

bifie | Bildung

*standards

Standardüberprüfung 2013
Englisch, 8. Schulstufe

Landesergebnisbericht Oberösterreich



Herausgegeben von
Claudia Schreiner
& Simone Breit

Standardüberprüfung 2013
Englisch, 8. Schulstufe

**Landesergebnisbericht
Oberösterreich**

*Herausgegeben von
Claudia Schreiner
& Simone Breit*



Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens

Alpenstraße 121/5020 Salzburg

Direktoren: MMag. Christian Wiesner & Mag. Martin Netzer, MBA

Für den Inhalt verantwortlich: BIFIE – Department Bildungsstandards & Internationale Assessments

(Mag. Dr. Claudia Schreiner, Mag. Simone Breit)

Kontakt: 0662/620088-3000; office.bista@bifie.at

www.bifie.at

Standardüberprüfung 2013. Englisch, 8. Schulstufe.

Landesergebnisbericht Oberösterreich.

Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.).

Salzburg, April 2014 (2. korrigierte Auflage).

Erratum: In den Abbildungen 22 und 24 wurden in der Tabelle für das Bundesland die schulartenspezifischen Angaben zum Interquartilabstand und die Bereichswerte korrigiert.

Einbandgestaltung, Layout & Satz: BIFIE | Zentrales Management & Services

Die Überprüfung und Rückmeldung der Bildungsstandards ist rechtlich verpflichtend verankert und zählt zu den gesetzlichen Kernaufgaben des Bundesinstituts BIFIE (BIFIE-Gesetz 2008).



Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5/1014 Wien

Inhalt

6 Einleitung

7 1 Die Überprüfung der Bildungsstandards

- 7 1.1 Informationen zu den Standardüberprüfungen
 - 7 1.1.1 Der Überprüfungszyklus
 - 7 1.1.2 Kompetenzmodelle
 - 8 1.1.3 Qualitätszyklus
 - 10 1.1.4 Item- und Testkonstruktion
- 10 1.2 Die Standardüberprüfung 2013 in Englisch, 8. Schulstufe (E8)
 - 10 1.2.1 Auswahl und Anzahl getesteter Schüler/innen
 - 12 1.2.2 Zum Ablauf der Tests
 - 13 1.2.3 Die Testmaterialien
 - 14 1.2.4 Die Aufbereitung der Daten
- 15 1.3 Die Ergebnismrückmeldung
 - 15 1.3.1 Berichtsvielfalt
 - 16 1.3.2 Zur Struktur des vorliegenden Berichts
 - 17 1.3.3 Hinweise zur Interpretation der Ergebnisse

21 2 Englischkompetenz im Bundesland

- 21 2.1 Informationen über die Schüler/innen
- 25 2.2 Verteilung der Schüler/innen auf die GERS-Referenzniveaus in Englisch
- 31 2.3 Englischkompetenz in Punkten
- 33 2.4 Hör-, Lese- und Schreibkompetenz in Punkten
- 35 2.5 Teilkompetenzen der einzelnen Kompetenzbereiche
 - 35 2.5.1 Teilkompetenzen in den rezeptiven Fertigkeiten Hören und Lesen
 - 41 2.5.2 Teilkompetenzen in der produktiven Fertigkeit Schreiben

44 3 Zusammenhang zwischen Englischkompetenz und Kontextmerkmalen im Bundesland

- 44 3.1 Englischkompetenz und Geschlecht
 - 44 3.1.1 Verteilung auf die GERS-Referenzniveaus nach Geschlecht
 - 46 3.1.2 Geschlecht: Größe der Leistungsdifferenz
- 48 3.2 Englischkompetenz und Migrationshintergrund
 - 49 3.2.1 Verteilung auf die GERS-Referenzniveaus nach Migrationshintergrund
 - 51 3.2.2 Migrationshintergrund: Größe der Leistungsdifferenz
 - 53 3.2.3 Migrationshintergrund: Größe der Leistungsdifferenz unter Berücksichtigung des Sozialstatus

54	3.3	Englischkompetenz und Geschlecht in Kombination mit Migrationshintergrund
54	3.3.1	Verteilung auf die GERS-Referenzniveaus nach Migrationshintergrund und Geschlecht
57	3.3.2	Englischkompetenz in Punkten nach Migrationshintergrund und Geschlecht
59	3.4	Bildung der Eltern und Englischkompetenz
60	3.4.1	Bildung der Eltern und Verteilung auf die Schularten
62	3.4.2	Verteilung auf die GERS-Referenzniveaus nach Bildungsabschluss der Eltern
65	3.4.3	Englischkompetenz in Punkten nach Bildungsabschluss der Eltern
67	3.5	Gegenüberstellung der Schüler/innen mit sehr niedrigen und sehr hohen Kompetenzen
70	3.6	Schulen nach der sozialen Zusammensetzung ihrer Schüler/innen (Index der sozialen Benachteiligung)
72	4	Englischkompetenz an den Schulen im Bundesland
72	4.1	Darstellung der Schulen nach Mittelwert
73	4.2	Schulmittelwerte und fairer Vergleich
76	5	Zusammenfassung der Ergebnisse
83	6	Bibliografie
84	7	Anhang

Abbildungsverzeichnis

- 7 Abbildung 1: Bildungsstandards – Überprüfungszyklus
- 8 Abbildung 2: Kompetenzbereiche der Überprüfungen
- 9 Abbildung 3: Schematische Darstellung des Rahmenmodells der Unterrichtsentwicklung nach Helmke (2004)
- 17 Abbildung 4: GERS-Niveaueinteilung
- 26 Abbildung 5: GERS-Levels und Bildungsstandards
- 26 Abbildung 6: Verteilung der Schüler/innen auf die GERS-Referenzniveaus in Englisch Hören im Bundesland/in Österreich
- 26 Abbildung 7: Beschreibung der GERS-Referenzniveaus – Kompetenzbereich Hören
- 27 Abbildung 8: Verteilung der Schüler/innen auf die GERS-Referenzniveaus in Englisch Lesen im Bundesland/in Österreich
- 27 Abbildung 9: Beschreibung der GERS-Referenzniveaus – Kompetenzbereich Lesen
- 28 Abbildung 10: Verteilung der Schüler/innen auf die GERS-Referenzniveaus in Englisch Schreiben im Bundesland/in Österreich
- 28 Abbildung 11: Beschreibung der GERS-Referenzniveaus – Kompetenzbereich Schreiben
- 32 Abbildung 12: Englischkompetenz in Punkten im Bundesland/in Österreich
- 34 Abbildung 13: Hör-, Lese- und Schreibkompetenz in Punkten im Bundesland/in Österreich
- 36 Abbildung 14: Teilkompetenzen (1–3) des Kompetenzbereichs Hören im Bundesland/in Österreich
- 37 Abbildung 15: Teilkompetenzen (4–6) des Kompetenzbereichs Hören im Bundesland/in Österreich
- 38 Abbildung 16: Inhaltliche Beschreibung der Teilkompetenzen im Kompetenzbereich Hören
- 39 Abbildung 17: Teilkompetenzen des Kompetenzbereichs Lesen im Bundesland/in Österreich
- 40 Abbildung 18: Inhaltliche Beschreibung der Teilkompetenzen im Kompetenzbereich Lesen
- 42 Abbildung 19: Teilkompetenzen des Kompetenzbereichs Schreiben im Bundesland/in Österreich
- 43 Abbildung 20: Inhaltliche Beschreibung der Teilkompetenzen im Kompetenzbereich Schreiben
- 45 Abbildung 21: Verteilung auf die GERS-Referenzniveaus nach Geschlecht und Kompetenzbereich
- 47 Abbildung 22: Unterschiede in der Englischkompetenz nach Geschlecht
- 50 Abbildung 23: Verteilung auf die GERS-Referenzniveaus nach Migrationshintergrund
- 52 Abbildung 24: Unterschiede in der Englischkompetenz nach Migrationshintergrund
- 53 Abbildung 25: Unterschiede in der Englischkompetenz nach Migrationshintergrund unter Berücksichtigung des Sozialstatus
- 55 Abbildung 26: Verteilung auf die GERS-Referenzniveaus nach Migrationshintergrund und Geschlecht im Bundesland
- 56 Abbildung 27: Verteilung auf die GERS-Referenzniveaus nach Migrationshintergrund und Geschlecht in Österreich
- 58 Abbildung 28: Englischkompetenz in Punkten nach Migrationshintergrund und Geschlecht
- 61 Abbildung 29: Verteilung der Schüler/innen auf Schularten nach Bildungsabschluss der Eltern

- 63 Abbildung 30: Verteilung auf die GERS-Referenzniveaus nach Bildungsabschluss der Eltern im Bundesland
- 64 Abbildung 31: Verteilung auf die GERS-Referenzniveaus nach Bildungsabschluss der Eltern in Österreich
- 66 Abbildung 32: Englischkompetenz in Punkten nach Bildungsabschluss der Eltern
- 68 Abbildung 33: Verteilung der Schüler/innen auf die Kategorien des Index der sozialen Benachteiligung
- 69 Abbildung 34: Charakteristika der Schüler/innen mit sehr niedrigen und sehr hohen Englischkompetenzen (Teil 1)
- 71 Abbildung 35: Charakteristika der Schüler/innen mit sehr niedrigen und sehr hohen Englischkompetenzen (Teil 2)
- 72 Abbildung 36: Darstellung der Schulen nach Schulmittelwert
- 75 Abbildung 37: Ergebnisse der Schulen nach Schulmittelwert und Lage zum Erwartungsbereich

Tabellenverzeichnis

- 11 Tabelle 1: Ausgenommene Schüler/innen bei der Standardüberprüfung im Bundesland/in Österreich
- 12 Tabelle 2: Teilnahmequoten bei der Standardüberprüfung im Bundesland/in Österreich
- 13 Tabelle 3: Form der Testadministration bei der Standardüberprüfung im Bundesland/in Österreich
- 14 Tabelle 4: Anteil der gültigen Schülerangaben
- 18 Tabelle 5: Anzahl der Deskriptoren
- 22 Tabelle 6: Wohlbefinden der Schüler/innen im Bundesland/in Österreich
- 23 Tabelle 7: Motivationale Merkmale der Schüler/innen im Bundesland/in Österreich
- 24 Tabelle 8: Bemühen der Schüler/innen im Vergleich zu einer Schularbeit im Bundesland/in Österreich
- 24 Tabelle 9: Kontextfaktoren im Bundesland/in Österreich
- 29 Tabelle 10: Prozentanteil der Schüler/innen auf Referenzniveau A1 oder darunter im Bundesland/in Österreich
- 29 Tabelle 11: Prozentanteil der Schüler/innen auf Referenzniveau A2 im Bundesland/in Österreich
- 30 Tabelle 12: Prozentanteil der Schüler/innen auf Referenzniveau B1 oder darüber im Bundesland/in Österreich
- 48 Tabelle 13: Daten und Fakten zum Migrationshintergrund
- 54 Tabelle 14: Anteil der Schüler/innen nach Migrationshintergrund und Geschlecht
- 60 Tabelle 15: Anteil der Schüler/innen nach Bildungsabschluss der Eltern

Einleitung

Mit der Einführung der Bildungsstandards und deren regelmäßiger Überprüfung wird ein bemerkenswerter Reformprozess in Gang gesetzt, der den Fokus auf die Kompetenzen der Schüler/innen richtet.

Bildungsstandards legen jene Kompetenzen fest, die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der 4. Schulstufe in Deutsch/Lesen/Schreiben und Mathematik sowie bis zum Ende der 8. Schulstufe in Deutsch, Mathematik und Englisch erworben haben sollen. Dabei handelt es sich um Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die für die weitere schulische und berufliche Bildung von zentraler Bedeutung sind. Bildungsstandards wurden als konkret formulierte Lernergebnisse aus den Lehrplänen abgeleitet. Daher treten Bildungsstandards und Lehrplan nicht in eine konkurrierende oder widersprüchliche Position, sondern ergänzen einander positiv.

Die Einführung der Bildungsstandards soll eine nachhaltige Ergebnisorientierung in der Planung und Durchführung von Unterricht bewirken. Durch die Formulierung der angestrebten Lernergebnisse werden Lehrpläne konkretisiert und die Bildungsstandards bieten den Lehrkräften Orientierung. Als angestrebtes Soll ermöglichen die Bildungsstandards den Lehrkräften einen Abgleich mit dem Ist-Stand der Kompetenzen ihrer Schüler/innen.

Bildungsstandards bieten eine Grundlage für die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern. Die Planung und Gestaltung der Unterrichtsarbeit muss den systematischen Aufbau der in den Bildungsstandards benannten Kompetenzen über alle Schulstufen hinweg im Auge behalten. Dies kann u. a. mithilfe des Selbstevaluierungstools der informellen Kompetenzmessung (IKM) erfolgen. Somit wird eine kontinuierliche Beobachtung und Erhebung der Kompetenzen innerhalb einer Lerngruppe bereits vor Ende der Volksschule bzw. Sekundarstufe I ermöglicht.

Durch die regelmäßige Überprüfung der Bildungsstandards am Ende der Volksschule bzw. Sekundarstufe I wird objektiv festgestellt, ob und in welchem Ausmaß Schüler/innen die gewünschten Kompetenzen erreichen und wie sich der Ist-Stand der Kompetenzen der Schüler/innen mit dem angestrebten Soll (Bildungsstandards) deckt. Die externe Überprüfung zeigt auch, inwieweit Schulen ihre Kernaufgabe der Vermittlung von allgemein als notwendig angesehenen Kompetenzen erfüllen. Die zentral vorgegebenen Leistungsmessungen verfolgen weiters das Ziel, die Ergebnisse für Schul- und Unterrichtsentwicklung nutzbar zu machen. Die Rückmeldung der Ergebnisse dient als Impuls für Qualitätsentwicklungsprozesse am jeweiligen Schulstandort sowie landes- und bundesweit. Der vorliegende Landesergebnisbericht beinhaltet die aufbereiteten Ergebnisse aller Schülerinnen und Schüler des Bundeslands, die am 17. April 2013 sowie ggf. am Ersatztermin (in der Regel am 25. April 2013) schriftlich an der Standardüberprüfung in Englisch teilgenommen haben. In Kapitel 1 erhalten Sie detaillierte Informationen zur Durchführung der Standardüberprüfung. Die Kapitel 2 bis 4 widmen sich den grafisch und textlich aufbereiteten Ergebnissen der Überprüfung. Am Ende des Berichts werden die Ergebnisse in Kapitel 5 zusammengefasst.

1 Die Überprüfung der Bildungsstandards

Die Funktion der Bildungsstandards als ein Instrument der Qualitätssicherung bedingt eine objektive Kompetenzmessung sowie eine angemessene und informative Rückmeldung der Ergebnisse. Damit kann systematische Qualitätsentwicklung in den Schulen angestoßen und unterstützt werden. Nachstehend finden Sie zuerst allgemeine Informationen zu den regelmäßig stattfindenden Standardüberprüfungen. Danach werden der Ablauf der Standardüberprüfung in Englisch auf der 8. Schulstufe und der damit zusammenhängende Rückmeldeprozess detailliert beschrieben.

1.1 Informationen zu den Standardüberprüfungen

1.1.1 Der Überprüfungszyklus

Bei der Standardüberprüfung werden die Kompetenzen domänenorientiert erfasst, d. h. jedes Jahr werden die Kompetenzen aus einem Fach überprüft. Die Überprüfung in Mathematik im Mai 2012 eröffnete den ersten Überprüfungszyklus auf der 8. Schulstufe und wurde im Frühjahr 2013 mit der Überprüfung der Kompetenzen in Englisch fortgesetzt. Im Frühjahr 2014 erfolgt die Überprüfung der Bildungsstandards in Deutsch. Auf der 4. Schulstufe startete im Frühjahr 2013 der erste Überprüfungszyklus mit dem Fach Mathematik. Im Frühjahr 2014 erfolgt die Überprüfung in Deutsch/Lesen/Schreiben (vgl. Abbildung 1).

8. Schulstufe (HS/NMS, AHS-Ust., VS-Ost.)	2012	2013	2014
	Überprüfung Mathematik	Überprüfung Englisch	Überprüfung Deutsch
	1. Zyklus 8. Schulstufe		
4. Schulstufe (VS)	2013	2014	
	Überprüfung Mathematik	Überprüfung Deutsch	
	1. Zyklus 4. Schulstufe		

Abbildung 1: Bildungsstandards – Überprüfungszyklus

Das domänenorientierte Überprüfungsdesign hat zur Folge, dass seit dem Schuljahr 2011/12 rund 80 000 Schüler/innen auf der 8. Schulstufe an ca. 1 400 Schulen der Sekundarstufe I und seit dem Schuljahr 2012/13 rund 79 000 Schüler/innen auf der 4. Schulstufe an ca. 3 100 Volksschulen an einer Überprüfung teilnehmen. Insgesamt wurden also im Frühjahr 2013 mehr als 4 500 Schulen mit mehr als 8 000 Klassen und rund 159 000 Schülerinnen und Schülern getestet. Sie alle erhalten eine Rückmeldung über die erreichten Ergebnisse.

1.1.2 Kompetenzmodelle

Die Überprüfungen finden gemäß der Verordnung zu den Bildungsstandards statt und testen die Grundkompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Mathematik und Deutsch/Lesen/Schreiben auf der 4. Schulstufe sowie in Deutsch, Mathematik und Englisch (sofern erste lebende Fremdsprache) auf der 8. Schulstufe. Während Lehrpläne neben einem breiten fachlichen Verständnis auch Selbst- und Sozialkompetenz ansprechen, fokussieren die aus den Lehrplänen abgeleiteten Bildungsstandards darauf, über welche fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten Schülerinnen und Schüler längerfristig verfügen sollen. Den einzelnen Fächern/Domänen liegen

dabei Kompetenzmodelle zugrunde, die das jeweilige Fach in verschiedene Kompetenzbereiche strukturieren (vgl. dazu Abbildung 2 bzw. die Anlage zur Verordnung der Bildungsstandards, BGBl. II Nr. 1/2009).

	4. Schulstufe	8. Schulstufe
Deutsch	Deutsch/Lesen/Schreiben: <ul style="list-style-type: none"> ■ Hören, Sprechen und Miteinander-Reden ■ Lesen – Umgang mit Texten und Medien ■ Verfassen von Texten ■ Rechtschreiben ■ Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Zuhören und Sprechen ■ Lesen ■ Schreiben ■ Sprachbewusstsein
Mathematik	Inhaltliche mathematische Kompetenzen: <ul style="list-style-type: none"> ■ Arbeiten mit Zahlen ■ Arbeiten mit Operationen ■ Arbeiten mit Größen ■ Arbeiten mit Ebene und Raum Allgemeine mathematische Kompetenzen: <ul style="list-style-type: none"> ■ Modellieren ■ Operieren ■ Kommunizieren ■ Problemlösen 	Inhaltsbereiche: <ul style="list-style-type: none"> ■ Zahlen und Maße ■ Variable, funktionale Abhängigkeiten ■ Geometrische Figuren und Körper ■ Statistische Darstellungen und Kenngrößen Handlungsbereiche: <ul style="list-style-type: none"> ■ Darstellen, Modellbilden ■ Rechnen, Operieren ■ Interpretieren ■ Argumentieren, Begründen
Englisch (sofern erste lebende Fremdsprache)		<ul style="list-style-type: none"> ■ Hören ■ Lesen ■ An-Gesprächen-Teilnehmen ■ Zusammenhängend-Sprechen ■ Schreiben

Abbildung 2: Kompetenzbereiche der Überprüfungen

Nähere Informationen zu den Kompetenzmodellen der verschiedenen Fächer und den zu überprüfenden Kompetenzbereichen finden Sie unter www.bifie.at/node/49 oder in den jeweiligen Praxishandbüchern zu den Bildungsstandards.

1.1.3 Qualitätszyklus

Das BIFIE bietet mit der Ergebnismrückmeldung aus den einzelnen Überprüfungen eine umfangreiche Datengrundlage, die wichtige Impulse für mögliche Veränderungsmaßnahmen liefern kann. Der Schwerpunkt liegt – im Gegensatz zu internationalen Studien – darauf, Schulen konkrete Rückmeldung über die von ihren Schülerinnen und Schülern erzielten Ergebnisse zu geben. Wenn Ergebnismrückmeldungen mit Wissen um standortbezogene Faktoren, welches für gezielte Qualitätsentwicklungsprozesse in den Schulen Voraussetzung ist, interpretiert und reflektiert werden, können geeignete Maßnahmen abgeleitet und entschieden sowie eine konkrete Veränderungsarbeit in Gang gesetzt werden. Die getroffenen Maßnahmen müssen gemäß der Verordnung dokumentiert und periodisch evaluiert werden.

Helmke (2004) beschreibt das in seinem Modell als einen mehrphasigen Prozess, dem natürlich das Verstehen der Ergebnismrückmeldung zugrunde liegt (Rezeption). Darauf folgt eine Reflexionsphase, in der die Ergebnisse interpretiert werden. Mögliche Wirkfaktoren können auf der Ebene der Schulen, innerhalb von Unterrichtsgruppen und nicht zuletzt bei den Schülerinnen und Schülern selbst identifiziert werden. So sind auf Schulebene möglicherweise das Ausmaß des Unterrichts gemäß Stundentafel, Besonderheiten im Schulprofil und eventuelle

Schwerpunktsetzungen relevant. Häufige Lehrerwechsel, Klassenkompositionen oder die Anzahl an Repetentinnen und Repetenten könnten Einfluss auf Unterrichtsgruppen haben. Für die Schülerinnen und Schüler selbst tragen kognitive Dispositionen und motivationale Merkmale wesentlich zum erzielten Ergebnis bei. Die Frage, welche dieser Faktoren am Schulstandort relevant sind, kann nur mithilfe von schulinternem Wissen beantwortet werden. Aus diesen Erkenntnissen und ggf. anderen Informationsquellen können Handlungsfelder identifiziert und Maßnahmen abgeleitet werden. Mit „Aktion“ ist die Umsetzung dieser Maßnahmen gemeint (vgl. Abbildung 3).

Alle drei Phasen sind beeinflusst von den Rahmenbedingungen – individuellen Merkmalen der jeweiligen Akteurin/des jeweiligen Akteurs, der Schule und schulexternen Bedingungen. Für diesen wichtigen Prozess können Schulleiter/innen auf verschiedene Unterstützungsangebote zurückgreifen. Bei der sachlichen Analyse und objektiven Interpretation der Ergebnisse können Rückmeldemoderatorinnen und -moderatoren hinzugezogen werden. Für ein erweitertes Beratungs- und Begleitungsangebot in den Bereichen Schulentwicklung und Fachdidaktik gibt es über die Initiative EBIS (Entwicklungsberatung in Schulen) an den Pädagogischen Hochschulen die Möglichkeit, Unterstützung von ausgebildeten Schul- und Unterrichtsentwicklungsberaterinnen und -beratern zu bekommen. Weitere Informationen zu Unterstützungsmöglichkeiten finden Sie in der BMUKK-Broschüre zum Umgang mit den Rückmeldungen der Bildungsstandardüberprüfung (BMUKK, 2013).¹ Eine erneute externe Überprüfung in Mathematik nach drei Jahren kann einen Beitrag zur Evaluation der Maßnahmen leisten und über den Erfolg der Maßnahmen und deren Zielerreichung Aufschluss geben. Danach beginnt der Qualitätskreislauf von Neuem.

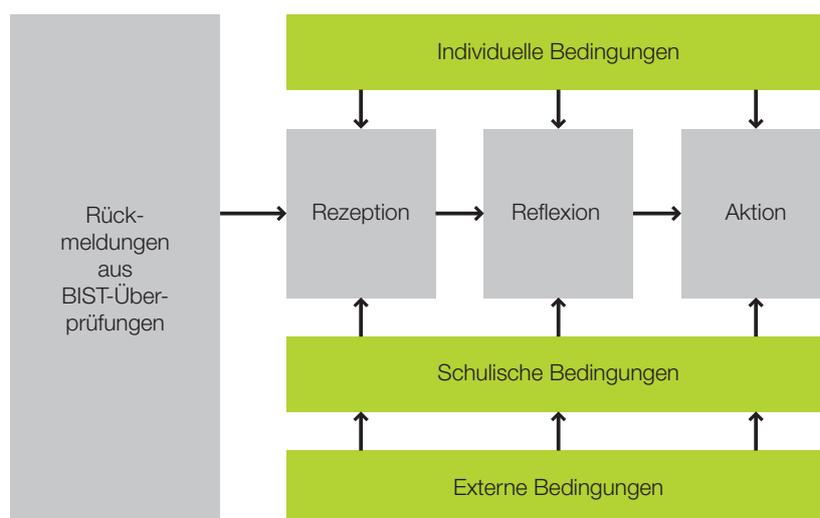


Abbildung 3: Schematische Darstellung des Rahmenmodells der Unterrichtsentwicklung nach Helmke (2004)

Beim Streben nach höherer Qualität an Österreichs Schulen ist es wichtig, eine Rückmeldung auf den verschiedensten Ebenen anzubieten. Die einzelne Schule und damit das Handeln der einzelnen Schulleiter/innen und Lehrer/innen stehen dabei im Zentrum des Geschehens, denn Maßnahmen zur Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität und die damit einhergehenden Verbesserungen der Schülerleistungen (Kompetenzen) werden am jeweiligen Schulstandort realisiert und müssen auch von dort gesteuert und getragen werden.

Eine Rückmeldung über die Ergebnisse erfolgt aber auch auf den Ebenen der Systemsteuerung (regional und österreichweit). Die Phasen der Ergebnisverwertung nach Helmke – Rezeption, Reflexion, Aktion – lassen sich auch auf diese Ebenen übertragen.

1 Online verfügbar unter: www.bmukk.gv.at/medienpool/22324/bildungsstandards_rl.pdf

1.1.4 Item- und Testkonstruktion

Die Verantwortung für die Item- und Testentwicklung und die wissenschaftliche Qualität der Überprüfung trägt das Bundesinstitut BIFIE. Die fachlichen Entwicklungsarbeiten in Deutsch, Mathematik und Englisch erfolgen in Kooperation mit Arbeitsgruppen an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Diese bestehen aus Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern, die ihre Expertise einbringen, sowie Lehrerinnen und Lehrern mit langjähriger praktischer Erfahrung.

Die Vorarbeiten zur Standardüberprüfung durchliefen drei Phasen:

- Seit 2004 entwickelten Lehrer/innen mit Unterstützung von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern Aufgaben zum kompetenzorientierten Unterricht in Deutsch, Mathematik und Englisch. An mehr als 300 Schulen wurden Aufgabensammlungen auf der 4. und 8. Schulstufe praktisch erprobt sowie Testitems zur Kompetenzmessung eingesetzt und die von den Schülerinnen und Schülern erzielten Ergebnisse analysiert. Diese Erfahrungen flossen in die Verordnung der Bildungsstandards 2009 ein.
- In den Schuljahren 2008/09 und 2009/10 hat das Bundesinstitut BIFIE an einer repräsentativen Stichprobe auf der 4. und der 8. Schulstufe (HS, AHS) mit einer Bestandsaufnahme begonnen, der Baseline-Testung. Im Frühjahr 2009 fand diese Testung auf der 8. Schulstufe in Mathematik, Deutsch und Englisch statt. Auf der 4. Schulstufe erfolgte die Baseline-Testung im Frühjahr 2010 in Deutsch/Lesen/Schreiben und Mathematik. Damit war ein verlässliches Bild vom bisher erzielten Leistungsstand möglich und eine Ausgangsmessung für spätere Vergleiche erstellt.
- Für jedes Fach und jede Schulstufe übernehmen Entwicklungsgruppen, bestehend aus Lehrerinnen und Lehrern, die vertraglich mit dem BIFIE zusammenarbeiten, die Entwicklung der Items (Testaufgaben). Kooperationspartner/innen von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten begleiten und unterstützen mit ihrer fachlichen Expertise diesen Arbeitsprozess. Die entwickelten Items und Tests durchlaufen mehrere Begutachtungen und Bewertungen durch Fachexpertinnen und -experten sowie Praktiker/innen. Ein bis zwei Jahre vor der jeweiligen Standardüberprüfung werden die Items und Tests an mehreren tausend Schülerinnen und Schülern nochmals pilotiert, um die am besten geeigneten Testinstrumente für die Standardüberprüfungen auswählen zu können.

Auf diesen Vorarbeiten beruht auch die im April und Mai/Juni 2013 vom BIFIE durchgeführte flächendeckende Überprüfung in Englisch auf der 8. Schulstufe, deren Ergebnisse Sie in diesem Bericht erhalten. Damit wurde der erste Überprüfungszyklus der Bildungsstandards auf dieser Schulstufe, der 2012 mit Mathematik begann, 2013 mit Englisch fortgesetzt. Mit Deutsch im Jahr 2014 wird dieser Überprüfungszyklus abgeschlossen.

1.2 Die Standardüberprüfung 2013 in Englisch, 8. Schulstufe (E8)

Bei der Standardüberprüfung auf der 8. Schulstufe wurden die einzelnen Kompetenzbereiche des Kompetenzmodells „Englisch“ getestet. Nähere Informationen zum Kompetenzmodell und den zu überprüfenden Kompetenzbereichen finden Sie unter www.bifie.at/node/49 und im „Praxishandbuch Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe“. Die fachdidaktische Begleitung bei der Itementwicklung für die Standardüberprüfung in Englisch auf der 8. Schulstufe übernahmen das Norwich Institute for Language Education – NILE (Leitung: Dave Allan und Keith Morrow) für *Hören* und *Lesen* sowie die Expertenteams unter der Leitung von Prof. Dr. Otmar Gassner (PH Vorarlberg) für *Schreiben* und Prof. Dr. Claudia Mewald (PH Niederösterreich) für *Sprechen*.

1.2.1 Auswahl und Anzahl getesteter Schüler/innen

Im April 2013 wurden in Österreich flächendeckend die Schüler/innen auf der 8. Schulstufe in Englisch (*Hören*, *Lesen*, *Schreiben*) schriftlich getestet. Aus organisatorischen Gründen fand die Überprüfung des Kompetenz-

bereichs *Sprechen* im Zeitraum vom 6. Mai bis 7. Juni 2013 nur an einer Teilstichprobe von 120 Schulen statt. Diese Überprüfung galt für Schüler/innen der 8. Schulstufe an allen öffentlichen Schulen sowie an privaten Schulen mit gesetzlich geregelten Schularthbezeichnungen (Volksschuloberstufe/Hauptschule/Neue Mittelschule und allgemeinbildende höhere Schule) und Öffentlichkeitsrecht.

Von der Überprüfung ausgenommen waren alle außerordentlichen Schüler/innen sowie Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF), die in Englisch nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule (ASO) oder nach dem Lehrplan einer niedrigeren Schulstufe unterrichtet wurden. Schüler/innen mit Körper- oder Sinnesbehinderung nahmen dann nicht an der Überprüfung teil, wenn sie selbst mit allenfalls im Unterricht zur Verfügung stehenden Unterrichts- oder Hilfsmitteln unter den standardisierten Testbedingungen die gestellten Aufgaben aller Voraussicht nach nicht hätten lösen können. Von der Überprüfung in Englisch waren zudem Schüler/innen ausgenommen, die nicht Englisch als erste lebende Fremdsprache hatten. Detaillierte Informationen zu den Teilnahmebedingungen können der Verordnung über Bildungsstandards im Schulwesen (vgl. BGBl. II Nr. 1/2009) sowie deren Novelle (vgl. BGBl. II Nr. 282/2011) entnommen werden. Schüler/innen, die im April nicht mehr an der Schule waren, konnten im Rahmen der Standardüberprüfung nicht getestet werden. Schüler/innen, die nachträglich an die Schule gekommen sind, konnten in der Regel mit einem Ersatztestheft an der neuen Schule überprüft werden. Tabelle 1 zeigt eine Übersicht aller von der Standardüberprüfung ausgenommenen Schüler/innen im Bundesland.

Region	Schulart	gemeldete Schüler/innen	vom Test ausgenommen aufgrund von				nicht getestet aufgrund von	Ausnahmen in Prozent	zu testende Schüler/innen (Schülerpopulation)
			Körper- oder Sinnesbehinderung	Status als außerordentl. Schüler/in	Lehrplan Englisch: ASO oder niedrigere Sst.	Englisch nicht erste lebende Fremdsprache			
OÖ	HS	9 966	25	93	263	5	67	4,5 %	9 513
	NMS	1 227	4	9	29	0	9	4,2 %	1 176
	AHS	3 782	3	5	0	0	38	1,2 %	3 736
	Gesamt	14 975	32	107	292	5	114	3,7 %	14 425
	HS	43 272	92	577	1 268	13	279	5,2 %	41 043
	NMS	13 955	44	206	474	3	143	6,2 %	13 085
	AHS	26 518	28	60	1	35	318	1,7 %	26 076
	Gesamt	83 745	164	843	1 743	51	740	4,2 %	80 204

Tabelle 1: Ausgenommene Schüler/innen bei der Standardüberprüfung im Bundesland/in Österreich²

In Tabelle 2 finden Sie eine detaillierte Aufstellung der Anzahl getesteter Schüler/innen im Bundesland sowie österreichweit. Des Weiteren ist ersichtlich, wie viele Schüler/innen nicht getestet werden konnten, da sie weder am Testtag noch an einem Ersatztermin anwesend waren. In den beiden letzten Spalten der Tabelle 2 können die Anteile der Schüler/innen in absoluten und relativen Häufigkeiten abgelesen werden, die schlussendlich an der Standardüberprüfung in Englisch 2013 teilgenommen haben.

² In der Spalte „Schulwechsel, Schulabbruch“ sind jene Schüler/innen enthalten, die an eine andere Schule gewechselt haben (viele von ihnen wurden an der neuen Schule mit dem Ersatztestmaterial in die Überprüfung einbezogen), sowie jene, die die Zielpopulation verlassen haben, wenn sie entweder z. B. an eine Privatschule ohne Öffentlichkeitsrecht gewechselt haben oder aus Österreich ausgewandert sind.

Region	Schulart	Schulen	Klassen	zu testende Schüler/innen (Schülerpopulation)	nicht getestet aufgrund von Abwesenheit	getestete Schüler/innen	
						Anzahl	Prozent
OÖ	HS	217	507	9 513	354	9 159	96,3 %
	NMS	21	57	1 176	59	1 117	95,0 %
	AHS	39	168	3 736	136	3 600	96,4 %
	Gesamt	277	732	14 425	549	13 876	96,2 %
	HS	900	2 174	41 043	1 740	39 303	95,8 %
	NMS	243	660	13 085	677	12 408	94,8 %
	AHS	267	1 127	26 076	1 059	25 017	95,9 %
	Gesamt	1 410	3 961	80 204	3 476	76 728	95,7 %

Tabelle 2: Teilnahmequoten bei der Standardüberprüfung im Bundesland/in Österreich

In der Ergebnisdarstellung werden Hauptschule (HS), Neue Mittelschule (NMS) und allgemeinbildende höhere Schule (AHS) getrennt angeführt. Zu den Neuen Mittelschulen werden nur jene Schulen (ehemalige Hauptschulen und AHS) gezählt, die zum Zeitpunkt der Überprüfung im April 2013 bereits NMS-Klassen auf der 8. Schulstufe führten. Volksschuloberstufen (österreichweit 7 Schüler/innen an 2 Standorten) und Schulen mit Schulversuchen (z. B. Realschulen) werden bei den Hauptschulen mitgezählt. Aufgrund der relativ geringen und in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich hohen Anzahl an NMS- bzw. HS-Standorten können auf Landesebene nicht alle Gruppenvergleiche nach Schulart getrennt ausgewiesen werden.

1.2.2 Zum Ablauf der Tests

Bei der Überprüfung der Bildungsstandards sollten möglichst alle Schüler/innen unter den gleichen Rahmenbedingungen getestet werden, um vergleichbare Ergebnisse zu erhalten. Aus diesem Grund wurden standardisierte Verfahren entwickelt, bei denen die Testabläufe, Instruktionen und Testzeiten vorgegeben werden. Diese Standardisierung setzt eine Schulung jener Personen voraus, die die Tests administrieren.

Die Standardüberprüfung wurde meist von Lehrerinnen und Lehrern der eigenen Schule geleitet (= interne Testleitung). Diese wurden für jede Klasse von der Schulleiterin oder dem Schulleiter nominiert, wobei aus Objektivitätsgründen zu beachten war, dass diese Lehrpersonen wenn möglich die zu testenden Schüler/innen der 8. Schulstufe weder in Englisch noch in einem anderen Fach unterrichteten. Um einen Test leiten zu können, wurden die Lehrpersonen im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung an der regionalen Pädagogischen Hochschule in der standardisierten Administration von Tests sowie der speziellen Vorgehensweise in E8 geschult. Diese Testleiterschulungen übernahmen vom BIFIE ausgebildete Trainer/innen.

Als Qualitätssicherungsmaßnahme wurden 7 % der Klassen per Zufall ausgewählt und von einer externen Testleiterin oder einem externen Testleiter getestet. Externe Testleiter/innen wurden direkt vom BIFIE geschult und waren – genauso wie die internen – in der Testadministration geschulte Lehrpersonen, die den Test aber nicht an der eigenen, sondern an einer anderen Schule durchführten. Diese Vorgehensweise diente dazu, eventuelle Unterschiede in den Testbedingungen festzustellen und zukünftige Testabläufe optimieren zu können.

In 3 % aller Klassen wurde zusätzlich zur internen Testleitung eine beobachtende Qualitätsprüferin/ein beobachtender Qualitätsprüfer eingesetzt (vgl. Tabelle 3). Qualitätsprüfer/innen sind Personen mit Testerfahrung, die für die Beobachtung und Protokollierung der Abläufe zuständig waren. Durch ihren Beitrag können etwaige Abweichungen vom standardisierten Vorgehen oder Probleme bei der Testdurchführung festgestellt werden. Die korrekte Abwicklung in der Vor- und Nachbereitung nach den vorgegebenen Kriterien sowie die Zusammenarbeit mit dem BIFIE lagen vorwiegend im Verantwortungsbereich der Schulleiterin/des Schulleiters.

Region	Schulart	Anzahl Schulen	Anzahl Klassen	Klassen mit ...					
				...interner Testleitung		...interner Testleitung mit Qualitätsprüfer/in		...externer Testleitung	
				Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
OÖ	HS	217	507	458	90,3 %	16	3,2 %	33	6,5 %
	NMS	21	57	49	86,0 %	1	1,8 %	7	12,3 %
	AHS	39	168	153	91,1 %	4	2,4 %	11	6,5 %
	Gesamt	277	732	660	90,2 %	21	2,9 %	51	7,0 %
	HS	900	2 174	1964	90,3 %	64	2,9 %	146	6,7 %
	NMS	243	660	586	88,8 %	19	2,9 %	55	8,3 %
	AHS	267	1127	1017	90,2 %	34	3,0 %	76	6,7 %
	Gesamt	1410	3 961	3 567	90,1 %	117	3,0 %	277	7,0 %

Tabelle 3: Form der Testadministration bei der Standardüberprüfung im Bundesland/in Österreich

1.2.3 Die Testmaterialien

Bei der Überprüfung der Kompetenzbereiche *Hören*, *Lesen* und *Schreiben* wurden schriftliche Verfahren („Papier-und-Bleistift-Tests“) eingesetzt. Die verwendeten Testaufgaben bzw. Items bezogen sich auf die in der Anlage zur Verordnung der Bildungsstandards im Schulwesen (BGBl. II Nr. 1/2009) genannten Kompetenzen und Kompetenzbereiche. Jede Schülerin/Jeder Schüler bearbeitete pro Kompetenzbereich ein Testheft. Um eine möglichst breite Abdeckung der Kompetenzbereiche in Englisch auf Schul- und Systemebene zu gewährleisten, wurden mehrere Testformen eingesetzt. Dies erhöht die Aussagekraft der Ergebnisse. Durch verschiedene Testformen in einer Klasse wurde in den Kompetenzbereichen *Lesen* und *Schreiben* zudem das Abschreiben verhindert. Die Vergleichbarkeit verschiedener Testformen wurde durch sogenannte Link-Items, also Aufgaben, die in mehreren Testformen an unterschiedlichen Positionen vorkommen, gewährleistet. Zudem haben alle Testformen etwa den gleichen Schwierigkeitsgrad. Die Zuteilung von Testformen zu Schülerinnen und Schülern erfolgte zufällig, unabhängig von der besuchten Schulart.

Ein Testheft in *Hören* enthielt in der Regel 33 Items. Die Durchführung dieses Testteils dauerte ca. 32 Minuten. In der Standardüberprüfung bestand dieser Testteil aus mehreren Abschnitten, deren Abfolge variabel war. Jeder Abschnitt fokussierte jeweils auf eine spezifische Fertigkeit. Es wurden geschlossene Antwortformate (Multiple-Choice- und Zuordnungsitems) und halboffene Antwortformate (Vervollständigungsitems) verwendet.

Für den Kompetenzbereich *Lesen* wurden in der Regel 16 Items pro Testheft in einem Zeitraum von 35 Minuten bearbeitet. Der Leseteil der Überprüfung war ähnlich aufgebaut wie der Hörteil. Das Leseverständnis wurde mittels kürzerer (max. 35 Wörter) und längerer (max. 220 Wörter) Input-Texte überprüft. Auch in diesem Teil war die Abfolge der Abschnitte variabel. Es wurden geschlossene Antwortformate (Multiple-Choice-, Richtig-falsch- und Zuordnungsitems) und halboffene Antwortformate (Lückentexte) verwendet.

Beispieleitems für die Kompetenzbereiche *Hören* und *Lesen* finden Sie auf der BIFIE-Homepage unter www.bifie.at/node/1702 bzw. unter www.bifie.at/node/1724.

Im Bereich *Schreiben* verfassten die Schüler/innen zwei Texte unterschiedlicher Länge. Der kürzere Text sollte 40 bis 70 Wörter umfassen und war in zehn Minuten fertigzustellen. Der längere Text sollte 120 bis 180 Wörter umfassen und war in 20 Minuten zu erstellen. Die inhaltlichen Punkte, die zu bearbeiten waren, wurden in der Aufgabenstellung vorgegeben. Nach den 30 Minuten Arbeitszeit standen den Schülerinnen und Schülern fünf Minuten für die Überarbeitung der beiden Texte zur Verfügung. Im Anschluss zählten die Schüler/innen die Wörter.

Im Anschluss an den Test der drei Kompetenzbereiche *Hören*, *Lesen* und *Schreiben* bearbeiteten die Schüler/innen einen Fragebogen, welcher verschiedene Aspekte schulischer Lern- und außerschulischer Lern- und Lebensbedingungen erfasste. Gemeinsam mit dem von der Schulleitung ausgefüllten Schulbogen und Angaben der Statistik Austria über die Gemeinde liefern die erhobenen Daten die benötigten Informationen über das Vorhandensein und das Ausmaß von Faktoren, die in Zusammenhang mit dem Kompetenzerwerb stehen könnten. Ein möglichst breites Verständnis für die Notwendigkeit und den Nutzen der Kontexterhebung ist ein wesentliches Moment für die Qualität der Datenerhebung. Daher werden die Schulpartner-Vertretungen in den Diskussionsprozess über die Inhalte der Befragung eingebunden. Tabelle 4 gibt den Anteil der gültigen Schülerangaben der einzelnen Merkmale aus den Kontextfragebögen an.

Anteil der gültigen Angaben	ÖÖ	
Geschlecht	100,0 %	100,0 %
Migrationshintergrund (Geburtsland der Eltern)	99,4 %	99,1 %
Bildungsabschluss der Eltern	92,1 %	88,5 %

Tabelle 4: Anteil der gültigen Schülerangaben

Im Bereich *Sprechen* wurden die Schüler/innen paarweise getestet. Das Gespräch wurde von einem so genannten „Interlocutor“ geleitet, ein „Assessor“ beurteilte die Schülerleistungen anhand einer vorgegebenen Bewertungsskala (Assessment Scale). Das Gespräch begann mit einem Interview, das als Aufwärmphase gedacht war und nicht in die Beurteilung einbezogen wurde. Dabei beantworteten die Schüler/innen einfache Fragen des „Interlocutors“ über ihre Person. Das Interview dauerte insgesamt ca. zwei Minuten. Im ersten Testteil, dem monologischen Teil, erhielt jede Schülerin/jeder Schüler drei Themen zur Wahl und sprach nach einer Vorbereitungszeit von einer Minute, in der keine Notizen gemacht werden durften, ca. zwei bis drei Minuten lang über das gewählte Thema. Sogenannte Content Points gaben inhaltliche und strukturelle Hilfestellung. Der zweite, dialogische Teil der Überprüfung war zweiteilig. Hier wurde ein schriftlicher und/oder bildlicher Impuls gegeben. Die beiden Schüler/innen sprachen miteinander über ein vorgegebenes Thema. Im ersten Dialog sollten die Schüler/innen ein einfaches Alltagsgespräch führen (z. B. Vereinbarungen treffen). Der zweite Dialog war ein ausführlicheres Gespräch, das auch den Austausch von Meinungen verlangte. Die Vorbereitungszeit für den zweiten Teil betrug eine Minute, die gemeinsame Sprechzeit vier bis fünf Minuten.

Beispielimens für die Kompetenzbereiche *Schreiben* und *Sprechen* finden Sie auf der BIFIE-Homepage unter www.bifie.at/node/1826 bzw. unter www.bifie.at/node/1821.

Zudem finden Sie Beispiele für verwendete Testitems mit Lösungshäufigkeiten im Anhang (Kapitel 7) und unter www.bifie.at/node/2486.

1.2.4 Die Aufbereitung der Daten

Bevor die Daten zur Berechnung der Ergebnisse für die einzelnen Rückmeldungen verwendet werden konnten, war eine umfangreiche Datenerfassung und -aufbereitung notwendig. Die in der Überprüfung gewonnenen Daten wurden auf zwei verschiedene Arten verarbeitet.

- Bei Items mit geschlossenem Antwortformat (Multiple-Choice-, Richtig-falsch- und Zuordnungsitems) wurde automatisch erfasst, ob die richtige Antwort ausgewählt wurde.
- Items mit halboffenem Antwortformat, bei denen die Schüler/innen eine kurze Antwort selbst formulieren (z. B. ein Wort oder eine Zahl), wurden von geschultem Personal kontrolliert.
- Die Beurteilung der Schreib- bzw. Sprechkompetenz der Schüler/innen wird als Rating bezeichnet. Die Beurteilung schriftlicher Texte erfolgte durch sogenannte „Raters“ nach einer vorgegebenen Bewertungsskala (Writing Rating Scale). Die Texte wurden hierfür direkt nach der Standardüberprüfung an das BIFIE retourniert, gescannt und den jeweiligen „Raters“ in personalisierten Booklets zur Verfügung gestellt. Jeder

„Rater“ bewertete bis zu 600 Schülertexte (ca. 300 kurze und 300 lange Texte). Für die Beurteilung der mündlichen Leistungen der Schüler/innen wurden sogenannte „Assessors“ eingesetzt. Diese bewerteten die Sprechleistungen der Schüler/innen direkt im Rahmen der Testdurchführung anhand einer vorgegebenen Bewertungsskala (Assessment Scale). Die ausgefüllten Beurteilungsbögen wurden dem BIFIE übermittelt und im Rahmen der Datenverarbeitung gescannt und entsprechend weiterverarbeitet. Multiple Ratings (mehrere „Rater“ bzw. alle „Assessors“ beurteilten dieselben Texte oder dieselbe Sprechleistung auf Video) dokumentieren die Reliabilität der Beurteilung. „Raters“ und „Assessors“ waren erfahrene Englisch-Lehrer/innen, welche in einer mehrphasigen Fortbildung für ihre Tätigkeiten geschult wurden.

Nach Abschluss der Bewertung der Schülerantworten und der elektronischen Datenerfassung der Ergebnisse wurden die erzielten Rohdaten statistisch in eine Punktskala überführt, um die Leistung aller Schüler/innen gemeinsam abbilden zu können. Dieser Prozess wird als Skalierung bezeichnet und macht die Schülerleistungen in den einzelnen Kompetenzbereichen über alle Testformen hinweg miteinander vergleichbar. In den Bereichen *Schreiben* und *Sprechen* wurde darüber hinaus die Strenge/Milde der Person, die die Sprechleistung bzw. Texte bewertete, mitberücksichtigt.

1.3 Die Ergebnisrückmeldung

Die Ergebnisse der jährlich stattfindenden Standardüberprüfungen werden für die verschiedenen Ebenen des Schulsystems aufbereitet. Dadurch wird gewährleistet, dass jede Ebene jene Informationen erhält, die zur weiteren Verwendung von Bedeutung sind. Nachstehend wird genauer erläutert, in welcher Form die Ergebnisse auf den einzelnen Ebenen rückgemeldet werden. Im Anschluss daran sollen sowohl die Beschreibung der Struktur des vorliegenden Berichts als auch die Erläuterung der wesentlichen Kennwerte und Maßzahlen das Lesen der Ergebnisdarstellungen unterstützen.

1.3.1 Berichtsvielfalt

Die Ergebnisrückmeldung ist zielgruppenorientiert gestaltet. Den Akteurinnen und Akteuren sind ausschließlich jene Informationen zugänglich, die für sie im unmittelbaren Zuständigkeitsbereich bedeutsam sind. Mitglieder der Schulpartnerschaftsgremien erhalten das Ergebnis ihrer Schule und übernehmen Mitverantwortung für die Gestaltung der Schulqualität. Die Schulergebnisse dienen einer gemeinsam getragenen Qualitätsentwicklung am Standort und sind nicht als Instrument der Öffentlichkeitsarbeit gedacht.

Schüler/innen können ihre individuellen Ergebnisse sowie ein Kompetenzprofil im getesteten Fach mithilfe eines persönlichen Zugangscodes, der im Zuge der Überprüfung übergeben wurde, im Internet abrufen.

Lehrer/innen erhalten Rückmeldung, wie ihre Klasse bzw. Unterrichtsgruppe abgeschnitten hat. Die anonymisierten Einzelergebnisse der Schüler/innen beziehen sich sowohl auf absolute Leistungen als auch auf erreichte GERS-Referenzniveaus. Weiters wird über die Streuung der Ergebnisse in der Klasse bzw. Unterrichtsgruppe sowie den „fairen Vergleich“ mit Klassen bzw. Unterrichtsgruppen mit ähnlichen strukturellen Rahmenbedingungen informiert.

Der *Schulbericht „Rückmeldung an die Schulleitung und Schulpartner“* richtet sich an die Schulleiter/innen und an die Vertreter/innen der Schulpartner. Darin werden die Ergebnisse aller Schüler/innen der Schule berichtet. Die Schulleiterin/der Schulleiter übergibt den Bericht innerhalb einer angemessenen Frist den Mitgliedern des Schulgemeinschaftsausschusses bzw. des Schulforums und bespricht diesen in den Gremien. Der *Schulbericht „Ergänzung an die Schulleitung, Ergebnisse der Unterrichtsgruppen“* ist eine Ergänzung für die Schulleiter/innen mit den Ergebnissen der einzelnen Klassen bzw. Unterrichtsgruppen.

Musterrückmeldungen für Schulleiter/innen, Lehrer/innen und Schüler/innen mit fiktiven Daten bzw. Ergebnissen finden Sie unter www.bifie.at/node/64.

Die Landes- und Bezirksschulinspektorinnen und -inspektoren erhalten auf der Rückmelde-Plattform einen Schulaufsichtsbericht mit einer tabellarischen Übersicht ausgewählter Ergebnisse der Schulen ihres Zuständigkeitsbereichs sowie zur Information jeweils den Landesergebnisbericht des Bundeslands. Darüber hinaus können auch alle *Schulberichte „Rückmeldung an die Schulleitung und Schulpartner“* der getesteten Schulen des Zuständigkeitsbereichs als PDF-Dokument abgerufen werden.

Die Landesschulbehörden erhalten einen Landesergebnisbericht mit kommentierten Ergebnissen zum Bundesland. Darin werden die Ergebnisse verschiedener Schülergruppen zusammengefasst und Zusammenhänge zwischen Leistungen und Rahmenbedingungen im Bundesland aufgezeigt. Die Analyse der Ergebnisse und die Schlussfolgerungen sind auch eine wesentliche Grundlage für die Planung der konkreten Fortbildungsmaßnahmen an den Pädagogischen Hochschulen.

Der Bundesergebnisbericht enthält österreichweite Ergebnisanalysen verschiedener Schülergruppen und Zusammenhänge zwischen Leistungen und Rahmenbedingungen in Österreich. Er wird vom BIFIE erstellt und dem zuständigen Bundesministerium übermittelt. Sowohl die Landesergebnisberichte als auch der Bundesergebnisbericht werden veröffentlicht und können auf der BIFIE-Homepage abgerufen werden.

1.3.2 Zur Struktur des vorliegenden Berichts

Die Berechnung und Aufbereitung der Ergebnisse des vorliegenden Berichts wurde anhand der Daten aller Schüler/innen im Bundesland, die an der Standardüberprüfung in Englisch auf der 8. Schulstufe teilnahmen, durchgeführt.

Zu Beginn werden in *Kapitel 2* Informationen über die Schüler/innen im Bundesland ausgewiesen. Anschließend werden die Ergebnisse der einzelnen Kompetenzbereiche *Hören*, *Lesen* und *Schreiben* nach der Verteilung der Schüler/innen auf die einzelnen GERS-Referenzniveaus, nach Testpunkten und nach dem Anteil der richtig gelösten Items bzw. nach Testpunkten in den einzelnen Teilkompetenzen aufgeschlüsselt. Des Weiteren wird die Englischkompetenz (für den Englischwert werden die Kompetenzbereiche *Hören*, *Lesen*, *Schreiben* gleichwertig berücksichtigt) der Schülerpopulation des Bundeslands nach Testpunkten dargestellt.

Kapitel 3 widmet sich den Analysen wichtiger Zusammenhänge mit den Kontextmerkmalen Geschlecht, Migrationshintergrund sowie soziale Herkunft und der Verteilung auf die verschiedenen Schularten. Zudem wird die Verteilung der Schüler/innen nach sozialer Benachteiligung der Schulen dargestellt. Im Anschluss daran wird der Fokus gewechselt: Es werden Schüler/innen mit sehr niedrigen Kompetenzen und Schüler/innen mit sehr hohen Kompetenzen einander gegenübergestellt und Charakteristika dieser beiden Gruppen herausgearbeitet.

In *Kapitel 4* wird die Perspektive gewechselt und die Schulen als Ganzes rücken ins Zentrum der Betrachtung. Dabei werden eine Übersicht über die rückgemeldeten Schulmittelwerte sowie die Abweichung der Schulergebnisse zum jeweiligen Erwartungsbereich dargestellt.

Abschließend werden die wichtigsten Ergebnisse der statistischen Auswertungen in *Kapitel 5* zusammengefasst und kommentiert. Informationen zu den Kenngrößen, die im Rahmen der Ergebnisaufbereitung verwendet werden und anhand derer die Ergebnisbeschreibung erfolgt, erhalten Sie auf den folgenden Seiten und jeweils im Text zu den einzelnen Grafiken.

1.3.3 Hinweise zur Interpretation der Ergebnisse

GERS-Referenzniveau in der kriterialen Rückmeldung

Die Überprüfung der Kompetenzen in Englisch basiert auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS), der eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa darstellt. Der GERS beschreibt umfassend, was zu lernen ist, um eine Sprache für kommunikative Zwecke benutzen zu können, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten dementsprechend entwickelt werden müssen. Er bietet Sprachkompetenzbeschreibungen für sechs verschiedene Niveaus an (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Dabei wird definiert, was auf den einzelnen Niveaus von Sprachlernenden erwartet werden kann. Die drei groben Niveaus A, B und C entsprechen einer elementaren, einer selbstständigen und einer kompetenten Sprachverwendung (vgl. Abbildung 4).

Kompetente Sprachverwendung (hohes Sprachniveau bis hin zu fast muttersprachlicher Kompetenz)	C	C2
		C1
Selbstständige Sprachverwendung (mittleres allgemeines und berufsbezogenes Niveau)	B	B2
		B1
Elementare Sprachverwendung (grundlegendes oder fortgeschrittenes Anfängerniveau)	A	A2
		A1

Abbildung 4: GERS-Niveaueinteilung

In Österreich ist der GERS sowohl Grundlage des Lehrplans für die lebenden Fremdsprachen als auch der Verordnung der Bildungsstandards. Nach dem 4. Lernjahr (für Englisch in der Regel auf der 8. Schulstufe) ist im Lehrplan für die lebenden Fremdsprachen als Grundanforderung definiert, dass Schüler/innen in allen Kompetenzbereichen das Niveau A2 erreichen sollen, unter förderlichen Begleitumständen jedoch auch die Erreichung von ausgewiesenen Fertigkeiten auf B1 möglich ist. Die Bildungsstandards wiederum beschreiben fachliche Grundkompetenzen auf den Niveaus A2 und B1, die die Schüler/innen in der Regel erreichen sollten (vgl. Abbildung 5).

Folgende Grafik verdeutlicht die Zusammenhänge:

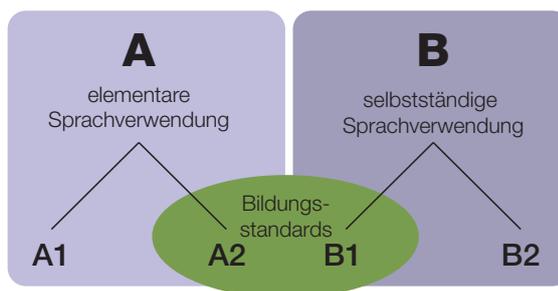


Abbildung 5: GERS-Levels und Bildungsstandards

Die in der Verordnung zu den Bildungsstandards angeführten Deskriptoren (Beschreibungen) stellen die Fähigkeiten und Fertigkeiten dar, die im jeweiligen Kompetenzbereich in der Regel erreicht werden sollten. Wie aus Tabelle 5 ersichtlich, sind die Deskriptoren der Bildungsstandards für die erste lebende Fremdsprache Englisch überwiegend dem grün markierten Bereich zwischen A2 und B1 zuzuordnen. Bei der Betrachtung der verschiedenen Kompetenzbereiche fällt auf, dass in den einzelnen Kompetenzbereichen die Anzahl und Anteile der Deskriptoren auf unterschiedlichem Niveau variieren.

Kompetenzbereiche	A1		A2		B1		Anzahl der BIST-Deskriptoren
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	
Hören	1	16,7	1	16,7	4	66,7	6
Lesen	0	0	3	50,0	3	50,0	6
Schreiben	0	0	4	50,0	4	50,0	8
Sprechen	0	0	9	60,0	6	40,0	15

Tabelle 5: Anzahl der Deskriptoren

Um den Grad der Kompetenzerreichung darzustellen, werden im Fach Englisch, basierend auf dem GERS, folgende Referenzniveaus rückgemeldet:

- B1 oder darüber
- A2
- A1 oder darunter

Für die GERS-Referenzniveaus wurden in einem ersten Schritt inhaltliche Beschreibungen für die Niveaus *A2* und *B1 oder darüber* entwickelt. Die inhaltlichen Beschreibungen befinden sich in Kapitel 2.2 unterhalb der entsprechenden grafischen Darstellung. Die Schüler/innen werden auf Basis ihrer erbrachten Testleistung den GERS-Referenzniveaus zugeordnet. Dazu wurde durch Expertinnen und Experten aus Schulpraxis (Sekundarstufe I und II), Fachdidaktik, Pädagogik und Psychologie eine repräsentative Auswahl an verwendeten Testitems (bei *Hören* und *Lesen*) und Schülerperformanzen (produzierte Texte bei *Schreiben* bzw. Videos bei *Sprechen*) den verschiedenen Referenzniveaus zugeordnet. Die Schwierigkeiten der Items und Schülerperformanzen wurden dabei auf derselben Punktskala gemessen wie die Leistungen. Daher ließen sich Schwellenwerte auf der Punktskala bestimmen, die die Referenzniveaus voneinander abgrenzen.

Die Ergebnisse werden auf drei verschiedenen Skalen rückgemeldet:

- a) 500er-Skala (Englischwerte und Ergebnisse in den Kompetenzbereichen)
- b) Skalen für die Rückmeldung von Teilkompetenzen
 - Für die Teilkompetenzen von *Schreiben* und *Sprechen*: Skala von 0–7 Punkten
 - Für die Teilkompetenzen von *Hören* und *Lesen*: Prozentskala mit Prozentanteil von 0–100 Prozent richtig gelöster Items

500er-Skala

Im Zuge einer Ausgangsmessung zur Überprüfung der Bildungsstandards (Baseline-Testung) auf der 8. Schulstufe im Jahr 2009 wurde eine einheitliche Skala festgelegt. Bei dieser Baseline-Testung wurden die Testergebnisse österreichweit so transformiert, dass sich aus den Kompetenzbereichen *Hören*, *Lesen* und *Schreiben* ein Mittelwert (MW) von 500 Punkten mit einer Standardabweichung von 100 ergab. Alle drei Kompetenzbereiche wurden für den Englischwert gleichwertig berücksichtigt. Um die Leistungen aller österreichischen Schüler/innen aus der Standardüberprüfung 2013 mit denen der Baseline-Testung vergleichen und somit eine Veränderung sichtbar machen zu können, wurden die Ergebnisse der Standardüberprüfung 2013 auf die Punktskala der Ausgangsmessung von 2009 übertragen. Die durchschnittliche Leistung aller Schüler/innen in der Standardüberprüfung 2013 in Englisch beträgt 519 Skaleneinheiten bei einer Standardabweichung von 102. Das bedeutet, dass ein/e Schüler/in mit einem Testergebnis von 519 Punkten im Jahr 2013 genau dem österreichischen Durchschnitt entspricht und dass bei der Standardüberprüfung 2013 insgesamt ca. zwei Drittel aller Schüler/innen ein Ergebnis zwischen 417 und 621 Punkten erreichten. Die Darstellung der Skala wurde auf den Wertebereich 200 bis 800 Punkte begrenzt.³

Skalen für die Rückmeldung von Teilkompetenzen

Aus methodischen Gründen werden die Ergebnisse der Teilkompetenzen in Englisch nicht auf der 500er-Skala, sondern auf einer Skala von 0–7 Punkten bzw. einer Prozentskala rückgemeldet.

- Die Rückmeldung der produktiven Teilkompetenzen der Kompetenzbereiche *Schreiben* und *Sprechen* erfolgt anhand der Writing Rating Scale für *Schreiben* (0–7 Punkte) bzw. der Assessment Scale für *Sprechen* (0–7 Punkte), die zur Beurteilung der Schreib- bzw. Sprechkompetenzen herangezogen wurden. Ein höherer Punktwert geht dabei mit einer höheren Kompetenz einher. Etwaige Strenge- oder Mildetendenzen der „Raters“ werden bei der Ergebnisbewertung mitberücksichtigt. Eine Kompetenzbeschreibung der Punktwerte finden Sie unter www.bifie.at/node/1826 für *Schreiben* bzw. unter www.bifie.at/node/1821 für *Sprechen*.
- Für die rezeptiven Teilkompetenzen der Kompetenzbereiche *Hören* und *Lesen* wird der Prozentanteil der richtig gelösten Items unter Berücksichtigung der Itemschwierigkeit in jeder Teilkompetenz dargestellt.

In den Systemberichten werden – anders als in der Schul-, Lehrer- und Schülerrückmeldung – aus Gründen der Übersichtlichkeit und aufgrund der umfassenden Datenbasis auf Bundesebene nur für die Stichprobe *Sprechen* Messfehler angegeben. Bei sehr großen Gruppen von mehreren tausend Schülerinnen und Schülern sind die Messfehler klein, sodass sie nicht berücksichtigt werden müssen, wohingegen bei sehr kleinen Gruppen von weniger als hundert Getesteten die Messung weniger präzise ist. Deshalb muss bei kleineren Gruppengrößen, die teilweise in Gruppenvergleichen auf Landesebene auftreten können, für eine mögliche Abschätzung von statistischen Unsicherheiten bei der Angabe von Kennwerten (wie z. B. Mittelwerten oder Mittelwertdifferenzen) die Anzahl der Schüler/innen einer Gruppe berücksichtigt werden.

³ Die Berechnung sämtlicher Kennwerte im Bundesergebnisbericht sowie in den Landesergebnisberichten beruht auf Plausible Values (PVs). Einzige Ausnahme stellen die Ergebnisse in Kapitel 4 dar, welches die einzelnen Schulergebnisse in den Mittelpunkt des Interesses rückt. In diesem Kapitel werden analog zu den Schulberichten die Kennwerte auf Basis von Weighted Likelihood Estimates (WLE) berichtet.

Schulart-Effekte

Bei der Interpretation der Englischkompetenzen der Schüler/innen ist zu beachten, dass sich die Population aus unterschiedlich großen Anteilen von HS-, NMS- und AHS-Schülerinnen und -Schülern zusammensetzt. Dadurch können unterschiedliche Anteile in den Schularten einen Effekt auf die Ergebnisse innerhalb der einzelnen Schularten haben. Ebenso können sich die Einflüsse von Gruppenunterschieden (z. B. Geschlecht) in den einzelnen Schularten unterschiedlich auf die gesamte Verteilung auswirken. Das folgende Beispiel soll solche Effekte näher erläutern:

In einem Bundesland mit einem geringen Anteil an AHS-Schülerinnen und -Schülern verfügt die AHS über eine höher selektierte Schülerschaft. Zudem ergibt sich aus der Tatsache hoch selektiver AHS, dass Schüler/innen mit AHS-Reife vermehrt eine APS absolvieren. Als Konsequenz würde man höhere Leistungen in den AHS als auch in den APS erwarten.

Interquartilabstand

Zusätzlich zu Angaben über die durchschnittlich erreichten Testpunkte verschiedener Schülergruppen werden im vorliegenden Bericht auch Informationen über die Streuung der Ergebnisse innerhalb dieser Gruppen gegeben. Die Streuung der Daten wird im vorliegenden Bericht durch Balken dargestellt, die die mittleren 90 % der Schüler/innen beinhalten. In den jeweiligen Balken wird zudem der Leistungsabstand der mittleren 50 % angegeben. Dieser Leistungsabstand wird als Interquartilabstand (IQA) bezeichnet und beschreibt, über welchen Wertebereich sich die mittleren 50 % der Schülerleistungen in der jeweils dargestellten Gruppe verteilen. Wenn bspw. ein IQA von 408 bis 538 Punkten angegeben ist, so bedeutet das, dass 50 % der Schüler/innen ein Testergebnis zwischen 408 und 538 Punkten erreichten, 25 % erzielten Ergebnisse unter 408 Punkten, 25 % zeigten bessere Leistungen als 538 Punkte. Der Abstand der besten 25 % zu den schwächsten 25 % beträgt in diesem Beispiel 130 Punkte. Je größer der Interquartilabstand, desto heterogener, je kleiner der Interquartilabstand, desto homogener sind die Leistungen. Der österreichweite Interquartilabstand in der Standardüberprüfung 2013 beträgt 154 Punkte.

Weitere statistische Hinweise

Die Erklärung zu allen weiteren Ergebnissen erfolgt in den jeweiligen Kapiteln.

- Alle in diesem Bericht angegebenen Kennwerte (Punktwerte, Prozentangaben etc.) wurden unter Berücksichtigung entsprechender Nachkommastellen berechnet und dann auf ganze Zahlen gerundet. Daher kann es vorkommen, dass die Summe der gerundeten Prozentangaben nicht exakt 100 ergibt oder Summen von Werten inkonsistent erscheinen.
- Der Anteil an fehlenden Informationen aus den Kontextfragebögen ist in Tabelle 4 ausgewiesen. Für alle anderen Darstellungen werden die jeweiligen Schüler/innen jedoch mithilfe eines statistischen Verfahrens einer Subgruppe/Kategorie zugewiesen. Diese Zuordnung wird aufgrund der verbleibenden Informationen der jeweiligen Schüler/innen sowie aller anderen Schüler/innen getroffen.
- Die Ergebnisdarstellungen in den nachfolgenden Kapiteln beziehen sich auf alle Schüler/innen, die durch die gesetzliche Verordnung (vgl. Kapitel 1.2.1) zur Zielgruppe gehören. Diese Zielgruppe wird in weiterer Folge auch als Schülerpopulation bezeichnet.

Fokus-box

Am Beginn jedes Kapitels werden die Abbildungen und deren Intentionen näher beschrieben. Abschließend finden Sie jeweils eine grün hinterlegte Box, in der mithilfe von Fragen der Fokus auf die zentralen Aspekte der Abbildungen gelenkt wird.

2 Englischkompetenz im Bundesland

Englisch ist in vielen Situationen des beruflichen und privaten Alltags hilfreich und notwendig. Wie gut Schüler/innen in realitätsnahen Situationen Englisch anwenden können, drückt ihre Englischkompetenz aus. So sollten Schüler/innen zum Beispiel in für sie vertrauten Themenbereichen (z. B. Familie und Freunde, Essen und Trinken, Schule und Arbeitswelt oder Hobbys und Interessen) den dazu benötigten Wortschatz und die Redemittel ausreichend beherrschen. In der englischen Sprache kompetent zu sein bedeutet darüber hinaus, übergreifende dynamische Fähigkeiten, wie kommunikative, interkulturelle und soziale Kompetenzen sowie geeignete Lernstrategien zu entwickeln. Die Lernenden sollen demnach durch den Unterricht befähigt werden, Alltagssituationen kommunikativ erfolgreich und sozial angemessen zu bewältigen. Sowohl Lehrplan als auch Bildungsstandards definieren als wesentliche Kriterien des Fremdsprachenunterrichts die grundsätzliche Gleichwertigkeit der Kompetenzbereiche sowie seine Handlungsorientierung (die Entwicklung kommunikativer Kompetenz).

Die nachfolgenden Kapitel geben einen Überblick über die Englischkompetenz der Schüler/innen im Bundesland, festgestellt im Rahmen der Standardüberprüfung im April 2013.

2.1 Informationen über die Schüler/innen

Im Anschluss an die Testung beantworteten die Schüler/innen einen Fragebogen, um Hintergrundinformationen zu verschiedenen Aspekten schulischer Lern- und außerschulischer Lern- und Lebensbedingungen zu geben. Nachfolgend finden Sie ausgewählte deskriptive Informationen aus dem Schülerfragebogen. In Tabelle 6 und Tabelle 7 werden Informationen zu Wohlbefinden und motivationalen Merkmalen der Schüler/innen im Bundesland dargestellt. Abschließend werden noch ausgewählte demografische und sozioökonomische Merkmale über die Schülerpopulation im Bundesland ausgewiesen.

Region	Schulart	Wie gern gehst du in die Schule?					Gesamt
		sehr gern 				sehr ungerne 	
OÖ	HS	11%	39%	32%	10%	8%	100%
	NMS	12%	37%	32%	11%	8%	100%
	AHS	15%	49%	26%	7%	4%	100%
	Gesamt	12%	42%	31%	9%	7%	100%
	HS	11%	38%	33%	10%	8%	100%
	NMS	12%	37%	33%	10%	9%	100%
	AHS	13%	45%	29%	8%	4%	100%
	Gesamt	12%	40%	32%	9%	7%	100%
Region	Schulart	Wie zufrieden bist du mit deiner Klasse?					Gesamt
		sehr zufrieden 				sehr unzufrieden 	
OÖ	HS	45%	35%	14%	5%	2%	100%
	NMS	39%	34%	17%	6%	3%	100%
	AHS	43%	37%	13%	5%	2%	100%
	Gesamt	44%	35%	14%	5%	2%	100%
	HS	43%	35%	15%	5%	3%	100%
	NMS	41%	35%	16%	5%	3%	100%
	AHS	41%	38%	14%	5%	2%	100%
	Gesamt	42%	36%	15%	5%	3%	100%

Tabelle 6: Wohlbefinden der Schüler/innen im Bundesland/in Österreich

Region	Schulart	Selbstkonzept in Englisch				
		niedrig	eher niedrig	eher hoch	hoch	Gesamt
OÖ	HS	4 %	24 %	50 %	22 %	100 %
	NMS	6 %	27 %	43 %	23 %	100 %
	AHS	3 %	16 %	46 %	35 %	100 %
	Gesamt	4 %	22 %	48 %	25 %	100 %
	HS	4 %	24 %	49 %	23 %	100 %
	NMS	6 %	26 %	45 %	23 %	100 %
	AHS	2 %	16 %	46 %	35 %	100 %
	Gesamt	4 %	22 %	48 %	27 %	100 %
Region	Schulart	Freude an Englisch				
		niedrig	eher niedrig	eher hoch	hoch	Gesamt
OÖ	HS	15 %	41 %	37 %	8 %	100 %
	NMS	17 %	39 %	37 %	8 %	100 %
	AHS	8 %	29 %	49 %	14 %	100 %
	Gesamt	13 %	38 %	40 %	9 %	100 %
	HS	13 %	38 %	40 %	9 %	100 %
	NMS	15 %	38 %	38 %	9 %	100 %
	AHS	7 %	30 %	48 %	15 %	100 %
	Gesamt	12 %	35 %	42 %	11 %	100 %

Tabelle 7: Motivationale Merkmale der Schüler/innen im Bundesland/in Österreich

Wohlbefinden und Motivation liegen zum einen in der Natur der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers, können und sollten zum anderen aber auch von Schule und Unterricht gefördert werden. Das Selbstkonzept der Schüler/innen (d. h. wie sie hinsichtlich ihrer Englischfähigkeiten über sich selbst denken) und deren Freude an Englisch hängen wechselseitig mit dem Kompetenzerwerb und dem Verhalten in der Testsituation zusammen – vereinfacht gesagt: wer glaubt, etwas gut zu können (hohes Selbstkonzept⁴) und Freude daran hat, ist motivierter und lernt/leistet meist mehr. Wer sich selbst im Unterricht oder Test als kompetent erlebt, festigt sein/ihr hohes Selbstkonzept und hat mehr Freude am Fach (vgl. Marsh, Trautwein, Köller & Baumert, 2005).

Tabelle 8 gibt Auskunft darüber, wie sich die Schüler/innen nach eigener Einschätzung bei der Überprüfung im Vergleich zu einer Schularbeit bemüht haben.

4 Schüler/innen mit einem (eher) hohen Selbstkonzept stimmen folgenden Fragen im Schülerfragebogen eher oder völlig zu: (1) Normalerweise bin ich gut in Englisch und (2) Ich lerne schnell in Englisch bzw. lehnen folgende Aussagen eher oder völlig ab: (3) Englisch fällt mir schwerer als vielen Mitschülerinnen und Mitschülern von mir und (4) Ich bin einfach nicht gut in Englisch.

Region	Schulart	Bemühen im Vergleich zu einer Schularbeit					Gesamt
		viel weniger	weniger	genauso	mehr	viel mehr	
OÖ	HS	8 %	30 %	54 %	6 %	2 %	100 %
	NMS	10 %	30 %	50 %	7 %	2 %	100 %
	AHS	5 %	32 %	59 %	2 %	1%	100 %
	Gesamt	7 %	30 %	55 %	5 %	2 %	100 %
	HS	7 %	28 %	54 %	8 %	3 %	100 %
	NMS	7 %	29 %	53 %	8 %	3 %	100 %
	AHS	6 %	34 %	56 %	3 %	1%	100 %
	Gesamt	7 %	30 %	55 %	6 %	2 %	100 %

Tabelle 8: Bemühen der Schüler/innen im Vergleich zu einer Schularbeit im Bundesland/in Österreich

Abschließend wird in diesem Abschnitt noch Auskunft über die demografische und sozioökonomische Zusammensetzung der Schüler/innen gegeben. Tabelle 9 stellt die prozentuelle Verteilung der Schüler/innen im Bundesland auf die Schularten sowie die Kontextfaktoren Geschlecht, Migrationshintergrund und höchster Bildungsabschluss der Eltern dar.

Region	Schulart			Geschlecht		Migrationshintergrund		höchster Bildungsabschluss der Eltern			
	% HS	% NMS	% AHS	% weiblich	% männlich	% mit Migr. (davon % ohne Deutsch als Erstspr.)	% ohne Migr.	% max. Pflicht- schulabschluss	% Berufsaus- bildung	% Matura	% universitäre o.ä. Ausbildung
OÖ	66	8	26	50	50	15 (81)	85	11	46	24	19
	51	16	33	50	50	18 (77)	82	12	39	27	22

Tabelle 9: Kontextfaktoren im Bundesland/in Österreich

Detailliertere Analysen zu den einzelnen Merkmalen finden Sie in Kapitel 3. Nähere Informationen zur Definition des Migrationshintergrunds werden in Kapitel 3.2 beschrieben. Eine genaue Angabe zur Kategorisierung des höchsten Bildungsabschlusses der Eltern finden Sie unter Kapitel 3.4.

Fokusbox:

- Wie setzt sich die Schülerschaft im Bundesland hinsichtlich der aufgelisteten demografischen und sozioökonomischen Merkmale zusammen?
- (In welchem Ausmaß) Gibt es Unterschiede im Vergleich zur österreichweiten Zusammensetzung der Schülerschaft?

2.2 Verteilung der Schüler/innen auf die GERS-Referenzniveaus in Englisch

Den Bildungsstandards für Englisch auf der 8. Schulstufe liegt ein Modell zugrunde, das Sprachkompetenzen für fünf Fertigkeitsbereiche beschreibt:

- Hören
- Lesen
- Schreiben
- Zusammenhängend-Sprechen und An-Gesprächen-Teilnehmen

Für die Standardüberprüfung und Rückmeldung werden die Fertigkeiten *An-Gesprächen-Teilnehmen* und *Zusammenhängend-Sprechen* zum Kompetenzbereich *Sprechen* zusammengefasst, aufgrund der Stichprobengröße jedoch nur im Bundesergebnisbericht berichtet. In den einzelnen Kompetenzbereichen wurden von den Schülerinnen und Schülern Aufgaben in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden bearbeitet. Zu Beginn der Ergebnisdarstellung werden die Schülerleistungen in den Kompetenzbereichen *Hören*, *Lesen* und *Schreiben* auf den verschiedenen GERS-Referenzniveaus dargestellt. In Österreich ist der GERS sowohl Grundlage des Lehrplans für die lebenden Fremdsprachen als auch der Verordnung der Bildungsstandards. Der Grad der Kompetenzerreichung der Schüler/innen bei der Standardüberprüfung wird deshalb im Fach Englisch basierend auf dem GERS in Form von Referenzniveaus rückgemeldet (siehe Kapitel 1.3.3.). Diese wurden wie folgt eingeteilt:

- B1 oder darüber
- A2
- A1 oder darunter

Eine inhaltliche Beschreibung der Referenzniveaus B1 oder darüber und A2 in den Kompetenzbereichen *Hören*, *Lesen* und *Schreiben* finden Sie unterhalb der jeweiligen Abbildung. Da man im Rahmen der *Standardüberprüfung* keine Aussagen darüber tätigen kann, inwieweit Schüler/innen das Referenzniveau A1 tatsächlich erreichen, wurde auf eine inhaltliche Beschreibung dieses Niveaus verzichtet. In der Regel können Schüler/innen auf diesem Niveau in den Kompetenzbereichen *Lesen* und *Hören* vertraute alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Es geht dabei v. a. um persönliche Themen (Bekanntmachung, Wohnort, Bekanntschaften, Besitz). In den Kompetenzbereichen *Schreiben* und *Sprechen* können Schüler/innen in der Regel sehr kurze und sehr einfach strukturierte Sätze oder Aussagen produzieren. Dabei werden sehr einfache grammatikalische Strukturen und ein extrem eingeschränktes Vokabular verwendet.

Die nachfolgenden grafischen Darstellungen zeigen, wie sich die Schüler/innen im Bundesland in den Kompetenzbereichen *Hören*, *Lesen* und *Schreiben* auf die einzelnen GERS-Referenzniveaus verteilen. Das wird durch die prozentuelle Verteilung der Schüler/innen auf die definierten Referenzniveaus ausgedrückt. Die Zahlen werden einerseits für alle Schüler/innen im Bundesland gemeinsam („Gesamt“) und andererseits getrennt für Hauptschüler/innen („HS“), Schüler/innen Neuer Mittelschulen („NMS“) und jene allgemeinbildender höherer Schulen („AHS“) berichtet. Zum Vergleich wird zusätzlich für jeden Kompetenzbereich die Verteilung aller österreichischen Schüler/innen angegeben.

Das Diagramm in Abbildung 6, Abbildung 8 und Abbildung 10 ist jeweils zweigeteilt:

- Im linken Teil („%-Anteile an der Schülerpopulation“) ist jeweils angegeben, welcher Prozentsatz der Schüler/innen im Schuljahr 2012/13 eine HS, eine NMS bzw. eine AHS besuchte.
- Im rechten Teil des Diagramms („%-Verteilung der Schüler/innen auf die GERS-Referenzniveaus“) findet sich jeweils die prozentuelle Verteilung der Schüler/innen auf die Referenzniveaus.

Bei der Interpretation der Gesamtverteilung aller Schüler/innen auf die GERS-Referenzniveaus ist zu beachten, dass sich die Population aus unterschiedlich großen Anteilen von HS-, NMS- und AHS-Schülerinnen und -Schülern zusammensetzt. Dadurch sind die Einflüsse der einzelnen Schularten auf die gesamte Verteilung („Gesamt“) unterschiedlich hoch (vgl. dazu Kapitel 1.3.3.).

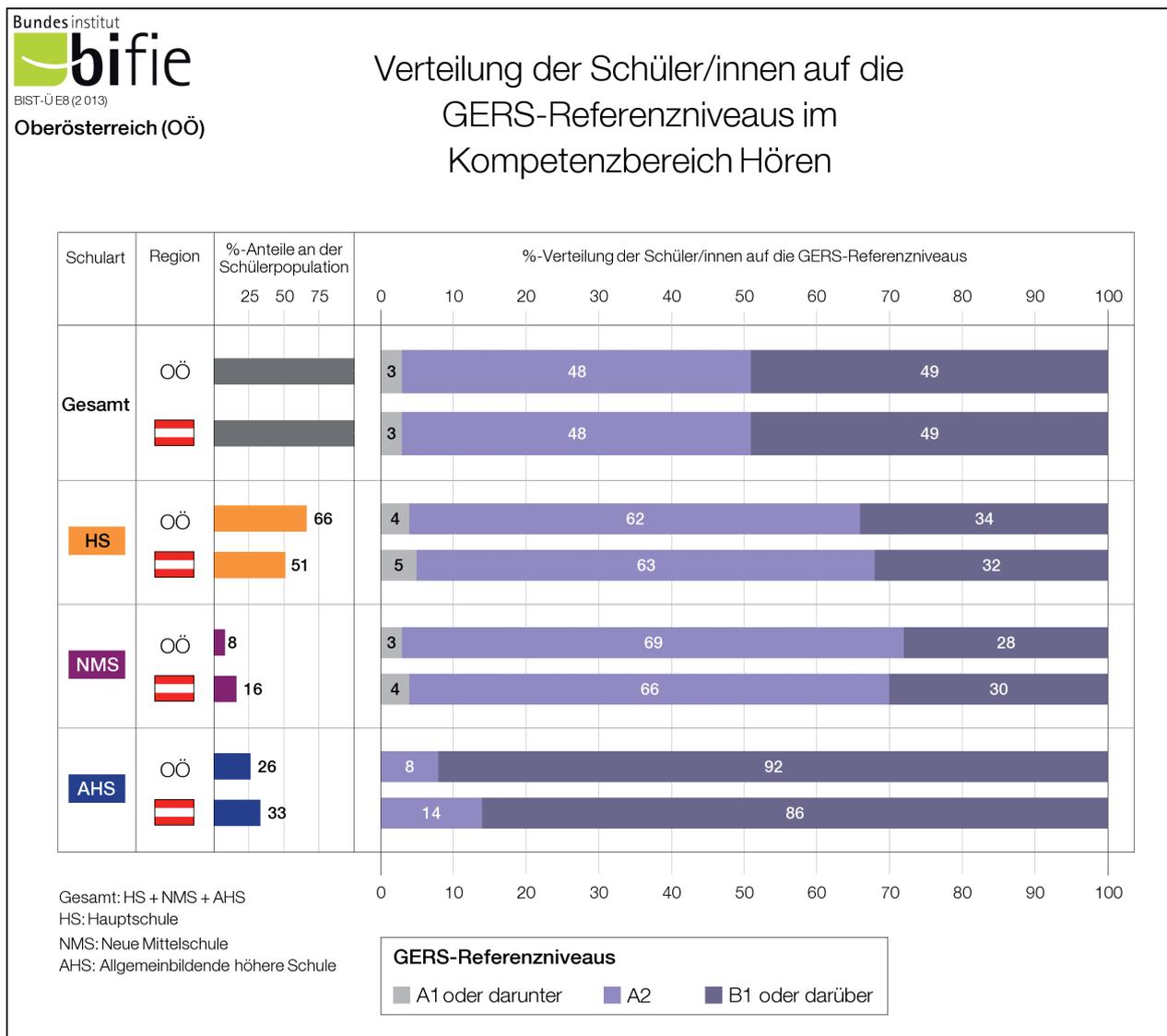


Abbildung 6: Verteilung der Schüler/innen auf die GERS-Referenzniveaus in Englisch Hören im Bundesland/in Österreich

Beschreibung der GERS-Referenzniveaus – Kompetenzbereich Hören	
B1 oder darüber	<p>Zusätzlich zu den Kompetenzen des Niveaus A2 können Schüler/innen auf dem Niveau B1 Gesprächen und Monologen die Hauptpunkte entnehmen. Sie können Geschichten und Erzählungen aus dem Alltag verstehen sowie einfachen Interviews oder Berichten folgen, wenn es sich um vertraute Themenbereiche handelt, Standardsprache verwendet und deutlich gesprochen wird.</p> <p>Schüler/innen können Äußerungen kontextbezogen zuordnen, Schlussfolgerungen aufgrund von Textinformationen ziehen und die Haltung der sprechenden Person erkennen. Sie können außerdem ein fehlendes Wort aus dem Kontext und den lexikalischen Zusammenhängen heraus erschließen.</p> <p style="text-align: right;">ab 539 Punkten</p>
A2	<p>Schüler/innen auf dem Niveau A2 können einfache Wendungen und Wörter aus einer begrenzten Auswahl von gesprochenen Texten – wie etwa Anweisungen, Mitteilungen oder Fragen – verstehen, wenn die Gespräche oder Monologe deutlich und langsam gesprochen werden sowie von unmittelbarer Bedeutung sind. Schüler/innen können die Kompetenzen <i>globales Verstehen</i>, <i>selektives Verstehen</i> und <i>detailliertes Verstehen</i> nachweisen. Sie können außerdem ein fehlendes Wort aus dem Kontext und den lexikalischen Zusammenhängen heraus meistens/weitestgehend erschließen.</p> <p style="text-align: right;">358–538 Punkte</p>
A1 oder darunter *)	bis 357 Punkte

*) Erläuterungen zum GERS-Referenzniveau A1 oder darunter finden Sie im Text zu Beginn dieses Abschnitts.

Abbildung 7: Beschreibung der GERS-Referenzniveaus – Kompetenzbereich Hören

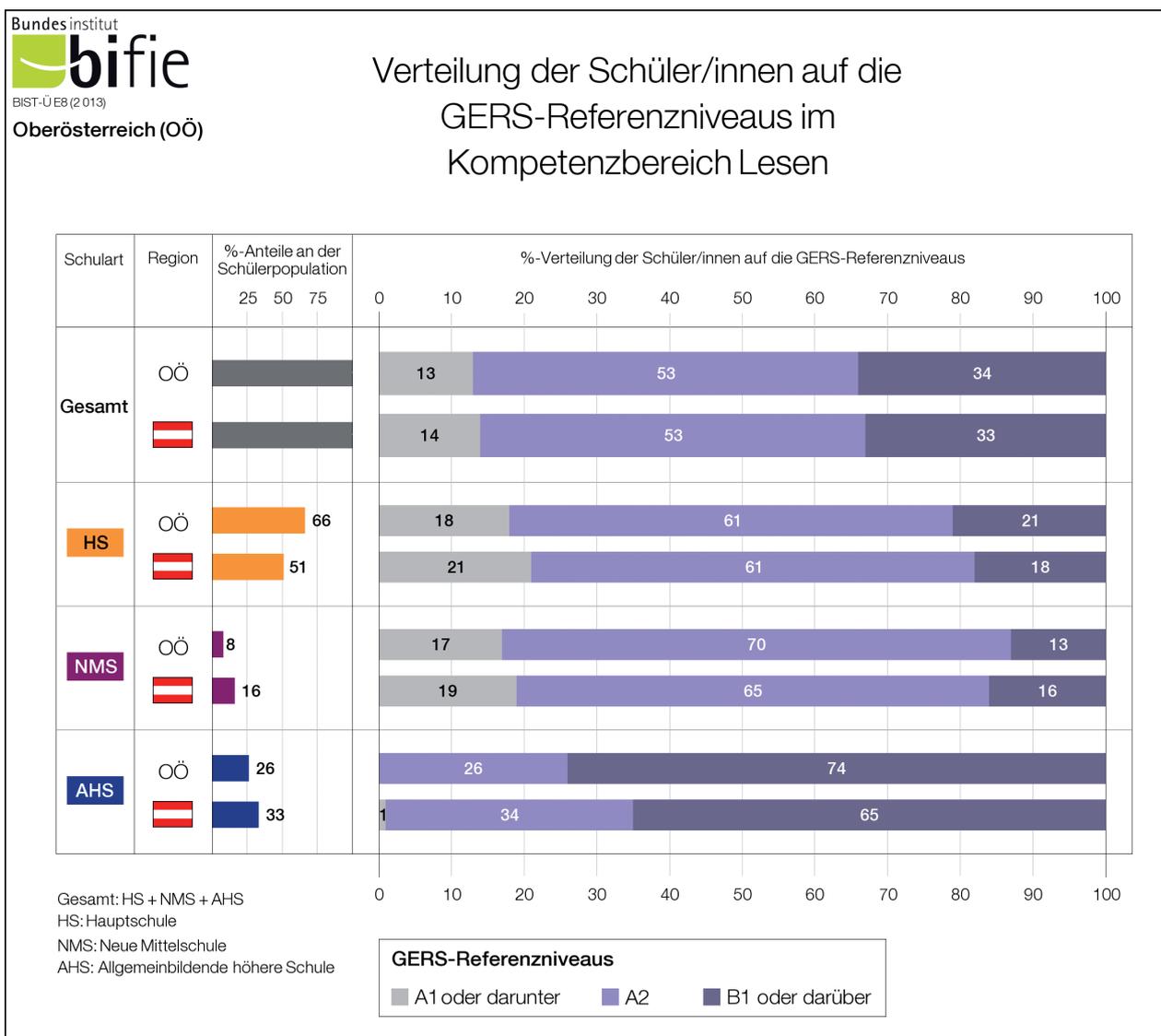


Abbildung 8: Verteilung der Schüler/innen auf die GERS-Referenzniveaus in Englisch Lesen im Bundesland/in Österreich

Beschreibung der GERS-Referenzniveaus – Kompetenzbereich Lesen	
B1 oder darüber	<p>Zusätzlich zu den Kompetenzen des Niveaus A2 können Schüler/innen auf dem Niveau B1 einfachen Texten zu vertrauten Themenbereichen in Zeitungen und Zeitschriften die wesentlichen Informationen entnehmen, wenn sie klar gegliedert sind. Sie können unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und den Themenbereichen des Lehrplans in Zusammenhang stehen, und einfache literarische Texte (z. B. Gedichte) verstehen. Schüler/innen können stilistische Merkmale eines Textes erfassen sowie diesen einer bestimmten Situation zuordnen. Die Schüler/innen können Folgerungen und Schlüsse aus einem Text ziehen und so Haltung, Gesinnung und Absicht der schreibenden Person ableiten. Sie können außerdem die logische Organisation eines schriftlichen Textes und lexikalische Zusammenhänge verstehen sowie unbekannte sprachliche Elemente aus dem Kontext heraus erschließen.</p> <p align="right">ab 575 Punkten</p>
A2	<p>Schüler/innen auf dem Niveau A2 können kurze, einfache persönliche Briefe, Karten oder E-Mails verstehen. Sie können vertrauten Alltagstexten (z. B. Schildern und Broschüren – auch aus dem Internet) die wichtigsten Informationen entnehmen und können einfache, alltägliche Anleitungen und Vorschriften verstehen. Schüler/innen können die Kompetenzen <i>globales Verstehen</i>, <i>selektives Verstehen</i> und <i>detailliertes Verstehen</i> nachweisen. Die Schüler/innen können außerdem die logische Organisation eines schriftlichen Textes und lexikalische Zusammenhänge einigermaßen verstehen.</p> <p align="right">406–574 Punkte</p>
A1 oder darunter *)	bis 405 Punkte

*) Erläuterungen zum GERS-Referenzniveau A1 oder darunter finden Sie im Text zu Beginn des Abschnitts.

Abbildung 9: Beschreibung der GERS-Referenzniveaus – Kompetenzbereich Lesen

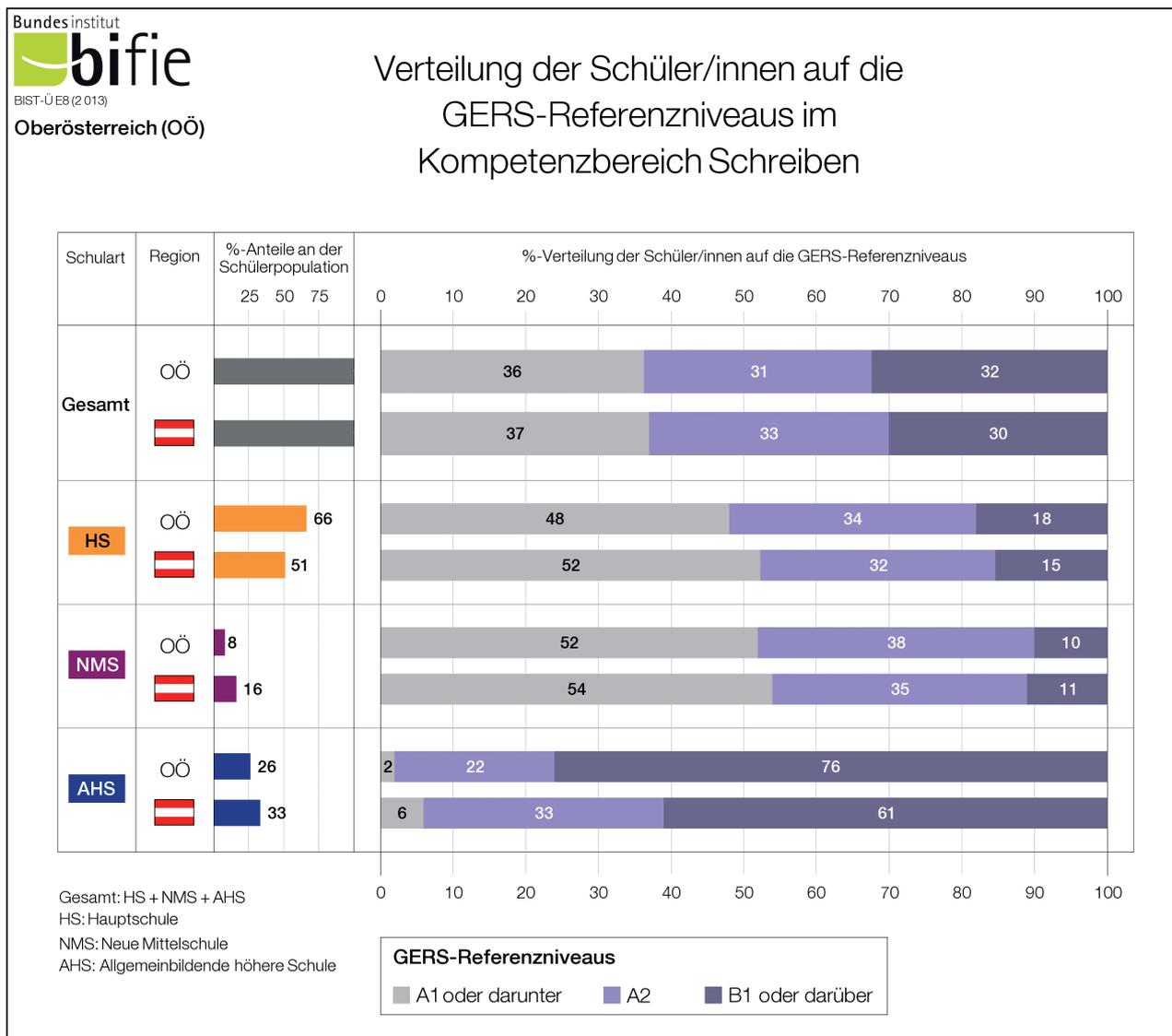


Abbildung 10: Verteilung der Schüler/innen auf die GERS-Referenzniveaus in Englisch Schreiben im Bundesland/in Österreich

Beschreibung der GERS-Referenzniveaus – Kompetenzbereich Schreiben	
B1 oder darüber	<p>Schüler/innen auf dem Niveau B1 können in einem unkomplizierten, zusammenhängenden, aber bereits etwas detaillierten Text Informationen zu vertrauten Themen erfolgreich schriftlich kommunizieren und damit Situationen in ihrer Lebenswelt sprachlich differenzierter bewältigen. Sie können Elemente eines Textes in einer schlüssigen Abfolge verbinden und eine größere Bandbreite von grammatikalischen Strukturen und lexikalischen Wendungen flexibel einsetzen.</p> <p style="text-align: right;">ab 560 Punkten</p>
A2	<p>Schüler/innen auf dem Niveau A2 können in einfachen Sätzen Informationen zu einer Reihe von vertrauten Themen erfolgreich schriftlich kommunizieren und damit einfache Alltagssituationen bewältigen. Sie können Sätze und Satzteile mit einfachen Mitteln verbinden und ein einfaches Repertoire von grammatikalischen Strukturen und lexikalischen Phrasen ausreichend korrekt verwenden.</p> <p style="text-align: right;">464–559 Punkte</p>
A1 oder darunter *)	<p style="text-align: right;">bis 463 Punkte</p>

*) Erläuterungen zum GERS-Referenzniveau A1 oder darunter finden Sie im Text zu Beginn dieses Abschnitts.

Abbildung 11: Beschreibung der GERS-Referenzniveaus – Kompetenzbereich Schreiben

Zusätzlich zur grafischen Darstellung finden Sie nachstehend drei tabellarische Zusammenfassungen, in denen die Prozentanteile der Schüler/innen im Bundesland aufgelistet werden, die in

- allen drei Kompetenzbereichen,
- in zwei Kompetenzbereichen,
- in einem Kompetenzbereich bzw.
- in keinem Kompetenzbereich

auf dem GERS-Referenzniveau A1 oder darunter (Tabelle 10), dem GERS-Referenzniveau A2 (Tabelle 11) bzw. auf dem GERS-Referenzniveau B1 oder darüber (Tabelle 12) liegen. Die Zahlen werden wiederum einerseits für alle Schüler/innen im Bundesland gemeinsam („Gesamt“) und andererseits getrennt für Hauptschüler/innen („HS“), Schüler/innen Neuer Mittelschulen („NMS“) und jene allgemeinbildender höherer Schulen („AHS“) berichtet. Zum Vergleich wird zusätzlich die Verteilung aller österreichischen Schüler/innen angegeben.

Region	Schulart	Prozentanteil der Schüler/innen mit Kompetenzen auf GERS-Referenzniveau A1 oder darunter ...				
		...in allen Kompetenzbereichen	...in zwei Kompetenzbereichen	...in einem Kompetenzbereich	...in keinem Kompetenzbereich	Gesamt
OÖ	HS	3 %	16 %	30 %	51 %	100 %
	NMS	2 %	14 %	36 %	47 %	100 %
	AHS	0 %	0 %	2 %	98 %	100 %
	Gesamt	2 %	12 %	23 %	63 %	100 %
Österreich	HS	4 %	17 %	32 %	47 %	100 %
	NMS	3 %	16 %	35 %	45 %	100 %
	AHS	0 %	0 %	5 %	94 %	100 %
	Gesamt	2 %	12 %	24 %	62 %	100 %

Tabelle 10: Prozentanteil der Schüler/innen auf Referenzniveau A1 oder darunter im Bundesland/in Österreich

Region	Schulart	Prozentanteil der Schüler/innen mit Kompetenzen auf GERS-Referenzniveau A2 ...				
		...in allen Kompetenzbereichen	...in zwei Kompetenzbereichen	...in einem Kompetenzbereich	...in keinem Kompetenzbereich	Gesamt
OÖ	HS	16 %	40 %	29 %	15 %	100 %
	NMS	20 %	45 %	27 %	8 %	100 %
	AHS	4 %	12 %	20 %	63 %	100 %
	Gesamt	13 %	33 %	27 %	27 %	100 %
Österreich	HS	15 %	41 %	30 %	14 %	100 %
	NMS	17 %	43 %	29 %	11 %	100 %
	AHS	7 %	19 %	24 %	50 %	100 %
	Gesamt	13 %	34 %	28 %	25 %	100 %

Tabelle 11: Prozentanteil der Schüler/innen auf Referenzniveau A2 im Bundesland/in Österreich

Region	Schulart	Prozentanteil der Schüler/innen mit Kompetenzen auf GERS-Referenzniveau B1 oder darüber ...				Gesamt
		...in allen Kompetenzbereichen	...in zwei Kompetenzbereichen	...in einem Kompetenzbereich	...in keinem Kompetenzbereich	
OÖ	HS	11%	11%	17%	61%	100%
	NMS	5%	9%	17%	68%	100%
	AHS	63%	20%	13%	4%	100%
	Gesamt	24%	13%	16%	47%	100%
	HS	10%	10%	16%	64%	100%
	NMS	7%	9%	17%	67%	100%
	AHS	50%	22%	18%	10%	100%
	Gesamt	22%	14%	17%	47%	100%

Tabelle 12: Prozentanteil der Schüler/innen auf Referenzniveau B1 oder darüber im Bundesland/in Österreich

Fokusbox:

- Wie groß ist in den Kompetenzbereichen Hören, Lesen und Schreiben insgesamt der Anteil der Schüler/innen im Bundesland auf den einzelnen GERS-Referenzniveaus A1 oder darunter, A2 bzw. B1 oder darüber?
- Inwiefern unterscheidet sich im jeweiligen Kompetenzbereich die Verteilung der Schüler/innen (gesamt und nach Schularten getrennt) auf die GERS-Referenzniveaus im Bundesland von jener in Österreich?
- Wie hoch ist der Anteil an Schülerinnen und Schülern in den einzelnen Schularten, die in allen Kompetenzbereichen mit ihren Ergebnissen auf GERS-Referenzniveau B1 oder darüber liegen?
- Wie hoch ist der Anteil an Schülerinnen und Schülern in den einzelnen Schularten, die in allen Kompetenzbereichen mit ihren Ergebnissen mindestens auf GERS-Referenzniveau A2 liegen?
- Wie hoch ist der Anteil an Schülerinnen und Schülern in den einzelnen Schularten, die in allen Kompetenzbereichen mit ihren Ergebnissen auf GERS-Referenzniveau A1 oder darunter liegen?
- Welche Schlussfolgerung ziehen Sie aus den Ergebnissen?

2.3 Englischkompetenz in Punkten

Die Englischkompetenz wird durch die in der Überprüfung erreichten Punkte der Schüler/innen in den Kompetenzbereichen *Hören*, *Lesen* und *Schreiben* ausgedrückt. Für den Englischwert werden diese drei Kompetenzbereiche gleichwertig berücksichtigt. Die Fertigkeiten *An-Gesprächen-Teilnehmen* und *Zusammenhängend-Sprechen* werden zum Kompetenzbereich *Sprechen* zusammengefasst, aufgrund der Stichprobenziehung jedoch nicht in den *Englischwert* miteinbezogen. Alle Schüler/innen des Bundeslands haben einen bestimmten Punktwert erzielt, der von der Anzahl der im Test gelösten Items in den Kompetenzbereichen *Hören* und *Lesen* sowie der Bewertung der Texte beim *Schreiben* abhing. Die persönlichen Testpunkte werden auf einer einheitlichen Skala abgebildet, deren Österreich-Mittelwert in Englisch bei der Ausgangsmessung im Jahr 2009 bei 500 lag, mit einer Standardabweichung von 100 (siehe Kapitel 1.3.3).

Die durchschnittliche Leistung wird einerseits für alle Schüler/innen im Bundesland gemeinsam („Gesamt“) und andererseits getrennt für Hauptschüler/innen („HS“), Schüler/innen der Neuen Mittelschulen („NMS“) und jene allgemeinbildender höherer Schulen („AHS“) berichtet. Zum Vergleich werden die jeweiligen Ergebnisse für alle österreichischen Schüler/innen angegeben.

In Abbildung 12 werden folgende Kenngrößen ausgewiesen:

- Die durchschnittliche Englischleistung: Dargestellt werden diese Mittelwerte durch die verstärkten Linien etwa in der Mitte der einzelnen Balken im Diagramm. Der gesamtösterreichische Mittelwert wird zudem durch die horizontale schwarze Linie in der Grafik (hervorgehoben mit der rot-weiß-roten Flagge) abgebildet.
- Die Streuung: Aus den einzelnen Balken kann die jeweilige Streuung der Englischleistung der Schüler/innen abgelesen werden. Diese zeigt, wie sich die Englischleistungen der Schüler/innen um den jeweiligen Mittelwert verteilen:
 - Die dunkleren Balkenbereiche in der Mitte markieren die mittleren 50 % der Verteilung (= Interquartilabstand/IQA, siehe Kapitel 1.3.3).
 - Die gesamte Balkengröße umfasst die mittleren 90 % der Schüler/innen. Die Extremwerte, d. h. die schwächsten und besten 5 %, werden in die Abbildung nicht eingetragen, um ihnen bei der Darstellung kein übergroßes Gewicht zukommen zu lassen.

Unterhalb des Diagramms finden Sie in der Tabelle die Anteile der Schüler/innen sowie die entsprechenden Punktwerte (Mittelwerte und Interquartilabstände).

Die Unterschiede zwischen AHS und HS/NMS reflektieren die hohe Selektivität des österreichischen Schulwesens: In der Regel sind bereits für die Aufnahme in eine AHS(-Unterstufe) nach der Volksschule mindestens gute oder sehr gute Noten der Schüler/innen in den Fächern Deutsch und Englisch erforderlich. Wegen dieser leistungsbezogenen Trennung vieler Schüler/innen mit 10 Jahren fallen erwartungsgemäß die Gesamtergebnisse der AHS-Schüler/innen in allen Bereichen deutlich besser aus als jene der HS- und NMS-Schüler/innen.

Bei der Interpretation der Englischkompetenzen der Schüler/innen im Bundesland ist zu beachten, dass sich die Population aus unterschiedlich großen Anteilen von HS-, NMS- und AHS-Schülerinnen und -Schülern zusammensetzt. Dadurch sind die Einflüsse der einzelnen Schularten auf die gesamte Verteilung („Gesamt“) unterschiedlich hoch (vgl. dazu Kapitel 1.3.3).

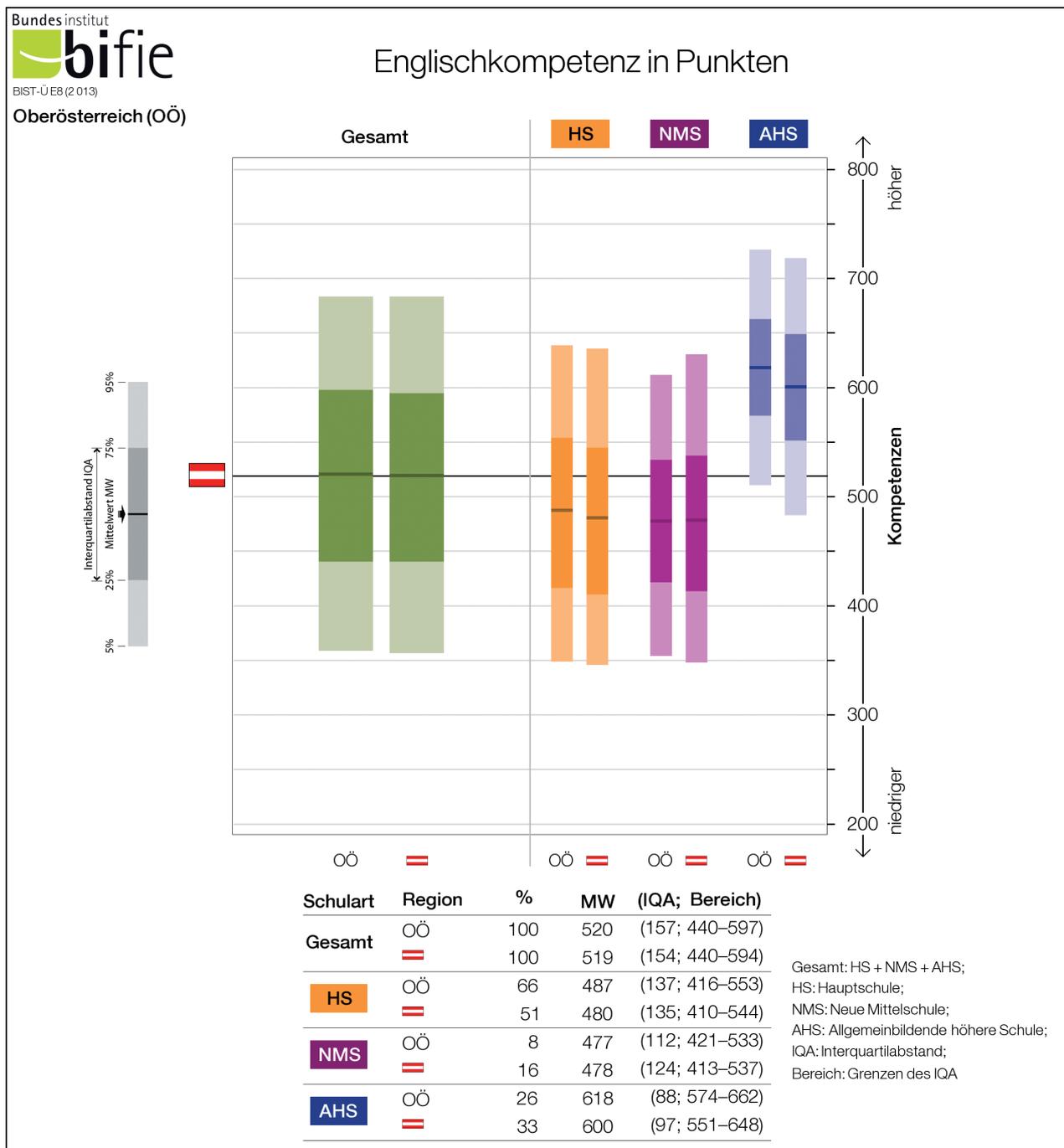


Abbildung 12: Englischkompetenz in Punkten im Bundesland/in Österreich

Fokusbox:

- Wie unterscheidet sich das durchschnittliche Ergebnis aller Schüler/innen im Bundesland von jenem in Österreich?
- Wie unterscheidet sich das durchschnittliche Ergebnis aller Schüler/innen aus HS, NMS und AHS im Bundesland von jenem in Österreich?
- Wie verteilen sich die Schüler/innen im Bundesland auf die verschiedenen Schularten? Gibt es auffällige Abweichungen in den Schülerströmen im Vergleich zu Gesamtösterreich?
- Wie homogen (Intervalle eher klein) oder heterogen (Intervalle eher groß) sind die Leistungen im Bundesland und in Österreich?
- Wie stark überlappen die Leistungen der verschiedenen Schularten?

2.4 Hör-, Lese- und Schreibkompetenz in Punkten

In Abbildung 13 werden die durchschnittlichen Leistungen der einzelnen Kompetenzbereiche *Hören*, *Lesen* und *Schreiben* einerseits für alle Schüler/innen im Bundesland gemeinsam („Gesamt“) und andererseits getrennt für Hauptschüler/innen („HS“), Schüler/innen Neuer Mittelschulen („NMS“) und jene allgemeinbildender höherer Schulen („AHS“) berichtet. Zum Vergleich werden wiederum die jeweiligen Ergebnisse für alle österreichischen Schüler/innen angegeben.

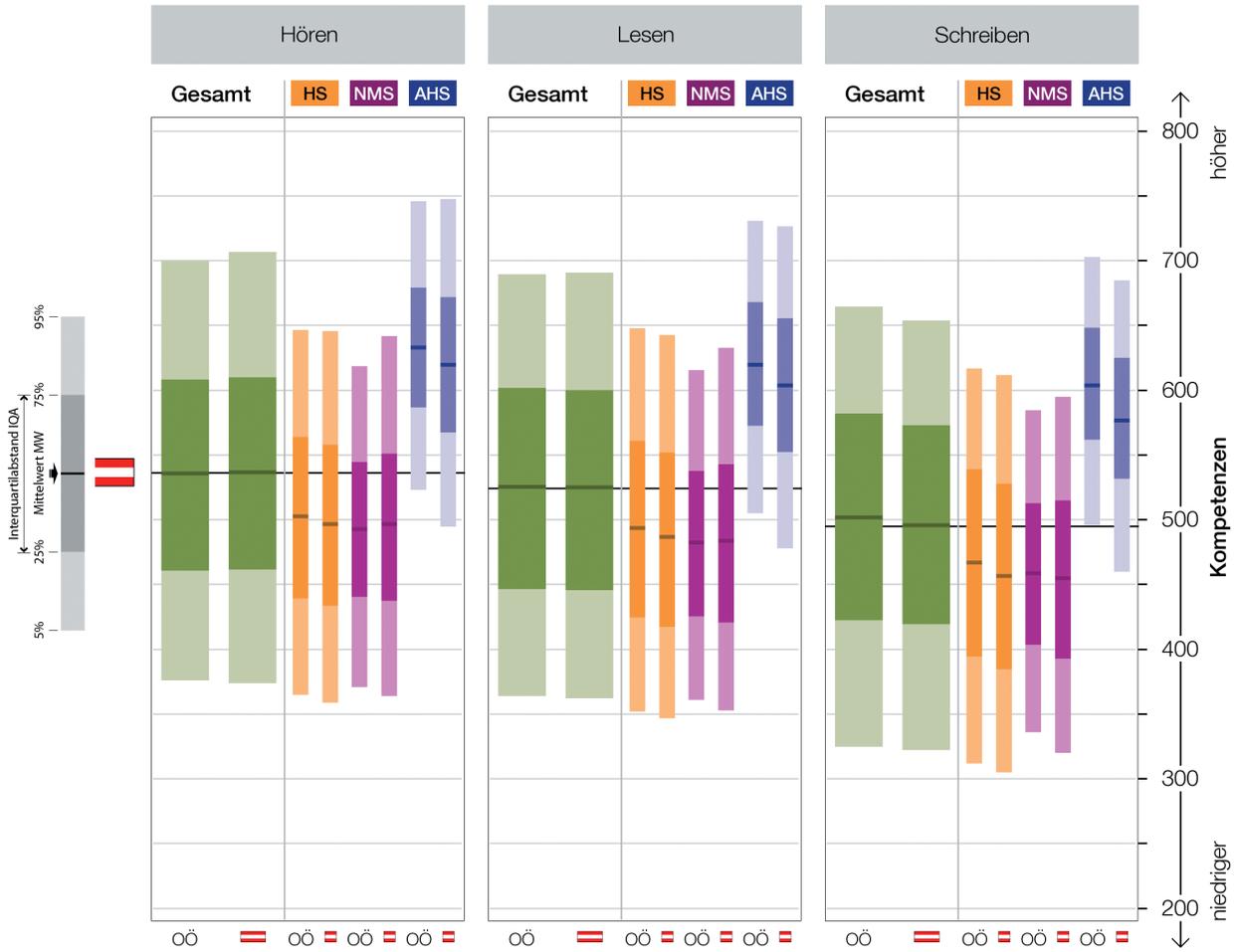
In Abbildung 13 werden folgende Kenngrößen ausgewiesen:

- Die durchschnittlichen Leistungen in den drei Kompetenzbereichen: Dargestellt werden diese Mittelwerte durch die verstärkten Linien etwa in der Mitte der Balken. Die jeweiligen gesamtösterreichischen Mittelwerte werden zudem durch die horizontalen schwarzen Linien in der Grafik (hervorgehoben durch die rot-weiß-rote Flagge) abgebildet.
- Die Streuung: Zusätzlich kann aus den einzelnen Balken die jeweilige Streuung der Hör-, Lese und Schreibkompetenz der Schüler/innen abgelesen werden. Diese zeigt, wie sich die Leistungen der Schüler/innen um den jeweiligen Mittelwert verteilen:
 - Die dunkleren Balkenbereiche in der Mitte markieren die mittleren 50 % der Verteilung (= Interquartilabstand/IQA, siehe Kapitel 1.3.3).
 - Die gesamte Balkengröße umfasst die mittleren 90 % der Schüler/innen. Die Extremwerte, d. h. die schwächsten und besten 5 %, werden in die Abbildung nicht eingetragen, um ihnen bei der Darstellung kein übergroßes Gewicht zukommen zu lassen.

Unterhalb des Diagramms finden Sie in der Tabelle die jeweiligen Anteile der Schüler/innen sowie die entsprechenden Punktwerte (Mittelwerte und Interquartilabstände).

Durch den Vergleich der verschiedenen Kompetenzbereiche kann herausgearbeitet werden, in welchen Kompetenzbereichen die Schüler/innen im Bundesland relativ zu den jeweils anderen Bereichen bessere oder schwächere Ergebnisse erzielen. Das sollte eine Grundlage von gezielten Qualitätsentwicklungsprozessen bilden. Da der österreichische Mittelwert bei der Baseline-Testung 2009 in allen Kompetenzbereichen österreichweit jeweils auf 500 festgesetzt wurde, bedeuten Unterschiede in den österreichweiten Mittelwerten bei E8 – 2013 unterschiedliche Veränderungen der Kompetenzen in den einzelnen Bereichen seit 2009. Verschiedene Punktwerte in den einzelnen Kompetenzbereichen auf Landesebene müssen deshalb auch immer in Relation zu den österreichweiten Ergebnissen interpretiert werden.

Hör-, Lese- und Schreibkompetenz in Punkten



			Hören	Lesen	Schreiben
Schulart	Region	%	MW (IQA; Bereich)	MW (IQA; Bereich)	MW (IQA; Bereich)
Gesamt	OÖ	100	535 (147; 460–607)	525 (155; 446–601)	501 (159; 422–581)
	=	100	536 (147; 461–609)	524 (154; 445–599)	495 (153; 419–572)
HS	OÖ	66	502 (124; 439–563)	493 (136; 424–560)	466 (144; 394–538)
	=	51	496 (124; 433–557)	486 (134; 417–551)	456 (143; 384–527)
NMS	OÖ	8	492 (104; 440–544)	482 (112; 425–537)	458 (109; 403–512)
	=	16	496 (113; 437–550)	483 (122; 420–542)	454 (121; 392–514)
AHS	OÖ	26	632 (92; 586–678)	619 (95; 572–667)	603 (86; 561–647)
	=	33	619 (104; 567–671)	603 (104; 552–655)	576 (92; 531–624)

Gesamt: HS + NMS + AHS; HS: Hauptschule; NMS: Neue Mittelschule; AHS: Allgemeinbildende höhere Schule;
IQA: Interquartilabstand; Bereich: Grenzen des IQA

Abbildung 13: Hör-, Lese- und Schreibkompetenz in Punkten im Bundesland/in Österreich

Fokusbox:

- Wie liegen die Mittelwerte der Schüler/innen in den einzelnen Kompetenzbereichen im Bundesland im Vergleich zu Gesamtösterreich?
- Bei welchen Kompetenzbereichen sind diese Unterschiede besonders groß (große Abweichungen nach oben deuten auf Stärken bzw. nach unten auf Schwächen hin)?
- Zeigen sich bei diesem Vergleich unterschiedliche Kompetenzprofile für das Bundesland bzw. für die Schularten?
- Wie homogen (Intervalle eher klein) oder heterogen (Intervalle eher groß) sind die Leistungen in den einzelnen Kompetenzbereichen im Bundesland insgesamt und innerhalb der Schularten?

2.5 Teilkompetenzen der einzelnen Kompetenzbereiche

Bei der Standardüberprüfung in Englisch auf der 8. Schulstufe werden in den einzelnen Kompetenzbereichen jeweils unterschiedliche Teilkompetenzen bewertet (vgl. Kapitel 1.2.3). In den nachfolgenden Abschnitten finden Sie die Ergebnisse der Schüler/innen im Bundesland in den Teilkompetenzen der Kompetenzbereiche *Hören*, *Lesen* und *Schreiben* sowie Informationen zum Kompetenzbereich *Sprechen*.

2.5.1 Teilkompetenzen in den rezeptiven Fertigkeiten Hören und Lesen

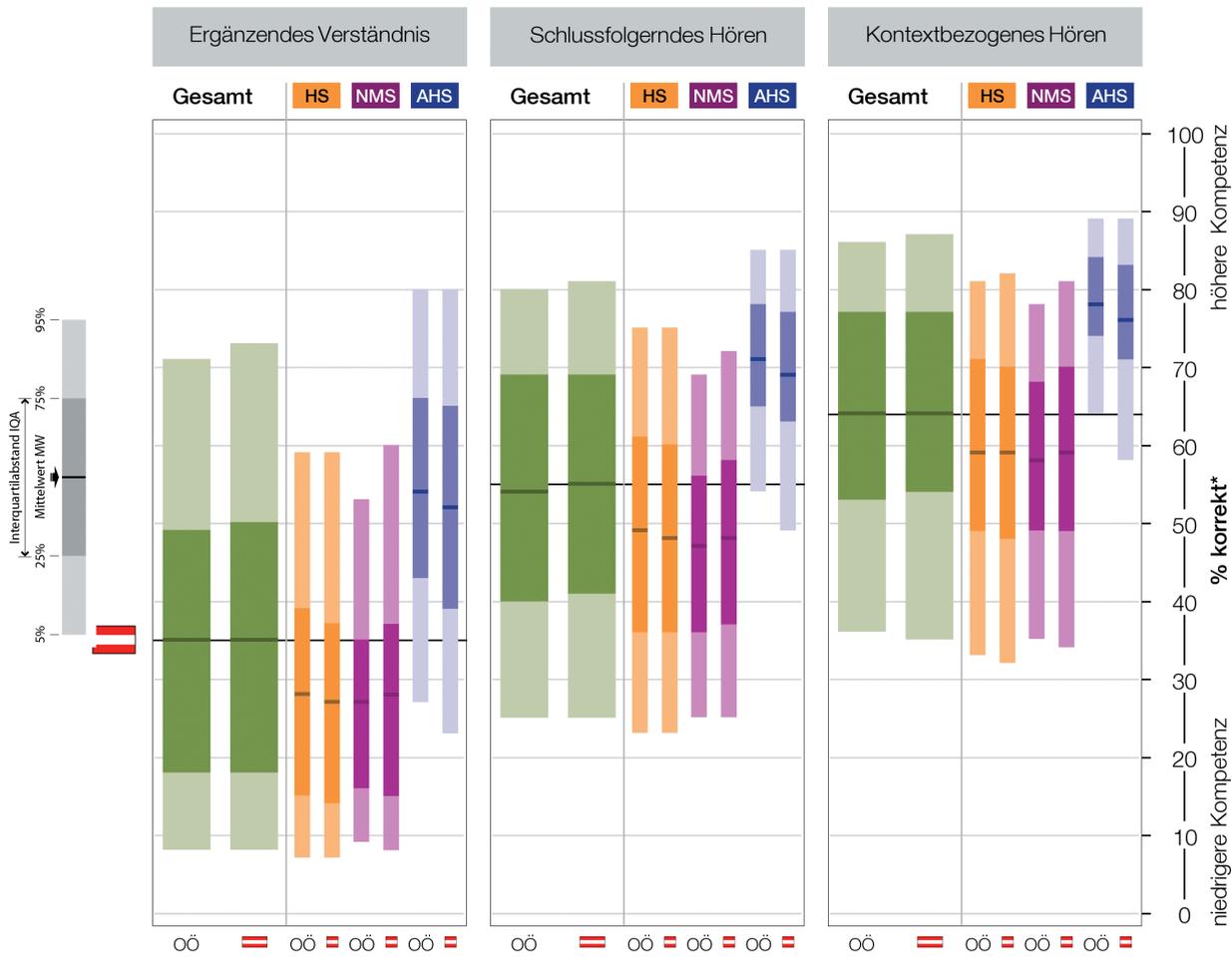
In diesem Abschnitt werden die durchschnittlichen Leistungen der Teilkompetenzen in den rezeptiven Fertigkeiten, den Kompetenzbereichen *Hören* und *Lesen*, einerseits für alle Schüler/innen im Bundesland gemeinsam („Gesamt“) und andererseits getrennt für Hauptschüler/innen („HS“), Schüler/innen Neuer Mittelschulen („NMS“) und jene allgemeinbildender höherer Schulen („AHS“) berichtet. Zum Vergleich werden wiederum die jeweiligen Ergebnisse für alle österreichischen Schüler/innen angegeben.

In Abbildung 14 und Abbildung 15 sowie Abbildung 17 werden folgende Kenngrößen ausgewiesen:

- Der durchschnittlich erreichte Anteil richtig gelöster Items unter Berücksichtigung der Item-Schwierigkeit (Prozentskala siehe Kap. 1.3.3) in den einzelnen Teilkompetenzen der Kompetenzbereiche *Hören* und *Lesen*: Dargestellt werden diese Mittelwerte der Prozentanteile (% korrekt) durch die verstärkten Linien etwa in der Mitte der Balken. Die jeweiligen gesamtösterreichischen Ergebnisse werden zudem durch die horizontalen schwarzen Linien in der Grafik (hervorgehoben durch die rot-weiß-rote Flagge) abgebildet.
- Die Streuung: Zusätzlich kann aus den einzelnen Balken die jeweilige Streuung der Hör- und Lesekompetenz der Schüler/innen abgelesen werden. Diese zeigt, wie sich die Anteile der richtig gelösten Items um den jeweiligen Mittelwert verteilen:
 - Die dunkleren Balkenbereiche in der Mitte markieren die mittleren 50 % der Verteilung (= Interquartilabstand/IQA, siehe Kapitel 1.3.3).
 - Die gesamte Balkengröße umfasst die mittleren 90 % der Schüler/innen. Die Extremwerte, d. h. die schwächsten und besten 5 %, werden in die Abbildung nicht eingetragen, um ihnen bei der Darstellung kein übergroßes Gewicht zukommen zu lassen.

Unterhalb des Diagramms finden Sie in der Tabelle die entsprechenden durchschnittlichen Anteile richtig gelöster Items (Mittelwerte und Interquartilabstände). Eine inhaltliche Beschreibung der einzelnen Teilkompetenzen in den Kompetenzbereichen *Hören* und *Lesen* befindet sich unterhalb der jeweiligen Abbildung.

Teilkompetenzen des Kompetenzbereichs Hören nach Prozentsatz richtig gelöster Items



		Ergänzendes Verständnis	Schlussfolgerndes Hören	Kontextbezogenes Hören
Schulart	Region	MW (IQA; Bereich)	MW (IQA; Bereich)	MW (IQA; Bereich)
Gesamt	OÖ	35 % (31; 18-49)	54 % (28; 40-69)	64 % (24; 53-77)
	≡	35 % (32; 18-50)	55 % (28; 41-69)	64 % (23; 54-77)
HS	OÖ	28 % (23; 15-39)	49 % (25; 36-61)	59 % (22; 49-71)
	≡	27 % (23; 14-37)	48 % (25; 36-60)	59 % (23; 48-70)
NMS	OÖ	27 % (19; 16-35)	47 % (20; 36-56)	58 % (19; 49-68)
	≡	28 % (22; 15-37)	48 % (22; 37-58)	59 % (20; 49-70)
AHS	OÖ	54 % (24; 43-66)	71 % (13; 65-78)	78 % (10; 74-84)
	≡	52 % (26; 39-65)	69 % (15; 63-77)	76 % (13; 71-83)

Gesamt: HS + NMS + AHS; HS: Hauptschule; NMS: Neue Mittelschule; AHS: Allgemeinbildende höhere Schule;
IQA: Interquartilabstand; Bereich: Grenzen des IQA

* Die Prozentangaben beziehen sich auf die Anzahl der richtig gelösten Items unter Berücksichtigung der Schwierigkeit der Aufgaben in den jeweiligen Testheften.

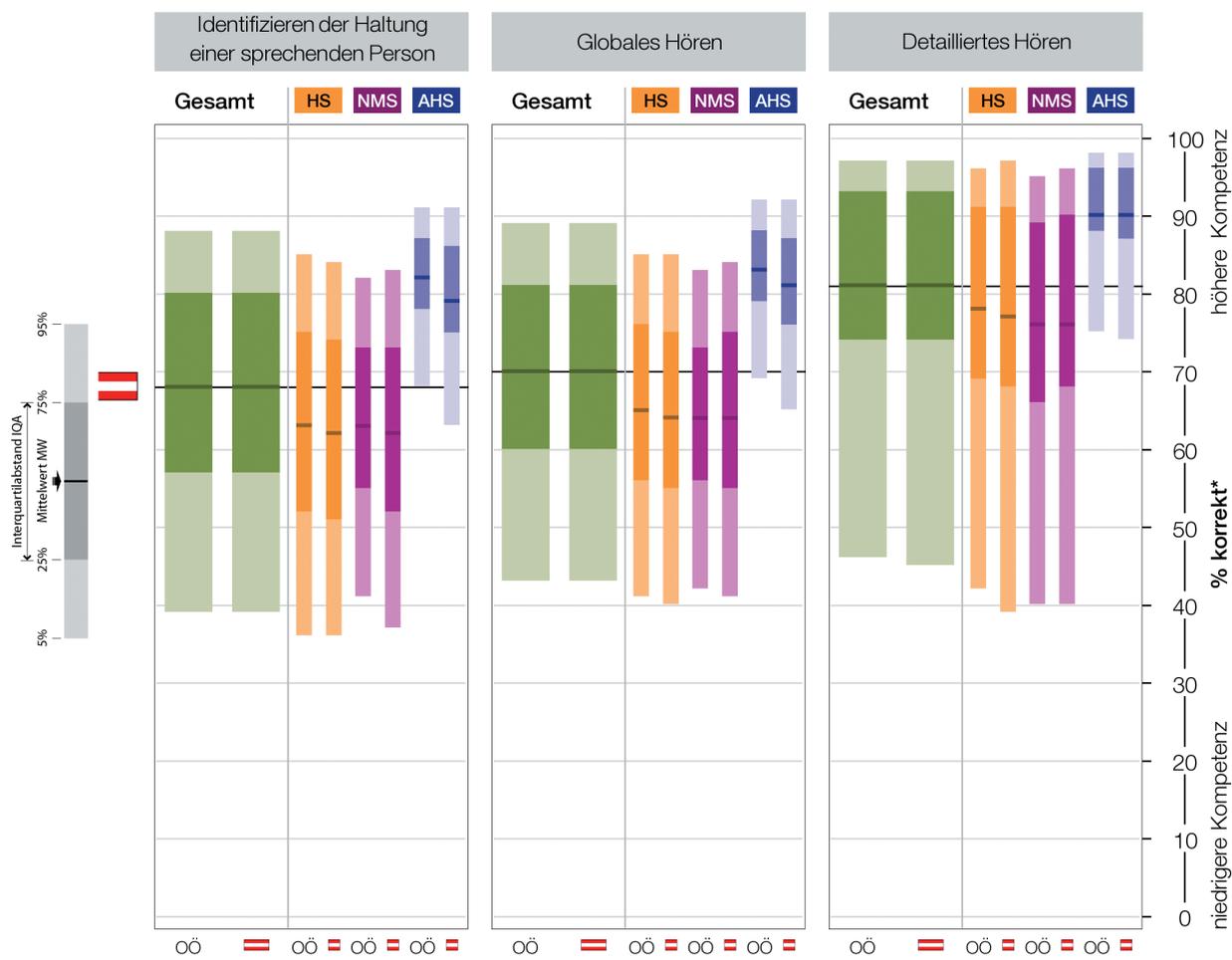
Abbildung 14: Teilkompetenzen (1-3) des Kompetenzbereichs Hören im Bundesland/in Österreich



BIST-Ü E8 (2013)

Oberösterreich (OÖ)

Teilkompetenzen des Kompetenzbereichs Hören nach Prozentsatz richtig gelöster Items



		Identifizieren der Haltung einer sprechenden Person	Globales Hören	Detailliertes Hören
Schulart	Region	MW (IQA; Bereich)	MW (IQA; Bereich)	MW (IQA; Bereich)
Gesamt	OÖ	68 % (23; 57–80)	70 % (21; 60–81)	81 % (19; 74–93)
	=	68 % (23; 57–80)	70 % (21; 60–81)	81 % (19; 74–93)
HS	OÖ	63 % (23; 52–75)	65 % (20; 56–76)	78 % (22; 69–91)
	=	62 % (22; 51–74)	64 % (21; 55–75)	77 % (23; 68–91)
NMS	OÖ	63 % (19; 55–73)	64 % (17; 56–73)	76 % (23; 66–89)
	=	62 % (21; 52–73)	64 % (19; 55–75)	76 % (22; 68–90)
AHS	OÖ	82 % (9; 78–87)	83 % (9; 79–88)	90 % (8; 88–96)
	=	79 % (11; 75–86)	81 % (11; 76–87)	90 % (9; 87–96)

Gesamt: HS + NMS + AHS; HS: Hauptschule; NMS: Neue Mittelschule; AHS: Allgemeinbildende höhere Schule; IQA: Interquartilabstand; Bereich: Grenzen des IQA

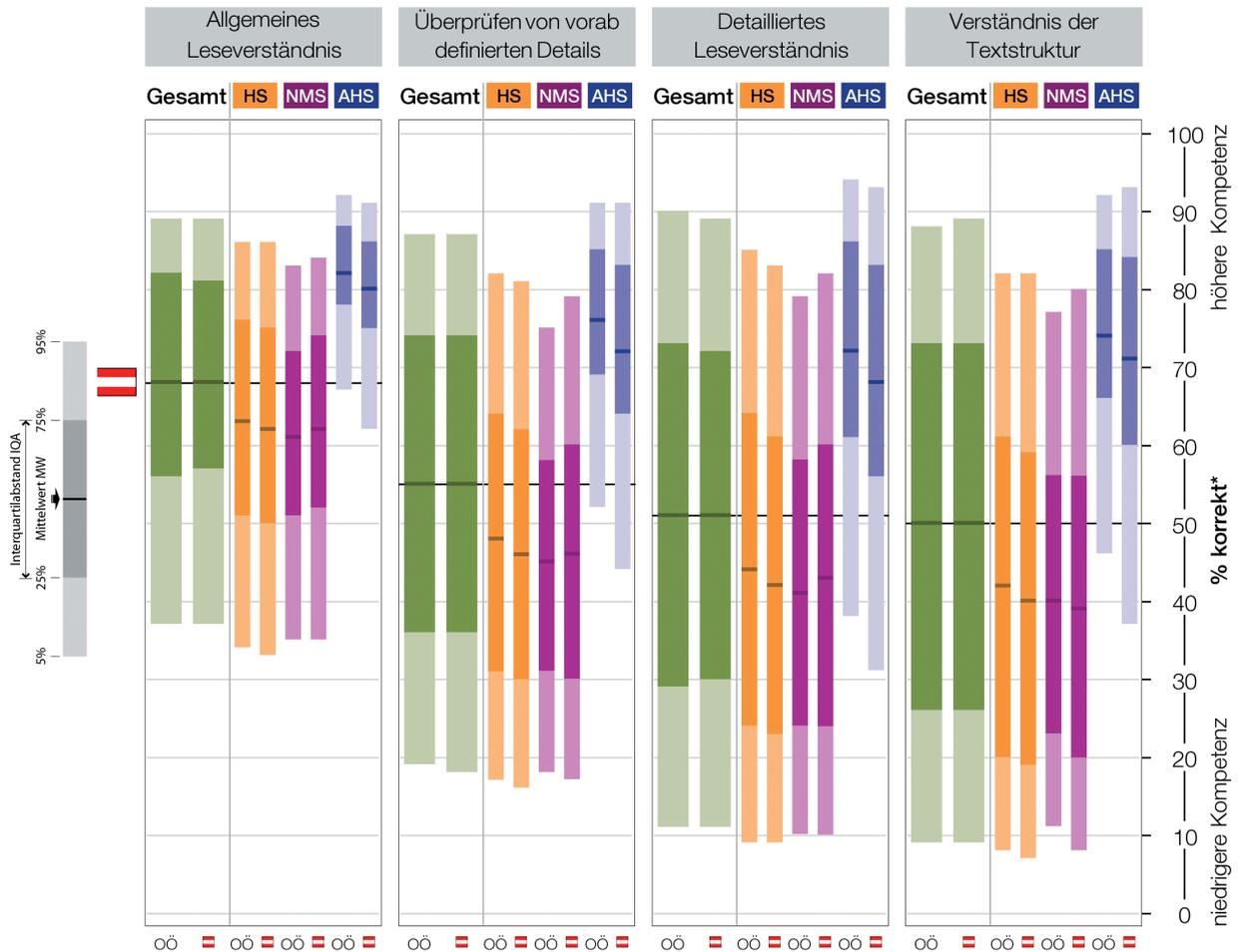
* Die Prozentangaben beziehen sich auf die Anzahl der richtig gelösten Items unter Berücksichtigung der Schwierigkeit der Aufgaben in den jeweiligen Testheften.

Abbildung 15: Teilkompetenzen (4–6) des Kompetenzbereichs Hören im Bundesland/in Österreich

Beschreibungen der einzelnen Sektionen im Kompetenzbereich Hören	
Ergänzendes Verständnis (Prediction)	Bei diesen halboffenen Aufgaben hören die Schüler/innen jeweils einen Satz, in dem das letzte Wort fehlt. Der gehörte Satz ist mit genau einem Wort sinngemäß zu vervollständigen.
Schlussfolgerndes Hören (Inferring meaning from text and context)	Aufgaben aus diesem Bereich umfassen das detailgetreue Hören mit dem Augenmerk auf Schlussfolgerungen. Man stellt damit fest, ob die Schüler/innen allein aus den sachlichen Informationen in einem Hörtext Rückschlüsse ziehen oder Ableitungen herstellen können.
Kontextbezogenes Hören (Relating utterances to social/situational contexts)	Dieser Bereich stellt fest, ob Schüler/innen das Gehörte einer bestimmten Situation aus dem Alltag zuordnen können.
Identifizieren der Haltung einer sprechenden Person (Identifying speaker attitude)	Dies umfasst die Kompetenz, die Einstellung einer Person mithilfe des Gehörten ermitteln zu können. Dies kann sowohl durch inhaltliche als auch durch sprachliche Faktoren wie Intonation oder Betonung(en) bestimmt werden.
Globales Hören (Listening for gist/main idea)	Globales Hören überprüft das überblicksmäßige Erfassen der Hauptaussage oder Funktion eines Hörtextes.
Detailliertes Hören (Listening for specific information/details)	Dieser Bereich umfasst jene Aufgaben, bei denen überprüft wird, ob konkret gemachte Aussagen im Detail verstanden werden können.

Abbildung 16: Inhaltliche Beschreibung der Teilkompetenzen im Kompetenzbereich Hören

Teilkompetenzen des Kompetenzbereichs Lesen nach Prozentsatz richtig gelöster Items



		Allgemeines Leseverständnis	Überprüfen von vorab definierten Details	Detailliertes Leseverständnis	Verständnis der Textstruktur
Schulart	Region	MW (IQA; Bereich)	MW (IQA; Bereich)	MW (IQA; Bereich)	MW (IQA; Bereich)
Gesamt	OÖ	68 % (26; 56–82)	55 % (38; 36–74)	51 % (44; 29–73)	50 % (46; 26–73)
	=	68 % (24; 57–81)	55 % (37; 36–74)	51 % (42; 30–72)	50 % (47; 26–73)
HS	OÖ	63 % (25; 51–76)	48 % (33; 31–64)	44 % (40; 24–64)	42 % (41; 20–61)
	=	62 % (25; 50–75)	46 % (32; 30–62)	42 % (38; 23–61)	40 % (41; 19–59)
NMS	OÖ	61 % (21; 51–72)	45 % (27; 31–58)	41 % (34; 24–58)	40 % (33; 23–56)
	=	62 % (22; 52–74)	46 % (30; 30–60)	43 % (36; 24–60)	39 % (36; 20–56)
AHS	OÖ	82 % (10; 78–88)	76 % (16; 69–85)	72 % (25; 61–86)	74 % (19; 66–85)
	=	80 % (11; 75–86)	72 % (20; 64–83)	68 % (28; 56–83)	71 % (24; 60–84)

Gesamt: HS + NMS + AHS; HS: Hauptschule; NMS: Neue Mittelschule; AHS: Allgemeinbildende höhere Schule;
IQA: Interquartilsabstand; Bereich: Grenzen des IQA

* Die Prozentangaben beziehen sich auf die Anzahl der richtig gelösten Items unter Berücksichtigung der Schwierigkeit der Aufgaben in den jeweiligen Testheften.

Abbildung 17: Teilkompetenzen des Kompetenzbereichs Lesen im Bundesland/in Österreich

Beschreibungen der einzelnen Sektionen im Kompetenzbereich Lesen	
Allgemeines Leseverständnis (Identifying gist/formality/ function/setting)	Dieser Bereich umfasst jene Aufgaben, in denen nach wesentlichen Informationen – wie etwa dem Thema, einer Person oder der Textsorte – gefragt wird.
Überprüfen von vorab definierten Details (Reading for pre-specified information)	Schüler/innen zeigen bei diesen Aufgaben die Kompetenz, Informationen aus einem vorgegebenen Satz mit den relevanten Informationen eines Lesetextes abgleichen zu können.
Detailliertes Leseverständnis (Reading for detailed comprehension, including attitude, opinion & writer purpose)	Aufgaben aus diesem Bereich überprüfen das Leseverständnis im Detail. Hierfür können auch Schlussfolgerungen notwendig sein, etwa wenn die Einstellung bzw. Meinung einer Person oder der Zweck des Schreibens ermittelt werden soll.
Verständnis der Textstruktur (Making meaning: coherence and cohesion; Understanding text structure)	Aufgaben aus diesem Bereich überprüfen, ob Schüler/innen die logische Organisation eines Textes verstehen, indem sie jeweils entweder eine Phrase oder genau ein Wort passend in die vorhandenen Lücken integrieren können.

Abbildung 18: Inhaltliche Beschreibung der Teilkompetenzen im Kompetenzbereich Lesen

Fokusbox:

- Wie liegt der durchschnittlich erreichte Anteil an richtig gelösten Items der Schüler/innen in den einzelnen Teilkompetenzen in Hören im Bundesland im Vergleich zu Gesamtösterreich?
- Wie liegt der durchschnittlich erreichte Anteil an richtig gelösten Items der Schüler/innen in den einzelnen Teilkompetenzen in Lesen im Bundesland im Vergleich zu Gesamtösterreich?
- Wie liegen die einzelnen Teilkompetenzen eines Kompetenzbereichs insgesamt bzw. in den einzelnen Schularten zueinander?
- Wie homogen (Intervalle eher klein) oder heterogen (Intervalle eher groß) sind die Leistungen in den einzelnen Teilkompetenzen im Bundesland insgesamt und innerhalb der Schularten?

2.5.2 Teilkompetenzen in der produktiven Fertigkeit Schreiben

In diesem Abschnitt werden die durchschnittlichen Leistungen der Teilkompetenzen in der produktiven Fertigkeit, dem Kompetenzbereich *Schreiben*, einerseits für alle Schüler/innen im Bundesland gemeinsam („Gesamt“) und andererseits getrennt für Hauptschüler/innen („HS“), Schüler/innen Neuer Mittelschulen („NMS“) und jene allgemeinbildender höherer Schulen („AHS“) berichtet. Zum Vergleich werden wiederum die jeweiligen Ergebnisse für alle österreichischen Schüler/innen angegeben. Die Darstellung dieser Ergebnisse erfolgt auf einer Skala von 0 bis 7 Punkten, die der Bewertungsskala (Writing Rating Scale) entspricht, auf der die Schreibleistungen der Schüler/innen bewertet wurden. Ein höherer Punktwert geht dabei mit einer höheren Kompetenz einher. Etwaige Strenge- oder Mildetendenzen der „Raters“ werden bei der Ergebnisbewertung mitberücksichtigt. Für nähere Informationen zur Writing Rating Scale siehe www.bifie.at/node/1826.

In Abbildung 19 werden folgende Kenngrößen ausgewiesen:

- Die durchschnittlichen Leistungen in den einzelnen Teilkompetenzen des Kompetenzbereichs *Schreiben*: Dargestellt werden diese Mittelwerte auf einer Skala von 0–7 Punkten (siehe Kap. 1.3.3) durch die verstärkten Linien etwa in der Mitte der Balken. Die jeweiligen gesamtösterreichischen Mittelwerte werden zudem durch die horizontalen schwarzen Linien in der Grafik (hervorgehoben durch die rot-weiß-rote Flagge) abgebildet. Durch die Gegenüberstellung der einzelnen Teilkompetenzen wird im Überblick ein Vergleich der einzelnen Teilkompetenzen ermöglicht.
- Die Streuung: Zusätzlich kann aus den einzelnen Balken die jeweilige Streuung der Schreibkompetenz der Schüler/innen abgelesen werden. Diese zeigt, wie sich die Leistungen der Schüler/innen um den jeweiligen Mittelwert verteilen:
 - Die dunkleren Balkenbereiche in der Mitte markieren die mittleren 50 % der Verteilung (= Interquartilabstand/IQA, siehe Kapitel 1.3.3).
 - Die gesamte Balkengröße umfasst die mittleren 90 % der Schüler/innen. Die Extremwerte, d. h. die schwächsten und besten 5 %, werden in die Abbildung nicht eingetragen, um ihnen bei der Darstellung kein übergroßes Gewicht zukommen zu lassen.

Unterhalb des Diagramms finden Sie in der Tabelle die entsprechenden Punktwerte (Mittelwerte und Interquartilabstände). Eine inhaltliche Beschreibung der einzelnen Teilkompetenzen (Dimensionen) im Kompetenzbereich *Schreiben* befindet sich unterhalb der Abbildung.

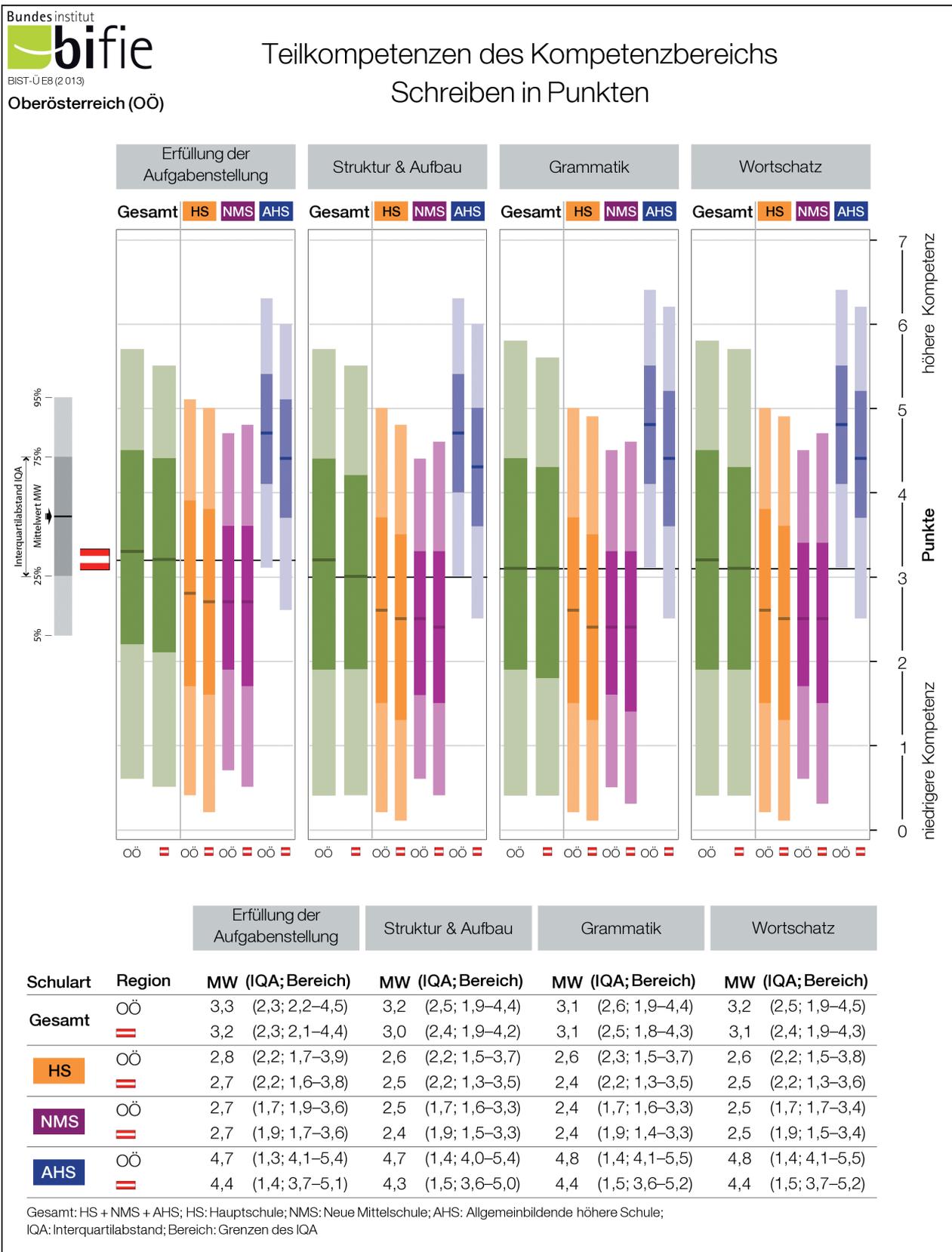


Abbildung 19: Teilkompetenzen des Kompetenzbereichs Schreiben im Bundesland/in Österreich

Beschreibungen der einzelnen Dimensionen im Kompetenzbereich Schreiben	
Erfüllung der Aufgabenstellung	Das Kriterium <i>Erfüllung der Aufgabenstellung (Task Achievement)</i> bewertet die inhaltliche Leistung bei der Bearbeitung einer Aufgabenstellung. Dazu gehören vor allem die Erwähnung und Bearbeitung aller inhaltlichen Punkte (einige davon im Detail) sowie die Wahl der richtigen Textsorte und das Erreichen der geforderten Wortanzahl.
Struktur & Aufbau (Kohärenz & Kohäsion)	Das Kriterium <i>Struktur & Aufbau (Coherence & Cohesion)</i> bewertet den logischen und verständlichen Aufbau eines Textes. Für eine gute Beurteilung in diesem Bereich müssen einzelne Sätze z. B. durch die Verwendung von Verknüpfungsmitteln gut miteinander verbunden sein und längere Abschnitte (Absätze) eine nachvollziehbare und klare Struktur aufweisen. Längere Texte sind durch Absätze zu gliedern.
Grammatik	Im Bereich <i>Grammatik (Grammar)</i> liegt der Schwerpunkt auf der Verwendung vielfältiger grammatikalischer Strukturen. Dabei wird vor allem ein größeres grammatikalisches Repertoire positiv beurteilt. Inkorrekt verwendete Strukturen fließen vor allem dann negativ in die Bewertung ein, wenn sie zu Missverständnissen führen oder die Kommunikation nachhaltig stören oder verhindern.
Wortschatz	Im Bereich <i>Wortschatz (Vocabulary)</i> liegt der Schwerpunkt auf der Anwendung eines für das Thema angemessenen, „möglichst breiten“ Wortschatzes. Der verwendete Wortschatz soll eine erfolgreiche Kommunikation ermöglichen, sodass – abhängig von der Komplexität der Botschaft – Missverständnisse oder gar der Abbruch der Kommunikation vermieden werden.

Abbildung 20: Inhaltliche Beschreibung der Teilkompetenzen im Kompetenzbereich Schreiben

Fokusbox:

- Wie liegen die Mittelwerte der Schüler/innen in den einzelnen Teilkompetenzen in Schreiben im Bundesland im Vergleich zu Gesamtösterreich?
- Wie liegen die einzelnen Teilkompetenzen insgesamt bzw. in den einzelnen Schularten zueinander?
- Wie homogen (Intervalle eher klein) oder heterogen (Intervalle eher groß) sind die Leistungen in den einzelnen Teilkompetenzen innerhalb der Schularten?

Die Überprüfung des Kompetenzbereichs *Sprechen* fand im Zeitraum vom 6. Mai bis 7. Juni 2013 aus organisatorischen Gründen nur an einer Teilstichprobe statt. Dafür erfolgte in einem ersten Schritt eine Stichprobenziehung von 120 Schulen. In jeder der für die Sprech-Überprüfung ausgewählten Schulen wurden aus allen Schülerinnen und Schülern auf der 8. Schulstufe (in der Regel) zwölf Testpaare (24 Schüler/innen) plus zwei Ersatzschüler/innen klassenübergreifend und zufällig gezogen. Somit konnten österreichweit ca. 3,6 Prozent aller Schüler/innen, die an der Standardüberprüfung in Englisch 2013 teilgenommen haben, im Kompetenzbereich *Sprechen* getestet werden. Durch die Stichprobenziehung sind die Gruppen in den einzelnen Bundesländern allerdings nicht ausreichend groß, um im vorliegenden Bericht dargestellt werden zu können. Die Ergebnisse über die gesamte Stichprobe finden Sie im Bundesergebnisbericht, den Sie auf der BIFIE-Homepage unter www.bifie.at/node/2490 abrufen können.

3 Zusammenhang zwischen Englischkompetenz und Kontextmerkmalen im Bundesland

Zahlreiche Studien (wie PISA, PIRLS, TIMSS) belegen, dass Schülerleistungen mehr oder weniger stark mit demografischen Merkmalen wie Alter oder Geschlecht sowie sozioökonomischen Merkmalen wie Bildung oder Beruf der Eltern zusammenhängen. Im Rahmen der Standardüberprüfung wurden erstmals die Englischkompetenzen der Schüler/innen flächendeckend erhoben. Ob und in welchem Ausmaß auch in diesem Fach Zusammenhänge zu finden sind, kann nun erstmals gezeigt werden. In den nachfolgenden Kapiteln werden diese Zusammenhänge bei der Standardüberprüfung 2013 berichtet und die Schülerleistungen und der Einfluss der Kontextfaktoren auf der 8. Schulstufe dargestellt.

Während sich Kapitel 3.1 mit dem Zusammenhang zwischen der Englischkompetenz und dem Geschlecht auseinandersetzt, wird in Kapitel 3.2 der Zusammenhang zwischen der Englischkompetenz und dem Migrationshintergrund erläutert. In Kapitel 3.3 werden die Merkmale Geschlecht und Migrationshintergrund gemeinsam betrachtet. Der Abschnitt 3.4 ist der sozialen Herkunft der Schüler/innen gewidmet. Kapitel 3.5 charakterisiert die Schülergruppen mit niedrigen und sehr hohen Kompetenzen. Zuletzt wird in Abschnitt 3.6 die Schülerzusammensetzung an den Schulen beschrieben.

3.1 Englischkompetenz und Geschlecht

In diesem Abschnitt wird die Englischkompetenz von Mädchen und Burschen auf zwei Arten verglichen:

- Zum einen wird für die Kompetenzbereiche *Hören*, *Lesen* und *Schreiben* die Verteilung auf die einzelnen GERS-Referenzniveaus getrennt nach Mädchen und Burschen ausgewiesen und
- zum anderen werden Leistungsdifferenzen der Englischkompetenz zwischen Mädchen und Burschen dargestellt.

3.1.1 Verteilung auf die GERS-Referenzniveaus nach Geschlecht

Nachstehend wird darüber informiert, in welchem Ausmaß die Mädchen und Burschen im Bundesland die einzelnen GERS-Referenzniveaus erreicht haben. Dazu wird in Abbildung 21 die prozentuelle Verteilung für Mädchen und Burschen auf die einzelnen Referenzniveaus in den Kompetenzbereichen *Hören*, *Lesen* und *Schreiben* dargestellt. Die prozentuelle Verteilung der Schüler/innen auf die jeweiligen Referenzniveaus wird ausschließlich für die Schüler/innen aller Schularten im Bundesland gemeinsam berichtet, um eine übersichtliche Darstellung zu gewährleisten. Zum Vergleich werden die jeweiligen Ergebnisse für alle österreichischen Schüler/innen angegeben.

Das Diagramm in Abbildung 21 ist zweigeteilt:

- Im linken Teil („%-Anteile an der Schülerpopulation“) ist angegeben, wie viel Prozent der jeweiligen Schülerpopulation Mädchen bzw. Burschen sind.
- Im rechten Teil des Diagramms („%-Verteilung der Schüler/innen auf die GERS-Referenzniveaus“) findet sich die prozentuelle Verteilung der Schüler/innen auf die Referenzniveaus.

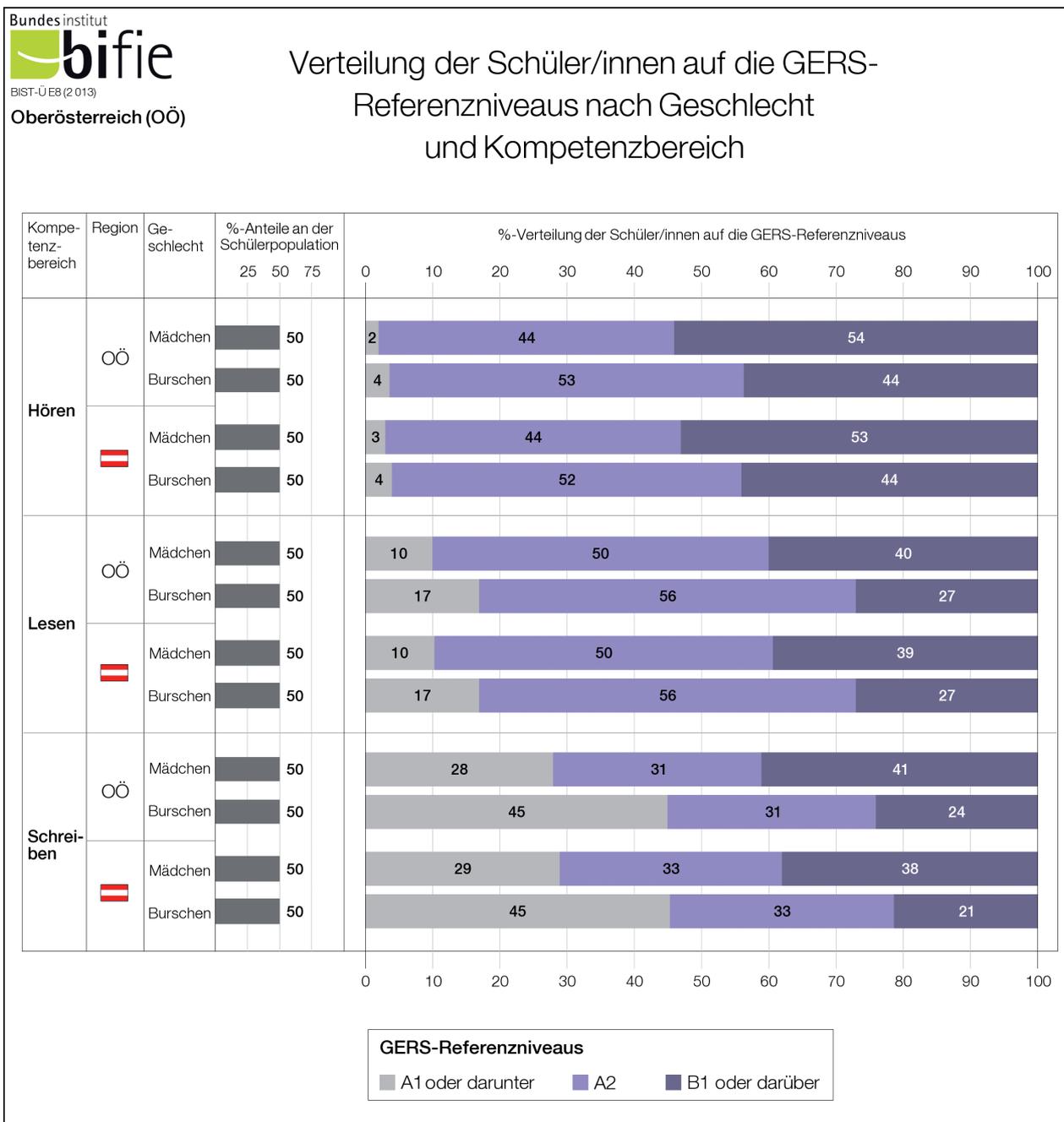


Abbildung 21: Verteilung auf die GERS-Referenzniveaus nach Geschlecht und Kompetenzbereich

Fokusbox:

- Wie unterscheiden sich die Verteilungen auf die einzelnen GERS-Referenzniveaus von Mädchen und Burschen in den einzelnen Kompetenzbereichen im Bundesland?
- Welche Unterschiede in den Verteilungen zeigen sich im Bundesland verglichen mit Gesamtösterreich?

3.1.2 Geschlecht: Größe der Leistungsdifferenz

Abbildung 22 zeigt die Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen in der Standardüberprüfung 2013 im Bundesland. Die Punktdifferenzen werden einerseits für alle Schüler/innen im Bundesland gemeinsam („Gesamt“) und andererseits getrennt für Hauptschüler/innen („HS“), Schüler/innen Neuer Mittelschulen („NMS“) und jene allgemeinbildender höherer Schulen („AHS“) berichtet. Zum Vergleich werden zudem die jeweiligen Ergebnisse für alle österreichischen Schüler/innen angegeben.

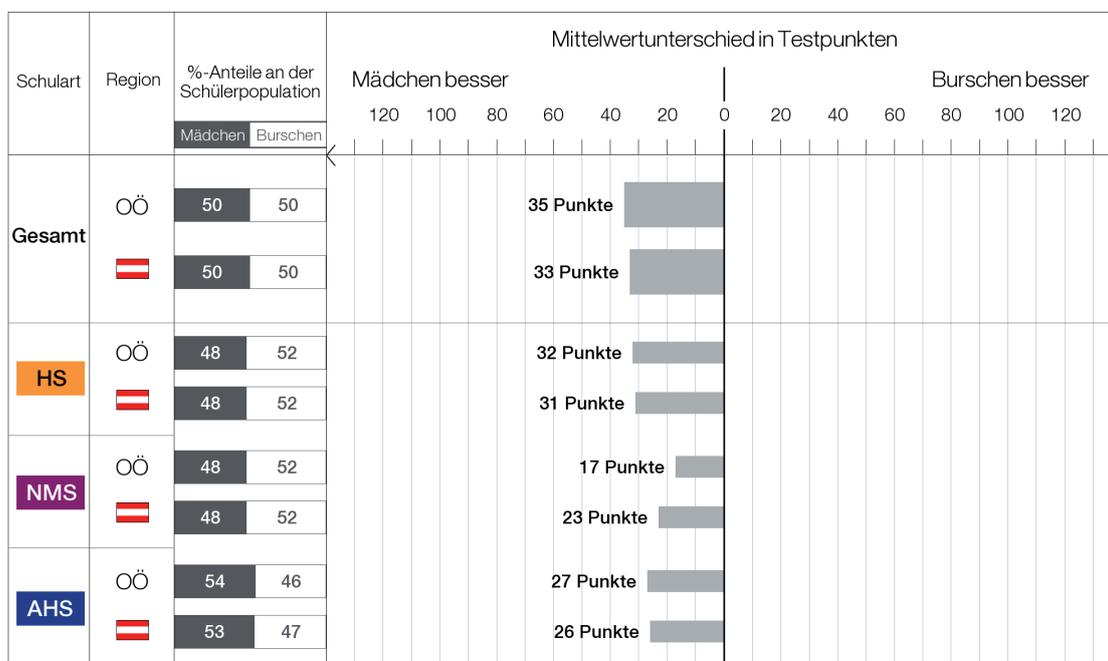
Das Diagramm im oberen Teil der Abbildung zeigt die Differenzen zwischen den durchschnittlich erreichten Testpunkten von Mädchen und Burschen und ist zweigeteilt:

- Im linken Teil des Diagramms („%-Anteile an der Schülerpopulation“) ist angegeben, wie viel Prozent der jeweiligen Schülerpopulation Mädchen bzw. Burschen sind.
- Im rechten Teil des Diagramms („Mittelwertunterschied in Testpunkten“) sind die Differenzen in durchschnittlich erreichten Testpunkten zwischen Mädchen und Burschen ausgewiesen.

Bei der Interpretation der Punktdifferenzen für alle Schularten zusammen ist zu beachten, dass sich diese Gesamtangabe aus unterschiedlich großen Anteilen an HS-, NMS- und AHS-Schülerinnen und -Schülern zusammensetzt und sich außerdem der Anteil von Mädchen und Burschen in den Schularten unterscheidet. Die Gesamtangabe muss daher nicht dem Mittelwert aus den dargestellten schulartspezifischen Mittelwertdifferenzen entsprechen. Bei Vergleichen von Mädchen und Burschen in den einzelnen Schularten sollte zudem berücksichtigt werden, dass mögliche Gruppendifferenzen auch auf geschlechtsspezifisches Wahlverhalten der Schüler/innen bezüglich der Schularten zurückzuführen sind.

Die Tabelle im unteren Teil der Abbildung enthält die durchschnittlich erreichten Punkte für Mädchen und Burschen, aus denen sich die Mittelwertdifferenzen errechnen. Zusätzlich enthält die Tabelle Informationen über die Streuung der erreichten Testergebnisse für Mädchen und Burschen, angegeben in Form des Interquartilabstands (IQA). Dieser beschreibt den Abstand der Leistungen zwischen den besten 25 % und den schwächsten 25 % der Schüler/innen in der jeweiligen Schulart. Weitere Erläuterungen zum Interquartilabstand finden Sie in Kapitel 1.3.3.

Unterschiede in der Englischkompetenz nach Geschlecht



Streuung und durchschnittlich erreichte Testpunkte nach Geschlecht

Schulart	Region	Burschen		Mädchen		Mittelwertdifferenz Burschen – Mädchen
		MW	(IQA; Bereich)	MW	(IQA; Bereich)	
Gesamt	OÖ	503	(153; 423–576)	538	(154; 461–615)	-35
	≡	502	(151; 424–575)	535	(151; 459–610)	-33
HS	OÖ	472	(130; 406–536)	504	(136; 434–570)	-32
	≡	465	(126; 399–526)	496	(137; 425–562)	-31
NMS	OÖ	469	(115; 410–525)	486	(112; 432–543)	-17
	≡	467	(123; 402–525)	490	(122; 428–549)	-23
AHS	OÖ	603	(85; 561–646)	630	(84; 590–673)	-27
	≡	586	(94; 539–633)	612	(97; 564–660)	-26

Gesamt: HS + NMS + AHS; HS: Hauptschule; NMS: Neue Mittelschule; AHS: Allgemeinbildende höhere Schule; MW: Mittelwert; IQA: Interquartilabstand; Bereich: Grenzen des IQA

Abbildung 22: Unterschiede in der Englischkompetenz nach Geschlecht

Fokusbox:

- Wie verteilen sich die Mädchen und Burschen im Bundesland auf die Schularten? Gibt es auffällige Abweichungen in der Schulart-Präferenz zu Gesamtösterreich?
- Wie stark unterscheiden sich die Leistungen der Burschen und der Mädchen voneinander – im Bundesland „Gesamt“ und in den einzelnen Schularten?
- Wie homogen (kleiner Interquartilabstand) oder heterogen (großer Interquartilabstand) sind die Leistungen der Mädchen und Burschen im Bundesland?
- Gibt es auffällige Abweichungen der Differenzen und Streuungen im Vergleich zu Gesamtösterreich?

3.2 Englischkompetenz und Migrationshintergrund

Gegenstand dieses Kapitels ist die Englischkompetenz von Schülerinnen und Schülern mit bzw. ohne Migrationshintergrund – die erzielten Leistungen werden auf zwei Arten miteinander verglichen:

- Zum einen wird für die Kompetenzbereiche *Hören*, *Lesen* und *Schreiben* die Verteilung auf die einzelnen GERS-Referenzniveaus getrennt nach Schülerinnen und Schülern mit bzw. ohne Migrationshintergrund ausgewiesen und
- zum anderen werden die Leistungsdifferenzen der Englischkompetenz zwischen Schülerinnen und Schülern mit bzw. ohne Migrationshintergrund dargestellt.

Die Definition des Migrationshintergrunds erfolgt in Anlehnung an jene der OECD, welche als Kriterium das Geburtsland der Eltern und nicht die derzeitigen Sprachgewohnheiten heranzieht. Ein Kind gilt demnach als Schüler/in mit Migrationshintergrund, wenn beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Als Schüler/in ohne Migrationshintergrund wird ein Kind bezeichnet, wenn mindestens ein Elternteil in Österreich geboren wurde. Die einzige Ausnahme von dieser Regel im Bericht bilden Schüler/innen, deren Eltern (ein Elternteil oder beide) in Deutschland geboren sind – sie werden aufgrund der gleichen Sprache für die Zwecke dieser Publikation nicht zur Gruppe der Schüler/innen mit Migrationshintergrund gezählt.

Die OECD-Definition auf Basis der Geburtsländer der Eltern wird deshalb verwendet, weil diese Angaben verlässlicher erhoben werden können als eine Einschätzung der im Alltag überwiegend gesprochenen Sprache. Die Sprachverwendung ist sehr stark situationsabhängig und lässt oft keine eindeutige Zuordnung zu.

Tabelle 13 stellt Daten und Fakten zum Migrationshintergrund der Schülerpopulation im Bundesland sowie in Österreich dar.

Definition des Migrationshintergrunds: %-Anteile an der Schülerpopulation	ÖÖ	
Anteil Schüler/innen mit Migrationshintergrund (OECD-Definition)	16,1%	19,4%
abzüglich: Anteil Schüler/innen, deren Eltern in Deutschland geboren sind	0,9%	1,1%
ergibt: Anteil Schüler/innen mit Migrationshintergrund (BIFIE-Definition)	15,2%	18,3%
Muttersprache(n) der Schüler/innen mit Migrationshintergrund (BIFIE-Definition)	ÖÖ	
nur Deutsch (trotz nichtdeutschem Migrationshintergrund)	2,8%	2,9%
simultan bilingual mit Deutsch aufgewachsen	16,3%	19,6%
ausschließlich nichtdeutsche Sprache(n)	80,9%	77,5%

Tabelle 13: Daten und Fakten zum Migrationshintergrund

3.2.1 Verteilung auf die GERS-Referenzniveaus nach Migrationshintergrund

Der nächste Abschnitt gibt Auskunft darüber, in welchem Ausmaß Schülerinnen und Schüler mit bzw. ohne Migrationshintergrund im Bundesland die GERS-Referenzniveaus in den Kompetenzbereichen *Hören*, *Lesen* und *Schreiben* erreicht haben. Abbildung 23 stellt die prozentuellen Verteilungen für Schüler/innen mit bzw. ohne Migrationshintergrund auf die GERS-Referenzniveaus dar. Die prozentuelle Verteilung der Schüler/innen auf die jeweiligen Referenzniveaus wird ausschließlich für die Schüler/innen aller Schularten im Bundesland gemeinsam berichtet, um eine übersichtliche Darstellung zu gewährleisten. Zum Vergleich werden die entsprechenden Verteilungen aller österreichischen Schüler/innen angegeben.

Das Diagramm in Abbildung 23 ist zweigeteilt:

- Im linken Teil („%-Anteile an der Schülerpopulation“) ist angegeben, wie viel Prozent der jeweiligen Schülerpopulation einen bzw. keinen Migrationshintergrund haben.
- Im rechten Teil des Diagramms („%-Verteilung der Schüler/innen auf die GERS-Referenzniveaus“) findet sich die prozentuelle Verteilung der Schüler/innen auf die Referenzniveaus.

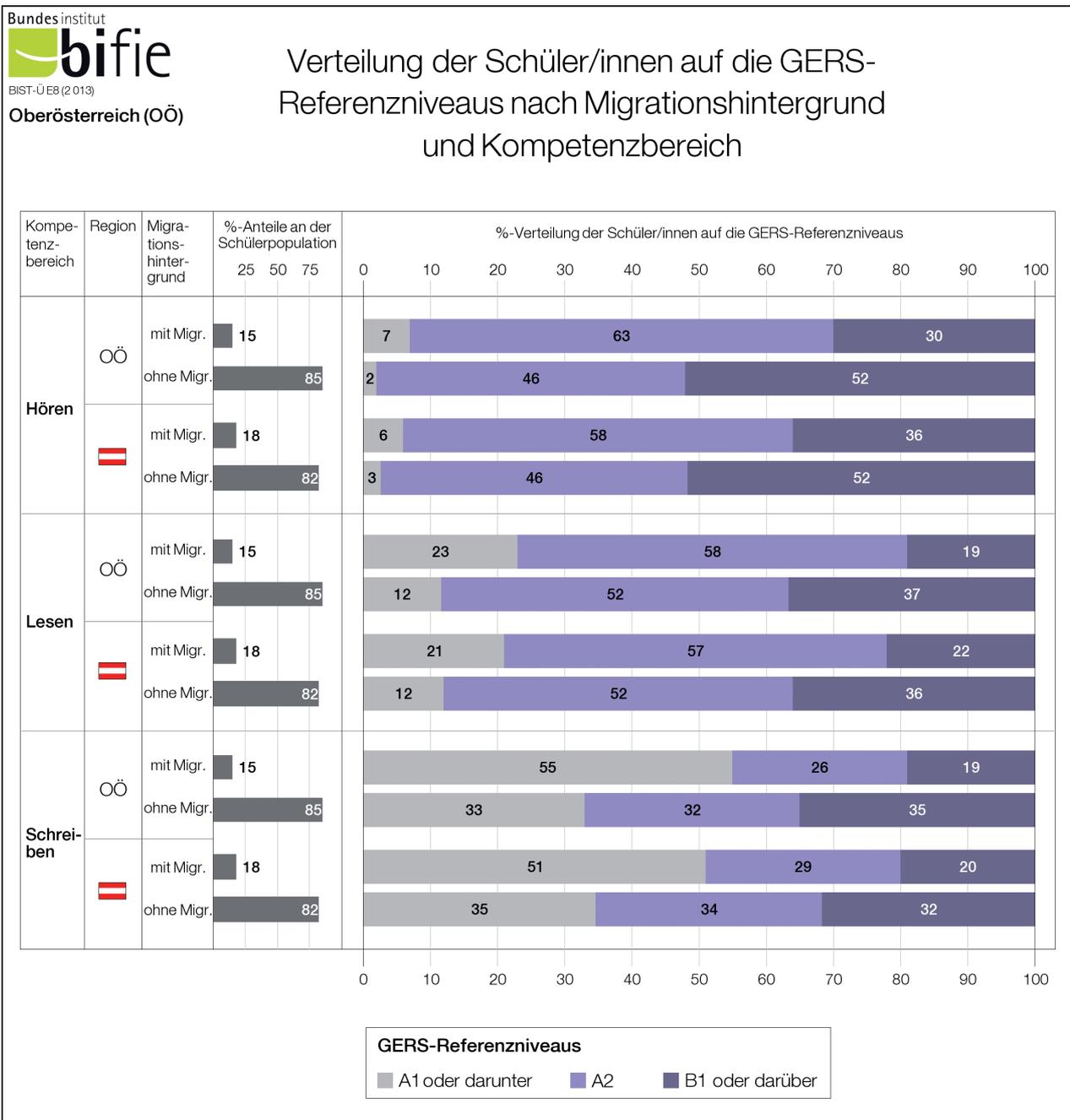


Abbildung 23: Verteilung auf die GERS-Referenzniveaus nach Migrationshintergrund

Fokusbox:

- Wie unterscheiden sich die Verteilungen auf die GERS-Referenzniveaus von Schülerinnen und Schülern mit bzw. ohne Migrationshintergrund in den einzelnen Kompetenzbereichen im Bundesland?
- Welche Unterschiede in den Verteilungen zeigen sich im Bundesland verglichen mit Gesamtösterreich?

3.2.2 Migrationshintergrund: Größe der Leistungsdifferenz

Abbildung 24 berichtet die Unterschiede der durchschnittlich gezeigten Kompetenzen in der Standardüberprüfung im Bundesland, getrennt nach Migrationshintergrund. Die Punktdifferenzen werden einerseits für alle Schüler/innen im Bundesland gemeinsam („Gesamt“) und andererseits getrennt für Hauptschüler/innen („HS“), Schüler/innen Neuer Mittelschulen („NMS“) und jene allgemeinbildender höherer Schulen („AHS“) berichtet. Zum Vergleich werden die jeweiligen Ergebnisse für alle österreichischen Schüler/innen angegeben.

Das Diagramm im oberen Teil der Abbildung zeigt die Differenzen zwischen den durchschnittlich erreichten Testpunkten von Schülerinnen und Schülern mit bzw. ohne Migrationshintergrund und ist zweigeteilt.

- Im linken Teil des Diagramms („%-Anteile an der Schülerpopulation“) ist angegeben, wie viel Prozent der jeweiligen Schülerpopulation einen bzw. keinen Migrationshintergrund haben.
- Im rechten Teil des Diagramms („Mittelwertunterschied in Testpunkten“) sind die Differenzen in durchschnittlich erreichten Testpunkten zwischen Schülerinnen und Schülern mit und jenen ohne Migrationshintergrund ausgewiesen.

Bei der Interpretation der Punktdifferenzen für alle Schularten zusammen ist wiederum zu beachten, dass sich diese Gesamtangabe aus unterschiedlich großen Anteilen an HS-, NMS- und AHS-Schülerinnen und -Schülern zusammensetzt, und sich außerdem der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit bzw. ohne Migrationshintergrund in den Schularten unterscheidet. Die Gesamtangabe muss daher nicht dem Mittelwert aus den dargestellten schulartspezifischen Mittelwertdifferenzen entsprechen. Bei Vergleichen von Schülerinnen und Schülern mit/ohne Migrationshintergrund in den einzelnen Schularten sollte zudem berücksichtigt werden, dass mögliche Gruppendifferenzen auch auf verschiedenes Wahlverhalten der Schüler/innen bezüglich der Schulart zurückzuführen sind.

Die Tabelle im unteren Teil der Abbildung enthält die durchschnittlich erreichten Punkte für Schüler/innen mit bzw. ohne Migrationshintergrund, aus denen sich die Mittelwertdifferenzen errechnen. Des Weiteren enthält die Tabelle Informationen über die Streuung der erreichten Testergebnisse für Schüler/innen mit bzw. ohne Migrationshintergrund in Form des Interquartilabstands. Dieser beschreibt den Abstand der Leistungen zwischen den besten 25 % und den schwächsten 25 % der Schülerinnen bzw. Schüler in der jeweils analysierten Schulart. Weitere Erläuterungen zum Interquartilabstand finden sich im Kapitel 1.3.3.

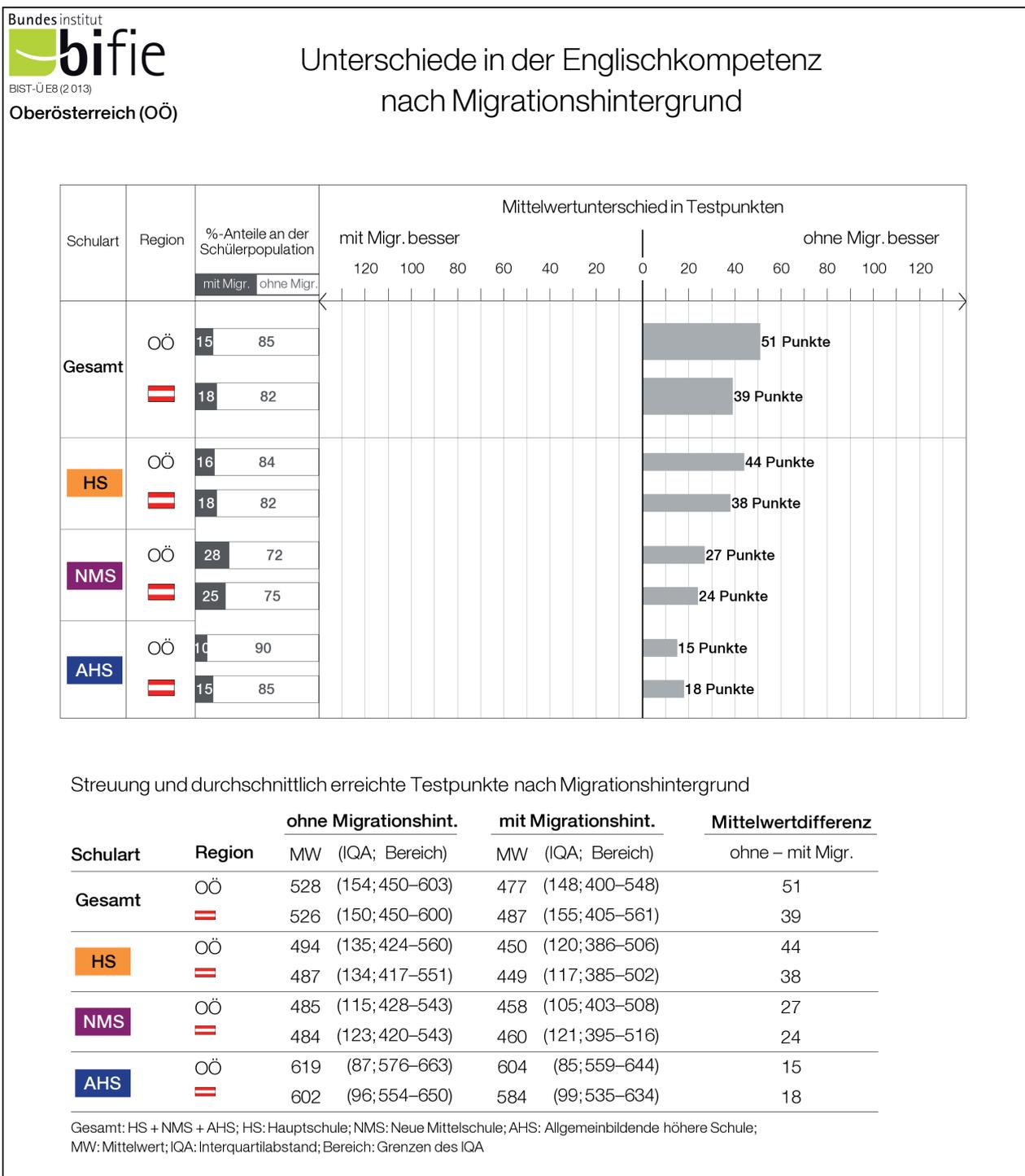


Abbildung 24: Unterschiede in der Englischkompetenz nach Migrationshintergrund

3.2.3 Migrationshintergrund: Größe der Leistungsdifferenz unter Berücksichtigung des Sozialstatus

Abbildung 25 stellt wie Abbildung 24 die Unterschiede in den durchschnittlich gezeigten Kompetenzen in der Standardüberprüfung im Bundesland dar, getrennt nach Migrationshintergrund. Zusätzlich wird die Veränderung angegeben, die sich bei Berücksichtigung des Sozialstatus ergibt. Jene Mittelwertdifferenzen, die sich bei Berücksichtigung des Sozialstatus ergeben, werden durch die zusätzlich eingezeichneten blauen Balken dargestellt. Das sind also jene Mittelwertdifferenzen, die noch immer bestehen würden, wenn beide Schülergruppen im Durchschnitt den gleichen Sozialstatus hätten. Die Mittelwertdifferenzen unter Berücksichtigung des Sozialstatus können aufgrund der teilweise sehr kleinen Gruppen in diesem Fall ausschließlich für alle Schüler/innen im Bundesland gemeinsam berichtet werden.

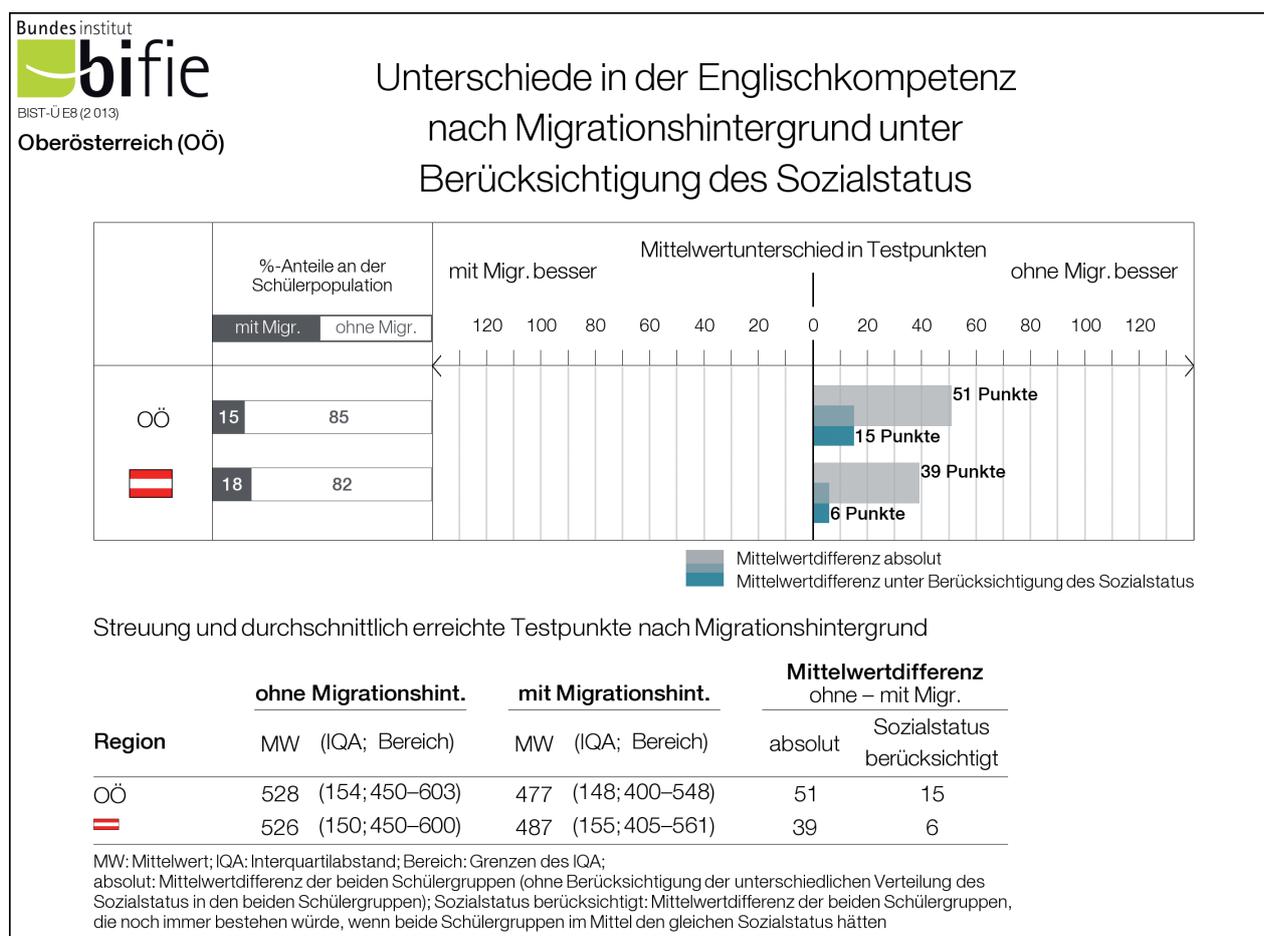


Abbildung 25: Unterschiede in der Englischkompetenz nach Migrationshintergrund unter Berücksichtigung des Sozialstatus

Fokusbox:

- Wie verteilen sich die Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund im Bundesland auf die Schularten? Gibt es auffällige Abweichungen in der Schulart-Präferenz zu Gesamtösterreich?
- Wie stark unterscheiden sich die Leistungen der Schüler/innen ohne Migrationshintergrund und der Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Bundesland „Gesamt“ voneinander (graue Balken)?
- Wie stark unterscheiden sich die Leistungen der Schüler/innen ohne Migrationshintergrund und der Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Bundesland „Gesamt“ voneinander, wenn der Sozialstatus berücksichtigt wird (blaue Balken)?
- Wie homogen (kleiner Interquartilabstand) oder heterogen (großer Interquartilabstand) sind die Leistungen der Schüler/innen mit bzw. ohne Migrationshintergrund im Bundesland?
- Gibt es auffällige Abweichungen der Differenzen und Streuungen im Vergleich zu Gesamtösterreich?

3.3 Englischkompetenz und Geschlecht in Kombination mit Migrationshintergrund

Als zusätzliche Analyse werden in diesem Abschnitt die Merkmale Migrationshintergrund und Geschlecht miteinander kombiniert und wiederum auf zwei Arten miteinander verglichen: Zuerst wird die Verteilung auf die GERS-Referenzniveaus nach Migrationshintergrund und Geschlecht ausgewiesen. Im Anschluss daran erfolgt eine Darstellung der Englischleistung nach Migrationshintergrund und Geschlecht.

Tabelle 14 stellt die prozentuelle Verteilung der Schüler/innen im Bundesland und in Österreich getrennt nach Geschlecht und Migrationshintergrund dar.

Region	Schulart	Migrationshintergrund und Geschlecht				Gesamt
		mit Migrationshintergrund, weiblich	mit Migrationshintergrund, männlich	ohne Migrationshintergrund, weiblich	ohne Migrationshintergrund, männlich	
Ö	HS	7 %	9 %	41 %	43 %	100 %
	NMS	15 %	13 %	33 %	39 %	100 %
	AHS	6 %	4 %	48 %	42 %	100 %
	Gesamt	7 %	8 %	42 %	43 %	100 %
A	HS	9 %	10 %	40 %	42 %	100 %
	NMS	12 %	13 %	36 %	39 %	100 %
	AHS	8 %	7 %	45 %	40 %	100 %
	Gesamt	9 %	9 %	41 %	41 %	100 %

Tabelle 14: Anteil der Schüler/innen nach Migrationshintergrund und Geschlecht

3.3.1 Verteilung auf die GERS-Referenzniveaus nach Migrationshintergrund und Geschlecht

Nachstehend wird aufgezeigt, in welchem Ausmaß Mädchen und Burschen im Bundesland, getrennt nach Migrationshintergrund, die GERS-Referenzniveaus in den Kompetenzbereichen *Hören, Lesen und Schreiben* erreicht haben. Abbildung 26 stellt jeweils die prozentuellen Verteilungen für Mädchen und Burschen mit bzw. ohne Migrationshintergrund auf die GERS-Referenzniveaus im Bundesland dar. Die prozentuelle Verteilung der Schüler/innen auf die jeweiligen Referenzniveaus wird ausschließlich für die Schüler/innen aller Schularten im Bundesland gemeinsam berichtet, um erstens eine übersichtliche Darstellung zu gewährleisten und zweitens Auswertungen über zu kleine Gruppen zu vermeiden.

Das Diagramm in Abbildung 26 ist zweigeteilt:

- Im linken Teil („%-Anteile an der Schülerpopulation“) ist angegeben, wie viel Prozent der jeweiligen Schülerpopulation Mädchen bzw. Burschen einen Migrationshintergrund und wie viele Mädchen bzw. Burschen keinen Migrationshintergrund haben.
- Im rechten Teil des Diagramms („%-Verteilung der Schüler/innen auf die GERS-Referenzniveaus“) findet sich die prozentuelle Verteilung der Schüler/innen auf die Referenzniveaus.

Aus Gründen der Lesbarkeit werden die entsprechenden Verteilungen aller österreichischen Schüler/innen getrennt in Abbildung 27 dargestellt.

Verteilung der Schüler/innen auf die GERS-Referenzniveaus nach Migrationshintergrund und Geschlecht im Bundesland

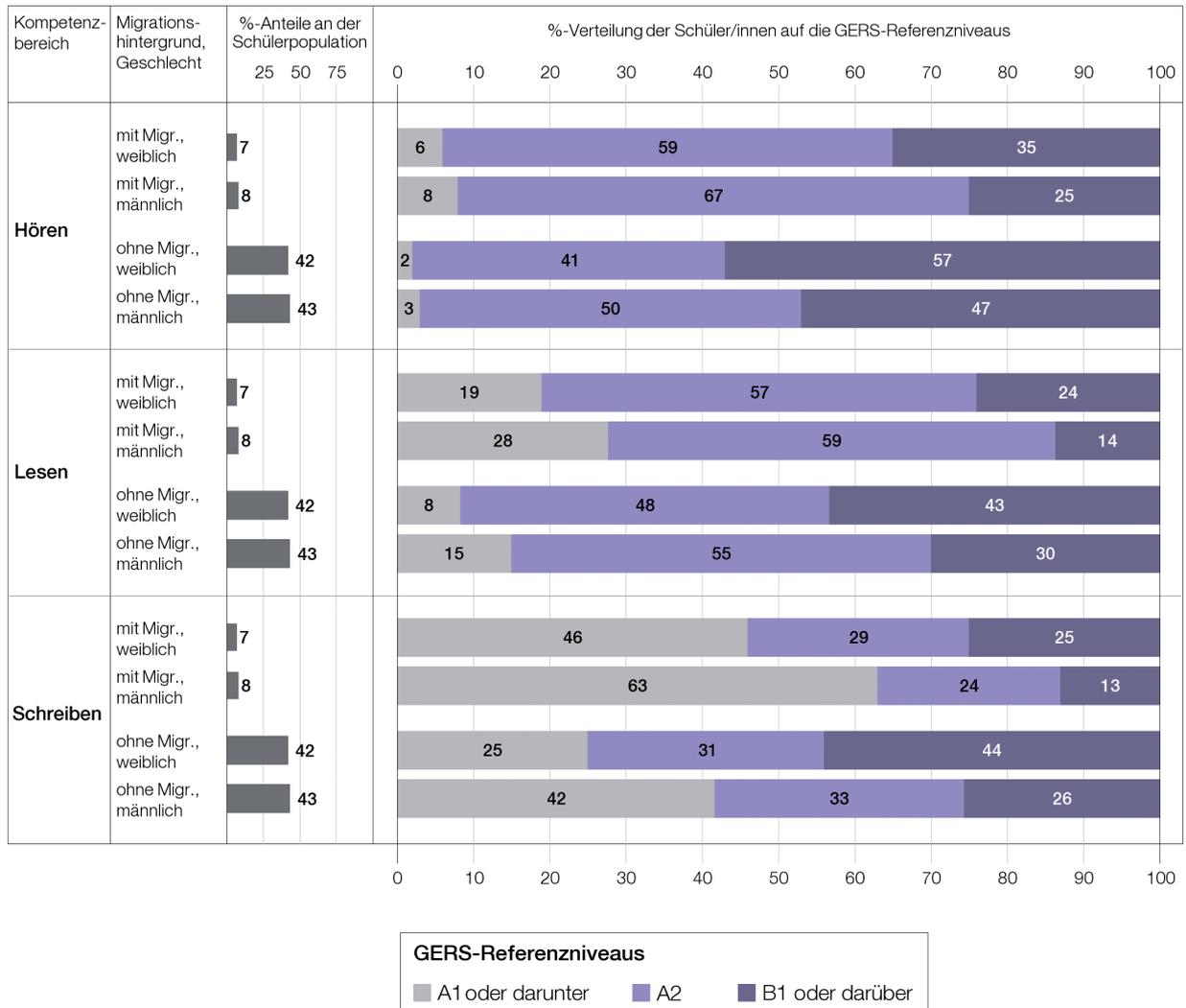


Abbildung 26: Verteilung auf die GERS-Referenzniveaus nach Migrationshintergrund und Geschlecht im Bundesland

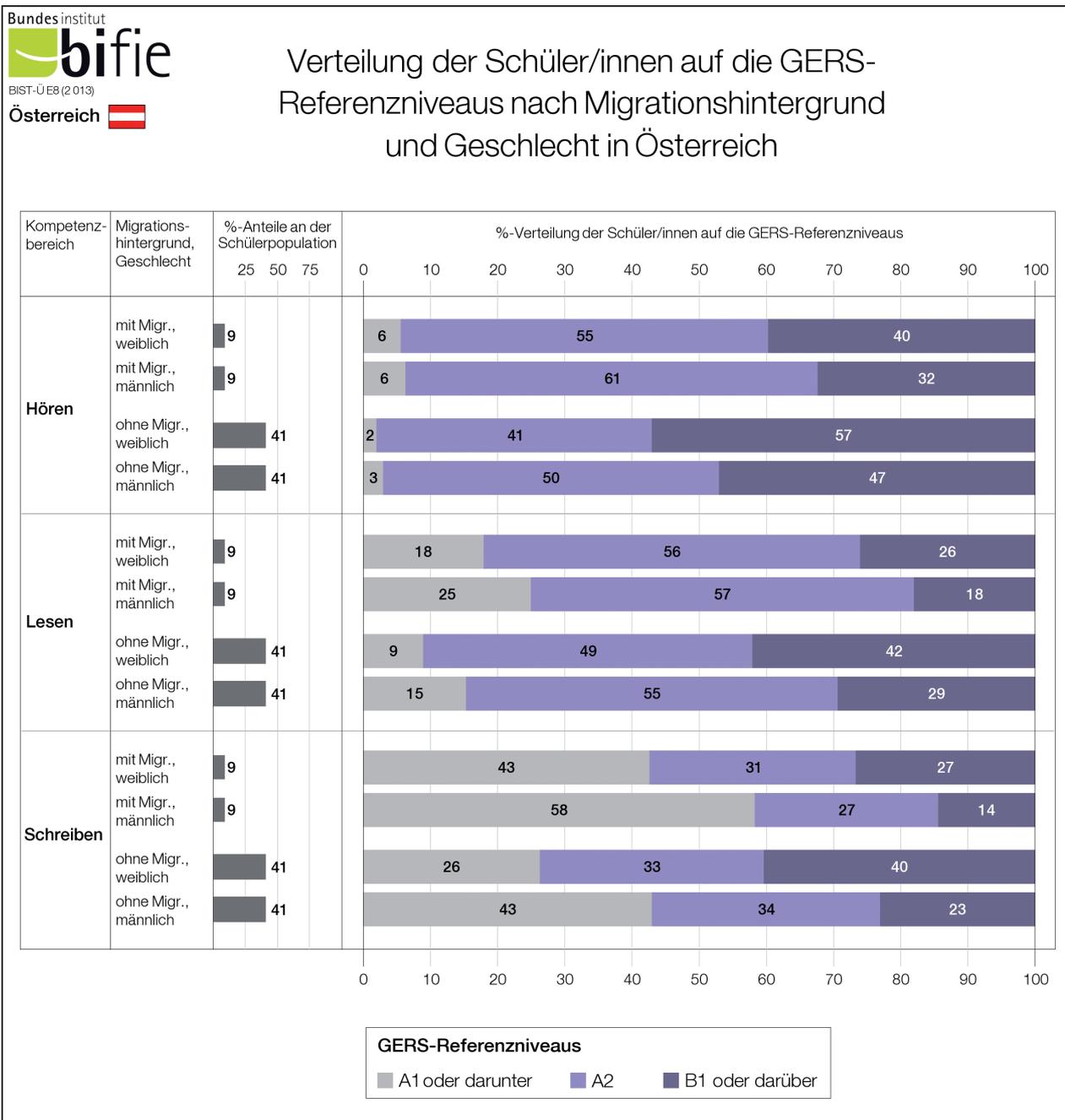


Abbildung 27: Verteilung auf die GERS-Referenzniveaus nach Migrationshintergrund und Geschlecht in Österreich

Fokusbox:

- Wie unterscheiden sich die Verteilungen auf die GERS-Referenzniveaus von Burschen sowie Mädchen mit bzw. ohne Migrationshintergrund im Bundesland? Gibt es auffällige Abweichungen zwischen den einzelnen Gruppen?
- Welche Unterschiede in den Verteilungen zeigen sich im Bundesland verglichen mit Gesamtösterreich?

3.3.2 Englischkompetenz in Punkten nach Migrationshintergrund und Geschlecht

Abbildung 28 berichtet die durchschnittlich gezeigten Kompetenzen in der Standardüberprüfung im Bundesland, getrennt nach Migrationshintergrund und Geschlecht. Die durchschnittlichen Leistungen werden ausschließlich für die Schüler/innen aller Schularten im Bundesland gemeinsam berichtet, um erstens eine übersichtliche Darstellung zu gewährleisten und zweitens Auswertungen über zu kleine Gruppen zu vermeiden. Zum Vergleich werden wiederum die jeweiligen Ergebnisse für alle österreichischen Schüler/innen angegeben.

In Abbildung 28 werden folgende Kenngrößen ausgewiesen:

- Die durchschnittlichen Englischleistungen der Burschen und Mädchen mit und ohne Migrationshintergrund: Dargestellt werden diese Mittelwerte durch die verstärkten Linien etwa in der Mitte der einzelnen Balken im Diagramm. Der jeweilige Gesamtmittelwert wird zudem durch die horizontale Linie über die gesamte Spalte abgebildet.
- Die Streuung: Aus den einzelnen Balken kann die jeweilige Streuung der Englischleistung der einzelnen Schülergruppen abgelesen werden. Diese zeigt, wie sich die Englischleistungen der Schüler/innen um den jeweiligen Mittelwert verteilen:
 - Die dunkleren Balkenbereiche in der Mitte markieren die mittleren 50 % der Verteilung (= Interquartilabstand/IQA, siehe Kapitel 1.3.3).
 - Die gesamte Balkengröße umfasst die mittleren 90 % der Schüler/innen. Die Extremwerte, d. h. die schwächsten und besten 5 %, werden in die Abbildung nicht eingetragen, um ihnen bei der Darstellung kein übergroßes Gewicht zukommen zu lassen.

Unterhalb des Diagramms finden Sie in der Tabelle die entsprechenden Punktwerte (Mittelwerte und Interquartilabstände) der jeweiligen Gruppe.

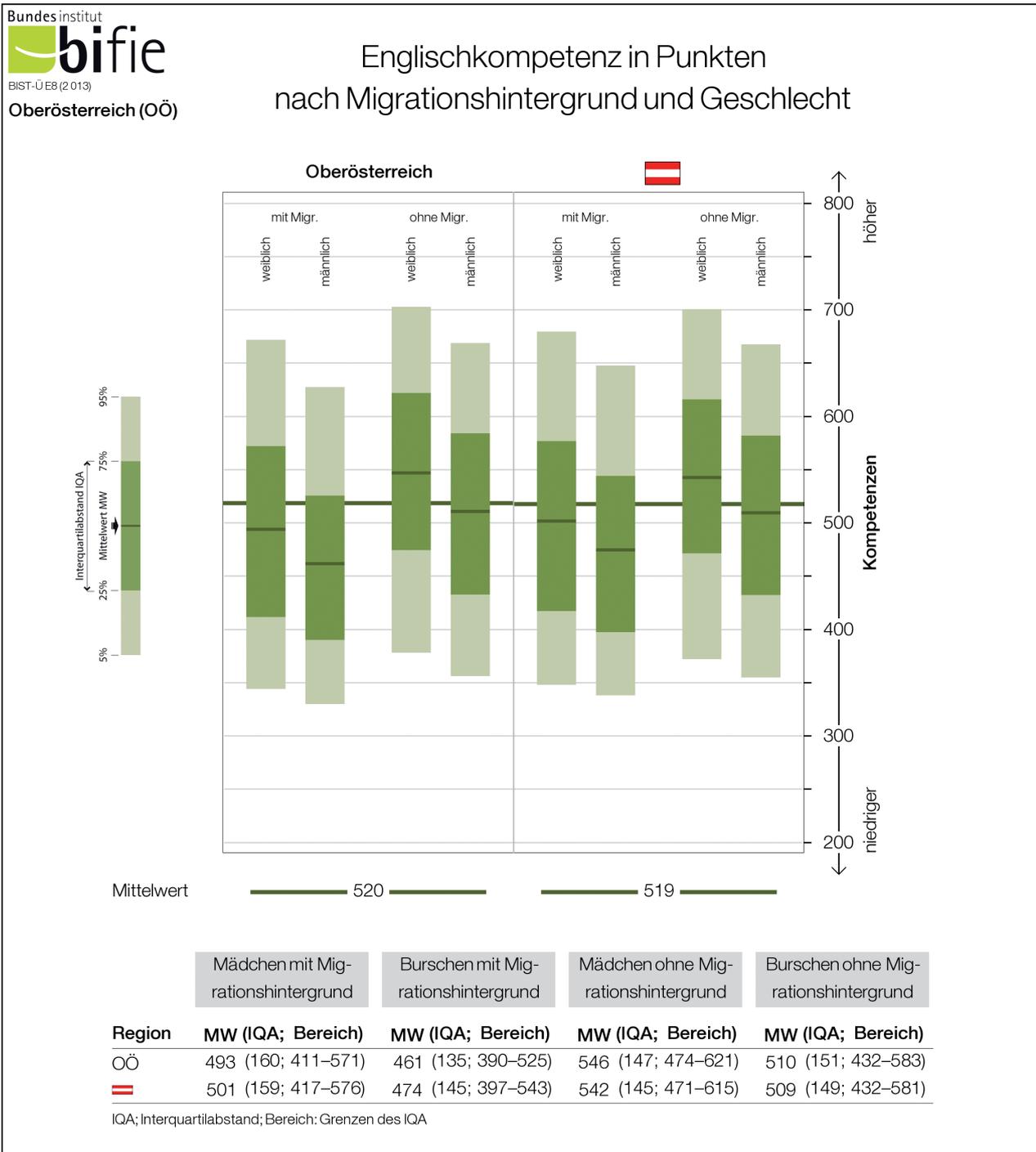


Abbildung 28: Englischkompetenz in Punkten nach Migrationshintergrund und Geschlecht

Fokusbox:

- Wie unterscheidet sich das durchschnittliche Ergebnis der Mädchen bzw. der Burschen mit bzw. ohne Migrationshintergrund im Bundesland?
- Wie homogen (Intervalle eher klein) oder heterogen (Intervalle eher groß) sind die Leistungen innerhalb der einzelnen Gruppen im Bundesland?
- Wie stark überlappen die Leistungen der einzelnen Gruppen?
- Wie liegen die Mittelwerte und Streuungen der Schüler/innen im Bundesland im Vergleich zu Gesamtösterreich?

3.4 Bildung der Eltern und Englischkompetenz

Das folgende Kapitel thematisiert, inwiefern der familiäre Hintergrund mit der Schulkarriere und der Leistung der einzelnen Schüler/innen zusammenhängt. Dazu wird als Erstes die besuchte Schulart der Schüler/innen nach Bildungsabschluss ihrer Eltern ausgewiesen. Anschließend wird die Leistung der Schüler/innen bei der Standardüberprüfung in Form von Testpunkten und GERS-Referenzniveaus, getrennt nach dem Bildungshintergrund der Eltern, dargestellt. Bildungssysteme sollten dazu beitragen, allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft die gleichen Chancen auf den Erwerb von Kompetenzen und Abschlüssen zu bieten (vgl. dazu u. a. SchOG § 4). Eine Erfüllung dieser Anforderungen würde für eine hohe Chancengleichheit sprechen.

In Österreich müssen sich Schüler/innen im Alter von etwa 10 Jahren entscheiden, in welcher Schulart sie die Sekundarstufe I besuchen. Sie können dabei zurzeit v. a. zwischen Hauptschule (HS) bzw. Neuer Mittelschule (NMS) und allgemeinbildender höherer Schule (AHS) wählen. Für welche Schulart sich Schüler/innen gemeinsam mit ihren Eltern entscheiden, hängt nicht nur von den Kompetenzen der Schüler/innen ab. Zahlreiche Untersuchungen belegen, dass auch andere Gründe eine Rolle bei der Auswahl der Schulart spielen, so z. B. die Entfernung zur nächsten AHS, das Wohnen in einer städtischen oder ländlichen Region, aber auch die soziale Herkunft (vgl. etwa Schreiner, 2010). Die soziale Herkunft wird in nationalen und internationalen Studien üblicherweise durch Indikatoren wie die berufliche Position der Eltern, deren Einkommen und Bildung oder auch durch verschiedene Besitztümer wie Bücher im Haushalt etc. beschrieben.

Um zu analysieren, ob es einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und der Schulartwahl des Kindes gibt, wurde für die nachfolgende Darstellung das Merkmal „Bildungsabschlüsse der Eltern“ herangezogen. Dieses steht stellvertretend für das gesamte Bündel an familiären Kontextvariablen zur sozialen Herkunft und betont dabei vor allem die Bildungsnähe der Familie. Die Bildungsabschlüsse der Eltern wurden dafür unter Zugrundelegung der international üblichen ISCED-Klassifikation⁵ in vier Gruppen eingeteilt:

- Zur Gruppe der Eltern mit *max. Pflichtschulabschluss* zählen auch jene Eltern, die über keinen Pflichtschulabschluss verfügen.
- Eltern mit Lehre, Meisterprüfung oder dem Abschluss einer berufsbildenden mittleren Schule (BMS) bzw. einer Schule für Gesundheits- und Krankenpflege sind in der Gruppe *Berufsausbildung* zusammengefasst. Grund für die Zuordnung von Schulen für Gesundheits- und Krankenpflege sowie Meister zu dieser Gruppe ist, dass man mit diesen Abschlüssen keine Matura hat und Meister auch nicht den typischen tertiären Bildungszugang aufweisen.
- Eltern mit *Matura* verfügen über einen Bildungsabschluss mit Matura (z. B. AHS, HAK, HTL).
- Eltern mit *universitärer oder vergleichbarer Ausbildung* haben einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss, die Pädagogische Akademie oder Hochschule, Sozialakademie oder eine andere tertiäre Ausbildung absolviert.

Für die Klassifikation wird immer der höhere Bildungsabschluss der beiden Elternteile herangezogen.

Tabelle 15 stellt die prozentuelle Verteilung der Schüler/innen im Bundesland/in Österreich getrennt nach dem Bildungshintergrund ihrer Eltern dar.

Region	Schulart	höchster Bildungsabschluss der Eltern				Gesamt
		max. Pflichtschulabschluss	Berufsausbildung	Matura	universitäre o. ä. Ausbildung	
OÖ	HS	13 %	54 %	22 %	11 %	100 %
	NMS	17 %	48 %	23 %	13 %	100 %
	AHS	5 %	25 %	30 %	40 %	100 %
	Gesamt	11 %	46 %	24 %	19 %	100 %
	HS	16 %	50 %	24 %	11 %	100 %
	NMS	17 %	42 %	27 %	14 %	100 %
	AHS	5 %	21 %	31 %	43 %	100 %
	Gesamt	12 %	39 %	27 %	22 %	100 %

Tabelle 15: Anteil der Schüler/innen nach Bildungsabschluss der Eltern

3.4.1 Bildung der Eltern und Verteilung auf die Schularten

Zunächst stellt Abbildung 29 die Verteilung der Schüler/innen im Bundesland auf die Schularten getrennt nach Bildungsabschlüssen der Eltern dar. Dadurch wird ersichtlich, wie der Bildungsabschluss der Eltern und die gewählte Schulart des Kindes zusammenhängen. Zum Vergleich werden die jeweiligen Ergebnisse für alle österreichischen Schüler/innen angegeben.

Das Diagramm in Abbildung 29 ist zweigeteilt:

- Im linken Teil („%-Anteile an der Schülerpopulation“) ist angegeben, wie viel Prozent der jeweiligen Schülerpopulation Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss, Berufsausbildung, Matura oder universitärer oder vergleichbarer Ausbildung haben.
- Im rechten Teil des Diagramms („%-Verteilung der Schüler/innen auf die Schularten“) findet sich die prozentuelle Verteilung der Schüler/innen auf die einzelnen Schularten.

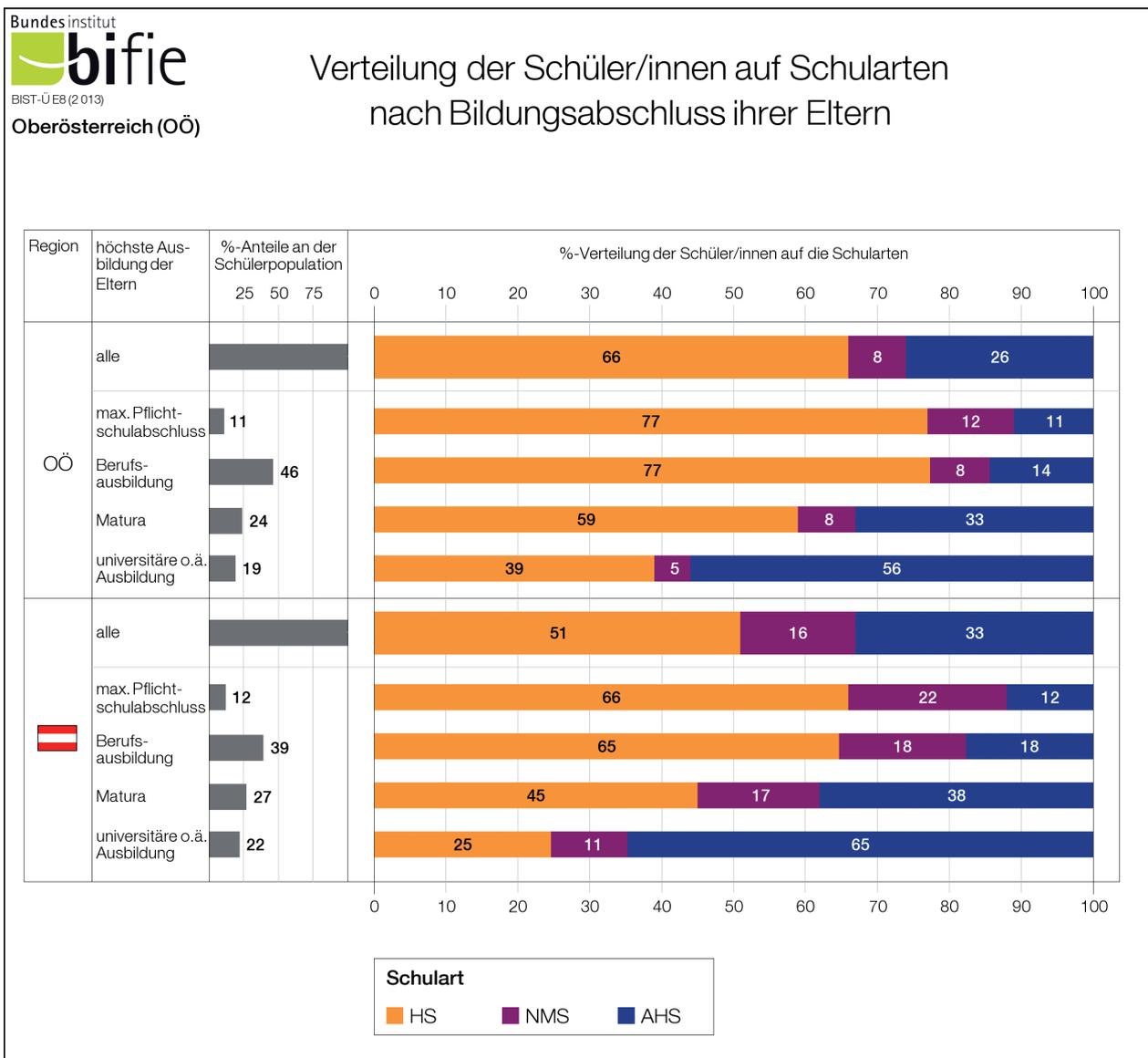


Abbildung 29: Verteilung der Schüler/innen auf Schularten nach Bildungsabschluss der Eltern

Fokusbox:

- Welchen Bildungshintergrund haben die Familien der Zielgruppe im Bundesland im Vergleich zu allen Familien der Zielgruppe in Österreich?
- Gibt es im Bundesland einen Zusammenhang zwischen Bildung der Eltern und Bildungswegentscheidung des Kindes? Wie stellt sich dieser Zusammenhang dar?
- Welche Unterschiede zeigen sich für diesen Zusammenhang im Vergleich zu Gesamtösterreich?

3.4.2 Verteilung auf die GERS-Referenzniveaus nach Bildungsabschluss der Eltern

Nachstehend wird aufgezeigt, in welchem Ausmaß Schüler/innen im Bundesland, getrennt nach Bildungsabschluss ihrer Eltern, die GERS-Referenzniveaus in den Kompetenzbereichen *Hören*, *Lesen* und *Schreiben* erreicht haben. Abbildung 30 stellt die prozentuellen Verteilungen der Schüler/innen auf die GERS-Referenzniveaus im Bundesland dar. Die prozentuelle Verteilung der Schüler/innen auf die jeweiligen Referenzniveaus wird ausschließlich für die Schüler/innen aller Schularten im Bundesland gemeinsam berichtet, um erstens eine übersichtliche Darstellung zu gewährleisten und zweitens Auswertungen über zu kleine Gruppen zu vermeiden.

Das Diagramm in Abbildung 30 ist zweigeteilt:

- Im linken Teil („%-Anteile an der Schülerpopulation“) ist angegeben, wie viel Prozent der jeweiligen Schülerpopulation Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss, Berufsausbildung, Matura oder universitärer oder vergleichbarer Ausbildung haben.
- Im rechten Teil des Diagramms („%-Verteilung der Schüler/innen auf die GERS-Referenzniveaus“) findet sich die prozentuelle Verteilung der Schüler/innen auf die Referenzniveaus.

Aus Gründen der Lesbarkeit werden die entsprechenden Verteilungen aller österreichischen Schüler/innen getrennt in Abbildung 31 dargestellt.

Verteilung der Schüler/innen auf die GERS-Referenzniveaus nach Bildungsabschluss der Eltern im Bundesland

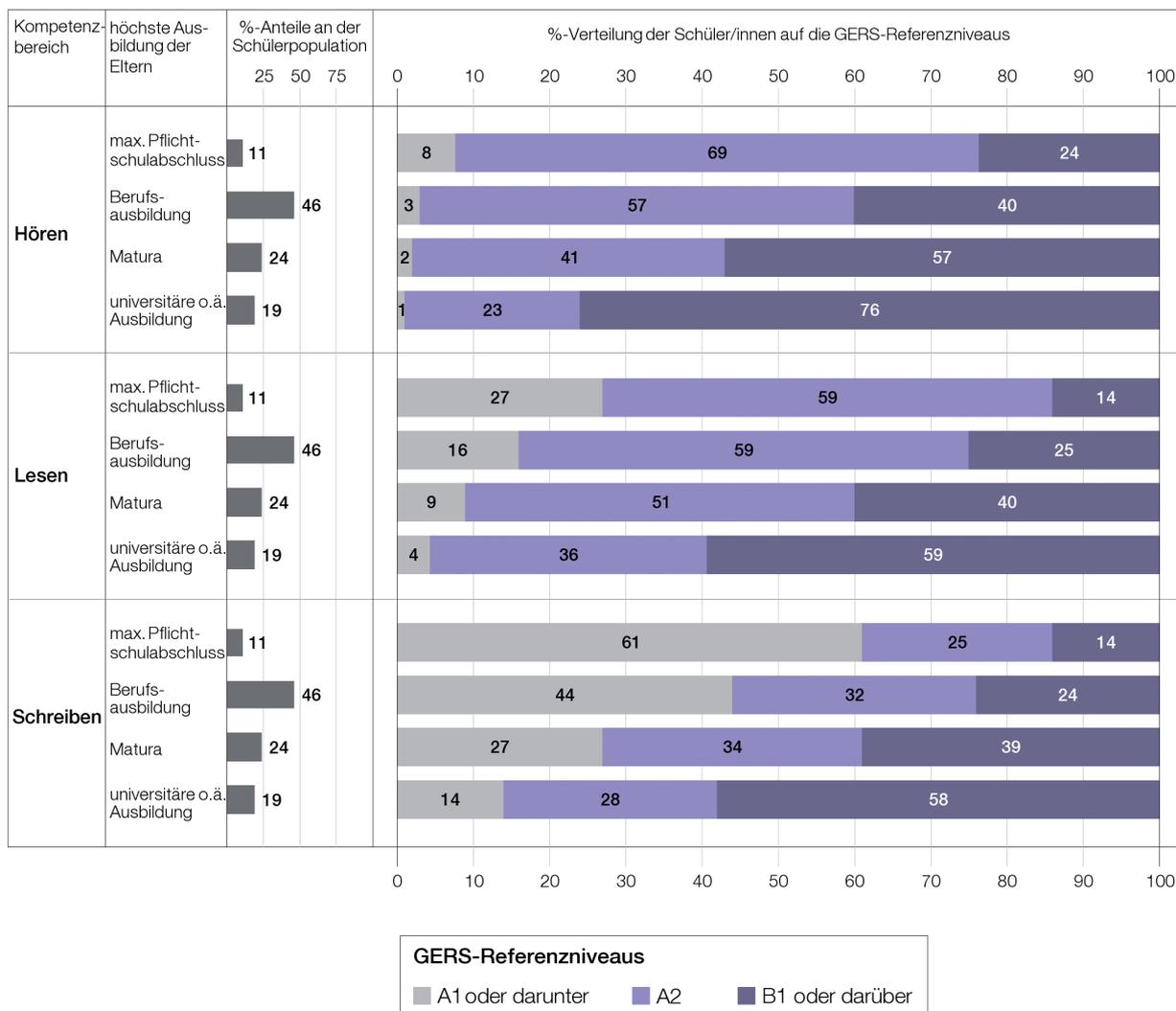


Abbildung 30: Verteilung auf die GERS-Referenzniveaus nach Bildungsabschluss der Eltern im Bundesland

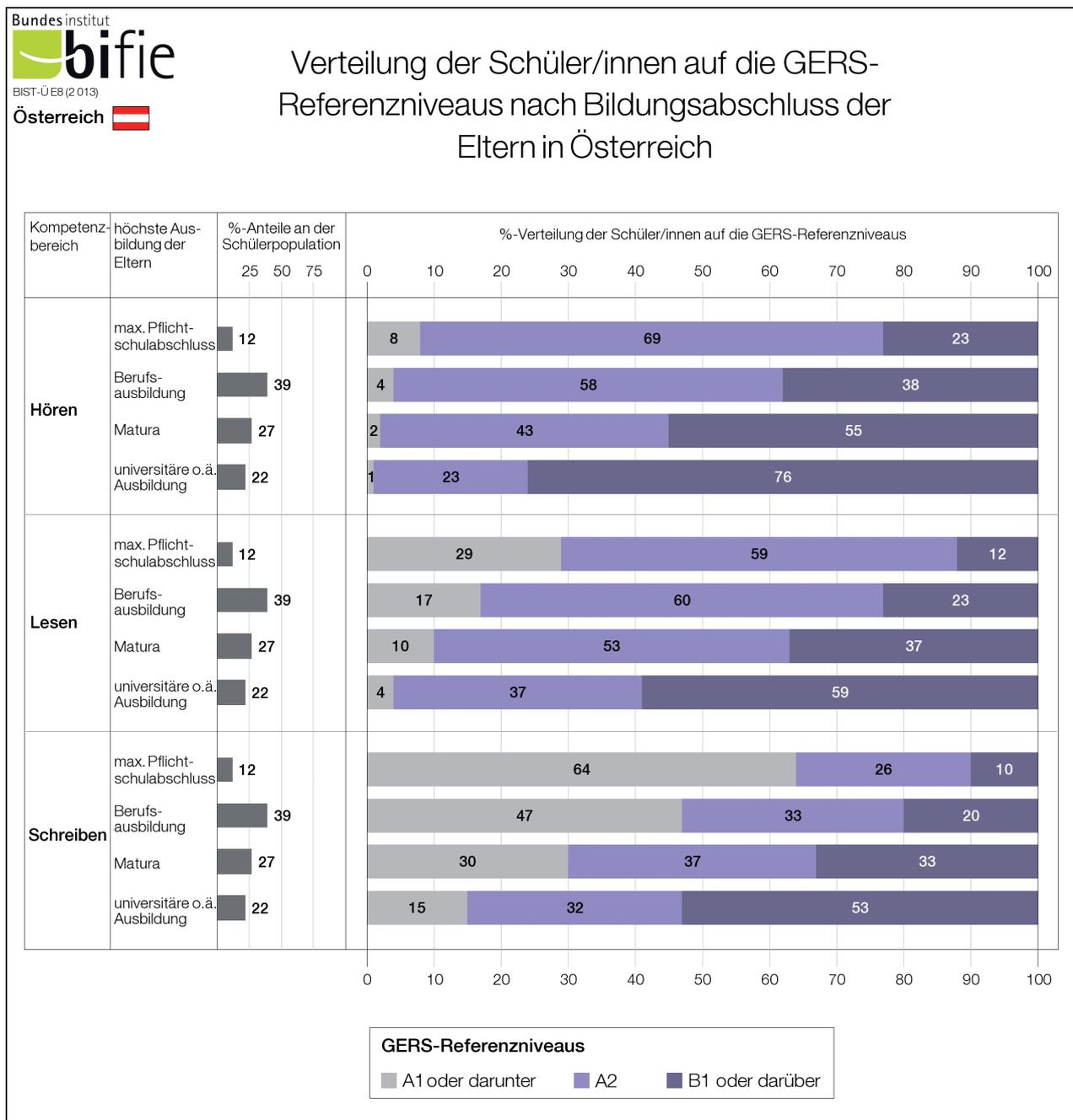


Abbildung 31: Verteilung auf die GERS-Referenzniveaus nach Bildungsabschluss der Eltern in Österreich

Fokusbox:

- Wie unterscheiden sich die Verteilungen auf die GERS-Referenzniveaus der Schüler/innen in den einzelnen Kompetenzbereichen je nach Bildungsabschluss ihrer Eltern im Bundesland?
- Welche Unterschiede in den Verteilungen zeigen sich im Bundesland verglichen mit Gesamtösterreich?

3.4.3 Englischkompetenz in Punkten nach Bildungsabschluss der Eltern

Abbildung 32 berichtet die durchschnittlich gezeigte Kompetenz der Schüler/innen im Bundesland, getrennt nach dem Bildungsabschluss ihrer Eltern. Die durchschnittlichen Leistungen werden ausschließlich für die Schüler/innen aller Schularten im Bundesland gemeinsam berichtet, um erstens eine übersichtliche Darstellung zu gewährleisten und zweitens Auswertungen über zu kleine Gruppen zu vermeiden. Zum Vergleich werden wiederum die jeweiligen Ergebnisse für alle österreichischen Schüler/innen angegeben.

In Abbildung 32 werden folgende Kenngrößen ausgewiesen:

- Die durchschnittlichen Englischleistungen der Schüler/innen nach Bildungsabschluss der Eltern: Dargestellt werden diese Mittelwerte durch die verstärkten Linien etwa in der Mitte der einzelnen Balken im Diagramm. Der jeweilige Gesamtmittelwert wird zudem durch die horizontale Linie über die gesamte Spalte abgebildet.
- Die Streuung: Aus den einzelnen Balken kann die jeweilige Streuung der Englischleistung der einzelnen Schülergruppen abgelesen werden. Diese zeigt, wie sich die Englischleistungen der Schüler/innen um den jeweiligen Mittelwert verteilen:
 - Die dunkleren Balkenbereiche in der Mitte markieren die mittleren 50 % der Verteilung (= Interquartilabstand/IQA, siehe Kapitel 1.3.3).
 - Die gesamte Balkengröße umfasst die mittleren 90 % der Schüler/innen. Die Extremwerte, d. h. die schwächsten und besten 5 %, werden in die Abbildung nicht eingetragen, um ihnen bei der Darstellung kein übergroßes Gewicht zukommen zu lassen.

Unterhalb des Diagramms finden Sie in der Tabelle die entsprechenden Punktwerte (Mittelwerte und Interquartilabstände) der jeweiligen Gruppe.

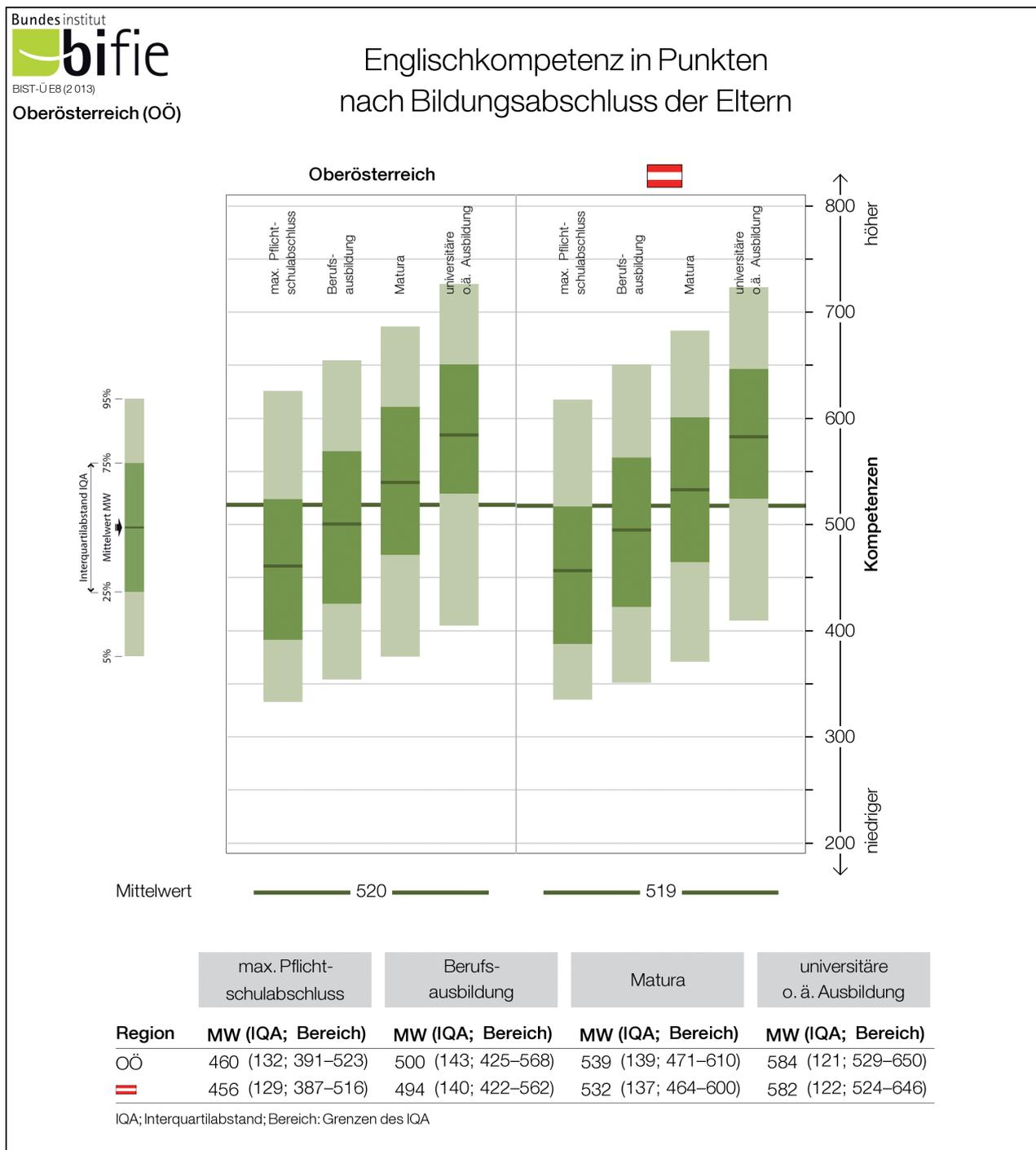


Abbildung 32: Englischkompetenz in Punkten nach Bildungsabschluss der Eltern

Fokusbox:

- Wie unterscheidet sich das durchschnittliche Ergebnis der Schüler/innen nach Bildungsabschluss ihrer Eltern im Bundesland?
- Wie homogen (Intervalle eher klein) oder heterogen (Intervalle eher groß) sind die Leistungen innerhalb der einzelnen Gruppen im Bundesland?
- Wie stark überlappen die Leistungen der einzelnen Gruppen?
- Wie liegen die Mittelwerte und Streuungen der Schüler/innen im Bundesland im Vergleich zu Gesamtösterreich?

3.5 Gegenüberstellung der Schüler/innen mit sehr niedrigen und sehr hohen Kompetenzen

In den vorangehenden Abschnitten des Kapitels „Zusammenhänge der Englischkompetenz mit Kontextfaktoren“ wurden Leistungen der Schüler/innen verschiedener Subgruppen (nach Geschlecht, Migrationshintergrund oder sozialem Hintergrund) getrennt dargestellt und einander gegenübergestellt. Dieses Kapitel wählt nun den umgekehrten Weg und nimmt jene Schüler/innen in den Fokus, die besonders hohe oder besonders niedrige Kompetenzen aufweisen, um diese Gruppen anschließend anhand diverser Kontextfaktoren genauer zu beschreiben. Konkret werden die Schüler/innen, die in mindestens zwei Kompetenzbereichen (*Hören, Lesen, Schreiben*) auf dem GERS-Referenzniveau A1 oder darunter liegen, den Schülerinnen und Schülern, die in mindestens zwei Kompetenzbereichen auf GERS-Referenzniveau B1 oder darüber liegen, gegenübergestellt. Im Folgenden wird dargestellt, wie sich diese beiden Gruppen zusammensetzen und wie sie sich von der Gesamtheit der Schüler/innen unterscheiden. Zur Charakterisierung dieser Gruppen werden die Merkmale Geschlecht, Migrationshintergrund, höchster Bildungsabschluss der Eltern und Sozialstatus der Eltern herangezogen. Der Sozialstatus wird aus den Merkmalen Ausbildung und beruflicher Status der Eltern sowie der Anzahl der Bücher zu Hause berechnet. Eine faire Chance auf Bildung bedeutet die Möglichkeit, unabhängig von der eigenen demografischen und sozioökonomischen Herkunft im privaten und insbesondere beruflichen Leben erfolgreich sein zu können.

Abbildung 33 und Abbildung 34 zeigen, wie sich alle Schüler/innen (1. Spalte der Diagramme), Schüler/innen mit sehr niedriger Englischkompetenz (2. Spalte der Diagramme) und Schüler/innen mit sehr hoher Kompetenz (3. Spalte der Diagramme) im Bundesland bezüglich der ausgewählten Merkmale zusammensetzen. In Abbildung 33 liefert der Vergleich der Verteilungen innerhalb einer Zeile Hinweise auf das Ausmaß an Chancengerechtigkeit im österreichischen Bildungssystem. Je stärker sich die Verteilungen zwischen den Gruppen innerhalb eines Merkmals unterscheiden, desto stärker hängen die Kompetenzen mit dem Merkmal zusammen. In Abbildung 34 wird der Vergleich anhand der Mittelwertdifferenz des Sozialstatus vorgenommen.⁶

⁶ Die Skala, auf der der Sozialstatus abgetragen wird, ergibt sich aus der Verrechnung der drei Merkmale (Ausbildung und beruflicher Status der Eltern sowie Anzahl der Bücher zu Hause) zu einem Sozialstatus-Index. Die Skala besitzt österreichweit einen Mittelwert von null mit einer Standardabweichung von einem Indexpunkt.

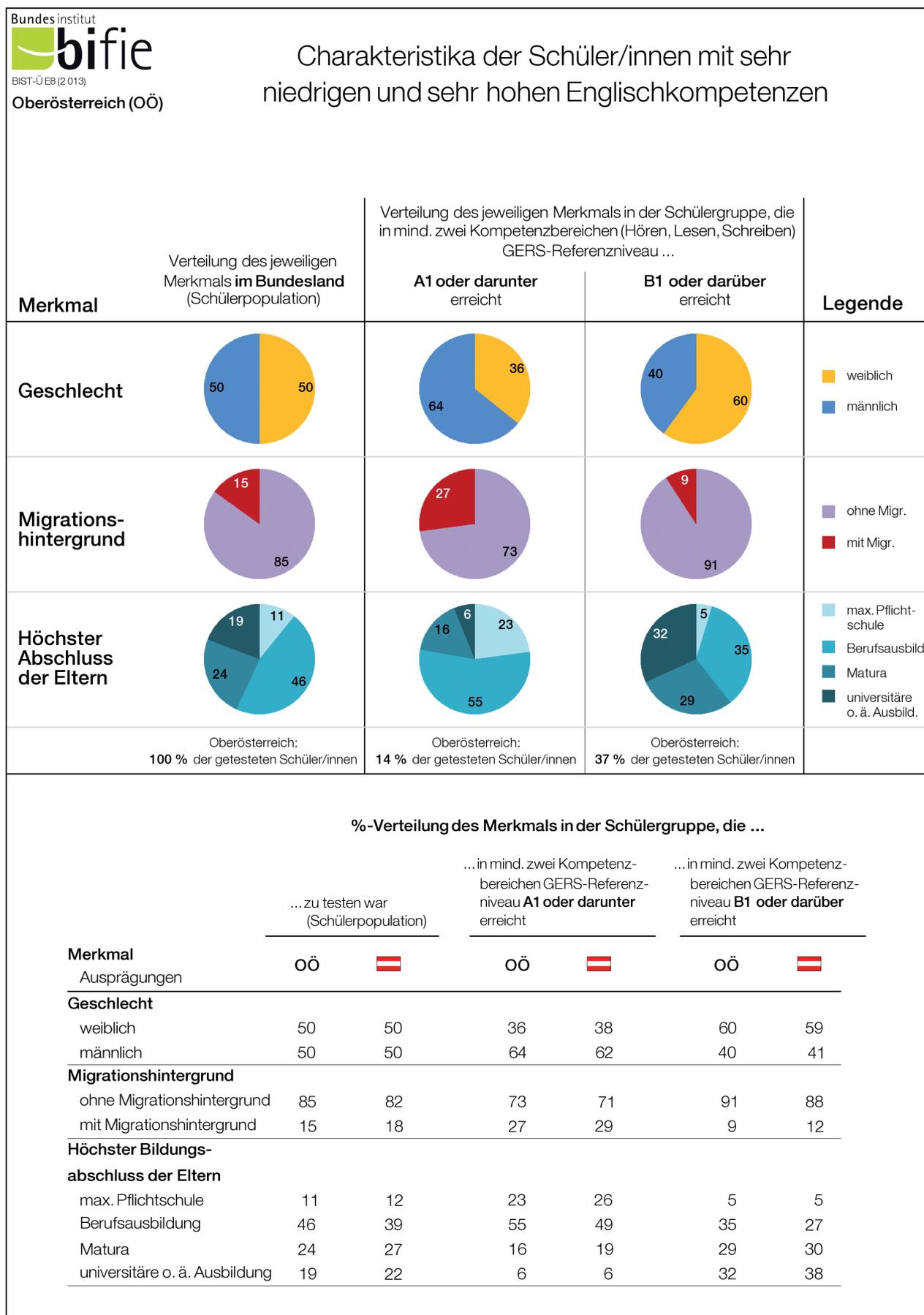


Abbildung 33: Charakteristika der Schüler/innen mit sehr niedrigen und sehr hohen Englischkompetenzen (Teil 1)

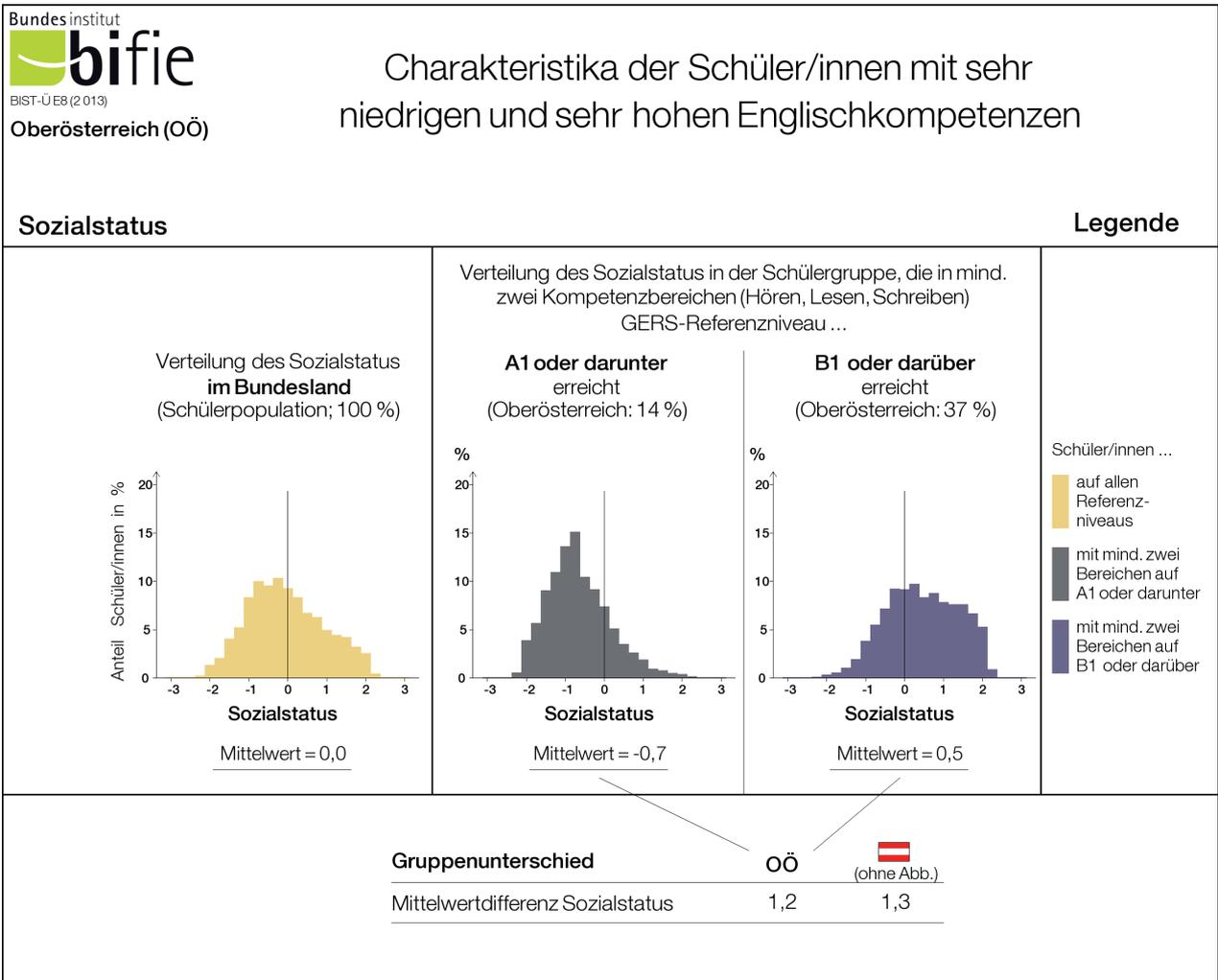


Abbildung 34: Charakteristika der Schüler/innen mit sehr niedrigen und sehr hohen Englischkompetenzen (Teil 2)

3.6 Schulen nach der sozialen Zusammensetzung ihrer Schüler/innen (Index der sozialen Benachteiligung)

Die soziale Zusammensetzung der Schüler/innen führt an Schulstandorten zu unterschiedlichen Rahmenbedingungen, unter denen die Schulen ihre Aufgaben erfüllen müssen. Aus diesem Grund wird in diesem Kapitel der Fokus auf die Schülerzusammensetzung gelegt. Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln gezeigt werden konnte, unterscheiden sich die Leistungen von Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Familien, mit niedrigem Sozialstatus oder mit Migrationshintergrund von denen der anderen Schülergruppen. Ein großer Anteil dieser Schüler/innen wird an Schulen somit häufig als pädagogische Herausforderung erlebt. Um zu analysieren, wie stark Schulen in Österreich durch die soziale Zusammensetzung der Schüler/innen herausgefordert sind, wurde im Rahmen des nationalen Bildungsberichts (NBB) ein *Index der sozialen Benachteiligung* (vgl. Bruneforth, Weber & Bacher, 2012) gebildet. Je höher dieser Index, desto höher ist der Anteil sozial benachteiligter Schüler/innen und desto größer ist damit die pädagogische Herausforderung an den Schulen. Zur Berechnung des Index wurden für jede Schule folgende Merkmale miteinbezogen:

- Anteil der Schüler/innen aus Familien des unteren Quintils (unterste 20 %) der Sozialstatusverteilung⁷
- Anteil der Schüler/innen mit Eltern mit max. Pflichtschulabschluss
- Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund
- Anteil der Schüler/innen mit ausschließlich nichtdeutscher Muttersprache

Der Mittelwert daraus plus einer Basiszahl von 100 ergibt den Indexwert einer Schule. Zur besseren Darstellung wurde der *Index der sozialen Benachteiligung* von den Autoren in die vier Kategorien „gering“, „mittel“, „hoch“ und „sehr hoch“ unterteilt.⁸ Für den vorliegenden Bericht wird derselbe Index mit seinen Kategoriegrenzen und -bezeichnungen verwendet. Diese geben an, wie viele Schüler/innen sich in Schulen befinden, deren Index der sozialen Benachteiligung gering, mittel, hoch oder sehr hoch ausgeprägt ist (vgl. Abbildung 35).

⁷ Für die Berechnung des *Index der sozialen Benachteiligung* wird der Sozialstatus der Schüler/innen anhand des HISEI (Highest International Socio-economic Index) berechnet (vgl. Schwantner & Schreiner, 2010, S. 41).

⁸ gering: Index = 100–115; mittel: Index = 116–125; hoch: Index = 126–135; sehr hoch: Index > 135

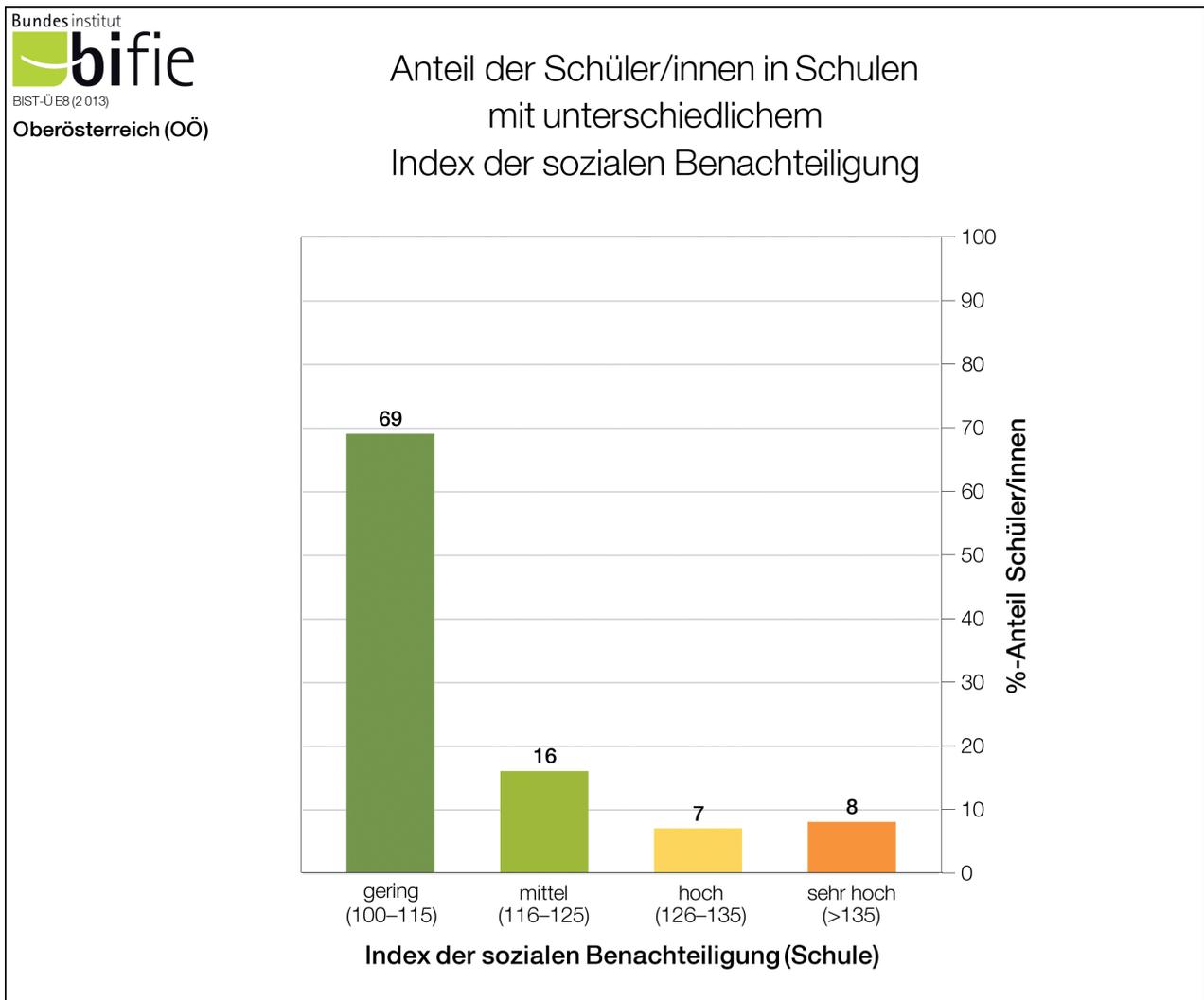


Abbildung 35: Verteilung der Schüler/innen auf die Kategorien des Index der sozialen Benachteiligung

4 Englischkompetenz an den Schulen im Bundesland

In den vorangegangenen Kapiteln wurden vorrangig Analysen auf Schülerebene durchgeführt. Dieses Kapitel gibt abschließend eine Übersicht über ausgewählte rückgemeldete Schulergebnisse.

Die erste Darstellung gibt eine Übersicht über die rückgemeldeten Schulmittelwerte im Bundesland. Im Anschluss daran werden die rückgemeldeten Schulmittelwerte der getesteten Schulen im Bundesland mit ihrer jeweiligen Abweichung zum Erwartungsbereich kombiniert.

4.1 Darstellung der Schulen nach Schulmittelwert

Abbildung 36 stellt die Verteilung der getesteten Schulen im Bundesland nach deren rückgemeldetem Schulmittelwert dar. Die Punktwerte wurden dafür in 50er-Intervalle gruppiert. Die Schulmittelwerte werden ausschließlich für alle Schulen im Bundesland gemeinsam berichtet, um eine übersichtliche Darstellung zu gewährleisten.

Die Tabelle rechts neben der Abbildung enthält die Anzahl an Schulen im Bundesland sowie den Anteil der Schulen im Bundesland in den einzelnen Kategorien.

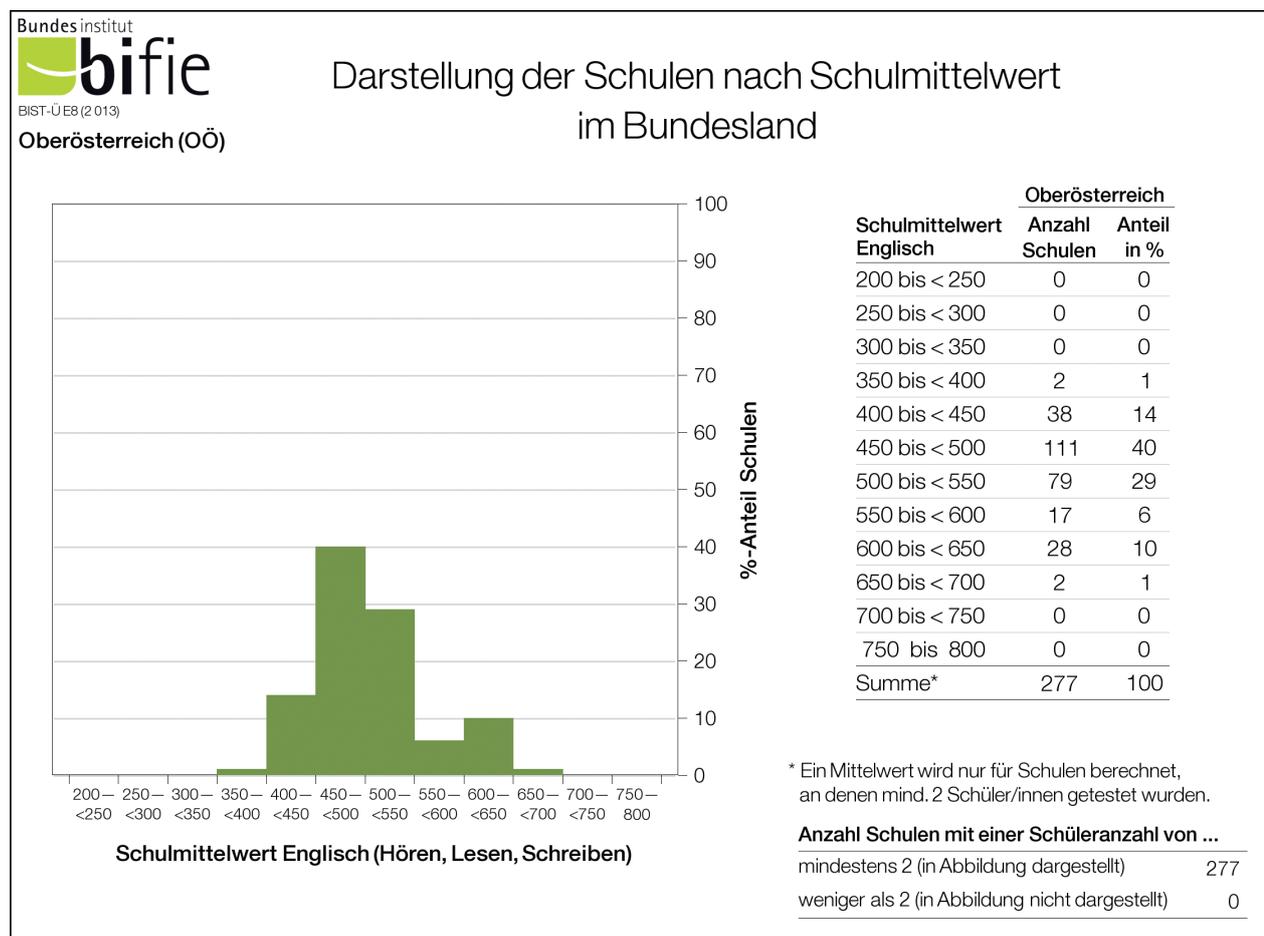


Abbildung 36: Darstellung der Schulen nach Schulmittelwert

4.2 Schulmittelwerte und fairer Vergleich

Die Ergebnisse in den vorangegangenen Kapiteln zeigen, dass Schülerleistungen mehr oder weniger stark mit demografischen und sozioökonomischen Merkmalen in Zusammenhang stehen. Diese Merkmale kennzeichnen die Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule bzw. Unterrichtsgruppe und sind zusammen mit strukturellen Rahmenbedingungen der Schule wie Schulart, Standort der Schule etc. zentrale Einflussgrößen auf den Kompetenzstand. Für das Ergebnis einer Schule bzw. Klasse/Unterrichtsgruppe sind somit nicht nur die Qualität des Unterrichts oder das eingesetzte Lehrmaterial wichtig. Die Leistungen der Schüler/innen werden wesentlich auch von Rahmenbedingungen beeinflusst, die von der Schule bzw. der unterrichtenden Lehrkraft nicht beeinflusst werden können.

Daher beinhalten die Rückmeldungen auf Schul- und Unterrichtsgruppenebene zusätzlich zu Mittelwerten und Kompetenzstufenverteilungen faire Vergleiche in Bezug auf die Ergebnisse der Standardüberprüfung, indem ein Erwartungsbereich für die Schule/Unterrichtsgruppe berechnet wird. Der faire Vergleich bietet damit eine weitere Möglichkeit, das eigene Ergebnis (der Schule oder Unterrichtsgruppe) mit einem Referenzwert zu vergleichen. Dabei beschreibt der Erwartungsbereich als Referenz beim fairen Vergleich, welches Ergebnis Schulen bzw. Klassen/Unterrichtsgruppen mit ähnlichen strukturellen Rahmenbedingungen (Standort der Schule und Schülerpopulation) im Schnitt erreichen.

Der Vergleich ist deshalb „fair“, weil hier tatsächlich direkt Vergleichbares verglichen wird. Die für die fairen Vergleiche relevanten Daten stammen aus den Kontextfragebögen der Schüler/innen und Schulleiter/innen selbst sowie aus allgemeinen statistischen Daten zum Schulstandort von der Statistik Austria.

An Schulen in sozioökonomisch benachteiligter Lage sind wegen der Zusammensetzung der Schülerschaft schwierigere Rahmenbedingungen vorzufinden als an anderen Schulen. Dort ist es erheblich schwieriger, trotz gutem Unterricht und engagierter Lehrkräfte die gleichen Leistungen zu erzielen wie in Schulen mit ausgewählter Schülerschaft mit hohem Sozialstatus, hohem Bildungsniveau der Eltern und niedriger Zahl von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Erstsprache. Durch die Berücksichtigung des schulischen Einzugsgebiets und der Zusammensetzung der Schülerschaft können Schulen bzw. Klassen/Unterrichtsgruppen im Rahmen des fairen Vergleichs ihr Ergebnis mit einem erwarteten Bereich vergleichen, der die Umstände, unter denen gelehrt und gelernt wird, berücksichtigt.

Wenn es einer Klasse/Unterrichtsgruppe oder Schule gelingt, trotz ungünstigem Kontext wesentlich bessere Leistungen zu erbringen als Klassen/Unterrichtsgruppen oder Schulen mit ähnlichen strukturellen Rahmenbedingungen, dann tritt die Schul- bzw. Gruppenzusammensetzung als Erklärung in den Hintergrund. Die Analyse richtet sich dann eher auf die Unterschiede in der Unterrichtsqualität, auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten oder auf die Qualität der Unterrichtsmaterialien.

Abbildung 37 stellt die Ergebnisse der Schulen im Bundesland nach deren rückgemeldetem Schulmittelwert und der jeweiligen Abweichung zum Erwartungsbereich (grauer Bereich) dar. Die durchschnittlichen Schulergebnisse werden getrennt für Hauptschulen („HS“), Neue Mittelschulen („NMS“) und allgemeinbildende höhere Schulen („AHS“) berichtet.

In Abbildung 37 werden folgende Kenngrößen ausgewiesen:

- An der horizontalen Achse können die durchschnittlich erreichten Testpunkte der Schulen abgelesen werden, an der vertikalen Achse wird die Differenz zum Erwartungsbereich abgetragen. Die vertikale grüne Linie stellt den Mittelwert aller getesteten Schüler/innen im Bundesland dar.
- Die verschiedenfarbigen Kreise in der Grafik repräsentieren die Ergebnisse der einzelnen Schulen. Die orange-farbenen Kreise entsprechen den Ergebnissen der Hauptschulen, die pinkfarbenen Kreise jenen der Neuen Mittelschulen und die blauen Kreise jenen der allgemeinbildenden höheren Schulen.
 - Anhand der Streuung der Werte um den Mittelwert können Sie sowohl ablesen, wie unterschiedlich die Schulen bei der Standardüberprüfung abgeschnitten haben, als auch die Leistungen der besten und schwächsten Schulen betrachten.
 - Anhand der Streuung um den Erwartungsbereich können Sie ablesen, inwiefern Schulen im Erwartungsbereich (im grauen Bereich), über (Abweichung nach oben) oder unter (Abweichung nach unten) ihrem Erwartungsbereich liegen.

Innerhalb des Diagramms finden Sie zudem für jede der sechs angegebenen Kategorien die Anzahl sowie den Prozentanteil der Schulen. Unterhalb des Diagramms ist angegeben, wie viele Schulen aufgrund einer Unterschreitung einer Mindestschüleranzahl nicht dargestellt werden konnten.

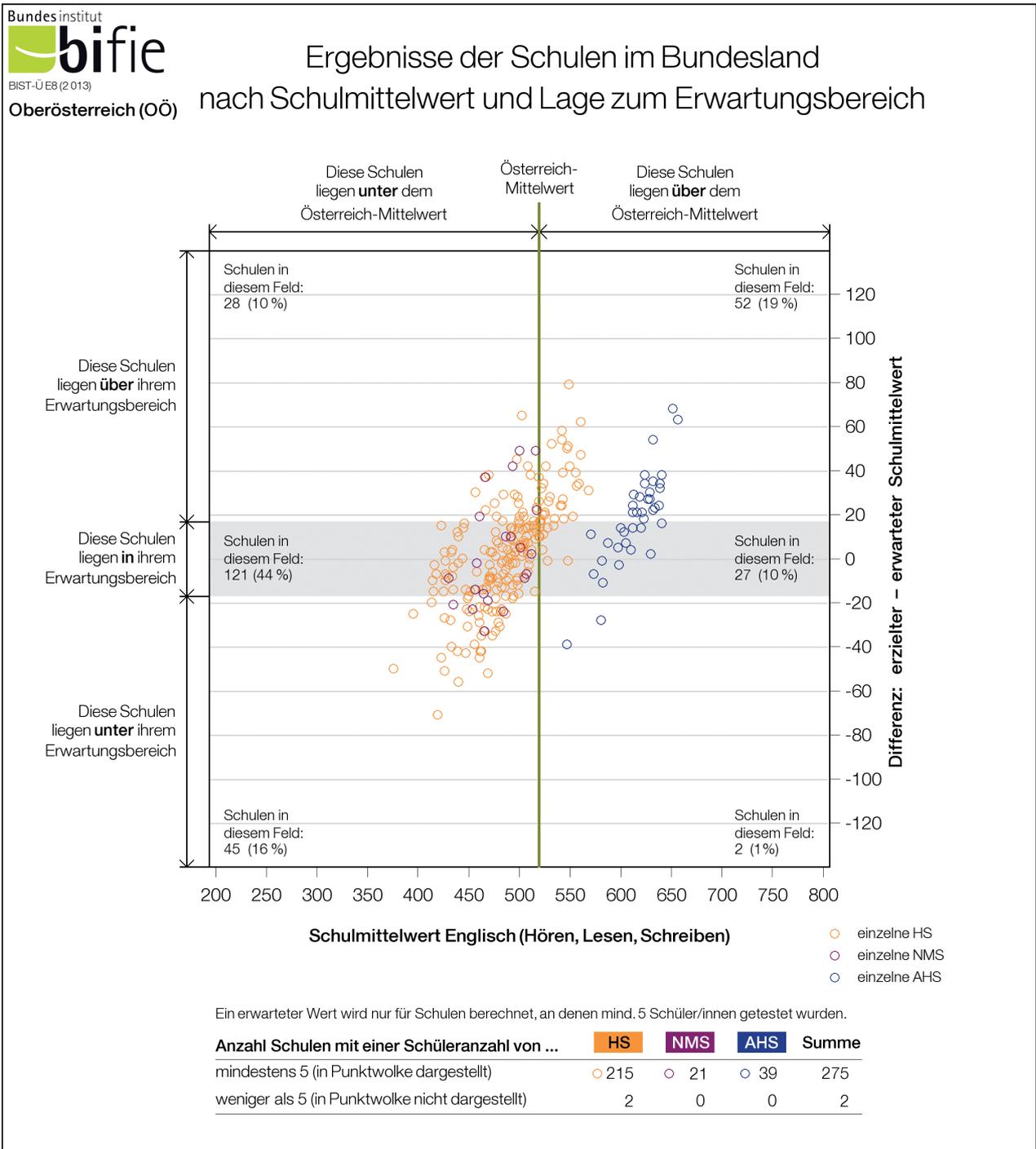


Abbildung 37: Ergebnisse der Schulen nach Schulmittelwert und Lage zum Erwartungsbereich

5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Mit der Einführung der Bildungsstandards und deren regelmäßiger Überprüfung wird in Österreich ein notwendiger und bemerkenswerter Reformprozess in Gang gesetzt, der den Fokus von Qualitätssicherungsprozessen erstmals stärker auf die Ergebnisse, also auf die tatsächlich erreichten Kompetenzen der Schüler/innen, richtet. Im zweiten Überprüfungsjahr wurden erstmals auf der 4. Schulstufe der Volksschule die Kompetenzen in Mathematik (M4) und auf der 8. Schulstufe die Kompetenzen in Englisch (E8 – in der 4. Klasse der AHS/NMS/HS) überprüft – diese Ergebnisse liegen nun vor. Grundlage für die Überprüfung der Bildungsstandards bildet die Verordnung über Bildungsstandards im Schulwesen (vgl. BGBl. II Nr. 1/2009) sowie deren Novelle (vgl. BGBl. II Nr. 282/2011).

Die *Bildungsstandards in Englisch* legen jene Kompetenzen fest, die die Schüler/innen in der englischen Sprache bis zum Ende des 4. Lernjahrs (am Ende der 8. Schulstufe) erwerben sollen. In der englischen Sprache kompetent sein bedeutet, dass die Schüler/innen in für sie vertrauten Themenbereichen den dazu benötigten Wortschatz und die Redemittel ausreichend beherrschen. Die Planung und Gestaltung der Unterrichtsarbeit der Lehrer/innen muss seit 2009 den systematischen Aufbau dieser in den Bildungsstandards genau benannten Kompetenzen über alle Schulstufen hinweg im Auge behalten. Dadurch soll eine nachhaltige Ergebnisorientierung in der Planung und Durchführung von Unterricht bewirkt werden.

Die *externe Überprüfung durch das BIFIE* zeigt, inwieweit Schulen und Schulsystem ihre Aufgabe der Vermittlung von Grundkompetenzen erfüllen, in welchem Ausmaß Schüler/innen die gewünschten Kompetenzen erreichen und wie sich der Ist-Stand der Kompetenzen der Schüler/innen mit dem angestrebten Soll (der Bildungsstandards) deckt.

Den in den Bildungsstandards festgelegten Kompetenzen für die lebende Fremdsprache Englisch liegt ein aus dem Lehrplan abgeleitetes fachspezifisches Kompetenzmodell zugrunde. Das Kompetenzmodell strukturiert die wesentlichen Kernbereiche des Unterrichtsgegenstands, definiert durch die fünf Fertigungsbereiche:

- Hören
- Lesen
- Zusammenhängend-Sprechen
- An-Gesprächen-Teilnehmen
- Schreiben

Der Lehrplan – wie auch die Bildungsstandards – basieren in Englisch auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS), der eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa darstellt. Im GERS wird umfassend beschrieben, was zu lernen ist, um eine Sprache für kommunikative Zwecke benutzen zu können, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten dementsprechend entwickelt werden müssen. Er bietet Sprachkompetenzbeschreibungen für sechs verschiedene Niveaus an (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Dabei wird definiert, was auf den einzelnen Niveaus von Sprachlernenden erwartet werden kann. Die drei groben Niveaus A, B und C entsprechen einer elementaren, einer selbstständigen und einer kompetenten Sprachverwendung.

Mit der Überprüfung in Englisch auf der 8. Schulstufe wurden nach Mathematik im Frühjahr 2012 zum zweiten Mal in Österreich flächendeckend Leistungsmessungen in der Sekundarstufe vorgenommen. Vom BIFIE erhalten rund 1 400 Schulen einen Schulbericht und ca. 4 800 Englisch-Lehrer/innen sowie rund 76 700 getestete Schüler/innen persönlich eine *detaillierte Online-Rückmeldung* über das Ergebnis bei der Überprüfung. Allen Mitgliedern der Bezirks- und Landesschulaufsicht werden ebenfalls online Schulaufsichtsberichte mit einer

tabellarischen Übersicht über ausgewählte Ergebnisse der Schulen ihres Zuständigkeitsbereichs sowie der jeweilige Landesergebnisbericht zur Verfügung gestellt.

Der Landesergebnisbericht wird für jedes Bundesland erstellt und enthält die statistisch zusammengefassten Ergebnisse der Schüler/innen eines Bundeslands. Dabei werden sowohl Ergebnisse der einzelnen Kompetenzbereiche *Hören, Lesen* und *Schreiben* rückgemeldet als auch die Ergebnisse gemeinsam betrachtet. Alle österreichweiten Ergebnisse sowie eine Gegenüberstellung der einzelnen Bundesländer können ebenso dem Bundesergebnisbericht entnommen werden, der auf der BIFIE-Website veröffentlicht wird. Die Sprechkompetenz in Englisch, zusammengesetzt aus den Kompetenzbereichen „*An-Gesprächen-Teilnehmen*“ und „*Zusammenhängend-Sprechen*“, wurde aus organisatorischen Gründen an einer Teilstichprobe überprüft. Die Stichprobe ist für eine Darstellung und Analyse auf Bundeslandebene zu klein. Deshalb sind die Ergebnisse zum *Sprechen* ausschließlich im Bundesergebnisbericht enthalten.

Erstmals werden die Ergebnisse der Neuen Mittelschulen getrennt angeführt. Zu den Neuen Mittelschulen werden allerdings nur jene Schulen (ehemalige Hauptschulen und AHS) gezählt, die zum Zeitpunkt der Überprüfung im April 2013 bereits NMS-Klassen auf der 8. Schulstufe führten. Im Konkreten betrifft dies somit ausschließlich Schulen der sogenannten 1. und 2. Generation, die bereits vor Einführung der NMS als Regelschule im September 2012 am Modellversuch Neue Mittelschule teilnahmen.

Die objektive Ermittlung der Leistungen der Schüler/innen und die zentrale Rückmeldung der Ergebnisse an die Schulen, die Lehrer/innen und die zuständige Schulaufsicht dienen als wichtiger Impuls für nachfolgende und *gesetzlich verpflichtende Qualitätsentwicklungsprozesse* am jeweiligen Schulstandort sowie für künftige Entwicklungen landes- und bundesweit.

Der Bundesergebnisbericht E8 – 2013 ist die erste Veröffentlichung von Ergebnissen aus Englisch des BIFIE für die 8. Schulstufe und wurde mit den Daten aus der Standardüberprüfung erstellt. Ende 2015 wird für alle Standardüberprüfungen der 4. und 8. Schulstufe ein umfangreicher Zyklus-Bericht erscheinen, der die Ergebnisse aller Überprüfungen darstellen und im Detail beleuchten wird.

Im vorliegenden Landesergebnisbericht werden die Ergebnisse aus dem Bundesland berichtet. Er dient in erster Linie der Information für die Verantwortlichen der Schulen im Sekundarschulbereich (Landes- bzw. Bezirksschulbehörde). Die Statistiken geben Hinweise darauf, wie gut die Schüler/innen abgeschnitten haben und in welchem Ausmaß die Schulen des Bundeslands ihren Auftrag erfüllen, nachhaltig bestimmte Grundkompetenzen in Englisch zu vermitteln. Die Ergebnisse können Ausgangspunkt oder Grundlage für Maßnahmen der Qualitätsentwicklung im Bundesland sein und Anstöße für die Lehreraus- und -fortbildung geben.

Die Ergebnisse der Überprüfung E8 – 2013 – auf Landesebene zusammengefasst

Im Zuge der ersten flächendeckend in Englisch durchgeführten Überprüfung wurde im April 2013 die Kompetenz der Schüler/innen auf der 8. Schulstufe durch das Bundesinstitut BIFIE getestet. Die Ergebnisse im vorliegenden Bericht befassen sich mit der Frage, welche Sprachkompetenzen die Schülerinnen und Schüler auf der 8. Schulstufe in der ersten lebenden Fremdsprache Englisch besitzen.

Schülerpopulation in Oberösterreich (E8 – 2013)

Österreichweit nahmen am schriftlichen Test insgesamt 76 728 Schüler/innen aus 1 410 Schulen und 3 961 Klassen teil, das sind 95,7 % der Zielpopulation. 4,3 % waren bei der Überprüfung im April 2013 abwesend. 4,2 % der insgesamt 83 745 Schüler/innen an Hauptschulen, Neuen Mittelschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen waren von der Überprüfung ausgenommen, z. B. wegen Körper- oder Sinnesbehinderung oder weil sie außerordentliche Schüler/innen waren. Diese Schüler/innen zählten nicht zur Zielpopulation der Standardüberprüfung.

In Oberösterreich wurden 2013 insgesamt 13 876 Schüler/innen aus 277 Schulen getestet, das sind 96,2 % der gesamten Schülerpopulation der 8. Schulstufe in diesem Bundesland. 3,8 % der zu testenden Schüler/innen waren bei den Überprüfungen im April 2013 abwesend (oder an der Schule nicht erreichbar) und 3,7 % aller Schüler/innen wurden von der Überprüfung ausgenommen. Damit ist die Teilnahmequote in Oberösterreich geringfügig höher und die Ausschlussquote etwas niedriger als in Österreich insgesamt.

Die Ergebnisse werden auch getrennt nach den Schularten berichtet, und zwar nach Hauptschulen (HS), Neuen Mittelschulen (NMS) und allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS). Der Anteil aller Hauptschüler/innen beträgt bundesweit 51 % (aus 900 Schulen), der Anteil an Schülerinnen und Schülern der NMS 16 % (aus 243 Schulen) und die AHS besuchten 33 % der Schüler/innen (an 267 Standorten).

In Oberösterreich beträgt der Anteil aller Hauptschüler/innen 66 %, der Anteil an Schülerinnen und Schülern der NMS 8 % und die AHS besuchten 26 % der Schüler/innen. Damit wird die AHS in Oberösterreich prozentuell von weniger Schülerinnen und Schülern besucht als in Österreich insgesamt und in Oberösterreich war 2013 noch ein vergleichsweise geringer Prozentsatz der Schüler/innen auf der 8. Schulstufe in einer NMS. Dementsprechend ist der Anteil der Schüler/innen an Hauptschulen höher als österreichweit.

Motivationale Merkmale der Schüler/innen

Gut die Hälfte (52 %) aller getesteten Schüler/innen in Österreich geht gern oder sehr gern in die Schule, weitere 32 % der Schüler/innen stehen am Ende der 8. Schulstufe der Schule neutral gegenüber. Schüler/innen an AHS gehen etwas lieber in die Schule als Schüler/innen der allgemeinbildenden Pflichtschulen (HS/NMS). Mit der eigenen Klasse sind hingegen 77 % (41,57 % + 35,92 %) aller Schüler/innen sehr zufrieden bzw. zufrieden. Hinsichtlich des Wohlbefindens der Schüler/innen in der Klasse gibt es keine Unterschiede zwischen den Schularten.

In Oberösterreich gehen ebenfalls 54 % der Schüler/innen gern oder sehr gern zur Schule (42 % und 12 %) und 79 % sind mit ihrer Klasse zufrieden oder sehr zufrieden (35 % + 44 %).

Etwa ein Viertel der Schüler/innen (27 %) hat österreichweit ein hohes Selbstkonzept, weitere 48 % der Schüler/innen haben ein eher hohes Selbstkonzept in Englisch. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit hohem Selbstkonzept ist an den AHS mit 35 % größer als in den anderen Schularten. Die Schüler/innen sind von ihren eigenen Kompetenzen überzeugt. Die Einstellung der Schüler/innen zum Fach Englisch ist sehr neutral (35 % eher niedrige Freude, 42 % eher hohe Freude), insgesamt an den AHS-Standorten etwas positiver als an den NMS- bzw. HS-Standorten.

In Oberösterreich ist das Selbstkonzept im Fach Englisch ebenfalls eher hoch: 74 % besitzen ein (eher) hohes Selbstkonzept (48,3 % + 25,4 %) und 26 % geben an, ein eher niedriges oder niedriges Selbstkonzept zu haben (22 % + 4 %). Die Schüler/innen der 8. Schulstufe in Oberösterreich geben zu 9 % an, hohe Freude, und zu 40 % eher hohe Freude an Englisch zu empfinden. 38 % bzw. 13 % der Schüler/innen geben an, eher wenig bzw. wenig Freude an Englisch zu haben. Damit stehen auch die oberösterreichischen Schüler/innen dem Fach Englisch weitgehend neutral gegenüber.

Österreichweit berichten 55 % der Schüler/innen davon, sich bei der Standardüberprüfung genauso wie bei einer Schularbeit angestrengt zu haben, 30 % etwas weniger. 8 % haben sich nach eigenen Angaben (viel) mehr bemüht als bei einer Schularbeit (6 % + 2 %). Die Unterschiede zwischen den Schularten sind nicht sehr deutlich ausgeprägt. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die sich mehr bzw. viel mehr als bei einer Schularbeit angestrengt haben, ist österreichweit in den NMS und HS etwas größer als in den AHS.

Auf die Frage nach dem Bemühen in der Überprüfung im Vergleich zu einer Schularbeit gaben in Oberösterreich ebenfalls 55 % der Schüler/innen an, sich genauso bemüht zu haben. 7 % schätzten, sich mehr oder viel mehr

bemüht zu haben (5 % + 2 %). Die Anstrengungsbereitschaft im Vergleich zu einer Schularbeit ist auch in Oberösterreich bei den Schülerinnen und Schülern aus Hauptschulen und NMS etwas größer als in den AHS.

Englischkompetenz bei der Standardüberprüfung 2013

Verteilung auf die GERS-Referenzniveaus in Hören

Beim *Hören* erreichen österreichweit 49 % der getesteten Schüler/innen mindestens das GERS-Referenzniveau B1. Sie sind in der Lage, die Hauptpunkte zu verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge z. B. aus Schule oder Freizeit geht. 48 % liegen auf dem GERS-Referenzniveau A2. Sie verstehen das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Aussagen, wenn diese aus einfachen, kurzen Sätzen und sehr gebräuchlichen Wörtern bestehen. 3 % erreichen Niveau A2 nicht und liegen damit auf A1 oder darunter.

In Oberösterreich erreichen im Kompetenzbereich *Hören* 49 % der Schüler/innen mindestens das GERS-Referenzniveau B1, weitere 48 % das Niveau A2 und 3 % Niveau A1 oder darunter. Damit schneiden die Schüler/innen in Oberösterreich genauso ab wie die österreichweite Schülerpopulation.

Verteilung auf die GERS-Referenzniveaus in Lesen

Im Kompetenzbereich *Lesen* liegt in Österreich ein Drittel der Schüler/innen auf der 8. Schulstufe auf Niveau B1 oder darüber (33 %). Die Schüler/innen können Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltagssprache vorkommt, die mit den Themenbereichen des Lehrplans zusammenhängen, z. B. private Briefe, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird. Mit 53 % erreicht etwas mehr als die Hälfte der Schüler/innen Referenzniveau A2. Auf Niveau A2 ist es den Schülerinnen und Schülern möglich, in einfachen Alltagstexten (z. B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen aufzufinden oder kurze, einfache persönliche Briefe zu verstehen. 14 % liegen auf A1 oder darunter.

Im Kompetenzbereich *Lesen* erreichen 34 % der Schüler/innen in Oberösterreich das Niveau B1 oder darüber. Das Niveau A2 wird von 53 % der Schüler/innen erreicht und 13 % liegen auf dem Niveau A1 oder darunter. Damit zeigen sich auch beim *Lesen* im Vergleich zur österreichweiten Verteilung sehr ähnliche Ergebnisse.

Verteilung auf die GERS-Referenzniveaus in Schreiben

Im Kompetenzbereich *Schreiben* gelingt es 30 % der Schüler/innen der 8. Schulstufe in Österreich, mindestens Niveau B1 zu erreichen. Sie sind in der Lage, über Themen, die ihnen vertraut sind, einfache zusammenhängende Texte zu schreiben. Sie können z. B. persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten. Weitere 33 % zeigen mit ihrer Schreibperformanz Kompetenzen auf Niveau A2. Sie sind in der Lage, kurze, einfache Notizen und Mitteilungen zu schreiben, zum Beispiel eine ganz einfache Notiz, um sich für etwas zu bedanken. 37 % erreichen maximal Niveau A1.

Für Oberösterreich zeigt sich im Kompetenzbereich *Schreiben* folgende Verteilung: 32 % der Schüler/innen erreichen zumindest das Niveau B1, 31 % der Schüler/innen liegen mit ihren Kompetenzen auf dem Niveau A2 und 36 % der Schüler/innen befinden sich auf Niveau A1 oder darunter. Damit erreichen in Oberösterreich geringfügig mehr Schüler/innen Niveau B1 als im Österreichschnitt.

In Österreich insgesamt erwerben die Schüler/innen der Sekundarstufe I die angestrebten Lernziele in Englisch in den rezeptiven Fertigkeiten *Hören* und *Lesen* eher als im *Schreiben*. Das Verfassen von englischen Texten ist jener Kompetenzbereich, der sich im Rahmen der Standardüberprüfung 2013 als Schwachpunkt identifizieren

lässt: Mehr als ein Drittel der Schüler/innen erreicht das von Lehrplan und Bildungsstandards geforderte Niveau nicht.

Betrachtet man die Ergebnisse der Kompetenzbereiche aus *Hören*, *Lesen* und *Schreiben* gemeinsam, so zeigt sich, dass in Österreich insgesamt 62 % der Schüler/innen der 8. Schulstufe in allen drei Kompetenzbereichen zumindest das Niveau A2 erreichen und sogar 22 % der Schüler/innen sowohl im *Hören* als auch im *Lesen* als auch im *Schreiben* Kompetenzen auf Niveau B1 (oder darüber) zeigen.

Auch in Oberösterreich ist das *Schreiben* der Kompetenzbereich mit dem niedrigsten Anteil an Schülerinnen und Schülern auf oder über Niveau B1 und den meisten Jugendlichen auf bzw. unter Niveau A1. Betrachtet man die Ergebnisse aus *Hören*, *Lesen* und *Schreiben* gemeinsam, so zeigt sich für Oberösterreich, dass mit 63 % der Schüler/innen der 8. Schulstufe etwa gleich viele Schüler/innen wie in Österreich insgesamt in allen drei Kompetenzbereichen zumindest Niveau A2 erreichen. Der Anteil an Jugendlichen, die in allen drei Kompetenzbereichen Niveau B1 erreichen (oder übertreffen), ist mit 24 % in Oberösterreich geringfügig größer als im Österreichschnitt.

Englischleistung in Punkten

Die Englischkompetenz wird durch die in der Überprüfung erreichten Punkte der Schüler/innen in den Kompetenzbereichen *Hören*, *Lesen* und *Schreiben* ausgedrückt. Für den Englischwert werden diese drei Kompetenzbereiche gleichwertig berücksichtigt.

Im Mittel erreichen die Schüler/innen im April 2013 bei der Überprüfung der Bildungsstandards E8 bundesweit 519 Punkte.

Die oberösterreichischen Schüler/innen erzielen im Englischtest im Schnitt 520 Punkte und liegen damit im Bereich des Österreichschnitts.

Die Streuung der Englischkompetenz wird anhand der Differenz zwischen den Schwächsten und den Besten 25 % (Interquartilabstand, IQA) betrachtet. In Oberösterreich beträgt dieser Abstand 157 Punkte und ist im Vergleich zur österreichweiten Streuung (154 Punkte) ähnlich, das heißt, die Leistungsstreuung ist ähnlich heterogen wie in Österreich insgesamt.

Österreichweit erreichen die Schüler/innen der AHS im Schnitt 600 Testpunkte. Die Differenz zwischen den Mittelwerten der Schüler/innen von HS (480 Punkte) und NMS (478 Punkte) ist vernachlässigbar. Der Abstand zwischen AHS einerseits und HS sowie NMS andererseits beträgt etwa 120 Punkte. Die Englischleistungen sind an den Hauptschulen am heterogensten, an den AHS am homogensten (kleinster Interquartilabstand).

In Oberösterreich beträgt das durchschnittliche Ergebnis in den AHS 618 Punkte (höchster Wert unter allen Bundesländern) und in den HS 487 Punkte. An den oberösterreichischen NMS wurden im Mittel 477 Punkte erzielt.

Die Unterschiede zwischen AHS und HS/NMS reflektieren die hohe Selektivität des österreichischen Schulwesens: In der Regel sind bereits für die Aufnahme in eine AHS(-Unterstufe) nach der Volksschule mindestens gute oder sehr gute Noten der Schüler/innen in den Fächern Deutsch und Mathematik erforderlich. Wegen dieser leistungsbezogenen Trennung vieler Schüler/innen mit 10 Jahren fallen erwartungsgemäß die Gesamtergebnisse der AHS-Schüler/innen in allen Bereichen deutlich besser aus als jene der HS- und NMS-Schüler/innen.

Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen

In der Population weisen die Mädchen auf der 8. Schulstufe im Schnitt um 33 Punkte bessere Englischleistungen auf als ihre männlichen Alterskollegen (535 vs. 502 Testpunkte). In den Hauptschulen ist der Unterschied mit 31 Punkten ähnlich groß; in den AHS (26 Punkte Differenz) und den NMS (23 Punkte) sind die Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen etwas geringer.

Auch in Oberösterreich sind Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen vorhanden. Auf der Punktskala ergibt sich eine Mittelwertdifferenz von 35 Punkten zugunsten der Mädchen. Die Geschlechterdifferenz ist damit ähnlich wie in Österreich insgesamt.

Bei der Gegenüberstellung der Schülergruppen mit geringen englischsprachlichen Kompetenzen (in mindestens zwei Kompetenzbereichen auf GERS-Referenzniveau „A1 oder darunter“: 14 % der Schülerpopulation) und mit besonders hohen englischsprachlichen Kompetenzen (in mindestens zwei Kompetenzbereichen auf GERS-Referenzniveau „B1 oder darüber“: 37 % der Schülerpopulation) zeigt sich in Oberösterreich folgendes Bild: Während in der Schülergruppe mit geringen sprachlichen Kompetenzen die Burschen mit 64 % überproportional vertreten sind, sind die Mädchen mit 60 % in der Gruppe mit hohen sprachlichen Kompetenzen überrepräsentiert. Diese Tendenz zeichnet sich auch österreichweit ab, ist jedoch in Oberösterreich geringfügig stärker ausgeprägt.

Schüler/innen mit Migrationshintergrund

In E8 – 2013 ergibt sich in der Population ein Migrationsanteil (exkl. aus Deutschland eingewanderter Familien) von 18,3 % (bzw. 14 700 Jugendlichen): 77,5 % von ihnen gaben als Muttersprache ausschließlich nichtdeutsche Sprachen an, knapp ein Fünftel der Schüler/innen mit Migrationshintergrund gab an, simultan bilingual mit Deutsch aufzuwachsen.

Die Schüler/innen ohne Migrationshintergrund erreichen im Schnitt einen Englischwert von 526 Punkten, die Schüler/innen mit Migrationshintergrund erreichen durchschnittlich 487 Punkte. Der Mittelwertunterschied beträgt 39 Punkte.

In Oberösterreich haben 15 % der getesteten Schüler/innen einen Migrationshintergrund (exklusive aus Deutschland eingewanderter Familien). In Oberösterreich sind die Schüler/innen ohne Migrationshintergrund im Schnitt um 51 Punkte besser als ihre Mitschüler/innen mit Migrationshintergrund.

Oberösterreich hat auf der 8. Schulstufe etwas weniger Schüler/innen mit Migrationshintergrund als Gesamtösterreich. Der Unterschied in der Englischkompetenz zwischen Schülerinnen und Schülern mit bzw. ohne Migrationshintergrund ist in Oberösterreich deutlich größer als im Österreichschnitt.

Werden Jugendliche mit bzw. ohne Migrationshintergrund mit jeweils gleichem Sozialstatus verglichen, so bleibt unter Konstanthaltung des Sozialstatus österreichweit nur noch eine unwesentliche Differenz von 6 Testpunkten bestehen. Fast die gesamte Differenz zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund ist also auf den unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergrund der beiden Gruppen zurückzuführen.

Unter Berücksichtigung des Sozialstatus der Eltern verringert sich auch die Differenz in Oberösterreich. Ein Unterschied von 15 Punkten bleibt jedoch in Oberösterreich bestehen, welcher auf den unmittelbaren Migrationshintergrund oder andere Faktoren zurückzuführen ist.

Zusammenhang mit der Bildung der Eltern

Die Wahrscheinlichkeit, nach der Volksschule eine AHS zu besuchen, ist größer je höher der Bildungsabschluss der Eltern ist. Außerdem hängen die Kompetenzen der Jugendlichen deutlich von Bildungsniveau und Sozialstatus der Eltern ab. Diese Fakten werden auch von den Daten der vorliegenden Untersuchung belegt: In Familien, in denen beide Eltern maximal über einen Pflichtschulabschluss verfügen, besuchen österreichweit nur 12 % eine AHS, zwei Drittel besuchen die Hauptschule, 22 % eine NMS. In Familien, in denen mindestens ein Elternteil über einen akademischen Abschluss (Universität, Fachhochschule, Akademie) verfügt, ist der AHS-Anteil deutlich höher: In diesem Fall besuchen zwei Drittel der Kinder eine AHS und nur 25 % eine Hauptschule bzw. 11 % eine NMS.

In Oberösterreich besuchen 11 % der Kinder, deren Eltern maximal über einen Pflichtschulabschluss verfügen, eine AHS. Bei Eltern mit tertiärer Ausbildung besuchen die Kinder öfter eine AHS (56 %) als eine HS (39 %) oder NMS (5 %).

In den Gruppen der leistungsschwächsten und leistungsbesten Schüler/innen zeigen sich in Österreich insgesamt deutliche Disparitäten in Verbindung mit dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern. Unter den Jugendlichen mit niedrigen Englischkompetenzen (in zwei oder drei Kompetenzbereichen auf oder unter A1) befinden sich überwiegend Schüler/innen, deren Eltern keine Matura haben (75 %), wohingegen in der leistungsstärksten Gruppe (in zwei oder drei Kompetenzbereichen auf B1 oder darüber) die Schüler/innen mit akademisch ausgebildeten Eltern den größten Anteil bilden (38 %).

In Oberösterreich haben 78 % der Schüler/innen, die in mindestens zwei Kompetenzbereichen auf GERS-Referenzniveau „A1 oder darunter“ liegen, Eltern ohne Matura, während in der leistungsstärksten Gruppe Schüler/innen mit akademisch ausgebildeten Eltern mit 32 % die größte Gruppe darstellen.

Unter den Schülerinnen und Schülern, die in mindestens zwei Kompetenzbereichen das GERS-Referenzniveau „B1 oder darüber“ erreichen, sind in Oberösterreich – wie in Österreich insgesamt – deutlich häufiger Schüler/innen aus Familien mit hohem Sozialstatus vertreten als Schüler/innen aus Familien mit niedrigem Sozialstatus.

Schulen nach der sozialen Zusammensetzung ihrer Schüler/innen

Die einzelnen Schulen in Oberösterreich arbeiten unter sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen, die vor allem mit der sozialen Zusammensetzung der Schülerpopulation an dem jeweiligen Schulstandort zusammenhängen. Da die schulischen Leistungen der Schüler/innen aus bildungsfernen Familien, mit niedrigem Sozialstatus oder mit Migrationshintergrund im Schnitt deutlich niedriger ausfallen als die anderer Schülergruppen, wird ein großer Anteil dieser Schüler/innen häufig als pädagogische Herausforderung erlebt. Um einschätzen zu können, wie stark Schulen durch die soziale Zusammensetzung der Schüler/innen herausgefordert sind, wurde im Rahmen des nationalen Bildungsberichts (NBB) ein entsprechender *Index der sozialen Benachteiligung* gebildet (vgl. Bruneforth, Weber & Bacher, 2012). Dieser Index wurde für die Standardüberprüfung E8 übernommen. In Oberösterreich sind demnach 15 % der Schüler/innen in Schulen mit einem hohen oder sehr hohen Index der sozialen Benachteiligung. 16 % der Schüler/innen befinden sich in Schulen mit einer mittleren und 69 % mit einer geringen sozialen Benachteiligung.

Ausblick

Mit dem vorliegenden Landesergebnisbericht gibt es für Oberösterreich erstmals flächendeckend erhobene Ergebnisse über die Englischkompetenz am Ende der 8. Schulstufe. Der Bericht stellt die Rahmenbedingungen für den Unterricht sowie den Unterrichtsertrag in Form der erreichten Lernergebnisse dar. Für die regionale bildungspolitische Steuerung stellt dieser Bericht eine wichtige Datengrundlage und Informationsquelle dar.

6 Bibliografie

Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 189–227). Graz: Leykam.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (2013). *Bildungsstandards. Richtlinien des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur für Schulaufsicht, SchulleiterInnen und LehrerInnen sowie Schulpartner für den Umgang mit den Rückmeldungen der Bildungsstandardsüberprüfung*. Verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22324/bildungsstandards_rl.pdf [13. 6. 2013].

Helmke, A. (2004). Von der Evaluation zur Innovation: Pädagogische Nutzbarmachung von Vergleichsarbeiten in der Grundschule. *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule*, 2, 90–112.

Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76, 297–416.

Schreiner, C. (2010). Die Entscheidung für Hauptschule oder AHS: ein Beitrag zur Chancengerechtigkeit. In B. Suchaň, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *TIMSS 2007. Mathematik & Naturwissenschaft in der Grundschule. Österreichischer Expertenbericht* (S. 130–140). Graz: Leykam.

Schwantner U. & Schreiner C. (Hrsg.) (2010). *PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Die Studie im Überblick*. Graz: Leykam Verlag.

7 Anhang

Beispielitems aus der Standardüberprüfung Englisch 2013 für die 8. Schulstufe

Die folgenden Beispielitems stammen aus der Standardüberprüfung 2013 in Englisch. Sie zeigen, welche Testaufgaben Schüler/innen lösen können, deren Englischkompetenz auf GERS-Referenzniveau A2 bzw. B1 liegt.

Beispiele für den Kompetenzbereich *Hören*

1. Beispielitem Hören

Teilkompetenz: Ergänzendes Verständnis (Prediction)

Link zum Hörtext: www.bifie.at/node/2501

GERS-Referenzniveau: A2

Die Schüler/innen hören folgenden Satz und müssen diesen ergänzen (dieser ist im Testheft nicht abgedruckt): „In Britain most families have three meals a day: breakfast, lunch and ... “

Lösung: dinner

Bei der Standardüberprüfung E8 konnten insgesamt **75 Prozent** aller österreichischen Schüler/innen dieses Item lösen.

2. Beispielitem Hören

Teilkompetenz: Schlussfolgerndes Hören (Inferring meaning from text and context)

Link zum Hörtext: www.bifie.at/node/2501

GERS-Referenzniveau: A1

2 Listen to the text and complete the sentence.

Put a cross next to the right answer. ☒

The man is making a ...

- starter.
- main course.
- dessert.

Lösung: dessert.

Bei der Standardüberprüfung E8 konnten insgesamt **83 Prozent** aller österreichischen Schüler/innen dieses Item lösen.

3. Beispielitem Hören

Teilkompetenz: Kontextbezogenes Hören (Relating utterances to social/situational contexts)

Link zum Hörtext: www.bifie.at/node/2501

GERS-Referenzniveau: B1

3 Listen to the text and answer the question.

Put a cross next to the right answer. ☒

Where are the two people?

- In a pet shop.
- In the woman's kitchen.
- In a restaurant.

Lösung: In a restaurant.

Bei der Standardüberprüfung E8 konnten insgesamt **31 Prozent** aller österreichischen Schüler/innen dieses Item lösen.

E8LS8_5711

4. Beispielitem Hören

Teilkompetenz: Identifizieren der Haltung einer sprechenden Person (Identifying speaker attitude)

Link zum Hörtext: www.bifie.at/node/2501

GERS-Referenzniveau: B1

4 Listen to the text and complete the sentence.

Put a cross next to the right answer. ☒

The man ...

- is pleased that Christine phoned.
- doesn't want to talk to Christine.
- doesn't like lending money.

Lösung: doesn't want to talk to Christine.

Bei der Standardüberprüfung E8 konnten insgesamt **26 Prozent** aller österreichischen Schüler/innen dieses Item lösen.

E8LS9_4841

5. Beispielitem Hören

Teilkompetenz: Globales Hören (Listening for gist/main idea)

Link zum Hörtext: www.bifie.at/node/2501

GERS-Referenzniveau: B1

5 Listen to the text and complete the sentence.

Put a cross next to the right answer. ☒

Silent phone calls are made because call centres have ...

- too few workers.
- broken computers.
- the wrong numbers.

E8LS4_6251

Lösung: too few workers.

Bei der Standardüberprüfung E8 konnten insgesamt **41 Prozent** aller österreichischen Schüler/innen dieses Item lösen.

6. Beispielitem Hören

Teilkompetenz: Detailliertes Hören (Listening for specific information/details)

Link zum Hörtext: www.bifie.at/node/2501

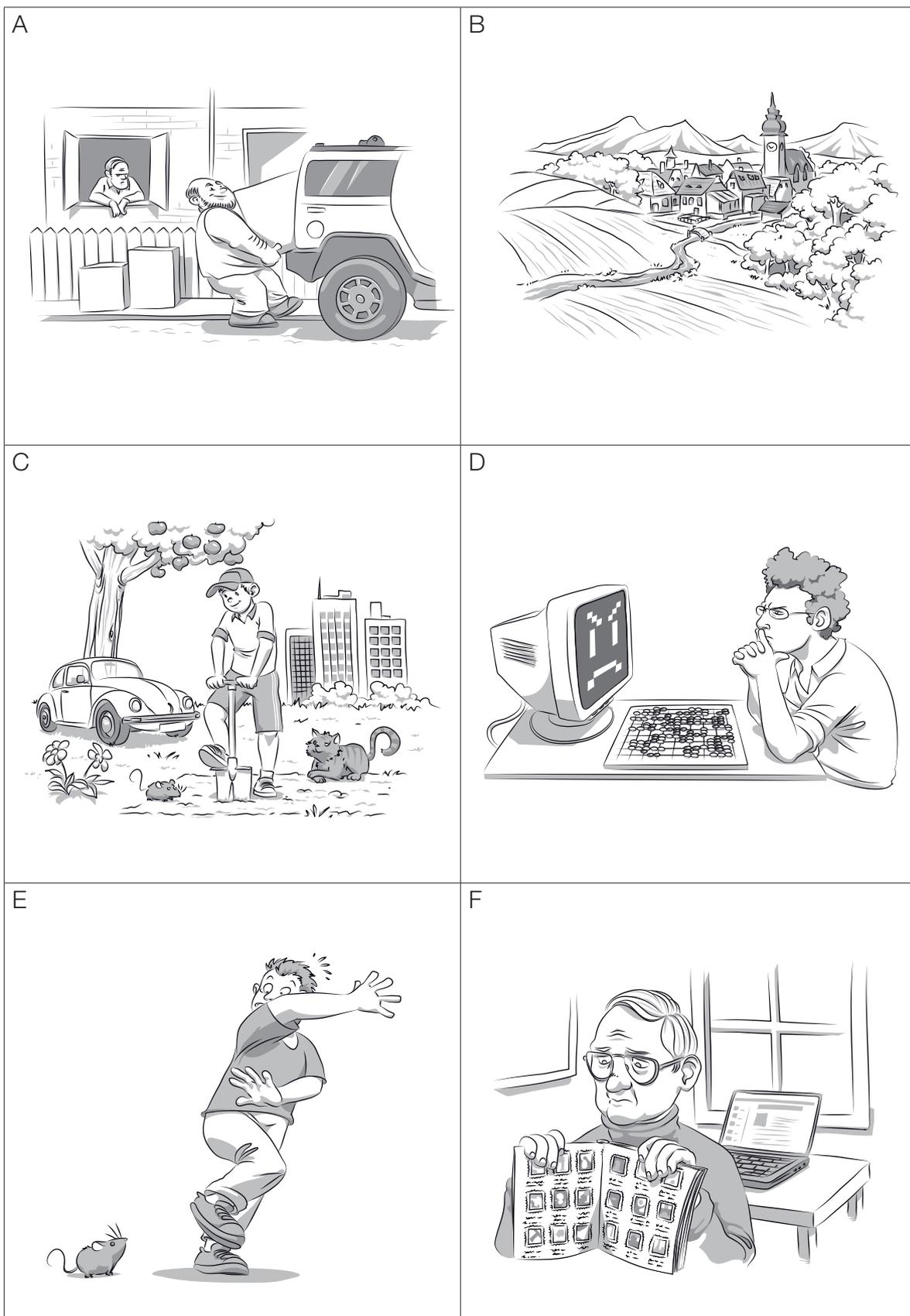
GERS-Referenzniveau: A2 (bei vollständiger Lösung)

6 Listen to the beginnings of five stories and match the texts (1–5) with the pictures (A–F). Use each letter only once. One letter is left.

Write the letter into the box.

1	Story 1	1	<input type="checkbox"/>
2	Story 2	2	<input type="checkbox"/>
3	Story 3	3	<input type="checkbox"/>
4	Story 4	4	<input type="checkbox"/>
5	Story 5	5	<input type="checkbox"/>

E8LS5_305



Lösung: D – E – F – A – B

Bei der Standardüberprüfung E8 konnten insgesamt **81 Prozent** aller österreichischen Schüler/innen dieses Item vollständig lösen.

Beispiele für den Kompetenzbereich *Lesen*

1. Beispielitem Lesen

Teilkompetenz: Allgemeines Leseverständnis (Identifying gist/formality/function/setting)

GERS-Referenzniveau: A1

1 Read this text.

From: dantheman@hotmail.com

To: andyb@yahoo.com

Hi Andy,

Did we get any maths homework? I was at the dentist's on Friday morning and only got to school in the second lesson. It'd be great if you could let me know!

See you,

Dan

Put a cross next to the right answer. ☒

Dan wants to ...

- see Andy on Friday morning.
- make a dentist appointment.
- find out about school work.

E8RS1_159

Lösung: Dan wants to find out about school work.

Bei der Standardüberprüfung E8 konnten insgesamt **82 Prozent** aller österreichischen Schüler/innen dieses Item lösen.

2. Beispielitem Lesen

Teilkompetenz: Überprüfen von vorab definierten Details (Reading for pre-specified information)
 GERS-Referenzniveau: A2 (bei vollständiger Lösung)

2

Look at these statements. Then read the text and decide if each statement is true or false.

Put a cross to show if each statement is true or false. ☒

	True	False
A dinosaur skeleton was found in 1858.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
William Foulke found a beautiful complete skeleton.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
William Foulke named the find Hadrosaurus fouki.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leidy thought the Hadrosaurus lived near water.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Now you can see the find in Philadelphia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A man named William Foulke discovered the first nearly complete dinosaur skeleton. In 1858 Foulke heard of a find on a farm in Haddonfield, New Jersey. Unfortunately some of the bones had already been taken away by the workmen, so the head of the animal was missing. Foulke dug out the bones and sent them to US scientist Joseph Leidy, who named it Hadrosaurus fouki. Leidy thought that this dinosaur lived on the banks of a big river. After its death the sand of the river covered the animal and preserved the bones for millions of years. Today you can visit the “Haddonfield Hadrosaurus” in the Philadelphia Academy of Natural Sciences.

Lösung: True – False – False – True – True

Bei der Standardüberprüfung E8 konnten insgesamt **38 Prozent** aller österreichischen Schüler/innen dieses Item vollständig lösen.

3. Beispielitem Lesen

Teilkompetenz: Detailliertes Leseverständnis (Reading for detailed comprehension, including attitude, opinion and writer purpose)

GERS-Referenzniveau: B1 (bei vollständiger Lösung)

3

Match the comments A–F with the questions 1–5. Use each letter only once. One letter is left.

Which teenager ...

1	starts work early in the morning?	1	<input type="checkbox"/>
2	is given money by relatives?	2	<input type="checkbox"/>
3	works for the family business?	3	<input type="checkbox"/>
4	has lots of brothers and sisters?	4	<input type="checkbox"/>
5	has to deal with customers face to face?	5	<input type="checkbox"/>

Comments

A	Charlotte, 15: My twin sister and I work as waitresses at our local cafe in the holidays. We don't earn much per hour, but the tips can really make a difference, so it always helps to smile!
B	Nicky, 13: I've been doing a weekly newspaper-round since I was 12. I'm not keen on getting up when it's still dark, but when the boss of the newsagent's hands me my 10 pounds, it seems worth it.
C	Sakina, 14: I sometimes babysit for the children next door. Their parents don't go out often, but last time they didn't get home until the early hours of the morning! Luckily they only need me on weekends.
D	Ben, 13: I'm an only child, but my mum's got nine brothers and sisters, so I've got loads of aunts and uncles. Visiting them is great – I always come back home a few pounds richer!
E	Alena, 14: I'm the eldest of seven children, so there's always lots to do at home. I earn my pocket money by helping around the house. I don't mind doing most jobs, but I hate washing up!
F	Jack, 15: My dad has a small advertising company, and I often help him push flyers through people's doors. It's not the most exciting job in the world, but it gives me a bit of independence.

Lösung: B – D – F – E – A

Bei der Standardüberprüfung E8 konnten insgesamt **24 Prozent** aller österreichischen Schüler/innen dieses Item vollständig lösen.

4. Beispielitem Lesen

Teilkompetenz: Verständnis der Textstruktur (Making meaning; coherence and cohesion; understanding text structure)

GERS-Referenzniveaus: (1) B1 – (2) A2 – (3) A2 – (4) B1 – (5) A2

4 Read the text and fill in the gaps. Use one word for each gap.

How to Get to NEAL Language School

Those of you who are with a host family can walk to school. Please ask your host to show you the quickest _____ (1). If you are staying at a B&B outside the city center, you can take a bus to get to _____ (2). After class, your teacher will tell you which _____ (3) will take you back to your accommodation. Most bus _____ (4) are close to NEAL. Many of them are in Riverside Road. You should not have any difficulties finding _____ (5). Otherwise, you can always ask.

Lösung: (1) way/path/route/method
(2) NEAL/school/class
(3) bus
(4) stops
(5) them/school/Riverside Road

Bei der Standardüberprüfung E8 konnten insgesamt folgende Prozentsätze aller österreichischen Schüler/innen die Teile diese Items lösen:

- (1) 38 %
- (2) 46 %
- (3) 51 %
- (4) 20 %
- (5) 46 %

Beispiele für den Kompetenzbereich *Schreiben*

1. Beispielimem Schreiben: kurzer Text

Read the instructions carefully and then write your text on the next page.

Time: **10 minutes**

Text: **40–70 words**

In your text, try **not** to use language from the task below.



You had a class project on “how to save the planet”. This is the picture of your project. Now you write an **email** to your penfriend in England and tell him/her about it.

Say

- what exactly you did.
- who you did it with.
- if and why you liked/didn't like it.
- what your friend could do to save the planet.

2. Beispielitem Schreiben: langer Text

Read the instructions carefully and then write your text on the next page.

Time: **20 minutes**

Text: **120–180 words**

Use paragraphs.

In your text, try **not** to use language from the task below.

A youth-magazine for learners of the English language has started a writing-contest about teenage problems and experiences. Your English teacher has asked you to send in an exciting **story** about *'The first time I stayed at home all alone.'*

Write about a real story or a story you imagine.

In your **story**,

say

- when it was.

explain

- why your parents weren't in the house.

describe

- your feelings.
- a problem you had then.

explain

- how you solved the problem.

say

- what you have learned from this experience.



Bundesinstitut
bifie
Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens

www.bifie.at