

Ursachen unterschiedlicher SchülerInnenleistungen in Tirol und Südtirol

Endbericht

Elke Larcher, BA / Mag.^a Martina Zandonella

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	4
1 Vergleich der Schule in Tirol und Südtirol.....	5
1.1 Beschreibung der Bildungssysteme	5
1.1.1 Bildungssystem Tirol.....	5
1.1.2 Bildungssystem Südtirol.....	7
1.2 Kindergarten	8
1.3 Grundschule bzw. Volksschule	9
1.4 Sekundarstufe I.....	11
1.5 Weiterführende Schulen	12
1.6 Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf	14
1.7 SchulabbrecherInnen und frühe SchulabgängerInnen	14
2 LehrerInnen in Südtirol und Tirol	15
2.1 LehrerInnenausbildung.....	15
2.2 Fort- und Weiterbildungen	16
2.3 Zufriedenheit der LehrerInnen	17
3 PISA.....	19
3.1 Das Bildungsprogramm PISA	19
3.1.1 Charakteristika von PISA	19
3.1.2 Erhebungsinstrumente	21
3.1.3 Zielpopulation und Stichprobe	22
3.1.4 Durchführung und Gewichtung	23
3.1.5 Reformen des Südtiroler Bildungssystems.....	24
3.2 PISA 2009 in Tirol und Südtirol.....	26
3.2.1 Fragebögen.....	26
3.2.2 Stichproben und Durchführung.....	26
3.2.3 Ergebnisse	29
3.2.4 Einflussfaktoren auf die Lesekompetenz.....	33
4 Zusammenfassung	37
Literaturverzeichnis.....	40

Daten zur Untersuchung

Thema:	Ursachen unterschiedlicher SchülerInnenleistungen in Tirol und Südtirol
AuftraggeberIn:	Arbeiterkammer Tirol
Methode:	systematischer Vergleich der beiden Schulsysteme auf Basis von Sekundärdaten und Recherche
Beauftragtes Institut:	SORA Institute for Social Research and Consulting, Wien
Wissenschaftliche Leitung:	Elke Larcher, BA
AutorInnen:	Mag. ^a Martina Zandonella Elke Larcher, BA Unter Mitarbeit von Mag. Bernhard Hoser
Expertenkonsortium:	Dr. Franz Hilpold Dr. Peter Höllrigl Dr. Bernhard Hölzl Dr. Rudolf Meraner DDr. Erwin Niederwieser Dr. Reinhold Wöll

Einleitung

Ziel der vorliegenden Studie ist es, auf Basis von Sekundärdaten die Bildungssysteme der beiden Regionen Südtirol und Tirol zu vergleichen, um darauf aufbauend einige wesentliche Ursachen für die unterschiedlichen SchülerInnenleistungen zu erörtern.

Im ersten Teil des hier vorliegenden Berichtes werden die beiden Bildungssysteme in Tirol und Südtirol anhand verschiedener Sekundärdaten wie Astat, Statistik Austria, BMUKK etc. miteinander verglichen. Im Anschluss wird in Kapitel Zwei die unterschiedliche LehrerInnenausbildung sowie die Zufriedenheit der Lehrkräfte in den beiden Ländern gegenübergestellt. Anhand der PISA 2009 Ergebnisse werden im dritten Teil die Unterschiede in den Bildungssystemen auf ihre potentiellen Effekte auf die SchülerInnenleistungen hin untersucht. Dazu werden die für die Tiroler und Südtiroler SchülerInnen verfügbaren PISA 2009 Ergebnisse zusammengefasst und einem regionalen Vergleich unterzogen. Des Weiteren wurde zur unterschiedlichen SchülerInnenleistung in Tirol und Südtirol ein ExpertInnenkonsortium befragt, dessen Ergebnisse ebenfalls in den Bericht aufgenommen wurden.

1 Vergleich der Schule in Tirol und Südtirol

1.1 Beschreibung der Bildungssysteme

In Italien ist das Schulsystem im Allgemeinen zentralistisch organisiert, die Region Südtirol besitzt jedoch weitgehende Autonomie im Bereich der Schulgesetzgebung, die wiederum an den staatlichen Grundsätzen ausgerichtet werden muss. Jede der drei Amtssprachen in Südtirol, Deutsch, Italienisch und Ladinisch, führt eigene Schulen und eigene Schulverwaltungen, die Gesetzgebung ist jedoch eine gemeinsame. Im Jahr 2005 wurde eine italienweite Schulreform auch in Südtirol in weiten Teilen umgesetzt, mittels dieser Reform wurde beispielsweise die Organisation der Lehrpläne neu gestaltet. Ziel der Reform war es, dem individuellen Lernen in den Schulen gerechter zu werden. Diese Bildungsreform ist jedoch noch in der Umsetzung, die Ergebnisse und Auswirkungen der Reform können nur gestreift werden (KRESSIERER 2006).

Das österreichische Schulsystem wird österreichweit vom Bund geregelt. So sind Schultypen und Lehrpläne bundesweit vereinheitlicht. Weiters obliegt die äußere Organisation der öffentlichen Pflichtschulen sowie die Gesetzgebung über die Grundsätze dem Bund, während die Erlassung von Ausführungsgesetzen und die Vollziehung der Pflichtschulen Aufgabe der Bundesländer ist. Die Äußere Organisation umfasst beispielsweise den Aufbau, die Erhaltung und Auflassung von Schulen. Bundesländer und Gemeinden gelten als Schulträger der Pflichtschulen. Die Kosten für die Bezahlung des Lehrpersonals werden den Bundesländern zu 100% im Rahmen des Finanzausgleiches vom Bund refundiert, eine Ausnahme stellt die Bezahlung des Lehrpersonals der Berufsschulen dar. Die Gesetzgebung sowie die Vollziehung des Sekundärbereiches II obliegen zur Gänze dem Bund. Auch die Kosten werden zur Gänze vom Bund getragen. Der Kindergarten fällt in die Zuständigkeit der Bundesländer (EURORAI 2012).

1.1.1 Bildungssystem Tirol

Bis zum dritten Lebensjahr besuchen Kinder in Tirol Krippen, zwischen dem dritten und dem sechsten Lebensjahr Kindergärten. Seit September 2009 ist der halbtägige Kindergartenbesuch im letzten Kindergartenjahr vor Schulbeginn verpflichtend und gratis. Von dieser Kindergartenpflicht sind nur Kinder ausgenommen, die früher eingeschult werden oder Kinder, denen ein Kindergartenbesuch unzumutbar erscheint (BMWFI 2012).

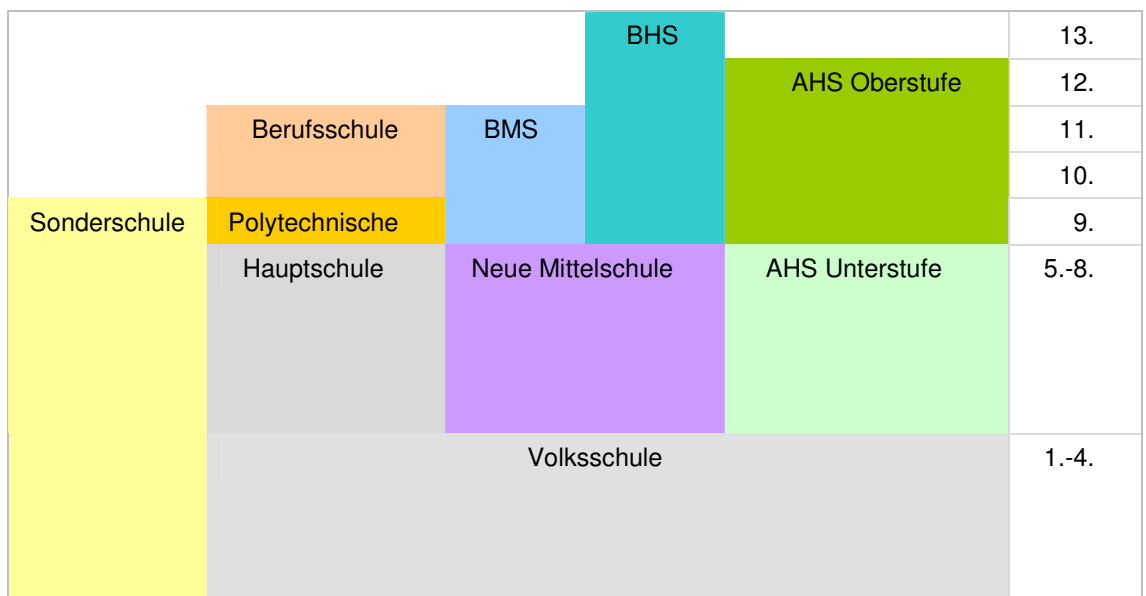
Ab dem sechsten Lebensjahr besuchen die Kinder eine Volksschule. Nach vier Jahren Volksschule und im Alter von ca. zehn Jahren steht den TirolerInnen eine wichtige Bildungsentscheidung bevor, sie können zwischen dem Besuch einer AHS-Unterstufe, einer Neuen Mittelschule oder einer Hauptschule wählen. Nach weiteren vier Jahren, können die SchülerInnen zwischen AHS Oberstufe, Berufsbildender höherer Schule, Berufsbildender mittlerer Schule oder Polytechnischer Schule wählen. Nach neun Schuljahren endet die Schulpflicht in Österreich. Neben diesem Regelschulsystem, gibt es in Österreich auch Sonderschulen, welche speziell auf SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausgerichtet sind (BMUKK 2012a).

Nach der Schulpflicht kann als weitere Option eine Berufsschule besucht werden, die begleitend zu einer zumeist betrieblichen Lehre absolviert wird. Ergänzend zu der betrieblichen Ausbildung werden einschlägiges Fachwissen sowie Allgemeinbildung vermittelt. Die Dauer der Berufsschulen beträgt je nach Lehrberuf zwei bis vier Jahre, die meisten Berufsschulen dauern drei Jahre.

Berufsbildende Mittlere Schulen (BMS) dauern zwischen ein und vier Jahren. Fünfjährige Berufsbildende Höhere Schulen (BHS) werden mit einer Reife- und Diplomprüfung abgeschlossen. Sie bieten fundierte höhere berufliche Ausbildungen. Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS) werden nach acht bzw. vier Jahren mit der Reifeprüfung (Matura) abgeschlossen.

Die Abbildung 1 zeigt eine grafische Darstellung des österreichischen Schulsystems bis zur Reifeprüfung.

Abbildung 1 Schulsystem Österreich



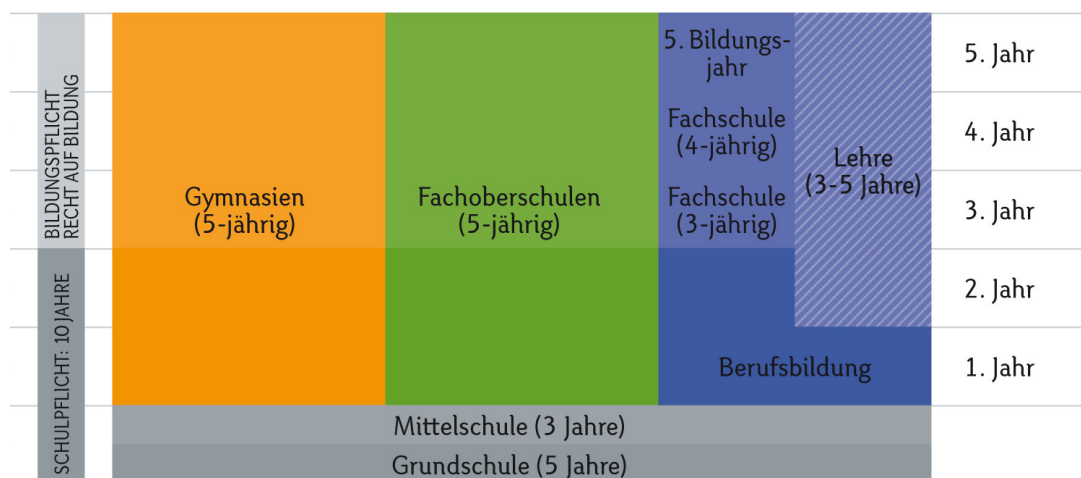
Quelle: SORA

Die ExpertInnen im Workshop betonen, dass die Schulwahl der SchülerInnen von den Kapazitäten der einzelnen Schulen abhängig wäre. So gäbe es in Tirol beispielsweise SchülerInnen mit AHS-Reife, die aufgrund fehlender Kapazitäten in den Gymnasien in einen anderen Schultyp ausweichen müssten. Für die betroffenen SchülerInnen und Eltern bedeute dies oftmals eine Enttäuschung und Demotivation, so die ExpertInnenrunde. Das ÖIBF kam in einer Befragung 2003 zu einer ähnlichen Erkenntnis. Jene befragten Eltern deren Kinder entgegen dem eigenen Wunsch in der Hauptschule waren, gaben an ihre Kinder würden die Hauptschule aufgrund zu langer Schulwege, fehlenden Interesses des Kindes, fehlender Plätze sowie einer Abweisung aufgrund fehlender Leistung besuchen (SCHLÖGL 2004).

1.1.2 Bildungssystem Südtirol

Der Kindergartenbesuch in Südtirol ist freiwillig und dauert maximal drei Jahre. Nach dem Kindergarten besuchen auch die Kinder in Südtirol eine Grundschule. Nach einer fünfjährigen Grundschule besuchen alle SchülerInnen die Mittelschule. Die Mittelschule dauert drei Jahre und endet mit einem Staatsdiplom, dem Mittelschuldiplom. Die gemeinsamen Grundschulen und Mittelschulen haben ein hohes Maß an Schulautonomie. Weiters wurde mit der Bildungsreform 2008 auf personenbezogene Lehrpläne umgestellt. Im Mittelpunkt des Unterrichts sollten nach Möglichkeit die Interessen und Fähigkeiten der einzelnen SchülerInnen stehen. Der Lehrplan besteht aus einem verpflichtenden Grundbereich und einem Wahlbereich, Lehrpersonen und SchülerInnen setzten sich gemeinsam zusammen und besprechen die individuellen Lernziele (VENTURA / OLIVIO 2011).

Abbildung 2: Schulsystem Italien/Südtirol



Quelle: Abteilung Bildungsförderung Universität und Forschung 2012c

Nach der Mittelschule entscheiden sich die SchülerInnen in Südtirol zwischen Gymnasien, Fachschulen, Fachoberschulen und Berufsbildung. Während die Gymnasien und Fachoberschulen eine fünfjährige Schulform darstellen, beinhaltet die Berufsbildung ein duales System aus Lehre und Berufsschule. Die Schulpflicht endet nach zehn Jahren. Die Lehre kann bereits vorzeitig im Alter von Fünfzehn Jahren begonnen werden sofern ein Mittelschuldiplom vorliegt (Abteilung Bildungsförderung Universität und Forschung, Autonome Provinz Bozen 2012).

1.2 Kindergarten

In der Region Südtirol besuchen 16.270 Kinder 335 Kindergärten, wobei 259 Kindergärten deutsch- (11.841 Kinder), 59 italienisch- (3.686 Kinder) und weitere 17 Kindergärten (743 Kinder) ladinischsprachig sind. In den deutschsprachigen Kindergärten arbeiten 751 KindergärtnerInnen und 554 pädagogische MitarbeiterInnen (gesamt 1305 MitarbeiterInnen). Auf einen MitarbeiterIn in Südtirol kommen durchschnittlich neun Kinder (Deutsches Schulamt, Autonome Provinz Südtirol 2012b sowie 2012c).

Das pädagogische Personal in Südtirols Kindergärten besteht aus den ErzieherInnen/ KindergärtnerInnen und den AssistentInnen. Wobei die ErzieherInnen in einem universitären Lehrgang ausgebildet werden. Die ersten zwei der vier Jahre absolvieren sie gemeinsam mit den GrundschullehrerInnen, erst danach entscheiden sich die Studierenden für den Kindergarten oder die Grundschule. Die AssistentInnen haben bislang eine zweijährige Oberschule absolviert, aufgrund der Bildungsreform und der Ausdehnung der Bildungspflicht bis zum 18. Lebensjahr wird es diese Ausbildung zukünftig vermutlich in einer längeren Form mit Abitur geben (KRESSIERER 2006).

Die Kindergärten in Tirol werden von 18.749 Kindern besucht. Betreut werden diese Kinder in 447 Kindergärten von 1794 MitarbeiterInnen. Weitere 412 MitarbeiterInnen führen administrative Tätigkeiten aus. Im Durchschnitt werden in Tirol also zehn Kinder pro MitarbeiterIn betreut (STATISTIK AUSTRIA 2012).

KindergartenpädagogInnen werden in Österreich in einer fünfjährigen Bundesanstalt für Kindergartenpädagogik ausgebildet. Die SchülerInnen beenden diese mit Matura sowie mit einer Diplomprüfung. Weiters kann die Ausbildung auch in einem zweijährigen Kolleg nach der Matura absolviert werden (BMUKK 2012b).

1.3 Grundschule bzw. Volksschule

Die fünfjährige Grundschule in Südtirol wird bzw. wurde im Schuljahr 2011/2012 von 19.984 SchülerInnen besucht. In Südtirol gibt es für den Grundschulbereich 2536,48 zugewiesene LehrerInnen. Im Durchschnitt kommen auf eine Lehrperson somit 8 SchülerInnen. (DEUTSCHES SCHULAMT 2012b) Die Klassengrößen variieren dabei stark nach Stadt und Land. Seit dem Schuljahr 1991/92 wurde das Klassenlehrersystem aufgehoben, fortan sind drei LehrerInnen für zwei Klassen bzw. vier LehrerInnen für drei Klassen zuständig. So können zwei LehrerInnen für einige Stunden gleichzeitig in der Klasse sein. Die Fachbereiche werden unter den LehrerInnen aufgeteilt. Neben der positiven Bereicherung wie beispielsweise die gemeinsame Reflexion sind mit dem gemeinsamen Unterricht von mehreren LehrerInnen auch Probleme verbunden. So können Rollenkonflikte und ungewollte Hierarchien unter dem LehrerInnenkonsortium entstehen (KRESSIERER 2006).

Tabelle 1: Stundenanzahl Südtirol deutsche Schule

Deutsch	6 Stunden (1.)
	5 Stunden (2./3.)
	4 Stunden (4./5.)
Italienisch	1 Stunde (1.)
	4 Stunden (2./3.)
	5 Stunden (4./5.)
Englisch	2 Stunden (4./5.)
Musik	1 Stunde
Kunst	1 Stunde
Bewegung und Sport	2 Stunden (1.-3.)
	1 Stunde (4./5.)
Geschichte	1 Stunde
Geografie	1 Stunde
Religion	2 Stunden
Mathematik	5 Stunden (1.-3.)
	4 Stunden (4./5.)
Naturwissenschaften	1 Stunde
Technik	1 Stunde
Von der Schule frei zu verplanende Unterrichtszeit	Stunden (1.)
	1 Stunde (2.-5.)

Quelle: Deutsches Schulamt 2009, umgerechnet auf Wochenstunden (34 Wochen)

Die Volksschule in Tirol wird 2010/2011 von 28.567 SchülerInnen besucht. Insgesamt sind 2010/2011 2768 LehrerInnen in Volksschulen tätig (ohne Karenzierte). Pro Lehrperson werden in Tirols Volksschulen durchschnittlich 10 SchülerInnen betreut. Somit liegt die durchschnittliche Betreuungsdichte in Tirols Volksschulen etwas über jener Südtirols (STATISTIK AUSTRIA 2012b, STATISTIK AUSTRIA 2012d).

Auch die Stundenanzahl der einzelnen Unterrichtsfächer ist in der Grundschule in Südtirol und Tirol unterschiedlich. Die SchülerInnen in Tirol erlernen ab der 1. Schulstufe Englisch, in Südtirol ab der 2. Schulstufe Italienisch, insgesamt findet Sprachunterricht in einem höheren Stundenausmaß in Südtirols Schulen statt.

Die SchülerInnen in Österreich haben eine höhere Anzahl an Deutschunterricht sowie Bewegung und Sport. Zusätzlich gibt es in Österreich noch den Unterrichtsgegenstand Werken, den es in dieser Form in Südtirol nicht gibt.

Tabelle 2: Stundenanzahl Österreich

Deutsch, Lesen, Schreiben	7 Stunden
Mathematik	4 Stunden
Sachunterricht	3 Stunden
Bildnerisches Gestalten	1 Stunde
Musikerziehung	1 Stunde
Bewegung und Sport	3 Stunde (1./2.) 2 Stunden (3./4.)
Religion	2 Stunden
Zweite lebende Fremdsprache	1 Stunden (3./4.)
Technisches und Textiles Werken	1 Stunden (1./2.) 2 Stunden (3./4.)

Quelle: BMUKK 2012d

Die SchülerInnen in Österreich beenden die Volksschule mit einem positiven Zeugnis und können dann zwischen der AHS Unterstufe, der Hauptschule oder der Neuen Mittelschule wählen. Die Kinder in Südtirol absolvieren am Ende der Grundschule zwei schriftliche und eine mündliche Prüfung und besuchen im Anschluss die Mittelschule (KRESSIERER 2006).

Die SchülerInnen in Südtirol besuchen pro Woche in der ersten Klasse 25 Unterrichtsstunden, ab der zweiten Klasse 27 Stunden. In Tirol besuchen die SchülerInnen in den ersten beiden Klassen die Volksschule im Ausmaß von 22 Stunden, in der dritten bis vierten Klasse im Ausmaß von 24 Stunden.

1.4 Sekundarstufe I

Der größte Unterschied zwischen Südtirol und Tirol liegt sicherlich in Grundschule und der Sekundarstufe I. Während in Südtirol alle SchülerInnen die Mittelschule besuchen, wählen die SchülerInnen in Tirol zwischen Hauptschule, Neuer Mittelschule und AHS Unterstufe, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besuchen oftmals eine Sonderschule.

Die Schulwahl in Österreich scheint dabei insbesondere vom Bildungshintergrund der Eltern der SchülerInnen abhängig, so wird das Gymnasium vor allem von jenen SchülerInnen besucht, die zumindest einen Elternteil mit Matura haben. SchülerInnen deren Eltern selbst niedrigqualifiziert (max. Pflichtschule) sind, planen hingegen mehrheitlich (54%) eine mittlere Qualifizierung, wie eine Lehre oder BMS. Lediglich 17% jener SchülerInnen deren Eltern eine Matura abgeschlossen haben, weisen eine solche mittlere Bildungsaspiration auf (BACHER 2003, SCHLÖGL 2004). Die Neue Mittelschule ist eine Modellschule, welche es sich zum Ziel gesetzt hat, für alle Kinder nach der Grundschule offen zu stehen. Der Lehrplan der neuen Mittelschule ist derselbe wie jener der AHS Unterstufe. In den Schulen unterrichten sowohl primär HauptschullehrerInnen aber auch ausgebildete AHS-LehrerInnen (BMUKK 2012a). Weiters wird bei dem Unterricht in Neuen Mittelschulen auf Teamteaching zweier Lehrpersonen in einer Klasse gesetzt. Insgesamt gibt es im Schuljahr 2012/2013 698 neue Mittelschulen in ganz Österreich. In Tirol besuchten 2010/2011 2221 SchülerInnen eine NMS. (BMUKK 2012e). Die "Neue Mittelschule" – bisher nur ein Schulversuch - wird ab 2012/13 in das Regelschulwesen übernommen und ersetzt schrittweise bis 2018/19 die traditionelle Hauptschule.

Neben dem Bildungshintergrund betont das Expertenkonsortium auch den Platzmangel an Tirols AHS. So würden SchülerInnen die eine AHS-Reife vorweisen können keinen Platz in ihrer Wunschschule bekommen und müssten in eine Hauptschule bzw. eine Neue Mittelschule ausweichen. Einhergehend mit diesem Platzmangel sei oftmals eine Demotivation und Enttäuschung der betroffenen SchülerInnen und Eltern.

Tabelle 3: Tirol und Österreich 5.Schulstufe 2010/2011

	Österreich	Tirol
Hauptschulen	43 %	50 %
Sonderschulen	2 %	2 %
Neue Mittelschulen	21 %	24 %
AHS-Unterstufe	33 %	24 %
Sonstige Schulen mit Statut	1 %	1 %

Quelle: Statistik Austria 2012c

1.5 Weiterführende Schulen

Da die weiterführenden Schulen für die Altersgruppe der PISA Studie noch nicht relevant sind, werden die Möglichkeiten weiterführende Schulen zu besuchen nur kurz skizziert.

JedeR zweite SchülerIn in Tirol besucht eine höhere Schule (49,9%), damit liegt Tirol unter dem Österreichdurchschnitt (57,8%). Weiters absolvieren auch unterdurchschnittlich wenige TirolerInnen die Matura (Tirol: 34,2% vs. Österreich: 39,6%) (STATISTIK AUSTRIA 2011). Ebenfalls erreichen etwas weniger TirolerInnen einen Tertiärabschluss (13,5% vs. Österreich: 14,6%) (STATISTIK AUSTRIA 2012b). In der 9.Schulstufe und somit im letzten Schuljahr indem Schulpflicht besteht, besuchen in Tirol 3% eine Sonderschule, 24% eine Polytechnische Schule, 22% eine AHS, 22% eine BMS, 27% eine BHS und 2% andere Schulen wie beispielsweise Schulen mit Statut (STATISTIK AUSTRIA 2012c).

Nach der Schulpflicht und somit in der zehnten Schulstufe, wechseln viele SchülerInnen in eine Berufsschule und beginnen eine duale Ausbildung, die Anzahl der BMHS SchülerInnen reduziert sich daher deutlich. Die Polytechnische Schule endet nach einem Jahr.

Tabelle 4: Tirol und Österreich 10.Schulstufe 2010/2011

	Österreich	Tirol
AHS Oberstufe	20%	16%
BHS	23%	21%
BMS	12%	13%
Berufsschulen	38%	40%
Sonstige Schulen mit Statut	7%	10%

Quelle: Statistik Austria 2012c

Das österreichische Schulsystem ist ein System sehr unterschiedlicher sozio-demographischer Verteilungen. Die Geschlechterverteilung ist besonders in den berufsbildenden Schulen sehr unterschiedlich, während in einigen Typen der weibliche Anteil bei 15% liegt, beträgt er in anderen sogar 95%. Diese unterschiedliche Geschlechterverteilung scheint insbesondere auch Einfluss auf die späteren Erwerbs- und Verdienstmöglichkeiten der SchulabsolventInnen zu haben. Auch verteilen sich MigrantInnen sehr unterschiedlich auf das österreichische Bildungssystem, während der Anteil an MigrantInnen in Sonderschulen und in Handelsschulen überdurchschnittlich hoch ist, ist der Anteil in Berufsschulen niedriger (LASSNIGG 2009a).

Mit dem Schuljahr 2010/2011 trat in Südtirol eine neue Schulreform in Kraft, die insbesondere die Oberstufe bzw. die Sekundarstufe II reformierte. Demnach sieht die Oberstufe in Südtirol drei gleichwertige Bildungswege vor: das Gymnasium, die Fachoberschule oder die Berufsbildung. Die Gymnasien sowie die Fachoberschulen sind fünfjährig und schließen mit einer staatlichen Abschlussprüfung ab. Die Berufsbildung ist facettenreich, so kann sie beispielsweise in drei- oder vierjährigen Fachschulen sowie über Lehrlingsausbildungen im dualen System erfolgen (AUTONOME PROVINZ BOZEN – SÜDTIROL 2012).

Tabelle 5: Südtirol 16-Jährige

	Südtirol
Mittelschule	1 %
Oberschule	71 %
Berufsbildende Schule: Vollzeitkurs	17 %
Lehrlinge	12 %

Quelle: Astat Statistisches Jahrbuch 2011

Für die ExpertInnen erscheinen die unterschiedlichen Möglichkeiten die eigene Wunschschule zu besuchen von Relevanz. Während die SchülerInnen in Südtirol nach Erreichen des Mittelschuldiploms grundsätzlich in ihre Wunschschule wechseln können und die benötigten Plätze in den jeweiligen Schulen geschaffen werden, scheitern SchülerInnen in Tirol mit ihrem Schulwunsch manchmal an den fehlenden Plätzen. Die fehlenden Plätze in Tirols Schulen scheinen insbesondere beim Übergang von der Volksschule in die AHS Unterstufe zu Frustrationen bei Eltern und SchülerInnen führen, wenn SchülerInnen die AHS-Reife besitzen und dennoch keinen Platz in einer AHS-Unterstufe bekommen. Die absolut freie Schulwahl in Südtirol hingegen, würde manchmal dazu führen dass leistungsschwache SchülerInnen nach einem Jahr von der Oberschule in eine Berufsbildende Schule wechseln müssen.

1.6 Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf

In Österreich können Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zwischen dem Besuch einer Sonderschule oder einer Regelschule mit integrativer Form wählen. Es gibt elf Sonderschulsparten, in welchen ein breites Spektrum an behinderungsspezifischen Angeboten und Fördermaßnahmen zur Verfügung steht (BMUKK 2012c). 2010/2011 besuchten 13.198 SchülerInnen die Sonderschule. 64% der SonderschülerInnen sind männlich (STATISTIK AUSTRIA 2012b). Der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Bedarf findet in sogenannten Integrationsklassen in Volksschulen, Hauptschulen und AHS Unterstufen statt. Weiters gibt es ab 2012 auch Integrationsklassen in den Polytechnischen Schulen (BMUKK 2012c).

Seit 1977 haben Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen in Südtirol das Recht, Kindergarten, Grundschule und Mittelschule im Einzugsgebiet zu besuchen. Weder Eltern noch Lehrpersonen haben Einfluss auf die Zuweisung der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischen Förderbedarf. Spezialisierte Lehrpersonen werden der Klasse des jeweiligen Kindes bzw. Jugendlichen zugewiesen, um eine bessere Integration zu gewährleisten. Weiters werden die Klassenhöchstzahlen reduziert und die notwendigen baulichen Veränderungen der Schulen vorgenommen. Den Gesundheitsbezirken sowie den FachärztInnen obliegt das Sicherstellen der notwendigen therapeutischen Maßnahmen (BRUGGER-PAGGI 2011).

1.7 SchulabbrecherInnen und frühe SchulabgängerInnen

Menschen mit geringer Bildung und unzureichender Qualifikation haben ein erhöhtes Risiko arbeitslos zu werden bzw. von Armut und sozialer Unsicherheit betroffen zu sein (BACHER 2011). Frühe SchulabgängerInnen sind daher ein von der EU im Zuge des Lissabon-Prozesses festgelegter Benchmark welche von besonderem Interesse ist. Frühe SchulabgängerInnen umfasst jene Personen im Alter von 14 bis 28 Jahren, die bereits aus dem Bildungssystem ausgeschieden sind, über den Pflichtschulabschluss hinaus keinen Schulabschluss aufweisen und auch sonst nicht am Lebenslangen lernen beteiligt sind. Sie weisen ein besonders hohes Risiko auf, mit Schwierigkeiten im zivilen Leben und im Übergang in den Arbeitsmarkt konfrontiert zu sein. Sie haben geringere Beschäftigungschancen, eine höhere Wahrscheinlichkeit arbeitslos zu werden und üben häufiger Hilfstätigkeiten aus als höher qualifizierte Gleichaltrige (LASSNIGG 2009b).

Der Vergleich der SchulabbrecherInnen ist nur schwer möglich, da das Phänomen in Österreich und Südtirol unterschiedlich dokumentiert und erhoben

wird. So sind aus Südtirol nur Zahlen zugänglich, die im Zuge einer Haushaltsbefragung erhoben wurden. Gefragt wurde bei dieser Befragung wie folgt „Haben Sie jemals Ihren letzten Studiengang unterbrochen oder aufgegeben?“, 2006 haben demnach in Südtirol 12% der Buben und 8% der Mädchen im Alter von 14 bis 18 Jahren eine Schule abgebrochen (IRSARA 2007). In diesen Kennzahlen enthalten sind somit auch SchülerInnen die in eine andere Schule gewechselt haben, welche nicht als frühe SchulabgängerInnen gelten.

In Südtirol gab es 2000/2001 eine alarmierend hohe Anzahl von SchulabbrecherInnen, dies zeigt eine Befragung des Institutes Apollis aus dem Jahr 2000/2001. Die Mittelschule verließen nach dieser Untersuchung ca. 100 Jugendliche pro Jahr, die meisten SchülerInnen in der dritten Klasse, nachdem sie zum Mittelschuldiplom nicht zugelassen wurden oder es nicht bestanden haben. Schulabbruch wird in dieser Studie als Differenz zwischen Durchgefallenen und Repetenten im darauffolgenden Jahr in derselben Klassenstufe operationalisiert (ATZ 2007).

In Österreich haben 2009 8,7% der 18- bis 24-Jährigen lediglich eine Pflichtschule abgeschlossen und in den vergangenen vier Wochen an keiner weiteren Ausbildung teilgenommen, sie sind also sogenannte frühe SchulabgängerInnen (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2011).

2 LehrerInnen in Südtirol und Tirol

2.1 LehrerInnenausbildung

KindergartenpädagogInnen sowie GrundschullehrerInnen werden in Südtirol in einem gemeinsamen fünfjährigen universitären Lehrgang ausgebildet, dem Laureatstudiengang. Die ersten zwei der fünf Jahre absolvieren sie gemeinsam, nach zwei Jahren entscheiden sich die zukünftigen PädagogInnen zwischen der Kindergartenpädagogik und der Grundschule. Nach diesen zwei Jahren haben die Studierenden ebenfalls die Möglichkeit die Zusatzqualifikation zum Integrationsunterricht zu absolvieren (Abteilung Bildungsförderung Universität und Forschung, Autonome Provinz Bozen 2012b, KRESSIERER 2006). Zukünftige Mittel- oder OberschullehrerInnen absolvieren entweder ein Lehramtsstudium an einer italienischen oder an einer österreichischen Universität sowie jeweils ein einjähriges Unterrichtspraktikum. Jene LehrerInnen die technisch praktische Fächer an Oberschulen unterrichten, besitzen ein Abschlussdiplom einer dem Unterrichtsfach entsprechenden fünfjährigen Oberschule. Lehrpersonen im Berufsschulwesen mit Hochschulabschluss absolvierten eine zumindest vierjährige Universitätsausbildung oder

vergleichbare fachspezifische Ausbildung sowie eine pädagogisch-didaktische Fachausbildung. IntegrationslehrerInnen werden zusätzlich neben ihrer universitären Grundausbildung in 400 Ausbildungseinheiten ausgebildet (Abteilung Bildungsförderung Universität und Forschung, Autonome Provinz Bozen 2012b).

Das geschilderte weitgehend universitäre Ausbildungssystem der PädagogInnen wurde mit dem Jahr 1998 umgesetzt. Der Großteil der im Dienst befindlichen PädagogInnen wurde aber noch im alten System ausgebildet. Bis 1998 war die Ausbildung der LehrerInnen der Primarstufe und der KleinkindererzieherInnen in Seminaren außerhalb der Hochschule angesiedelt, im „Istitutio magistrale“ oder an der „Scuola magistrale“ (BÜTIKOFER et al. 2004).

Ja nach Alter und Schultyp werden die LehrerInnen in Österreich unterschiedlich ausgebildet. Zukünftige KindergartenpädagogInnen absolvieren eine fünfjährige Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik oder nach der Matura ein zweijähriges Kolleg. Weiters gibt es ebenfalls eine Bildungsanstalt bzw. ein Kolleg für die Ausbildung zur/zum SozialpädagogIn im außerschulischen Bereich bzw. der Arbeit in einem Hort oder der Nachmittagsbetreuung. VolksschullehrerInnen wie auch HauptschullehrerInnen und SonderschullehrerInnen werden an pädagogischen Hochschulen in einem dreijährigen Bachelor-Studium ausgebildet. Zukünftige AHS-LehrerInnen absolvieren zwei Lehramtsstudien mit einer Mindeststudiendauer von in etwa viereinhalb Jahren an einer Universität, im Anschluss an das Studium üben sie ein einjähriges Unterrichtspraktikum aus. BMHS LehrerInnen unterscheiden sich je nach Fachrichtung in ihrer Ausbildung. In den BMHS werden die allgemeinbildenden Unterrichtsfächer ebenfalls von AHS LehrerInnen unterrichtet. BerufsschullehrerInnen sowie LehrerInnen für den fachtheoretischen und –praktischen Bereich an berufsbildenden Schulen benötigen neben der Berufsausbildung zusätzlich Berufspraxis im einschlägigen Bereich (BMUKK 2012f).

2.2 Fort- und Weiterbildungen

Die ExpertInnenrunde kam zu dem Schluss, dass unter anderem die Unterschiede zwischen Südtirol und Tirol im Bereich der Fort- und Weiterbildung der LehrerInnen ein Ansatzpunkt für die unterschiedlichen SchülerInnenleistungen sind. In Südtirol kann im Gegensatz zu Tirol das Weiterbildungsangebot dezentral organisiert werden und auf die Anforderungen der jeweilige Schule angepasst werden, was sich wiederum positiv auf die Leistungen der SchülerInnen in Südtirol auswirkt. Darüber hinaus verfügt Südtirol über ein deutlich höheres Budget für die Weiterbildung der LehrerInnen

als Tirol, wo die Fort- und Weiterbildungen den Pädagogischen Hochschulen des Bundes zugeordnet sind.

Eine Studie der OECD unter dem Namen TALIS („Teaching and Learning International Survey“) von 2008, legt einen ähnlichen Schluss nahe. Die TALIS Daten basieren jedoch auf Selbstauskünften und sind daher anfällig für Verfälschungen in Richtung der sozialen Erwünschtheit. Südtirol bzw. Italien haben sich an dieser Studie im Gegensatz zu Österreich nicht beteiligt. Fort- und Weiterbildungen werden aufgrund der Anforderungsvielfalt der LehrerInnen im Alltag eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Besonders entscheidend für die Fort- und Weiterbildungsbereitschaft der österreichischen Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 in Österreich ist die Zugehörigkeit zur Hauptschule oder zur AHS. HauptschullehrerInnen bilden sich deutlich häufiger fort als dies ihre KollegInnen in den AHS tun. AHS-LehrerInnen nehmen häufiger an Netzwerktreffen teil und lesen häufiger Fachliteratur, was von den StudienautorInnen u.a. auf die günstigeren Freistellungsregelungen sowie den durch die akademische Ausbildung bedingten akademischen Habitus zurückgeführt wird. Des Weiteren erscheinen individuelle Merkmale der Lehrpersonen relevant zu sein. Beispielsweise sind Lehrpersonen mit innovativeren Einstellungen und einer höheren Bereitschaft zur Selbstfinanzierung der Weiterbildungen auch fort- und weiterbildungsaktiver (SCHMICH 2010, MAYR 2010).

2.3 Zufriedenheit der LehrerInnen

In einer Befragung unter 2236¹ LehrerInnen in Südtirol gibt mit 70% eine große Mehrheit an, mit der Tätigkeit als LehrerIn insgesamt zufrieden zu sein (Note 1 oder 2).

Weitere 21% bewerten ihre Zufriedenheit mit einer mittleren Note „3“, lediglich 9% sind mit ihrer Tätigkeit unzufrieden. Jüngere Lehrpersonen unter 30 Jahren scheinen dabei noch zufriedener zu sein: jedeR dritte LehrerIn unter 30 Jahren gibt an, sehr zufrieden zu sein (durchschnittlich 21% sehr zufrieden) (VENTURA / OLIVIO 2011).

Bereiche, bei denen LehrerInnen in Südtirol eine geringe Zufriedenheit aufweisen sind etwa die Wertschätzung durch Behörden und Politik (Mittelwert 1,27; Skala von 0=gar nicht zufrieden bis 4=sehr zufrieden), das Ansehen des LehrerInnenberufs in der Öffentlichkeit (Mittelwert 1,31), die Unterstützung und Hilfe durch Behörden (Mittelwert 1,52) sowie die Mitbestimmung der LehrerInnen im Bereich der Schule überhaupt (Mittelwert 1,53). Die Zufriedenheit der LehrerInnen ist jedoch vergleichsweise groß bei dem täglichen Kontakt mit

¹ entspricht einer Rücklaufquote von 43%

den Kindern und Jugendlichen (Mittelwert 3,26), den Beziehungen zu den KollegInnen (Mittelwert 2,83), der Einteilung des Schuljahres (Mittelwert 2,77) sowie mit dem von der Schule und Behörde angebotenen Fortbildungsmöglichkeiten (Mittelwert 2,72). Immerhin erreicht die Zufriedenheit mit dem Einkommen noch einen Mittelwert von 2,45. Die AutorInnen der Studie untersuchten weiters einzelne Teilaspekte des LehrerInnenalltags und stellten die Anforderungen an die LehrerInnen der Befriedigung bzw. der Zufriedenheit der LehrerInnen gegenüber (siehe Tabelle 6). Gezeigt werden kann, dass das Unterrichten verhaltensauffälliger SchülerInnen, die Benotung und SchülerInnenbeurteilung sowie das Ergänzen der Erziehungsarbeit der Eltern jene Bereiche sind, welche Belastung bei den Südtiroler LehrerInnen auslösen (Ventura / Olivio 2011).

Tabelle 6: Arbeitszufriedenheit der LehrerInnen

	Sehr befriedigend	Wenig befriedigend
Stark fordernd	<ul style="list-style-type: none"> • Beziehung zu SchülerInnen • Eigenes Fach auf den Stand bringen • Stundenvorbereitung • Planung und Vorbereitung des Unterrichts 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichten verhaltensauffälliger SchülerInnen • Benotung, SchülerInnenbeurteilung • Erziehungsarbeit der Eltern ergänzen
Wenig fordernd		<ul style="list-style-type: none"> • Supplierunterricht • Funktion als BetreuerIn von Lehrmitteln und Fachräumen • Funktion als KoordinatorIn für das Schulprogramm • Funktion als TutorIn

Quelle Ventura/ Olivio 2011

Aus Österreich liegt uns eine vergleichbare Studie mit ähnlichen Fragestellungen vor, jedoch aus dem Jahr 2000, die von SORA unter 6861 LehrerInnen (entspricht einer Rücklaufquote von 39%) durchgeführt wurde. In Österreich sind 82% der LehrerInnen mit Ihrer Tätigkeit insgesamt zufrieden, die Zufriedenheit ist bei jenen LehrerInnen, die in Volksschulen (86%) und Berufsschulen (87%) unterrichten, höher, bei jenen die in einer Hauptschule (78%), Gymnasium (80%) und BMHS (81%) unterrichten geringer. Jedoch sind die LehrerInnen mit anderen Aspekten als ihre KollegInnen in Südtirol (un)zufrieden. Die LehrerInnen aus Österreich sind besonders mit der Beziehung zu den KollegInnen (82%), mit den Entscheidungsmöglichkeiten bei Arbeitsabläufen (80%) und der Arbeitszeitregelung zufrieden. Weniger zufrieden sind die befragten LehrerInnen mit ihren Aufstiegs- und

Entwicklungsmöglichkeiten (28%), dem Einkommen (34% Unzufriedene) und den Weiterbildungsmöglichkeiten (45% Unzufriedene) (HOFINGER 2000).

Da diese österreichische Erhebung bereits vor 10 Jahren durchgeführt wurde, ist Vorsicht bei der Interpretation geboten. Dennoch ist auffällig, dass jene Bereiche, mit denen die österreichischen LehrerInnen unzufrieden sind, bei den Südtiroler KollegInnen eine hohe Zufriedenheit aufweisen. Während die österreichischen LehrerInnen mit ihren Weiterbildungsmöglichkeiten und ihrem Einkommen unzufrieden sind, sind die Südtiroler LehrerInnen mit diesen zufriedener. Gemein haben beide LehrerInnengruppen, dass sie zufrieden mit dem Kontakt zu den Kinder und Jugendlichen und der Beziehung zu den KollegInnen sind und dass sie unzufrieden mit dem Ansehen bzw. der Wertschätzung der Lehrtätigkeit durch die Politik, Behörden und Gesellschaft sind (VENTURA / OLIVIO 2011).

3 PISA

In den folgenden Abschnitten wird zuerst das Bildungsprogramm PISA kurz dargestellt. Anschließend wird auf die Durchführung von PISA 2009 in Tirol und Südtirol eingegangen. Schließlich werden die für die Tiroler und Südtiroler SchülerInnen verfügbaren PISA-Ergebnisse zusammengefasst und gegenüber gestellt.

3.1 Das Bildungsprogramm PISA

3.1.1 Charakteristika von PISA

Das von der OECD durchgeführte Bildungsprogramm PISA besteht seit den Jahren 1996/1997 und dient der Messung sowie dem internationalen Vergleich der Grundkompetenzen von 15- und 16-jährigen SchülerInnen. Im Abstand von drei Jahren werden dabei die Kompetenzen der SchülerInnen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft erhoben. Diese drei Teilbereiche wurden ausgewählt, da sie zum einen die aktive und selbstverantwortliche Teilhabe am beruflichen, sozialen, kulturellen und politischen Leben ermöglichen, sowie eine zentrale Voraussetzung für lebenslanges Lernen darstellen. Für die Mathematik und Naturwissenschaft kommt deren besondere Bedeutung im 21. Jahrhundert hinzu. Diese macht es notwendig, dass die breite Bevölkerung über Grundkompetenzen in diesem Bereich verfügt und damit die Möglichkeiten und Grenzen neuer Technologien erkennen sowie einschätzen kann. PISA erfasst schließlich bei jeder Erhebung einen dieser Teilbereiche schwerpunktmäßig, während für die beiden anderen Teilbereiche zusammen-

fassende Leistungsprofile erhoben werden. Der Schwerpunkt von PISA 2009 lag bei den Lesekompetenzen, PISA 2012 fokussiert auf Mathematik und PISA 2015 wird sich schwerpunktmäßig mit Naturwissenschaft befassen (OECD 2009).

PISA erfasst die Grundkompetenzen der SchülerInnen nicht nur regelmäßig, sondern auch standardisiert. Damit gelingt es, eine systematische Datenbasis aufzubauen und unterschiedliche Arten von Indikatoren für umfassende Analysen zur Verfügung zu stellen (OECD 2003):

- In den jeweiligen Mitgliedstaaten fungieren die Testergebnisse der SchülerInnen als *Basisindikatoren* für die Verantwortlichen, denn der direkte Vergleich der Ergebnisse über die Länder hinweg ermöglicht das Erkennen von Stärken und Schwächen in den nationalen Bildungssystemen.
- Als *Kontextindikatoren* dienen wiederum die mittels Schul- und SchülerInnenfragebogens erhobenen Hintergrundinformationen zu unterschiedlichen Aspekten schulischer und außerschulischer Lern- und Lebensbedingungen. Diese Indikatoren ermöglichen das Aufzeigen von Zusammenhängen zwischen den Basisindikatoren und demographischen, sozialen, ökonomischen oder allgemein pädagogischen Merkmalen.
- Durch die regelmäßige Durchführung von PISA ergeben sich *Trendindikatoren*, die der systematischen Beobachtung von Entwicklungstrends in den Mitgliedsstaaten und in den unterschiedlichen demographischen Gruppen dienen. Hinzu kommt, dass mit Hilfe dieser Indikatoren eingeleitete Systemveränderungen evaluiert werden können.

PISA hat sich zum Ziel gesetzt, den Gesamtertrag von Bildungssystemen gegen Ende der Pflichtschulzeit zu erheben. Dazu erfasst PISA die genannten Grundkompetenzen von SchülerInnen auf Basis einiger zentraler Fragestellungen (OECD 2009):

- Bereiten ihre schulischen Qualifikationen die SchülerInnen ausreichend auf die Zukunft vor?
- Konnten die SchülerInnen jene Grundkompetenzen erwerben, die sie in ihrem Alltag und für lebenslanges Lernen benötigen?
- Können die SchülerInnen Probleme analysieren, ihre Lösungen begründen und kommunizieren?

Aus diesen Fragestellungen wird bereits ersichtlich, dass das Bildungsverständnis von PISA zum einen auf dem Konzept des lebenslangen Lernens beruht, zum anderen bezieht es sich stark auf die aktuelle und zukünftige Handlungsfähigkeit. In diesem Zusammenhang stellt der Erwerb von Fachwissen eine notwendige Voraussetzung dar. Darüber hinaus sind jedoch auch Fähigkeiten nötig, welche die Anwendung und Anpassung dieses Wissens

ermöglichen. Daher geht es PISA nicht nur die Messung von Schulwissen, sondern auch (und vor allem) um den Umgang mit diesem Wissen. Im Rahmen der von internationalen ExpertInnen entwickelten PISA-Frameworks wurde definiert, welches Wissen und welche Fähigkeiten für die einzelnen Kompetenzbereiche Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft relevant sind. Dieses Vorgehen gewährleistet ein gemeinsames Grundverständnis dahingehend, was im Zuge der Testungen erfasst werden soll (OECD 2009).

Für die PISA 2009-Daten muss noch angemerkt werden, dass eine Evaluation der in den letzten Jahren eingeleiteten Systemveränderungen in Österreich (Einführung der Neuen Mittelschule und der Bildungsstandards) noch nicht möglich ist, da die 15- und 16-jährigen PISA-SchülerInnen von diesen Veränderungen nicht betroffen waren (BIFIE 2012).

3.1.2 Erhebungsinstrumente

Zur Datenerhebung verwendete auch PISA 2009 wieder Tests und Fragebögen. Die drei Kompetenzbereiche Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft werden dabei mittels Tests erfasst, die in gedruckter Form vorgelegt und schriftlich beantwortet werden. Insgesamt 20 Länder nahmen außerdem an der Erfassung der elektronischen Lesekompetenz mittels computerbasierter Tests teil. Die Kontextinformationen werden mit Hilfe von Fragebögen erhoben, welche die SchülerInnen sowie SchulleiterInnen schriftlich beantworten (OECD 2010a).

Bei PISA 2009 wurde der Kompetenzbereich Lesen mit 102 Aufgaben erfasst, der Kompetenzbereich Mathematik mit 36 Aufgaben und der Kompetenzbereich Naturwissenschaft mit 53 Aufgaben. Während die Aufgaben in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaft jenen von PISA 2003 und PISA 2006 entsprachen, wurden für den Bereich Lesen insgesamt 58 neue Testaufgaben entwickelt. Die Entwicklung von neuen Aufgaben findet auf internationaler Ebene statt und unterliegt einem genau vorgegebenen Prozedere, das auch einen Feldtest umfasst. Die Testaufgaben waren mit unterschiedlichen Antwortformaten ausgestattet: Multiple Choice (52% der Aufgaben), offene (40%) und geschlossene (8%) Antworten waren von den SchülerInnen gefordert (OECD 2012).

Die mittels Fragebögen erhobenen Kontextinformationen umfassten die SchülerInnen- und die Schulebene. Erstere beinhaltete beispielsweise die bisherige Schullaufbahn, den sozioökonomischen Hintergrund, den Deutschunterricht aus Sicht der SchülerInnen oder die Einstellungen der SchülerInnen hinsichtlich des Schwerpunktes Lesen. Dieser Fragebogen wird von den SchülerInnen beantwortet. Auf Schulebene wurden neben Basisdaten der Schulen auch die

Informationen über Schulressourcen und Lernumgebung oder Maßnahmen der Qualitätsentwicklung erhoben. Dieser Fragebogen wird von den SchulleiterInnen beantwortet. Sowohl der internationale SchülerInnen- als auch der internationale Schulfragebogen sind für alle Teilnehmerländer gleich, können jedoch auf Staatenebene um zusätzliche Aspekte erweitert werden. Ebenso können beide internationalen Fragebögen durch nationale Zusatzerhebungen ergänzt werden (OECD 2010a).

Da die SchülerInnen in der Unterrichtssprache des jeweiligen Landes bzw. der jeweiligen Schule getestet und befragt werden, müssen in jedem Land entsprechende Versionen der Erhebungsinstrumente erstellt werden. Das internationale Konsortium stellt für die Übersetzungen Quellversionen in englischer und französischer Sprache zur Verfügung. Unter Kontrolle und im Austausch mit dem internationalem Konsortium und seinen spezifisch für diese Übersetzungen geschulten MitarbeiterInnen werden die Tests und Fragebögen von den Teilnehmerländern entweder einzeln oder im Zuge von länderübergreifenden Kooperationen übersetzt (Schwantner & Schreiner 2010b).

3.1.3 Zielpopulation und Stichprobe

Neben standardisierten Erhebungsinstrumenten sind die einheitliche Definition der Zielpopulation und festgelegte Regeln für die Größe und Zusammensetzung der Stichprobe eine wesentliche Voraussetzung für die Vergleichbarkeit der Ergebnisse von Studien wie PISA.

Die Grundgesamtheit von PISA umfasst alle SchülerInnen, die zum Testzeitpunkt zwischen 15 Jahren und drei Monaten und 16 Jahren und zwei Monaten alt sind und mindestens die 7. Schulstufe besuchen. SchülerInnen dieses Alters befinden sich in den meisten Teilnehmerländern am Ende der Pflichtschulzeit und stellen somit die relevante Population dar, um – dem PISA-Ziel entsprechend – den kumulativen Bildungsertrag einzelner Schulsysteme zu erfassen. Zur Grundgesamtheit von PISA zählen also alle SchülerInnen des definierten Alterszeitraumes – unabhängig von der institutionellen Struktur der Bildungssysteme und unabhängig davon, ob sie die Schule Voll- oder Teilzeit besuchen. Für den österreichischen und italienischen bzw. Tiroler und Südtiroler Kontext bedeutet dies, dass auch BerufschülerInnen Teil der PISA-Grundgesamtheit sind. Ebenso gehören SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen zur PISA-Zielgruppe, wenn es ethisch vertretbar und sinnvoll ist, dass sie am Test teilnehmen. Für SchülerInnen in Sonderschulen und für SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen,

die als IntegrationsschülerInnen andere Schulen besuchen, wurde eine eigene Testheftform mit einfacheren Aufgaben und kürzerer Bearbeitungszeit entwickelt (OECD 2009).

Die für alle Teilnehmerstaaten einheitlichen Kriterien in Hinblick auf die Stichprobenauswahl und –zusammensetzung betreffen auch den Ausschluss von SchülerInnen und den Rücklauf. Die Stichprobenstandards legen fest, dass bis zu 5% der Zielpopulation ausgeschlossen werden können, wenn eines der folgenden Kriterien vorliegt (OECD 2012):

- *kognitive Beeinträchtigungen*, aufgrund derer die SchülerInnen nicht in der Lage sind, an der Erhebung unter Testbedingungen teilzunehmen;
- *funktionale (körperliche) Beeinträchtigungen*, aufgrund derer die SchülerInnen nicht in der Lage sind, an der Erhebung unter Testbedingungen teilzunehmen;
- *unzureichende Kenntnis in der Testsprache*, sodass die Sprachbarriere in der Testsituation nicht überwunden werden kann;
- *Schulwechsel oder Schulabbruch* der SchülerInnen im Zeitraum zwischen der Stichprobenziehung und der Testung;

Die zu erreichende Rücklaufquote wurde für alle Teilnehmerstaaten verbindlich auf mindestens 85% festgelegt.

Die Stichprobenziehung erfolgte zweistufig: Im ersten Schritt wurde aus allen Schulen mit SchülerInnen der entsprechenden Altersgruppe die erforderliche Anzahl an Schulen zufällig gezogen. Anschließend wurde eine Zufallsstichprobe von üblicherweise 35 SchülerInnen aus jeder dieser Schulen ausgewählt. Jedes Land musste außerdem mindestens 150 Schulen testen. In Ländern mit weniger als 150 Schulen erfolgte eine Vollerhebung auf Schulebene und innerhalb der Schulen wiederum die entsprechende Zufallsauswahl von 35 SchülerInnen (OECD 2012).

3.1.4 Durchführung und Gewichtung

Ähnlich wie die Fragebogenerstellung und –übersetzung bzw. die Festlegung der Grundgesamtheit und die Stichprobenziehung ist auch der Ablauf der Testung selbst hochgradig standardisiert. Um eine bestmögliche Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu erzielen, findet die Testung also in allen Teilnehmerländern auf dieselbe Art und Weise sowie mit Unterstützung geschulten TestleiterInnen statt (OECD 2012).

Schließlich ist noch darauf hinzuweisen, dass sämtliche PISA-Ergebnisse auf gewichteten Daten basieren (OECD 2010a). Die Gewichtung von Datensätzen ist immer dann nötig, wenn nicht die Gesamtpopulation befragt wird, die Er-

gebnisse jedoch auf diese umgelegt werden sollen. Mit Hilfe der Gewichtung werden dabei Stichprobenausfälle ebenso wie beabsichtigte Unter- oder Überrepräsentationen korrigiert.

3.1.5 Reformen des Südtiroler Bildungssystems

Die hier analysierte PISA-Stichprobe stammt aus dem Jahr 2009. Die getesteten SchülerInnen durchliefen also das Schulsystem des jeweiligen Landes von den 1990er Jahren bis zum getesteten Zeitpunkt. Vor allem das Schulsystem in Italien bzw. Südtirol wurde in dieser Periode durch mehrere Reformen verändert. Zwar wurden in dieser Periode kaum Änderungen an der Struktur des Schulsystems vorgenommen (die Mittelschule sowie die Aufteilung der LehrerInnen von drei in zwei Klassen bestanden bereits), wie sie in Abbildung 2 dargestellt sind. Abgesehen davon wurden jedoch einige wichtige Reformen durchgeführt. Daher ist es für diese Stichprobe nötig, auf die vergangenen Reformen des italienischen Bildungssystems einzugehen. Für die PISA-Ergebnisse von 2009 bedeutet dies auch, dass die getesteten Leistungen unter dem Aspekt betrachtet werden müssen, dass die SchülerInnen in Südtirol das aktuelle Bildungssystem von heute nur zum Teil durchwandert haben. Somit bilden die Ergebnisse von PISA 2009 auch teilweise ein älteres Bildungssystem ab, dessen Veränderung nun dargestellt wird. Tabelle 7 dient dabei als Übersicht, in welcher Schulstufe sich die SchülerInnen zur Zeit der Reformen befanden (GRIMALDI 2012).

Tabelle 7: Schuljahre der PISA-SchülerInnen von 2009

Schuljahr	Schulstufe
1999-2004	Grundschule
2004-2007	Mittelschule
2007-2009	Gymnasien, Fachoberschulen, Berufsbildung

Quelle: SORA

Im Jahr 1997, kurz vor Eintritt der getesteten SchülerInnen in die Grundschule, wurde das italienische Bildungssystem in allen Schulstufen reformiert. Die Änderungen bestanden hauptsächlich aus einer teilweisen Dezentralisierung durch eine Lockerung der Hierarchie zwischen dem italienischen Bildungsministerium und den Schulen. Während das Ministerium sich nunmehr darauf beschränkte, Rahmenbedingungen wie generelle Richtlinien und finanzielles Ressourcenmanagement festzulegen, sowie die nationalen Bildungspläne definierte, wurden die Schulen nicht mehr als bloße Bereitstellerinnen von Serviceleistungen gesehen. Sie wurden ermächtigt, eigene Schulschwerpunk-

te zu setzen, durch Schulprojekte, lokale Bildungsschwerpunkten und bis zu einem gewissen Grad ihre interne Verwaltung selbst zu organisieren. Daneben wurden Schulen stark angeregt, eigenständig öffentliche und private PartnerInnen zu suchen, um zusätzliche Ressourcen zu erhalten. Insgesamt war diese Reform also geprägt von einer Mischung aus zentralisierter Bürokratie und einer Stärkung des Lokalismus der Schulen (GRIMALDI 2012).

Von 1997 bis 2000 wurde die Autonomie der Schulen in Südtirol bzw. in ganz Italien weiter gestärkt. Dabei wurde vor allem die Rolle der Schulleitung neu definiert. Die Rolle der „Neuen SchulleiterInnen“ wurde dabei an jene von LeiterInnen privatwirtschaftlicher Unternehmen angelehnt. Sie waren fortan für das Ergebnis der Schule verantwortlich und waren ebenso verantwortlich für das effektive und effiziente Einsetzen von Ressourcen. Des Weiteren war die Schulleitung ebenfalls verantwortlich, ihre Schule so attraktiv wie möglich für Eltern und Kinder zu gestalten, um damit die Auslastung der Schule zu gewährleisten. In diesem Zusammenhang war es auch die Aufgabe der Schulleitung, eventuelle zusätzliche Ressourcen zu gewinnen, um außerschulische Aktivitäten anbieten zu können. Insgesamt wurde die Autonomie der Schule noch immer eingeschränkt durch bürokratische Vorschriften, beispielsweise in der Einstellung neuer LehrerInnen (GRIMALDI 2012).

Von 2001 bis heute wird der Fokus in den Bildungsreformen stärker auf Kostenreduktion, Standardisierungen und Evaluationsrichtlinien gelegt. Letzteres wurde vor allem durch PISA und andere Evaluierungsstudien angeregt (GRIMALDI 2012).

Seit dem Jahr 2006 beläuft sich die Schulpflicht in Italien auf zehn Jahre, nachdem sie ab 2001 schrittweise von acht Jahren angehoben, dazwischen jedoch aufgrund von Ressourcenmangel auch wieder gesenkt wurde. Weiters wurde die Durchlässigkeit des Bildungssystems durch die Studienzulassung von AbsolventInnen einer Berufsfachschule („Berufsmatura“) erhöht.

Auch in Österreich kam es in den vergangenen 15 Jahren zu Änderungen im Schulsystem. So haben SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen seit 1997 die Möglichkeit, auch im Sekundärbereich integrativ unterrichtet zu werden. Mit Oktober 2007 wurde außerdem die Aus- und Weiterbildung der LehrerInnen neu geregelt: die Pädagogischen Akademien, Berufspädagogischen Akademien, Religionspädagogischen Institute und die Pädagogischen Institute wurden zu den Pädagogischen Hochschulen zusammengefasst. In diesen findet nun die Ausbildung aller PflichtschullehrerInnen statt. Seit dem Schuljahr 2008/2009 läuft außerdem in der Sekundarstufe I die Neue Mittelschule als Schulversuch. Dies ist eine gemeinsame Schulle aller 10- bis 14jährigen. Ge-

plant ist, dass bis zum Schuljahr 2015/2016 alle Hauptschulen zu Neuen Mittelschulen umgewandelt werden (BMUKK 2012g).

3.2 PISA 2009 in Tirol und Südtirol

PISA findet nicht nur auf staatlicher Ebene statt. Auch für Regionen besteht die Möglichkeit, sich mit einer repräsentativen Stichprobe an der Erhebung zu beteiligen. Tirol und Südtirol haben diese Möglichkeit in Anspruch genommen und verfügen somit über Ergebnisse auf Regionsebene.

3.2.1 Fragebögen

Die Übersetzung der in Österreich verwendeten Tests und Fragebögen erfolgte in Kooperation mit Deutschland, Luxemburg und der Schweiz. Dabei wurde eine deutschsprachige Basisversion erarbeitet, von der aus bei Bedarf und aus regionalen sprachlichen oder kulturellen Gründen nationale Adaptionen vorgenommen wurden (Schwantner & Schreiner 2010b).

In Südtirol wurden in den deutschen Schulen die Tests und Fragebögen in der österreichischen Version vorgegeben, wobei es aufgrund von Schulsystemunterschieden nötig war, einzelne Passagen aus dem englischen Original neu zu übersetzen. Südtiroler SchülerInnen, die italienische Schulen besuchen, beantworteten die italienischen Fragebögen und SchülerInnen in ladinischen Schulen konnten zwischen den österreichischen und italienischen Versionen frei wählen (Huber & Meraner 2011).

3.2.2 Stichproben und Durchführung

Sowohl Österreich als auch Italien verfügen über ein differenziertes Schulsystem, wobei die SchülerInnen in Österreich bereits nach der 4. Schulstufe, in Italien nach der 8. Schulstufe in unterschiedliche Schulen wechseln. Die überwiegende Mehrheit der PISA-SchülerInnen – 15- bis 16-Jährige – befindet sich damit in beiden Staaten bzw. beiden Regionen in einer Vielzahl an verschiedenen Schultypen. In Tirol beinhaltet die PISA-Grundgesamtheit dabei Hauptschulen und AHS-Unterstufen, Polytechnische Schulen, AHS-Oberstufen, Schulen mit Statut, Berufsschulen, Berufsbildende Mittlere Schulen und Berufsbildende Höhere Schulen (BIFIE Salzburg 2010). In Südtirol wiederum Allgemeinbildende Schulen, Fachoberschulen, Lehranstalten, Berufsschulen und Mittelschulen. Hinzu kommt, dass den Südtiroler SchülerInnen die Schultypen in den drei Sprachgruppen deutsch, italienisch und ladinisch zur Verfügung stehen (Huber & Meraner 2011).

Die duale Lehrlingsausbildung in Tirol und Südtirol bedeutet außerdem, dass nicht nur die SchülerInnen aller (Vollzeit-)Schultypen an PISA 2009 teilgenommen haben, auch Lehrlinge sind als Teilzeit-SchülerInnen Teil der Grundgesamtheit und somit der Stichprobe von PISA (BIFIE Salzburg 2010; Huber & Meraner 2011).

Die Zielpopulation umfasste in Tirol und Südtirol SchülerInnen des Jahrgangs 1993 (BIFIE Salzburg 2010; Huber & Meraner 2011). Um die unterschiedlichen Schultypen repräsentativ erfassen zu können, war in Tirol und Südtirol ein komplexes Stichprobendesign nötig:

Für Tirol wurde die übliche PISA-Stichprobe von ca. 400 bis 500 SchülerInnen um mehr als die Hälfte aufgestockt, um auch für das Bundesland repräsentative Aussagen machen zu können. Das Auswahlverfahren erfolgte zweistufig, es wurden also sowohl die Schulen als auch – im zweiten Schritt – die SchülerInnen mittels Zufallsstichprobe ausgewählt. Insgesamt nahmen in Tirol an PISA 2009 1.283 SchülerInnen in 53 Schulen teil. Die Aufteilung der getesteten Schulen und SchülerInnen nach Schultyp zeigt die folgende Tabelle (BIFIE Salzburg 2010):

Tabelle 8: Anzahl der getesteten Schulen und SchülerInnen in Tirol

	Anzahl Schulen	Anzahl SchülerInnen
Pflichtschulen	8	39
Polytechnische Schulen	6	151
Allgemeinbildende Höhere Schulen	8	262
Schulen mit Statut	3	10
Berufsschulen	9	257
Berufsbildende Mittlere Schulen	9	227
Berufsbildende Höhere Schulen	10	337
Gesamt	53	1283

Quelle: BIFIE Salzburg 2010.

Für PISA 2009 verzeichnet Tirol eine Rücklaufquote auf Schulebene von 98% und auf SchülerInnenebene von 95% und erfüllt somit die vom internationalen Konsortium vorgegebenen Standards ohne Probleme. Insgesamt nahmen in Tirol 47 der in der Stichprobe vorgesehenen SchülerInnen nicht an der Testung teil: 9 SchülerInnen aufgrund von mentalen Beeinträchtigungen, 3 SchülerInnen aufgrund von mangelnden Kenntnissen der deutschen Sprache und 35 SchülerInnen, weil sie zum Testzeitpunkt entweder die Schule gewechselt oder verlassen hatten (BIFIE Salzburg 2010).

In Südtirol fand für PISA 2009 eine Vollerhebung auf Schulebene statt (für alle Schultypen ausser der Mittelschule – hier wurde eine Stichprobe gezogen). In

den einzelnen Schulen, die von SchülerInnen der Zielpopulation besucht werden, wurde entsprechend der internationalen Vorgaben eine Zufallsstichprobe von jeweils 35 SchülerInnen gezogen. Verfügte eine Schule über weniger als 35 SchülerInnen, wurden alle getestet. Insgesamt nahmen in Südtirol 86 Schulen und 2.144 SchülerInnen an PISA 2009 teil. Die Aufteilung nach Schul- und Sprachgruppen zeigt die folgende Tabelle (Huber & Meraner 2011).

Tabelle 9: Anzahl der getesteten Schulen und SchülerInnen in Südtirol

	Anzahl Schulen
Allgemeinbildende Schule deutsch	15
Allgemeinbildende Schule italienisch	11
Allgemeinbildende Schule ladinisch	1
Fachoberschule deutsch	14
Fachoberschule italienisch	5
Fachoberschule ladinisch	2
Lehranstalten deutsch	7
Lehranstalten italienisch	3
Lehranstalten ladinisch	1
Berufsschulen deutsch	16
Berufsschulen italienisch	6
Berufsschulen ladinisch	-
Mittelschulen deutsch	4
Mittelschulen italienisch	1
Mittelschulen ladinisch	0
Gesamt	86

Quelle: Huber & Meraner 2011.

Mit einer Rücklaufquote von über 90% auf SchülerInnenebene hat auch Südtirol die internationalen Vorgaben problemlos erreicht. In Südtirol nahmen insgesamt 84 der in der Stichprobe vorgesehenen SchülerInnen nicht an der Testung teil: 5 aufgrund von kognitiven Behinderungen, 24 aufgrund von funktionalen Behinderungen, 15 wegen unzureichender Kenntnis der Testsprachen, 35 weil sie die Schule gewechselt oder verlassen haben und 5 weil sie keine Erlaubnis von ihren Eltern erhalten haben² (Huber & Meraner 2011).

Einen wichtigen Unterschied zwischen Südtirol und Österreich gibt es in Bezug auf die SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. IntegrationsschülerInnen. Diese füllten in Südtirol die allgemeinen Test- und Fragebögen aus, während sie in Österreich eine 1-stündige Kurzversion bear-

² Das PISA-Regelment sieht einen Informationsbrief für die Eltern vor. Einige Schulen in Südtirol haben die Eltern der SchülerInnen jedoch zusätzlich gefragt, ob diese an PISA teilnehmen dürfen. Auf den Fragebögen gab es daher einen Platz für den Vermerk, dass die Eltern mit der Teilnahme nicht einverstanden waren.

beitet haben. Die Ergebnisse der SchülerInnen wurden in beiden Fällen in die Gesamtauswertung integriert.

Die Durchführungen der PISA-Testungen erfolgten in Tirol und Südtirol auf Basis der internationalen Vorgaben und innerhalb des dabei festgelegten Testfensters. Weder für Tirol noch für Südtirol wurden Probleme im Zuge der PISA-Testung berichtet (BIFIE Salzburg 2010; Huber & Meraner 2011). Für die gesamtösterreichische Testung ergab sich aufgrund eines Boykott-Aufrufs der Schülerunion an die SchülerInnen eine besondere Situation. Der Boykottaufruf entstand als Folge von Differenzen zwischen Lehrgewerkschaft, Schülervertretung und dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur hinsichtlich der Ausweitung der Lehrerarbeitszeit. In Absprache mit dem internationalen Konsortium wurden schließlich acht Schulen aufgrund des Boykotts von der Datenbasis ausgeschlossen (Schwantner & Schreiner 2010a).

3.2.3 Ergebnisse

Lesekompetenz Gesamtskala

PISA definiert Lesekompetenz als einen dynamischen Prozess, bei dem die LeserInnen auf unterschiedliche Weisen versuchen, den Inhalt von Texten zu verstehen, zu interpretieren und zu reflektieren (OECD 2009, S. 23).

Insgesamt erzielen im OECD-Durchschnitt sowohl die österreichischen als auch die italienischen SchülerInnen unterdurchschnittliche Ergebnisse, wobei Österreich noch einmal signifikant schlechter abschneidet als Italien (Tabelle 10: Lesekompetenz Gesamtergebnis).

Auch die Lesekompetenz der Tiroler SchülerInnen liegt unter dem OECD-Durchschnitt. Die Lesekompetenz der Südtiroler SchülerInnen ist im OECD-Vergleich demgegenüber durchschnittlich ausgeprägt. Dies gilt sowohl für die deutsche als auch für die italienische Schule, wobei die deutsche Schule leicht besser abschneidet als die italienische. Im Vergleich mit den Tiroler SchülerInnen weisen die Südtiroler SchülerInnen eine um 27 Skaleneinheiten höhere Lesekompetenz auf, die SchülerInnen der deutschen Schule in Südtirol erzielen sogar ein um 31 Punkte besseres Ergebnis als die Tiroler SchülerInnen (Tabelle 10: Lesekompetenz Gesamtergebnis).

Tabelle 10: Lesekompetenz Gesamtergebnis

	Gesamtskala Skalenwert	Gesamtskala Standardfehler	Konfidenz- intervall unten	Konfidenz- intervall oben ³
OECD Durchschnitt	496	0,5	495,0	496,9
Österreich	470	2,9	464,3	475,7
Italien	486	1,6	482,9	489,1
Tirol	463	6,2	450,9	475,2
Südtirol gesamt	490	3,2	483,7	496,3
Südtirol dtsh. Schule	494	3,0	488,1	499,9
Südtirol ital. Schule	474	10,6	453,2	494,8

Quellen für Gesamtskalenwert und Standardfehler: BIFIE Salzburg (2010) und Hölzl & Kustatscher (2011).

Quelle für Konfidenzintervalle: eigene Berechnungen.

PISA weist die Lesekompetenz der SchülerInnen nicht nur als einen Gesamtskalenwert aus. Die SchülerInnen werden außerdem insgesamt sechs unterschiedlichen Kompetenzstufen zugeordnet (wobei die 1. Stufe dreigeteilt ist). Aus diesen Kompetenzstufen lassen sich schließlich die Prozentsätze jener SchülerInnen berechnen, die entweder der Spitzengruppe (also den Kompetenzstufen 5 und 6) oder der Risikogruppe (den Gruppen 1a, 1b und unter 1b) angehören (Schwantner & Schreiner 2010a).

Die Anzahl an SchülerInnen, die zur Lese-Spitzengruppe gehören, beträgt im OECD-Schnitt 7%, in Österreich 5% und in Italien 6%. Auch die Anteile von Spitzen-SchülerInnen in Tirol und Südtirol bzw. in der deutschen und italienischen Schule in Südtirol weichen nicht sehr stark vom OECD-Schnitt oder voneinander ab (Tabelle 11: Lesekompetenz Spitzen- und Risikogruppe).

Anders verhält es sich hinsichtlich der Risikogruppen: Hier liegt der OECD-Schnitt bei rund 19%, Italien und Südtirol liegen mit 21% bzw. 18% im selben Bereich. Demgegenüber weist Österreich jedoch eine Lese-Risikogruppe von rund 28% und Tirol eine von 31% auf. Der Vergleich zwischen Tirol und Südtirols deutscher Schule zeigt, dass Tirol eine praktisch doppelt so große Lese-Risikogruppe hat. Damit ist beinahe ein Drittel der Tiroler SchülerInnen gegen Ende ihrer Pflichtschulzeit in nur unzureichendem Maße in der Lage, sinnerfassend zu lesen. In der deutschen Schule in Südtirol beträgt dieser Anteil rund 16% (Tabelle 11: Lesekompetenz Spitzen- und Risikogruppe).

³ Die Konfidenzintervalle geben für jeden Stichprobenwert jenes Intervall an, in dem sich der „wahre“ Wert (also jener Wert, der sich bei einer Gesamterhebung ergeben würde) mit einer Wahrscheinlichkeit von 95% befindet. Diese Konfidenzintervalle werden mit der Formel $KI = \text{Stichprobenwert} \pm 1,96 \cdot \text{Standardfehler}$ berechnet. Konfidenzintervalle müssen immer dann berücksichtigt werden, wenn zwei Stichprobenwerte miteinander verglichen werden. Von einem signifikanten Unterschied zwischen zwei Werten kann ausgegangen werden, wenn sich die Konfidenzintervalle der beiden Werte nicht überschneiden (Bortz 2005).

Tabelle 11: Lesekompetenz Spitzen- und Risikogruppe

	Gesamtskala Skalenwert	Gesamtskala Standardfehler	Spitzen- gruppe	Risiko- gruppe
OECD Durchschnitt	496	0,5	7,0%	18,8%
Österreich	470	2,9	4,9%	27,5%
Italien	486	1,6	5,8%	21,0%
Tirol	463	6,2	4,0%	31,0%
Südtirol gesamt	490	3,2	5,7%	18,0%
Südtirol dtsh. Schule	494	3,0	5,8%	15,9%
Südtirol ital. Schule	474	10,6	5,9%	26,6%

Quellen: BIFIE Salzburg (2010); Hölzl & Kustatscher (2011); eigene Berechnung;

Lesekompetenz Leseprozesse

Die Testaufgaben von PISA können in drei unterschiedliche Leseprozesse unterteilt werden, die grundsätzlich aufeinander aufbauen: Informationen ermitteln, Kombinieren und Interpretieren sowie Reflektieren und Bewerten.

Der Leseprozess „Informationen ermitteln“ umfasst dabei die gezielte Extraktion von Informationen aus Texten. Hierbei handelt es sich um die einfachsten Aufgaben, wobei diese in etwa ein Viertel der Testaufgaben umfassen. Der Leseprozess „Kombinieren und Bewerten“ umfasst zum einen ein Textverständnis dahingehend, dass Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Textteilen erkannt werden können. Zum anderen geht es darum, diese Textteile miteinander in Beziehung zu setzen. Zirka die Hälfte der Testaufgaben befasst sich mit dieser Kompetenz. Charakteristisch für den dritten Leseprozess „Reflektieren und Bewerten“ ist, dass zusätzliches Wissen und eigene Ideen herangezogen werden müssen, um den Text zu reflektieren und zu bewerten. In etwa ein Viertel der Aufgaben zum Leseverständnis befassten sich mit dieser Kompetenz (BIFIE Salzburg 2010; Hölzl & Kustatscher 2011).

Die Ergebnisse zeigen auf gesamtstaatlicher Ebene, dass die österreichischen SchülerInnen in Bezug auf alle drei Leseprozesse im OECD-Vergleich unterdurchschnittlich abschneiden. Auch die italienischen SchülerInnen erreichen hinsichtlich der Subskala „Informationen ermitteln“ und „Reflektieren und Bewerten“ unterdurchschnittliche Ergebnisse. Die Subskala „Kombinieren und Bewerten“ ist bei den italienischen SchülerInnen im OECD-Vergleich durchschnittlich ausgeprägt (Tabellen 12, 13 und 14).

Auch die Leistungen der Tiroler SchülerInnen sind im OECD-Vergleich auf allen drei Subskalen unterdurchschnittlich. Demgegenüber erzielen die Südtiroler SchülerInnen auf den drei Subskalen durchschnittliche Ergebnisse. Dabei zeigen die SchülerInnen der Südtiroler deutschen Schule auf der Subskala „Informationen ermitteln“ sogar überdurchschnittliche, die SchülerInnen der italienischen Schule jedoch unterdurchschnittliche Ergebnisse. Die Tiroler

SchülerInnen zeigen also auf allen drei Subskalen deutlich schlechtere Ergebnisse als die Südtiroler SchülerInnen. Im Besonderen sind die Unterschiede zur deutschen Schule wiederum beachtlich: minus 32 Skaleneinheiten auf der Subskala „Informationen ermitteln“, minus 32 Skaleneinheiten auf der Subskala „Kombinieren und Interpretieren“ und minus 33 Skaleneinheiten auf der Subskala „Reflektieren und Bewerten“⁴ (Tabellen 12, 13 und 14).

Tabelle 12: Leseprozess „Informationen ermitteln“

	Skalenwert	Standardfehler	Konfidenzintervall unten	Konfidenzintervall oben
OECD Durchschnitt	495	0,5	494,0	495,9
Österreich	477	3,2	470,7	483,3
Italien	482	1,8	478,5	485,5
Tirol	473	-	-	-
Südtirol gesamt	497	3,5	490,1	503,9
Südtirol dtsh. Schule	505	3,2	498,7	511,3
Südtirol ital. Schule	468	10,3	447,8	488,2

Quellen: BIFIE Salzburg (2010); Hölzl & Kustatscher (2011); eigene Berechnungen;

Tabelle 13: Leseprozess „Kombinieren und Interpretieren“

	Skalenwert	Standardfehler	Konfidenzintervall unten	Konfidenzintervall oben
OECD Durchschnitt	493	0,5	492,0	493,9
Österreich	471	2,9	465,3	476,7
Italien	490	1,6	486,9	493,1
Tirol	462	-	-	-
Südtirol gesamt	490	3,4	483,3	496,7
Südtirol dtsh. Schule	493	3,1	486,9	499,1
Südtirol ital. Schule	478	11,5	455,5	500,5

Quellen: BIFIE Salzburg (2010); Hölzl & Kustatscher (2011); eigene Berechnungen;

Tabelle 14: Leseprozess „Reflektieren und Bewerten“

	Skalenwert	Standardfehler	Konfidenzintervall unten	Konfidenzintervall oben
OECD Durchschnitt	494	0,5	493,0	494,9
Österreich	463	3,4	456,3	469,7
Italien	482	1,8	478,5	485,5
Tirol	459	-	-	-
Südtirol gesamt	488	3,3	481,5	494,5
Südtirol dtsh. Schule	492	3,2	485,7	498,3
Südtirol ital. Schule	474	11,4	451,7	496,3

Quellen: BIFIE Salzburg (2010); Hölzl & Kustatscher (2011); eigene Berechnungen;

⁴ Auch wenn für die drei Subskalenwerte aus Tirol kein Standardfehler vorliegt und somit kein Konfidenzintervall berechnet werden kann, lassen die starken Unterschiede einen signifikanten Unterschied vermuten.

3.2.4 Einflussfaktoren auf die Lesekompetenz

Potentielle Einflussfaktoren auf die Lesekompetenz von SchülerInnen versucht PISA auf der individuellen sowie auf der Schul- und Systemebene zu erfassen. Zu den individuellen Einflussfaktoren zählen beispielsweise das Geschlecht oder der sozioökonomische Hintergrund der SchülerInnen, die Schul- und Systemebene umfasst unter anderem personelle und finanzielle Ressourcen der Schulen, Schulautonomie oder den Selektionsgrad.

Die PISA-ExpertInnen in Österreich weisen darauf hin, dass PISA in der Lage ist, das Ausmaß von Qualitätsmerkmalen darzustellen, diese zu beschreiben und in einen internationalen Vergleich zu stellen. Für die Erklärung der vielfältigen Ursachen und Wirkungen, die diese Merkmale auf staatlicher und regionaler Ebene hervorbringen, sind die PISA-Daten jedoch nur bedingt geeignet (BIFIE 2012). Ein Grund hierfür besteht darin, dass die meisten der für diese Analysen herangezogenen Indikatoren auf den Antworten der SchülerInnen und der SchulleiterInnen in den PISA-Fragebögen beruhen. Diese subjektiven Einschätzungen und Einstellungen taugen schließlich nur in begrenztem Ausmaß zur Analyse „objektiver“ Kausalzusammenhänge auf Systemebene (OECD 2010c).

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse befassen sich in einem ersten Schritt mit der Lesefreude der Tiroler und Südtiroler SchülerInnen und deren potentiellen Einflüssen auf die Lesekompetenz.

Besonderes Augenmerk wird daran anschließend auf den Aspekt der Chancengleichheit von Bildungssystemen – im Besonderen in Tirol und Südtirol bzw. Österreich und Italien gelegt. Die zentrale Frage, die es hierbei zu beantworten gilt, lautet: Inwieweit können Tirol und Südtirol faire Chancen beim Kompetenzerwerb für SchülerInnen unterschiedlichen Geschlechts und unterschiedlicher sozialer Herkunft sicherstellen? Hierbei werden Kompetenzunterschiede nach Geschlecht und sozioökonomischem Hintergrund ebenso berücksichtigt wie die Struktur des Bildungssystems und bestehende Schulautonomie. Letztlich geht es darum, aufzuzeigen, ob und inwieweit es den gegenwärtigen Systemen gelingt, bestehende Ungleichheiten (v.a. aufgrund des sozioökonomischen Status) zwischen den SchülerInnen auszugleichen, wenn es um den Erwerb grundlegender Kompetenzen wie Lesen geht.

Lesefreude

Im Rahmen des Schülerfragebogens erfasst PISA die Lesefreude der SchülerInnen unter anderem über die Frage, inwieweit bzw. in welchem Ausmaß sie zu ihrem Vergnügen lesen (OECD 2010a). Bei Betrachtung des jeweiligen

Prozentsatzes von SchülerInnen, die angeben, gar nicht zum Vergnügen zu lesen, zeigt sich, dass die österreichischen SchülerInnen eine im OECD-Vergleich geringe Lesefreude aufweisen, während die Lesefreude der italienischen SchülerInnen insgesamt durchschnittlich hoch ist (Tabelle 15: SchülerInnen, die nicht zum Vergnügen lesen).

Sowohl in Tirol als auch in der deutschen Schule in Südtirol geben mehr als die Hälfte der SchülerInnen an, nie zu ihrem Vergnügen zu lesen (in der italienischen Schule gibt selbiges im Vergleich dazu nur ein gutes Viertel der SchülerInnen an, siehe Tabelle 15). Die Tiroler SchülerInnen weisen also ebenso wie die Südtiroler SchülerInnen in der deutschen Schule eine äußerst geringe Lesefreude auf.

Tabelle 15: SchülerInnen, die nicht zum Vergnügen lesen

	Prozent	Standardfehler
OECD Durchschnitt	37,4	0,1
Österreich	50,0	0,9
Italien	33,9	0,6
Tirol	54,0	-
Südtirol gesamt	48,0	1,6
Südtirol dtsh. Schule	53,5	1,6
Südtirol ital. Schule	26,5	3,2

Quellen: BIFIE Salzburg (2010); Hölzl & Hilpold (2011);

Die weiteren Analysen zeigen zwar einen grundlegenden Zusammenhang zwischen der Lesefreude und der Leseleistung, dieser ist jedoch nicht linear und auch nicht immer ganz eindeutig. Insgesamt können in Österreich 20% der Varianz von Lesekompetenz durch Lesefreude erklärt werden, in Südtirol ein ähnlich hoher Prozentsatz von 18% (OECD 2010a; Hölzl & Hilpold 2011).

Um ein etwas besseres Bild über den Zusammenhang zwischen Lesefreude und Lesekompetenz zu erhalten, können unterschiedliche Arten von Lektüre berücksichtigt werden. Hierbei zeigt sich, dass SchülerInnen, die Belletristik und Sachbücher lesen, mit hoher Wahrscheinlichkeit über eine sehr gute Lesekompetenz verfügen. Ähnlich verhält es sich bei SchülerInnen, die Tageszeitungen und Zeitschriften lesen (OECD 2010a; Hölzl & Hilpold 2011). Die Kausalität ist hierbei jedoch nicht eindeutig aufzuzeigen: So ist es zwar einleuchtend, dass regelmäßiges Lesen komplexer Texte die Kompetenz steigert. Beachtet werden muss jedoch auch, dass das Lesen solcher Texte bereits ein beträchtliches Kompetenzausmaß voraussetzt. Hinzu kommt, dass Lesefreude nicht nur auf Ebene der einzelnen Individuen betrachtet werden kann. Lesefreude entwickelt sich im Rahmen der Sozialisation und somit in

Auseinandersetzung mit dem sozialen Umfeld und der Gesellschaft, in der die SchülerInnen leben.

Geschlecht

Hinsichtlich der Lesekompetenz zeigen sich Geschlechtsunterschiede für alle OECD-Länder dahingehend, dass Mädchen deutlich besser sinnerfassend lesen können als Burschen. Auch Tirol und Südtirol weisen diesen Gender Gap auf: In Tirol erzielen Schülerinnen ein um 50 Skaleneinheiten besseres Ergebnis als Burschen und in Südtirol schneiden Schülerinnen um 43 Punkte besser ab als Schüler (47 Punkte in der deutschen Schule) (Tabelle 16: Geschlechtsunterschiede in der Lesekompetenz).

Diese Ergebnisse schlagen sich letztlich sowohl auf nationaler als auch auf regionaler Ebene dahingehend nieder, dass ein höherer Anteil an Burschen in die jeweiligen Risikogruppen fällt als dies bei Mädchen der Fall ist. In Tirol und Südtirol sind dabei in etwa doppelt so viele Burschen wie Mädchen zur Risikogruppe zu zählen, wobei in Tirol jedoch beide Risikogruppen noch einmal nahezu doppelt so groß sind wie in Südtirol: Während in Tirol jedes fünfte Mädchen zwischen 15 und 16 Jahren nur unzureichend sinnerfassend lesen kann, ist es in Südtirol jedes zehnte Mädchen. In Südtirol fallen außerdem 25% der Burschen in die Risikogruppe, in Tirol jedoch 40% der Burschen (Tabelle 16: Geschlechtsunterschiede in der Lesekompetenz).

Tabelle 16: Geschlechtsunterschiede in der Lesekompetenz

	Mädchen besser	Risikogruppe Mädchen	Risikogruppe Burschen	Risikogruppe gesamt
OECD Durchschnitt	+39	13%	25%	18,8%
Österreich	+41	20%	35%	27,5%
Italien	+46	13%	29%	21,0%
Tirol	+50	22%	41%	31,0%
Südtirol gesamt	+43	11%	25%	18,0%
Südtirol dtsch. Schule	+47	8%	24%	15,9%
Südtirol ital. Schule	+25	23%	30%	26,6%

Quellen: BIFIE Salzburg (2010); Hölzl & Kustatscher (2011);

Sozioökonomischer Hintergrund

PISA 2009 erfasste den sozioökonomischen Hintergrund der SchülerInnen über eine Reihe von unterschiedlichen Indikatoren (basierend auf den Angaben der SchülerInnen im Fragebogen). Diese beinhalten unter anderem den Erwerbsstatus und die höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern, die

Anzahl der Bücher im Haushalt oder den Migrationshintergrund. (OECD 2010b)

Die Ergebnisse zeigen, dass das Ausmaß, in dem die Kompetenzen der PISA-SchülerInnen vom sozioökonomischen Hintergrund ihrer Eltern abhängen, in Österreich mit 16,6% erklärtem Varianzanteil deutlich höher ist als in Südtirol mit 6,6% (Tabelle 17: Erklärung durch sozioökonom.Hintergrund).

Tabelle 17: Durch sozioökonom. Hintergrund erklärter Varianzanteil der Lesekompetenz

	Erklärter Varianzanteil
OECD Durchschnitt	14,0%
Österreich	16,6%
Italien	11,8%
Tirol	-
Südtirol gesamt	6,6%
Südtirol dtsh. Schule	6,7%
Südtirol ital. Schule	9,6%

Quellen: OECD (2010c); Hölzl & Kustatscher (2011);

Auch wenn in diesem Zusammenhang keine Berechnungen für Tirol vorliegen, kann davon ausgegangen werden, dass das österreichische Ergebnis in ähnlicher Höhe für Tirol gilt. So wurde beispielsweise gezeigt, dass der Anteil an Kindern mit Eltern ohne Maturaabschluss in der Lese-Risikogruppe praktisch gleich hoch ist (69% in Österreich und 71% in Tirol) (BIFIE Salzburg 2010).

Und auch wenn für die OECD-Länder insgesamt gezeigt werden kann, dass die Leistung der Jugendlichen umso besser ist, je höher der sozioökonomische Status ihrer Eltern ist, gelingt es in den Bildungssystemen der meisten Länder und Regionen deutlich besser, diese Ungleichheit zu kompensieren.

Schultypen

Österreichweit besuchen rund zwei Drittel der SchülerInnen der Sekundarstufe 1 eine Hauptschule, rund ein Drittel eine AHS. In Tirol liegt das Verhältnis zwischen Haupt- und AHS-SchülerInnen in der Sekundarstufe 1 bei 78:22. Damit besuchen also deutlich weniger Tiroler SchülerInnen eine AHS-Unterstufe als dies im österreichischen Schnitt üblich ist. Auch jene Tiroler SchülerInnen, die 2009 an PISA teilgenommen haben, unterscheiden sich hinsichtlich des von ihnen besuchten Schultyps von der österreichischen Gesamtstichprobe: Während mit 56% die Mehrzahl der 15- und 16jährigen Tiroler PISA-SchülerInnen keine höherbildende Schule besucht, sind dies österreichweit 47% (BIFIE Salzburg 2010).

Die PISA-Ergebnisse zeigen, dass weitaus mehr Tiroler SchülerInnen, welche ihre Sekundarstufe 1 in der Hauptschule verbracht haben, zur Lese-Risikogruppe gezählt werden müssen als SchülerInnen, die eine AHS-Unterstufe besucht haben (Tabelle 18). Hierbei ist jedoch zu bedenken, dass die Schulleistung in der Volksschule nur einer von zahlreichen Gründen ist, warum eine Hauptschule oder eine AHS-Unterstufe besucht wird. Ein anderer Grund bezieht sich auf die Verfügbarkeit der beiden Schultypen in der Wohnumgebung. Für die Wahl des Schultyps nach der Volksschule hat sich in Österreich auch der Bildungshintergrund der Eltern als besonders relevant herausgestellt. Zahlreiche Studien verweisen auf die „Vererbung“ von Bildung und damit auf die soziale Undurchlässigkeit des österreichischen Schulsystems (zuletzt etwa OECD 2011, BACHER 2012).

Tabelle 18: Lese-Risikogruppen nach Schultyp in der Sekundarstufe 1

	Risikogruppe Hauptschule	Risikogruppe AHS	Risikogruppe gesamt
Tirol	35%	5%	31,0%

Quelle: BIFIE Salzburg (2010);

Auch in Südtirol, in dem die SchülerInnen bis zur 8. Schulstufe in eine gemeinsame Schule gehen, zeigen die Ergebnisse relevante Unterschiede in der Lesekompetenz der SchülerInnen abhängig vom Schultyp. Wie auf gesamtstaatlichem Gebiet verfügen auch die Südtiroler SchülerInnen, die ein Gymnasium besuchen, über die höchste Lesekompetenz, gefolgt von den FachoberschülerInnen und den Lehranstalts-SchülerInnen. Die geringste Lesekompetenz ergibt sich für die SchülerInnen in den Berufsschulen (Hözl & Kustatscher 2011).

4 Zusammenfassung

Die PISA 2009 Ergebnisse für Tirol und Südtirol sind aus zwei Gründen gut miteinander vergleichbar: Zum einen basieren sie auf standardisierten Erhebungsinstrumenten, standardisierter Stichprobenauswahl und standardisierter Durchführung. Zum anderen wurden die Stichproben für beide Regionen derart aufgestockt, dass tatsächlich regionale Auswertungen möglich sind.

Die Lesekompetenz der Tiroler und Südtiroler SchülerInnen unterscheidet sich signifikant: Die Tiroler SchülerInnen erzielen ein um 31 Punkte schlechteres Gesamtergebnis als die Südtiroler SchülerInnen der deutschen Schule. Auch die Risikogruppe – also jene Gruppe von SchülerInnen, die nicht in ausreichendem Ausmaß in der Lage ist, sinnerfassend zu lesen – ist in Tirol doppelt

so hoch wie in der deutschen Schule in Südtirol. Jede/r dritte Tiroler SchülerIn zählt zu dieser Risikogruppe.

Auf allen drei Subskalen, aus denen sich die Lesekompetenz zusammensetzt, erzielen die Tiroler SchülerInnen unterdurchschnittliche Ergebnisse. Die Südtiroler SchülerInnen erreichen demgegenüber auf einer Subskala ein überdurchschnittliches, auf zwei Subskalen ein durchschnittliches Ergebnis.

PISA 2009 versucht das Ausmaß der Lesekompetenzen mit einer Reihe von Hintergrundvariablen zu erklären. Zu diesen zählen neben dem Geschlecht, dem sozioökonomischen Hintergrund und der Selektivität des Schulsystems auch die Schulautonomie und die Verfügbarkeit von Ressourcen.

Die Analysen auf internationaler Ebene haben gezeigt, dass es einen grundlegenden Zusammenhang zwischen Lesefreude und Leseleistung gibt. Für Tirol und die deutsche Schule in Südtirol zeigen die Ergebnisse, dass die SchülerInnen beider Regionen über eine geringe Lesefreude verfügen und dass das Ausmaß des Einflusses der Lesefreude auf die Lesekompetenz ähnlich hoch ist.

Auch der Gender Gap und damit die höhere Lesekompetenz von Schülerinnen im Vergleich zu Schülern sind in Tirol und Südtirol ähnlich hoch ausgeprägt – allerdings vollzieht sich der Geschlechtsunterschied in Südtirol auf deutlich höherem Kompetenzniveau.

Die Zusammenhänge zwischen Lesefreude und Lesekompetenz bzw. Geschlecht und Lesekompetenz sind also für Tirol und Südtirol recht ähnlich. Ein auffälliger Unterschied zwischen Österreich und Südtirol ergibt sich jedoch hinsichtlich des Ausmaßes, in dem die Lesekompetenz vom sozioökonomischen Hintergrund der SchülerInnen abhängig ist. Diese Abhängigkeit ist in Österreich deutlich höher ausgeprägt und wird von Seiten der OECD vor allem auf die frühe Selektion im österreichischen Schulsystem zurückgeführt. Für die OECD ist dabei ein Bildungssystem dann erfolgreich, wenn die SchülerInnen nicht nur Kompetenzen in einem bestimmten Ausmaß erreichen, sondern wenn auch alle SchülerInnen – im Besonderen unabhängig von ihrem sozioökonomischen Hintergrund – eine ähnliche Leistung erzielen. Die internationalen Auswertungen von PISA 2009 zeigen auf, wodurch sich Bildungssysteme mit höherer von Bildungssystemen mit geringer Chancengleichheit unterscheiden (OECD 2010c):

Die bereits erwähnte Selektivität im Bildungssystem führt zu einer stärkeren Streuung der Leistungen der SchülerInnen. Außerdem hat in diesen Ländern der sozioökonomische Status der Eltern mehr Einfluss auf die SchülerInnenleistungen als dies in Ländern mit geringer Selektivität der Fall ist. Selektivität wirkt dabei umso stärker gegen die Chancengleichheit, je früher sie einsetzt.

Schulautonomie wirkt sich im Allgemeinen positiv auf die Leistungen der SchülerInnen aus, wenn sie die Festlegung von Fächer- und Kursangeboten, Unterrichtsinhalte und Kriterien zur SchülerInnenbeurteilung betrifft.

Hinzu kommt, dass SchülerInnen, die Schulen mit aussercurricularer Leseförderung besuchen, eine höhere Lesekompetenz aufweisen.

Auch die Bedeutung des Kindergartens als frühkindliche Bildungseinrichtung wird durch PISA 2009 unterstrichen: SchülerInnen, die den Kindergarten länger als ein Jahr besucht haben, haben mit 15- bzw. 16 Jahren eine höhere Lesekompetenz als SchülerInnen, die keinen Kindergarten besucht haben.

Die wichtigsten Ursachen für unterschiedliche SchülerInnenleistungen in Tirol und Südtirol können also folgendermaßen zusammengefasst werden:

- die frühe Differenzierung im österreichischen bzw. Tiroler Schulsystem in Hauptschul- und AHS-Kinder verstärkt die Abhängigkeit der Schulleistung vom sozioökonomischen Hintergrund
- das Schulsystem in Südtirol stellt bei Bedarf zusätzliche Schulplätze zur Verfügung, während SchülerInnen in Tirol auch mit Abweisungen rechnen müssen, wenn an der gewünschten Schule keine Plätze mehr frei sind
- die einzelnen Schultypen in Tirol weisen aufgrund der frühen Selektion eine sehr hohe Homogenität in Bezug auf soziodemografische Merkmale wie Geschlecht, sozialer Hintergrund und Migrationshintergrund der SchülerInnen auf, hingegen sind die Schulen in Südtirol deutlich heterogener zusammengesetzt, da alle SchülerInnen die ersten acht Schuljahre gemeinsam verbringen
- die Schulautonomie in Südtiroler Schulen ist bei der Festlegung des Weiterbildungsangebotes sowie des Unterrichtsinhaltes höher als in Tiroler Schulen, was sich positiv auf die Leistung der SchülerInnen auswirkt
- die Minderheitenbewusstseins in Südtirol wirkt sich ebenfalls positiv auf die SchülerInnenleistungen aus; die verstärkte Förderung von den beiden Sprachen Deutsch und Italienisch durch beispielsweise ein erhöhtes Unterrichtsstundenausmaß fördern bei Südtiroler Kindern insbesondere die, auch von PISA getestete, Lesekompetenz.

Literaturverzeichnis

Abteilung Bildungsförderung Universität und Forschung, Autonome Provinz Bozen (2012): Die Oberstufe des Südtiroler Bildungssystems Verfügbar unter: <http://www.provinz.bz.it/bildungsfoerderung/ausbildungs-berufsberatung/nach-mittelschule-bildung.asp>

Abteilung Bildungsförderung Universität und Forschung, Autonome Provinz Bozen (2012b): Ausbildungs- und Berufsberatung, Erziehung/Bildung, Verfügbar unter: http://www.provinz.bz.it/ABI/wrkf_dt_d.aspx?GRUP_ID=81&GRUP_NAME=Erziehung/Bildung

Abteilung Bildungsförderung Universität und Forschung, Autonome Provinz Bozen (2012c): Wege nach der Mittelschule Verfügbar unter: <http://www.provinz.bz.it/bildungsfoerderung/ausbildungs-berufsberatung/wege-nach-mittelschule.asp>

ASTAT (2011): Statistisches Jahrbuch 2011, Schul- und Berufsbildung Verfügbar unter: http://www.provinz.bz.it/astat/download/JB11_K5.pdf

Atz, Hermann/ Papa, Eva (2007): Problematische Bildungsverläufe an Südtirols Mittel-, Ober- und Berufsschulen; Langzeitstudie zu Schulwechsel und Schulabbruch, Apollis, Bozen, Verfügbar unter: <http://www.apollis.it/download/19dextcAYhqG.pdf>

Autonome Provinz Bozen – Südtirol (2012): Südtirol macht Schule, Die neue Oberstufe, Verfügbar unter: <http://www.schulreform.bz.it/de/neue-oberstufe.asp>

Bacher, Johann (2003): Soziale Ungleichheiten und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs In: Österreichischen Zeitschrift für Soziologie, Volume 28, Number 3, S.3-32

Bacher, Johann / Leitgöb, Heinz / Weber, Christoph (2012): Bildungsungleichheiten in Österreich. Vertiefende Analyse der PISA2009-Daten. In: Eder, Ferdinand (Hrsg.) (2009): PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich, Waxmann, S.432ff

Bortz, Jürgen (2005). Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Springer: Heidelberg.

BIFIE Salzburg (2010) (Hrsg.): PISA 2009. Erste Ergebnisse aus Tirol. verfügbar unter: <https://www.bifie.at/node/283>

BIFIE (2012): Was ist PISA? Verfügbar unter: <https://www.bifie.at/buch/1279/1>

BMUKK (2012a): Allgemein bildende Pflichtschulen Verfügbar unter:
http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege_aps.xml

BMUKK (2012b): Fakten zur LehrerInnenausbildung Verfügbar unter:
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/fakten.xml>

BMUKK (2012c): Sonderpädagogik/ inklusive Bildung Verfügbar unter:
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/sp.xml>

BMUKK (2012d): Studentafel 1.-4.Schulstufe, Verfügbar unter:
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14042/lp_vs_vierter_teil.pdf

BMUKK (2012e): Die Neue Mittelschule – ein Meilenstein der Schulreform,
Verfügbar unter: <http://www.bmukk.gv.at/nms>

BMUKK (2012f): Lehrerinnen und Lehrer Verfügbar unter:
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/index.xml>

BMUKK (2012g): Bildungswesen in Österreich – Historische Entwicklung. Ver-
fügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/sw_oest.xml

BMWFJ (2012): Gratiskindergarten und verpflichtender Besuch Verfügbar un-
ter:
<http://www.bmwfj.gv.at/Familie/Kinderbetreuung/gratiskindergarten/Seiten/default.aspx>

Brugger-Paggi, Edith (2011): Der weite Weg hin zu einer inklusiven Schule,
das Beispiel Südtirol – Italien, Vortrag am 14.05.2011 Verfügbar unter:
<http://www.bs.th.schule.de/home/images/stories/bildsymp2011/dokumente/brugger-paggi.pdf>

Bütikofer, Anna / Criblez, Lucien / Zollinger, Lukas (2004): Die Lehrerinnen-
und Lehrerbildung für Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II sowie die heilpä-
dagogischen Berufe im angrenzenden Ausland und in England, unter
Berücksichtigung der Umsetzung der Bologna-Reform. Bericht zuhanden der
Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
Fachhochschule Aargau, Schweiz. Verfügbar unter: [http://www.ssg-
bildung.ub.uni-erlangen.de/Lehrerinnen_und_Lehrerbildung.pdf](http://www.ssg-bildung.ub.uni-erlangen.de/Lehrerinnen_und_Lehrerbildung.pdf)

Deutsches Schulamt, Autonome Provinz Südtirol (2012b): Daten zu Kindergar-
ten sowie Grund-, Mittel- und Oberschule 2011/2012 Verfügbar unter:
[http://www.provinz.bz.it/schulamt/service/statistische-
daten.asp?&370_cate_id=16710](http://www.provinz.bz.it/schulamt/service/statistische-daten.asp?&370_cate_id=16710)

Deutsches Schulamt, Autonome Provinz Südtirol (2012c): Pressemitteilung:
Bildung in Zahlen - Schuljahr 2012/2011 Verfügbar unter:
http://www.provinz.bz.it/astat/de/256.asp?news_action=4&news_article_id=391683

Deutsches Schulamt, Autonome Provinz Südtirol (2009): Rahmenrichtlinien des Landes für die Festlegung der Curricula für die Grundschule und die Mittelschule an den autonomen deutschsprachigen Schulen in Südtirol, Beschluss der Landesregierung vom 19.Jänner 2009, Nr.81, Meran, Medus

Europäische Kommission (2011): Mitteilung der Kommission an das europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen, Bekämpfung des Schulabbruchs – ein wichtiger Beitrag zur Agenda Europa 2020, Verfügbar unter:

http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_de.pdf

EURORAI (2012): Österreich Verfügbar unter:

<http://www.eurorai.org/PDF/pdf%20seminar%20Karlsruhe/Karlsruhe-Situation%20in%20%C3%96STERREICH-definitiv.pdf>

Grimaldi, Emiliano / Serpieri, Roberto (2012): The transformation of the Education State in Italy: a critical policy historiography from 1944 to 2011. Italian Journal of Sociology of Education 1/2012, Padova. Verfügbar unter:

<http://www.ijse.eu/index.php/ijse/article/viewFile/133/135>

Hofinger, Christoph (2000): LehrerIn 2000, Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich

Hölzl, Bernhard / Hilpold, Franz (2011): Lesemotivation und Lernstrategien In: Siniscalco, Maria Teresa / Meraner, Rudolf (Hrsg.): PISA 2009. Risultati dell'Alto Adige, Ergebnisse Südtirols. Longo AG: Bozen. Verfügbar unter:

<http://www.schule.suedtirol.it/pi/themen/documents/Pisa2009.pdf>

Hölzl, Bernhard / Kustatscher, Gabriella (2011): Lesekompetenz: Ergebnisse und Entwicklungen in Südtirol. In: Siniscalco, Maria Teresa / Meraner, Rudolf (Hrsg.): PISA 2009. Risultati dell'Alto Adige, Ergebnisse Südtirols. Longo AG: Bozen. Verfügbar unter:

<http://www.schule.suedtirol.it/pi/themen/documents/Pisa2009.pdf>

Huber, Helga / Meraner, Rudolf (2011): Zur Durchführung der PISA-Studie in Südtirol. In: Siniscalco, Maria Teresa / Meraner, Rudolf (Hrsg.): PISA 2009. Risultati dell'Alto Adige, Ergebnisse Südtirols. Longo AG: Bozen. Verfügbar unter: <http://www.schule.suedtirol.it/pi/themen/documents/Pisa2009.pdf>

Irsara, Christina (2007): Schulische Unterbrechungen 2006 In: Astat-Info, Nr.27/2007

Kreßierer, Christian (2006): Die Förderung von Schülern mit Lernschwierigkeiten im Integrationsnetzwerk Südtirol. Entwicklung, Bedingungen, Herausforderungen, Perspektiven. Verfügbar unter:

<http://www.foepaed.net/kressierer/integration.pdf>

Lassnigg, Lorenz (2009): Resümee und Ausblick In: Specht, Werner (Hrsg.) (2009): Nationaler Bildungsbericht 2009 Band 1, Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Leykam, Graz

Lassnigg, Lorenz (2009b): Frühe Schulabgänger/innen nach Geschlecht und im europäischen Vergleich In: Specht, Werner (Hrsg.) (2009): Nationaler Bildungsbericht 2009 Band 1, Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Leykam, Graz

Mayr, Johannes / Müller, Florian (2010): Wovon hängt es ab, wie und wieviel sich Lehrerinnen und Lehrer fortbilden? In: Schmich, Juliane / Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2010): Talis 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz, Vertiefende Analyse aus österreichischer Perspektive, BIFIE-Report 4/2010, Graz, Leykam

Meraner, Rudolf (2011): Der Einfluss des Bildungssystems auf die Schule. In: Siniscalco, Maria Teresa / Meraner, Rudolf (Hrsg.): PISA 2009. Risultati dell'Alto Adige, Ergebnisse Südtirols. Longo AG: Bozen. Verfügbar unter: <http://www.schule.suedtirol.it/pi/themen/documents/Pisa2009.pdf>

OECD (2003): The PISA 2003 Assessment Framework – Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills. Paris: OECD. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/46/14/33694881.pdf>

OECD (2009): PISA 2009 Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science. Paris: OECD. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>

OECD (2010a) PISA 2009 Results. What students know and what they can do Volume I. Paris: OECE. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/10/61/48852548.pdf>

OECD (2010b) PISA 2009 Results. Overcoming Social Background. Volume II. Paris: OECE. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/10/60/48852584.pdf>

OECD (2010c) PISA 2009 Results. What makes a school successful? Volume IV. Paris: OECE. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/11/16/48852721.pdf>

OECD (2011). Education at a Glance Verfügbar unter: http://www.oecd.org/document/8/0,3746,de_34968570_34968855_39283656_1_1_1_1,00.html

OECD (2012) PISA 2009 Technical Report. Paris: OECE. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/60/31/50036771.pdf>

Schlögl, Peter/ Lachmayr, Norbert (2004): Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich, repräsentative Querschnittserhebung

im Herbst 2003, im Auftrag der AK Wien und des ÖGB, online unter:
http://files.adulteducation.at/voev_content/214-Bildungswegentscheidungen.pdf

Schmich, Juliane / Schreiner, Claudia (Hrsg) (2010): Talis 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz, Vertiefende Analyse aus österreichischer Perspektive, BIFIE-Report 4/2010, Graz, Leykam

Schwantner, Ursula / Schreiner, Claudia (2010a) (Hrsg.): PISA 2009 Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft. Leykam: Graz. Verfügbar unter:
<https://www.bifie.at/buch/1249>

Schwantner, Ursula / Schreiner, Claudia (2010b) (Hrsg.): PISA 2009 Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Die Studie im Überblick Leykam: Graz. Verfügbar unter: <https://www.bifie.at/buch/1279>

Siniscalco, Maria Teresa / Meraner, Rudolf (2011) (Hrsg.): PISA 2009. Risultati dell'Alto Adige, Ergebnisse Südtirols. Longo AG: Bozen. Verfügbar unter: <http://www.schule.suedtirol.it/pi/themen/documents/Pisa2009.pdf>

Specht, Werner (Hrsg.) (2009): Nationaler Bildungsbericht 2009 Band 1, Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Leykam, Graz

Statistik Austria (2011): Bildung in Zahlen 2009/2010, Schlüsselindikatoren und Analyse

Statistik Austria (2012a): Kindertagesheimstatistik 2010/2011

Statistik Austria (2012b): Bildung in Zahlen 2010/2011

Statistik Austria (2012c): Schülerinnen und Schüler 2010/2011 nach Schulstufe Verfügbar unter:
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html

Statistik Austria (2012d): Lehrerinnen und Lehrer insgesamt im Schuljahr 2010/11 (ohne Karenzierte)

Ventura, Maria / Olivio, Christian (2011): Aspekte des LehrerInnenberufs in Südtirol im internationalen Vergleich: Belastungen und Anforderungen der Südtiroler Lehrpersonen und Analyse zur LehrerInnenfortbildung auf internationaler Ebene, Books on Demand