebungen zu Mathematikkompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Österreich wurden nach Wissen der Autorin bislang noch nicht systematisch verglichen. Wie oben angeführt, ist ein direkter Vergleich von Punktwerten oder Kompetenzstufen zwar nicht möglich. Sehr informativ ist es jedoch, die Muster bzw. Trends in beiden Erhebungen zu beobachten (vgl. Abb. 152).

Bei der ersten Durchführung von TIMSS, an der Österreich im Jahr 1995 teilnahm, schnitten Österreichs Schülerinnen und Schüler in der Volksschule im internationalen Vergleich vergleichsweise gut ab (Mullis et al., 1997). Zu diesem Zeitpunkt wurden noch keine nationalen Erhebungen durchgeführt. 2007 waren die Ergebnisse in TIMSS deutlich schwächer als bei der ersten Messung im Jahr 1995. Das zeigt sich auch im internationalen

Abb. 152: Vergleich der Kompetenzen in *Mathematik* in TIMSS und in nationalen Erhebungen im Trend



Quellen: TIMSS 1995–2019, iKM^{PLUS} (2023–2025), BIST-Ü 2010–2018.

Ranking (Mullis et al., 2008). Im Jahr 2011 waren die Ergebnisse nur marginal besser. Bei TIMSS 2019 schnitten die Schülerinnen und Schüler sehr gut ab; auch im internationalen Vergleich mit anderen EU-Ländern lag Österreich im Jahr 2019 im vorderen Feld (Itzlinger-Bruneforth, 2020). Im Trend der nationalen Ergebnisse wurden im Jahr 2010 die niedrigsten Ergebnisse gezeigt, mit einem starken Anstieg bis zu den nationalen Erhebungen der iKM^{PLUS}. Beide Erhebungen zeigen also ca. ab dem Jahr 2007 einen Anstieg der Mathematikkompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Österreich. Inwieweit die Abflachung des positiven Trends in Mathematik nach 2018 mit den COVID-19-bedingten Schulschließungen zusammenhängt, lässt sich aus den verfügbaren Daten nicht ablesen. Einen Überblick über die Schulschließungen auch im internationalen Vergleich liefern Bock-Schappelwein und Famira-Mühlberger (2021). Schult et al. (2022) untersuchten Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern der 5. Schulstufe in Baden-Württemberg und fanden etwas niedrigere mittlere Werte in Mathematik. Den Unterschied beziffern sie mit etwa einem Monat Lernrückstand.

Besonders hervorzuheben ist die Entwicklung in den kompetenzschwachen Gruppen: Deren Anteile schrumpften stark sowohl bei TIMSS zwischen 1995 und 2019 als auch bei den nationalen Erhebungen zwischen 2010 und dem ersten Zyklus der iKM^{PLUS}. Als

„kompetenzschwach“ werden in TIMSS Kinder auf den beiden untersten TIMSS-Kompetenzstufen bezeichnet, analog kann das auf die untersten beiden Stufen der nationalen Erhebungen angewendet werden.

Gleichzeitig lässt sich in beiden Erhebungszyklen eine Vergrößerung der Gruppen auf der höchsten Kompetenzstufe feststellen. Hier scheinen aber weitere Verbesserungen möglich zu sein: In Irland oder England z. B. befinden sich wesentlich mehr Kinder auf der höchsten Kompetenzstufe (15 % bzw. 21 %) (Rölz & Wiesinger, 2020). Während aber Irland seit der ersten Messung 1995 hohe durchschnittliche Werte erzielte, startete England 1995 auf sehr niedrigem Niveau (Mullis et al., 2020).

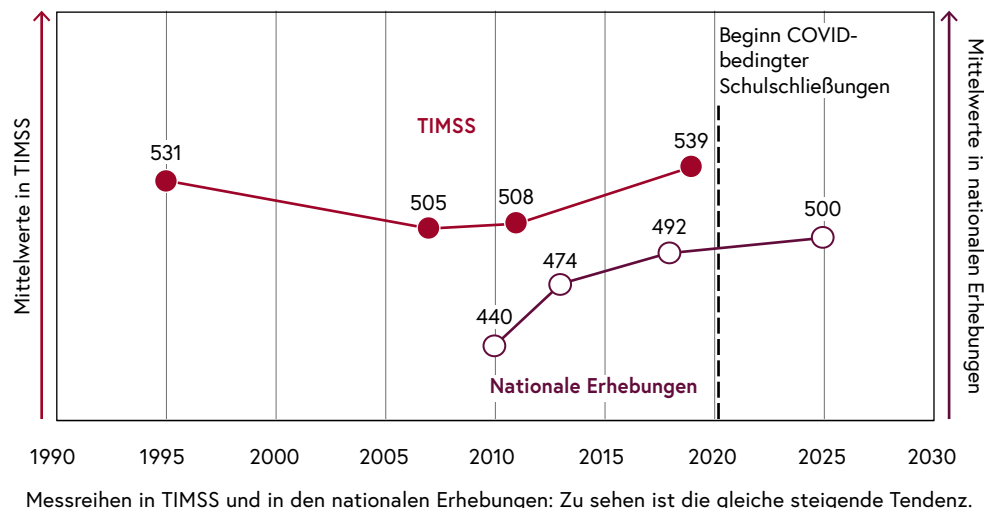
Vergleicht man die Ergebnisse nach Sprachhintergrund, muss zunächst wieder auf Unterschiede in den Erhebungen eingegangen werden. Die Definitionen, die der Gruppenzuteilung zugrunde liegen, sind unterschiedlich: Bei TIMSS wird die zuhause benutzte Alltagssprache der Kinder verwendet. Bei der iKM^{PLUS} wird erhoben, ob Deutsch die Erstsprache (oder eine der Erstsprachen) des Kindes ist, unabhängig vom Sprachgebrauch zuhause. Der Anteil der Kinder, der zuhause immer Deutsch spricht, ist bei TIMSS 2019 mit 63 % etwas geringer als der Anteil der Kinder, der Deutsch als Erstsprache hat (71 %, iKM^{PLUS} 2023–2025). 12 % der Kinder geben bei TIMSS 2019 an, Deutsch „fast immer“ zuhause zu sprechen, 21 % „manchmal“ und 4 % „nie“. Ob Deutsch die Erstsprache oder eine der Erstsprachen ist, dürfte stärker mit der Sprachkompetenz in Deutsch zusammenhängen als die im Alltag gesprochene Sprache. Genauere Untersuchungen dazu stehen noch aus.

In Mathematik ergeben sich sowohl bei der iKM^{PLUS} als auch bei TIMSS 2019 große Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Deutsch als Erstsprache bzw. anderen Alltagssprachen als Deutsch. Diese Effektstärke beträgt in TIMSS 2019 Cohen's $d = 0,43$; in der iKM^{PLUS} beträgt die Effektstärke $d = 0,70$, beide zugunsten der Kinder mit Alltagssprache bzw. Erstsprache Deutsch. Es zeigt sich also bei beiden Erhebungen, dass der sprachliche Hintergrund der Kinder einen sehr hohen Zusammenhang mit der Kompetenzerreichung aufweist. Im EU-Vergleich weist Österreich eher hohe Unterschiede auf zwischen Kindern, die angeben, „immer“ die Sprache der Erhebung zu sprechen, und denjenigen, die nur „manchmal“ angeben. Österreich weist allerdings einen im EU-Vergleich hohen Anteil an Kindern auf, der angibt, nur „manchmal“ oder „nie“ die Erhebungssprache zuhause zu sprechen (IEA TIMSS & PIRLS & Boston College, 2020).

Wie oben angeführt, muss beim Vergleich der Mittelwerte der beiden Erhebungen beachtet werden, dass nur Muster und Verläufe verglichen werden können. Ob die Ergebnisse in TIMSS tatsächlich höher ausfallen als in den nationalen Kompetenzerhebungen, kann aufgrund fehlender Verknüpfung nicht beurteilt werden. In Abb. 153 werden Muster der Entwicklungen gegenübergestellt, um Trends miteinander zu vergleichen. Demnach zeigt sich ab dem Jahr 2007 bzw. 2010 ein Aufwärtstrend in beiden Erhebungen. Der positive

Trend in Mathematik in den nationalen Erhebungen wird durch den ebenso positiven Trend in TIMSS bestätigt. Inwieweit die COVID-bedingten Schulschließungen sich auf die Mathematikkompetenzen ausgewirkt haben, lässt sich eventuell nach den nächsten Erhebungen besser abschätzen.

Abb. 153: Vergleich der Trends, *Mathematik*



Quellen: TIMSS 1995–2019, iKM^{PLUS} (2023–2025), BIST-Ü 2010–2018.²⁸

Lesekompetenzen in nationalen und internationalen Erhebungen im Vergleich

Illetschko und Widauer haben untersucht, inwiefern sich das Konstrukt, das PIRLS zugrunde liegt, mit dem der BIST-Ü vergleichen lässt (Illetschko & Widauer, 2019). Dabei stellen sie zahlreiche Unterschiede fest, vor allem in der Länge der verwendeten Texte, der Authentizität der Texte, dem Facettenreichtum in narratologischer Hinsicht und der Gestaltung der Figuren. Durch die Änderungen in den Lesetexten zwischen der BIST-Ü und der iKM^{PLUS} werden zumindest Textlänge und Authentizität der Texte stark an diejenigen von PIRLS angeglichen.

Im Erstbericht zu PIRLS 2021 (Illetschko & Brandmair, 2023) werden die Ergebnisse von PIRLS 2021 mit dem Ergebnis der BIST-Ü 2015 in Beziehung gesetzt. Illetschko und Brandmair (2023) kommen zu dem Schluss, dass in beiden Kompetenzerhebungen eine große Gruppe leseschwacher Schülerinnen und Schüler gefunden wird, denen eine kleine Gruppe lesestarker Kinder gegenübersteht. Als „leseschwach“ werden in PIRLS Kinder auf den beiden untersten PIRLS-Kompetenzstufen bezeichnet, „lesestark“ meint Kinder auf der obersten Kompetenzstufe.

²⁸ Die Ergebnisse der BIST-Ü werden hier auf der Skala der iKM^{PLUS} zur Vergleichbarkeit dargestellt.

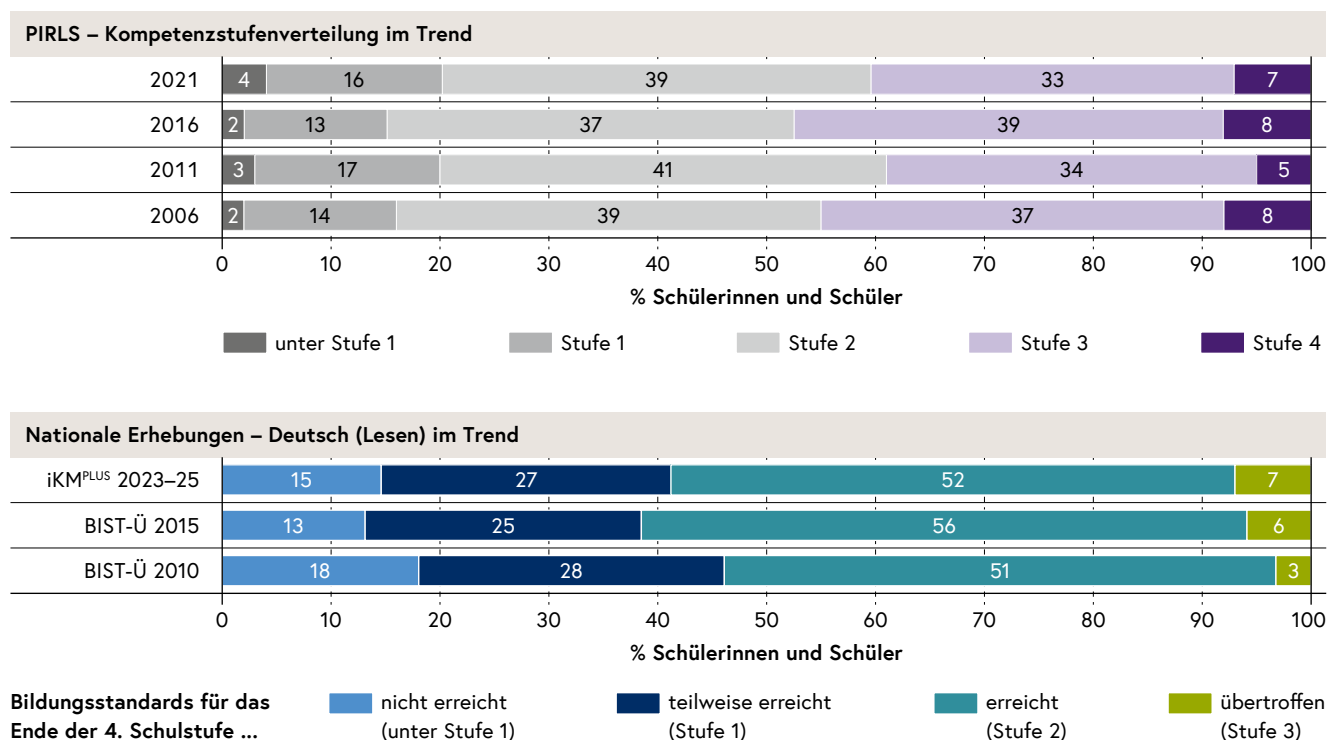
Die Gruppengröße der leseschwachen Kinder schwankt seit der ersten Erhebung durch PIRLS (2006) zwischen 15 % und 20 % (vgl. Abb. 154). Die Gruppengröße der lesestarken Kinder bleibt über diese Zeit etwa gleich. In den nationalen Erhebungen verringern sich die Anteile der Kinder, welche die Bildungsstandards in *Deutsch (Lesen)* nicht erreichen, von 2010 bis 2015 deutlich und bleiben danach etwa gleich. Der Anteil der Kinder auf der obersten Kompetenzstufe steigt leicht an. Ein längerfristig aufsteigender oder absteigender Trend ist in keiner der beiden Kompetenzerhebungen abzulesen.

Salchegger und Höller (2019) haben anhand der nationalen PIRLS-Daten untersucht, inwiefern Kompetenzveränderungen zwischen 2006 und 2016 auf Reformmaßnahmen zurückgeführt werden können. Sie analysieren konkret die Auswirkungen der Senkung der Klassenschülerhöchstzahl (Schulbeginn 2007), die Einführung eines verpflichtenden Kindergartenjahrs inkl. früher sprachlicher Förderung und Bildungsrahmenplan (Schulbeginn 2008) sowie die Einführung der Bildungsstandards (2009) bzw. deren Überprüfung (2010). Alle Analysen werden auch getrennt für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund durchgeführt, um mögliche differenzielle Effekte sichtbar zu machen. Es zeigt sich, dass die Senkung der Klassenschülerhöchstzahl nicht mit Steigerungen in der Lesekompetenz einhergeht. Die Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahrs, frühe sprachliche Förderung und die Einführung der BIST gehen nur bei Kindern ohne Migrationshintergrund mit höheren Lesekompetenzen einher. Da in der iKM^{PLUS} keine Fragebögen eingesetzt werden, die als Grundlage solcher Analysen nötig sind, liefern derzeit nur die Daten von PIRLS die Möglichkeit zu Analysen dieser Art.

Große Gruppenunterschiede ergeben sich sowohl bei der iKM^{PLUS} als auch bei PIRLS zwischen Kindern mit und ohne Erstsprache Deutsch. Hier muss darauf hingewiesen werden, dass die Definitionen, die der Gruppenzuteilung zugrunde liegen, unterschiedlich sind. Bei PIRLS wird zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern unterschieden: Mehrsprachige Kinder sind solche, die zuhause zumindest manchmal eine andere Sprache als Deutsch sprechen (Salchegger & Tiele, 2023). Bei der iKM^{PLUS} wird erhoben, ob Deutsch die Erstsprache (oder eine der Erstsprachen) des Kindes ist, unabhängig vom Sprachgebrauch zuhause. Da die Anteile der mehrsprachigen Kinder in PIRLS bzw. der Kinder ohne Deutsch als Erstsprache bei der iKM^{PLUS} vergleichbar hoch sind, kann man davon ausgehen, dass die Gruppen etwa vergleichbar sind. Zwischen Kindern mit und ohne Erstsprache Deutsch in der iKM^{PLUS} beträgt die Effektstärke $d = 0,96$. Die Effektstärke der Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern in PIRLS 2021 beträgt Cohen's $d = 0,70$. Damit ist die Differenz zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern in Österreich eine der größten in Europa. Nur in Bulgarien sind die Differenzen wesentlich größer, in Schweden und Finnland sind die Differenzen ähnlich hoch wie in Österreich (Salchegger & Tiele, 2023). Bei PIRLS kann zudem der sozioökonomische Hintergrund der Eltern in Betracht gezogen werden, dabei halbiert sich diese Differenz für Österreich. Diese Analyse kann mit den Daten der iKM^{PLUS} nicht durchgeführt werden, da die Angaben auf Individualebene nicht vorliegen. Vergleicht man jedoch die Ergebnisse nach

den SÖL-Kategorien der Schulen (vgl. Kapitel 3), so lässt sich auch bei der iKM^{PLUS} ein starker Zusammenhang der sozioökonomischen Ausgangslage mit der Lesekompetenz feststellen.

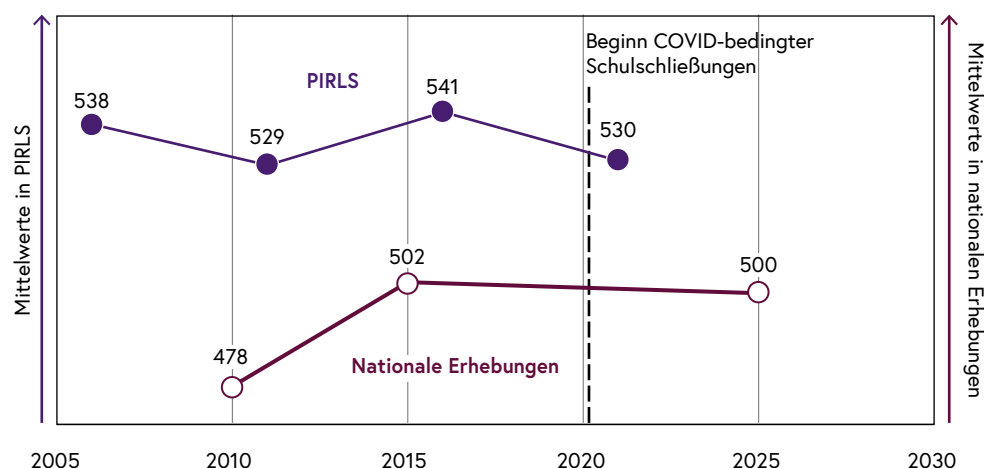
Abb. 154: Vergleich der Kompetenzen in Lesen in PIRLS und in nationalen Erhebungen im Trend



Quellen: PIRLS 2006–2021, iKM^{PLUS} (2023–2025), BIST-Ü 2010–2015.

Wie oben angeführt, können auch in dieser Domäne die Mittelwerte der beiden Kompetenzerhebungen nicht direkt verglichen werden. Die höheren Punktwerte in PIRLS bedeuten also nicht, dass die Schülerinnen und Schüler in PIRLS besser abgeschnitten haben als in der iKM^{PLUS}. Der Vergleich in einer Grafik zeigt (vgl. Abb. 155) jedoch Trends bzw. Muster, die in beiden Kompetenzerhebungen auftreten. (Kleinere) Anstiege ab dem Jahr 2010 findet man sowohl in den nationalen als auch in den internationalen Erhebungen bis zu den Jahren 2015/2016. Danach fallen die Lesekompetenzen der Kinder sowohl in internationalen als auch in nationalen Erhebungen wieder leicht ab bzw. bleiben gleich. In *Deutsch (Lesen)* ist bei den internationalen Erhebungen kein längerfristiger auf- oder absteigender Trend in Österreich zu beobachten, die Kompetenzen stagnieren. Für die nationalen Erhebungen liegen erst drei Zeitpunkte vor. Der Aufwärtstrend, der sich in PIRLS zwischen 2011 und 2016 zeigt, lässt sich auch in den nationalen Erhebungen zwischen 2010 und 2015 nachvollziehen. Die praktisch bedeutsame Abwärtsbewegung in PIRLS, die zwischen 2016 und 2021 zu sehen ist, ist national zwischen 2015 und der iKM^{PLUS} 2023–2025 nicht nachvollziehbar.

Abb. 155: Vergleich der Trends, *Deutsch (Lesen)*



Messreihen in PIRLS und in den nationalen Erhebungen: Zu sehen ist eine ähnliche Wellenbewegung.

Quellen: PIRLS 2006–2021, iKM^{PLUS} (2023–2025), BIST-Ü 2010–2015.²⁹

Ein Vergleich von Ergebnissen vor und nach COVID-19 ist schwierig. Die Effekte, die temporäre Schulschließungen und „distance learning“ auf das Lernen und den Kompetenzerwerb ausüben, lassen sich nicht genau beziffern. PIRLS 2021 fand jedoch heraus, dass der positive Trend, der sich im Jahr 2016 international abzeichnete, im Jahr 2021 nicht weiter existierte. Von 32 Ländern, die Trend-Daten zwischen 2016 und 2021 aufweisen, zeigen 21 Länder eine fallende Tendenz. Weitere 8 Länder zeigen keine Veränderung und nur in 3 Ländern steigen die Ergebnisse. Dieser fallende Trend hängt wahrscheinlich mit COVID-19-bedingten Umständen zusammen (Mullis et al., 2023). Von den europäischen Ländern weist nur Irland³⁰ steigende Leseleistungen auf; Irland verlegte allerdings pandemiebedingt die PIRLS-Erhebung an den Anfang der 5. Schulstufe (Mullis et al., 2023). Mit der nächsten Erhebung (PIRLS 2026) wird besser einschätzbar sein, ob der Rückgang Österreichs 2021 in den Lesekompetenzen COVID-19-bedingt war.

²⁹ Die Ergebnisse der BIST-Ü werden hier auf der Skala der iKM^{PLUS} zur Vergleichbarkeit dargestellt.

³⁰ Auch Malta weist stark steigende Leseleistungen auf. Malta änderte allerdings zwischen allen Erhebungen die Testsprache (Government of Malta. Ministry for Education, Sport, Youth, Research and Innovation, o.J.) und wird im internationalen Bericht nicht im Trend angeführt (vgl. Mullis et al., 2023).

Zusammenschau

Für das Bildungsmonitoring stehen in Österreich nationale und internationale Kompetenzerhebungen zur Verfügung. Ergebnisse nationaler und internationaler Kompetenzerhebungen lassen zwar keine direkten Vergleiche der Punktwerte zu. Jedoch können aus einem Vergleich der iKM^{PLUS}-Ergebnisse mit den beiden internationalen Erhebungen TIMSS und PIRLS Schlüsse auf Trendebene gezogen werden. Damit können Ergebnisse auf nationaler Ebene validiert und ergänzt werden. Die internationalen Erhebungen liefern zudem eine Vergleichsmöglichkeit mit den Outputs anderer Bildungssysteme in der EU und weltweit.



Bildungsmonitoring mittels nationaler und internationaler Kompetenzerhebungen in Kürze

- In *Mathematik* zeigen sowohl nationale als auch internationale Kompetenzerhebungen einen Anstieg der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 4. Schulstufe in Österreich seit ca. 2007. Die Gruppe kompetenzschwacher Kinder verkleinert sich in *Mathematik* seither stetig, die Gruppe der Kinder mit besonders hohen Kompetenzen wird größer.
- In *Deutsch (Lesen)* zeigen die Ergebnisse von PIRLS und der iKM^{PLUS} leicht unterschiedliche Tendenzen. PIRLS, seit 2006 erhoben, zeigt über die Jahre wenig Veränderungen in den Lesekompetenzen in Österreich. Auch wenn zwischen einzelnen Erhebungen von PIRLS durchaus Unterschiede feststellbar sind, ist der längerfristige Trend eher stabil. Im nationalen Kontext sind Kompetenzzuwächse zwischen 2010 und 2015 zu verzeichnen. Zwischen der BIST-Ü 2015 und der iKM^{PLUS} 2023–2025 lassen sich allerdings keine Zuwächse mehr verzeichnen.
- Sowohl PIRLS als auch die nationalen Erhebungen stellen fest, dass die Lesekompetenz am Ende der Volksschule nicht zufriedenstellend ausgeprägt ist.
- Es zeigt sich sowohl in nationalen als auch in internationalen Kompetenzerhebungen, dass die Zusammenhänge zwischen dem Sprachhintergrund der Kinder und dem Kompetenzerwerb in *Deutsch (Lesen)* größer sind als in *Mathematik*.
- Der Zusammenhang zwischen Sprachhintergrund und Kompetenz ist in Österreich sowohl in *Mathematik* als auch in *Deutsch (Lesen)* deutlicher ausgeprägt als in vielen anderen europäischen bzw. EU-Ländern.

10 Fazit und Einordnung der Ergebnisse

Robert Klinglmair, Marcel Illetschko

Der Bundesergebnisbericht der iKM^{PLUS} im Kontext

Mit dem Bundesergebnisbericht der iKM^{PLUS} des ersten Zyklus (2023–2025) für die Primarstufe stehen zum ersten Mal seit dem Jahr 2020 (vgl. BIFIE, 2020) wieder flächendeckende Daten aus nationalen Kompetenzerhebungen für das österreichische Bildungssystem zur Verfügung. Vorliegender Bericht zeigt für *Mathematik* sowie für die Kompetenzbereiche *Lesen, Zuhören und Verfassen von Texten* im Unterrichtsgegenstand Deutsch für Schülerinnen und Schüler in Österreich das Erreichen der Bildungsstandards auf der 4. Schulstufe am Ende der Volksschule.

Anders als die Berichte zu den Bildungsstandardüberprüfungen aus den Jahren 2012 bis 2020 bieten die vorliegenden Ergebnisse nicht nur Daten aus den einzelnen Fächern *Mathematik* und *Deutsch*, sondern ebenso eine Zusammenschau der erhobenen Kompetenzen aus diesen Unterrichtsgegenständen. Zusätzlich werden die Daten hinsichtlich vorliegender Kontextmerkmale wie Geschlecht, Erstsprache, Bundesland, sozioökonomische Ausgangslage von Schulen, Urbanität etc. analysiert und auch mit den für Österreich vorliegenden Befunden internationaler Kompetenzerhebungen verknüpft.

Der Bundesergebnisbericht der iKM^{PLUS} für die Primarstufe (2023–2025) wird im Herbst 2026 um den entsprechenden Bericht für die Sekundarstufe I ergänzt und bildet damit den Auftakt einer künftig alle drei Jahre bereitgestellten Berichtslegung zum Zwecke der Steuerung des österreichischen Bildungssystems. Damit stellt dieser eine zentrale Grundlage des Bildungsmonitorings im Sinne des „Bigger Picture“ einer dateninformierten Systemsteuerung in Österreich und damit eine wesentliche Informationsquelle für die Bildungspolitik und -verwaltung dar.

Zusätzlich zu den dreijährlichen Bundesergebnisberichten bietet die iKM^{PLUS} – ebenfalls alle drei Jahre – Ergebnisübersichten für die 4. Schulstufe (und auf der Sekundarstufe für die 8. Schulstufe), für das Schulqualitätsmanagement in den Bildungsregionen und für jeden einzelnen Schulstandort zum Zwecke der Schulentwicklung. Gegenüber der dreijährlichen Berichterstattung werden jährlich individuelle Rückmeldungen für alle an der iKM^{PLUS} teilnehmenden einzelnen Schülerinnen und Schüler der 3., 4., 7. und 8. Schulstufe und deren Erziehungsberechtigte, für Lehrpersonen besagter Fächer, für die Schulleitungen und ebenfalls das Schulqualitätsmanagement für eine gezielte Individualförderung und Unterrichtsentwicklung bereitgestellt.

Die iKM^{PLUS} ist – bis auf den Kompetenzbereich *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)*, der anhand einer umfangreichen Stichprobe erhoben wird – eine Vollerhebung mit jährlich rund 320.000 teilnehmenden Schülerinnen und Schülern auf den Schulstufen 3, 4, 7 und 8. Diese ergänzt bzw. vertieft damit die Erkenntnisse aus den – anhand von Stichprobenerhebungen durchgeführten – internationalen Studien wie PIRLS, TIMSS, PISA, ICILS etc., die eine Einordnung der Befunde über das österreichische Bildungswesen in den internationalen Kontext ermöglichen. Im Unterschied zu den internationalen Studien ist die iKM^{PLUS} exakt auf die österreichischen Lehrpläne und Bildungsstandards abgestimmt und ermöglicht damit zahlreiche Detailanalysen auf den verschiedensten Ebenen des Bildungssystems.

Bei der Interpretation der Daten des vorliegenden Bundesergebnisberichts der iKM^{PLUS} Primarstufe (2023–2025) ist zu berücksichtigen, dass in den letzten 15 Jahren seit Durchführung der ersten Messung der Bildungsstandards zahlreiche Anpassungen im Schulsystem vorgenommen wurden bzw. Änderungen der (gesetzlichen) Rahmenbedingungen eingetreten sind, die Auswirkungen auf Unterrichts- und Schulqualität haben können. Zu nennen sind exemplarisch Änderungen in der Ausbildung von Lehrpersonen, Lehrplanänderungen, der Ausbau der Schulautonomie, die Einführung des Qualitätsmanagements (QMS) für Schulen samt Qualitätsrahmen bzw. die Etablierung der internen und externen Schulevaluation, beginnend mit der Bildungsreform 2017 etc. Trendanalysen und -interpretationen werden zudem durch mögliche COVID-19-bedingte Effekte auf Schule und Unterricht erschwert, es können jedoch wertvolle Einblicke im Zeitverlauf gegeben werden.

Ergebnisse gesamt nach Kompetenzbereichen

Der erste dreijährliche Zyklus der iKM^{PLUS} (2023–2025) zeigt für Schülerinnen und Schüler in Österreich am Ende der Volksschule u. a., wie viele von ihnen die Bildungsstandards erreichen bzw. übertreffen (vgl. auch [Kapitel 3](#) und [Kapitel 6](#)):

- 84 % erreichen bzw. übertreffen die Bildungsstandards in *Mathematik*.
- 59 % erreichen bzw. übertreffen die Bildungsstandards in *Deutsch (Lesen)*.
- 65 % erreichen bzw. übertreffen die Bildungsstandards in *Deutsch (Zuhören)*.
- 43 % erreichen bzw. übertreffen die Bildungsstandards in *Deutsch (Verfassen von Texten)*.

Im Vergleich zu den Bildungsstandardüberprüfungen seit dem Jahr 2010 (Schreiner & Breit, 2014; BIFIE, 2019) zeigt sich damit in **Mathematik** ein Aufwärtstrend (Mittelwert: 2010 = 440, 2023–2025 = 500 Punkte)³¹, den auch die internationale Studie TIMSS 2019

31 Die Ergebnisse der BIST-Ü werden hier auf der Skala der iKM^{PLUS} dargestellt. Die früheren Ergebnisse werden von der iKM^{PLUS}-Erhebung aus rückwärts berechnet. So sind die Ergebnisse früherer BIST-Ü mit der iKM^{PLUS} vergleichbar, die Punktwerte weichen aber nach der Transformation von früheren Veröffentlichungen ab.

(Mullis, Martin, Foy, Kelly & Fishbein, 2020) prinzipiell bestätigt. Die größten Unterschiede in der Mathematikkompetenz zeigen sich zwischen Schülerinnen und Schülern getrennt nach Schulen unterschiedlicher sozioökonomischer Ausgangslage. In Schulen der SÖL-Kategorie 1 (niedrigste Kategorie bzw. am wenigsten günstige Ausgangslage) erreichen bzw. übertreffen 61% der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards. In Schulen der beiden höchsten SÖL-Kategorien 5–6 (günstige Ausgangslage) trifft dies auf 91% zu. Die Ergebnisse in *Mathematik* korrelieren zudem hoch ($r = .77$) mit den Ergebnissen in *Deutsch (Lesen)*.

In ***Deutsch (Lesen)***, ***Deutsch (Zuhören)*** und ***Deutsch (Verfassen von Texten)*** sind die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu den Bildungsstandardüberprüfungen 2015 (Breit, Bruneforth & Schreiner, 2016) annähernd gleichgeblieben. In *Deutsch (Lesen)* betrug der Mittelwert im Jahr 2015 502 Punkte, 2023–2025 betrug er 500 Punkte. Die internationalen Ergebnisse in PIRLS 2021 (Mullis et al., 2023) bestätigen diesen grundsätzlich stagnierenden Trend für das Lesen für Österreich; für das *Zuhören* und *Verfassen von Texten* liegen keine vergleichbaren internationalen Studien bzw. Daten vor.

Auch in ***Deutsch (Lesen)*** zeigen sich die größten Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern getrennt nach Schulen unterschiedlicher sozioökonomischer Ausgangslage: Zwischen der niedrigsten SÖL-Kategorie 1 und den beiden höchsten, 5 und 6, beträgt der Unterschied beinahe zwei Lernjahre. In Schulen der SÖL-Kategorie 1 erreichen bzw. übertreffen 26 % der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in *Deutsch (Lesen)*; in Schulen der beiden höchsten SÖL-Kategorien 5–6 trifft dies auf 70 % zu.

In ***Deutsch (Zuhören)*** ist der Mittelwert von 2015 bis zum ersten iKM^{PLUS}-Zyklus 2023–2025 von 496 auf 500 Punkte gestiegen. Auch in dieser Domäne sind die größten Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern getrennt nach Schulen unterschiedlicher sozioökonomischer Ausgangslage zu finden. So erreichen oder übertreffen in Schulen der SÖL-Kategorie 1 25% der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in *Deutsch (Zuhören)*. In Schulen der höchsten SÖL-Kategorie 6 trifft dies auf 80 % zu. Zwischen Schülerinnen und Schülern an Schulen der SÖL-Kategorie 1 und jenen der SÖL-Kategorie 6 liegen im Durchschnitt 131 Punkte; dies ist die größte Differenz über alle Kompetenzbereiche hinweg.

Verglichen mit anderen Kompetenzbereichen erreichen bzw. übertreffen die wenigsten Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in ***Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)***: Insgesamt weniger als die Hälfte der Kinder erreicht bzw. übertrifft die Bildungsstandards. Der Mittelwert ist dennoch zwischen 2015 und 2025 von 493

auf 500 gestiegen. Zwischen Schülerinnen und Schülern an Schulen der SÖL-Kategorie 1 und jenen der SÖL-Kategorie 6 liegen im Schnitt 99 Punkte. Das ist eine etwas geringere Differenz als in *Deutsch (Lesen)* und bedeutend weniger als in *Deutsch (Zuhören)*. Besonders herausfordernd für Kinder ist die *Sprachliche Richtigkeit*: 73 % der Schülerinnen und Schüler erreichen die Bildungsstandards in diesem Bereich nicht oder nur teilweise. Die größten Unterschiede zeigen sich abermals zwischen Schülerinnen und Schülern getrennt nach Schulen unterschiedlicher sozioökonomischer Ausgangslage: In Schulen der SÖL-Kategorie 1 erreichen bzw. übertreffen 6 % die Standards in der Dimension Sprachliche Richtigkeit, in Kategorie 2 sind es bereits 17 %. In Schulen der höchsten SÖL-Kategorie 6 trifft dies auf 34 % zu.

In *Deutsch (Zuhören)* und in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* gibt es zudem kaum Abweichungen des populationsadjustierten Werts (Erwartungswert) vom beobachteten Wert. Dies bedeutet, dass die Ergebnisse in diesen beiden Kompetenzbereichen besonders stark von der Zusammensetzung der Schülerschaft abhängen.

Ergebnisse gesamt in der Zusammenschau von Deutsch (Lesen) und Mathematik

Insgesamt erreichen oder übertreffen 58 % der Schülerinnen und Schüler in beiden Bereichen *Deutsch (Lesen)* und *Mathematik* die Bildungsstandards. Umgekehrt erreichen 15 % der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in keinem der beiden Bereiche (vgl. auch Kapitel 2). Über alle Kompetenzbereiche hinweg betrachtet, schneiden die Schülerinnen und Schüler der 4. Schulstufe am besten in *Mathematik* ab. *Mathematik* stellt damit die stärkste Domäne dar, wie dies etwa auch zu einem späteren Zeitpunkt – auf der Sekundarstufe – in PISA 2022 für Österreich beobachtet wurde (Toferer et al., 2022).

Ergebnisse nach Geschlecht

Für Mädchen und Buben ergeben sich fachspezifische Trends: In *Mathematik* erzielen Buben im Rahmen der iKM^{PLUS} wie zuvor in den Bildungsstandardüberprüfungen praktisch bedeutsam höhere Werte als Mädchen (510 gegenüber 489 Punkten). In *Deutsch (Lesen)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* bleiben wie in der Bildungsstandardüberprüfung 2015 Geschlechterunterschiede zugunsten der Mädchen praktisch bedeutsam (507 gegenüber 493 Punkten bzw. 517 gegenüber 484 Punkten). *Deutsch (Zuhören)* ist der einzige Kompetenzbereich ohne praktisch bedeutsame Geschlechterunterschiede.

Betrachtet nach der sozioökonomischen Ausgangslage zeigt sich, dass der Vorsprung von Buben in *Mathematik* in Schulen höherer SÖL-Kategorien kleiner wird, während der Vorsprung von Mädchen sich in *Deutsch (Lesen)* mit steigender SÖL-Kategorie vergrößert (vgl. auch Kapitel 4).

Ergebnisse mit oder ohne Deutsch als Erstsprache nach Kompetenzbereichen

In den letzten 15 Jahren haben sich die Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bzw. mit einer anderen Erstsprache oder Alltagssprache³² als Deutsch in Österreich stark vergrößert (vgl. auch [Kapitel 6](#)). Die Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Erstsprache Deutsch sind in allen Kompetenzbereichen groß und bedeutend größer als jene zwischen Mädchen und Buben.

In *Mathematik* erreichen oder übertreffen im ersten iKM^{PLUS}-Erhebungszyklus (2023–2025) insgesamt 70 % der Schülerinnen und Schüler ohne Deutsch als Erstsprache die Bildungsstandards – im Unterschied zu 89 % mit Deutsch als Erstsprache.

In den überprüften Kompetenzbereichen des Unterrichtsgegenstands *Deutsch* erreicht bzw. übertrifft jeweils weniger als ein Drittel der Kinder ohne Deutsch als Erstsprache die Bildungsstandards. Die Anteile von Kindern mit deutscher Erstsprache, welche die Bildungsstandards erreichen oder übertreffen, fallen deutlich höher aus: In *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* beträgt die Differenz 30 Prozentpunkte (20 % gegenüber 50 %), in *Deutsch (Lesen)* 38 Prozentpunkte (32 % gegenüber 70 %) und in *Deutsch (Zuhören)* 50 Prozentpunkte (30 % gegenüber 79 %). Der Mittelwertunterschied ist entsprechend mit 67 Punkten in *Mathematik* am geringsten und in *Deutsch (Zuhören)* mit 116 Punkten am höchsten.

Betrachtet man die Ergebnisse nach Erstsprache in Zusammenhang mit der SÖL, zeigt sich über alle Kompetenzbereiche hinweg ein ähnliches Bild: Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler ohne Deutsch als Erstsprache liegen in SÖL-Kategorie 1 im Schnitt zwischen 74 und 89 Punkten unter jenen in SÖL-Kategorie 6. Dabei ist zu beachten, dass die Anteile der Schülerinnen und Schüler ohne Deutsch als Erstsprache in der SÖL-Kategorie 1 am höchsten sind, in SÖL-Kategorie 6 am niedrigsten. Auch bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache ist in jedem Kompetenzbereich ein Anstieg je SÖL-Kategorie zu beobachten, dieser fällt jedoch mit 51–59 Punkten deutlich geringer aus.

Ergebnisse nach Schulen

Insgesamt erreichen oder übertreffen an 78 % der Volksschulen mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)*. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern, welcher die Bildungsstandards erreicht oder übertrifft, ist aber ungleich auf die einzelnen Schulstandorte verteilt. Die größten Unterschiede in der Kompetenzerreichung gibt es zwischen Schulen der SÖL-Kategorien 1 und 2 sowie der Kategorien 2 und 3. Ab der SÖL-Kategorie 4 sind die Abstände zwischen den Kategorien wesentlich geringer ausgeprägt (vgl. [Kapitel 7](#)).

32 Zu den Begriffen und zur Datenverfügbarkeit vgl. [Kapitel 5](#).

Die meisten Schulen mit sehr niedriger und niedriger sozioökonomischer Ausgangslage liegen in größeren Städten. Entsprechend fällt der Vergleich der dicht besiedelten und der eher ländlichen Gebiete zugunsten des ländlichen Raums aus. In mittel und dünn besiedelten Regionen erreichen anteilig mehr Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards als in dicht besiedelten Gebieten. Vergleicht man jedoch Schulen innerhalb der drei Urbanitätskategorien nach ihrer sozioökonomischen Ausgangslage, zeigt sich, dass Schulen in dicht besiedelten Gebieten bei gleicher SÖL-Kategorie einen höheren Anteil an Kindern zur Erreichung der Bildungsstandards befähigen als Schulen in dünn und mittel besiedelten Gebieten und damit ein vergleichsweise höheres Kompetenzniveau ihrer Schülerschaft sicherstellen.

Ergebnisse nach Bundesländern

Bundesländerunterschiede sind meist gering – mit Ausnahme des Burgenlands, Vorarlbergs und Wiens. Die Ergebnisse im Burgenland liegen in allen Kompetenzbereichen praktisch bedeutsam über dem Österreich-Mittelwert und in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* auch über den Mittelwerten aller anderen Bundesländer. Die Wiener Ergebnisse liegen im Vergleich der Bundesländer praktisch bedeutsam unter jenen der meisten anderen Bundesländer. Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in Vorarlberg liegen in *Mathematik*, *Deutsch (Lesen)* und *Deutsch (Zuhören)* unter jenen der anderen Bundesländer mit Ausnahme Wiens. Die Ergebnisse in Wien (und weniger stark ausgeprägt auch in Vorarlberg) sind allerdings stark von der sozialen Zusammensetzung der Schulen geprägt: In Wien besuchen 58 % der Schülerinnen und Schüler Schulen in den untersten beiden SÖL-Kategorien, in Vorarlberg 24 %, in den übrigen Bundesländern sind dies zwischen 5 % und 19 %. Sowohl die beobachteten als auch die erwarteten Werte liegen in Wien und in Vorarlberg (mit der Ausnahme von *Deutsch [Verfassen von Texten, Textproduktion]*) unter dem Österreich-Mittelwert. In Wien liegen die erwarteten Mittelwerte nahezu punktgenau bei den beobachteten Mittelwerten. Im Burgenland und in Salzburg übertreffen Schülerinnen und Schüler allerdings die erwarteten Werte, in Vorarlberg liegen die beobachteten Werte in *Mathematik* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* unter den Erwartungswerten (vgl. Kapitel 8).

Interpretation und Handlungsmöglichkeiten

Der vorliegende Bundesergebnisbericht iKM^{PLUS} Primarstufe (2023–2025) deutet – mit den zahlreichen in den vorherigen Kapiteln präsentierten Analysen – potenzielle Handlungsfelder für die Systemsteuerung im österreichischen Bildungssystem an. Abschließend sollen im Folgenden ausgewählte aktuelle politische und administrative Maßnahmen, die diese Handlungsfelder adressieren, sowie exemplarische wissenschaftliche Empfehlungen präsentiert werden.

Qualitätsmanagement:

Eine zentrale Grundlage von Maßnahmen im österreichischen Schulsystem ist das mit dem Bildungsreformgesetz 2017 (vgl. BGBl. I Nr. 138/2017) eingeführte **Qualitätsmanagementsystem für Schulen** (QMS) und dessen Grundlage, der Qualitätsrahmen (QR), mit seinen fünf Qualitätsdimensionen (1) „Qualitätsmanagement“, (2) „Führen und Leiten“, (3) „Lernen und Lehren“, (4) „Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen“ sowie (5) „Ergebnisse und Wirkungen“. Wichtige Instrumente für Schulen in diesem Kontext sind der Schulentwicklungsplan, die jährlichen Zielvereinbarungen mit dem Schulqualitätsmanagement sowie die interne Selbstevaluation und die – stichprobenartig durchgeführte – externe Schulevaluation als Qualitätsfeedback³³. Grundlage einer solchen Perspektive auf Unterricht, Schule und Bildungssysteme ist der weltweite Trend zu evidenzorientierter bzw. dateninformierter Governance (vgl. Scheerens et al., 2003; Wiseman, 2010; zu Terminologischem vgl. etwa Schildkamp et al., 2019), die in Österreich spätestens seit der Novelle des Schulunterrichtsgesetzes im Jahr 2008 paradigmatisch wurde (vgl. Altrichter et al., 2022; Altrichter & Gamsjäger, 2019; für einen Überblick über die Situation in Österreich s. Lüftenegger et al., 2024).

Ausgewählte aktuelle politische bzw. administrative Maßnahmen, die das Qualitätsmanagement an Österreichs Schulen betreffen, sind etwa die Stärkung des Bildungsmonitorings und der datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung (DSU). Der vorliegende Bundesergebnisbericht iKM^{PLUS} Primarstufe (2023–2025) ist in diesem Sinn gleichzeitig ein Instrument für die Steuerung sowie eine Maßnahme für Qualitätssicherung und -verbesserung des Gesamtsystems Bildung und Schule. Darüber hinaus erhalten alle Schulstandorte der Primarstufe sowie das Schulqualitätsmanagement 3-Jahres-Schulrückmeldungen, die im Sinne einer dateninformierten Schul- und Unterrichtsentwicklung reflektiert und zielgerichtet eingesetzt werden sollen. Ebenso geplant ist eine Einbindung der iKM^{PLUS}-Ergebnisse in das ab dem Jahr 2025 aufsteigend ausgerollte Schuldatenblatt³⁴, ein interaktives Dashboard für Schulleitungen, mit dem zentrale Indikatoren des Qualitätsrahmens für Schulen übersichtlich auf einen Blick aufbereitet werden (Bildungslaufbahnen und Abschlüsse, erworbene Kompetenzen etc.). Mit besagten Maßnahmen wird vieles von dem eingelöst, was Altrichter und Kanape-Willingshofer im Nationalen Bildungsbericht 2012 in Bezug auf „Beiträge externer Messungen zur Erreichung der Qualitätsziele der Schule“ erstmals gefordert hatten.

Ausgewählte Positionen und Empfehlungen der Wissenschaft zum Thema der datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung fußen oft auf dem Gedanken, dass eine Fokussierung auf Daten mit einem verengten Bildungsbegriff und mechanistischen Vorstellungen über Bildung einhergehen könne (vgl. Biesta, 2009). Wiederholt wird zudem geäußert, dass viele Akteurinnen und Akteure wenig Erfahrung im Umgang mit Daten

33 S. dazu auch das Weißbuch *Steuerung des Schulsystems in Österreich* (BMBWF, 2019).

34 *Schuldatenblatt*

haben (vgl. Wurster, 2022), dass Daten oft bloß gesammelt, aber kaum in sinnvolle Nutzungskontexte eingebracht werden, Datenarbeit daher oft als zusätzliche (administrative) Belastung empfunden und als Kontrollinstrument wahrgenommen wird (vgl. George & Bruneforth, 2024). Arbeit mit Daten muss demnach eingebettet sein in das Zusammenspiel von Schulleitungen und Lehrpersonen sowie deren Wissen, Können und Überzeugungen (fachliche, fachdidaktische, allgemeinpädagogische und sprachdidaktische Professionalisierung), einem unterstützenden Organisationsrahmen und günstigen administrativ-politischen Rahmenbedingungen. Rückmeldungen aus standardisierten Messungen müssen niederschwellig, übersichtlich, kontextbezogen und interpretierbar sowie in einen aktiven Nutzungsprozess wie Schulentwicklungsprozesse eingebettet sein (vgl. Altrichter et al., 2016; Bauer & Kollar, 2023; zur Arbeit mit den einjährigen und dreijährlichen Rückmeldungen aus der iKM^{PLUS} vgl. auch George & Bruneforth, 2024). Lüftenegger et al. (2024) empfehlen besonders konkrete Maßnahmen zum Erwerb von Data-Literacy-Kompetenzen im Rahmen der Lehramtsausbildung und in Fortbildungen; Bausteine, welche mit einem im BMB im Aufbau befindlichen DSU-Netzwerk umgesetzt werden sollen. Datenarbeit sei kein einfacher „Ableitungs- oder Transfer-, sondern ein iterativer Ko-Konstruktionsprozess“ (vgl. Maritzen, 2018, S. 49) zwischen Praxis, Bildungspolitik und Wissenschaft und erfordert eine entsprechende Haltung und eine Schulkultur, die Selbstreflexion ermöglicht.

So zeigen Studien, dass in jenen Schulen, die erfolgreich dateninformiert arbeiten, diagnostische Daten als Teil eines kontinuierlichen Prozesses zur Verbesserung von Lernfortschritten Verwendung finden (vgl. etwa die systematische Recherche von Wienke & Ritter, 2024, bzw. die darin erwähnte Studie von Hebbecker et al., 2022). Entscheidend ist, ob und wie die Lehrkräfte von der Schulleitung unterstützt werden, Daten zu nutzen; idealerweise sollte die Auseinandersetzung mit Daten in Teams erfolgen – Datenarbeit an Schulen braucht gemeinsame Visionen, Ziele und Regeln, individuellen Support für beteiligte Lehrpersonen, Wissensmanagement und Autonomie, ein wertschätzendes und sicheres Klima für die Datenarbeit und Vernetzung innerhalb der Organisation (vgl. Schildkamp et al., 2019). Eine Vielzahl an erfolgreichen Schulen hat zudem eine explizite Equity-Strategie, also Prinzipien und Vorgangsweisen, die den Handlungsspielraum der Schule nutzen, um Ungleichheiten zu kompensieren (vgl. Herzog-Punzenberger, 2023, Policy Brief #07). Vertiefte Maßnahmen in Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen sind daher anzubieten, die Einbettung der Arbeit mit Daten im schulischen Alltag ist verbessert zu ermöglichen, der Transfer in die Unterrichtsarbeit zu erleichtern, die Standards der Datenbereitstellung sind laufend zu prüfen und zu verbessern und das Datenangebot um vertiefende Kontextinformationen anzureichern; Daten „sprechen nicht für sich“, sondern sind zu triangulieren, einzubetten in Diskurse im Sinne eines möglichst umfassenden und qualitätsvollen Bildungsverständnisses (vgl. Illetschko & Claußen, 2025; Erlacher, 2025). Lüftenegger et al. (2024) weisen diesbezüglich auch auf das Konzept der „Learning Analytics Dashboards“ hin: Mittels dynamisch generierter Daten, die in Echtzeit erfasst, analysiert und visualisiert werden, könnten Lernfortschritte engmaschig

beobachtet und pädagogische Maßnahmen gesetzt werden (zu formativem Assessment im Allgemeinen vgl. auch Schütze et al., 2018). Wichtig sei zudem, dass sich Daten nicht ausschließlich auf die Ergebnisse standardisierter Kompetenzmessungen beschränken, sondern die verfügbare Vielfalt an Datenquellen nutzen – wie sie etwa in Österreich in der jüngsten Vergangenheit etabliert wurden.

Mathematikkompetenz:

Wie oben bereits dargestellt, bestätigen die iKM^{PLUS}-Ergebnisse zur Mathematikkompetenz den Aufwärtstrend der Bildungsstandardüberprüfungen und der internationalen Studie TIMSS. Anfang 2023 wurden für die Primarstufe und Sekundarstufe I neue Lehrpläne verabschiedet, die ab dem Schuljahr 2023/24 aufsteigend in allen Schulstufen eingeführt werden (BGBl. II Nr. 1/2023). Im Zuge dessen wurde auch der Lehrplan der Vorschulstufe angepasst. Der Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen soll bis Herbst 2026 überarbeitet werden.³⁵ Um einheitliche Rahmenbedingungen für den Umgang mit Rechenschwierigkeiten im schulischen Kontext zu schaffen, wurden bereits mit dem Rundschreiben 27/2017 des BMBWF Richtlinien veröffentlicht.³⁶ Die entsprechende Handreichung wurde jüngst überarbeitet (BMBWF, 2023), um möglichst zeitgemäße Standards für Diagnostik, Förderung und Leistungsbeurteilung zu gewährleisten.

Ausgewählte aktuelle politische bzw. administrative Maßnahmen, welche die Mathematikförderung betreffen, umfassen etwa die Einrichtung einer Beratungsgruppe Mathematik³⁷: Expertinnen und Experten der Universität Wien entwickeln auf Ersuchen des BMB Empfehlungen zur Neupositionierung des Mathematikunterrichts in Österreich. Der aktuelle Fokus der Gruppe liegt auf der Erstellung des neuen Fachlehrplans für die Sekundarstufe II (AHS) und die Weiterentwicklung der standardisierten Reifeprüfung Mathematik (AHS) ab dem Haupttermin im Schuljahr 2030/31. Ebenfalls nicht als ministerielles Projekt, doch mit ministerieller Unterstützung, arbeitet das Projekt *Mathematik macht Freude* (MmF) der Universität Wien an didaktischen Materialien, Aufgaben und Schulungen, die nach Anfängen auf der Sekundarstufe nun auch auf die Primarstufe erweitert werden.³⁸ Schon seit 1998 gibt es mit dem Projekt IMST (Innovationen machen Schulen Top) eine vom BMB finanzierte Initiative, die gezielt auf die Stärkung der MINT-Fächer abzielt: Innovationsförderung vor Ort, regionale und thematische Austauschstrukturen sowie Forschung und Evaluation.³⁹

Ausgewählte Positionen und Empfehlungen der Wissenschaft zum Thema Mathematikförderung adressieren oft die Rolle diagnosebasierter Förderung, um individuelle Lernstände und Potenziale der Kinder zu erfassen und darauf aufbauend differenzierte

35 [Aktualisierung des Bildungsrahmenplans](#)

36 [Richtlinien Schwierigkeiten beim Rechnenlernen](#)

37 [Beratungsgruppe Mathematik](#)

38 [MmF Primar](#)

39 [IMST – Innovationen machen Schulen Top!](#)

Lernangebote zu gestalten (vgl. Häsel-Weide & Prediger, 2017). Zentral ist außerdem die frühzeitige und systematische Entwicklung basisnumerischer Fertigkeiten, wie Zahlbegriff, Mengenvorstellungen, Zählfertigkeiten etc. (vgl. Krajewski et al., 2008; Göbel et al., 2014). Auch die verstärkte Verankerung mathematikdidaktischer Inhalte in der Primarstufenausbildung ist notwendig, um Lehrpersonen auf die Heterogenität im Klassenzimmer vorzubereiten – insbesondere im Hinblick auf Diagnosekompetenz, Differenzierung und sprachbildenden Mathematikunterricht (vgl. Schacht et al., 2022). Das Deutsche Zentrum für Lehrerbildung Mathematik (DZLM) hat fünf Prinzipien für guten Mathematikunterricht entwickelt (vgl. Holzäpfel et al., 2024) – Empfehlungen, die auch für den Primarstufen-Mathematikunterricht in Österreich instruktiv sein können: Zentral sind Verstehensorientierung und kognitive Aktivierung, um aktive Lernprozesse anzuregen, Durchgängigkeit und Wiederholung mathematischer Inhalte über Schuljahre hinweg, um langfristiges Lernen zu ermöglichen (Spiralprinzip), Kommunikationsförderung, um über Mathematik sprechen zu lernen, sowie Lernenden-Orientierung und Adaptivität, um aufbauend auf regelmäßiger Diagnose gezielte Fördermaßnahmen abzuleiten. Ebenfalls hingewiesen werden soll an dieser Stelle auf das deutsche Projekt QuaMath, welches das Ziel hat, die Qualität der mathematischen Bildung in Deutschland von der Elementarpädagogik bis zum Schulabschluss nachhaltig zu verbessern, und das dabei auf Schulnetzwerke, Unterrichtserprobungen und schulinterne Qualitätsentwicklung setzt.⁴⁰

Kompetenzen in Deutsch Lesen, Schreiben und Zuhören:

Bezüglich der **Kompetenzen in Lesen**, deren Entwicklung an österreichischen Schulen laut iKM^{PLUS} und internationalen Studien deutlich weniger positiv ausfällt als in Mathematik, wurden mit dem Grundsatzterlass Leseerziehung aus dem Jahr 1999 und dessen Neufassungen 2013 und 2017 wichtige Weichen gestellt (vgl. Schabmann et al., 2012; Bachinger et al., 2021; für einen Überblick über die bundesweite Leseförderung seit 1999 vgl. auch Illetschko & Krelle, 2025). Auch der vom BMBWF angestoßene „Österreichische Rahmenleseplan“ (ÖRLP), der im Jahr 2017 als externes Expertenpapier veröffentlicht wurde, formuliert Zielvorstellungen zur Verbesserung des Leseunterrichts und der Leseförderung (vgl. Aspalter & Jörgl, 2017). Potenziale für perspektivisch lang anhaltende Förderprogramme auf Basis empirischer Evidenz wurden darüber hinaus im Jahr 2020 in einem Bericht des Rechnungshofs aufgezeigt. Die mit 2023 verordneten neuen Lehrpläne für Primar- und Sekundarstufe greifen auf dieser Basis Ansätze moderner Lesedidaktik auf, weisen verstärkt auf die fächerübergreifende Dimension, die Rolle von Mehrsprachigkeit, das Lesen im digitalen Raum sowie auf die basalen Lesefertigkeiten hin (BGBl. II Nr. 1/2023). Unterstützt werden diese seit dem Schuljahr 2023/24 von einem Angebot an Kompetenzrastern und Lernaufgaben.⁴¹

40 [QuaMath](#)

41 [Kompetenzraster und Lernaufgaben – Pädagogik-Paket](#)

Ausgewählte aktuelle politische Maßnahmen, welche die Leseförderung betreffen, sind etwa die neu eingeführten bundesweiten Lesegütesiegel für Schulen, der Relaunch der Website literacy.at als Kooperation von BMB und dem Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) sowie das bereits im Jahr 2022 mit der Koordinationsstelle Lesen (KSL) entwickelte *LesenKompP* als Orientierung für Qualifikationsnachweise sowie Aus-, Fort- und Weiterbildung (vgl. Koordinationsstelle Lesen, 2022).

Ausgewählte Positionen und Empfehlungen der Wissenschaft zum Thema Leseförderung betreffen etwa den wissenschaftlichen *common sense*, dass Lesekompetenz über alle Schulstufen, Fächer und Schularten hinweg systematisch gefördert werden muss (vgl. etwa Bachinger et al., 2021). Grundlage jeder Förderung soll fachliche fundierte Lesediagnostik sein, um individuelle Förderbedarfe zu erkennen (wie diese etwa die iKM^{PLUS} bietet). Ein besonderer Fokus soll auf der Leseflüssigkeit bzw. basalen Lesefertigkeiten liegen, die mittels passender Verfahren bereits frühzeitig sehr intensiv zu fördern sind. Auch auf der Sekundarstufe I müssen diese noch aktiv adressiert werden, wenn sie nicht ausreichend entwickelt sind, was oft der Fall ist (vgl. Rosebrock & Nix, 2020). Darüber hinaus sollen Lesestrategien systematisch vermittelt werden (vgl. Rosebrock & Nix, 2020) und Lesemotivation durch interessen- und altersgerechte und lebensweltlich relevante Leseförderung unterstützt werden, wenngleich Befunde zur Wirksamkeit der Leseanimation auf die Kompetenzentwicklung kontrovers ausfallen (vgl. Becker et al., 2010). Auch die multimodale Lesekompetenz in digitalen Kontexten ist explizit zu stärken (vgl. Philipp, 2025). Wichtig ist bei all dem die weitere Verbesserung der Passung von Leseunterricht und Schülerinnen- bzw. Schüler-Bedürfnissen (vgl. Bachinger et al., 2021). Aus literaturdidaktischer Sicht wird außerdem gefordert, dass Leseförderung auch – und bereits auf der Primarstufe – literarische Erfahrung ermöglichen sowie individuelle Lesewege, Deutungen und ästhetische Zugänge unterstützen soll, um ästhetische Urteilskraft, Empathie und Perspektivenübernahme sicherzustellen (vgl. Rosebrock & Scherf, 2023).

Die Arbeitsgemeinschaft Leseverstehen des Symposions Deutschdidaktik, in dem auch zahlreiche österreichische Didaktikerinnen und Didaktiker vertreten sind, fordert daher in einem Positionspapier (vgl. AG Leseverstehen, 2023) evidenzbasiertes Wissen über Leseverstehensprozesse, Leseförderung und Lesediagnostik als verpflichtenden Bestandteil in der Ausbildung, Kohärenz zwischen theoriegeleiteten und praxisorientierten Phasen, Verantwortung für die lesebezogene Ausbildung von allen an der Lehrkräfteausbildung beteiligten Disziplinen sowie bildungspolitische Vorgaben, die sicherstellen, dass lesebezogenes Professionswissen verbindlicher Bestandteil der Lehrkräftebildung ist. Vor diesem Hintergrund orten Bachinger et al. (2021) im Hinblick auf die tertiäre Bildung in Österreich Verbesserungspotenzial, wenngleich mit dem Entwicklungsplan 2021–2026 der Pädagogischen Hochschulen entsprechende Weichen bereits gestellt werden; die Anzahl an Lehrpersonen mit Doktorat und/oder Habilitation etwa soll gesteigert werden (vgl. BMBWF, 2019b, S. 31).

Als Good-Practice-Modell zur Leseförderung sei auf die seit dem Jahr 2014 in ausgewählten Hamburger Schulen in sozial herausfordernden Lagen eingeführten „Lesebänder“ verwiesen (vgl. Gailberger, 2018; Gailberger & Hauschild, 2018; Gailberger et al., 2021). Lesebänder sind zusätzliche Lesezeiten, die ausdrücklich nicht dem Deutschunterricht zugerechnet, sondern vom gesamten Kollegium einer Schule getragen werden und neben der Leseflüssigkeit das Leseverstehen, die Rechtschreibung sowie mathematische Kompetenzen fördern – v. a. bei Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Erstsprache und Migrationshintergrund, die gerade auch in der iKM^{PLUS} Defizite aufweisen, wie die Analysen dieses Berichts zeigen. Kritisch zu den im deutschen Sprachraum bisher kolportierten Effektstärken von Lesefördermaßnahmen äußerten sich mit einer Metaanalyse allerdings jüngst Spimesberger & Lenhard (2025), die geringere Effektstärken nachweisen als bisher angenommen. Für sie bleibt vermehrte Forschung in effektive Lesefördermaßnahmen für die deutsche Sprache ein bestehendes Desiderat.

Politische bzw. administrative Programme, die sich explizit der **Zuhörkompetenz** widmen, gab es in Österreich in den letzten Jahren nicht. Der Zuhörkompetenz wurde allerdings in der Entwicklung der neuen Lehrpläne (BGBl. II Nr. 1/2023 vom 2. Jänner 2023) und der Kompetenzraster neue Sichtbarkeit verliehen.

Empirisch fundierte **Empfehlungen der Wissenschaft** zur Förderung von Zuhörkompetenz, für die in der iKM^{PLUS} besonders hinsichtlich Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch Handlungsbedarf identifiziert wurde, gibt es im Vergleich zum Lesen noch in geringerem Umfang. Wie auch im Lesen und Schreiben besteht weitgehend Einigkeit, dass ein strukturiertes Vorgehen wichtig ist. Förderung, die auf metakognitive Hörstrategien vor, während und nach dem Zuhören abzielt (vgl. Mendelsohn, 2006), sowie angeleitete Read-Aloud-Interventionen seitens der Lehrkräfte (Baker, 2020) werden empfohlen. Im Zweitspracherwerb sind für das Zuhören neben Bottom-up-Ansätzen, die etwa auf Wortschatz, phonologische und prosodische Fähigkeiten fokussieren, ebenfalls Strategietrainings ein vielversprechender Ansatz (vgl. Graham & Santos, 2015). Für den deutschen Sprachraum weist etwa Behrens (2022) auf die (teils falschen) Überzeugungen von Lehrkräften hin, die ihren Einfluss auf die Sprech- und Zuhörfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler oft unterschätzten und außerschulische Einflüsse für wichtiger als den Unterricht hielten. Ebenso werde die Förderung von schriftlichen Fähigkeiten oft wichtiger als die der mündlichen eingeschätzt sowie grundsätzliche Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache unterschätzt. Empfohlen wird eine starke Orientierung am S-O-I-Modell: Zuhören solle als Prozess der Selektion, Organisation und Integration von Informationen verstanden und gefördert werden. Aktuell dürften keine empirischen Studien vorliegen, die für Österreich nachweisen, wie viel Zeit Schülerinnen und Schüler zuhörend verbringen. Internationale Studien (über unterschiedliche Altersgruppen, etwa Janusik, 2020) sowie die Arbeiten von Margarete Imhof in Deutschland mit einem Schwerpunkt auf der Primarstufe (vgl. etwa Imhof, 2008) lassen jedoch schließen, dass etwa 50–60 % der Unterrichtszeit dem Zuhören

gewidmet sind. Die Kombination dieser Befunde – viel Unterrichtszeit wird zuhörend verbracht, die Differenzen zwischen Kindern mit bzw. ohne Erstsprache Deutsch sind in *Deutsch (Zuhören)* besonders groß – zeigen die Bedeutsamkeit der Weiterentwicklung gelingender Zuhördidaktik.

Auch explizit der **Schreibkompetenz** gewidmete politische bzw. administrative Programme gab es in Österreich in den letzten Jahren nicht. Schreibkompetenz (Anm.: Auf der Primarstufe wird oft zwischen dem Schreiben als basale Fertigkeit im Sinn von Graphomotorik etc. und dem *Verfassen von Texten* unterschieden – im Folgenden ist mit *Schreiben* meist Letzteres gemeint) war jedoch ebenfalls von der Entwicklung der neuen Lehrpläne (BGBIII Nr. 1/2023 vom 2. Jänner 2023) und der Kompetenzraster umfasst. Auch in der iKM^{PLUS} wurde ihr als zentrale Kulturtechnik Sichtbarkeit verliehen. In internationalen Studien wird Schreibkompetenz nicht erhoben – auch weil ihre Messung und Auswertung sehr aufwendig ist. Für die iKM^{PLUS} wurden in einem mehrstufigen Programm über etwa eineinhalb Jahre mehrere hundert sog. Raterinnen und Rater (Freunberger, Breit & Illetschko, 2018) spezifisch geschult, die schließlich in den Sommerferien des Schuljahrs 2023/24 nach einheitlichen Vorgaben zentral jeweils mehrere hundert im Rahmen der iKM^{PLUS} entstandene Texte von Schülerinnen und Schülern analysiert haben, um die Ergebnisse für die entsprechenden Rückmeldeebenen sowie den vorliegenden Bundesergebnisbericht iKM^{PLUS} Primarstufe (2023–2025) bereitstellen zu können. Im Vergleich zur Lesekompetenz gibt es in Bezug auf das Schreiben weniger Erfahrung mit evidenzbasierten Interventionsprogrammen zu deren Förderung. Gerade im Zuge der Digitalisierung und jüngst auch wegen der Breitenwirksamkeit von Künstlicher Intelligenz wird die Rolle, die dem (nicht bzw. wenig maschinenunterstützten) Schreiben in Zukunft zukommen wird, kontrovers diskutiert.

Ausgewählte Positionen und Empfehlungen der Wissenschaft bezüglich der Schreibkompetenz im Unterricht betreffen oft – und ähnlich wie bei der Lesekompetenz – das regelmäßige Schreiben in allen Fächern, die explizite Vermittlung von metakognitiven Schreibstrategien (Planung, Überarbeiten, Korrigieren) und die systematische Fokussierung auf basale Fertigkeiten (vgl. Graham et al., 2024). Eine Zusammenschau verschiedener Metaanalysen sowie eine Progression empfohlener Ansätze bietet Philipp (2018, S. 66–148): Die höchsten Effektstärken zeigen nach der Vermittlung von Schreibstrategien das Kooperative Schreiben (als prominente Methode im deutschsprachigen Diskurs oft: „Schreibkonferenz“) sowie das Lehrerfeedback (vgl. dazu auch Müller & Busse, 2023). Auch das Setzen klarer Textproduktziele und das Vermitteln von Strukturwissen, Planungsaktivitäten vor dem Schreiben und Peerfeedback haben (kleine) positive Effekte. Negative Effektstärken zeigt traditioneller Grammatikunterricht. Laut Neumann (2021) sind viele dieser meist im angloamerikanischen Raum durchgeführten Studien im deutschsprachigen Raum allerdings erst zu replizieren. Konsens besteht über die Bedeutung profilierter Schreibaufgaben (vgl. Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010), viel

Potenzial wird der epistemischen Funktion des Schreibens (vgl. Schmölzer-Eibinger, Thürmann, 2015) zugeschrieben, also dem Schreiben als Mittel der Erkenntnisgewinnung und Wissenskonstruktion.

Evidenzbasierte Empfehlungen zur Verbesserung der Schreibkompetenz auf der Primarstufe in Bezug auf Schulentwicklung und Hochschuldidaktik betreffen etwa die systematische Förderung von Schreibkompetenz in Schulentwicklungsplänen mit klaren Zielen sowie Monitoring und Evaluation der Fortschritte. Die OECD (2020) betont die Bedeutung eines übergreifenden, kohärenten Implementierungsrahmens für die Bildungspolitik. Auch für die Ausbildung von Lehrpersonen wird in angloamerikanischer Literatur empfohlen, die Schreibdidaktik vertieft systematisch zu verankern (Morgan & Pytash, 2014). Ebenso zentral sind Fortbildungen für das Kollegium als Professional Learning Community sowie entsprechende Schulentwicklungsprozesse, Schreiben in allen Fächern, diagnosebasierte Förderplanung sowie die Schaffung institutioneller Allianzen zwischen Bildungsverwaltung, Schulen und Universitäten (s. etwa Kaplan, 2008).

Geschlechterunterschiede:

Geschlechterunterschiede in *Deutsch (Lesen)* und *Mathematik* zeigen sich seit Beginn einer empirischen Erfassung der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in nahezu allen einschlägigen nationalen und internationalen Kompetenzerhebungen. Ihre Reduktion ist ein zentrales und explizites Ziel der Wirkungsorientierung⁴² im österreichischen Bildungssystem. Ebenso zeigen sich in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* seit der Erhebung 2015 bedeutende Geschlechterunterschiede. In *Deutsch (Zuhören)* hingegen ist der Unterschied in der Kompetenzerreichung nahezu nicht existent.

Im Zusammenhang mit **ausgewählten aktuellen politischen Maßnahmen** zur Gleichstellung an Schulen ist vor allem auf das Rundschreiben „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ (Nr. 21/2018) hinzuweisen. Dieses beschreibt Ziele und Potenziale, den Aufbau entsprechender Fähigkeiten und Fertigkeiten und Rahmenbedingungen und Umsetzung. Unterstützt wird das Rundschreiben durch weitere Maßnahmen wie Praxismaterial für Fortbildung und Unterricht, die Verankerung des Themas in den neuen Lehrplänen, den Leitfaden zur Geschlechtergleichstellung und Antidiskriminierung in Unterrichtsmitteln⁴³, die Forcierung von Gender- und Diversitätskompetenz bei Schulleitungen sowie entsprechende Hilfsmittel für das Qualitätsmanagement etc.⁴⁴ Auch früh ansetzende MINT-Impulse und geschlechterreflektierende Ansätze in der elementaren mathematischen Bildung, die stereotype Rollenbilder aufbrechen wollen und Mädchen frühzeitig in natur- und mathematikorientierte Bildung einbeziehen, werden forciert –

42 2024-BMBWF-UG-30-W0002 – Wirkungsmonitoring

43 https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:4e2dd1c4-34fd-4957-84f6-abe46d048259/reflgp_leitfaden.pdf

44 S. auch: <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/gd/gss.html>

etwa durch die „MINT Regionen Förderung (2024–2028)“ des Bundesministeriums für Frauen, Wissenschaft und Forschung.⁴⁵ Jüngst wurden entsprechende Bestrebungen durch den Entschließungsantrag des Parlaments zur Förderung von Mädchen im Technik- und mathematisch-gewerblichen Bereich zum Abbau genderspezifischer Barrieren und der Stärkung der Teilhabe weiter forciert.⁴⁶

Ausgewählte Positionen und Empfehlungen der Wissenschaft zum Thema Geschlechtergerechtigkeit gehen meist von dem Konsens aus, dass Geschlechterdifferenzen v. a. als Ergebnis sozialer, institutioneller und politischer Bedingungen zu sehen sind. Metaanalysen zeigen zwar stabil bessere Noten von Mädchen über fast alle Fächer hinweg, gleichzeitig aber bekannte Muster über die Vorteile von Mädchen im Lesen und von Burschen in Mathematik (vgl. Voyer & Voyer, 2014; Encinas-Martín & Cherian, 2023; OECD, 2024), die auch mit den vorliegenden Ergebnissen im Rahmen der iKM^{PLUS} bestätigt werden konnten. Zentrale Empfehlungen zielen daher auf die Gestaltung von Unterricht und Bildungssystem insgesamt ab: So wird für den Unterricht eine hohe Unterrichtsqualität mit effektivem Classroom-Management, kognitiver Aktivierung, unterstützendem Klima und – zur Förderung des Lesens – einem starken Fokus auf sprachliche Fähigkeiten als Schlüssel zur Reduktion von geschlechterspezifischen Unterschieden in der Lesekompetenz und -motivation benannt (vgl. Hochweber & Vieluf, 2016). Konzepte geschlechtersensibler Pädagogik empfehlen darüber hinaus, Stereotype explizit zu thematisieren, Interaktionen im Klassenraum ausgewogen zu gestalten und Lehrkräfte systematisch zu schulen, um gleiche Beteiligungs- und Lernchancen für alle Geschlechter zu sichern (vgl. Encinas-Martín & Cherian, 2023; OECD, 2024). Studien betonen zudem die Bedeutung kooperativer Lernumgebungen, in denen Mädchen und Buben als gleichberechtigte Partner wahrgenommen werden: Ein höheres Ausmaß an gendersensiblen Maßnahmen in der Klassengemeinschaft geht mit besseren Leistungen in Mathematik und Sprache einher und kann bestehende Differenzen verringern; Überzeugungen von Lehrpersonen hinsichtlich geschlechterspezifischer Unterschiede sowie Selbstwirksamkeitserwartungen zeigen sich dabei als korreliert mit den jeweiligen Leistungen von Mädchen und Buben in Lesen bzw. Mathematik (vgl. Xiao et al., 2023; Evagorou et al., 2024). Auf Systemebene werden schließlich spätere Selektion, mehr pädagogisch qualitätsvolle Lernzeit und das Vermeiden stereotyper Sozialisationsmuster angeregt (vgl. Zapfe & Gross, 2021; OECD, 2024).

Erstsprache, Alltagssprache:

Der vorliegende Bundesergebnisbericht iKM^{PLUS} Primarstufe (2023–2025) zeigt wie auch zahlreiche andere Studien, dass vor allem Schülerinnen und Schüler mit einer anderen **Erstsprache bzw. Alltagssprache**⁴⁷ als Deutsch durch geeignete Maßnahmen und mit einem verstärkten Fokus auf die Zuhörkompetenz weiter zu fördern sind.

45 <https://transparenzportal.gv.at/tdb/tp/leistung/1070234.html>

46 [Entschließungen](#)

47 Zur Gegenüberstellung von Erst- bzw. Alltagssprache siehe [Kapitel 6](#).

Ausgewählte aktuelle politische Maßnahmen sind etwa die Deutschförderung, die Sommerschule, das DaZKompP⁴⁸ und die in Implementierung befindlichen Orientierungsklassen⁴⁹. Deutschförderklassen und -kurse⁵⁰ inklusive spezieller Lehrpläne wurden mit dem Schuljahr 2018/19 eingeführt. Grundlage ist eine Novelle des Schulunterrichtsgesetzes (§ 8h SchUG). Schülerinnen und Schüler in einer Deutschförderklasse haben außerordentlichen Status und nehmen auf der Primarstufe 15 Stunden pro Woche an gezieltem Sprachunterricht in Deutsch teil. Schülerinnen und Schüler in einem Deutschförderkurs erhalten 6 Stunden pro Woche Deutschförderung; auch diese Schülerinnen und Schüler haben außerordentlichen Status. Der außerordentliche Status gilt maximal zwei Jahre. Im Herbst 2025 wurde zudem die Möglichkeit geschaffen, die Deutschförderung nicht mehr nur nach dem eben beschriebenen Standardmodell, sondern schulautonom zu gestalten. Dafür sind künftig standortspezifische Sprachförderkonzepte zu entwickeln. Über die Zuteilung zu diesen Maßnahmen bzw. über einen Übertritt von der Deutschförderklasse in den Deutschförderkurs oder von Deutschförderklasse oder -kurs in den Regelunterricht wird mittels des *Messinstruments zur Kompetenzanalyse – Deutsch (MIKA-D)* entschieden, welches bis zum Schuljahr 2026/27 umfassend weiterentwickelt wird.

Die Sommerschule⁵¹ entstand im Jahr 2020 als Reaktion auf die pandemiebedingten Schulschließungen und dient seither der Wiederholung und Vertiefung von Lehrinhalten vergangener Schuljahre sowie der Vorbereitung auf das kommende Schuljahr. Diese reicht von der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Erstsprache für das Vertiefen bildungssprachlicher Kompetenzen bis hin zu Maßnahmen zur Begabungsförderung und steht damit allen Schülerinnen und Schülern offen. Im Rahmen der Sommerschule unterrichten Lehrpersonen sowie Lehramtsstudierende, unterstützt von Schülerinnen und Schülern im Peer-Tutoring.

Das DaZKompP⁵² ist ein Kompetenzprofil für Lehrpersonen im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Es wurde vom Bildungsministerium mit dem Zentrum Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM) entwickelt und zuletzt im Jahr 2025 aktualisiert. Das Profil beschreibt zentrale Wissens- und Handlungsbereiche für die professionelle Gestaltung von sprachsensiblen und mehrsprachigkeitsorientierten Lernprozessen. Es umfasst u. a. Sprachdiagnostik, Didaktik und Methodik des DaZ-Unterrichts, interkulturelle Bildung, Schriftspracherwerb, Sprachbewusstheit sowie rechtlich-organisatorische Rahmenbedingungen. Das DaZKompP dient als Grundlage für die Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie für die Schulentwicklung.

48 [DaZKompP](#)

49 Orientierungsklassen wurden in Österreich mit dem Schuljahr 2025/26 eingeführt, vgl. [Orientierungsklassen](#)

50 [Deutschförderung Leitfaden](#)

51 [Sommerschule](#)

52 [DaZKompP](#)

Orientierungsklassen wurden in Österreich mit dem Schuljahr 2025/26 eingeführt. Zielgruppe sind neu zugewanderte oder quereinsteigende Schülerinnen und Schüler, die bisher keinen oder wenig Zugang zu einem Bildungssystem hatten. Dem soll mithilfe der zeitlich auf maximal sechs Monate begrenzten Orientierungsklassen Abhilfe geschaffen werden.

Bezüglich **ausgewählter Positionen und Empfehlungen der Wissenschaft** zum Thema Förderung von Deutsch als Zweitsprache bzw. Mehrsprachigkeit ist zu sagen, dass die aktuelle Form der Deutschförderung in Österreich in Teilen, besonders was deren Akzeptanz und Umsetzung betrifft, bereits kritisch beforscht und evaluiert wurde (vgl. Schwab, 2020; Müller & Schweiger, 2021; Spiel et al., 2022). Auch existieren zahlreiche theoretische und empirische Befunde zur Entwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache bzw. Mehrsprachigkeit im Allgemeinen. Kritik in Bezug auf die aktuelle Form der Deutschförderung in Österreich bezieht sich oft darauf, dass sie Integration erschwert und Bildungschancen mindert.⁵³ Auch die monolinguale Fokussierung auf Deutsch bei gleichzeitiger Nichtbeachtung von Mehrsprachigkeit als Ressource wird kritisiert (vgl. Blaschitz & Dressler, 2025). Spiel et al. (2022) empfehlen für die Weiterentwicklung der Deutschförderung in Österreich mehr Autonomie für Schulen in der Umsetzung des Deutschfördermodells (wie dies bereits im Herbst 2025 umgesetzt wurde), weitere Förderung von Schülerinnen und Schülern, die nach Deutschförderklasse und/oder -kurs keine ausreichenden Deutschkenntnisse aufweisen, ausschließlich Lehrpersonen mit DaZ-Ausbildung in der Deutschförderung, Sensibilisierung aller Lehrpersonen für dieses Thema sowie die Einbindung wichtiger Stakeholder-Gruppen und die Durchführung von Evaluationen bei etwaigen Weiterentwicklungen. Zusätzlich wird auf die Bedeutung eines systematischen und längsschnittlichen Monitorings und die Vernetzung mit Registerdaten hingewiesen.

Jüngste Empfehlungen bzw. Forderungen eines Konsortiums aus Interessenvertretungen wie der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, dem Österreichischen Gewerkschaftsbund, der Wirtschaftskammer Österreich, der Industriellenvereinigung u. a. (vgl. Herzog-Punzenberger, 2023) betreffen etwa die Förderung grundlegender Diversitätskompetenz als zentrale Grundlage sprachbezogener Handlungen in der Lehrkräfteaus-, -fort-, und -weiterbildung, aber auch in der Elternarbeit. Gefordert wird des Weiteren, soziokulturelle Kompetenz als ein zentrales Element der Professionalität von Lehrpersonen zu verstehen und in Anforderungsprofilen entsprechend zu berücksichtigen, sodass Schulentwicklungsprozesse schließlich auf dem sprachlich-kulturellen Diversitätsprofil aller Akteurinnen und Akteure, der Migrationsgeschichte und der Diversitätskompetenz des Personals am Schulstandort aufbauen können. Verwiesen wird etwa auf empirisch evaluierte Good-Practice-Beispiele wie die *Media Initiative for Children Respecting*

53 ÖFEB-Stellungnahme Deutschförderklassen

Difference aus Nordirland⁵⁴, das *Ethnic Studies Curriculum* in öffentlichen Schulen der Stadt San Francisco⁵⁵ sowie das Programm *QUIMS* (*Qualität in multikulturellen Schulen*) des Volksschulamts der Stadt Zürich⁵⁶.

Besonders sei die Elternarbeit zu forcieren (vgl. Herzog-Punzenberger, 2023): Forschungsergebnisse aus den USA weisen darauf hin, dass Schulen, die Professionalität in der Elternarbeit implementieren, einen wesentlichen Beitrag zum Schulerfolg leisten. Dies trifft besonders für Familien aus sozioökonomisch benachteiligten Milieus zu. Während nämlich der Schulerfolg in den deutschsprachigen Ländern sehr viel stärker von der Zuarbeit der Eltern abhängig ist als in anderen Ländern, befindet sich die Professionalisierung des pädagogischen Personals und der Schulverwaltung hinsichtlich kooperativer Elternarbeit auf vergleichsweise niedrigem Niveau. Empfohlen wird daher die Ausarbeitung verbindlicher Standards für kooperative Elternarbeit in der Schule. Auch von Blaschitz & Dressler (2025) wird die Elternarbeit als zentrales Element angesprochen: Wichtig ist es, dass auch Eltern sowie nahe Bezugspersonen über die Bedeutung ihres sprachlichen Inputs informiert sind. Empfohlen wird zudem, in den Eltern-Kind-Pass Informationen aufzunehmen, wie ab Geburt in allen in der Familie verfügbaren Sprachen kommuniziert werden soll; zudem sollen Eltern bzw. Erziehungsberechtigte auch auf die Vorteile eines möglichst frühen Zweitspracherwerbs und des frühen Besuchs einer elementarpädagogischen Einrichtung hingewiesen werden.

In diesem Zusammenhang sei auch auf Studien hingewiesen, welche die Chancen einer durchgängig zweisprachigen Schullaufbahn beleuchten (vgl. Herzog-Punzenberger, 2023): Langfristig würden nämlich die höchsten Kompetenzwerte in durchgängig zweisprachigen Unterrichtsmodellen erreicht. Bedingung sei mindestens ein Drittel Schülerinnen und Schüler aus Familien mit der Alltagssprache Deutsch, die ihre Bildungslaufbahn zweisprachig durchlaufen wollen. Durchgängig zweisprachige Bildungslaufbahnen mit höheren Abschlüssen sollten laut Herzog-Punzenberger (2023) ganz besonders für die sozioökonomisch und bildungsbezogen am meisten benachteiligten Gruppen in den größeren Ballungsräumen in Betracht gezogen werden. Im englischsprachigen Raum gibt es bereits ausgearbeitete Materialien und Unterstützungsstrukturen, um zweisprachige Unterrichts- und Schulmodelle in der Praxis umzusetzen (vgl. beispielhaft etwa Howard et al., 2018).

Eine weitere häufige Empfehlung ist, Sprachbildung als Aufgabe aller Fächer und Schulstufen zu werten. Nur als gemeinschaftlicher Prozess aller Beteiligten kann der Erwerb der Bildungssprache gefördert, sprachsensibler Fachunterricht umgesetzt, diagnosebasiertes Fördern in den Schulalltag integriert und Kooperation in Kollegien sichergestellt werden.

54 [Media Initiative for Children Respecting Difference](#)

55 [Ethnic Studies Curriculum](#)

56 [QUIMS](#)

Als Good-Practice-Beispiel sei an dieser Stelle etwa auf das Hamburger Modellprogramm FörMig verwiesen, das auf systematische Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten setzt und diese koordiniert und kontinuierlich im sprachlichen Unterricht und in weiteren Fächern verfolgt. Dafür wurden zahlreiche Instrumente, Handreichungen und Toolkits (z. B. Förderdiagnostik, Qualitätskriterien und zur Unterstützung von kooperativer Entwicklungsarbeit) sowie Fallbeispiele und Schulporträts erstellt.⁵⁷

Sozioökonomische Ausgangslage:

Die sozioökonomische Ausgangslage steht, wie die Ergebnisse im Rahmen der iKM^{PLUS} zeigen, in starkem Zusammenhang mit dem Ausmaß der Kompetenzerreichung. Dem Ansatz der sozioökonomischen Ausgangslage in der iKM^{PLUS} vorausgegangen war der mittels etwas anderer Indikatoren im Jahr 2021 eingeführte Sozialindex. Sozialinduzierte Mittelverteilung gilt als wichtiges Instrument zur Steuerung von Bildungssystemen (vgl. Lassnigg et al., 2015; Weishaupt, 2017). Das Erreichen vorderer Plätze in internationalen Studien wird immer wieder mit entsprechender Ressourcenzuteilung in Zusammenhang gebracht (vgl. OECD, 2019). Indexbasierte Finanzierungsmodelle werden etwa in Teilen der Schweiz und Deutschlands (vgl. Bacher et al., 2010) praktiziert und von der OECD (2012) zur Reduktion der sozialen Ungleichheiten zwischen Schulen empfohlen. Auch in Österreich werden verschiedene Zugänge erprobt und teils evaluiert (vgl. etwa Bruneforth et al., 2012; Svecnik & Wohlfahrt, 2017).

Ausgewählte aktuelle politische Maßnahmen in diesem Zusammenhang sind etwa das Pilotprojekt „100 Schulen – 1000 Chancen“ bzw. der mittlerweile beschlossene „Chancenbonus“. Das Projekt *100 Schulen – 1000 Chancen*⁵⁸ wurde im Jahr 2021 vom (damaligen) BMBWF initiiert und lief bis zum Jahr 2025. Es richtete sich an Schulen mit besonderen sozialen Herausforderungen und hatte das Ziel, Wirkungszusammenhänge zwischen Schulentwicklung, Unterrichtsqualität und Unterstützungsstrukturen zu identifizieren. Der daraus institutionalisierte Chancenbonus⁵⁹ als sozialinduzierte Finanzierung wurde im Jahr 2025 eingeführt. Insgesamt 400 Schulen mit besonderen Herausforderungen und schwieriger sozioökonomischer Ausgangslage (SÖL-Kategorien 1 und 2) können zusätzliche finanzielle Mittel z. B. für Lehrpersonal, aber auch psychosoziales Supportpersonal, Lerncoaching, Förderunterricht und Schulentwicklungsmaßnahmen flexibel einsetzen.

Ausgewählte Positionen und Empfehlungen der Wissenschaft zum Thema sozioökonomische Ausgangslage wurden bereits im Nationalen Bildungsbericht 2012 von Bruneforth et al. dargestellt. Empfohlen wurden Schritte zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen in Schulen mit schwierigen Ausgangsbedingungen. Es wurde argumentiert, dass Ausgangsbedingungen an sich schwer veränderbar sind, daher als gegeben betrachtet und allein

⁵⁷ FörMig

⁵⁸ Projekt 100 Schulen – 1000 Chancen

⁵⁹ Chancenbonus

die Arbeitsbedingungen der Schule verbessert werden sollten. Aufbauend auf Bacher et al. (2010) wurde eine indexbasierte Finanzierung der Schulen vorgeschlagen. Die oben angesprochenen Projekte des Bildungsministeriums übersetzen diese Vorschläge nun in die Praxis. Dies erscheint zentral, da zahlreiche Studien auf Basis von Daten aus den Bildungsstandardüberprüfungen – wie auch die Erkenntnisse und Trends internationaler Kompetenzerhebungen für Österreich (stellvertretend u. a. Schmich et al., 2023; Toferer et al., 2023) – durchwegs eine hohe Relevanz der sozialen Herkunft der Schülerschaft (im Sammelband von Helm et al. 2025 s. u. a. Gargitter & Gniewosz, Salchegger & Kampa sowie Weber et al.) attestieren. Gerade angesichts der vorherrschenden sozialen Disparität und Bildungsungleichheit in Österreich muss die Schul- und Klassenkomposition bei Interventionen dementsprechend ausreichend berücksichtigt werden (Helm et al., 2025).

Bereits von Politik und Administration aufgegriffen wurde der von Bruneforth et al. 2012 empfohlene Ausbau der Tagesbetreuung und Ganztagschulen⁶⁰ als weitere Maßnahme zur Reduktion von Ungleichheiten aufgrund der sozioökonomischen Ausgangslage (vgl. auch Hörl et al., 2012). Hingewiesen werden soll an dieser Stelle auf das Startchancen-Programm in Deutschland, in dessen Rahmen „Schulen mit einem hohen Anteil sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler“ unterstützt werden.⁶¹

Urbanität, Bundesländerunterschiede:

Hinsichtlich der **Urbanität** und der **Bundesländerunterschiede** sollen an dieser Stelle keine vertiefenden Überlegungen angestellt werden: Vieles, was zur Ersteren zu sagen wäre, deckt sich bereits mit dem zur sozioökonomischen Ausgangslage Dargestellten, zu Letzteren sei an dieser Stelle erwähnt, dass der vorliegende Bundesergebnisbericht iKM^{PLUS} Primarstufe (2023–2025) auf die Österreich-Ebene fokussiert. Den Bildungsregionen der einzelnen Bundesländer stehen mit den Ergebnisübersichten Instrumente zur vertieften Evaluation der Kompetenzerreichung in ihrem Zuständigkeitsbereich zur Verfügung. Für Volksschulen sind zwar Länder und Gemeinden als Schulerhalter zuständig, allerdings sind Grundlagen wie Lehrpläne, Bildungsstandards, Ausbildung der Lehrpersonen, Stundentafeln und Schulmaterialien zentral vorgegeben. Mit der wirkungsorientierten Steuerung und dem Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan (RZL-Plan) gibt es relevante Steuerungsinstrumente auf Bundesebene. Daher überrascht die große Vergleichbarkeit der Ergebnisse über Bundesländer hinweg nicht. Die besonders hohen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Burgenland oder jene von Kindern in Wien, welche die Schulen der SÖL-Kategorien 5 oder 6 besuchen, zeigen jedoch, dass pädagogische Spielräume bestehen.

60 Ausbau ganztägiger Schulformen

61 Startchancen-Programm

Weiterer Forschungs- und Analysebedarf:

Die iKM^{PLUS} wurde für die Frage „Was ist der Fall?“ entwickelt, nicht für die Frage „Warum ist das der Fall?“. Vor dem Hintergrund dieser Einschränkung sollen viele der Erkenntnisse **Ausgangspunkt der vertieften Auseinandersetzung mit den vorliegenden Daten** und der Generierung neuer Erkenntnisse mittels passender Datengewinnungs- und Untersuchungsdesigns sein. Der vorliegende Bericht beschränkt sich auf eine umfassende Darstellung der Ergebnisse; viele mögliche Detailanalysen wurden ausgeklammert, um den Umfang nicht zu sprengen. Weitere Beforschung könnte z. B. fachdidaktische, methodische oder subgruppenspezifische Themen in den Fokus stellen.

Daraus ergibt sich somit vertiefter Forschungs- und Analysebedarf, um jene Einflussfaktoren identifizieren zu können, die positive Effekte in der System-, Schul- und Unterrichtsentwicklung mit sich bringen. Helm, George & Altrichter (2025) diskutieren dazu in einem aktuellen Sammelband theoretische und forschungsmethodische Erklärungen für solche langfristigen Effekte. So wird beispielsweise herausgearbeitet, dass Studien auf Theorien beruhen (müssen), die komplexe Lehr-Lern-Situationen herunterbrechen, indem sie davon ausgehen, dass Faktoren außerhalb der untersuchten Parameter konstant bleiben. Im Schulalltag arbeiten Lehrkräfte jedoch in hochkomplexen Situationen mit einer Vielzahl paralleler Herausforderungen. Es gilt daher, zukünftig die komplexe Wirkungskette forschungsmethodisch besser zu erfassen und umzusetzen. Um ein Verständnis für diese Komplexität erlangen zu können und die Forschung zu nuancieren, erscheint es sinnvoll, moderierende und mediierende Variablen in Form von Kontexten und Prozessdaten gezielt mitzuerheben, die aktuell nicht vorliegen (Helm et al., 2025). Angesichts der bisherigen Ergebnisse erscheint es weiters hilfreich, sich nicht nur mit der reinen Schulleistung zu beschäftigen, sondern bei der Analyse von Einflussfaktoren (positive) Abweichungen vom Erwartungswert einzelner Schulen stärker in den Fokus zu rücken (Helm et al., 2025).

Klinglmair, George und Winkler (2026) zufolge bestehen hinsichtlich der Kompetenzentwicklungen neben der Abhängigkeit von sozioökonomischen Faktoren Handlungsspielräume in der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Schulen, die einen über dem Erwartungswert liegenden Teil ihrer Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, die Bildungsstandards zu erreichen, gibt es in allen Regionen und sozioökonomischen Ausgangslagen. Diese Handlungsspielräume zu erkennen und gezielt zu nutzen, ist eine Anforderung an alle Ebenen des Schulsystems. Die neuen Chancen, die sich durch die Einführung der iKM^{PLUS} ergeben, sind nicht zu vernachlässigen (Klinglmair et al., 2026). Die längsschnittlichen Erhebungen auf Unterrichts- sowie Schülerinnen- und Schüler-Ebene könnten für die Bildungsforschung neue Analysemöglichkeiten wie etwa des Effekts von Unterrichtsprozessen auf individuelle Lernzuwächse eröffnen (Helm et al., 2025). Klinglmair, George und Winkler (2026) betonen das Zusammenspiel mit weiteren Bausteinen der datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung im Sinne des „Bigger Picture“ (Qualitätsmanagement samt Qualitätsrahmen, externe und interne Schulevaluation, Datenblatt Schule, weitere schul-

interne Daten etc.), wodurch – zukünftig – auch im Bildungsmonitoring und der Systemsteuerung auf hochwertige und zusammenspielende Datenquellen zurückgegriffen werden kann. Für die Etablierung einer durchgehenden Evidenzorientierung im österreichischen Schulsystem müssen die entsprechenden Rahmen- und Gelingensbedingungen weiter ausgebaut werden (George & Bruneforth, 2024).

Dazu erscheint nach Klinglmair, George und Winkler (2026) der Abschluss des ersten iKM^{PLUS}-Zyklus (2023–2025) als der ideale Ausgangspunkt für vertiefte Forschung sowie für nachhaltige Schul- und Unterrichtsentwicklung. Der damit verfügbare Datenstand hat das Potenzial, die Qualität von schulischen und unterrichtlichen Entwicklungsprozessen zu steigern, insbesondere, wenn zusätzliche Prozess- und Kontextdaten ergänzt und aus den Ergebnissen relevante Maßnahmen abgeleitet werden (Helm et al., 2025).

Der vorliegende Bundesergebnisbericht Primarstufe des ersten Zyklus (2023–2025) als Auftakt für die regelmäßige dreijährliche Berichtslegung im Rahmen der iKM^{PLUS} möchte dazu dienen, der österreichischen Bildungspolitik und -verwaltung ein weiteres Instrument an die Hand zu geben, um dateninformierte Steuerung zu betreiben. Zudem bietet dieser der Forschung eine regelmäßig zur Verfügung stehende neue und vor allem umfassende Datenquelle. Der nächststehende Bericht wird für den ersten Zyklus der iKM^{PLUS} auf der Sekundarstufe I etwa im Herbst 2026 veröffentlicht werden. Die dargestellten Ergebnisse werden darüber hinaus Eingang in die Nationalen Bildungsberichte finden und zur wirkungsorientierten Steuerung (vgl. BMBWF, 2019c) verwendet werden. In den Jahren zwischen den Bundesergebnisberichten bzw. den 3-Jahres-Rückmeldungen für Schulen, Schulqualitätsmanagement, Bildungsdirektionen etc. werden die jährlichen diagnostischen Daten vor allem Lehrpersonen und Schulleitungen bei der individuellen Förderung bzw. bei der Unterrichtsentwicklung unterstützen.

Literaturverzeichnis

- AG Leseverstehen (2023). *Lesen professionell unterrichten – Lehrkräftebildung auf dem Prüfstand*. <https://doi.org/10.5283/epub.55097>
- Altrichter, H. & Gamsjäger, M. (2019). Ein Wirkungsmodell für die Erforschung von Bildungsstandard-Politiken. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. 45–78). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22241-3_3
- Altrichter, H., Gamsjäger, M., Plaimauer, C., Prammer-Semmler, E., Steiner, R., Zuber, J. & Handschuh, L. (2022). Making sense of evidence-based governance reforms: An exploratory analysis of teachers coping with the Austrian performance standard policy. *Leadership and Policy in Schools*, 21(3), 501–521. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1791906>
- 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*. Bd. 2. (S. 355–394). Leykam. https://www.iqs.gv.at/Resources/Persistent/3/a/f/1/3af137c4fdb0562a0d8a2102f19db8ea0bf713eb/NBB2012_Band2_gesamt_20121217.pdf
- Altrichter, H., Moosbrugger, R. & Zuber, J. (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (7. Aufl., S. 235–264). Springer VS.
- Aspalter, C. & Jörgl, S. (Hrsg.). (2017). *Österreichischer Rahmenleseplan (ÖRLP)*. edition Buch.Zeit. https://www leseplan.at/cms_content/download/broschuere_2017.pdf
- Bacher, J., Altrichter, H. & Nagy, G. (2010). Ausgleich unterschiedlicher Rahmenbedingungen schulischer Arbeit durch eine indexbasierte Mittelverteilung. *Erziehung & Unterricht* (3–4), 384–400. https://www.armutskonferenz.at/media/bacher-ua_schule_indexbasierte_mittelverteilung-2010.pdf
- Bachinger, A., Bruneforth, M. & Schmich, J. (2021). Lesekompetenz und Leseunterricht in Österreich – Ergebnisse, Entwicklungen und Forschungsinteressen aus fachdidaktischer und aus bildungspolitischer Perspektive. In BMBWF (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 471–531). BMBWF. <http://doi.org/10.17888/nbb2021-3-4>

- Bachinger, A., Freunberger, R. & Krelle, M. (2022). Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler im Zuhören. In A. Bachinger, M. Krelle, M. Engelbert-Kocher & G. von Eichhorn (Hrsg.), *Zuhörkompetenzen messen. Ergebnisse der Bildungsstandard-Pilotierung in der 4. Schulstufe* (S. 139–160). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994831>
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (S. 191–210). Gilles & Francke.
- Baker, D. L., Santoro, L., Biancarosa, G., Baker, S. K., Fien, H. & Otterstedt, J. (2020). Effects of a Read Aloud Intervention on First Grade Student Vocabulary, Listening Comprehension, and Language Proficiency. *Reading and Writing*, 33(10), 2697–2724. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10060-2>
- Bauer, J. & Kollar, I. (2023). (Wie) kann die Nutzung bildungswissenschaftlicher Evidenz Lehren und Lernen verbessern? Thesen und Fragen zur Diskussion um evidenzorientiertes Denken und Handeln von Lehrkräften. *Unterrichtswissenschaft*, 51, 123–147. <https://link.springer.com/article/10.1007/s42010-023-00166-1>
- Becker, M., McElvany, N. & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773–785. <https://psycnet.apa.org/record/2010-21222-001>
- Behrens, U. (2022). Mündliche Kompetenzen im Deutschunterricht. Sprechen und Zuhören als Bildungsaufgabe. Friedrich.
- Behrens, U. & Eriksson, B. (2009). Sprechen und Zuhören. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer, U. Behrens & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret* (S. 43–74). Cornelsen.
- Behrens, U., Böhme, K. & Krelle, M. (2009). Zuhören – Operationalisierung und fachdidaktische Implikationen. In D. Granzer, O. Koller & A. Bremerich-Vos (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule* (S. 357–376). Beltz.
- Benz, C., Grüßing, M., Lorenz, J. H., Reiss, K., Selter, C. & Wollring, B. (2017). *Frühe mathematische Bildung – Ziele und Gelingensbedingungen für den Elementar- und Primarbereich*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:12932>
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>

- Blaschitz, V. & Dressler, W. (2025). Die (mehrfach) einseitigen Wege der Spracherwerbsforschung und ihre Folgen für die Sprachenpolitik. *Wiener linguistische Gazette*, 98, 1–16.
- Bock-Schappelwein, J. & Famira-Mühlberger, U. (2021). COVID-19-bedingte Schulschließungen: Ökonomische Herausforderungen für Kinder, Eltern, Unternehmen und Gesellschaft. In U. Filipič & A. Schönauer (Hrsg.), *Ein Jahr Corona: Ausblick Zukunft der Arbeit*. ÖGB-Verlag. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/72633/ssoar-2021-filipic_et_al-Ein_Jahr_Corona_Ausblick_Zukunft.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2021-filipic_et_al-Ein_Jahr_Corona_Ausblick_Zukunft.pdf
- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2016). *Standardüberprüfung 2015. Deutsch, 4. Schulstufe*. <https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/bildungsstandardueberpruefungen/ergebnisberichte>
- Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Bd. 2* (S. 189–228). Leykam.
- Bruneforth, M., Vogtenhuber, L., Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2016). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2015-1>
- Bruneforth, M. & Höller, I. (2019). Die Kompetenzen der österreichischen Schüler/innen im Zeitvergleich. In B. Suchan, I. Höller & C. Wallner-Paschon (Hrsg.), *PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich* (S. 81–93). Leykam. <https://doi.org/10.17888/pisa2018-eb>
- Bruneforth, M., Steiger, A. & Freunberger, R. (2026). *Der populationsadjustierte Vergleich im Rahmen der iKM^{PLUS} Primarstufe: Konzepte und technische Dokumentation. IQS-Report 1/2026*. Salzburg: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). <https://doi.org/10.17888/iqsreport-2026-1>
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (Hrsg.). (2019). *Standardüberprüfung 2018. Mathematik, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. BIFIE. <https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/bildungsstandardueberpruefungen/ergebnisberichte>
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (Hrsg.). (2020). *Standardüberprüfung 2019. Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. BIFIE. https://www.iqs.gv.at/Resources/Persistent/b/2/f/2/b2f25d7876f79a9aae779089a6a2eda898fe41a2/BiSt_UE_E8_2019_Bundesergebnisbericht.pdf

Bundeskanzleramt (2024). *Wirkungsmonitoring*. <https://wirkungsmonitoring.gv.at/thema-detail/bildung-2024>

Bundesministerium für Bildung (BMB). (2025a). *Das österreichische Schulsystem*. <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulsystem.html>

Bundesministerium für Bildung (BMB). (2025b). *QMS 2.0*. <https://www.qms.at/ueber-qms/qms-2-0>

Bundesministerium für Bildung (BMB). (2025c). *Wichtige Meilensteine und Maßnahmen zur Geschlechtergleichstellung im österreichischen Bildungswesen*. <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/gd/meilensteine.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2019a). *Grundsatzzerlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“* (Rundschreiben Nr. 21/2018. Geschäftszahl: BMBWF-15.510/0024-Präs/1/2018). https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/download/2018_21_lo.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (Hrsg.). (2019b). *PH-EP Pädagogische Hochschulen Entwicklungsplan 2021–2026*. BMBWF. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=190904_broschuere_ph_entwicklungsplan_a4_bf_ew.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (Hrsg.). (2019c). *Steuerung des Schulsystems in Österreich. Weißbuch*. BMBWF. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=190725_steuerung_schulsystem.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (Hrsg.). (2021). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021*. <https://doi.org/10.17888/nbb2021>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2022a). *Das Pädagogik-Paket* (3. Aufl.). <https://www.paedagogikpaket.at/images/Paedagogik-Paket-Broschuere.pdf>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2022b). *Der Qualitätsrahmen für Schulen* (3. Aufl.). https://www.qms.at/images/Qualitaetsrahmen_fuer_Schulen.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (Hrsg.). (2023). *Der schulische Umgang mit Rechenschwierigkeiten. Eine Handreichung* (2. überarb. Aufl.). BMBWF. https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/lernen_leistung/Dyskalkulie/Der_schulische_Umgang_mit_Rechenschwierigkeit-Handreichung.pdf

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (Hrsg.). (2024). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024*. <https://doi.org/10.17888/nbb2024.2>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis für the Behavioral Sciences*. Erlbaum.
- Dillinger-Paller, B., Kurzawa, R. & Bruneforth, M. (2026). *Die sozioökonomische Ausgangslage der Schulen*. <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/bef/bildungsmonitoring.html>
- Ellensohn, A. & Landerl, K. (2017). Die Entwicklung des kindlichen Rechnens. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.), *Die schulische Behandlung der Rechenschwäche. Eine Handreichung*. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=rechenschwaeche_2018.pdf
- Encinas-Martín, M. & Cherian, M. (2023). Gender, Education and Skills: The Persistence of Gender Gaps in Education and Skills. OECD Skills Studies. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/34680dd5-en>.
- Ender, D. (2019). *Leseverständnis und Mathematikkompetenz. Eine quantitative Untersuchung der Zusammenhänge zwischen den Leseverständnis- und Mathematikleistungen von Grundschulkindern der 2. und 3. Schulstufe*. [Masterarbeit]. Karl-Franzens-Universität Graz.
- Erlacher, W. (2025). „Was ist Qualität“? – die Frage nach dem Guten. In A. Fritz, M. Grillitsch, F. Kerschbaumer & L. Wölbitsch (Hrsg.), *Qualität in Schule und Unterricht. Perspektiven – Spannungsfelder – Instrumente* (S. 21–40). Münster: Waxmann.
- Evagorou, M., Puig, B., Bayran, D. D. & Janeckova, H. (2024). *Addressing the gender gap in STEM education across educational levels*. Office for Official Publications of the EC. <https://doi.org/10.2766/260477>
- Fay, J. (2013). Rechtschreiblernen in der Primarstufe. In S. Gailberger, F. Wietzke, S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht* (S. 172–194). Beltz.
- Foshay, A. W., Thorndike, R. L., Hotyat, F., Pidgeon, D. A. & Walker, D. A. (1962). *Educational Achievements of thirteen-year-olds in twelve countries*. Unesco Institute for Education.
- Freunberger, R. & Yanagida, T. (2012). Kompetenzdiagnostik in Österreich: Der Prozess des Standard-Settings (Competency Diagnostics in Austria: The Standard-Setting Process). *Psychologie in Österreich* 32(5), S. 396–403.

- Freunberger, R., Breit, S. & Illetschko, M. (2018). Beurteilerübereinstimmung und schwer zu beurteilende Texte im Vergleich: Training und Bildungsstandardüberprüfung in Deutsch auf der vierten Schulstufe. In G. Sigott (Hrsg.), *Language Testing in Austria: Taking Stock/Sprachtesten in Österreich: Eine Bestandsaufnahme* (S. 373–417). Peter Lang.
- Freunberger, R., Kiefer, T., Rothe, E., Ober, M., von Eichhorn, G., Winter, B. & Steiger, A. (in Vorb.). Linkingvorgehen in der iKM^{PLUS} – Primarstufe. In Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS) (Hrsg.), *Technische Dokumentation iKM^{PLUS} 2023–2025*.
- Gailberger, S. (2018). Leseförderung mit BISS: Das Hamburger Primarstufe-Projekt für Schülerinnen und Schüler mit hoher sozialer Belastung aus theoretischer, methodischer und empirischer Perspektive. In C. Titz, S. Geyer, A. Robeter, S. Wagner & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte der Sprach- und Schriftsprachförderung* (S. 106–132). Kohlhammer.
- Gailberger, S. & Hauschild, K. (2018). BiSS zum Deutschen Lesepreis: Das Hamburger BiSS-Projekt „Systematische Leseförderung für die Primarstufe“ – dargestellt am „Leseband“ der Grundschule Kirchdorf. In S. Kutzelnann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Praxis der Lautleseverfahren* (S. 45–60). Schneider Hohengehren.
- Gailberger, S., Pohlmann, B., Reichenbach, L., Thonke, F. & Wolters, J. (2021). Zum nachhaltigen Einfluss von Lautleseverfahren auf Leseflüssigkeit, Leseverstehen, Rechtschreibung sowie Kompetenzen jenseits des Deutschunterrichts. *Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung: Theorie, Empirie, Anwendung*, 1, 166–191. <https://omp.ub.rub.de/index.php/SLLD/catalog/download/189/167/1106?inline=1>
- Gargitter, C. & Gniewosz, B. (2025). Einfluss von Schuleffektivitätsfaktoren über den fairen Vergleich hinaus. In A. C. George, R. Zintl & C. Helm (Hrsg.), *10 Jahre Bildungsstandarterhebungen – Bedingungen (langfristiger) Kompetenzentwicklungen auf Schul- und Systemebene* (S. 11–29). Waxmann.
- Gasteiger, H. & Bruns, J. (2022). *Mathematische Basiskompetenzen und tragfähiges Zahlverständnis zum Schulanfang – Basistext*. https://maco.dzlm.de/sites/maco/files/material-lul/dzlm_difprim_basiskompetenzen_foerdern_basistext_220629.pdf
- Gasteiger, H., Reiss, K. & Reimers, H. (2023). *Didaktische Handreichungen Teil II: Fachdidaktische Orientierung Muster und Strukturen und Größen und Messen*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/vera3/Allgem_Mat/V3-2022_MA-Did-Hdrg-Teil_II_GM_NRWAnp.2023.pdf

- George, A. C., Itzlinger-Bruneforth, U. & Trendtel, M. (2015). *Stichprobenziehung in Bildungsstandardüberprüfungen und Pilotierungen. Technische Dokumentation – BIST-Ü*. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE).
- George, A., Oberwimmer, K. & Itzlinger-Bruneforth, U. (2016). Stichprobenziehung. In S. Breit & C. Schreiner (Hrsg.), *Large-Scale Assessment mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung* (S. 51–110). facultas.
- George, A. C. & Bruneforth, M. (Hrsg.). (2024). Datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung in Österreich. *Zeitschrift Erziehung & Unterricht (Sonderedition)*. IQS. <https://www.iqs.gv.at/services/aktuelles/iqs-sonderedition-erziehung-und-unterricht>
- Göbel, S. M., Watson, S. E., Lervåg, A. & Hulme, C. (2014). Children's arithmetic development: it is number knowledge, not the approximate number sense that counts. *Psychological Science*, 25(3), 789–798. <https://doi.org/10.1177/0956797613516471>
- Graham, S. & Santos, D. (2015). Teaching listening strategies in the second language classroom. In S. Graham & D. Santos (Eds.), *Strategies for Second Language Listening: Current Scenarios and Improved Pedagogy*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137410528_4
- Graham, S., Collins, A. A. & Ciullo, S. (2024). Evidence-Based Recommendations for Teaching Writing. *Education 3–13*, 52(7), 979–992. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2357893>
- Groot-Wilken, B., Isaac, K. & Schräpler, J.-P. (2016). *Sozialindices für Schulen. Hintergründe, Methoden und Anwendung*. Waxmann.
- Häsel-Weide, U. & Prediger, S. (2017). Förderung und Diagnose im Mathematikunterricht – Begriffe, Planungsfragen und Ansätze. In M. Abshagen, B. Barzel, J. Kramer, T. Riecke-Baulecke, B. Rösken-Winter & C. Selter (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Mathematik unterrichten mit Beiträgen für den Primar- und Sekundarstufenbereich* (S. 167–181). Friedrich/Klett Kallmeyer.
- Hattie, J. (2005). The paradox of reducing class size and improving learning outcomes. *International Journal of Educational Research* (43), 387–425.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>

- Hebbecker, K., Förster, N., Forthmann, B. & Souvignier, E. (2022). Data-Based Decision-Making in Schools: Examining the Process and Effects of Teacher Support. *Journal Of Educational Psychology*, 114(7), 1695–1721. <https://doi.org/10.1037/edu0000530>
- George, A. C. & Altrichter, H. (2025). 10 Jahre Bildungsstandarderhebungen – Wissenschaftliche Einordnung, Bilanzen und Perspektiven. In A. C. George, R. Zintl & C. Helm (Hrsg.), *10 Jahre Bildungsstandarderhebungen – Bedingungen (langfristiger) Kompetenzentwicklungen auf Schul- und Systemebene* (S. 11–29). Waxmann.
- Henschel, S., Heppt, B., Rjosk, C. & Weirich, S. (2022). Kapitel 8. Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Schulstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann.
- Herzog-Punzenberger, B. (2023). *Migration und Mehrsprachigkeit: Wie fit sind wir für die Vielfalt?* Arbeiterkammer Wien. https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/ar-beitundsoziales/bildung/Migration_u_Mehrsprachigkeit_2023.pdf
- Hochweber, J. & Vieluf, S. (2016). Gender differences in reading achievement and enjoyment of reading: The role of perceived teaching quality. *The Journal of Educational Research*, 111(3), 268–283. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1253536>
- Holzäpfel, L., Prediger, S., Götze, D., Rösken-Winter, B. & Selzer, C. (2024). Qualitätsvoll Mathematik unterrichten: Fünf Prinzipien. *Mathematik Lehren*, 242, 2–9. <https://wwwold.mathematik.tu-dortmund.de/~prediger/veroeff/24-ML-Basisartikel-QuaMath-Holzaepfel-et-al.pdf>
- Howard, E., Lindholm-Leary, K., Rogers, D., Olague, N., Medina, J., Kennedy, B., Sugarman, J. & Christian, D. (2018). *Guiding Principles for Dual Language Education*. 3rd Ed. CAL.
- Hörl, G., Dämon, K., Popp, U., Bacher, J. & Lachmayr, N. (2012). Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012*. Bd. 2 (S. 269–312). Leykam.
- Hurrelmann, B. (2007). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz-Leseleistung-Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 18–29). Klett und Balmer.
- Illitschko, M. & Claußen, J. (2025). Daten als Zeichen. Semiotische Überlegungen zu Daten im Bildungswesen und das Fallbeispiel der Messung von Lesekompetenz in der iKM^{PLUS}. In A. Fritz, M. Grillitsch, F. Kerschbaumer & L. Wölbitsch (Hrsg.), *Qualität in Schule und Unterricht. Perspektiven – Spannungsfelder – Instrumente* (S. 41–60). Waxmann.

- Illetschko, M. & Krelle, M. (2025). Ein Blick zurück – Bundespolitische Steuerung der Leseförderung in Österreich seit 1999. In S. Gailberger & A. Schilcher (Hrsg.), *Dimensionen des Politischen in der internationalen deutschsprachigen Lesedidaktik und Leseförderung*, SLLD(B) 21 (S. 191–215). <https://doi.org/10.46586/SLLD.459>
- Illetschko, M. & Brandmair, K. (2023). Lesekompetenz in PIRLS 2021 und der Bildungsstandardüberprüfung 2015. In J. Schmich, C. Wallner-Paschon & M. Illetschko (Hrsg.), *PIRLS 2021. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse* (S. 68–69). Salzburg. <https://doi.org/10.17888/pirls2021-eb.2>
- Illetschko, M. & Widauer, K. (2019). PIRLS 2016 und BIST D4 2015: Vergleich der Konstrukte und narratologische Analyse der literarischen Stimuli. In C. Wallner-Paschon & U. Itzlinger-Brune forth (Hrsg.), *Lesekompetenz der 10-Jährigen im Trend. Vertiefende Analysen zu PIRLS* (S. 69–91). Leykam.
- Imhof, M. (2008). What Have You Listened to in School Today? *International Journal of Listening*, 22(1), 1–12 <http://dx.doi.org/10.1080/10904010701802121>
- Imhof, M. (2010). Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In V. Bernius & M. Imhof (Hrsg.), *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Edition Zuhören* (S. 15–30). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). (2023). *Lehrpersonen-Befragung Reflexive Geschlechterpädagogik*. www.iqs.net
- Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). (2024). *Allgemeine Informationen, Datenübermittlung und Vorbereitung auf der iKM^{PLUS}-Plattform. Anleitung für Schulleitungen. Primarstufe. Schuljahr 2024/25*. <https://www.iqs.gv.at/ikmplus-anleitung>
- Itzlinger-Brune forth, U. (2020). TIMSS 2019 – internationale Ergebnisse. In U. Itzlinger-Brune forth (Hrsg.), *TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Österreich im internationalen Vergleich. Erstbericht*. (S. 10–11). IQS. <https://doi.org/10.17888/timss2019-eb>
- Janusik, L. (2020). *Research Findings on Listening*. <https://www.globallisteningcentre.org/wp-content/uploads/2020/07/research-findings-on-listening-laura-janusik.pdf>
- Kahnemann, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. Farrar, Straus and Giroux.

- Kaplan, J. (2008). The National Writing Project. Creating a Professional Learning Community That supports the Teaching of Writing. *Theory Into Practice* 47(4), 336–344.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). *Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten*. Huber.
- Klinglmair, R., George, A. C. & Winkler, K. (2026). *16 Jahre nationale Kompetenzerhebungen in Österreich: Bedingungen und Ausblick*. SchulVerwaltung aktuell (in Vorb.).
- Knittel, R. & Illetschko, M. (2021). *Mathematik in der iKM^{PLUS} im Detail. Primarstufe*. Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/8/d/4/4/8d4448d8a60989ea6df7a126421180394077561e/iKM^{PLUS}_Kurzkonstrukt_Mathematik.pdf
- Koordinationsstelle Lesen. (2022). *Lesen – Kompetenzprofil für Pädagoginnen und Pädagogen (LesenKompP)*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). <https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:1d7ffc3d-1fd4-4d1d-bf1c-64d7fce16fc4/lesenkompp.pdf>
- Krajewski, K., Nieding, G. & Schneider, W. (2008). Kurz- und langfristige Effekte mathematischer Frühförderung im Kindergarten durch das Programm „Mengen, zählen, Zahlen“. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40(3), 135–146. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.40.3.135>
- Krelle, M. & Bachinger, A. (2022). Ein Konstrukt zum Testen von Zuhörkompetenz. In A. Bachinger, M. Krelle, M. Engelbert-Kocher & G. v. Eichorn (Hrsg.), *Zuhörkompetenzen messen. Ergebnisse der Bildungsstandard-Pilotierung in der 4. Schulstufe* (S. 25–26). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994831>
- Kürzinger, A., Seiderer, S., Funk, M., Schult, J. & Immerfall, S. (2025). Schulkomposition und Lernbedingungen: die Perspektive von Schulleitungen zu Qualitätsmerkmalen an Grundschulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 18, 157–173. <https://doi.org/10.1007/s42278-024-00217-1>
- Lassnigg, L., Bruneforth, M. & Vogtenhuber, S. (2015). Ein pragmatischer Zugang zu einer Policy-Analyse: Bildungsfinanzierung als Governance-Problem in Österreich. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Bd. 2* (S. 305–351). Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF).

- Lehmann, R. & Lenkeit, J. (2008). *ELEMENT. Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis. Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin. Abschlussbericht über die Untersuchungen 2003, 2004 und 2005 an Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien*. Humboldt Universität zu Berlin.
- Lüftenegger, M., Kampa, N. & Pietsch, M. (2024). Nutzung von Daten für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024* (S. 513–560). BMBWF. <https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:44811bb5-3206-4d80-bb90-9d31063bef13/nbb2024.pdf>
- Luger-Bazinger, C., Freunberger, R. & Itzlinger-Brune forth, U. (2016). Standard-Setting. In S. Breit & C. Schreiner (Hrsg.), *Large-Scale Assessment mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung* (S. 83–110). facultas.
- Maritzen, N. (2018). Was heißt und zu welchem Ende studiert man Daten? Anspruch und Wirklichkeit einer Strategie des Bildungsmonitorings. In K. Drossel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does „What works“ work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 37–54). Waxmann.
- Mendelsohn, D. (2006). Learning how to listen using learning strategies. In E. Usó-Juan & A. Martinez-Flor (Ed.), *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills* (pp. 75–90). Mouton de Gruyter.
- Merkert, A., Leiss, D. & Lenske, G. (2023). Sprachkompetenz und fachliche Leistung. Sprache als Vermittler zwischen sozioökonomischem Status und mathematischer Kompetenz am Ende der Grundschulzeit. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 13, S. 385–411. <https://doi.org/10.1007/s35834-023-00403-8>
- Morgan, D. N. & Pytash, K. E. (2014). Preparing Preservice Teachers to Become Teachers of Writing: A 20-Year Review of the Research Literature. *Englisch Education* 47(1), 6–37.
- Moser, U., Oostlander, J. & Tomasik, M. (2017). Soziale Ungleichheiten im Leistungszuwachs und bei Bildungsübergängen. In M. P. Neuenschwander & C. Nägele (Hrsg.), *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt* (S. 59–77). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16981-7_4
- Müller, B. & Schweiger, H. (2021). Mangelhaft und unzureichend. Deutschförderklassen aus der Sicht von Lehrer*innen. In K. Resch, K-T. Lindner, B. Streese, M. Proyer & S. Schwab (Hrsg.), *Inklusive Schule und Schulentwicklung: Theoretische Grundlagen, Empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 43–54). Waxmann.

- Müller, N. & Busse, V. (2023). Texte effektiv überarbeiten durch Feedbackgeben und digitale Tools. Herausforderungen und Potenziale. *ide. Zeitschrift für den Deutschunterricht* 2/2023, 60–73.
- Mullis, I. V., Martin, M. O. & Foy, P. (2008). *TIMSS 2007 International Mathematics Report. Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. https://timssandpirls.bc.edu/TIMSS2007/PDF/TIMSS2007_InternationalMathematicsReport.pdf
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Beaton, A. E., Gonzalez, E. J., Kelly, D. L. & Smith, T. A. (1997). *Mathematics Achievement in the Primary School Years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy, Boston College. <https://timssandpirls.bc.edu/timss1995i/TIMSSPDF/amtimss.pdf>
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L. & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timss2019.org/reports/wp-content/themes/timssandpirls/download-center/TIMSS-2019-International-Results-in-Mathematics-and-Science.pdf>
- Mullis, I. V., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A. & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021. International Results in Reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- Mullis, I. V., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A. & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021. International Results in Reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- Mullis, I. & Martin, M. (2015). *PIRLS 2016 Assessment Framework (2nd edition)*. Lynch School of Education, Boston College.
- Nekula, K., Bruneforth, M. & Sobanski, K.-F. (2018). Entfaltung versus Reformstau: Die Entwicklung des Schulsystems in der ministeriellen Wahrnehmung. In P. Posch, F. Rauch & F. Zehetmeier (Hrsg.), *Das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern, Organisationen und Systemen. Festschrift zum 60. Geburtstag von Konrad Krainer* (S. 217–232). Waxmann.
- Neumann, A. (2018). Schreiben. In J. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Bd. 3* (S. 271–286). Schneider Verlag Hohengehren.

- Ober, M. & Trendtel, M. (2022). Kapitel 6: Verlinkung der ersten Bildungsstandardüberprüfung und Bestimmung des Administrationseffekts. In A. Bachinger, M. Krelle, M. Engelbert-Kocher & G. von Eichhorn (Hrsg.), *Zuhörkompetenz messen. Ergebnisse der Bildungsstandard-Pilotierung in der 4. Schulstufe* (S. 123–138). Waxmann.
- Oberwimmer, K., Baumegger, D. & Vogtenhuber, S. (2019). Indikatoren A: Kontext. In K. Oberwimmer, S. Vogtenhuber & L. S. Lassnigg (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-1.4>
- Opriessnig, S., Neubacher, M., Bruneforth, M. & Mayer, S. (2024). Das Wesentliche im Blick behalten: Mit nachhaltigen Beobachtungen der Grundkompetenzen Schul- und Qualitätsentwicklung stützen – Die iKM^{PLUS}-Zyklusberichte. *Erziehung und Unterricht*, 174(5–6), S. 54–61. <http://www.oebv.at/erziehung-und-unterricht>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, PISA*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-results-volume-ii_b5fd1b8f-en.html
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020). An implementation framework for effective change in schools. *OECD Education Policy Perspectives*, 9.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2024). *What progress have countries made in closing gender gaps in education and beyond?* Education Indicators in Focus #85. <https://doi.org/10.1787/2b2a0a65-en>
- Philipp, M. (2018). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung* (6. erw. Aufl.). Schneider Hohengehren.
- Philipp, M. (2025). *Lesen digital. Komponenten und Prozesse einer sich wandelnden Kompetenz*. Beltz Juventa.
- Rechnungshof Österreich (RH). (2020). *Leseförderung an Schulen. Bericht des Rechnungshofes*. RH. https://www.rechnungshof.gv.at/rh/home/home/004.714_Lesefoerderung.pdf

- Richter, T. & Christmann, U. (2009). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 25–58). Juventa.
- Ricken, G., Fritz, A. & Balzer, L. (2011). Mathematik und Rechnen – Test zur Erfassung von Konzepten im Vorschulalter (MARKO-D). Ein Beispiel für einen niveauorientierten Ansatz. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(3), 256–271. <https://doi.org/10.25656/01:9327>
- Robitzsch, A., Pham, G. & Yanagida, T. (2016). Fehlende Daten und Plausible Values. In S. Breit & C. Schreiner (Hrsg.), *Large-Scale Assessment mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung* (S. 259–294). facultas.
- Rölz, M. & Wiesinger, L. (2020). Leistungsverteilung in Mathematik. In U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Österreich im internationalen Vergleich*. Erstbericht (S. 18–19). Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). <https://doi.org/10.17888/timss2019-eb>
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (9. Aufl.). Schneider Hohengehren.
- Rosebrock, C. & Scherf, D. (2019). *Lesedidaktik? Literaturdidaktik? Ein Dutzend Antworten für Einsteiger*. wbv.
- Salchegger, S. & Kampa, N. (2025). Warum schneiden Mädchen bei der Mathematik-Zentralmatura schlechter ab als Burschen? Ein Erklärungsversuch zu Geschlechterungleichheiten im österreichischen Bildungssystem. In A. C. George, R. Zintl & C. Helm (Hrsg.), *10 Jahre Bildungsstandarterhebungen – Bedingungen (langfristiger) Kompetenzentwicklungen auf Schul- und Systemebene* (S. 11–29). Waxmann.
- Salchegger, S. & Bruneforth, M. (2024). *Zur Beurteilung der praktischen Bedeutsamkeit von Gruppenunterschieden in Erstberichten zu internationalen Studien*. IQS-Report, 2/2024. <https://doi.org/10.17888/iqsreport-2024-2.2>
- Salchegger, S. & Höller, I. (2019). Haben Reformmaßnahmen im österreichischen Bildungssystem Effekte auf die Lesekompetenz von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund? In C. Wallner-Paschon & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *Lesekompetenz der 10-Jährigen im Trend. Vertiefende Analysen zu PIRLS* (S. 157–175). Leykam.

- Salchegger, S. & Tiele, V. (2023). Die Lesekompetenz ein- und mehrsprachiger Kinder im Ländervergleich. In J. Schmich, C. Wallner-Paschon & M. Illetschko (Hrsg.), *PIRLS 2021. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse* (S. 42–43). <https://doi.org/10.17888/pirls2021-eb.2>
- Schabmann, A., Landerl, K., Bruneforth, M. & Schmidt, B. M. (2012). Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Bd. 2* (S. 17–69). Leykam. https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/3af137c4fdb0562a0d8a2102f19db8ea0bf713eb/NBB2012_Band2_gesamt_20121217.pdf
- Schacht, F., Scherer, P. Schöttler, C. & Stechemesser, J. M. (2022). Die Ausbildung im Fach Mathematik im Lehramt Grundschule zwischen fachlicher Tiefe, didaktischem Anspruch und digitalen Möglichkeiten. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften – Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 176–187). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:24626>
- Scheerens, J., Glas, C. A. & Thomas, S. M. (2003). *Educational evaluation, assessment, and monitoring: A systemic approach*. Swets & Zeitlinger.
- Schildkamp, K., Poortman, C. L., Ebbeler, J. & Pieters, J. M. (2019). How school leaders can build effective data teams: Five building blocks for a new wave of data-informed decision making. *Journal of Educational Change*, 20(3), 283–325. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09345-3>
- Schlager, S. (2019). *Zur Erforschung des Zusammenhangs zwischen Sprachkompetenz und Mathematikleistung. Oberflächlichkeit als potentieller Mediator*. Springer Spektrum.
- Schmich, J., Wallner-Paschon, C. & Illetschko, M. (Hrsg.). (2023). *PIRLS 2021. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse*. Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). <https://doi.org/10.17888/pirls2021-eb.2>
- Schmölzer-Eibinger, S. & Thürmann, E. (Hrsg.). (2015). *Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Waxmann.
- Schneider, W., Küspert, P. & Krajewski, K. (2013). *Die Entwicklung mathematischer Kompetenzen*. UTB.
- Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2014). *Standardüberprüfung 2013. Mathematik, 4. Schulstufe*.

- Schult, J., Mahler, N., Fauth, B. & Linder, M. A. (2022). Did Students Learn Less During the COVID-19 Pandemic? Reading and Mathematics Competencies Before and After the First Pandemic Wave. *School Effectiveness and School Improvement*, 33(4), 544–536. <https://doi.org/10.1080/09243453.2022.2061014>
- Schütze, B., Souvignier, E. & Hasselhorn, M. (2018). Stichwort – Formatives Assessment. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(4), 697–715. <https://doi.org/10.25656/01:16754>
- Schwab, S. (2020). *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse – Ergebnisse zur Befragung von Lehrer*innen*. Zentrum für LehrerInnenbildung. https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lehrerinnenbildung/Arbeitsbereiche/Bildungswissenschaft/Projekte/DFK_Deutschfoerderklassen/Ergebnisse_DFK_Dez_2020.pdf
- Spiel, C., Popper, V. & Holzer, J. (2022). *Evaluation der Implementierung des Deutschfördermodells. Abschlussbericht*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:2ba5ac1e-3be9-4dd2-8d04-c2465169e726/deutschfoerdermodell_eval.pdf
- Spimmesberger, S. & Lenhard, W. (2025). Reading comprehension interventions in the German language: A multilevel meta-regression analysis. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 1–16. <https://econtent.hogrefe.com/doi/full/10.1024/1010-0652/a000397>
- Stauber, A., Stahl, J., Bruneforth, M. & Illetschko, M. (2024). Individuelle Kompetenzmessung PLUS (iKM^{PLUS}) – Pädagogische Diagnostik im Spannungsfeld von Individualförderung und Systemmonitoring. In C. Schreiner, G. Schauer & C. Kraler (Hrsg.), *Pädagogische Diagnostik und Systemmonitoring* (S. 157–172). Klinkhardt.
- Sturm, A. & Weder, M. (2016). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. Klett Kallmeyer.
- Suchan, B., Wallner-Paschon, C., Bergmüller, S. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2012). *PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften in der Grundschule. Erste Ergebnisse*. Leykam. <https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/timss/timss-und-pirls-2011>
- Suchan, B., Wallner-Paschon, C., Stöttinger, E. & Bergmüller, S. (Hrsg.). (2007). *PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen in der Grundschule*. Leykam. <https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/pirls/pirls-2006>

- Svecnik, E. & Wohlhart, D. (2017). Indexbasierte Ressourcensteuerung in inklusiven Modellregionen? Verschiedene Berechnungsmodelle. In E. Feyerer, W. Prammer & R. Wimberger (Hrsg.), *Flexible und bedarfsgerechte Ressourcenzuteilung für inklusive Schulen* (S. 48–53). BZIB.
- Thaller, A. (25. Juni 2025). *Das „Bigger Picture“ datengestützter Schulentwicklung & Unterstützungssysteme: Maßnahmen, Zusammenhänge und Visionen* [Konferenzbeitrag] Symposium zum Nationalen Bildungsbericht 2024. Wien. https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:1c7cadf6-6ebd-4fb4-a36c-b43594f5521f/nbb_2024_bc_stp.pdf
- Toferer, B., Lang, B. & Salchegger, S. (Hrsg.). (2023). *PISA 2022. Kompetenzen in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaft am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). <http://doi.org/10.17888/pisa2022-eb>
- Vennemann, M. (2017). *Individual- und Kompositionseffekte und der Kompetenzzuwachs in Mathematik und Naturwissenschaft am Ende der Grundschule*. Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23506-2>
- von Davier, M., Kennedy, A., Reynolds, K., Fishbein, B., Khorramdel, L., Aldrich, C., Bookbinder, A., Bezirhan, U. & Yin, L. (2024). *TIMSS 2023 International Results in Mathematics and Science*. Chestnut Hill, MA 02467: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.timss.rs6460>
- Voyer, D. & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174–1204. <https://doi.org/10.1037/a0036620>
- Wallner-Paschon, C., Itzlinger-Bruneforth, U. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017). *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse*. Leykam. <https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/pirls/pirls-2016>
- Weber, C., Bacher, J. & Bruneforth, M. (2025). Änderungen in der sozialen und ethnischen Schulzusammensetzung im Zeitverlauf. In A. C. George, R. Zintl & C. Helm (Hrsg.), *10 Jahre Bildungsstandarterhebungen – Bedingungen (langfristiger) Kompetenzentwicklungen auf Schul- und Systemebene* (S. 31–68). Waxmann.
- Weishaupt, H. (2016). Sozialindex – Ein Instrument zur Gestaltung fairer Vergleiche: Einführung. In B. Groot-Wilken, K. Isaac & J.-P. Schräppler (Hrsg.), *Sozialindices für Schulen. Hintergründe, Methoden und Anwendung* (S. 13–26). Waxmann.

- Wienke, M. & Ritter, M. (2024). Forschungsergebnisse der daten- und evidenzbasierten Schulentwicklung: Eine systematische Literaturrecherche. *Schulpraxis Entwickeln – Journal für forschungsbasierte Schulentwicklung*, 4(2), 16–46. <https://doi.org/10.58652/spe.2024.4.p16-46>
- Wiseman, A. W. (2010). The uses of evidence for educational policymaking: Global contexts and international trends. *Review of Research in Education*, 34(1), 1–24. <https://doi.org/10.3102/0091732X09350472>
- Wurster, S. (2022). Förderliche und hinderliche Bedingungen für die datengestützte Unterrichtsentwicklung mit Vergleichsarbeiten, zentralen Prüfungen und internen Evaluationen. *Zeitschrift für Pädagogik* 68(1), 95–116. https://www.pedocs.de/volltexte/2025/29280/pdf/ZfPaed_2022_1_Wurster_Foerderliche_und_hinderliche_Bedingungen.pdf
- Xiao, S. X., Martin, C. L., Fabes, R. A., Oswalt, K., Hanish, L. D. & DeLay, D. (2023). Reducing the math and language arts gender gaps in elementary school students through gender integration. *Learning and Individual Differences*, 108. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102380>
- Zapfe, L. & Gross, C. (2021). How do characteristics of educational systems shape educational inequalities? Results from a systematic review. *International Journal of Educational Research*, 109(12), <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101837>
- Zintl, R., Steiger, A. & Freunberger, R. (2026). *Der Faire Vergleich im Rahmen der iKM^{PLUS} Primarstufe: Technische Dokumentation. IQS-Report 2/2026*. Salzburg: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). <https://doi.org/10.17888/iqsreport-2026-2>

Anhänge

Anhang: Die Population der iKM^{PLUS}

Grundlagen

Die Teilnahme an der iKM^{PLUS} ist generell für alle Schülerinnen und Schüler der 3. und 4. bzw. der 7. und 8. Schulstufe verpflichtend. Ausnahmen sind in § 1 Abs. 3 der Verordnung über Bildungsstandards im Schulwesen („BiStV“, BGBl. II Nr. 1/2009 i. d. g. F.) festgelegt (RIS – Bildungsstandardsverordnung – Bundesrecht konsolidiert). Die Teilnahmepflicht entfällt ...

- für außerordentliche Schülerinnen und Schüler (vgl. SchUG, § 4)
- sowie für Schülerinnen und Schüler mit einer körperlichen, psychischen oder geistigen Behinderung, einer Sinnesbehinderung oder einem sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF), wenn sie ...
 - im betreffenden Pflichtgegenstand nach dem Lehrplan der Sonderschule oder nach dem Lehrplan einer niedrigeren Schulstufe unterrichtet werden oder
 - selbst mit allenfalls im Unterricht zur Verfügung stehenden Unterrichts- oder Hilfsmitteln unter den vorgegebenen Bedingungen die gestellten Aufgaben voraussichtlich nicht lösen können.

Auf Schul- bzw. Klassenebene trifft die Verpflichtung lt. § 4 der Verordnung über Bildungsstandards im Schulwesen (BiStV; BGBl. II Nr. 1/2009 i. d. g. F.) zu für ...

- Schulen, die öffentlich sind oder mit Öffentlichkeitsrecht mit gesetzlich geregelter Schularartbezeichnung ausgestattet sind und an denen Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme verpflichtet sind, sowie
- an andere Schulen angegliederte VS-Klassen.

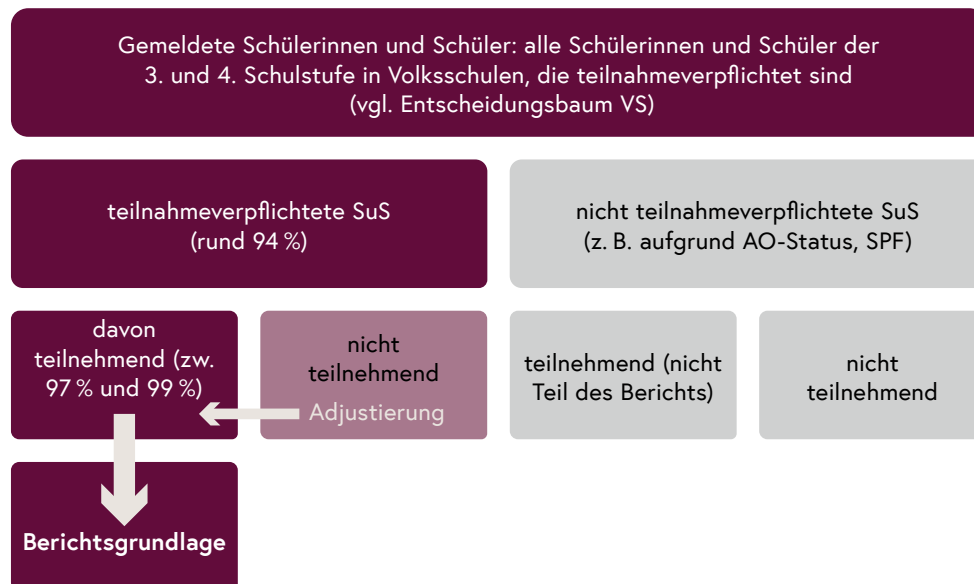
Ausnahmen davon sind etwa Sonderschulen ohne teilnahmeverpflichtete Schülerinnen und Schüler und Schulen ohne Öffentlichkeitsrecht. Eine Entscheidungshilfe, ob eine Schule teilnahmeverpflichtet ist, bietet der „Entscheidungsbaum Volksschule“ unter www.iqs.gv.at/downloads/nationale-kompetenzerhebung/ikm-plus-volksschule/schulleitungen.

Sowohl Schulen als auch Schülerinnen und Schüler können freiwillig an der iKM^{PLUS} teilnehmen, wenn sie nicht dazu verpflichtet sind. Sie erhalten Individualrückmeldungen, ihre Ergebnisse gehen aber nicht in die jährliche oder dreijährliche Berichterstattung ein.

Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler, Zielpopulation und realisierte Population auf der Primarstufe

Vor dem Hintergrund der o.a. Grundlagen zur Teilnahme sind folgende Gruppen zu unterscheiden:

Abb. 156: Gemeldete, teilnahmeverpflichtete und teilnehmende Schülerinnen und Schüler



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Anmerkung: Die Berechnung der Quote zur Teilnahmeverpflichtung sowie zur Teilnahme beruht auf den Daten der 4. Schulstufe im 1. Zyklus der iKM^{PLUS}. Für nicht teilnehmende, teilnahmeverpflichtete Schülerinnen und Schüler werden die Ergebnisse aufgrund von Schulzugehörigkeit mittels Gewicht adjustiert. Gewichtete Daten repräsentieren daher die Gesamtheit der teilnahmeverpflichteten Schülerinnen und Schüler.

Im ersten Zyklus der iKM^{PLUS} wurden folgende Schülerzahlen gemeldet:

- In *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* 2023–2025 wurden 258.209 Schülerinnen und Schüler gemeldet.
- *Deutsch (Zuhören)* fand nur im Jahr 2024 statt; es wurden 86.254 Schülerinnen und Schüler gemeldet.
- In *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* sind es entsprechend weniger Schülerinnen und Schüler, da *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* nur 2024 stattfand und an einer Stichprobe durchgeführt wurde. An den Schulen, die in der Stichprobe waren, wurden 30.913 Schülerinnen und Schüler gemeldet.

Tab. 8: Schülerinnen und Schüler nach Teilnahmeverpflichtung

Gruppe	Anzahl gemeldeter Schülerinnen und Schüler	Teilnahme-verpflichtet in Mathematik	Teilnahme-verpflichtet in Deutsch (Lesen)	Teilnahme-verpflichtet in Deutsch (Zuhören)	Teilnahme-verpflichtet in Deutsch (VvT)
Ö 2022/23	83.350	78.236	78.106	n. a.	n. a.
Ö 2023/24	86.254 Davon in Deutsch (VvT): 30.913	81.649	81.558	81.596	29.249
Ö 2024/25	88.605	83.958	83.829	n. a.	n. a.
Ö	258.209	94,44 %	94,30 %	94,60 %	94,62 %
Bgld	7.850	95,78 %	95,73 %	95,73 %	95,99 %
K	15.111	94,33 %	94,30 %	94,76 %	94,88 %
NÖ	49.327	95,92 %	95,75 %	95,84 %	95,88 %
OÖ	45.667	93,99 %	93,67 %	94,25 %	94,36 %
Sbg	16.124	94,67 %	94,52 %	94,76 %	94,34 %
Stmk	33.821	94,18 %	94,03 %	94,40 %	94,13 %
T	21.868	96,15 %	96,04 %	96,85 %	96,99 %
V	12.804	95,02 %	95,04 %	95,30 %	94,36 %
W	55.637	92,61 %	92,58 %	92,62 %	92,26 %
SÖL-Kat. 1	26.719	87,75 %	87,67 %	88,24 %	88,53 %
SÖL-Kat. 2	36.450	92,58 %	92,56 %	92,59 %	91,78 %
SÖL-Kat. 3	61.704	94,18 %	93,98 %	94,18 %	93,91 %
SÖL-Kat. 4	60.196	95,84 %	95,69 %	96,02 %	96,08 %
SÖL-Kat. 5	40.336	96,69 %	96,48 %	96,90 %	96,79 %
SÖL-Kat. 6	32.587	97,10 %	97,02 %	97,46 %	97,33 %
ohne DaE	81.038	88,35 %	88,17 %	88,07 %	87,63 %
mit DaE	177.171	97,22 %	97,10 %	97,59 %	97,56 %
weiblich	125.669	94,85 %	94,88 %	95,22 %	95,16 %
männlich	132.540	94,04 %	93,75 %	94,01 %	94,10 %
dicht besiedelt	78.596	92,58 %	92,51 %	92,61 %	92,00 %
mittel besiedelt	80.849	94,35 %	94,19 %	94,61 %	94,60 %
dünn besiedelt	98.764	95,98 %	95,82 %	96,21 %	96,22 %

Quelle: iKM^{PLUS} 2023–2025. Anmerkung: Schülerinnen und Schüler gelten als teilnahmeverpflichtet, wenn Lehrpersonen oder Schulleitung sie so in der Schuldatenverwaltung der iKM^{PLUS}-Plattform eingetragen haben. n. a.: *Deutsch (Zuhören)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* wurden nur 2024 erhoben. *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* wurde an einer Stichprobe erhoben.

Wie in Tab. 8 ersichtlich, sind die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die verpflichtet teilnehmen, nicht über alle Kompetenzbereiche und Gruppen gleich groß. Besonders große Anteile an Schülerinnen und Schülern ohne Teilnahmeverpflichtung gibt es in Schulen der SÖL-Kategorie 1 bzw. unter Kindern ohne Deutsch als Erstsprache. Von den Bundesländern zeigt Wien eine besonders niedrige Quote der Teilnahmeverpflichtung (und hat entsprechend viele SÖL-Kategorie-1-Schulen). Diese unterschiedlich großen Anteile an Schülerinnen und Schülern ohne Teilnahmeverpflichtung müssen bei der Diskussion der Ergebnisse berücksichtigt werden: Diese nicht teilnahmeverpflichteten Schülerinnen und Schüler sind mit großer Wahrscheinlichkeit zur Gruppe der Kinder zu zählen, die die Bildungsstandards nicht oder höchstens teilweise erreichen.

Besonders viele Kinder mit außerordentlichem Status (AO) gibt es unter Schülerinnen und Schülern in Wien und in Schulen der SÖL-Kategorien 1 und 2. Unter den Schülerinnen und Schülern mit SPF finden sich besonders viele in Oberösterreich, besonders wenige in Tirol. Mit steigender SÖL-Kategorie der Schule befinden sich prozentual weniger Schülerinnen und Schüler mit außerordentlichem Status oder SPF in den Schulen. Die AO-Anteile unterschieden sich 2023/24 von den anderen Schuljahren.

Tab. 9: Anteile der Schülerinnen und Schüler mit AO-Status bzw. SPF

Gruppe	% AO-SuS	% SuS mit SPF und ohne Verpflichtung zur Teilnahme an der Erhebung in ...			
		Mathematik	Deutsch (Lesen)	Deutsch (Zuhören)	Deutsch (VvT)
Ö 2022/23	1,65%	2,25%	2,26%	n. a.	n. a.
Ö 2023/24	2,23%	2,65%	2,67%	2,67%	2,63%
Ö 2024/25	1,69%	2,84%	2,87%	n. a.	n. a.
Ö	1,86%	2,59%	2,61%	2,67%	2,63%
Bgld	1,53%	1,72%	1,75%	1,35%	1,30%
K	1,64%	2,81%	2,78%	2,75%	2,42%
NÖ	1,38%	1,91%	1,92%	2,23%	2,05%
OÖ	0,99%	3,77%	3,80%	3,72%	3,52%
Sbg	1,33%	3,32%	3,47%	3,47%	3,57%
Stmk	1,59%	3,22%	3,25%	3,47%	3,67%
T	1,25%	1,42%	1,39%	1,33%	1,27%
V	1,49%	2,26%	2,20%	2,29%	2,51%
W	3,75%	2,23%	2,24%	2,26%	2,24%

Gruppe	% AO-SuS	% SuS mit SPF und ohne Verpflichtung zur Teilnahme an der Erhebung in ...			
		Mathematik	Deutsch (Lesen)	Deutsch (Zuhören)	Deutsch (VvT)
SÖL-Kat. 1	5,26 %	5,23 %	5,30 %	5,03 %	5,42 %
SÖL-Kat. 2	2,61 %	3,40 %	3,43 %	3,61 %	3,98 %
SÖL-Kat. 3	1,87 %	2,88 %	2,92 %	2,98 %	2,76 %
SÖL-Kat. 4	1,35 %	1,80 %	1,80 %	1,87 %	1,78 %
SÖL-Kat. 5	0,80 %	1,68 %	1,69 %	1,73 %	1,68 %
SÖL-Kat. 6	0,45 %	1,58 %	1,52 %	1,70 %	1,95 %
ohne DaE	5,91 %	4,15 %	4,26 %	4,14 %	4,10 %
mit DaE	0,01 %	1,88 %	1,85 %	1,99 %	2,02 %
weiblich	1,79 %	2,25 %	2,14 %	2,17 %	2,10 %
männlich	1,93 %	2,91 %	3,04 %	3,14 %	3,14 %
dicht besiedelt	3,29 %	2,77 %	2,81 %	2,81 %	3,01 %
mittel besiedelt	1,45 %	3,07 %	3,09 %	3,26 %	3,19 %
dünn besiedelt	1,06 %	2,05 %	2,04 %	2,07 %	2,02 %

Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Anmerkung: SPF & o. TNV: Schülerinnen und Schüler, die SPF haben und nicht zur Teilnahme an den jeweiligen Kompetenzbereichen verpflichtet sind. Ob Schülerinnen und Schüler mit SPF zur Teilnahme verpflichtet sind, wird am jeweiligen Schulstandort entschieden. n. a.: *Deutsch (Zuhören)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* wurden nur 2024 erhoben.

Nicht teilnehmende Schülerinnen und Schüler

Schülerinnen und Schüler, die teilnahmeverpflichtet sind, aber am Tag einer iKM^{PLUS}-Erhebung nicht anwesend sind, müssen diese Erhebung zu einem späteren Zeitpunkt, aber im Durchführungsfenster, nachholen. Es ist allerdings nicht immer möglich, die Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler der Klassen bzw. Schulen sicherzustellen. Für Schülerinnen und Schüler, die zur Teilnahme verpflichtet sind, aber nicht teilgenommen haben, werden die Ergebnisse auf Basis ihrer Schulzugehörigkeit für diesen Bericht geschätzt („non-response adjustment“, siehe z. B. George et al., 2016). Alle Analysen für diesen Bericht werden mit den entsprechenden Gewichten verwendet, um Bias aufgrund dieser Ausfälle zu minimieren.

Tab. 10: Teilnahmequoten

Gruppe	Mathematik	Deutsch (Lesen)	Deutsch (Zuhören)	Deutsch (VvT)
Ö 2022/23	99,71 %	99,71 %	n. a.	n. a.
Ö 2023/24	98,42 %	98,42 %	96,59 %	97,07 %
Ö 2024/25	98,68 %	98,71 %	n. a.	n. a.
Ö	98,93 %	98,94 %	96,59 %	97,07 %
Bgld	99,19 %	99,08 %	97,91 %	98,54 %
K	99,11 %	99,17 %	96,04 %	95,06 %
NÖ	99,36 %	99,37 %	98,20 %	97,88 %
OÖ	99,19 %	99,12 %	97,65 %	98,41 %
Sbg	99,36 %	99,28 %	98,88 %	99,30 %
Stmk	98,83 %	98,88 %	96,00 %	95,83 %
T	98,77 %	98,81 %	96,58 %	96,86 %
V	98,35 %	98,68 %	92,11 %	96,75 %
W	98,35 %	98,34 %	94,93 %	95,49 %
SÖL-Kat. 1	97,83 %	97,92 %	94,36 %	94,26 %
SÖL-Kat. 2	98,58 %	98,62 %	95,78 %	95,47 %
SÖL-Kat. 3	98,83 %	98,85 %	96,71 %	97,03 %
SÖL-Kat. 4	99,15 %	99,15 %	96,91 %	97,96 %
SÖL-Kat. 5	99,23 %	99,24 %	97,38 %	97,64 %
SÖL-Kat. 6	99,51 %	99,42 %	97,37 %	98,10 %
ohne DaE	98,32 %	98,31 %	95,27 %	95,47 %
mit DaE	99,18 %	99,20 %	97,14 %	97,68 %
weiblich	98,99 %	99,03 %	96,72 %	97,18 %
männlich	98,86 %	98,85 %	96,47 %	96,97 %
dicht besiedelt	98,46 %	98,42 %	95,74 %	96,26 %
mittel besiedelt	98,99 %	99,10 %	96,27 %	95,97 %
dünn besiedelt	99,24 %	99,21 %	97,51 %	98,30 %

Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025). Anmerkung: Teilnahmequote berechnet sich nur aus Schülerinnen und Schülern mit Verpflichtung zur Teilnahme lt. Angaben der Lehrperson bzw. der Schulleitung. n. a.: Deutsch (Zuhören) und Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion) wurden nur 2024 erhoben.

Anhang: Materialbereich

In diesem Anhang befindet sich eine Liste an Materialien, die in weiteren Zyklen der iKM^{PLUS} ggf. verändert werden. Hier finden sich die Versionen, die im ersten Zyklus gültig sind (waren).

Entscheidungsbaum Volksschule

- Entscheidungsbaum Volksschule

Konstrukte

- Mathematik in der iKM^{PLUS} im Detail:
Mathematik in der iKM^{PLUS} im Detail. Primarstufe
- Deutsch (Lesen) in der iKM^{PLUS} im Detail:
Deutsch (Lesen) in der iKM^{PLUS} im Detail. Primarstufe
- Deutsch (Zuhören) in der iKM^{PLUS} im Detail:
Deutsch (Zuhören) in der iKM^{PLUS} im Detail. Primarstufe
- Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion) in der iKM^{PLUS} im Detail:
Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion) in der iKM^{PLUS} im Detail. Primarstufe

Kommentierte Aufgabenpakete

- Kommentiertes Muster-Aufgabenpaket Mathematik:
Kommentiertes Muster-Aufgabenpaket Mathematik. Primarstufe
- Kommentiertes Muster-Aufgabenpaket Deutsch (Lesen):
Kommentiertes Muster-Aufgabenpaket: Basismodul Deutsch (Lesen), Primarstufe
- Kommentiertes Muster-Aufgabenpaket Deutsch (Zuhören):
Kommentiertes Muster-Aufgabenpaket Deutsch (Zuhören). Primarstufe
- Kommentiertes Muster-Aufgabenpaket Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion): Kommentiertes Muster-Aufgabenpaket Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion). Primarstufe

Handbücher zur Durchführung der iKM^{PLUS}

- Handbücher zur Durchführung der iKM^{PLUS}

Muster der Rückmeldungen an Schulen

- Muster-3-Jahres-Schulrückmeldung

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Beispiel der Kompetenzstufen.....	13
Abb. 2: Erhebungskonzept der iKM ^{PLUS}	15
Abb. 3: Unterschiede zwischen der BIST-Ü und der iKM ^{PLUS}	16
Abb. 4: Überblick über die Erreichung der Bildungsstandards.....	18
Abb. 5: Kompetenzstufenverteilungen in <i>Deutsch (Lesen)</i> und <i>Mathematik</i>	20
Abb. 6: Bildungsstandards erreicht bzw. übertroffen nach Geschlecht	21
Abb. 7: Bildungsstandards erreicht bzw. übertroffen nach Erstsprache.....	22
Abb. 8: Kompetenzstufenverteilungen in <i>Deutsch (Lesen)</i> und <i>Mathematik</i> nach Erstsprache	23
Abb. 9: Bildungsstandards erreicht bzw. übertroffen in den einzelnen Kompetenzbereichen nach SÖL-Kategorie der Schule.....	24
Abb. 10: Populationsanteile nach SÖL der Schule, Wien vs. übrige Bundesländer	24
Abb. 11: Erwartete und beobachtete Mittelwerte in <i>Mathematik</i> und <i>Deutsch (Lesen)</i>	25
Abb. 12: Kompetenzstufeneinteilung.....	28
Abb. 13: Inhaltliche mathematische Kompetenzen in der Volksschule	31
Abb. 14: Allgemeine mathematische Kompetenzen in der Volksschule.....	32
Abb. 15: Kompetenzstufenbeschreibung <i>Mathematik</i>	33
Abb. 16: Verteilung der Kompetenzstufen, <i>Mathematik</i>	35
Abb. 17: Punkte in <i>Mathematik</i>	36
Abb. 18: Mittelwerte der Schülerinnen und Schüler nach SÖL der Schule, <i>Mathematik</i>	38
Abb. 19: Erwartete und beobachtete Mittelwerte, <i>Mathematik</i>	39
Abb. 20: Kombination der erhobenen Kompetenzbereiche in Deutsch	42
Abb. 21: Kompetenzstufenbeschreibung, <i>Deutsch (Lesen)</i>	45
Abb. 22: Verteilung der Kompetenzstufen, <i>Deutsch (Lesen)</i>	46
Abb. 23: Kombination der Kompetenzen in <i>Mathematik</i> und <i>Deutsch (Lesen)</i>	48
Abb. 24: Punkte in <i>Deutsch (Lesen)</i>	49
Abb. 25: Mittelwerte der Schülerinnen und Schüler nach SÖL der Schule, <i>Deutsch (Lesen)</i>	50
Abb. 26: Erwartete und beobachtete Mittelwerte, <i>Deutsch (Lesen)</i>	51
Abb. 27: Kompetenzstufenbeschreibung, <i>Deutsch (Zuhören)</i>	54
Abb. 28: Verteilung der Kompetenzstufen, <i>Deutsch (Zuhören)</i>	55
Abb. 29: Punkte in <i>Deutsch (Zuhören)</i>	57
Abb. 30: Mittelwerte der Schülerinnen und Schüler nach SÖL der Schule, <i>Deutsch (Zuhören)</i>	58
Abb. 31: Erwartete und beobachtete Mittelwerte, <i>Deutsch (Zuhören)</i>	59
Abb. 32: Kompetenzstufenbeschreibung <i>Deutsch (VvT)</i> , Dimension <i>Inhalt</i>	63
Abb. 33: Kompetenzstufenbeschreibung <i>Deutsch (VvT)</i> , Dimension <i>Aufbau</i>	64
Abb. 34: Kompetenzstufenbeschreibung <i>Deutsch (VvT)</i> , Dimension <i>Sprachliche Angemessenheit</i>	65
Abb. 35: Kompetenzstufenbeschreibung <i>Deutsch (VvT)</i> , Dimension <i>Sprachliche Richtigkeit</i>	66
Abb. 36: Kompetenzstufenbeschreibung <i>Deutsch (VvT)</i> , gesamt.....	67
Abb. 37: Verteilung der Kompetenzstufen, <i>Deutsch (VvT)</i>	68
Abb. 38: Kompetenzstufen. Dimensionen des Schreibens nach Bundesland, Urbanität und SÖL.....	69

Abb. 39: Punkte in <i>Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)</i>	71
Abb. 40: Mittelwerte der Schülerinnen und Schüler nach SÖL der Schule, <i>Deutsch (VvT)</i>	72
Abb. 41: Erwartete und beobachtete Mittelwerte, <i>Deutsch (VvT)</i>	72
Abb. 42: Verteilung der Kompetenzstufen nach Geschlecht.....	78
Abb. 43: Überblick über die Dimensionen von <i>Deutsch (VvT)</i> nach Geschlecht	79
Abb. 44: Mittelwerte und Mittelwertdifferenzen nach Geschlecht	80
Abb. 45: Mittelwerte nach Geschlecht und SÖL, <i>Mathematik</i>	81
Abb. 46: Mittelwerte nach Geschlecht und SÖL, <i>Deutsch (Lesen)</i>	81
Abb. 47: Mittelwerte nach Geschlecht und Urbanität, <i>Mathematik</i>	82
Abb. 48: Mittelwerte nach Geschlecht und Urbanität, <i>Deutsch (Lesen)</i>	83
Abb. 49: Mittelwertdifferenzen nach Geschlecht in <i>Mathematik</i> und <i>Deutsch (Lesen)</i>	84
Abb. 50: Verteilung der Kompetenzstufen nach Erstsprache.....	89
Abb. 51: Kombinationen der Kompetenzbereiche in Deutsch nach Erstsprache	90
Abb. 52: Mittelwerte und Mittelwertdifferenzen nach Erstsprache.....	91
Abb. 53: Mittelwerte nach Erstsprache und SÖL, <i>Mathematik</i>	93
Abb. 54: Mittelwerte nach Erstsprache und SÖL, <i>Deutsch (Lesen)</i>	94
Abb. 55: Mittelwerte nach Erstsprache und SÖL, <i>Deutsch (Zuhören)</i>	95
Abb. 56: Mittelwerte nach Erstsprache und SÖL, <i>Deutsch (VvT)</i>	96
Abb. 57: Mittelwertdifferenzen nach Erstsprache nach Bundesland, <i>Mathematik</i> und <i>Deutsch (Lesen)</i>	97
Abb. 58: Trends ausgewählter demografischer Merkmale der Schülerinnen und Schüler	104
Abb. 59: Trends demografischer Merkmale der Schülerinnen und Schüler nach Schulstandorten.....	106
Abb. 60: Verteilung der Kompetenzstufen im Trend.....	110
Abb. 61: Mittelwerte nationaler Erhebungen im Trend.....	111
Abb. 62: Verteilung der Kompetenzstufen im Trend, <i>Mathematik</i>	112
Abb. 63: Unterschiede nach Geschlecht und Erstsprache im Trend, <i>Mathematik</i>	112
Abb. 64: Verteilung der Kompetenzstufen im Trend, <i>Deutsch (Lesen)</i>	113
Abb. 65: Unterschiede nach Geschlecht und Erstsprache im Trend, <i>Deutsch (Lesen)</i>	114
Abb. 66: Verteilung der Kompetenzstufen im Trend, <i>Deutsch (Zuhören)</i>	115
Abb. 67: Unterschiede nach Geschlecht und Erstsprache im Trend, <i>Deutsch (Zuhören)</i>	116
Abb. 68: Verteilung der Kompetenzstufen im Trend, <i>Deutsch (VvT)</i>	116
Abb. 69: Kompetenzstufen. Trends in Dimensionen von <i>Deutsch (VvT)</i>	117
Abb. 70: Unterschiede nach Geschlecht und Erstsprache im Trend, <i>Deutsch (VvT)</i>	118
Abb. 71: Verteilung der Schulen nach der Anzahl der teilnahmeverpflichteten Kinder.....	125
Abb. 72: Verteilung der Schulen nach sozioökonomischer Ausgangslage (SÖL).....	126
Abb. 73: Verteilung der Schulen nach Anteil der Kinder ohne Deutsch als Erstsprache.....	127
Abb. 74: Schulen nach Anteil der Kinder, der die BIST mind. erreicht, <i>Mathematik</i> und <i>Deutsch (Lesen)</i>	128
Abb. 75: Schulen nach Erreichung der BIST in <i>Mathematik</i> und <i>Deutsch (Lesen)</i>	129
Abb. 76: Erreichung der BIST in <i>Mathematik</i> und <i>Deutsch (Lesen)</i> nach SÖL, Bundesland und Urbanität.....	130
Abb. 77: Schulen nach Schulmittelwerten in <i>Mathematik</i> und <i>Deutsch (Lesen)</i>	134
Abb. 78: Schulmittelwerte nach SÖL-Kategorie, <i>Mathematik</i>	135
Abb. 79: Schulmittelwerte nach SÖL-Kategorie, <i>Deutsch (Lesen)</i>	136
Abb. 80: Schulmittelwerte und Lage zum Erwartungsbereich, <i>Mathematik</i>	138

Abb. 81: Schulmittelwerte und Lage zum Erwartungsbereich, <i>Deutsch (Lesen)</i>	139
Abb. 82: Klassen nach Anzahl der Kinder, die die BIST nicht erreicht/nach einem anderen Lehrplan unterrichtet wird, nach Klassengröße und Urbanität.....	141
Abb. 83: Klassen >15 Kinder nach Anzahl der Kinder, die die BIST nicht erreicht/nach einem anderen Lehrplan unterrichtet wird, nach SÖL, Bundesland und Urbanität.....	142
Abb. 84: Überblick über die Erreichung der BIST in allen Bundesländern, <i>Mathematik</i>	145
Abb. 85: Überblick über die Erreichung der BIST in allen Bundesländern, <i>Deutsch (Lesen)</i>	145
Abb. 86: Überblick über die Erreichung der BIST in allen Bundesländern, <i>Deutsch (Zuhören)</i>	146
Abb. 87: Überblick über die Erreichung der BIST in allen Bundesländern, <i>Deutsch (VvT)</i>	146
Abb. 88: Punkte in den Bundesländern, <i>Mathematik</i>	147
Abb. 89: Punkte in den Bundesländern, <i>Deutsch (Lesen)</i>	148
Abb. 90: Punkte in den Bundesländern, <i>Deutsch (Zuhören)</i>	149
Abb. 91: Punkte in den Bundesländern, <i>Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)</i>	150
Abb. 92: Mittelwerte in Bundesländern und Städten, <i>Mathematik</i>	151
Abb. 93: Mittelwerte in Bundesländern und Städten, <i>Deutsch (Lesen)</i>	152
Abb. 94: Anteil an Schülerinnen und Schülern ohne DaE in Städten	153
Abb. 95: Abweichungen der beobachteten Werte von den Erwartungswerten in den Bundesländern.....	154
Abb. 96: Bundesländervergleich: Mittelwertdifferenzen in <i>Mathematik</i>	155
Abb. 97: Bundesländervergleich: Mittelwertdifferenzen in Kompetenzbereichen von <i>Deutsch</i>	156
Abb. 98: Verteilung der Kompetenzstufen im Burgenland.....	157
Abb. 99: Das Burgenland im Vergleich der Bundesländer.....	158
Abb. 100: Mittelwertdifferenzen Burgenland – Österreich	158
Abb. 101: Zusammensetzung der Schülerschaft nach SÖL der Schulen im Burgenland	159
Abb. 102: Mittelwerte nach SÖL der Schulen im Burgenland, <i>Mathematik</i>	160
Abb. 103: Erwartete und beobachtete Mittelwerte im Burgenland	160
Abb. 104: Verteilung der Kompetenzstufen in Kärnten	162
Abb. 105: Kärnten im Vergleich der Bundesländer.....	163
Abb. 106: Mittelwertdifferenzen Kärnten – Österreich	163
Abb. 107: Zusammensetzung der Schülerschaft nach SÖL der Schulen in Kärnten.....	164
Abb. 108: Mittelwerte nach SÖL der Schulen in Kärnten, <i>Mathematik</i>	165
Abb. 109: Erwartete und beobachtete Mittelwerte im Kärnten	165
Abb. 110: Verteilung der Kompetenzstufen in Niederösterreich	167
Abb. 111: Niederösterreich im Vergleich der Bundesländer.....	168
Abb. 112: Mittelwertdifferenzen Niederösterreich – Österreich	168
Abb. 114: Mittelwerte nach SÖL der Schulen in Niederösterreich, <i>Mathematik</i>	169
Abb. 113: Zusammensetzung der Schülerschaft nach SÖL der Schulen in Niederösterreich	169
Abb. 115: Erwartete und beobachtete Mittelwerte in Niederösterreich	170
Abb. 117: Oberösterreich im Vergleich der Bundesländer.....	172
Abb. 116: Verteilung der Kompetenzstufen in Oberösterreich	172
Abb. 118: Mittelwertdifferenzen Oberösterreich – Österreich.....	173
Abb. 119: Zusammensetzung der Schülerschaft nach SÖL der Schulen in Oberösterreich	173
Abb. 120: Mittelwerte nach SÖL der Schulen in Oberösterreich, <i>Mathematik</i>	174

Abb. 121: Erwartete und beobachtete Mittelwerte in Oberösterreich	175
Abb. 122: Verteilung der Kompetenzstufen in Salzburg	177
Abb. 123: Salzburg im Vergleich der Bundesländer.....	177
Abb. 124: Mittelwertdifferenzen Salzburg – Österreich	178
Abb. 125: Zusammensetzung der Schülerschaft nach SÖL der Schulen in Salzburg	178
Abb. 126: Mittelwerte nach SÖL der Schulen in Salzburg, <i>Mathematik</i>	179
Abb. 127: Erwartete und beobachtete Mittelwerte in Salzburg	180
Abb. 128: Verteilung der Kompetenzstufen in der Steiermark	182
Abb. 129: Die Steiermark im Vergleich der Bundesländer.....	182
Abb. 130: Mittelwertdifferenzen Steiermark – Österreich	183
Abb. 131: Zusammensetzung der Schülerschaft nach SÖL der Schulen in der Steiermark	183
Abb. 132: Mittelwerte nach SÖL der Schulen in der Steiermark, <i>Mathematik</i>	184
Abb. 133: Erwartete und beobachtete Mittelwerte in der Steiermark	185
Abb. 134: Verteilung der Kompetenzstufen in Tirol	187
Abb. 135: Tirol im Vergleich der Bundesländer.....	187
Abb. 136: Mittelwertdifferenzen Tirol – Österreich.....	188
Abb. 137: Zusammensetzung der Schülerschaft nach SÖL der Schulen in Tirol.....	188
Abb. 138: Mittelwerte nach SÖL der Schulen in Tirol, <i>Mathematik</i>	189
Abb. 139: Erwartete und beobachtete Mittelwerte in Tirol	190
Abb. 140: Verteilung der Kompetenzstufen in Vorarlberg.....	192
Abb. 141: Vorarlberg im Vergleich der Bundesländer	192
Abb. 142: Mittelwertdifferenzen Vorarlberg – Österreich.....	193
Abb. 143: Zusammensetzung der Schülerschaft nach SÖL der Schulen in Vorarlberg.....	193
Abb. 144: Mittelwerte nach SÖL der Schulen in Vorarlberg, <i>Mathematik</i>	194
Abb. 145: Erwartete und beobachtete Mittelwerte in Vorarlberg.....	195
Abb. 146: Verteilung der Kompetenzstufen in Wien.....	197
Abb. 147: Wien im Vergleich der Bundesländer.....	197
Abb. 148: Mittelwertdifferenzen Wien – Österreich.....	198
Abb. 149: Zusammensetzung der Schülerschaft nach SÖL der Schulen in Wien	198
Abb. 150: Mittelwerte nach SÖL der Schulen in Wien, <i>Mathematik</i>	199
Abb. 151: Erwartete und beobachtete Mittelwerte in Wien	200
Abb. 152: Vergleich der Kompetenzen in <i>Mathematik</i> in TIMSS und in nationalen Erhebungen im Trend.....	207
Abb. 153: Vergleich der Trends, <i>Mathematik</i>	209
Abb. 154: Vergleich der Kompetenzen in Lesen in PIRLS und in nationalen Erhebungen im Trend.....	211
Abb. 155: Vergleich der Trends, <i>Deutsch (Lesen)</i>	212
Abb. 156: Gemeldete, teilnahmeverpflichtete und teilnehmende Schülerinnen und Schüler	255

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Nationale und internationale Kennwerte der Kompetenzerreichung.....	19
Tab. 2: Korrelation der Ergebnisse von <i>Mathematik</i> mit den Kompetenzbereichen von Deutsch	40
Tab. 3: Korrelationen der Ergebnisse in den Kompetenzbereichen von Deutsch	41
Tab. 4: COVID-19 und die iKM ^{PLUS} -Kohorten	107
Tab. 5: Anzahl und Verteilung der teilnehmenden Schulen und Klassen nach Bundesland.....	123
Tab. 6: Verteilung der teilnehmenden Schulen nach Urbanisierungsgrad und Bundesland.....	124
Tab. 7: Schulen mit hohem Anteil an Kindern, die die BIST erreichen bzw. nicht erreichen.....	132
Tab. 8: Schülerinnen und Schüler nach Teilnahmeverpflichtung.....	256
Tab. 9: Anteile der Schülerinnen und Schüler mit AO-Status bzw. SPF.....	257
Tab. 10: Teilnahmequoten.....	259

 Institut des Bundes
für Qualitätssicherung im
österreichischen Schulwesen

iqs.gv.at