

Ergebnisse der iKM^{PLUS} auf Ebene der Bundesländer – Vorabinformation

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



Burgenland

iKM^{PLUS}

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

Ergebnisse der iKM^{PLUS} auf Ebene der Bundesländer – Vorabinformation. Burgenland.
iKM^{PLUS} Primarstufe, 1. Zyklus (2023–2025)
Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (Hrsg.)
Salzburg, 2026

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

Einleitung.....	3
Allgemeine Informationen und Ergebnisse für Österreich	4
Details im Bundesland: Burgenland.....	14
FAQs: Allfällige kritische Fragen und evidenzbasierte Antwortvorschläge.....	19

Einleitung

Im vorliegenden Dokument werden die wichtigsten dreijährlichen iKM^{PLUS}-Ergebnisse der Primarstufe (1. Zyklus, 2023–2025, 4. Schulstufe) für die Bundesländer dargestellt. Ausführliche Analysen sind dem Bundesergebnisbericht iKM^{PLUS} Primarstufe, 1. Zyklus (2023–2025) zu entnehmen. Ab Seite 11 sind die Ergebnisse Ihres Bundeslands im Detail dargestellt.

Die Ergebnisse der Bundesländer sind über die erhobenen Kompetenzbereiche *Mathematik, Deutsch (Lesen), Deutsch (Zuhören), Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* hinweg weitgehend konsistent: In 8 von 9 Bundesländern liegen alle Kompetenzbereiche entweder über oder unter dem Österreich-Mittelwert.

Die meisten Bundeslandunterschiede sind stark von der demografischen Zusammensetzung der jeweiligen Schülerschaft geprägt. Ein Indikator dafür ist die sozioökonomische Ausgangslage (SÖL) der Schulen. Diese sozioökonomische Ausgangslage setzt sich aus drei Komponenten zusammen: Bildung der Eltern/Erziehungsberechtigten der Kinder, Erwerbsstatus bzw. Einkommen im Haushalt der Kinder und Migrations-/Sprachhintergrund der Kinder. Die SÖL wird in 6 Kategorien unterteilt, die niedrigste Kategorie ist die ungünstigste, die höchste bezeichnet die günstigste Ausgangslage. Die österreichweite Verteilung der Kinder in Schulen bestimmter SÖL-Kategorien unterscheidet sich stark von den Verteilungen in den einzelnen Bundesländern, daher wird dieser Aspekt in den Bundeslandanalysen berücksichtigt.

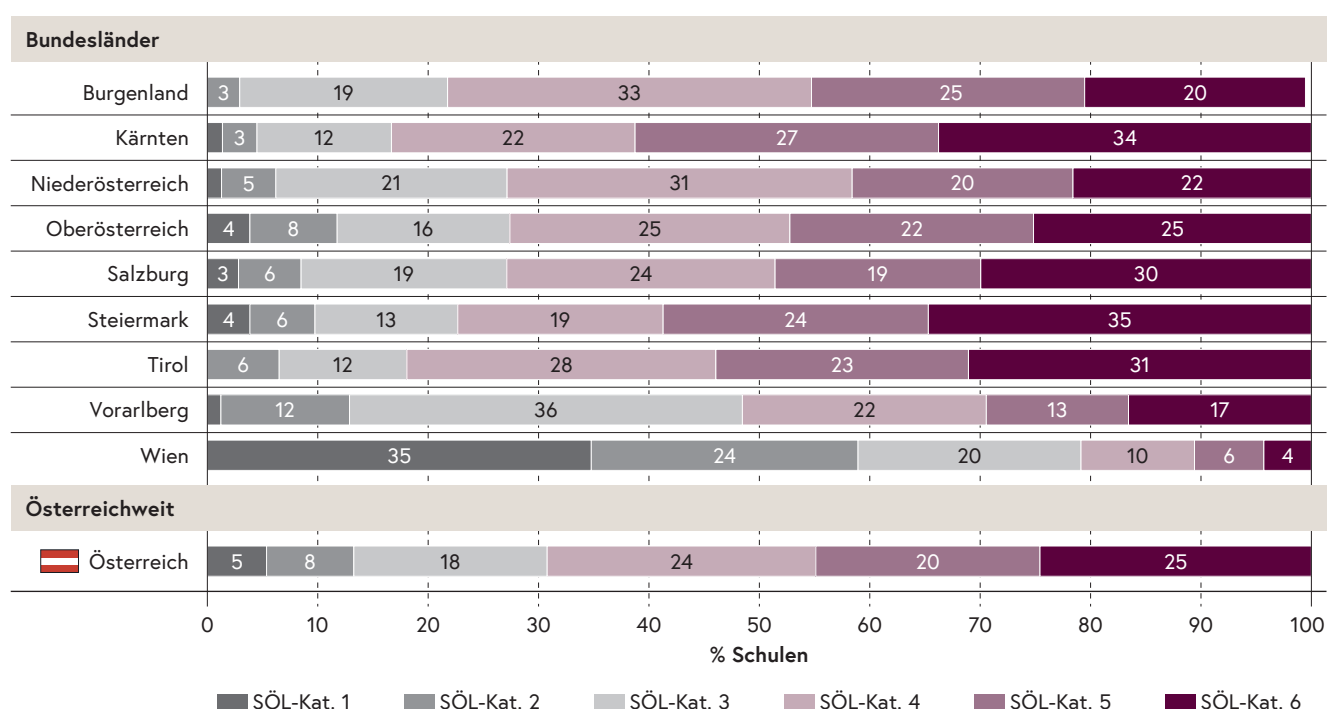
Um diese und weitere Unterschiede zu kontextualisieren, werden populationsadjustierte Erwartungswerte berechnet: Wie sähe der Österreich-Mittelwert aus, wenn sich die Schülerschaft in ganz Österreich so zusammensetzen würde wie in den jeweiligen Bundesländern? Die Österreich-Mittelwerte liegen in allen Kompetenzbereichen im 1. Zyklus bei 500 Punkten. Liegt der Erwartungswert eines Kompetenzbereichs im Bundesland X bei 510 Punkten, so bedeutet dies, dass der Österreich-Schnitt bei gleicher demografischer Zusammensetzung wie im Bundesland X 510 Punkte betragen würde. Liegt der beobachtete Wert im Bundesland X über 510 Punkten, so erzielen die Kinder höhere Ergebnisse als erwartet.

Allgemeine Informationen und Ergebnisse für Österreich

Sozioökonomische Ausgangslage der Schulen (SÖL)

Die sozioökonomische Ausgangslage der Schulen steht in starkem Zusammenhang mit der Kompetenzerreichung ihrer Schülerinnen und Schüler. Die Verteilung der Schulen nach SÖL und Bundesland ist allerdings nicht ausgewogen.

Abb. 1: Verteilung der Schulen nach sozioökonomischer Ausgangslage (SÖL) in den Bundesländern



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.

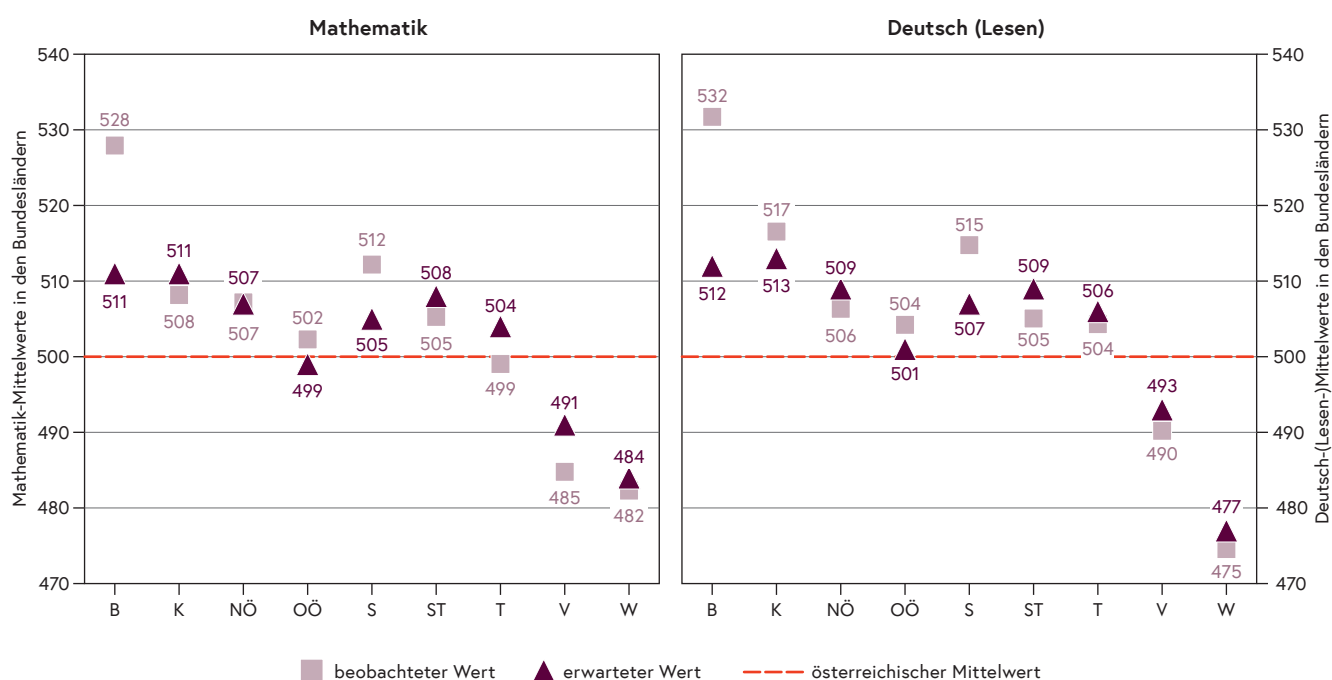
Die Mittelwerte der Schulen nach SÖL-Kategorie finden sich in den bundeslandspezifischen Dokumententeilen.

Populationsadjustiert erwartete und beobachtete Werte

Die meisten Bundeslandunterschiede sind stark von der demografischen Zusammensetzung der Schülerschaft der jeweiligen Bundesländer geprägt. Um die Bundeslandergebnisse dahingehend zu kontextualisieren, werden die beobachteten Werte mit den populationsadjustiert erwarteten Werten (s. o.) gemeinsam betrachtet. Die populationsadjustierten Werte beantworten die Frage: Wie sähe der Österreich-Mittelwert aus, wenn sich die Schülerschaft in ganz Österreich so zusammensetzen würde wie in den jeweiligen Bundesländern?

Im Burgenland z. B. wurde ein erwarteter Wert von 511 Punkten in *Mathematik* errechnet. Würde die Zusammensetzung der Schülerpopulation Österreichs so sein wie im Burgenland, wären in Österreich 511 Punkte in *Mathematik* zu erwarten. Die Schülerinnen und Schüler im Burgenland erreichen allerdings im Schnitt 528 Punkte und liegen damit praktisch bedeutsam über dem Erwartungswert.

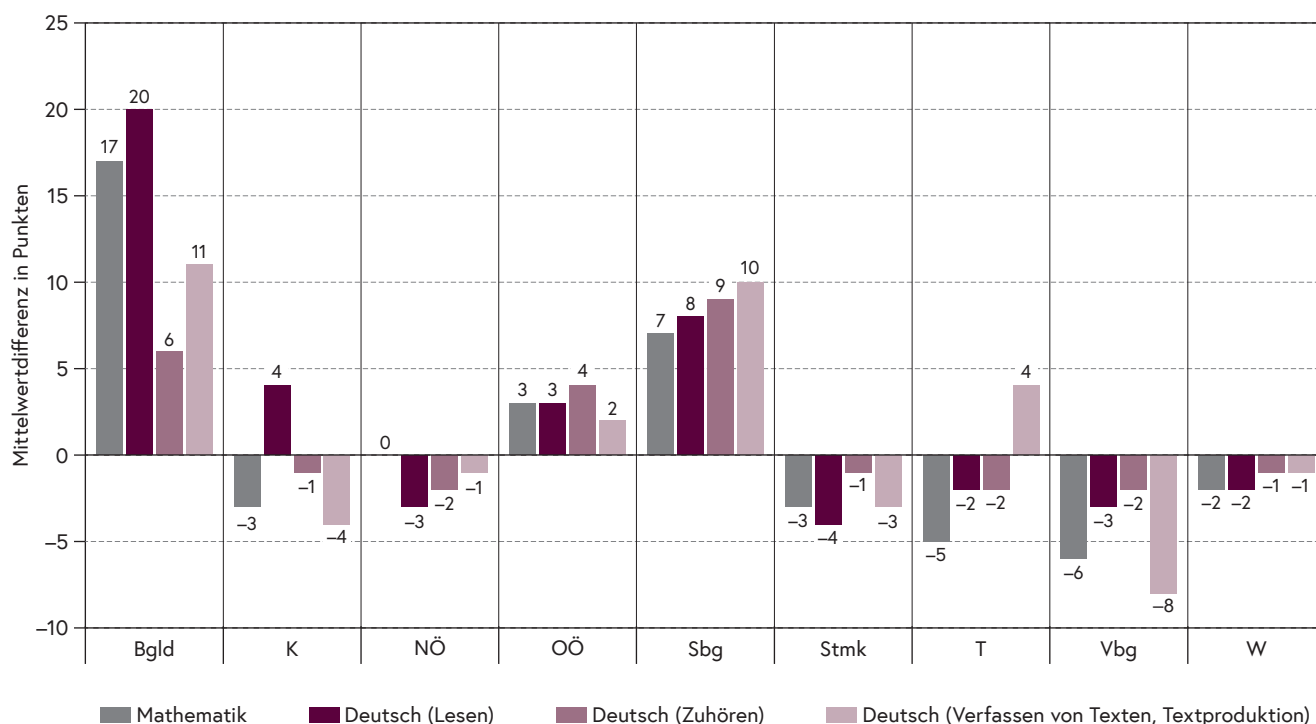
Abb. 2: Erwartete und beobachtete Mittelwerte in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)*



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Auch in Salzburg werden etwas höhere Werte beobachtet als erwartet. In Wien liegen alle beobachteten Werte sehr nahe am Erwartungswert, auch in den anderen Bundesländern gibt es kaum Abweichungen. In der unten stehenden Grafik werden die Abweichungen für alle Kompetenzbereiche dargestellt.

Abb. 3: Abweichungen der beobachteten Werte von den Erwartungswerten in den Bundesländern



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

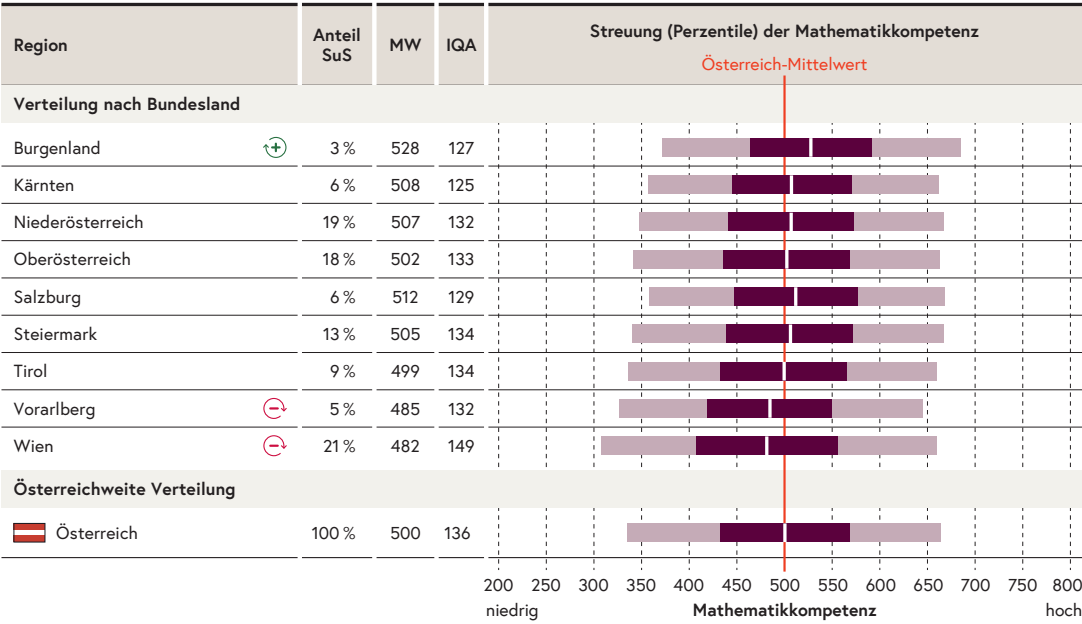
Ergebnisse in Punkten und Streuung

In den folgenden Grafiken werden Mittelwerte, Mediane und die Streuung (Interquartilsabstand, IQA¹) dargestellt. Die Länge der Balken veranschaulicht die Streuung der Ergebnisse.

Für jedes Bundesland wurde berechnet, ob es je Kompetenzbereich praktisch bedeutsam² vom Österreich-Mittelwert (Ö-MW) abweicht: ein + symbolisiert Bundeslandmittelwerte, die praktisch bedeutsam über dem Ö-MW liegen, ein – symbolisiert praktisch bedeutsam geringere Werte.

- 1 Der IQA beschreibt die Spannweite der mittleren 50 % der Ergebnisse. Ein kleiner IQA kennzeichnet homogene Gruppen.
- 2 Praktische Bedeutsamkeit wird gemessen als Effektstärke. Verwendet wird Cohen's *d*. Beträgt die Differenz mehr als 13 Punkte (ungerundet; entspricht Cohen's *d* $\geq 0,13$), so ist von einem praktisch bedeutsamen Unterschied auszugehen. Kleinere Unterschiede sind nicht praktisch bedeutsam.

Abb. 4: Ergebnisse in *Mathematik*



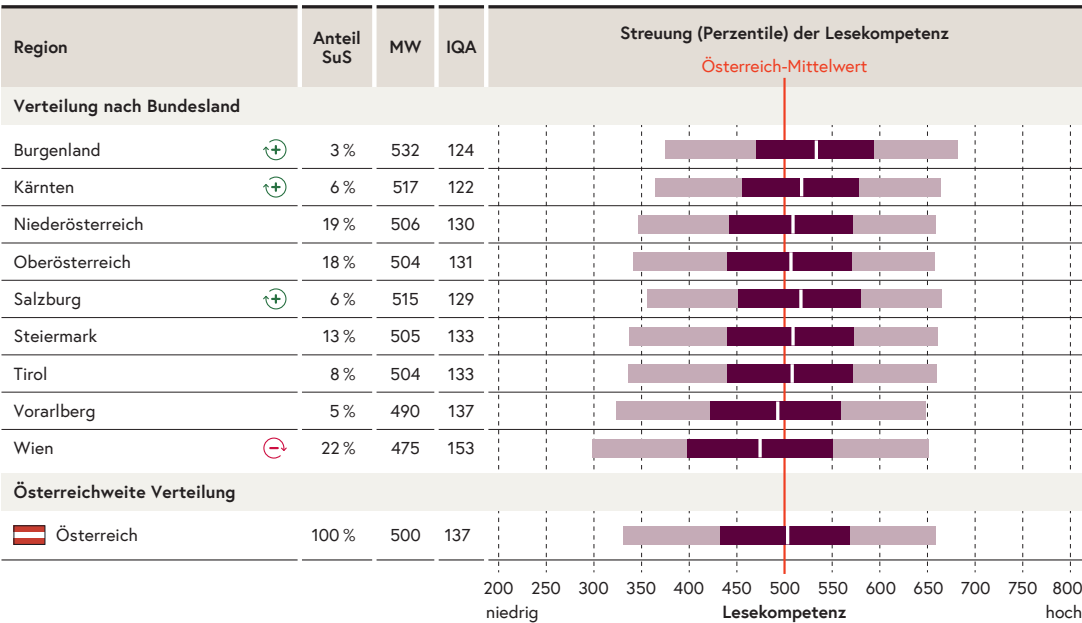
MW = Mittelwert, IQA = Interquartilabstand (Länge der dunklen Balken).

⊕ praktisch bedeutsam **über** dem österreichischen Mittelwert

⊖ praktisch bedeutsam **unter** dem österreichischen Mittelwert

Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Abb. 5: Ergebnisse in *Deutsch (Lesen)*



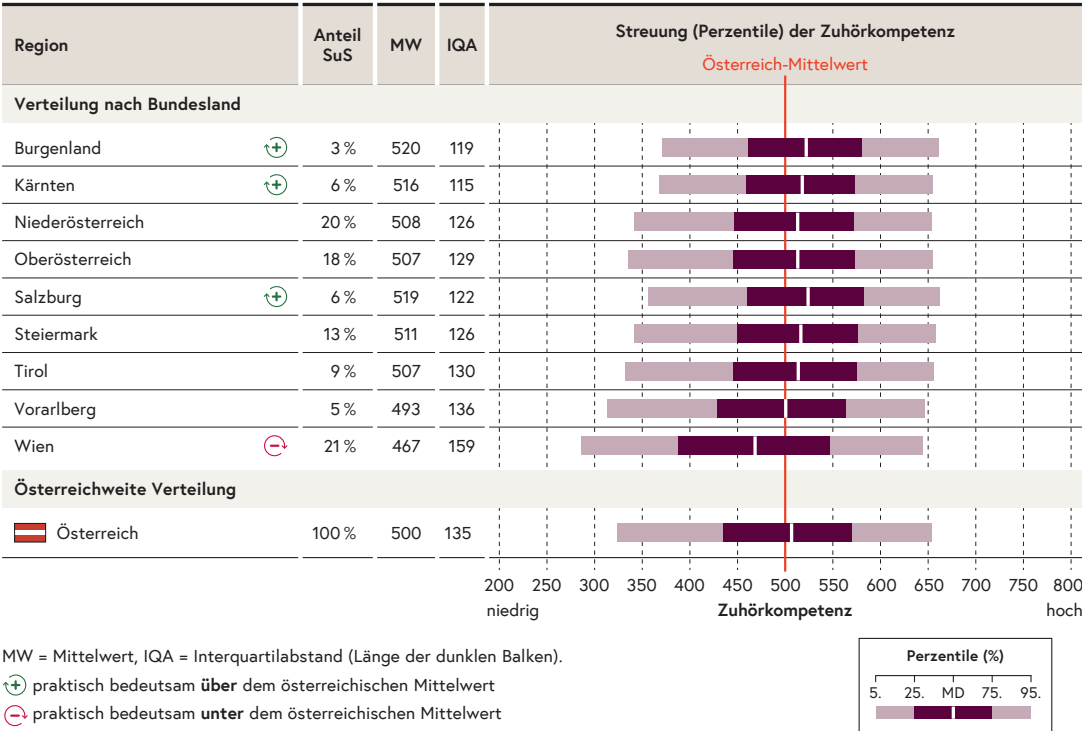
MW = Mittelwert, IQA = Interquartilabstand (Länge der dunklen Balken).

⊕ praktisch bedeutsam **über** dem österreichischen Mittelwert

⊖ praktisch bedeutsam **unter** dem österreichischen Mittelwert

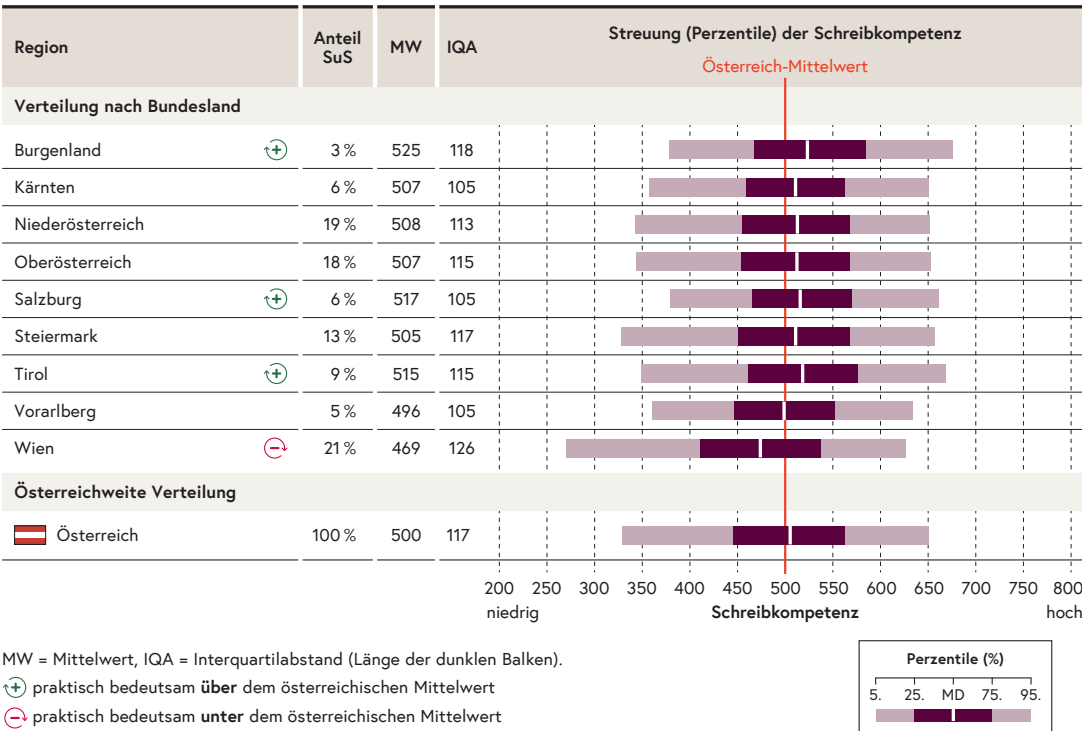
Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Abb. 6: Ergebnisse in *Deutsch (Zuhören)*



Quelle: iKM^{PLUS} (2024).

Abb. 7: Ergebnisse in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)*



Quelle: iKM^{PLUS} (2024).

Die Bundesländer im Einzelvergleich

Für jedes Bundesland wurde berechnet, ob es sich je Kompetenzbereich praktisch bedeutsam (s. o.) von den anderen Bundesländern unterscheidet. Dabei gibt es hauptsächlich Unterschiede zwischen dem Burgenland, Vorarlberg und Wien sowie den anderen Bundesländern.

Abb. 8: Bundesländervergleiche in *Mathematik*, *Deutsch (Lesen)*, *Deutsch (Zuhören)*, *Deutsch (Verfassen von Texten)*

Bundesland	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	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	/	

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.

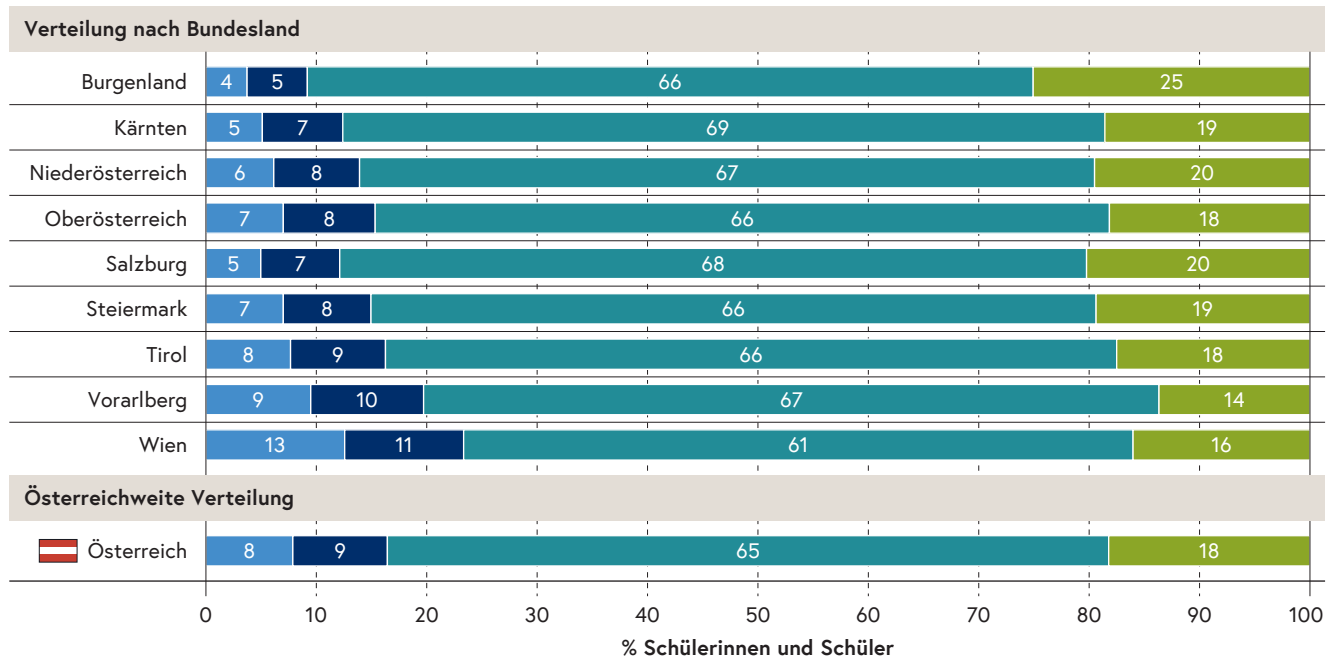
↓ praktisch bedeutsam niedrigerer MW
 ↑ praktisch bedeutsam höherer MW
 / MW-Unterschied praktisch nicht bedeutsam

Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Kompetenzerreichung in den Bundesländern

Kompetenzen können auch nach Erreichung der Bildungsstandards dargestellt werden.
Die Kompetenzstufen sind wie in den Bildungsstandardüberprüfungen (BIST-Ü) berechnet.

Abb. 9: Überblick über die Erreichung der BIST, *Mathematik*



Bildungsstandards für das
Ende der 4. Schulstufe ...

■ nicht erreicht
(unter Stufe 1)

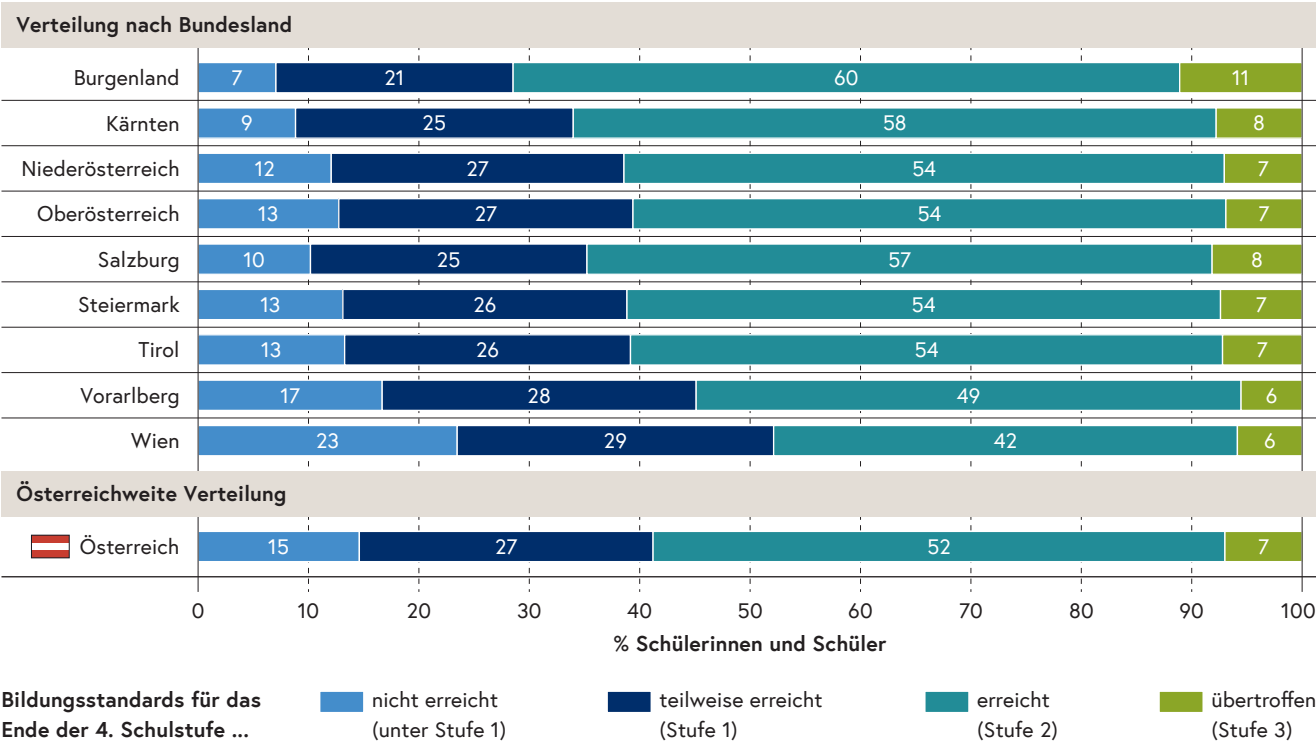
■ teilweise erreicht
(Stufe 1)

■ erreicht
(Stufe 2)

■ übertroffen
(Stufe 3)

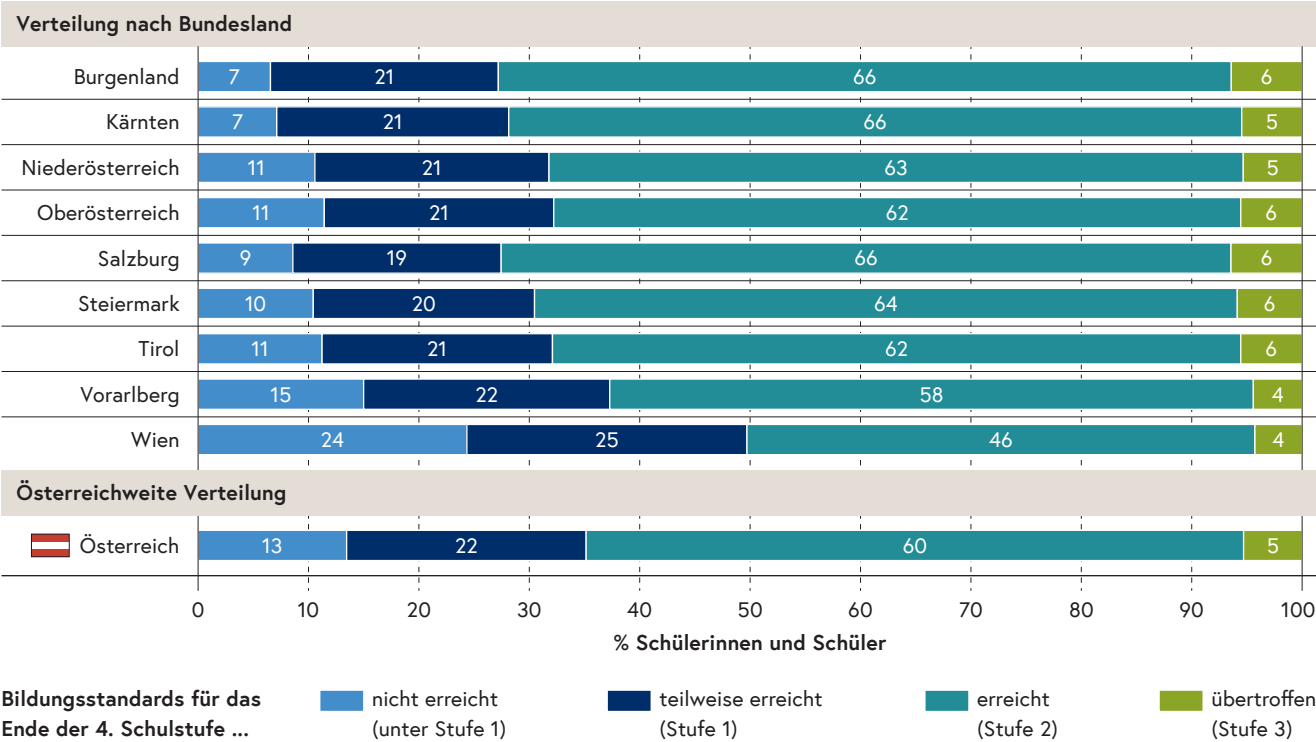
Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Abb. 10: Überblick über die Erreichung der BIST, Deutsch (Lesen)



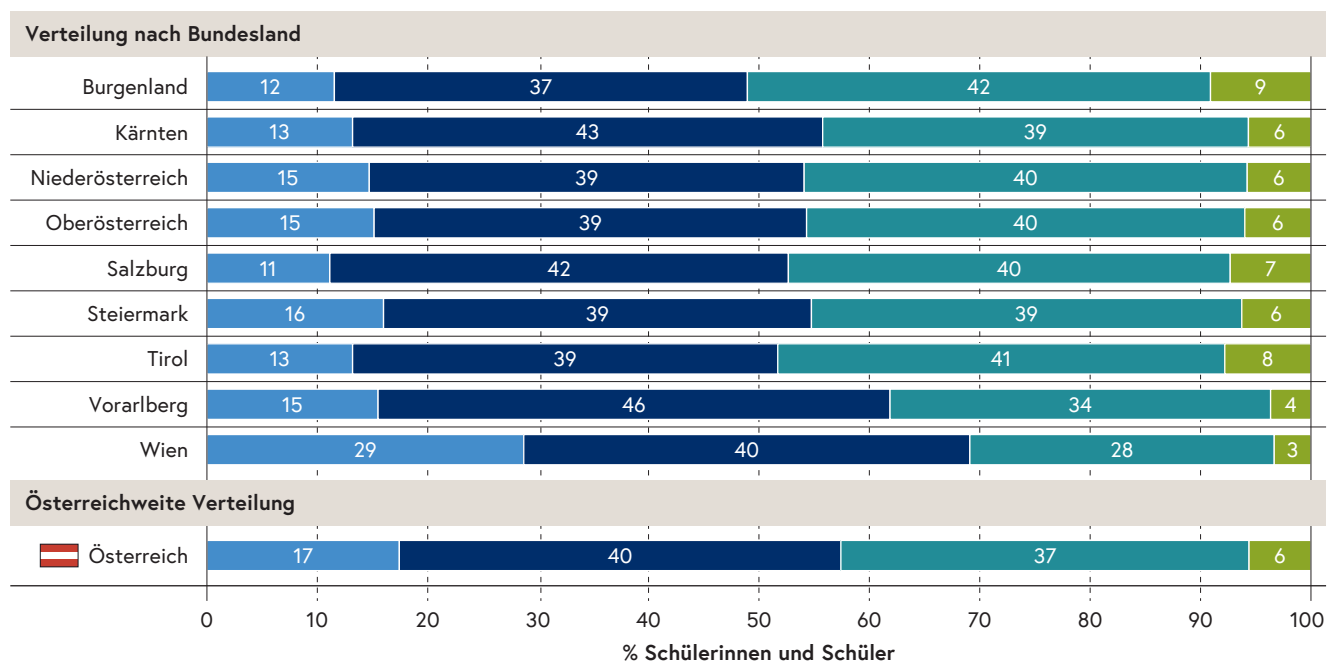
Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Abb. 11: Überblick über die Erreichung der BIST, Deutsch (Zuhören)



Quelle: iKM^{PLUS} (2024).

Abb. 12: Überblick über die Erreichung der BIST, Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)



Bildungsstandards für das
Ende der 4. Schulstufe ...

■ nicht erreicht
(unter Stufe 1)

■ teilweise erreicht
(Stufe 1)

■ erreicht
(Stufe 2)

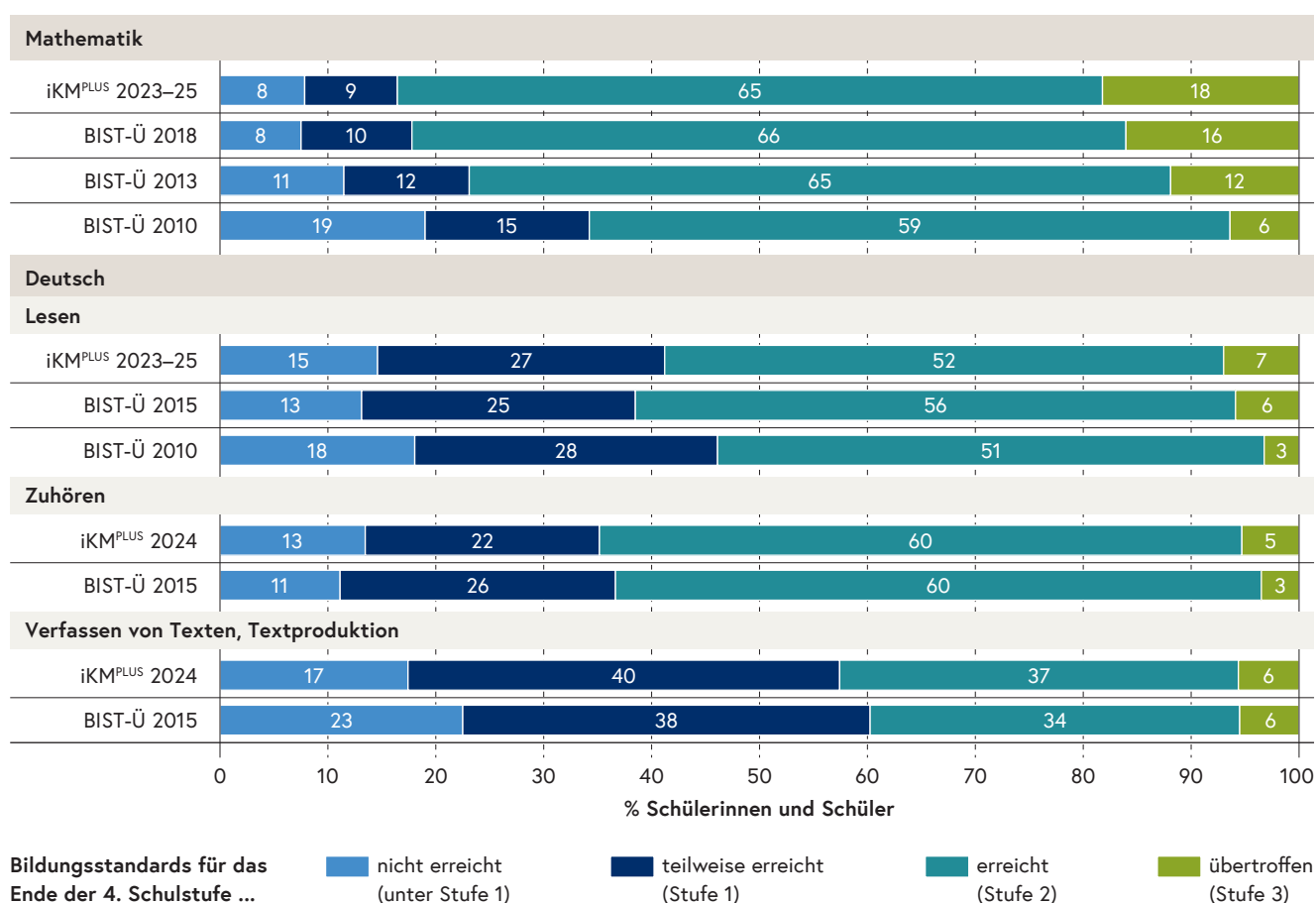
■ übertroffen
(Stufe 3)

Quelle: iKM^{PLUS} (2024).

Kompetenzerreichung im Trend

Im Vergleich mit den Ergebnissen vorangegangener Bildungsstandardüberprüfungen zeigen sich vor allem in *Mathematik* steigende Kompetenzen. In den Kompetenzbereichen von Deutsch sind eher stagnierende Tendenzen auszumachen, nur im Kompetenzbereich *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* sind leichte Verbesserungen festzustellen.

Abb. 13: Kompetenzen in den Bildungsstandardüberprüfungen und in der iKM^{PLUS}



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

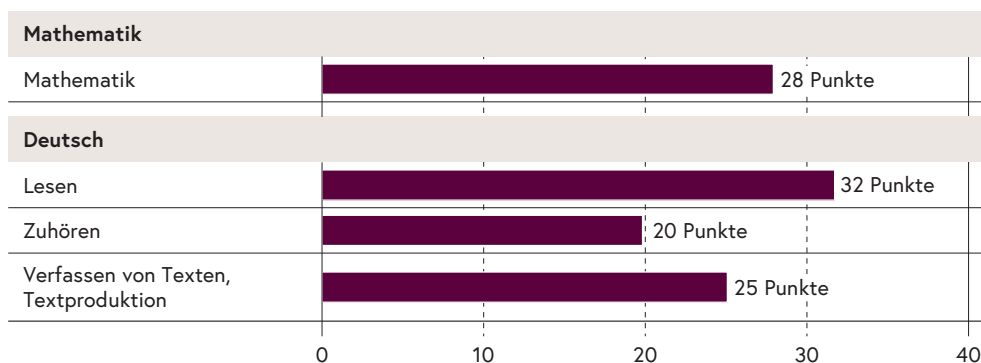
Details im Bundesland: Burgenland

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 direkten Vergleich liegen die Mittelwerte je Kompetenzbereich im Burgenland praktisch bedeutsam über denen Österreichs und über denen der meisten anderen Bundesländer (Pfeile nach oben; „/“ bedeutet keinen Unterschied bzw. nicht praktisch bedeutsam). In keinem Kompetenzbereich liegen Schülerinnen und Schüler anderer Bundesländer vor denen des Burgenlands. Die Mittelwerte im Burgenland liegen in allen Kompetenzbereichen praktisch bedeutsam über dem Österreich-Mittelwert.

Abb. 14: Burgenland im Vergleich

	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
Bgld	528		↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	532		↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	520		/	↑	↑	/	/	↑	↑	↑	525		↑	↑	↑	/	↑	/	↑	↑



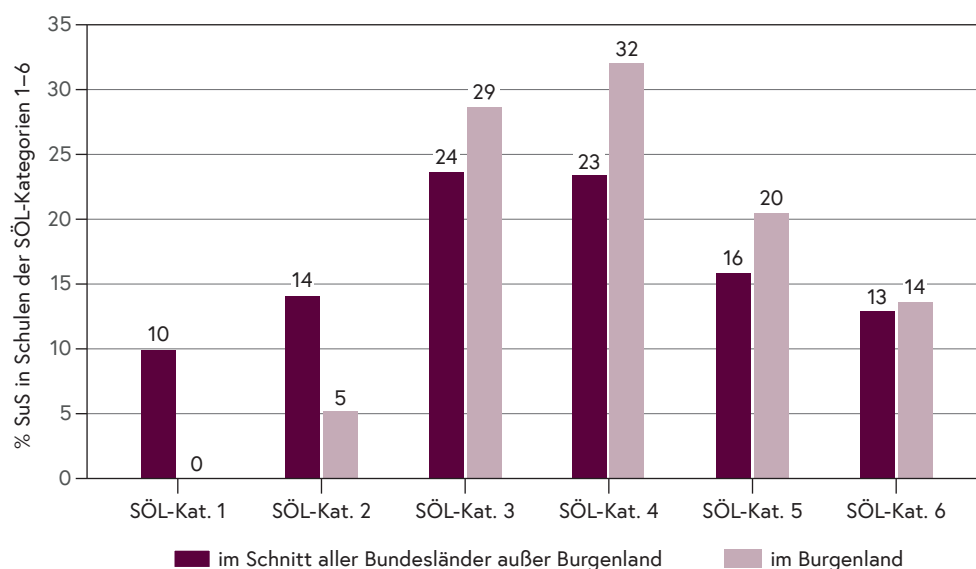
Punktdifferenz: Dunkle Balken kennzeichnen praktisch bedeutsame Unterschiede.

Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Im Burgenland finden sich keine Schulen in SÖL-Kategorie 1 und sehr wenige in SÖL-Kategorie 2 (sehr niedrig und niedrig). 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 dem Burgenland.

Abb. 15 vergleicht die Anteile der Schülerinnen und Schüler im Burgenland je SÖL-Kategorie der Schule mit den Anteilen in allen anderen Bundesländern außer dem Burgenland.

Abb. 15: Anteil Schülerinnen und Schüler nach SÖL der Schule

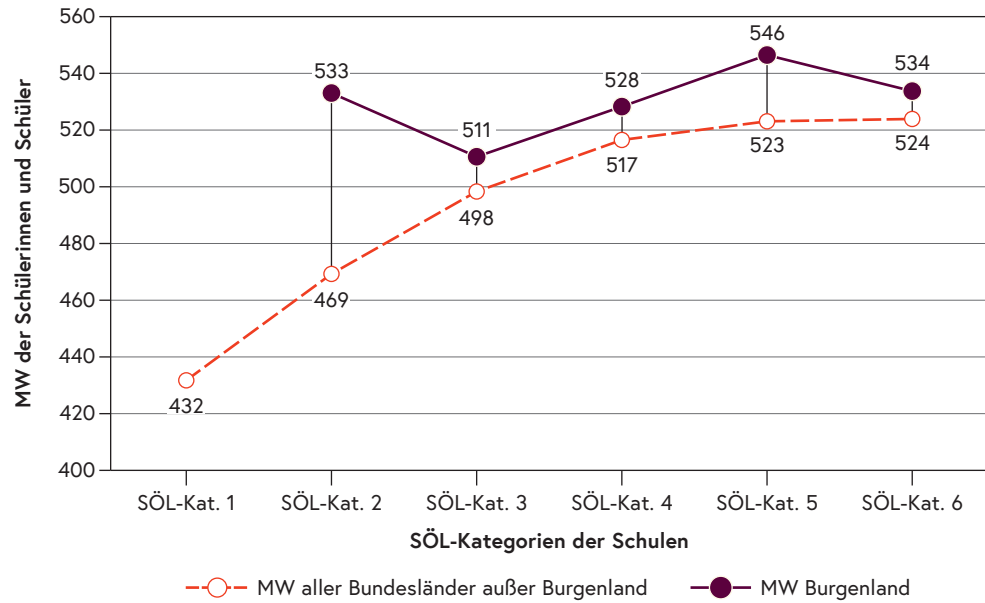


Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Für jedes Bundesland wurde berechnet, wie die Schulen im Mittel nach SÖL-Kategorie der Schule abschneiden. Für den Vergleich wurden die Mittelwerte im Bundesland jenen der anderen Bundesländer gegenübergestellt, das eigene Bundesland also nicht in den Österreich-Mittelwert eingerechnet (in dieser Analyse). Dabei zeigen sich im Burgenland vor allem in *Mathematik*, *Deutsch (Lesen)* und *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* in jeder SÖL-Kategorie höhere Ergebnisse als in den anderen Bundesländern (ausgenommen SÖL-Kategorie 1; es gibt im Burgenland keine Schulen in dieser Kategorie). In *Deutsch (Zuhören)* liegen die Ergebnisse näher an den Mittelwerten der anderen Bundesländer.

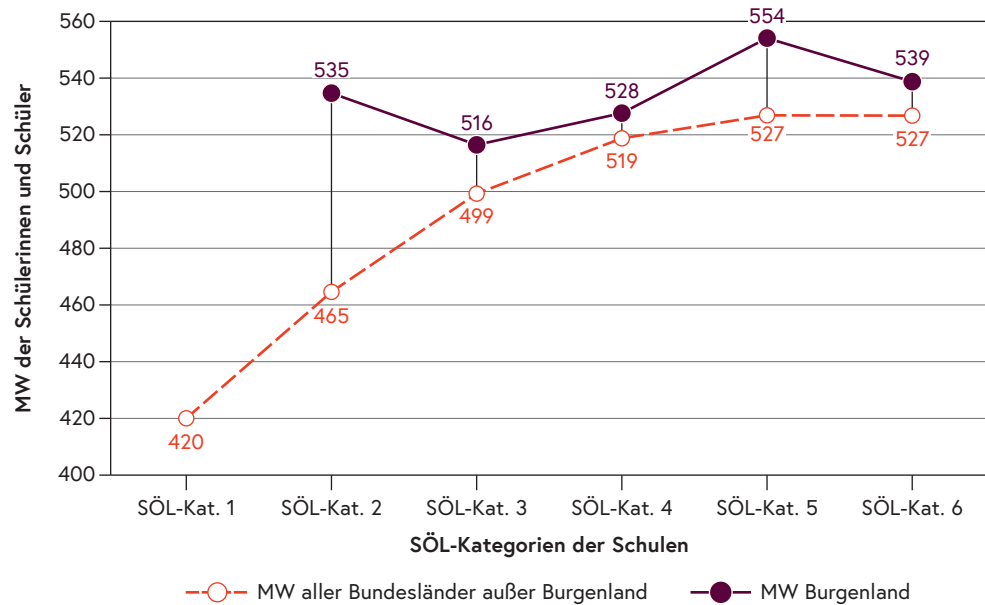
Schülerinnen und Schüler in Schulen der SÖL-Kategorie 2 liegen in allen Kompetenzbereichen weit über dem Schnitt aller anderen Bundesländer außer dem Burgenland. Allerdings sind die Schülerzahlen in dieser Gruppe sehr klein im Burgenland, zwischen $n = 73$ in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* und 395 in *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* (über alle drei Jahre); insgesamt verteilen sich diese Schülerinnen und Schüler auf 5 Schulen.

Abb. 16: Mittelwerte nach SÖL der Schulen im Burgenland und in den anderen Bundesländern, *Mathematik*



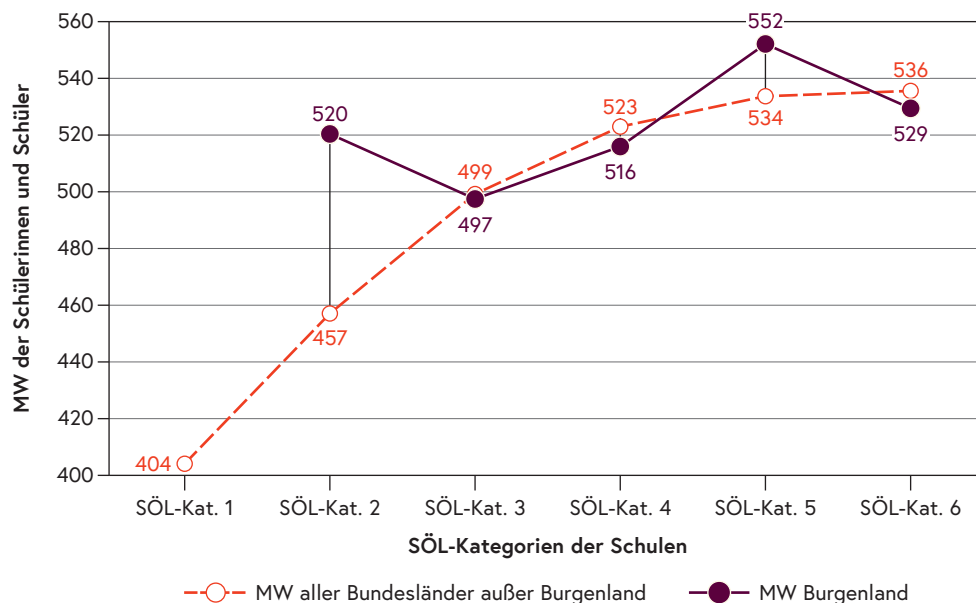
Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

Abb. 17: Mittelwerte nach SÖL der Schulen im Burgenland und in den anderen Bundesländern, *Deutsch (Lesen)*



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).

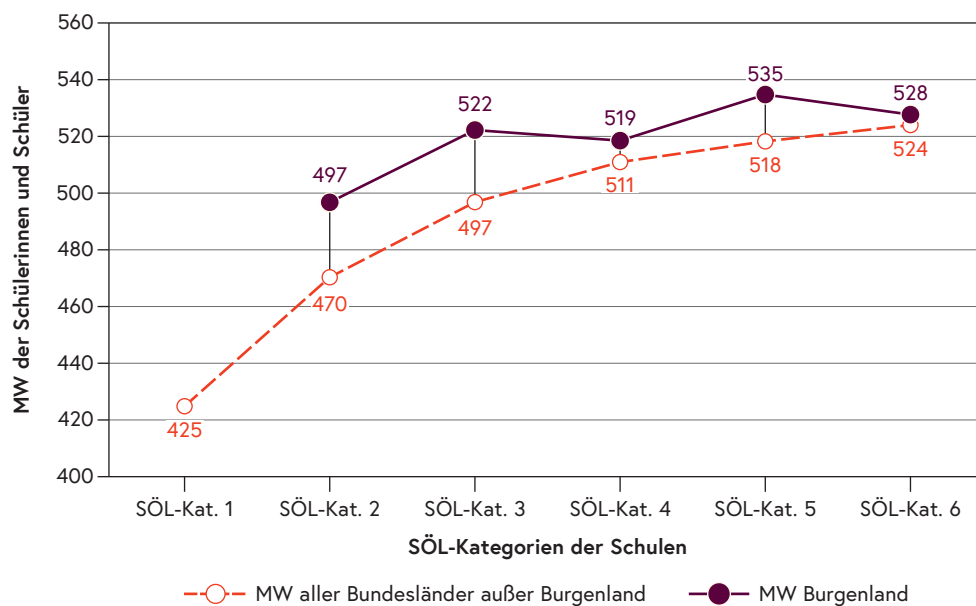
Abb. 18: Mittelwerte nach SÖL der Schulen im Burgenland und in den anderen Bundesländern, *Deutsch (Zuhören)*



Quelle: iKM^{PLUS} (2024).

Da es im Burgenland weniger Schülerinnen und Schüler und somit auch weniger Schulen gibt als in den meisten anderen Bundesländern, sind die Kurven für das Burgenland etwas weniger glatt als in Österreich. Gerade bei sehr kleinen Gruppen sind Ausreißerwerte möglich.

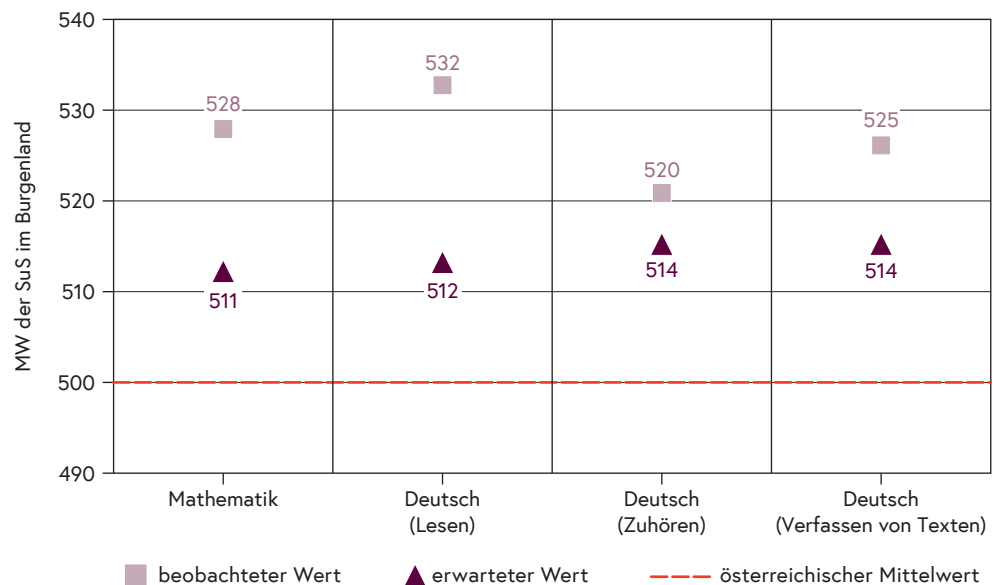
Abb. 19: Mittelwerte nach SÖL der Schulen im Burgenland und in den anderen Bundesländern, *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)*



Quelle: iKM^{PLUS} (2024).

Nicht nur die beobachteten Werte, auch alle Erwartungswerte liegen im Burgenland über dem Österreich-Mittelwert. Populationsadjustiert erwartet liegen die Ergebnisse im Burgenland in allen Kompetenzbereichen unter den beobachteten Werten. Das heißt, dass die Schülerinnen und Schüler im Burgenland die Erwartungen übertreffen. In *Mathematik* und *Deutsch (Lesen)* ist der Vorsprung praktisch bedeutsam. Am kleinsten ist der Vorsprung in *Deutsch (Zuhören)*.

Abb. 20: Erwartete und beobachtete Mittelwerte im Burgenland



Quelle: iKM^{PLUS} (2023–2025).



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.
- 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.

FAQs: Allfällige kritische Fragen und evidenzbasierte Antwortvorschläge

1. Warum sind Ergebnisse in Mathematik deutlich besser als alle drei Bereiche in Deutsch?

Mathematik-Kompetenzen hängen weniger mit sozioökonomischen Faktoren zusammen als Deutsch-Kompetenzen (vgl. PIRLS, PISA, TIMSS zu Unterschieden nach Erstsprache und Migrationshintergrund; vgl. auch BIST-Ü-Ergebnisse 2015, 2018). Das heißt auch, dass in *Mathematik* Änderungen im Unterricht schneller Ergebnisse zeigen, weil weniger durch familiäre Hintergründe und andere Rahmenbedingungen moderiert wird. Zu Beginn der Überprüfungen war der Vorsprung in *Mathematik* nicht so deutlich: 2010 erreichten 34 % der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in *Mathematik* nicht oder nur teilweise, im Vergleich zu 46 % in *Deutsch (Lesen)* – in der iKM^{PLUS} liegen die Werte bei 16 % in *Mathematik* und 41 % in *Deutsch (Lesen)*. In TIMSS zeigte sich nach dem Jahr 1995, in dem Österreichs Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich sehr hohe Werte erzielten, bis 2007 ein Abfall, danach stiegen auch dort die Kompetenzen kontinuierlich an (Itzlinger-Bruneforth & Wiesinger, 2020)³. Auch in PISA⁴ zeigt sich, dass *Mathematik* die stärkste Domäne der Schülerinnen und Schüler Österreichs ist.

2. Warum sind manche Bundesländer über dem erwarteten Wert, andere darunter?

Bundeslandunterschiede erklären sich zum Großteil aus der Demografie ihrer Schülerschaft. Um diesen Faktor zu analysieren, wird ein populationsadjustierter Vergleich angestellt (Bruneforth et al., 2026)⁵. Bei diesem Vergleich werden Rahmenbedingungen der Schulen in den Bundesländern berücksichtigt, die sich aus der demografischen Komposition der Schülerschaft ergeben (u.a. Anteil der Kinder ohne Deutsch als

3 Itzlinger-Bruneforth, U. & Wiesinger, L. (2020). Mathematische Kompetenzen im Trend. In U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Österreich im internationalen Vergleich. Erstbericht*. DOI: <http://doi.org/10.17888/timss2019-eb>

4 Toferer, B., Lang, B. & Salchegger, S. (Hrsg.). (2023). PISA 2022. *Kompetenzen in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. DOI: <http://doi.org/10.17888/pisa2022-eb>

5 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>

Erstsprache, sozioökonomische Faktoren). Unterschiede zwischen dem Mittelwert und dem berechneten populationsadjustierten Wert für ein Bundesland gehen somit auf andere (verbleibende) Lernbedingungen zurück, insbesondere auf Schul- und Unterrichtsqualität sowie lernunterstützende Faktoren im Umfeld.

Die Abweichungen zwischen den erwarteten und den beobachteten Werten in den Bundesländern sind zum größten Teil vernachlässigbar, nur im Burgenland und in Salzburg sind die beobachteten Werte konsistent höher als erwartet.

3. Warum unterscheiden sich die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler nach der SÖL der Schule? Warum sind die SÖL-Unterschiede so ausgeprägt?

Aus vielen Studien ist bekannt, dass sozioökonomische Faktoren in einem starken Zusammenhang mit dem Kompetenzerwerb stehen. Das ist auch international in fast allen anderen Ländern der Fall. Vergleiche die Ergebnisse nach sozioökonomischen Faktoren, Elternbildung, Migrationshintergrund usw. in PIRLS 2021⁶, TIMSS 2019⁷ oder PISA 2022⁸.

Die sozioökonomische Ausgangslage der Schule (SÖL) beschreibt die Rahmenbedingungen der Schülerschaft. Sie setzt sich aus drei Komponenten zusammen: Bildung der Eltern/Erziehungsberechtigten der Kinder, Erwerbsstatus bzw. Einkommen im Haushalt der Kinder und Migrations-/Sprachhintergrund der Kinder. Jeder dieser Faktoren für sich hängt eng mit dem Kompetenzerwerb der Kinder zusammen, das zeigt sich auch in internationalen Studien: Je höher das Haushaltseinkommen, die Bildung der Eltern und der berufliche Status, desto höher sind die Kompetenzen der Kinder (statistisch). Sprechen die Kinder Deutsch als ihre Erstsprache (oder eine ihrer Erstsprachen), haben sie höhere durchschnittliche Kompetenzen als Kinder ohne Deutsch als Erstsprache. Schulen können im Rahmen der pädagogischen Arbeit einiges wettmachen (siehe fairer Vergleich), sie können aber nicht die Rahmenbedingungen gänzlich kompensieren. Es ist wichtig zu betonen, dass viele Schulen mit schwieriger SÖL unerwartet gute Ergebnisse erzielen.

6 Schmich, J., Wallner-Paschon, C. & Illetschko, M. (Hrsg.). (2023). *PIRLS 2021. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse*. DOI: <http://doi.org/10.17888/pirls2021-eb.2>

7 Itzlinger-Bruneforth, U. (Hrsg.). (2020). *Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Österreich im internationalen Vergleich. Erstbericht*. DOI: <http://doi.org/10.17888/timss2019-eb>

8 Toferer, B., Lang, B. & Salchegger, S. (Hrsg.). (2023). *PISA 2022. Kompetenzen in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. DOI: <http://doi.org/10.17888/pisa2022-eb>

4. Warum erreichen in Wien so wenige Kinder die Bildungsstandards?

Betrachtet man die Übereinstimmung der Erwartungswerte (populationsadjustierte Erwartungswerte) mit den beobachteten Werten, zeigt sich kein Unterschied in der Qualität der pädagogischen Arbeiten zwischen Wien und den anderen Bundesländern. Wien erzielt Ergebnisse, die unter Berücksichtigung der sozioökonomischen Rahmenbedingungen zu erwarten sind. **Lehrpersonen in Wien arbeiten häufiger unter sehr herausfordernden Bedingungen als in anderen Bundesländern:** 58 % der Schülerinnen und Schüler in Wien besuchen Schulen der niedrigsten SÖL-Kategorien (1 und 2), das ist beinahe viermal so viel wie im Österreich-Schnitt ohne Wien (15 %). Diese Schulen zeichnen sich zudem aus durch große Klassen, viele Kinder mit anderen Erstsprachen, viele Eltern mit niedrigen Bildungsabschlüssen, viele Familien, die unter schwierigen ökonomischen Bedingungen leben. Nach SÖL-Kategorie der Schulen zeigen sich in Wien gleich gute oder höhere Kompetenzen als in anderen Bundesländern. Besonders gut schneiden Schulen der höchsten SÖL-Kategorien (5 und 6) ab, sie liegen deutlich über dem Schnitt der anderen Bundesländer.

5. Warum sind die Ergebnisse in Mathematik kontinuierlich besser geworden?

Betrachtet man die Ergebnisse im Trend, so ist es einerseits gelungen, die Anteile der Kinder mit **besonders niedrigen Kompetenzen zu senken:** 2010 erreichten 19 % der Kinder die BIST nicht, 2023–2025 waren dies nur noch 8 %. Der Anteil der Kinder, der die BIST übertrifft, hat sich von 6 % 2010 auf 18 % 2023–25 vergrößert, also verdreifacht. Seit 2009 wurden viele Reformen im österreichischen Schulsystem implementiert: die Einführung der PädagogInnenbildung NEU, die Einführung der Bildungsstandards und ihre Überprüfung, Ausweitung der Schulautonomie (Bildungsreformgesetz 2017), Bildungscontrolling, vermehrte Deutschförderung, geänderte Lehrpläne, ein neues Qualitätsmanagementsystem, interne und externe Schulevaluation.

Es ist sehr schwierig, Änderungen in Ergebnissen auf einzelne Maßnahmen zurückzuführen. Insgesamt zeigen die Ergebnisse in Mathematik jedoch, dass die Reformen gefruchtet haben und viel mehr Kinder die Bildungsstandards in *Mathematik* erreichen als vor 15 Jahren.

6. Warum sind die Ergebnisse in Lesen nicht besser geworden? Es gab viele Programme zur Leseförderung.

Das ist korrekt. Allerdings **verändert sich das Leseverhalten außerhalb der Schule.** PIRLS 2021 konnte zeigen, dass der Anteil der Wenigleserinnen und -leser (weniger als 30 min außerhalb der Schule lesen) sich seit 2006 vergrößert, der der Vielleserinnen und -leser (täglich mehr als 2 Stunden außerhalb der Schule) aber verkleinert hat

(Schmich, Wallner-Paschon & Illetschko, 2021)⁹. 36 % der Kinder in Österreich verwenden nie elektronische Geräte, um Informationen zu finden und zu lesen, das ist mehr als Kinder in anderen Ländern (23 % im Schnitt in PIRLS 2021). Kinder, die nie auf elektronischen Geräten Informationen suchen und lesen, zeigen allerdings eine niedrigere Lesekompetenz als Kinder, die dies bis zu 30 Minuten pro Tag machen (Mullis et al., 2023)¹⁰.

Ebenso gibt es weiterhin großen Bedarf, gerade die **basalen Lesefertigkeiten von Kindern zu fördern** (vgl. Rosebrock & Nix, 2020)¹¹. Im Rahmen der iKM^{PLUS} wurde daher der verpflichtende Einsatz von vertiefender Diagnostik bei leseschwachen Schülerinnen und Schülern eingeführt (in Form der sog. Fokusmodule *Deutsch [Lesen leicht]*).

(Der **Einfluss von COVID auf PIRLS**: PIRLS 2021, direkt nach der COVID-Pandemie erhoben, zeigt z. T. sehr große Kompetenzverringernungen in zwei Drittel der teilnehmenden Länder: 21 Länder zeigten niedrigere Ergebnisse im Vergleich zu 2016 und nur 3 Länder höhere; in 8 gab es keine/kaum Veränderungen [Mullis et al., 2023]¹². Auch wenn der Einfluss von COVID nicht direkt beziffert werden kann, scheint es doch einen negativen Zusammenhang mit den durchschnittlichen Lesekompetenzen zu geben.)

7. Welche Schlüsse kann man aus den Ergebnissen zu Deutsch (Zuhören) ziehen?

Zuhören ist eine **Schlüsselkompetenz**, vor allem in der Volksschule: Ein großer Teil der Zeit in der Schule wird zuhörend verbracht. Nicht zufällig ist die Diskrepanz zwischen den Ergebnissen von Kindern mit und ohne Erstsprache Deutsch in *Zuhören* am größten: Die Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache stellt offensichtlich vor allem Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch vor große Herausforderungen. Diese enorme Diskrepanz evoziert **Handlungsbedarf**. In den neuen Lehrplänen und den Kompetenzrastern wurde der Zuhörkompetenz größere Sichtbarkeit verliehen. Programme, die sich explizit der Zuhörkompetenz widmen, gab es in Österreich in den letzten Jahren nicht. Allerdings gibt es auch nur wenige empirisch fundierte Empfehlungen der Wissenschaft zur Förderung der Zuhörkompetenz.

9 Schmich, J., Wallner-Paschon, C. & Illetschko, M. (Hrsg.). (2023). *PIRLS 2021. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse*. DOI: <http://doi.org/10.17888/pirls2021-eb.2>

10 Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A. & Wry, E. (2023). *PIRLS International Results in Reading*. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>

11 Rosebrock, C. & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (9. Aufl.). Schneider Hohengehren.

12 <https://pirls2021.org/results/trends>, Exhibit 2.1.2: Differences in Average Reading Achievement Across Assessment Years.

8. Welche Schlüsse kann man aus den Ergebnissen zu Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion) ziehen? Warum ist VvT so „schlecht“?

Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion) war in der vorangegangenen Bildungsstandardüberprüfung 2015 schon der schwächste Kompetenzbereich der Schülerinnen und Schüler. Seither konnte eine kleine Verbesserung beobachtet werden.

Der relativ große Geschlechterunterschied deutet auf Handlungsbedarf hin. Die Differenz zwischen den Ergebnissen von Kindern mit und ohne Erstsprache Deutsch ist in *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* am kleinsten von allen Deutsch-Bereichen. In den neuen Lehrplänen und Kompetenzrastern ist Schreibkompetenz als zentrale Kulturtechnik erfasst, spezifische Programme zur Verbesserung der Schreibkompetenz gab es in den letzten Jahren in Österreich allerdings nicht. Studien im deutschsprachigen Raum zu *Deutsch (Verfassen von Texten, Textproduktion)* sind selten, internationale Studien gibt es dazu nicht.

9. Ist es gelungen, Bildungsbenachteiligung abzubauen?

Ja und nein. In Bezug auf Geschlechtergerechtigkeit sind große Fortschritte gemacht worden. Die Ergebnisse der Mädchen liegen in *Mathematik* (noch) etwas hinter denen der Buben. In allen Kompetenzbereichen von Deutsch erzielen Mädchen höhere Kompetenzen als Buben. Diese Geschlechterdifferenzen sind allerdings nicht biologisch bedingt, wie ein Blick auf die Ergebnisse nach Geschlecht in anderen Ländern zeigt. In *Mathematik* sind in der Mehrzahl der Länder die Ergebnisse der Buben höher als die der Mädchen, es gibt aber auch Länder, in denen konsistent die Mädchen höhere Ergebnisse erzielen (vor allem im arabischsprachigen Raum) oder in denen die Unterschiede sehr klein sind (vor allem in den GUS-Ländern) (TIMSS 2019)¹³. In Lesen sind allerdings in keinem Land Buben besser als Mädchen (PIRLS 2021)¹⁴. Die Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Deutsch als Erstsprache waren allerdings in den BIST-Ü bereits sehr hoch und sind es in der iKM^{PLUS} immer noch. Ob diese Schere auf- oder zugeht, wird man erst im nächsten Zyklus beantworten können (aus technischen Gründen, s. Freunberger et al. 2026)¹⁵. Der Sprachhinter-

13 Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L. & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. Exhibit 1.6: Trend Plots of Average Mathematics Achievement Across Assessment Years by Gender. <http://timss2019.org/download>

14 Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A. & Wry, E. (2023). *PIRLS International Results in Reading*. Exhibit 2.3: Trend Plots of Average Reading Achievement by Gender. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>

15 Freunberger, R., Kiefer, T., Rothe, E., Ober, M., von Eichhorn, G., Winter, B. & Steiger, A. (in Vorbereitung): Linkingvorgehen in der iKM^{PLUS} – Primarstufe. In Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS) (Hrsg.), *Technische Dokumentation iKM^{PLUS} 2023–2025*.

grund per se ist nicht ausschlaggebend für die Kompetenzerreichung; eine große Rolle spielen auch der Bildungshintergrund der Eltern und die ökonomische Lage des Haushalts, in dem die Kinder leben. Wird für diese Faktoren kontrolliert, verkleinern sich die Differenzen in den Ergebnissen beinahe um die Hälfte (Lindemann & Höller, 2020; Salchegger & Thiele, 2023)¹⁶. Das Regierungsprogramm 2025–2029 setzt einen großen Schwerpunkt auf Maßnahmen zur Steigerung der Chancengerechtigkeit.

10. Wie stellen sich die Ergebnisse vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung dar?

Die Anteile an Kindern mit Migrationshintergrund bzw. ohne Deutsch als Erstsprache steigen. Ebenso steigt aber auch der Anteil an Eltern mit höherer Bildung.

Um zu überprüfen, wie sich das auf die Ergebnisse auswirkt, wurde ein **populations-adjustierter Vergleich der Jahre 2015 und 2022** berechnet. Unter der Annahme, dass sich die Lernchancen nicht verändern (= gleiche pädagogische Rahmenbedingungen), ist **nicht** von einer Verringerung der Mathematik- bzw. Lesekompetenz in Österreich aufgrund der demografischen Veränderungen auszugehen. Dieser Befund schließt an die Ergebnisse zu den Veränderungen in den Lesekompetenzen 2006–2016 an: Trotz steigender Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ließen sich aufgrund der höheren Elternbildung in Summe positive Änderungen der Kompetenzen erwarten (Bruneforth & Höller, 2019). Ob die steigenden Anteile an Kindern mit Migrationshintergrund allerdings zu steigender Mehrarbeit bei Lehrpersonen oder Schulleitungen führen, können wir anhand unserer Daten nicht feststellen.

11. Ergebnisse nach Urbanitätsgrad: Sind Stadtschulen schlechter als Landschulen?

Nein. In dicht besiedelten Gebieten gibt es zwar wesentlich mehr Kinder pro Klasse, die die BIST nicht erreichen oder ao. Status haben oder nach einem anderen Lehrplan unterrichtet werden. In den Städten gibt es allerdings auch viel mehr Schulen in herausfordernden Lagen (SÖL-Kat. 1 und 2) als im dünn besiedelten Gebiet. Der Zusammenhang des Urbanitätsgrads mit den Kompetenzen der Kinder verschmilzt also mit der SÖL der Schule.

16 Lindemann, R. & Höller, I. (2020). Migrationshintergrund und Schülerleistung. In U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Österreich im internationalen Vergleich*. Erstbericht. DOI: <http://doi.org/10.17888/timss2019-eb>

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

Wird die SÖL der Schule in die Analyse nach Urbanität miteinbezogen, bestätigt sich der Vorsprung der Schulen im ländlichen Raum nicht: In der niedrigsten SÖL-Kategorie zeigt sich kein Unterschied im Anteil der Kinder, der die BIST erreicht oder übertrifft nach Stadt/Land. In allen anderen SÖL-Kategorien haben Schulen in dicht besiedelten Gebieten häufiger größere Anteile an Kindern, die die BIST erreichen oder übertreffen, als Schulen in mittel oder dünn besiedelten Gebieten: In den SÖL-Kategorien 5 und 6 gibt es im dicht besiedelten Gebiet keine Schule, in der weniger als 50 % die BIST erreichen oder übertreffen (*Mathematik und Deutsch [Lesen]* kombiniert). In mittel und dünn besiedelten Gebieten haben 20 % der Schulen weniger als 50 % Kinder, die die Bildungsstandards erreichen oder übertreffen.

12. Was können Schulen tun, um ihre Ergebnisse zu verbessern?

Eine zentrale Grundlage von Maßnahmen bildet das Qualitätsmanagement für Schulen (**QMS**). Ein Teil des Qualitätsrahmens für Schulen ist die Dimension „Ergebnisse und Wirkungen“. Mit den 3-Jahres-Rückmeldungen, die die Schulen erhalten, haben sie ein zusätzliches Tool, um den Output ihrer Schule zu analysieren und weitere Schritte zu planen. Erfolgreiche dateninformierte Arbeit ist kein einmaliger Akt, sondern ein kontinuierlicher Prozess, der an der Schule von den Lehrpersonen und Schulleitungen gemeinsam vorangetrieben werden muss. Die Schulqualitätsmanager stehen den Schulen zur Verfügung, um sie auf ihrem Weg zu begleiten und zu unterstützen.

13. Sind kleinere Schulen besser als größere?

Nein. Schulgröße korreliert oft mit den Ergebnissen der Schule. Das hängt allerdings damit zusammen, dass die Schulen in hohen (günstigen) SÖL-Kategorien unterdurchschnittlich groß sind, Schulen niedriger (ungünstiger) SÖL-Kategorien überdurchschnittlich groß.

Betrachtet man die Schulmittelwerte nach SÖL-Kategorie und Schulgröße, so zeigt sich Folgendes: **In jeder SÖL-Kategorie streuen die Ergebnisse der Schulen stark.** Auch kleine Schulen der höchsten SÖL-Kategorie können Ergebnisse zeigen, die unter dem Österreich-Schnitt liegen. Umgekehrt gelingt es auch großen Schulen in allen SÖL-Kategorien, über dem Österreich-Schnitt liegende Ergebnisse zu erzielen.

14. Wie hat sich COVID auf die Ergebnisse ausgewirkt?

Vorweg: man kann es nicht genau beziffern. Alle Schülerkohorten, die an der iKM^{PLUS} 2023–2025 beteiligt waren, waren von COVID-19 bzw. den Schließungen von Schulen und Kindergärten betroffen, eine Vorher-nachher-Analyse ist also nicht möglich. Der Trendvergleich zeigt jedoch eine Steigerung in fast allen Kompetenzbereichen sowie eine Stabilisierung im Bereich Deutsch (Lesen). Die Ergebnisse von PIRLS 2021¹⁷ belegen, dass es in 21 von 36 Ländern zu einem Kompetenzabfall kam, nur in 3 Ländern stiegen die Kompetenzen. Ein solch globaler Abfall zeigte sich nie vorher. Es steht zu vermuten, dass die Lesekompetenzen der Kinder durch die COVID-bedingten Maßnahmen geringer ausfallen.

17 Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A. & Wry, E. (2023). *PIRLS International Results in Reading*. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>