

NATIONALER BILDUNGSBERICHT ÖSTERREICH 2012

Band 1
Das Schulsystem im
Spiegel von Daten
und Indikatoren

Herausgegeben von
Michael Bruneforth und
Lorenz Lassnigg



Bundesinstitut
bifie
Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens

bm:uk Bundesministerium für
Unterricht, Kunst und Kultur



Michael Bruneforth & Lorenz Lassnigg (Hrsg.)

Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012

Band 1

Das Schulsystem im Spiegel von
Daten und Indikatoren

Leykam



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

Hergestellt und gedruckt im Auftrag und mit Unterstützung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur



Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens
Alpenstraße 121 / 5020 Salzburg

Direktoren: Mag. DI Dr. Christian Dorninger & DDr. Günter Haider

www.bifie.at

In Österreich gehört die Erstellung des Nationalen Bildungsberichts, die vom Bundesministerium in Auftrag gegeben wird, zu den gesetzlichen Kernaufgaben des BIFIE in Salzburg.

Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1
Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren
Michael Bruneforth & Lorenz Lassnigg (Hrsg.)
Graz: Leykam 2012
ISBN 978-3-7011-7854-4

Einbandgestaltung und Layout:
Die Fliegenden Fische, Salzburg &
Andreas Kamenik, BIFIE | Zentrales Management & Services

Satz: Sandra Hechenberger, BIFIE | Zentrales Management & Services
Druck: Medienfabrik Graz GmbH, 8020 Graz

© by Leykam Buchverlagsgesellschaft m. b. H. Nfg. & Co. KG, Graz 2012

www.leykamverlag.at

Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Vorwort



Im Jahre 2009 hat Österreich zum ersten Mal einen Nationalen Bildungsbericht veröffentlicht. Die damalige Pilotversion stellt seit ihrem Erscheinen eine vielzitierte Grundlage für bildungspolitische Diskussionen dar und hat zudem in wissenschaftlichen Fachkreisen wie bei vielen bildungspolitisch Interessierten ein reges Echo gefunden. Auch im Ausland wurde der Bericht mit großem Interesse zur Kenntnis genommen, da einige Länder innerhalb der EU wie auch der OECD über das Instrument der nationalen Bildungsberichterstattung verfügen, allerdings mit Konzeptionen, die oft von der österreichischen deutlich abweichen.

Der Nationale Bildungsbericht 2012 entspricht im ersten Band, dem „Indikatoren-Band“, weitgehend der Pilotversion von 2009. Einige weitere Indikatoren wurden aufgenommen, vor allem aber wurde hier auf Kontinuität geachtet, um schulische Entwicklungen in Österreich möglichst langfristig beobachten zu können.

Im zweiten Band, der gegenüber der Pilotversion 2009 mit nunmehr 10 Beiträgen deutlich komprimierter ausfällt, greift der NBB in den Themenkomplexen „Steuerungsformen“, „Kompetenzen und Standards“, „Chancengerechtigkeit“, „Qualitätsentwicklung“ und „Schulformen im Brennpunkt“ wesentliche Fragen des österreichischen Schulwesens auf.

Die entsprechenden Themen wurden bereits 2010/11 unter Einbeziehung der Bildungssprecher/innen der im Nationalrat vertretenen Parteien und der Wissenschaft formuliert. Im Anschluss wurden die Leitfragen an die HerausgeberInnen des NBB im BIFIE übermittelt, die die Autor/innen ausgewählt haben. Die nun vorliegenden Artikel reflektieren die Sichtweise österreichischer BildungswissenschaftlerInnen auf die Stärken und Schwächen in den genannten Themenkomplexen.

In den letzten Jahren haben wir zentrale Schulentwicklungsprozesse eingeleitet, die nun konsequent umgesetzt werden müssen. In den meisten Artikeln werden die laufenden Reformvorhaben meines Ressorts – etwa die Einführung der Neuen Mittelschule, die Ganztageschule, Bildungsstandards, Inklusion oder LehrerInnenbildung neu – als unbedingt notwendige Verbesserungsschritte mit dem Ziel einer höheren Leistungsfähigkeit und einer Verbesserung der Chancengerechtigkeit des österreichischen Schulwesens dargestellt. In der Gestaltung dieser Reformvorhaben wird auch deutlich, dass die österreichische Schulpolitik in den vergangenen Jahren wesentlich stärker internationale Erfahrungen, die insbesondere durch unsere Beteiligung an EU-Bildungsprogrammen und OECD-Aktivitäten gemacht wurden, in die Steuerung der österreichischen Schulen hat einfließen lassen. Ich bin zutiefst überzeugt davon, dass Österreichs Schulen auf diesem Weg – konsequente Umsetzung der laufenden Reformvorhaben verbunden mit der intensiven Nutzung nationaler und internationaler Expertise und Rückmeldung – in den kommenden Jahren wesentliche Fortschritte machen werden.

Auch wenn zentrale und unbedingt erforderliche Schulentwicklungsprozesse eingeleitet wurden, so stehen wir jetzt und in Zukunft vor großen Herausforderungen und werden uns für mehr Chancengerechtigkeit im österreichischen Bildungssystem einsetzen. Durch Bildung schaffen wir die Grundlagen für ein demokratisches Zusammenleben und eine starke Zivilgesellschaft sowie für Wachstum und Beschäftigung. Auf diesem Fundament müssen alle

Menschen, unabhängig von sozialer Herkunft oder Migrationshintergrund, aufbauen können.

Bei den Herausgeberinnen und Herausgebern des Nationalen Bildungsberichts Österreich 2012 wie auch bei den beteiligten Autorinnen und Autoren möchte ich mich sehr herzlich für ihre Arbeit bedanken. Ihr Bericht stellt eine Grundlage dar, um die aktuellen Diskussionen und notwendigen Entscheidungen im Schulwesen auf sachlicher Ebene zu unterstützen.



Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur

Inhalt

- 5 Vorwort der Herausgeberin und der Herausgeber
Michael Bruneforth, Barbara Herzog-Punzenberger & Lorenz Lassnigg
- 7 Einleitung: Das Indikatorenmodell des NBB
Michael Bruneforth & Lorenz Lassnigg
-
- 15 A: Kontext des Schul- und Bildungswesens**
Stefan Vogtenhuber, Lorenz Lassnigg & Michael Bruneforth
- 16 A1 Demografische Entwicklung
A1.1 Entwicklung in den bildungsspezifischen Altersgruppen
A1.2 Demografische Entwicklung nach Bundesländern und Altersgruppen –
Entwicklungslinien und Prognosen bis 2030
A1.3 Zuwanderung
- 22 A2 Der sozioökonomische Hintergrund der österreichischen Schüler/innen
A2.1 Bildungshintergrund der Eltern
A2.2 Sozioökonomischer Status der Familien mit Schulkindern
A2.3 Alltagssprache
A2.4 Kumulation sozioökonomischer Risiken
- 26 A3 Wirtschaftliche Rahmenbedingungen und Bildungsausgaben
A3.1 Bruttoinlandsprodukt, Staatsausgaben und Bildungsausgaben
A3.2 Wirtschaftliche Rahmenbedingungen und Bildungsausgaben im
internationalen Vergleich
-
- 31 B: Inputs – Personelle und finanzielle Ressourcen**
*Stefan Vogtenhuber, Lorenz Lassnigg, Michael Bruneforth, Barbara Herzog-Punzenberger,
Christian Auer, Harald Gumpoldsberger & Juliane Schmich*
- 32 B1 Zugang zur Bildung
B1.1 Zahl der Schüler/innen nach Schultyp in der Zeitreihe sowie nach
Schulstufen
B1.2 Zahl der Schüler/innen nach Bundesland, Schultyp und Fachrichtung
- 36 B2 Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache
B2.1 Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache in der Primarstufe
B2.2 Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache nach Schulform
B2.3 Schulkomposition und Segregation
- 40 B3 Bildungsausgaben
B3.1 Staatliche Ausgaben pro Schüler/in im Schultypenvergleich
B3.2 Bildungsausgaben pro Schüler/in im europäischen Vergleich
B3.3 Die gesamten öffentlichen und privaten Ausgaben
B3.4 Entwicklung und Verteilung der öffentlichen Bildungsausgaben nach
Bildungsebenen
- 46 B4 Lehrer/innen
B4.1 Altersverteilung der Lehrkräfte und Projektion der Pensionierungen
B4.2 Geschlechterdifferenz beim Lehrpersonal und bei der Schulleitung
B4.3 Fortbildung der Lehrer/innen

- 52 B5 Klassengröße und Betreuungsrelationen
 - B5.1 Betreuungsrelationen nach Schultyp und Fachrichtung
 - B5.2 Betreuungsrelationen nach Schultyp und im Zeitverlauf
 - B5.3 Betreuungsrelationen im internationalen Vergleich (OECD-Länder)
 - B5.4 Pädagogisch unterstützendes Personal

61 C: Prozessfaktoren

Stefan Vogtenhuber, Lorenz Lassnigg, Michael Bruneforth, Harald Gumpoldsberger, Bettina Toferer, Juliane Schmich, Ursula Schwantner & Sylvia Bergmüller

- 62 C1 Bildungsströme und Schulwegentscheidungen
 - C1.1 Bildungsströme an den Schnittstellen des österreichischen Schulsystems
 - C1.2 Bildungswahl im Sekundarschulbereich nach regionaler Herkunft und Geschlecht
 - C1.3 Übergänge nach der Volksschule und nach der Hauptschule bzw. AHS-Unterstufe
 - C1.4 Hochschulzugangsquote und Vorbildung der Studienanfänger/innen
 - C1.5 Schulwegentscheidungen und schulischer sowie familiärer Hintergrund
 - C1.6 Segregationsindex der Geschlechter bei der Ausbildungswahl
 - C1.7 Schulische Vorbildung der Lehranfänger/innen
 - C1.8 Interessenkongruenz und subjektive Passung zur Schule
- 78 C2 Lernorganisation
 - C2.1 Leistungsgruppen und Selektion
 - C2.2 Differenzierung im Unterricht und individuelle Förderung
 - C2.3 Lehreinrichtungen von Lehrer/innen in der Sekundarstufe I, nach Schultyp und im internationalen Vergleich
- 86 C3 Sonderpädagogik
 - C3.1 Sonderpädagogische Förderung
 - C3.2 Sonderpädagogische Förderung in Regelschulen und in Sonderschulen
 - C3.3 Sonderpädagogische Förderung und Sprache
- 92 C4 Schul- und Unterrichtsklima
 - C4.1 Schul- und Unterrichtsklima im Vergleich zwischen den Schulsparten und im internationalen Vergleich
 - C4.2 Zufriedenheit der Schüler/innen mit Lehrpersonen, Klassen- und Schulklima
 - C4.3 Gewalt und psychische Aggression in der Schule
- 100 C5 Schulerfolg, Retention und Bewertung
 - C5.1 Schulerfolgsquoten
 - C5.2 Retentionsquoten in den höheren Schulen
 - C5.3 Abschlussquoten in mittleren und höheren Schulen nach Fachrichtung und Geschlecht
 - C5.4 Leistungen, Leistungsbeurteilung und Selektion
- 108 C6 Leistungen im Effizienzvergleich

111 D: Output – Ergebnisse des Schulsystems

Stefan Vogtenhuber, Lorenz Lassnigg, Harald Gumpoldsberger, Ursula Schwantner, Birgit Suchan, Michael Bruneforth, Bettina Toferer, Christina Wallner-Paschon, Regina Radinger, Cornelia Rieß & Ferdinand Eder

- 112 D1 Abschlüsse im Sekundarbereich II
 - D1.1 Abschluss der Sekundarstufe II nach Geschlecht und im europäischen Vergleich
 - D1.2 Entwicklung erfolgreich abgelegter Reife- und Diplomprüfungen

- 116 D2 Früher Bildungsabbruch
 D2.1 Schulabbruch am Ende der Schulpflicht
 D2.2 Frühe Schulabgänger/innen im europäischen Vergleich
 D2.3 Abbruch und Wechsel in der beruflichen Bildung
 D2.4 Formen der „Überbetrieblichen Ausbildung“
- 124 D3 Gerechtigkeit im Qualifikationserwerb
 D3.1 Bildungsstatus und Bildungsherkunft im Sekundarbereich II
 D3.2 Zugangschancen zu höheren Schulen nach sozioökonomischen und regionalen Hintergrundmerkmalen
 D3.3 Sozioökonomische Herkunft der Studierenden
- 130 D4 Kompetenzen am Ende der Volksschule
 D4.1 Lesekompetenz in der Volksschule
 D4.2 Mathematikkompetenz in der Volksschule
 D4.3 Naturwissenschaftskompetenz in der Volksschule
- 136 D5 Kompetenzen der 15-/16-jährigen Schüler/innen
 D5.1 Kompetenz in Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft im Längsschnitt
 D5.2 Spitzenschüler/innen in den Grundkompetenzen
 D5.3 Risikoschüler/innen in den Grundkompetenzen
 D5.4 Mehrfachzugehörigkeit zu den Risiko- und Spitzengruppen
- 146 D6 Einstellungen und Motivation
 D6.1 Die beruflichen Interessen der Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I
 D6.2 Lesemotivation und LeseEinstellungen
- 152 D7 Chancengleichheit im Kompetenzerwerb
 D7.1 Familiäre Faktoren und Schulleistungen
 D7.2 Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund
 D7.3 Spitzen- und Risikoschüler/innen nach Migrationshintergrund
- 158 D8 Geschlechtergerechtigkeit im Zertifikats- und Kompetenzerwerb
 D8.1 Geschlechterunterschiede in der Bildungsbeteiligung und bei den Abschlüssen
 D8.2 Geschlechterunterschiede im Kompetenzerwerb

165 E: Übergang aus dem Schulsystem in die Arbeitswelt

Stefan Vogtenhuber, Lorenz Lassnigg, Käthe Knittler & Michael Bruneforth

- 166 E1 Zugang zur Beschäftigung
 E1.1 Arbeitslosigkeit der 15- bis 24-Jährigen
 E1.2 Personen, die weder beschäftigt noch in Ausbildung sind (NEET)
 E1.3 Zeit vom Bildungsabschluss bis zur ersten (3-monatigen) Beschäftigung
 E1.4 Wie wird der erste Job gefunden? – Wege in den Arbeitsmarkt
- 172 E2 Passung der Beschäftigung
 E2.1 Passung der beruflichen Tätigkeit zum Bildungsverlauf
 E2.2 Ertragsraten der jungen Bevölkerung im Zusammenhang mit dem Bildungsverlauf

177 F: Outcome – Wirkungen des Schulsystems

Stefan Vogtenhuber, Lorenz Lassnigg, Regina Radinger & Sava Maria Gurtner-Reinthal

- 178 F1 Bildungsstand der Bevölkerung
 F1.1 Bildungsstand nach Alter und Bundesland
 F1.2 Bildungsstand der Bevölkerung im EU-Vergleich

- 182 F2 **Ökonomischer Ertrag von Bildung**
 - F2.1 Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit nach Bildungsebenen im Vergleich mit ausgewählten Ländern (25 bis 64 Jahre)
 - F2.2 Erwerbstätigkeit nach Fachrichtung und Geschlecht
 - F2.3 Arbeitslosigkeit nach Fachrichtung und Geschlecht
 - F2.4 Erwerbseinkommen im EU-Vergleich nach Geschlecht und Bildungsebene im Jahr 2005
 - F2.5 Bildungserträge
 - 192 F3 Zufriedenheit der Bevölkerung mit dem Schulsystem
-

195 Anhang

- 195 Autorenverzeichnis
- 198 Glossar

Vorwort der Herausgeberin und der Herausgeber

Der vorliegende Nationale Bildungsbericht Österreich 2012 setzt die 2009 begonnene Reihe der im Drei-Jahres-Rhythmus erscheinenden Bildungsberichte fort. Frau Bundesministerin Claudia Schmied hat die Erstellung des Berichts erneut beim Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) in Auftrag gegeben. Das BIFIE suchte für die Herausgabe die enge Kooperation mit wesentlichen Einrichtungen der Bildungsforschung und -statistik sowie mit renommierten österreichischen Bildungsforscherinnen und -forschern. Dadurch sollte sichergestellt werden, dass der Bericht die Sicht der österreichischen Forschung auf das Bildungssystem widerspiegelt, unabhängig von institutionellen Beschränkungen oder Schwerpunktsetzungen einzelner Forschungsrichtungen.

Der Bericht folgt im Aufbau der in der ersten Ausgabe erarbeiteten Konzeption und besteht erneut aus zwei Bänden, die sich ergänzen. So wird sichergestellt, dass der Bericht seine drei Hauptfunktionen erfüllen kann: Erstens die Unterstützung moderner Bildungspolitik durch daten- und faktenbasiertes Systemwissen und -verständnis. Zweitens gegenüber der Öffentlichkeit und dem Gesetzgeber Rechenschaft hinsichtlich des Zustands des Schulwesens abzulegen und drittens, bildungspolitische Reformpläne zu begleiten.

Band 1 präsentiert Daten und Indikatoren zum Schulsystem in Österreich; er bringt die Daten verschiedenster relevanter Datenquellen zusammen und bietet damit eine Gesamtchau des statistischen Wissens zum Bildungsbereich. Er vereint Indikatoren der nationalen und internationalen Schul- und Bildungsfinanzstatistik, der nationalen und internationalen Schulleistungstests, stichprobenbasierter Studien (wie dem Mikrozensus) und der Erwerbsstatistik. Durch die systematische Zusammenführung dieser Datenquellen ergänzt der Band die jährliche Bildungsberichterstattung der verschiedenen Datenproduzenten, insbesondere der Statistik Austria (Bildung in Zahlen), der OECD (Bildung auf einen Blick) und des BIFIE (Berichterstattung zu den Bildungsstandards und internationalen Studien). Mit der Herstellung des Indikatorenbands befassten sich Expertinnen und Experten des Instituts für Höhere Studien (IHS), des BIFIE und der Statistik Austria.

Band 2 bietet Expertisen führender österreichischer Bildungswissenschaftler/innen zu zentralen Entwicklungsthemen und Problemfeldern des Schulwesens. Die Auswahl dieser Themen geschah in Wechselwirkung zwischen den Bedürfnissen der politischen Akteurinnen und Akteure, artikuliert durch das BMUKK, und der Bewertung durch Expertinnen und Experten. Für jedes Thema wurden Wissenschaftlergruppen zur Bearbeitung gewonnen. Die Arbeit wurde von einem/einer Qualitätsverantwortlichen begleitet, die Entwürfe durch die am Bericht beteiligten Wissenschaftlergruppen bei den Autorentreffen diskutiert und die vorgelegten Texte durch Gutachter/innen aus dem deutschsprachigen Raum in einem Peer-Review-Verfahren kommentiert. Dadurch wurde sichergestellt, dass die Expertisen wissenschaftlich auf dem neusten Stand sind und die aktuelle Literatur zum Thema aus dem nationalen und internationalen Bereich reflektiert wurde. Die Herstellung des zweiten Bands war insofern ein komplexes Unternehmen, als hier mehr als 30 Wissenschaftler/innen in zehn Gruppen, in einem verbindlichen Prozedere der Texterstellung und der Qualitätssicherung zusammenarbeiteten.

Um diesen Prozess zu ermöglichen, wurde eine Steuerungsgruppe eingerichtet. Hierfür konnten neben den verantwortlichen BIFIE-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeitern drei Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen Forschungsbereichen und Universitätsstandorten gewonnen werden. In der Steuerungsgruppe wurden die inhaltlichen Entscheidungen diskutiert und vorbereitet sowie die redaktionelle Betreuung und Qualitätsverantwortung abgewickelt. Mitglieder dieser Steuerungsgruppe waren Univ.-Prof. Dr. Johann Bacher (Universität

Linz) und Univ.-Prof. Dr. Ferdinand Eder (Universität Salzburg) sowie Univ.-Prof.ⁱⁿ DDr. Christiane Spiel (Universität Wien). Den Mitgliedern dieser Gruppe ist an dieser Stelle besonders dafür zu danken, dass sie die Herausgeberschaft wesentlich unterstützt und für die Qualität der Beiträge Mitverantwortung übernommen haben.

Dank gebührt auch den Autorinnen und Autoren dafür, dass sie den oft mühevollen Ablauf von Texterstellung – Rückmeldung – Überarbeitung – externen Reviews – Wiederverarbeitung – Lektorat – Endkorrektur annahmen und dennoch die engen Deadlines für die Fertigstellung einhielten.

Speziell zu Dank verpflichtet sind wir Frau Regina Radinger, Christian Auer und Harald Gumpoldsberger von der Statistik Austria, Mark Nemet vom BMUKK und Stefan Vogtenhuber (IHS) für ihren Beitrag zum Gelingen des ersten Bandes. Ebenso danken wir Markus Schwabe für die Durchsicht der Entwürfe zum Band 1.

Dank geht an dieser Stelle auch an DDr. Günter Haider, Direktor des BIFIE, und Dr. Claudia Schreiner, Leiterin des BIFIE Zentrum Salzburg, nicht zuletzt für die administrative Unterstützung und die budgetäre Abwicklung des Projekts. Besonders herzlicher Dank geht an Frau Mag. Saya Gurtner-Reinthal für die sachkundige Abwicklung organisatorischer Aufgaben und insbesondere für die Übernahme des anspruchsvollen Endlektorats der Texte von Band 2. Ohne sie wäre der enge Zeitplan kaum einzuhalten gewesen. Ebenso unentbehrlich für die Bearbeitung der Grafiken sowie für das Lektorat der Texte in Band 1 war Frau Barbara Fagerth, MA, der wir auch zu herzlichem Dank verpflichtet sind. Außerdem bedanken wir uns für die Kooperation bei der Medienabteilung, insbesondere bei Frau Sandra Hechenberger, der Organisationsassistentin Gudrun Frauenschuh sowie der IT-Abteilung für die Berücksichtigung unserer besonderen Wünsche beim Webauftritt.

Dank ergeht schließlich auch an Herrn Mag. Florian Sobanski, für dessen Funktion als Schnittstelle zwischen Herausgeber und Auftraggeber, dem Unterrichtsministerium, ebenso an die Beamtinnen und Beamten des Ministeriums und an die Ressortleitung selbst: Die Vorstellung der Themenwahl stieß auf konstruktive Kritik und provozierte wichtige Verbesserungsvorschläge. Von dem Zeitpunkt an, an dem die Wissenschaftlergruppen mit der Arbeit an den Beiträgen begannen, gab es keinerlei Versuche, auf diese Arbeit Einfluss zu nehmen, so dass die Autor/innen in der Textgestaltung und inhaltlichen Ausarbeitung ihrer Themen völlig frei waren. Gleichzeitig bedanken wir uns für die Unterstützung durch die Fachreferentinnen und Fachreferenten des BMUKK für die vielfältigen Informationen, die sie auf Nachfrage den Autorinnen und Autoren zur Verfügung stellten.

Die Herausgeberin und Herausgeber dieses zweiten Berichts, konnten in vielen Bereichen auf entscheidende Vorarbeiten und Weichenstellungen der Verantwortlichen der ersten Ausgabe im Jahre 2009 aufbauen. Großer Dank gilt daher Werner Specht für die durch den NBB 2009 gelegte Basis und seine Vorarbeiten zur zweiten Ausgabe im Jahr 2011. Ebenso wurden, aus Gründen der Kontinuität, viele Indikatoren des ersten Bandes auf Basis der Vorlagen des NBB 2009 erstellt. Daher bedanken wir uns auch bei den Autorinnen und Autoren der vorherigen Ausgabe, insbesondere bei Simone Breit, Günter Haider und Stefan Vogtenhuber, für deren Beiträge zur ersten Ausgabe, die der Konzeption der nun vorliegenden zweiten Ausgabe mit zugrunde liegen.

Michael Bruneforth, Barbara Herzog-Punzenberger & Lorenz Lassnigg,
Salzburg und Wien, im November 2012

Einleitung: Das Indikatorenmodell des NBB

Michael Bruneforth & Lorenz Lassnigg

1. Zum Gebrauch indikatorengestützter Bildungsberichterstattung

Dieser erste Band des Nationalen Bildungsberichts für Österreich (NBB) 2012 bietet eine umfassende und differenzierte quantitative Darstellung wichtiger Aspekte des Schulwesens und gibt damit einen Überblick über den Status Quo des österreichischen Schulsystems in seinem gesellschaftlichen Umfeld. Beim vorliegenden Band 1 handelt sich um ein Nachschlagewerk bestehend aus stark komprimierten Informationen in Form von Zahlen und Grafiken. Diese Publikation gibt über den Kontext des Schulwesens und die verschiedenen Prozessdimensionen Auskunft. Dies geschieht ausgehend von den Inputs über die Prozesse bis hin zu den Ergebnissen und Wirkungen mittels 24 Indikatoren mit nahezu 150 Grafiken und Tabellen.

Die aus den Indikatoren zu gewinnenden Hinweise wirken möglicherweise abstrakt und begrenzt, geben aber in vielen Aspekten wichtige Informationen über Differenzierungen und Zusammenhänge wieder. Es ermöglicht einerseits, die vielen Einzelheiten und spezifischen Aspekte in einen Gesamtrahmen zu stellen und gibt andererseits auch einen Eindruck von Verflechtungen zwischen den verschiedenen Dimensionen wieder. Band 1 des NBB 2012 dient also nicht vorrangig der Produktion neuer Statistiken, sondern stellt vorhandene Informationen in einen systematischen Gesamtrahmen und macht damit auch die vielen verstreuten Daten besser zugänglich. Dazu greifen wir auf existierende, teils fragmentierte, nationale und internationale Berichterstattungen zurück, um diese der Öffentlichkeit und den politisch-administrativen Entscheidungsträgerinnen und -trägern zur Verfügung zu stellen. Die internationale Berichterstattung über Bildungsindikatoren wird durch eine stärkere Differenzierung und Berücksichtigung der nationalen und regionalen Strukturen ergänzt. Die in den letzten Jahren zunehmend erweiterte jährliche Beschreibung des österreichischen Bildungswesens durch die Statistik Austria u. a. mit der Publikation „Bildung in Zahlen“ (vgl. Statistik Austria, 2012) wird in diesem Buch durch stärker differenzierte und interpretativ unterlegte Darstellungen und Analysen ergänzt. Als wesentliche Quellen internationaler Daten werden Bildung auf einen Blick (OECD, 2012), die Datenbanken der EUROSTAT (2012) und Projekte des BIFIE zu international vergleichenden IEA- und OECD-Studien, u. a. PISA, PIRLS und TIMSS (vgl. Schwantner & Schreiner 2010, Suchań, Wallner-Paschon, Bergmüller & Schreiner, 2012) herangezogen. Neu im NBB ist auch die Verwendung von Daten aus der Überprüfung der Bildungsstandards, die in den kommenden Jahren verstärkt für das Systemmonitoring nutzbar gemacht werden sollen.

Viele Aspekte werden im Querschnitt dargestellt, wo möglich, werden auch Zeitvergleiche angestellt. Dies wird in der zukünftigen Berichterstattung verstärkt werden, sobald längere konsistente Zeitreihen verfügbar sind. Ein wesentlicher Aspekt dieser Darstellung besteht darin, einen einheitlichen strukturellen Raster von Klassifikationen (v. a. Schultypen) über die verschiedenen Dimensionen von den Inputs bis zu den Ergebnissen und Wirkungen zu legen und dadurch auch Quervergleiche zwischen den Kennzahlen in unterschiedlichen Dimensionen zu ermöglichen (vgl. zu den Bezugssystemen Abschnitt 2.3).

Der Mehrwert des Berichts liegt unter anderem in der Konsistenz der Darstellung über die gesamte Breite und Tiefe des Bildungswesens, jenseits der tagesaktuellen statistischen Darstellung. Die vorhandenen Datenquellen werden so weit wie möglich genutzt, wenngleich sie in der nötigen Differenziertheit nicht immer ganz aktuell sind. Die meisten Indikatoren beziehen sich auf das Schuljahr 2010/11, aber manche Aspekte können nur durch Berücksichtigung älterer und nur unregelmäßig verfügbarer Daten beschrieben werden. Beispielfhaft

seien hier die 2008 erhobenen Daten der OECD-Lehrerstudie TALIS erwähnt, die bis dato einzigartige Einsichten in Unterricht und Fortbildung der Lehrer/innen bieten.

In vielen Punkten unterstützen die Indikatoren dieses Bandes die qualitativen Analysen des zweiten Bandes des NBB 2012 (Herzog-Punzenberger, 2012).

2. Die Struktur des NBB und das zugrundeliegende Indikatorenmodell

Die Struktur des NBB 2012 baut, wie schon sein Vorgänger (Specht, 2009a), mit dem Prozessmodell auf dem international weit verbreiteten Kontext/Input-Prozess -Output/Outcome-Schema auf. Da eine Printpublikation wie der NBB eine lineare Abfolge der Präsentation erfordert, muss zur Gruppierung der Indikatoren eine Dimensionalisierung vorgenommen werden. Bei der Auswahl der Indikatoren wurde zudem darauf geachtet, dass sowohl die Vielfalt der Akteure als auch alle möglichen Bezugssysteme gut abgedeckt sind. Die Zuordnung einzelner Indikatoren zu bestimmten Akteuren und Bezugssystemen ist in Tabelle 1 dargestellt und soll der Leserin/dem Leser ermöglichen, die relevanten Indikatoren für bestimmte Aspekte des Bildungssystems schnell zu finden.

2.1. Das Prozessmodell

Das NBB-Modell gliedert die Indikatoren, den Prozessschritten folgend, in sechs Abschnitte: (1) Kontext, (2) Input, (3) Prozess, (4) Ergebnisse (Output), (5) Transfer und (6) Wirkungen (Outcome).

Bei vielen Kennzahlen und Indikatoren ist die Zuordnung zu den Dimensionen nicht weiter problematisch, in einigen Fällen ist eine eindeutige Zuordnung jedoch schwierig. Es wurde daher versucht, ein durchgehendes Konzept für diese Zuordnung zu finden. Vor allem die Abgrenzung der Indikatoren für die Dimensionen „Kontext“ und „Prozesse“ wirft Probleme auf. Als entscheidend für die Zuordnung von Indikatoren zu Kategorien des Prozessmodells wurde die kurzfristige Beeinflussbarkeit der Kennzahlen durch Akteure auf den verschiedenen Ebenen des Bildungswesens gewählt. Die Frage der Beeinflussbarkeit ist jedoch nicht immer gleich zu beantworten. Je nachdem welcher Akteur oder welche Systemebene betrachtet wird, kann derselbe Indikator als Kennzahl für den Kontext, für den Input, den Prozess oder gar als Output erscheinen. Zum Beispiel ist die Verteilung der Schüler/innen nach Schultyp in der Sekundarstufe I (AHS, HS, NMS) aus der Perspektive der Sekundarschulen als Input zu betrachten, während es sich aus der Perspektive der Grundschulen um einen Output handelt, und aus der Perspektive der Schüler/innen und der Schulverwaltungen um eine Folge des Schulübergangs, d. h. um einen Prozess-Indikator. Der NBB generalisiert daher die Frage der Beeinflussbarkeit, um zu einer eindeutigen Klassifizierung zu gelangen, in folgender Weise: alle Indikatoren, die Aspekte des Systems beschreiben, die von wenigstens einem der relevanten Akteure kontrolliert bzw. direkt beeinflusst werden können, gelten als Prozess-Indikatoren. Alle Indikatoren zu den Ressourcen gelten als Input, solange deren Ausmaß und Verteilung von wenigstens einer der relevanten Gruppen von Akteuren gesteuert werden kann. Indikatoren, die von den Akteuren aus dem Bildungswesen kurzfristig nicht beeinflusst werden können, werden dem Kontext zugerechnet (vgl. auch Box 1).

Box 1: Inhaltliche Gliederung der Abschnitte A–F

A Kontext des Schul- und Bildungswesens

Indikatoren zum Kontext liegen zwar außerhalb der Kontrolle der Akteure des Bildungssystems, sie haben aber entweder Einfluss auf die Qualität oder die Zielsetzungen des Bildungswesens und bestimmen die Ansprüche der Gesellschaft mit.

Der Abschnitt beinhaltet Indikatoren zur Demografie (inklusive Migration), zum vorläufigen Bildungsstand der Elterngeneration, zum wirtschaftlichen Rahmen sowie zu den öffentlichen Finanzen und der Höhe des gesamten Bildungsetats. Bei der Höhe der Bildungsausgaben gehen wir davon aus, dass sie das Ergebnis von Verhandlungen mit externen Akteuren ist und nicht durch die Akteure des Bildungssystems kontrolliert werden kann. Es besteht eine äußere Begrenzung, an der sich alle weiteren bildungspolitischen Entscheidungen orientieren müssen, daher ist die Höhe der Bildungsausgaben als Kontext-Indikator klassifiziert.

B Inputs – Personelle und finanzielle Ressourcen

Inputs sind Ressourcen im weitesten Sinne, sachlich, personell sowie auch finanziell, deren Höhe, Verteilung und Verwendung im Einflussbereich der Akteure des Bildungssystems liegen.

C Prozessfaktoren

Prozessmerkmale beschreiben die Leistungserbringung und ihre organisatorischen Rahmenbedingungen, also die Art und Weise, wie die Ressourcen verwendet und kombiniert werden. Prozessindikatoren decken alle Vorgänge innerhalb des Systems zwischen Eintritt und Verlassen der Schule ab, soweit sie durch Akteure beeinflussbar sind: Schulintritt; Lernumgebung und -organisation; Schullaufbahnentscheidungen; Schulklima; Benotung; Schulerfolg; Retention/Klassenwiederholung.

D Output – Ergebnisse des Schulsystems

Der Output beschreibt alle unmittelbaren Leistungen und Ergebnisse des Bildungswesens: „Das, was den Schüler/innen bleibt“ und nach Verlassen der Schule Wert behält. Indikatoren zum Output beinhalten Angaben zu den Abschlüssen, Kompetenzen und Einstellungen. Teilweise werden Outputs auch defizitär beschrieben als Drop-outs, Abbrüche oder durch die Betrachtung der Gruppe der Risikoschüler/innen, die Bildungsziele nicht erreicht haben oder das minimale Kompetenzlevel verfehlen.

E Übergang aus dem Schulsystem in die Arbeitswelt

Neu in der Struktur des NBB 2012 sind Indikatoren zu den Übergängen aus dem Schulsystem in die Arbeitswelt. Diese Indikatoren befinden sich im Überschneidungsbereich zwischen Leistungen und Wirkungen des Schulsystems. Damit sich die unmittelbaren Leistungen des Schulsystems gesellschaftlich und wirtschaftlich entfalten können bzw. für das Individuum auch in Erfolge im späteren Leben umsetzen, ist ein erfolgreicher Übergang aus dem Schulsystem in die Arbeitswelt und die Gesellschaft notwendig. Dieser Transfer aus der Schule kann nicht unmittelbar durch die Akteure des Bildungssystems beeinflusst werden, wird aber von ihnen vorbereitet. Indikatoren zum Transfer aus der Schule werden daher in einem eigenen Abschnitt behandelt.

F Outcome – Wirkungen des Schulsystems

Indikatoren zu den Wirkungen des Schulsystems (Outcome) beschreiben die längerfristigen Effekte der Leistungen des Bildungssystems für die Schulabgänger/innen und die Gesellschaft als Ganzes. Diese Wirkungen sind nicht direkt durch die Akteure des Bildungssystems kontrollierbar, stellen aber in der Regel doch die eigentlichen Ziele des Handelns dar. Wirkungen schließen folgende Aspekte ein: Beschäftigung, Einkommen, soziale Integration und Teilhabe am gesellschaftlichen und politischen Leben, Gesundheit und zufriedene Lebensführung.

2.2. Akteure des Bildungswesens

Ein weiteres Ordnungsprinzip für Indikatoren ist die Klassifikation nach Akteuren. Die Akteure repräsentieren die Praxisebene (Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern, weitere Beteiligte) des Bildungssystems. Die Akteure im weiteren Sinne sind alle Personen und Institutionen, die ein Interesse am Verlauf oder den Ergebnissen des Systems haben. Diese Gruppen schließen interne und externe Akteure sowie Betroffene ein, und sie werden häufig als Stakeholder/innen bezeichnet:

- **Interne Akteure:** Lehrer/innen, Mitarbeiter/innen, Schulleiter/innen, die Schulverwaltung und politische Entscheidungsträger/innen sowie an der Berufsbildung beteiligte Unternehmen.
- **Betroffene und Nutznießer/innen:** Schüler/innen und Eltern. Bei diesen Gruppen werden insbesondere drei für das Bildungsmonitoring relevante Untergruppen nach folgenden Unterscheidungsmerkmalen betrachtet: Geschlecht, Migrationshintergrund und soziale Herkunft.
- **Externe Akteure:** Wirtschaft und Gesellschaft.

Tabelle 1 zeigt die für die einzelnen Gruppen von Akteuren relevanten Indikatoren im Überblick.

2.3. Bezugssysteme

Eine Interpretation von Indikatoren ist meistens nur im Vergleich sinnvoll. Um dies zu ermöglichen, müssen die Indikatoren in einem relevanten Bezugssystem dargestellt und idealerweise passende Bezugspunkte (Benchmarks) angeboten werden.

Der NBB präsentiert Indikatoren in drei verschiedenen Arten von Bezugssystemen:

- **Sozialer und institutioneller Bezug:** Ein Vergleich der Indikatoren, die an einer Beobachtungseinheit gemessen worden sind, mit den Ergebnissen in anderen Beobachtungseinheiten. Dies beinhaltet:
 - Präsentation der Daten für institutionelle Bezugssysteme, z. B. Schultypen und -stufen oder Klassen und Unterrichtseinheiten,
 - Vergleiche zwischen Bundesländern,
 - internationale Vergleiche.
- **Chronologie:** Darstellung der Indikatoren, die wiederholt gemessen worden sind, im Zeitverlauf.
- **Bewertungskriterien:** Hier werden Indikatoren auf Zielmarken bezogen, die politisch gesetzt oder analytisch begründet werden:
 - Europäische Durchschnittsbezugswerte (Benchmarks),
 - Kompetenzstufen.

Für internationale Vergleiche greift der NBB 2012 auf existierende internationale Skalen und Methoden zurück, besonders aus der Berichterstattung der OECD, EU und IEA, um die Indikatoren des NBB 2012 an die internationale Berichterstattung anzubinden. Eine Einschränkung bei den internationalen Indikatoren ist allerdings die Aggregationstiefe. Wegen der Unterschiedlichkeit der Bildungssysteme kann sich der Vergleich nur auf eine grobe Gliederung des Bildungssystems in der ISCED-Klassifikation beziehen. Die regionale, sektorale und Schulebene wird nicht berührt. Ebenso sind die verschiedenen Schulbereiche in den internationalen Indikatoren nicht unterschieden (Lassnigg, 2003). Daher werden internationale Kennzahlen in der Regel mit vergleichbaren nationalen Statistiken vertieft.

3. Die Präsentation

Zur besseren Unterscheidung zwischen einzelnen statistischen Kennwerten und Indikatoren differenziert die Begrifflichkeit des NBB 2012 zwischen Kennzahlen und Indikatoren. Die komplexen Indikatoren setzen sich typischerweise aus mehreren Kennzahlen zusammen, die wiederum mit ein bis zwei Grafiken auf je einer Doppelseite präsentiert werden. Der NBB 2012 präsentiert Indikatoren als größere Einheit, die eine Anzahl von einzelnen Kennzahlen im Zusammenhang zeigen. Durch die Zusammenfassung von mehreren Kennzahlen zu einem Indikator kann die Diskussion eines Phänomens unter Berücksichtigung verschiedener Bezugssysteme erfolgen.

Der NBB 2012 ist ein Gemeinschaftswerk, für das 17 Autorinnen und Autoren Kennzahlen beigetragen haben. Bei der Zusammenführung der 83 Einzelbeiträge zu 24 Indikatoren wurden die Originaltexte der Autorinnen und Autoren teilweise überarbeitet und angepasst, daher wurde den sechs Abschnitten des NBB jeweils eine gemeinsame Autorenschaft zugeordnet. Das Autorenverzeichnis im Anhang stellt im Detail dar, welche Autorinnen/Autoren zu welchen Kennzahlen beigetragen haben.

4. Veränderungen und neue Inhalte gegenüber dem NBB 2009

Im Vergleich zum NBB 2009 (Specht, 2009a) wurde die Struktur von Band 1 überarbeitet und durchgängig systematisiert. Die Zweiteilung des Bandes in einen bildungsstatistischen Teil und in Qualitätsindikatoren wurde aufgegeben. Alle Indikatoren werden nun in einer durchgängigen Struktur nach dem Prozessmodell präsentiert. Neu ist auch die Trennung von Output- und Outcome-Indikatoren, d. h. Indikatoren zu den Ergebnissen des Schulsystems (Output) werden getrennt von den Indikatoren zu den Wirkungen (Outcome). Neu ist auch der zusätzliche Abschnitt zum Übergang vom Schulsystem in die Arbeitswelt (vgl. Indikatoren E).

Im Vergleich zum NBB 2009 konnten auch einige Lücken in der Berichterstattung geschlossen und 29 Kennzahlen neu entwickelt werden. Für neun Kennzahlen konnte die 2009 begonnene Berichterstattung nicht fortgesetzt werden. Insgesamt hat sich somit die Anzahl der Kennzahlen von 63 auf 83 erhöht, d. h. es wurden insgesamt 20 dazugewonnen.

Literatur

- EUROSTAT. (2012). *Datenbank Bildung und Weiterbildung*. Zugriff am 05. 11. 2012 unter: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/de/educ_esms.htm.
- Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.). (2012). *Nationaler Bildungsbericht. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.
- Lasnigg, L. (2003). *Entwicklung von Daten und Indikatoren für das System Monitoring im österreichischen Schulwesen*. Expertise für das BMBWK. Zugriff am 30. 08. 2011 unter: <http://www.equi.at/dareien/ndikatoren-expertise.pdf>
- OECD. (2012). *Bildung auf einen Blick 2012: OECD-Indikatoren*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schwantner U. & Schreiner C. (Hrsg.). (2010). *PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam.
- Suchan, B., Wallner-Paschon, C., Bergmüller, S. & Schreiner, C. (2012): *PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam.
- Specht, W. (Hrsg.). (2009). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam 2009.
- Statistik Austria. (2012). *Bildung in Zahlen 2010/11*. Zugriff am 30. 08. 2011 unter: http://www.statistik.at/dynamic/wcmsprod/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&dDocName=063300.

Indikatoren A: Kontext des Schul- und Bildungswesens

Stefan Vogtenhuber, Lorenz Lassnigg & Michael Bruneforth

Die Indikatoren zum Kontext des Schul- und Bildungswesens beschreiben Faktoren, die zwar außerhalb der Kontrolle der Akteurinnen und Akteure des Bildungssystems liegen, die aber wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung des Bildungswesens haben und die Möglichkeiten der Bildungspolitik somit einschränken oder auch erweitern. Der Abschnitt beinhaltet Indikatoren zur Demografie, zum sozioökonomischen Hintergrund der Schüler/innen, inklusive des Bildungsstands der Eltern und des Migrationshintergrunds und zu den staatlichen Bildungsausgaben vor dem Hintergrund der wichtigsten volkswirtschaftlichen Indikatoren.

Indikator A1 beschreibt die demografische Struktur und Dynamik Österreichs. Die Faktoren wirken sich sowohl auf die verfügbaren Ressourcen als auch die Bildungsnachfrage aus. Während in vielen europäischen Ländern die Bevölkerung schrumpft, wird für Österreich mittel- und langfristig wieder mit einem Bevölkerungswachstum gerechnet, das hauptsächlich auf die Zuwanderung zurückzuführen ist. Damit wird auch eine weitere Verschiebung der Zusammensetzung der Schülerschaft einhergehen. Letztere wird im Indikator A2 thematisiert, der die familiäre und soziale Herkunft von Volksschulkindern beschreibt.

Die Leistungsfähigkeit der Volkswirtschaft steht in engem Zusammenhang mit den Möglichkeiten und Grenzen bildungspolitischer Planung und Gestaltung. Kennzahl A3 zeigt die Entwicklung der staatlichen Bildungsausgaben in Relation zur wichtigsten Größe der Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung, dem Bruttoinlandsprodukt (BIP) und zum gesamten Bereich der öffentlichen Finanzierung, den Staatsausgaben. Die Klassifizierung der Indikatoren zum Bildungsetat als Kontextindikator ist allerdings nicht unumstritten. Die Festlegung der Höhe der Bildungsausgaben ist das Ergebnis von Verhandlungen der Akteure des Bildungssystems, der Regierung als Ganzes und der Vertreterinnen und Vertreter der verantwortlichen Ministerien. Bildungsausgaben könnten daher als Inputindikator angesehen werden. Ausschlaggebend für die Einteilung als Kontextindikator ist, dass die Höhe des gesamten Budgets und der Staatseinnahmen nicht durch Akteurinnen und Akteure des Bildungssystems kontrolliert wird und damit eine äußere Begrenzung darstellt, an der sich alle weiteren bildungspolitischen Entscheidungen orientieren müssen.

A1 Demografische Entwicklung

Die demografische Struktur und Dynamik eines Landes ist ein wichtiger Kontextfaktor des Bildungswesens. In Verbindung mit den wirtschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen wirkt sie sich auf die verfügbaren Ressourcen und die Bildungsnachfrage aus. Während in vielen europäischen Ländern die Bevölkerung schrumpft, wird für Österreich mittel- und langfristig mit einem Bevölkerungswachstum gerechnet, das hauptsächlich auf die Zuwanderung zurückzuführen ist. Aktuellen Schätzungen zufolge werden im Jahr 2030 knapp 9 Mio. Menschen in Österreich ihren Wohnsitz haben. Die vorausgesagte Entwicklung ist von relativ stabilen Geburtenzahlen von jährlich rund 80.000 und einer leicht steigenden Gesamtfertilitätsrate gekennzeichnet, wobei das durchschnittliche Fertilitätsalter bis zum Jahr 2030 auf 31 Jahre ansteigen soll. Zwischen 2010 und 2030 soll die Lebenserwartung der Männer um fast fünf Jahre auf durchschnittlich 82,4 Jahre steigen, die der Frauen um fast vier Jahre auf 86,8 Jahre. Im Hauptszenario der Prognose liegen sowohl Bevölkerungswachstum als auch Zuwanderung im Bereich von rund 30.000 Personen jährlich (Tabelle A1.a). Der Anteil junger Menschen unter 29 Jahren an der Bevölkerung ist seit 1970 von 45 % auf 34 % im Jahr 2010 gefallen und wird bis 2030 auf 30 % sinken.

A1.1 Entwicklung in den bildungsspezifischen Altersgruppen

Mittelfristig wieder mehr Kinder im Volksschulalter

Die Entwicklung in den bildungsspezifischen Altersgruppen ist in Abbildung A1.a dargestellt. Seit 1970 sind aufgrund des Geburtenrückgangs die Altersgruppen im vorschulischen sowie im Pflichtschulbereich kleiner geworden. Insbesondere die Bevölkerung unter zehn Jahren ist deutlich geschrumpft und hat sich zwischen 1970 und 2010 jeweils um mehr als ein Drittel reduziert: Gab es 1970 noch 513.000 Kinder im regulären Volksschulalter, so waren es im Jahr 2010 nur noch 325.000, was einem Rückgang von 37 % entspricht. In weiterer Folge ist bis 2030 eine leichte Erholung in diesen Altersgruppen auf relativ stabilem Niveau prognostiziert.

Im Vergleich dazu fiel der Rückgang in der Altersgruppe zwischen 10 und 14 Jahren bis 2010 – auch bedingt durch die Zuwanderung – weniger stark aus. Die Gruppe der 15- bis 19-Jährigen war 2010 etwa gleich groß wie 1970 und die Gruppe der 20- bis 29-Jährigen war 2010 etwas größer als 1970. Jedoch werden in diesen Altersgruppen bis 2030 leichte Rückgänge erwartet. In den nächsten Jahren werden sich die demografischen Voraussetzungen für die verschiedenen Bereiche des Bildungswesens daher sehr unterschiedlich entwickeln. Im Bereich der Sekundarschulen ist bis 2020 mit deutlich weniger Schülerinnen und Schülern zu rechnen. Dann soll die Zahl der 10- bis 14-Jährigen auf 414.000 (2010: 441.000) und die Zahl der 15- bis 19-Jährigen auf 433.000 (2010: 498.000) gesunken sein. Dies erfordert einen entsprechenden bildungspolitischen Planungshorizont und bringt in verschiedenen Bereichen Wettbewerbssituationen zwischen den Schultypen mit sich.

Starke Rückgänge in der Gruppe der 15- bis 19-Jährigen erwartet

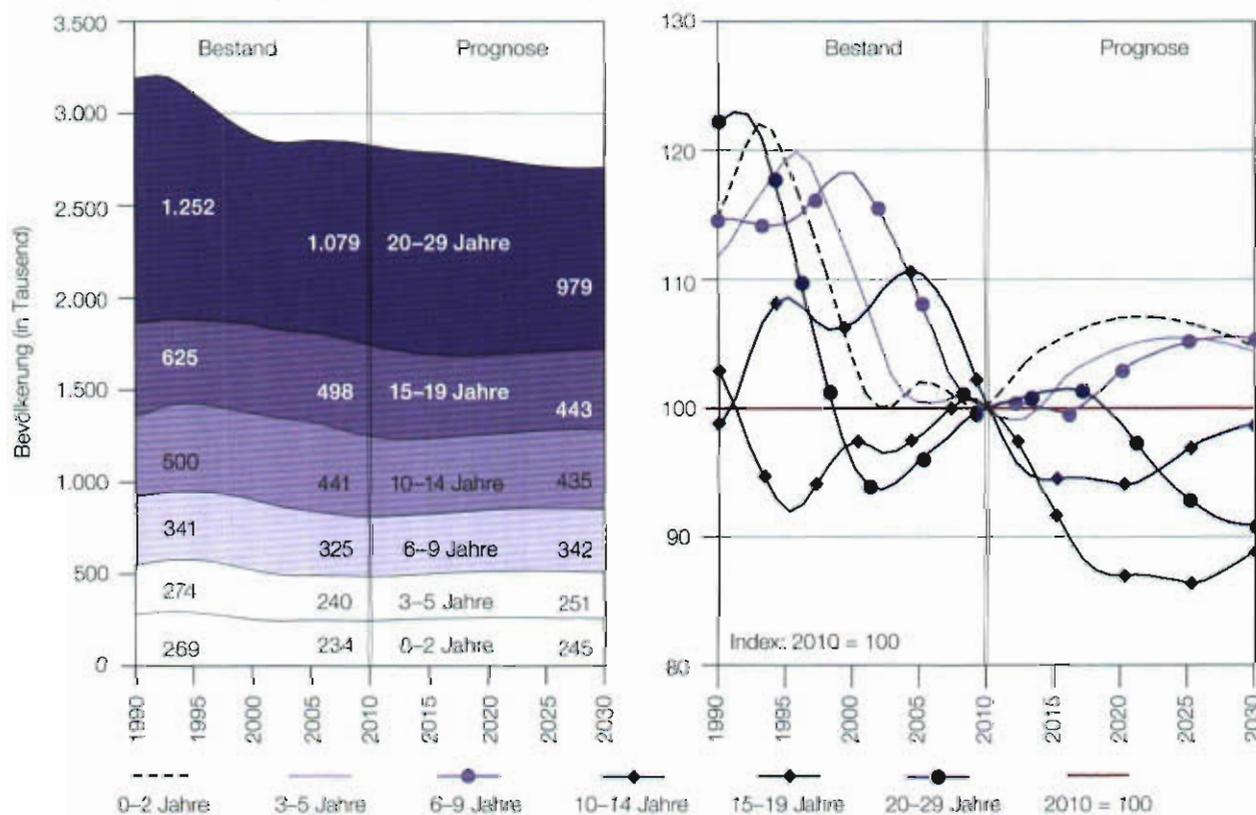
Im rechten Teil der Abbildung A1.a ist die Bevölkerungsentwicklung in den bildungsrelevanten Altersgruppen jeweils zur Basis des Jahres 2010 als Index abgetragen (2010 = 100). Die stärksten Veränderungen werden in der Altersgruppe der oberen Sekundarstufe erwartet. Bis etwa 2018 schrumpft diese Gruppe um knapp 15 %, um ab Mitte der 2020er Jahre wieder leicht zu wachsen. Auch eine weiter anhaltende Erhöhung der Bildungsbeteiligung nach der Pflichtschule kann diesen Rückgang nicht ausgleichen, weshalb den verschiedenen Schultypen und Schulformen künftig insgesamt weniger Schüler/innen zur Verfügung stehen werden. Dadurch erhöht sich der Anpassungs- und Konkurrenzdruck auf die bestehenden Strukturen entsprechend. Auch im unteren Sekundarschulbereich kommt es kurzfristig zu

Tabelle A1.a: Demografische Maßzahlen im Zeitverlauf (1970–2010, ab 2015 prognostizierte Werte)

Jahr	Geburten	Gesamtfertilitätsrate	Durchschnittliches Fertilitätsalter	Lebenserwartung (m/w)	Wanderungssaldo	Bevölkerungsveränderung	Bevölkerung (Jahresdurchschnitt)
1970	112.301	2,29	26,7	66,5 / 73,4	10.406	23.888	7.467.086
1975	93.757	1,83	26,3	67,7 / 74,7	-24.543	-26.827	7.578.903
1980	90.872	1,65	26,3	69,0 / 76,1	9.356	7.786	7.549.433
1985	87.440	1,47	26,7	70,4 / 77,3	5.641	3.503	7.564.984
1990	90.454	1,46	27,2	72,2 / 78,9	58.562	66.064	7.677.850
1995	88.669	1,42	27,7	73,3 / 80,0	2.080	9.578	7.948.278
2000	78.268	1,36	28,2	75,1 / 81,1	17.272	18.760	8.011.566
2005	78.190	1,41	29,0	76,7 / 82,2	44.332	47.333	8.225.278
2010	78.742	1,44	29,8	77,7 / 83,2	27.695	29.238	8.387.742
2015	80.561	1,45	30,1	79,0 / 84,2	35.012	36.985	8.559.728
2020	81.719	1,47	30,4	80,2 / 85,1	27.099	29.360	8.723.754
2025	80.973	1,48	30,7	81,3 / 86,0	26.931	26.791	8.864.392
2030	79.502	1,50	31,0	82,4 / 86,8	29.309	24.583	8.993.464

Quelle: Statistik Austria, Demografische Indikatoren, Wanderungsstatistik, Prognosen (Hauptszenario) ab 2015.

Abb. A1.a: Entwicklung der Bevölkerung zwischen 1990 und 2030 nach bildungsspezifischen Altersgruppen



Quelle: Statistik Austria, Berechnung und Darstellung: IHS.

einer weiteren demografischen Entlastung: Bis 2014 wird sich die Zahl der Schüler/innen auf knapp 95 % des Werts von 2010 reduzieren und dann etwa zehn Jahre auf diesem Niveau bleiben. Diese Entwicklungen ziehen ab 2020 auch einen relativ deutlichen Rückgang der 20- bis 29-jährigen Bevölkerung nach sich, die im Jahr 2030 etwa 90 % der Größe des Jahres 2010 haben soll. Bei den jüngeren Jahrgängen erwartet man in den nächsten Jahren jeweils zeitversetzt ein leichtes Wachstum, das sich aus heutiger Sicht im Prognosehorizont bei rund 5 % einpendeln wird. Dabei wird ab dem Jahr 2017 auch die Zahl der Volksschüler/innen nach dem verhältnismäßig starken Rückgang in den 2000er-Jahren wieder leicht anwachsen.

A1.2 Demografische Entwicklung nach Bundesländern und Altersgruppen – Entwicklungslinien und Prognosen bis 2030

Deutlich mehr
schulpflichtige Kinder in
Wien als in den anderen
Bundesländern

Die Bevölkerungsentwicklung in den Bundesländern wird sich den Prognosen zufolge sehr unterschiedlich gestalten. Abbildung A1.b zeichnet die entsprechenden Verläufe der Gruppen im schulpflichtigen Alter seit 1990 nach und gibt die Prognosen bis 2030 wieder. Im gesamten Bundesgebiet soll die Bevölkerung zwischen sechs und 14 Jahren mittelfristig schrumpfen. Nach einer Erholung soll ab 2025 wieder das Niveau von 2010 erreicht werden und anschließend leicht darüber liegen. Bis zum Jahr 2015 sind mit Ausnahme von Wien in allen Ländern Rückgänge in dieser Gruppe zu erwarten. Danach folgt in einigen Bundesländern wieder ein Wachstum, das in Niederösterreich – bedingt durch den Großraum Wien – vergleichsweise stark ist. Hier soll kurz nach 2020 das Niveau von 2010 wieder erreicht werden und 2030 rund 6 % darüber liegen. Im Burgenland und der Steiermark, wo der Rückgang bis 2010 gemeinsam mit Kärnten am stärksten ausgefallen ist, soll ebenso wie in Tirol im Jahr 2030 der Bevölkerungsstand von 2010 fast wieder erreicht werden. In Kärnten dagegen hält der sich verlangsamende Rückgang zwar bis 2020 an, um dann voraussichtlich auf diesem niedrigen Niveau zu verharren. Für Wien wird in den nächsten Jahren ein relativ starkes und beinahe lineares Wachstum in dieser Altersgruppe prognostiziert, wobei sich hier die Entwicklung seit 1990 fortsetzt. Unter Beibehaltung der derzeitigen Betreuungsrelationen in den Schulen bedeutet das einen erheblichen Bedarf an zusätzlicher Infrastruktur im Pflichtschulbereich bzw. in den NMS und AHS-Unterstufen. Darüber hinaus erfordert der weiter steigende Anteil an Kindern mit nicht deutscher Muttersprache entsprechende pädagogische Rahmenbedingungen (siehe Indikator B2).

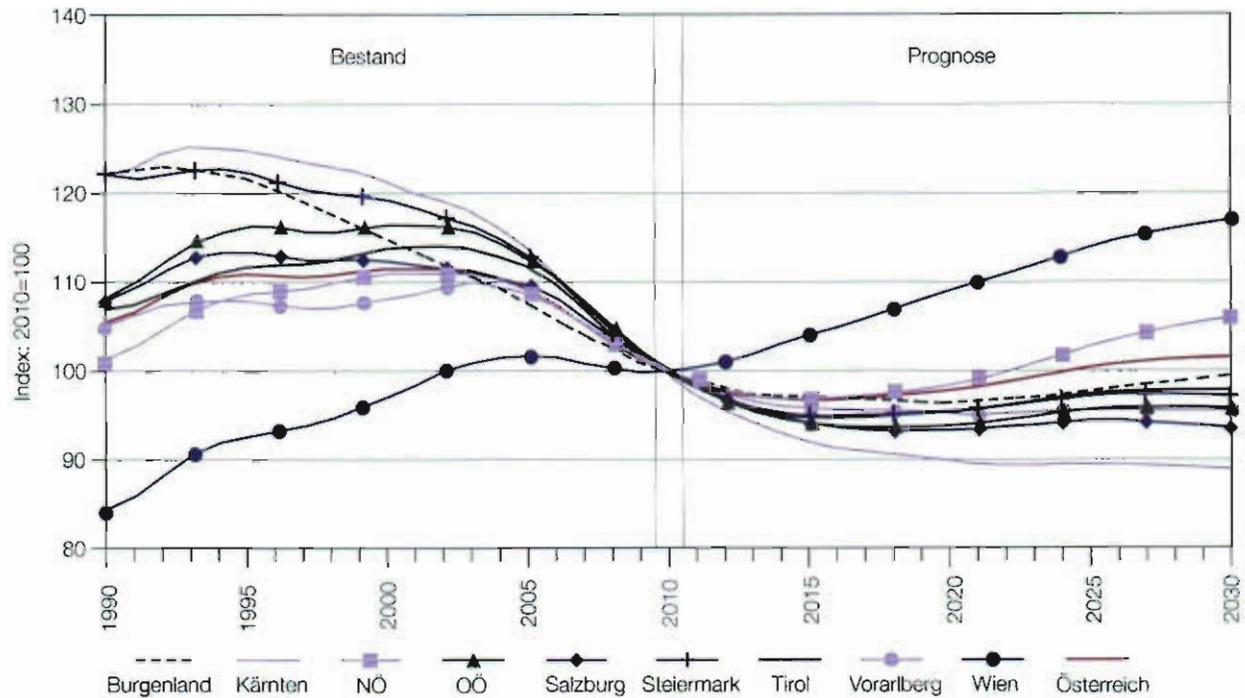
Teilweise starke
Verkleinerung der 15- bis
29-jährigen Bevölkerung

In der Bevölkerungsgruppe der 15- bis 29-Jährigen hat den Prognosen zufolge auch Wien bis 2025 leichte Rückgänge zu verzeichnen. Bundesweit soll die Bevölkerung dieses Alters bis 2030 um knapp 10 % schrumpfen, wobei die künftige Entwicklung in Wien und in den Bundesländern nicht so unterschiedlich verlaufen wird wie bei den Personen im schulpflichtigen Alter (siehe Abbildung A1.c). Allerdings war der Verlauf in den 2000er Jahren sehr unterschiedlich: In Wien wurde der starke Rückgang der 1990er-Jahre mehr als kompensiert, während in den anderen Bundesländern der Bevölkerungsstand im Jahr 2010 zwischen knapp 20 % und mehr als 30 % unter jenem von 1990 lag. Anhaltend starke Bevölkerungsverluste werden für Kärnten, die Steiermark und auch für Oberösterreich, Salzburg und Tirol erwartet. Im Burgenland, wo der Rückgang in den 1980er- und 1990er-Jahren wie in Kärnten besonders stark ausgefallen ist, soll die weitere Entwicklung etwas moderater ausfallen. Neben Wien werden für Niederösterreich und Vorarlberg die geringsten Verluste vorhergesagt, einerseits aufgrund der geografischen Nähe zu Wien und andererseits wegen der überdurchschnittlichen Zuwanderung.

A1.3 Zuwanderung

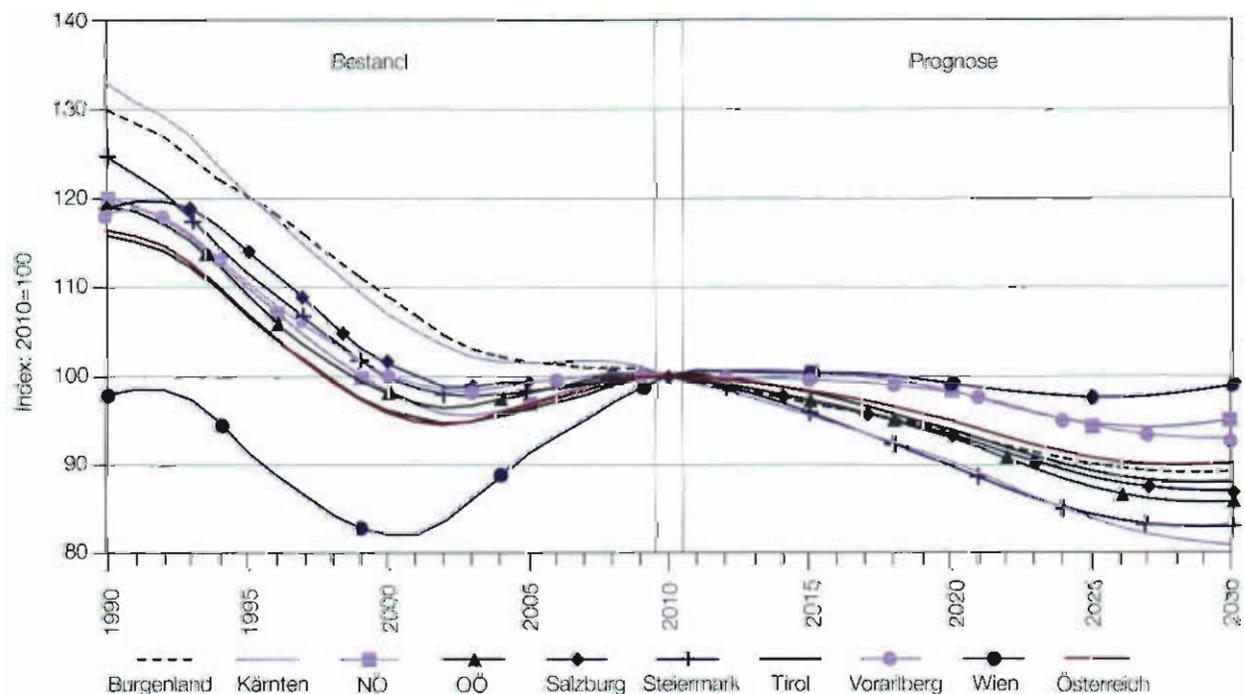
Trotz leicht steigender Geburtenzahlen hängt das Bevölkerungswachstum in Österreich eng mit der Zuwanderung zusammen. Abbildung A1.d zeigt die Wanderungsstatistik für das Jahr 2010, in dem 27.700 Personen mehr zu- als weggezogen sind. Der Großteil der Wanderungen fand innerhalb der EU statt, wobei das Wanderungssaldo von Staatsangehörigen der 12 neuen EU-Staaten (Beitritte ab 2004) mit 11.600 Personen etwas größer ist als jenes der

Abb. A1.b: Entwicklung der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter (6 bis 14 Jahre) zwischen 1990 und 2030 nach Bundesland



Quelle: Statistik Austria, Berechnung und Darstellung: IHS.

Abb. A1.c: Entwicklung der Bevölkerung im weiterführenden Schul- und Hochschulalter (15 bis 29 Jahre) zwischen 1990 und 2030 nach Bundesland



Quelle: Statistik Austria, Berechnung und Darstellung: IHS.

A

Rund ein Fünftel
der Bevölkerung hat
Migrationshintergrund

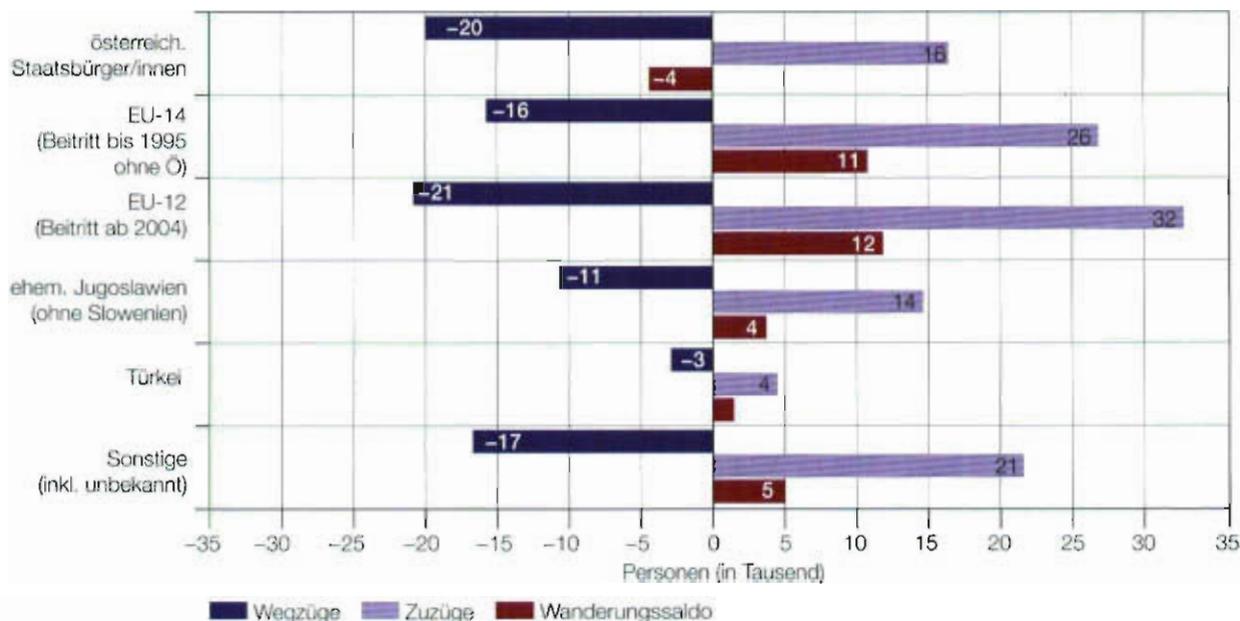
„alten“ EU-Länder zum Zeitpunkt des Beitritts Österreichs. Staatsbürger/innen der typischen „Gastarbeiterländer“ – Staaten des ehemaligen Jugoslawiens (ohne Slowenien) sowie die Türkei – haben dagegen vergleichsweise geringe Wanderungsbewegungen. Das Wanderungssaldo von Personen mit österreichischer Staatsbürgerschaft ist negativ, hier stehen 16.100 Zugezogene 20.300 Weggezogenen gegenüber.

Der Anteil der Personen mit nicht österreichischer Staatsbürgerschaft betrug 2010 knapp 11 %: 4 % gehören anderen EU-Staaten an, 3,5 % haben eine Staatsbürgerschaft des ehemaligen Jugoslawiens, 1,3 % haben die türkische Staatsbürgerschaft und die restlichen knapp 2 % entfallen auf andere europäische Staaten (0,5 %) sowie andere Kontinente (1,4 %).

Im Vergleich zur Staatsbürgerschaft gibt der Geburtsort einer Person bzw. ihrer Eltern besser Auskunft darüber, ob ein Migrationshintergrund vorliegt oder nicht. Personen, die selbst und deren Eltern im Ausland geboren wurden, bezeichnet man als Migrantinnen und Migranten der ersten Generation. Sind nicht sie selbst, aber beide Elternteile im Ausland geboren, so spricht man von Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation. Insgesamt haben Schätzungen auf Basis des Mikrozensus zufolge knapp ein Fünftel der in Österreich lebenden Personen einen Migrationshintergrund: 14 % gehören der ersten Generation an und weitere 5 % der zweiten Generation, wobei erhebliche regionale Unterschiede bestehen (Siehe Abbildung A1.f). In der Großstadt Wien ist der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund mehr als doppelt so hoch wie im Bundesdurchschnitt. Aufgrund der dominanten ländlichen Prägung in den anderen Bundesländern ist der Anteil an Migrantinnen und Migranten hier deutlich niedriger und bewegt sich zwischen rund 10 % (Burgenland, Steiermark, Kärnten) und 22 % in Vorarlberg. Der relativ große Anteil der Migrantinnen/Migranten erster Generation im Vergleich zu denen der zweiten Generation gilt jedoch nur für die Gesamtbevölkerung. Unter den Kindern und Jugendlichen dreht sich dieses Verhältnis um, die Mehrheit dieser Gruppe gehört zur zweiten Generation.

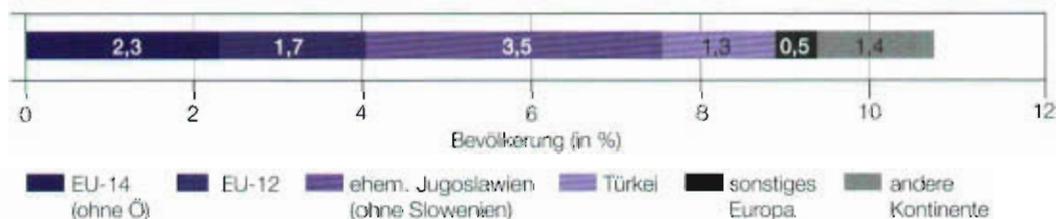
A

Abb. A1.d: Zu- und Wegzüge nach Staatsbürgerschaft (2010)



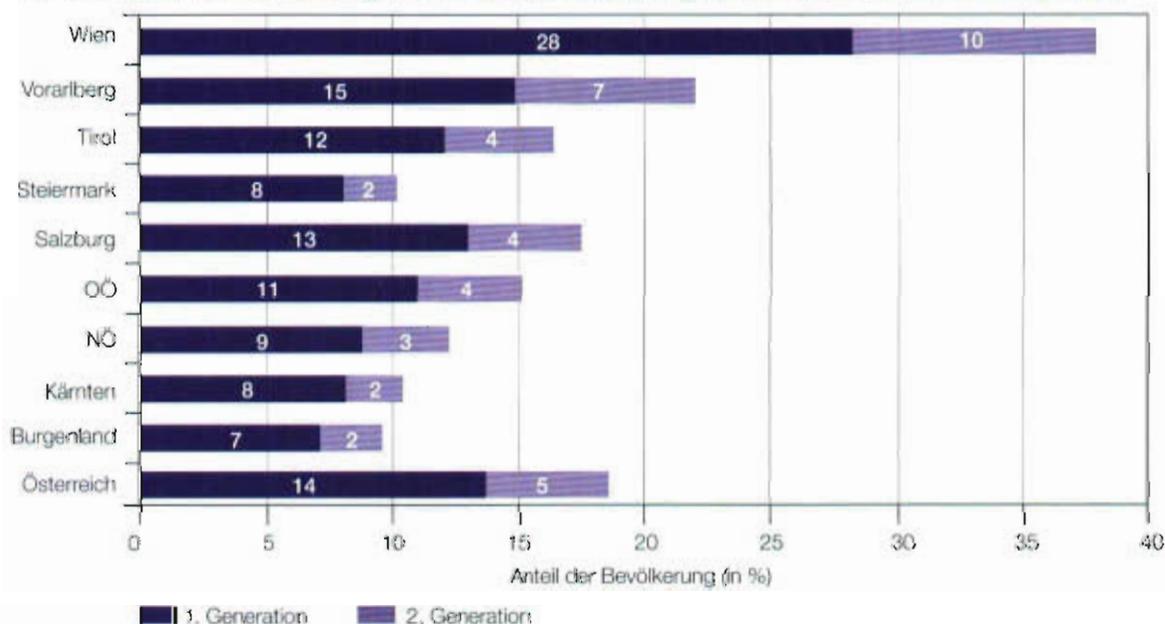
Quelle: Statistik Austria, Berechnung und Darstellung: IHS.

Abb. A1.e: Anteil ausländischer Bevölkerung nach Staatsbürgerschaft (2010)



Quelle: Statistik Austria, Berechnung und Darstellung: IHS.

Abb. A1.f: Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Bundesland (2010)



Quelle: Statistik Austria, Berechnung und Darstellung: IHS.

A2 Der sozioökonomische Hintergrund der österreichischen Schüler/innen

Die familiäre und soziale Herkunft von Kindern ist ein wesentlicher Kontextfaktor der Schule. In Österreich besteht ein starker Zusammenhang zwischen Herkunft und Schulerfolg (NBB Band 2, Kapitel 5). Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, niedrigem sozioökonomischem Status oder Bildungsniveau haben häufig eine schlechtere Ausgangslage, um in der aktuellen Schule erfolgreich zu sein. Ihre Familien sind häufig weniger mit dem schulischen System und dessen Inhalten vertraut und weniger in der Lage ihre Kinder inhaltlich oder bei Schulwegsentscheidungen zu unterstützen. Insbesondere die etwaige mangelhafte Beherrschung der Unterrichtssprache stellt ein Risiko für den Schulerfolg dar.

Aus der Baseline-Erhebung zur Überprüfung der Bildungsstandards im Jahr 2009/10 liegen für die 4. Schulstufe solide Daten zum Bildungsstand und zum beruflichen Status der Eltern, dem Migrationshintergrund und dem Sprachgebrauch der Kinder vor. Die 4. Schulstufe wird hier stellvertretend für den Bereich der Volksschule und Sekundarstufe I dargestellt.

A2.1 Bildungshintergrund der Eltern

Abbildung A2.a stellt die Bildungsherkunft der Volksschulkinder dar, der durch den höchsten Bildungsabschluss der Eltern operationalisiert wird. Dieser gilt als Indikator der Bildungsnähe der Familie, von der man annimmt, dass sie deren kulturelle und kommunikative Praxis prägt. Die Bildungsherkunft der Schüler/innen unterscheidet sich vom Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung. So sind die meisten Eltern jünger und somit häufig besser ausgebildet als der Bevölkerungsdurchschnitt. Dies gilt insbesondere für die Bevölkerung mit Migrationshintergrund.

Jede/r zweite einheimische Volksschüler/in hat Eltern mit wenigstens Matura

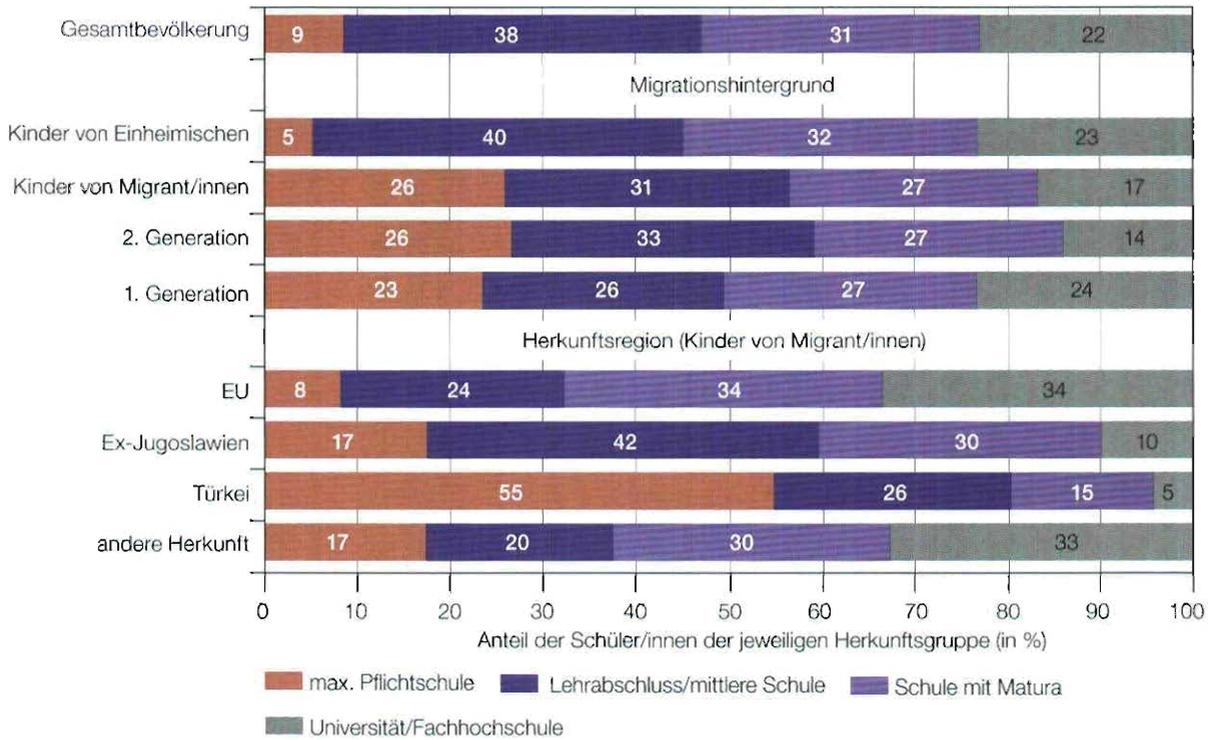
Mit dem Anstieg des Bildungsniveaus der Bevölkerung sinkt der Anteil jener Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss. In der 4. Schulstufe haben 55 % der Kinder einheimischer Eltern mindestens einen Elternteil mit mindestens Matura und nur 5 % haben Eltern mit lediglich Pflichtschulabschluss. Der Bildungsstand der zugezogenen Eltern ist im Schnitt geringer, allerdings auch sehr heterogen. Das Bildungsniveau der Eltern aus dem EU-Ausland übersteigt deutlich das der Einheimischen. Schüler/innen mit türkischen Wurzeln allerdings haben zu 55 % Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss, während dies für Familien aus dem ehemaligen Jugoslawien und den anderen Herkunftsländern nur jeweils bei 17 % zutrifft.

Im Vergleich zu den Eltern der Schüler/innen der zweiten Generation haben die Eltern der Schüler/innen der ersten Generation häufiger Abschlüsse auf Matura- und auch Hochschulniveau, da zunächst vorwiegend Gastarbeiter/innen mit niedrigem Bildungsabschluss zugewandert sind, später jedoch verstärkt EU-Bürger/innen mit einem im Schnitt höheren Bildungsniveau. Aufgrund der großen Heterogenität der zugewanderten Familien ist bei Vergleichen zwischen der ersten und zweiten Generation Vorsicht geboten, wenn Details der Herkunft nicht berücksichtigt werden.

A2.2 Sozioökonomischer Status der Familien mit Schulkindern

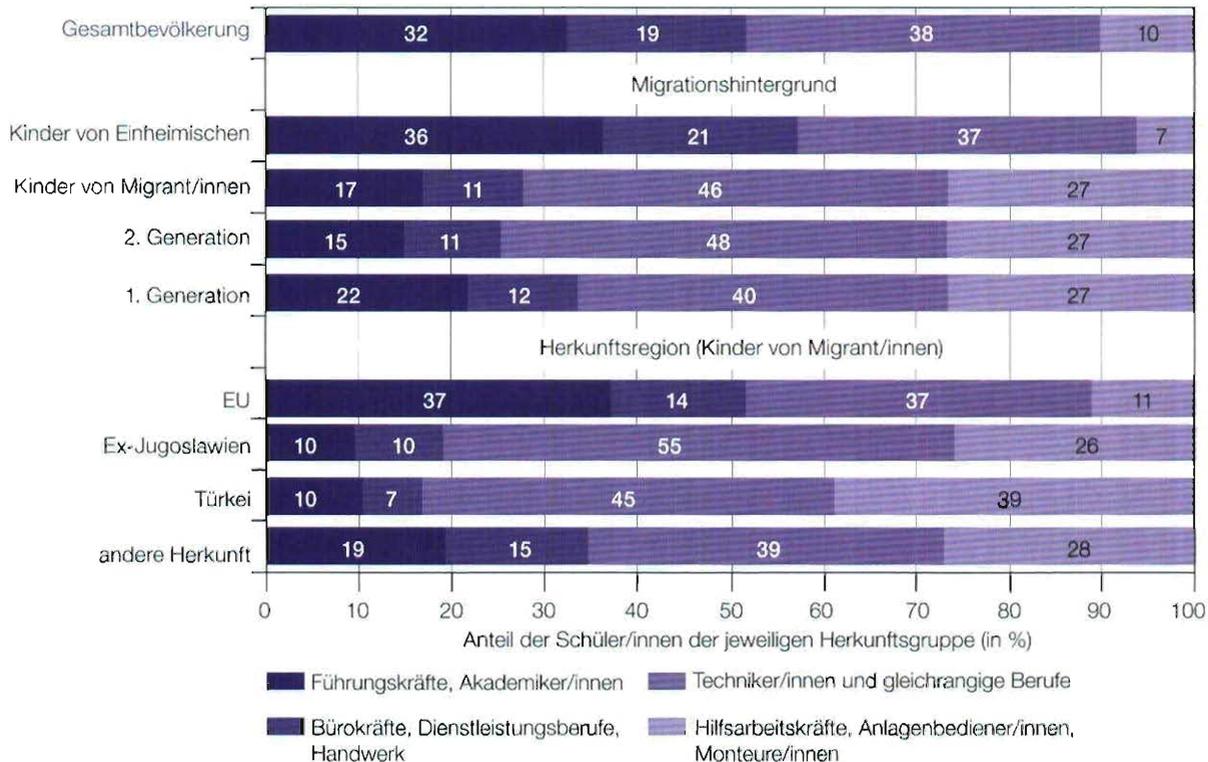
Abbildung A2.b zeigt die Verteilung der Kinder der 4. Schulstufe nach der höchsten beruflichen Stellung der Eltern. Der Berufsstatus ist ein Indikator für den ökonomischen Status der Familie und ihrer Ressourcen.

Abb. A2.a: Schüler/innen der 4. Schulstufe nach dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern und Migrationshintergrund (2010)



Quelle: Bildungsstandards Baseline-Testung 2009/10. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

Abb. A2.b: Schüler/innen der 4. Schulstufe nach dem höchsten beruflichen Status der Eltern und Migrationshintergrund (2010)



Quelle: Bildungsstandards Baseline-Testung 2009/10. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

Der Anteil der Eltern mit niedrigem Berufsstatus ist unter Migranten dreimal so hoch wie bei einheimischen Familien

Österreichweit haben ein Drittel der Schüler/innen wenigstens einen Elternteil, der angibt, eine akademische bzw. eine führende Position zu haben, jedes zehnte Kind kommt aus Familien mit niedrigem Berufsstatus. Die Verteilung des sozioökonomischen Status von Migranten/Migrantinnen unterscheidet sich sowohl von dem einheimischer Eltern als auch zwischen den Herkunftsgruppen. Der Anteil der Familien mit niedrigem Berufsstatus ist bei Kindern zugezogener Eltern dreimal so hoch wie bei Kindern einheimischer Eltern. Von den Schülerinnen und Schülern türkischer Herkunft haben 39 % Eltern mit niedriger, aber nur 10 % Eltern mit höchster Berufsstellung. Ausgesprochen heterogen ist die berufliche Stellung von Eltern aus EU-Ländern, deren Anteile sowohl mit hohem oder höchstem Berufsstatus als auch mit niedrigeren Stellungen die jeweiligen Anteile von einheimischen Eltern übertreffen.

A2.3 Alltagssprache

Zwei Drittel der Schüler/innen mit Migrationshintergrund sprechen zuhause sowohl Deutsch als auch ihre Herkunftssprache

Die Beherrschung der Unterrichtssprache ist eine wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht. Abbildung A2.c zeigt die Verteilung der Familien nach der Nutzung der deutschen Sprache als Alltagssprache. Defizite in der Unterrichtssprache sind für mehrsprachige Kinder nicht zwingend und in manchen Ländern gibt es diesbezüglich keine Leistungsunterschiede (vgl. OECD 2011). In Österreich zeigt sich aber ein starker Zusammenhang mit den Schulleistungen (siehe Indikator D6), der den Einfluss des Merkmals Migrationshintergrund überlagert und übertrifft.

In einem Sechstel der Migrantenfamilien wird kein Deutsch gesprochen.

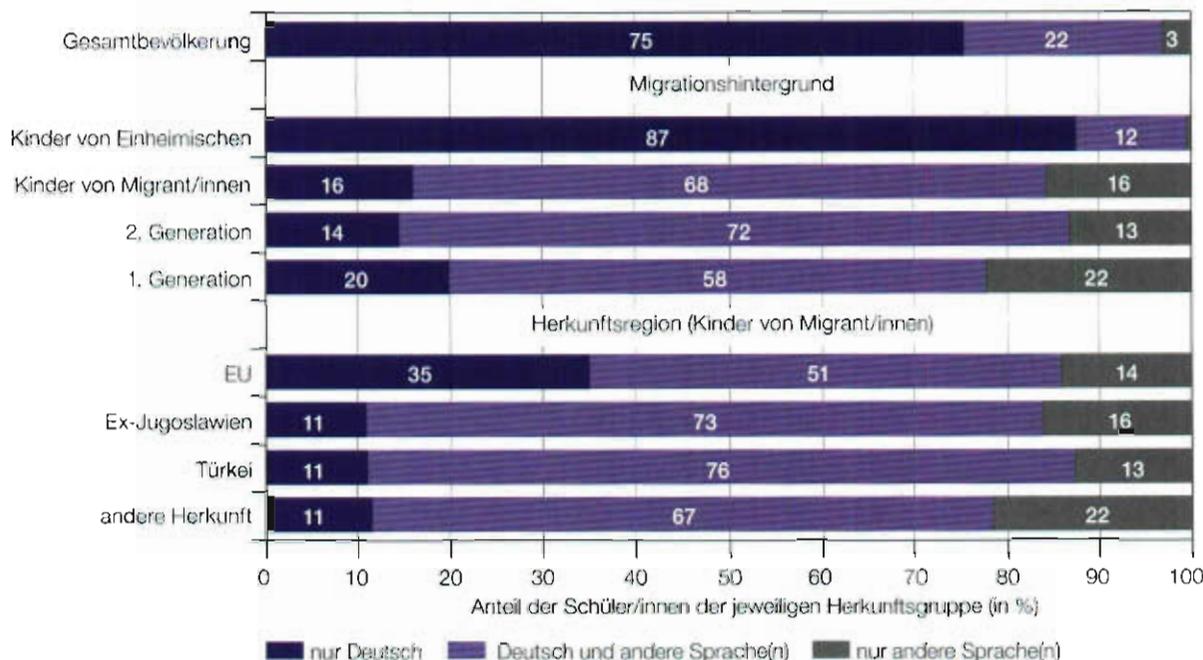
In der 4. Schulstufe kommen insgesamt 3 % der Schüler/innen aus Familien, in denen Deutsch keine Alltagssprache ist, weitere 22 % leben in mehrsprachigen Familien, in denen teilweise Deutsch gesprochen wird. Betrachtet man nur Schüler/innen mit Migrationshintergrund, sprechen 84 % zuhause Deutsch, allerdings meistens neben einer weiteren Sprache (68 %). Jedes sechste Kind dieser Gruppe spricht in seiner Familie kein Deutsch. Betrachtet man nur die im Ausland geborenen Kinder, ist dieser Anteil mit 22 % etwas höher als für Kinder der zweiten Generation mit 13 %. Zwischen den Herkunftsgruppen bestehen nur geringe Unterschiede bezüglich der Anwendung der deutschen Sprache zuhause.

A2.4 Kumulation sozioökonomischer Risiken

Die Zugehörigkeit zu den oben beschriebenen soziologischen Gruppen geht aufgrund des starken Zusammenhangs zwischen Herkunft und Schulleistung mit einem erhöhten Risiko einher, schlechte schulische Leistungen zu erbringen. Österreichweit gehören ein Drittel der Kinder der 4. Schulstufe zu mindestens einer der drei sozialen Gruppen mit erhöhtem Bildungsrisiko: nichtdeutsche Alltagssprache, bildungsferner Haushalt und/oder niedriger Berufsstatus der Eltern. Kinder, die mehreren potenziell benachteiligten Gruppen gleichzeitig angehören, sind stärker von den Folgen der Bildungsungleichheit bedroht. Maßnahmen zur Verbesserung der Chancengleichheit sollten die Mehrfachzugehörigkeit zu den sozialen Gruppen beachten. 9 % der Schüler/innen weisen zwei oder mehr Herkunftsrisiken auf auf dem Land 5 %, in den Großstädten 15 %.

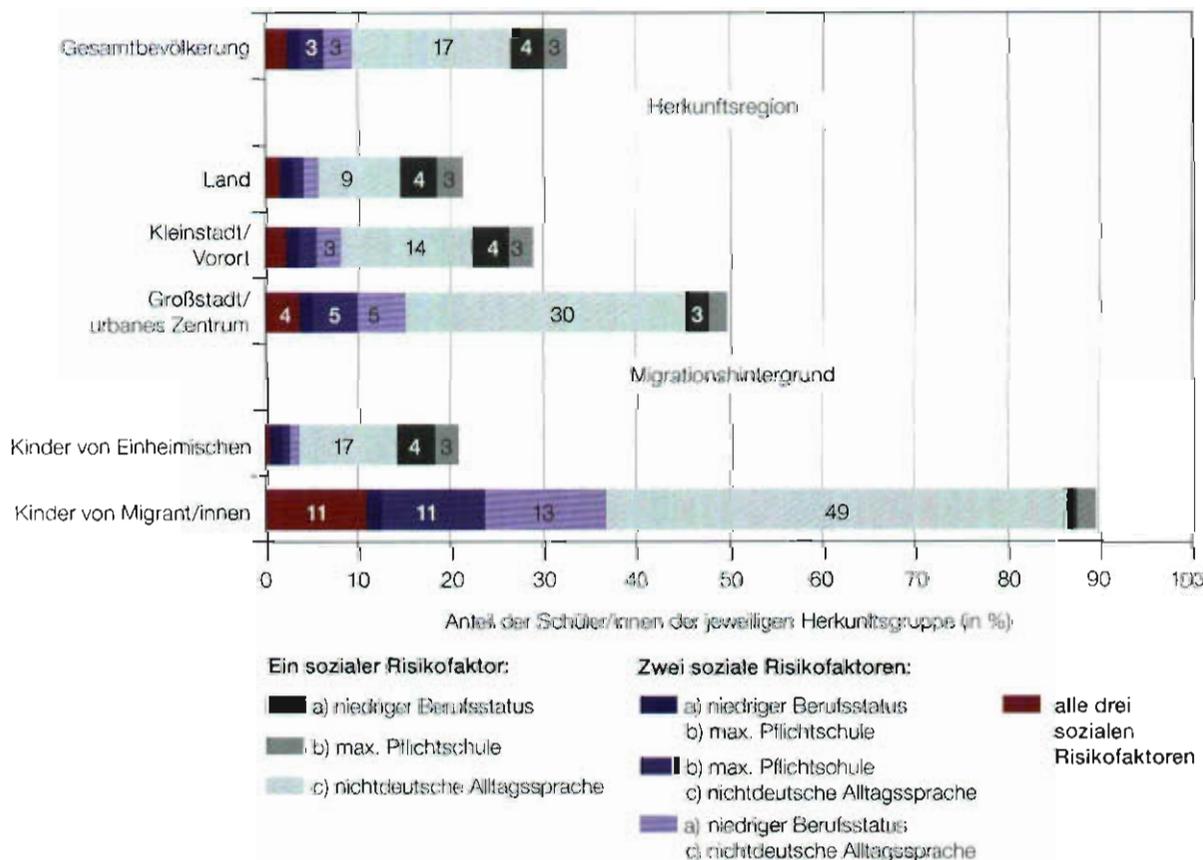
9 % der Gesamtheit fallen gleichzeitig in zwei Risikogruppen und 2 % der Kinder in alle drei. Von den Kindern einheimischer Eltern gehört jedes fünfte Kind zu einer Risikogruppe, die Anzahl jener Kinder mit zwei Risikofaktoren ist mit 3,5 % jedoch gering. Für Kinder mit Migrationshintergrund hingegen ist eine Belastung durch ein zusätzliches Risiko weit verbreiteter, 36 % der Kinder dieser Gruppe haben zwei oder drei Risikofaktoren, typischerweise sprechen sie zuhause nicht Deutsch und leben zusätzlich in bildungsfernen Familien und/oder solchen mit geringem Berufsstatus. Mehrfachzugehörigkeit zu Risikogruppen ist wesentlich seltener im ländlichen Raum (5 % der Kinder) als in urbanen Zentren, wo 15 % der Kinder mehrere Risiken aufweisen.

Abb. A2.c: Schüler/innen der 4. Schulstufe nach Migrationshintergrund und Alltagssprache (2010)



Quelle: Bildungsstandards Baseline-Testung 2009/10. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

Abb. A2.d: Anteil der Schüler/innen mit Ein- und Mehrfachrisikofaktoren nach Region



Quelle: Bildungsstandards Baseline-Testung 2009/10. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

A3 Wirtschaftliche Rahmenbedingungen und Bildungsausgaben

Möglichkeiten und Grenzen bildungspolitischer Planung und Gestaltung stehen in engem Zusammenhang mit der Leistungsfähigkeit einer Volkswirtschaft. Kennzahl A3.1 zeigt die reale Entwicklung der gesamten staatlichen Bildungsausgaben vom Elementar- bis zum Tertiärbereich zwischen 2000 und 2010 in absoluten Zahlen sowie in Relation zur wichtigsten Größe der Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung, dem Bruttoinlandsprodukt (BIP) und zum gesamten Bereich der öffentlichen Finanzierung, den Staatsausgaben. Kennzahl A3.2 fasst die Stellung Österreichs in ausgewählten politischen Indikatoren der EU im Vergleich zum EU-Durchschnitt zusammen und stellt die Entwicklung des Anteils der Bildungsausgaben am BIP im Vergleich zu europäischen Ländern dar.

A3.1 Bruttoinlandsprodukt, Staatsausgaben und Bildungsausgaben

BIP-Rückgang im Jahr 2009 aufgrund der Krise

Im Jahr 2010 betrug das österreichische Bruttoinlandsprodukt (BIP) rund 246 Mrd. Euro, was einem BIP pro Kopf von 29.333 Euro entspricht (jeweils zu Preisen von 2000). BIP und BIP pro Kopf sind im Jahr 2009 um jeweils fast 4 % gegenüber 2008 zurückgegangen, 2010 wurde das Niveau von 2008 (BIP) bzw. 2007 (BIP pro Kopf) fast wieder erreicht. In den beiden Krisenjahren 2009 und 2010 stieg die Staatsquote nach drei Jahren wieder auf über 50 %. Für alle Bereiche der Erstbildung vom Elementar- bis zum Tertiärbereich wurden vom Staat im Jahr 2010 insgesamt knapp 14 Mrd. Euro (zu Preisen von 2000) verausgabt. Die staatliche Finanzierung des Bildungswesens macht nach dieser Art der nationalen Berechnung der Bildungsausgaben, die auch der Kennzahl A3.2 zugrunde liegt, somit 5,7 % des BIP und 10,8 % der Staatsausgaben aus.

Bildungsanteil am BIP erhöhte sich auf 5,7 %

Die in Abbildung A3.a gezeigte grafische Darstellung der Entwicklung macht deutlich, dass bis zur Finanzkrise im Jahr 2008 die reale Entwicklung des BIP und der staatlichen Gesamt- und Bildungsausgaben seit 2000 relativ parallel verlaufen ist. Dabei wuchs allerdings das BIP stärker als die staatlichen Ausgaben, die Bildungsausgaben steigerten sich schneller als die gesamten Staatsausgaben, aber auch langsamer als das BIP. Somit wuchs der Anteil der staatlichen Bildungsausgaben an den gesamten staatlichen Ausgaben kontinuierlich an. Insgesamt verlief die Entwicklung des Anteils der Bildungsausgaben am BIP relativ konstant, d. h. der zunehmende Wohlstand verteilte sich anteilmäßig auf den Bildungsbereich. Mit der Krise im Jahr 2009 wurde der Gleichschritt unterbrochen: Staatliche Ausgaben und insbesondere die Bildungsausgaben wuchsen trotz schrumpfenden BIPs weiter an. Zwischen 2008 und 2009 erhöhte sich daher der Anteil der Bildungsausgaben am BIP von 5,2 % auf 5,7 %. Aufgrund dieser kurzfristigen Entwicklung sind damit die Bildungsausgaben von 2001 bis 2010 deutlich stärker gestiegen als das BIP und die anderen Staatsausgaben. Das reale Wachstum der staatlichen Bildungsausgaben zwischen 2000 und 2010 beträgt 28 %, das der Staatsausgaben 20 %, das des BIP 18 % und des BIP pro Kopf 13 %.

Die Höhe der aufgewendeten Mittel beeinflusst zwar die Möglichkeiten der Akteurinnen und Akteure des Bildungswesens, gibt jedoch keinerlei Auskunft über die Qualität der erbrachten Leistungen. Es ist jedenfalls nicht davon auszugehen, dass eine Steigerung der Bildungsausgaben automatisch zu besseren Ergebnissen führt. Die Bewertung der Effektivität und Effizienz des Bildungswesens kann nur durch einen Vergleich der eingesetzten Ressourcen mit den erbrachten Leistungen unter Bezugnahme auf festgelegte Ziele erfolgen. Quantitativ messbare Größen spielen dabei eine wichtige Rolle, können jedoch nicht das gesamte Spektrum der Leistungserbringung abdecken.

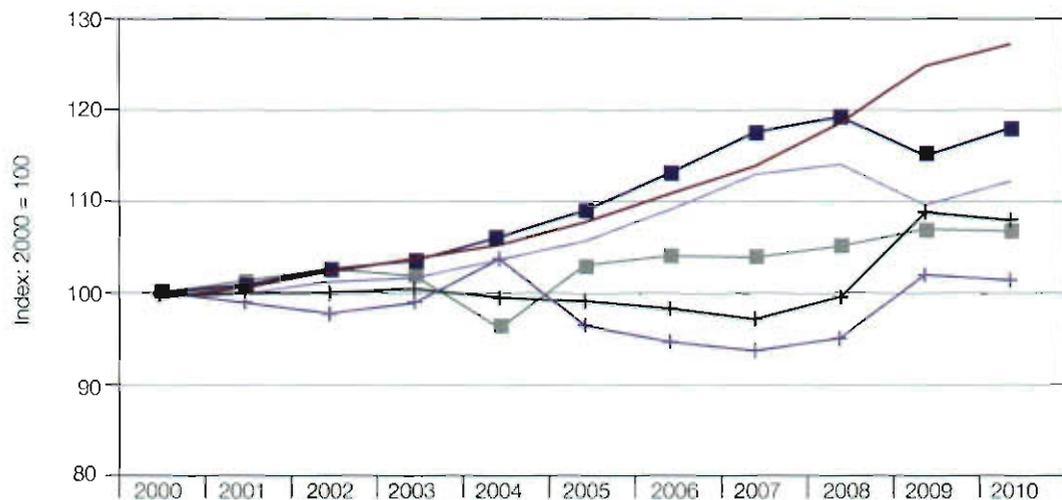
Tabelle A3.a: Staatliche Bildungsausgaben, Bruttoinlandsprodukt und Staatsausgaben in Österreich von 2000 bis 2010, zu Preisen von 2000

Jahr	Staatliche Bildungsausgaben (Mio. €)	BIP (Mio. €)	BIP pro Kopf (€)	Staatsquote (Staatsausgaben als % des BIP)	Bildungsausgaben	
					Als % des BIP	als % der Staatsausgaben
2000	10.953	208.474	26.020	51,9 %	5,3	10,1
2001	11.072	210.300	26.145	51,3 %	5,3	10,3
2002	11.266	213.915	26.471	50,7 %	5,3	10,4
2003	11.421	215.872	26.586	51,3 %	5,3	10,3
2004	11.585	221.258	27.084	53,8 %	5,2	9,7
2005	11.853	227.244	27.631	50,0 %	5,2	10,4
2006	12.201	235.842	28.525	49,1 %	5,2	10,5
2007	12.528	245.103	29.527	48,6 %	5,1	10,5
2008	13.043	248.591	29.822	49,3 %	5,2	10,6
2009	13.728	239.697	28.661	52,9 %	5,7	10,8
2010	13.985	246.045	29.333	52,6 %	5,7	10,8

Anmerkung: Alle Angaben mittels OECD-BIP-Deflatoren auf das Preisniveau von 2000 umgewandelt.

Quelle: Statistik Austria (Bildungsausgaben, Öffentliche Finanzen, VGR), OECD, Berechnung: IHS.

Abb. A3.a: Basisindikatoren für Ausgaben 2000 bis 2010 zu Preisen von 2000



— Staatl. Bildungsausg.	100	101	103	104	106	108	111	114	119	125	128
■ BIP	100	101	103	104	106	109	113	118	119	115	118
— BIP/Kopf	100	100	102	102	104	106	110	113	115	110	113
+ Staatsquote	100	99	98	99	104	96	95	94	95	102	101
+ Bildausg./BIP	100	100	100	101	100	99	98	97	100	109	108
■ Bildausg./Staatsausg.	100	101	103	102	96	103	104	104	105	107	107

Anmerkung: Staatsausgaben im Jahr 2004 sind wegen Abschreibungen bei der ÖBB nicht mit den Jahren 2003 und 2005 vergleichbar.

Quelle: Statistik Austria, Berechnung und Darstellung: IHS.

A3.2 Wirtschaftliche Rahmenbedingungen und Bildungsausgaben im internationalen Vergleich

Abbildung A3.b vergleicht Österreich im Hinblick auf ausgewählte Strukturindikatoren mit dem Schnitt der EU-27-Staaten und zeigt Österreichs gegenwärtig solide Rahmenbedingungen auf.

Österreich will BIP-Ausgaben für Forschung & Entwicklung bis 2020 auf 3,76 % erhöhen

Innovation steht im Zentrum der Europa-2020-Strategie der EU. Trotz Finanzierungsengpässen sollten die bereitgestellten Mittel sowohl für Bildung als auch für Forschung und Entwicklung (F & E) ausgeweitet werden. Ein Kernziel der europäischen Strategie ist es deshalb, dass im Jahr 2020 3 % des BIP der EU für F & E aufgewendet werden. Dieses ehrgeizige Ziel bedeutet eine Erhöhung um 50 %, denn im Jahr 2010 verausgabten die EU-27 nach einer Schätzung von Eurostat insgesamt 2 % ihres BIP für F & E. In Österreich haben sich die Ausgaben für F & E seit 2000 erheblich besser entwickelt als im Rest der EU-27-Länder, 2010 wurden einer vorläufigen Schätzung zufolge mit 2,76 % des BIP deutlich mehr Mittel aufgewendet als beim EU-Durchschnitt (vgl. relative Darstellung in Abbildung A3.b). Das nationale Ziel von 3,76 % des BIP bis 2020 ist jedoch anspruchsvoll, es verlangt eine Steigerung um ein Drittel.

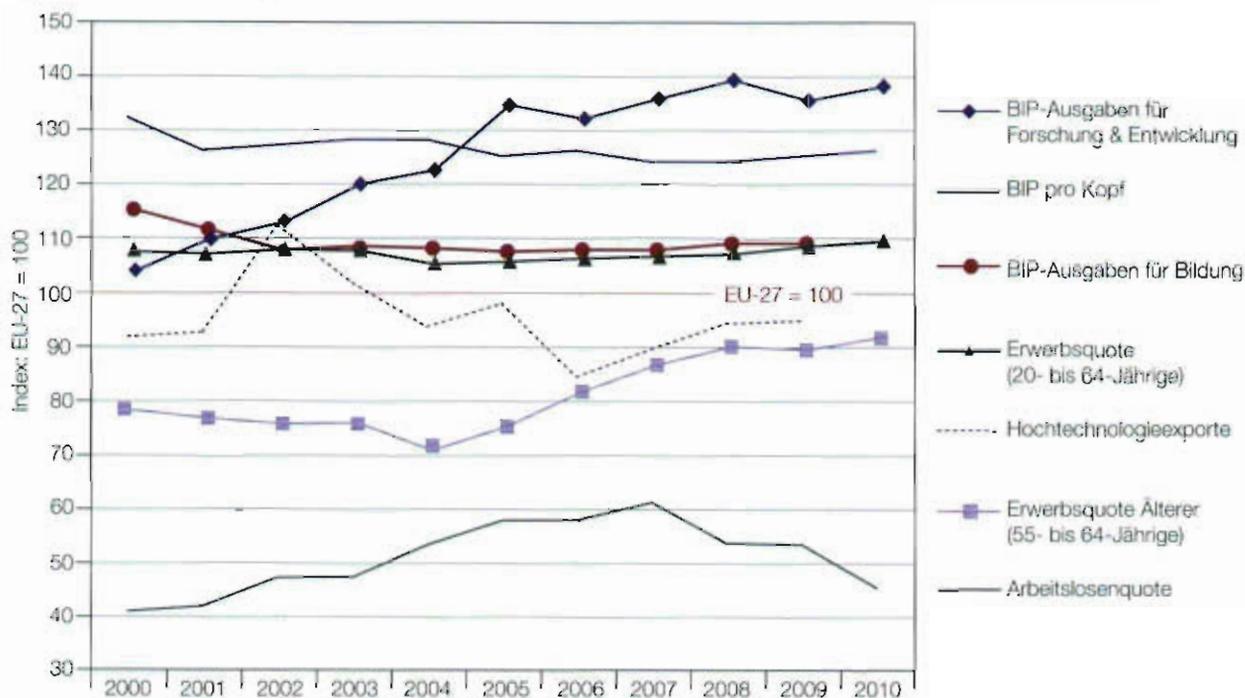
Auch der Wohlstand Österreichs, gemessen am BIP pro Kopf, liegt deutlich und stabil über dem Durchschnitt der EU-27. Der Anteil des BIP, der in Österreich für Bildung ausgegeben wird, ist ebenfalls überdurchschnittlich, allerdings nicht in dem Maße wie das BIP pro Kopf. Die Erwerbsquote der 20- bis 64-jährigen Wohnbevölkerung, einer der Leitindikatoren der Europa-2020-Strategie, betrug im Jahr 2010 in Österreich 74,9 % (2011: 75,2 %) und lag damit rund 10 % über dem EU-Durchschnitt. Das EU-Ziel bis 2020 wurde auf 75 % festgesetzt (Stand 2010 und 2011: 68,6 %), das österreichische Ziel auf 77 %. Die überdurchschnittliche Erwerbsquote der 20- bis 64-Jährigen in Österreich geht einher mit einer unterdurchschnittlichen Erwerbsquote der Älteren (55 bis 64 Jahre), obwohl hier in den vergangenen Jahren im Vergleich zum EU-Durchschnitt deutlich aufgeholt wurde.

Arbeitslosigkeit im EU-Vergleich niedrig

Im EU-Vergleich hat sich die niedrige Arbeitslosigkeit in Österreich zwischen 2000 und 2007 schlechter entwickelt als im EU-27-Schnitt und ist von rund 40 % der EU-Arbeitslosigkeit auf ca. 60 % des EU-Wertes angestiegen. Seit der beginnenden Krise 2008 stieg in Österreich die Arbeitslosigkeit weniger stark an als im EU-Durchschnitt und im Jahr 2010 sank sie wieder, während sie in der EU weiter anstieg. In Österreich wurde im Jahr 2010 fast wieder das sehr niedrige relative Niveau von 2000 erreicht.

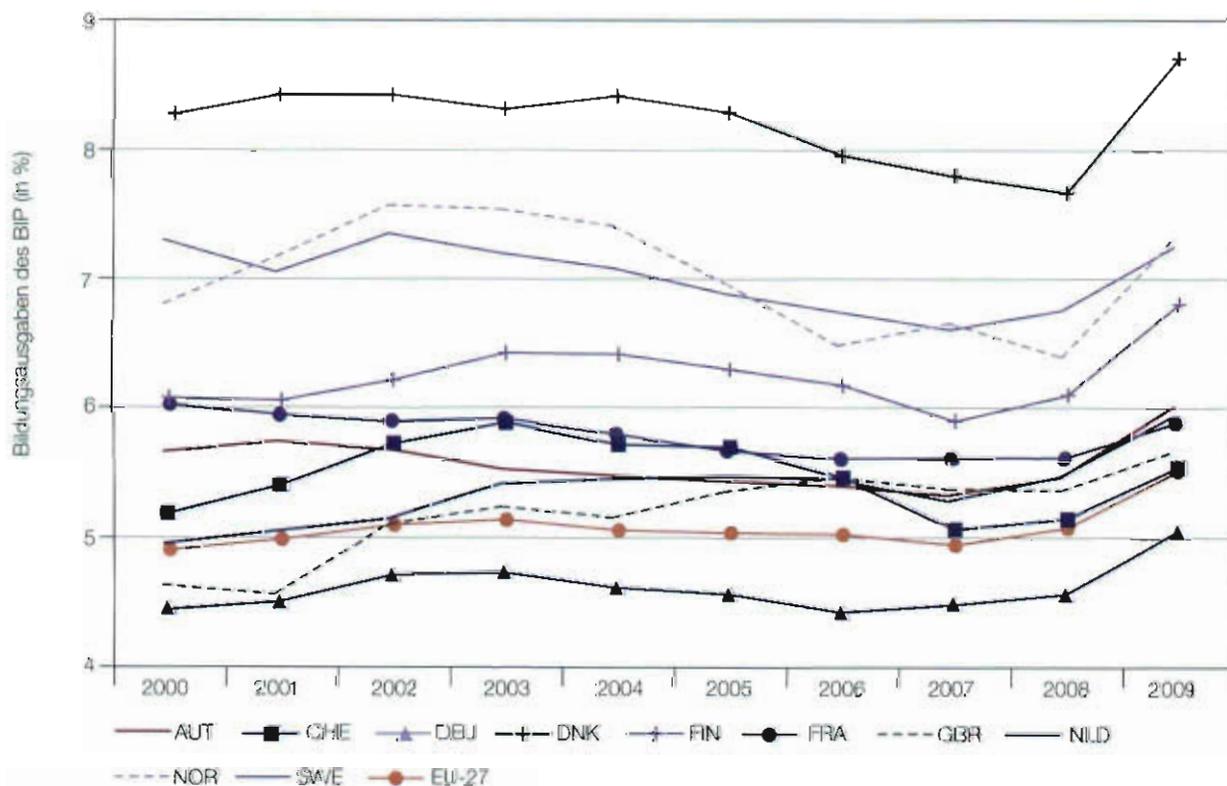
Die Entwicklung des Anteils der öffentlichen Bildungsausgaben am BIP ist in Abbildung A3.c im Vergleich mit wichtigen europäischen Ländern dargestellt. In Österreich ist die Tendenz zwischen 2000 und 2008 leicht rückläufig, der relativ starke Anstieg des Indikators im Jahr 2009 ist gleichermaßen sowohl auf den Einbruch des BIP als auch einen realen Anstieg der Bildungsausgaben zurückzuführen. Wurden im Jahr 2000 rund 5,7 % des BIP seitens des Staates für Bildung aufgewendet, so lag dieser Wert 2009 bei 6 %. Die nordischen Länder verwenden den höchsten BIP-Anteil für Bildung, insbesondere Dänemark. Österreich befindet sich über dem EU-27-Schnitt und liegt damit mit den Niederlanden, Frankreich, dem Vereinigten Königreich und der Schweiz auf ähnlichem Niveau. Deutschland verausgabte bis 2008 deutlich weniger als 5 % des BIP für Bildung, im Jahr 2009 lag der Anteil über dieser Marke.

Abb. A3.b: Relative Stellung Österreichs in ausgewählten EU-Strukturindikatoren im Vergleich zum Durchschnitt der EU-27 (2000 bis 2010)



Quelle: Statistik Austria, Berechnung und Darstellung: IHS.

Abb. A3.c: Entwicklung der gesamten öffentlichen Bildungsausgaben im Vergleich zum Bruttoinlandsprodukt (2000 bis 2009)



Quelle: Statistik Austria, Berechnung und Darstellung: IHS.



A

Literatur

OECD (2011). *Education at a Glance 2011*. Deutsche Übersetzung: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deutschland. Bildung auf einen Blick 2011. Zugriff am 27. 11. 2012 unter: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9611045e.pdf?expires=1354007380&id=id&accname=oid009547&checksum=23FD2B52926D5ED8096983D23131EC93>.

Indikatoren B: Inputs – Personelle und finanzielle Ressourcen

Stefan Vogtenhuber, Lorenz Lassnigg, Michael Bruneforth, Barbara Herzog-Punzenberger, Christian Auer, Harald Gumpoldsberger & Juliane Schmich

In Teil B werden wichtige Input-Kennzahlen präsentiert. Inputs sind Ressourcen im weitesten Sinne. Input-Indikatoren zeigen im Wesentlichen das Ausmaß der personellen (Schüler/innen sowie Lehrpersonen) und der sachlichen und finanziellen Ressourcen sowie deren Verteilung innerhalb des Schulsystems. Die Daten der regulären Schulstatistik erfassen vor allem Input-Größen, weshalb hier umfangreiche Informationen vorliegen. Bei der Darstellung der Schüler-, Lehrer- und Finanzzahlen besteht das Grundkonzept darin, die verschiedenen Informationsaspekte nach einem direkt aufeinander beziehbaren und für die österreichische Bildungsstruktur aussagekräftigen Schema aufzubereiten und darzustellen. Das Schema bezieht sich auf konsistente schultypenspezifische Einheiten des Schulwesens, so dass systeminterne Quervergleiche unmittelbar möglich sind.

Die Schülerschaft und ihre Zusammensetzung werden zunehmend als wichtige Ressource für erfolgreiche Schulen angesehen. In Ermangelung entsprechender qualitativer Daten, die die Vorbildung in Form von Kenntnisstand und Kompetenzen abbilden, beschränken sich die präsentierten Kennzahlen auf den Querschnitt und die Entwicklung von Kopfzahlen. Diese werden in weiterer Folge nach dem Sprachhintergrund, einem wichtigen sozioökonomischen Hintergrundfaktor im Zusammenhang mit der Leistungserbringung an Schulen, differenziert. Zwar ist die sozioökonomische Komposition der jungen Bevölkerung ein unveränderlicher Kontextfaktor (siehe A2), aber mit der Segregation in verschiedenen Schultypen unterliegt die Zusammensetzung der Schüler/innen in den Schultypen dem Einfluss der Akteurinnen und Akteure des Bildungssystems. Daher wird die Verteilung der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Alltagssprache auf verschiedene Schultypen hier als kontrollierbarer Input aufgefasst und nicht als Kontextindikator.

Für die Verantwortlichen des Bildungssystems besteht die Notwendigkeit, Ziele und Angebotsqualität, Nutzung und erreichte Ergebnisse von Unterricht und Erziehung regelmäßig und sorgfältig zu beobachten und analysieren zu lassen und sich zu vergewissern, ob die jeweils vorgegebenen Rahmenbedingungen für Unterricht und Schule für die bestmögliche Zielerreichung ausreichend und förderlich sind.

B

B1 Zugang zur Bildung

B

Dieser Indikator zeigt die Entwicklung von Klassen-, Schüler- und Lehreranzahl sowie die absoluten Schülerzahlen im Querschnitt nach Schultyp und, für die Sekundarstufe, auch die Verteilung nach Fachrichtungen. Er zeigt sowohl den demografisch bedingten Rückgang der Schülerzahlen der Allgemeinen Pflichtschulen (APS) als auch die Expansion der höheren Schulen in den Sekundarstufen.

B1.1 Zahl der Schüler/innen nach Schultyp in der Zeitreihe sowie nach Schulstufen

In der Abbildung B1.a ist die Entwicklung der Klassen-, Schüler- und Lehrerzahlen seit dem Schuljahr 1980/81 dargestellt. Seit den 80er-Jahren ist die Zahl der Schüler/innen insgesamt gesunken und trotz eines kleinen Aufschwungs in den 90er-Jahren weiter rückläufig.

Bei Betrachtung der Anzahl an Schüler/innen zeigt sich ein klarer Trend zu höherer Bildung

Für das schulpflichtige Alter werden die Schülerzahlen fast ausschließlich durch die Bevölkerungsentwicklung bestimmt, aufgrund derer seit 1980 die Zahl der Schulpflichtigen um rund 25 % zurückgegangen ist. Durch den Trend zu höherer Bildung fielen die Schülerzahlen in den APS allerdings stärker, als die Bevölkerungsentwicklung erwarten ließe, während die Schülerzahlen in den AHS und BMHS unabhängig von der Bevölkerungsentwicklung stiegen. In den AHS gibt es seit Beginn der 90er-Jahre einen verstärkten Schüler/innen-Zuwachs. Auch die BMHS haben deutlich an Schülerinnen und Schülern gewonnen, hauptsächlich in den höheren Schulen. Die Zahl der Schüler/innen in BHS hat sich seit dem Schuljahr 1980/81 nahezu verdoppelt. In den Berufsschulen hingegen sind, nach einem Zuwachs in den 70er-Jahren, die Schülerzahlen in den 80-er und 90er-Jahren um 30 % zurückgegangen. Das schwache Wachstum im vergangenen Jahrzehnt konnte den vorhergehenden Rückgang nicht ausgleichen.

Aufgrund der steigenden Anzahl an Lehrpersonen haben sich die Betreuungsrelationen seit 1980 deutlich verändert

Die Zahl der Klassen hat sich trotz rückläufiger Schülerzahlen seit 1980 kaum verändert, die Zahl der Lehrpersonen erfuhr ein starkes Wachstum bis zu Beginn des letzten Jahrzehnts. Entsprechend kommen daher auf eine Lehrperson (gerechnet als Kopffzahlen inkl. Karenzierte) im Schnitt immer weniger Schüler/innen (1980/81: 14; 2010/11: 9). Die Zahl der Schüler/innen pro Klasse wurde in den 80er Jahren – im Durchschnitt über alle Schultypen – deutlich reduziert und blieb seitdem stabil (vgl. B5).

Im Pflichtschulbereich lag die durchschnittliche Klassengröße im Schuljahr 1980/81 bei knapp 23 Schüler/innen, im Jahr 2010/11 nur mehr bei 18 Schüler/innen. Vor 30 Jahren kamen in diesem Bereich auf eine Lehrperson im Durchschnitt 13 Kinder, im Schuljahr 2010/11 waren es hingegen nur mehr durchschnittlich acht. Die Betreuungsrelationen in den APS sind in den vergangenen zehn Jahren trotz Rückgang der Lehrerzahl gestiegen, da der Lehrerrückgang langsamer vor sich ging als jener der Schüler/innen. In der AHS und den BMHS sind die Klassen zwar deutlich größer, da aber mehr Lehrkräfte pro Klasse eingesetzt werden, unterscheiden sich die Betreuungsrelationen mit 1:9 nicht substanziell von den APS.

Abbildung B1.b zeigt die Zahl der Schüler/innen im Schuljahr 2010/11 nach Schulstufe und Schultyp. In der 5. bis 7. Schulstufe ist dabei die schrittweise Einführung der Neuen Mittelschule (NMS), die die Hauptschule bis zum Schuljahr 2017/18 ablösen soll, erkennbar. Die NMS wurde ab 2008, beginnend in der 1. Klasse der Sekundarstufe I, implementiert, im Schuljahr 2010/11 gab es bereits NMS-Schüler/innen bis zur 3. Klasse. Neue Mittelschulen wurden fast ausschließlich an bestehenden Hauptschulstandorten eingerichtet. Sie werden vermutlich hauptsächlich von Schülerinnen und Schülern besucht, die sich sonst in der

Abb. B1.a: Entwicklung von Klassen-, Schüler- und Lehrerzahlen und der Bevölkerung nach Schultyp (1980/81 bis 2010/11)

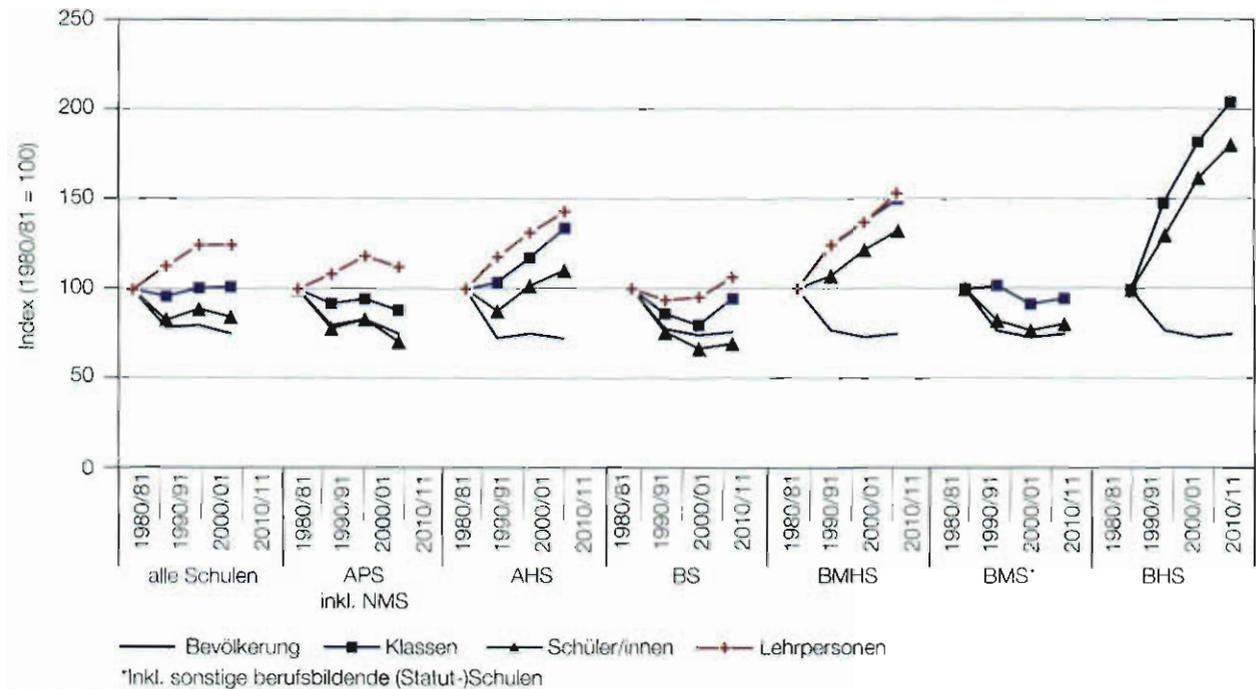
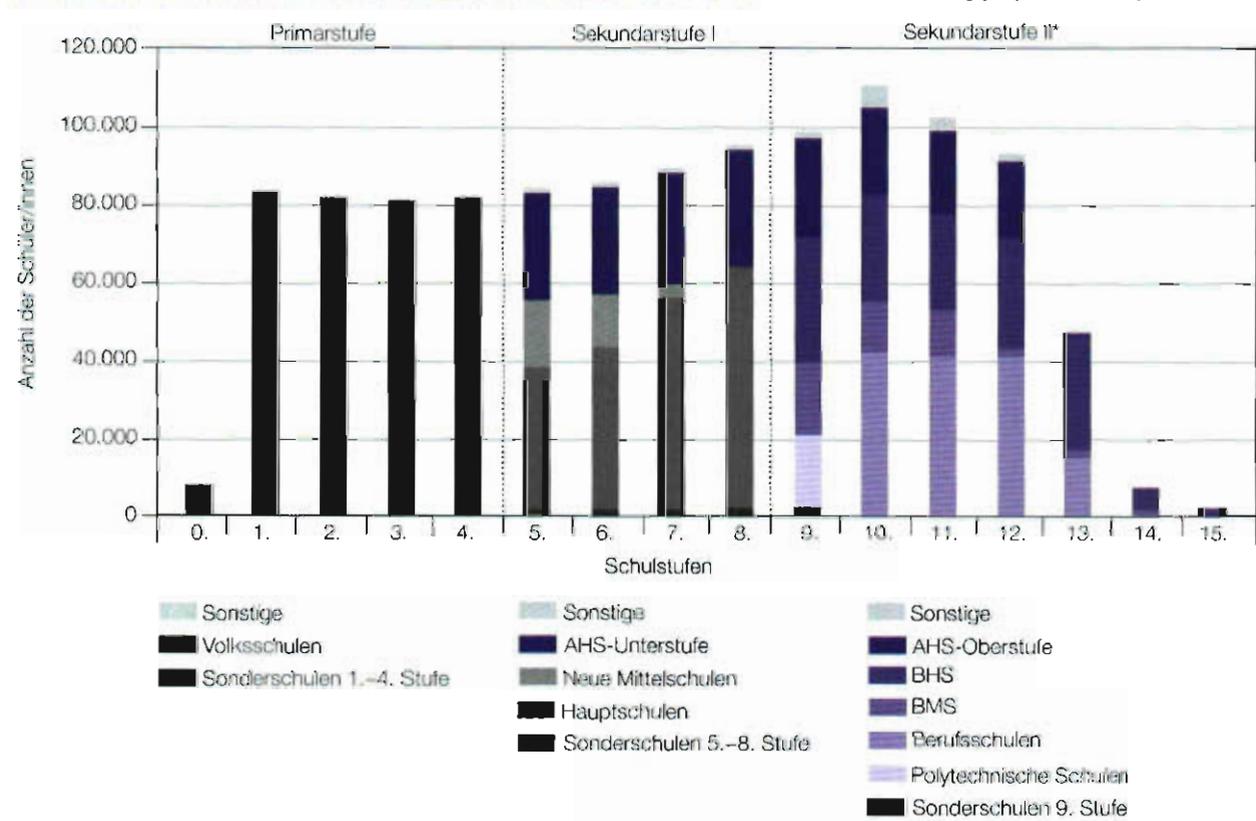


Abb. B1.b: Schülerinnen und Schüler nach Schulstufe und Schultyp (2010/11)



Quelle, Berechnung und Darstellung: Statistik Austria.



Sekundarstufe I für den Besuch einer Hauptschule entschieden hätten. Der Schüleranteil der AHS-Unterstufe hat sich durch die Einführung der Neuen Mittelschule hingegen kaum verändert.

B1.2 Zahl der Schüler/innen nach Bundesland, Schultyp und Fachrichtung

Das regionale Bildungsangebot, die Pendeldistanz zum favorisierten Schultyp und die regionale Mobilität beeinflussen das Schulwahlverhalten wesentlich. Die Stellung der Lehrlingsausbildung in den einzelnen Bundesländern hängt von der jeweiligen betrieblichen Struktur bzw. von der Anzahl der von den Unternehmen bereitgestellten Lehrstellen ab.

Österreichweit setzt nach der Volksschule mehr als die Hälfte der Schüler/innen ihren Bildungsweg in einer Hauptschule fort. 2010/11 besuchten 10 % den im Schuljahr 2008/09 neu eingeführten Schultyp der Neuen Mittelschule. In Vorarlberg besuchten im Schuljahr 2010/11 schon mehr Schüler/innen eine Neue Mittelschule als eine Hauptschule. Der Anteil an AHS-Schülerinnen und Schülern bei den 10- bis 14-Jährigen liegt im Bundesdurchschnitt bei etwa einem Drittel. In den Bundesländern Vorarlberg, Tirol und Oberösterreich ist dieser Anteil am geringsten. Nur in Wien überwiegt in der Sekundarstufe I der Anteil der AHS leicht, in den anderen Bundesländern sind Hauptschulen samt Neuen Mittelschulen klar dominierend. Der Trend zur höheren Bildung hat den Anteil der AHS in den letzten zwei Dekaden von rund 27 % in 1990 auf 32 % in 2010 ansteigen lassen.

In der Sekundarstufe II besuchen bundesweit von zehn Schülerinnen und Schülern drei eine Berufsschule, drei eine BHS, zwei die AHS-Oberstufe und je eine/r eine BMS oder einen anderen Schultyp. Im Vergleich zu 1990 hat sich somit der Anteil der Schüler/innen in Schulen, die zu einer AHS- bzw. BHS-Matura führen, von rund 41 % auf 49 % stark erhöht.

Zwischen den Bundesländern gibt es für die Sekundarstufe II einige Unterschiede bei der Verteilung der Schüler/innen nach Schultypen (siehe Abbildung B1.c). Im Burgenland ist der Anteil der Schüler/innen in Berufsschulen mit 17 % unterdurchschnittlich, dafür besuchen 45 % eine BHS. In Wien ist der Anteil der Schüler/innen an der AHS mit Abstand am höchsten. In den westlichen Bundesländern besuchen relativ viele Schüler/innen Berufsschulen.

Abbildung B1.d zeigt, dass nahezu drei Viertel der Berufsschüler/innen eine technisch-gewerbliche Lehre absolvieren und ein Viertel eine kaufmännische. Der Anteil der Schüler/innen in land- und forstwirtschaftlichen Lehrberufen ist marginal. Beim Bundesländervergleich zeigt sich, dass in Wien der kaufmännische und sowohl im Burgenland als auch in Niederösterreich der technisch-gewerbliche Anteil überdurchschnittlich groß ist.

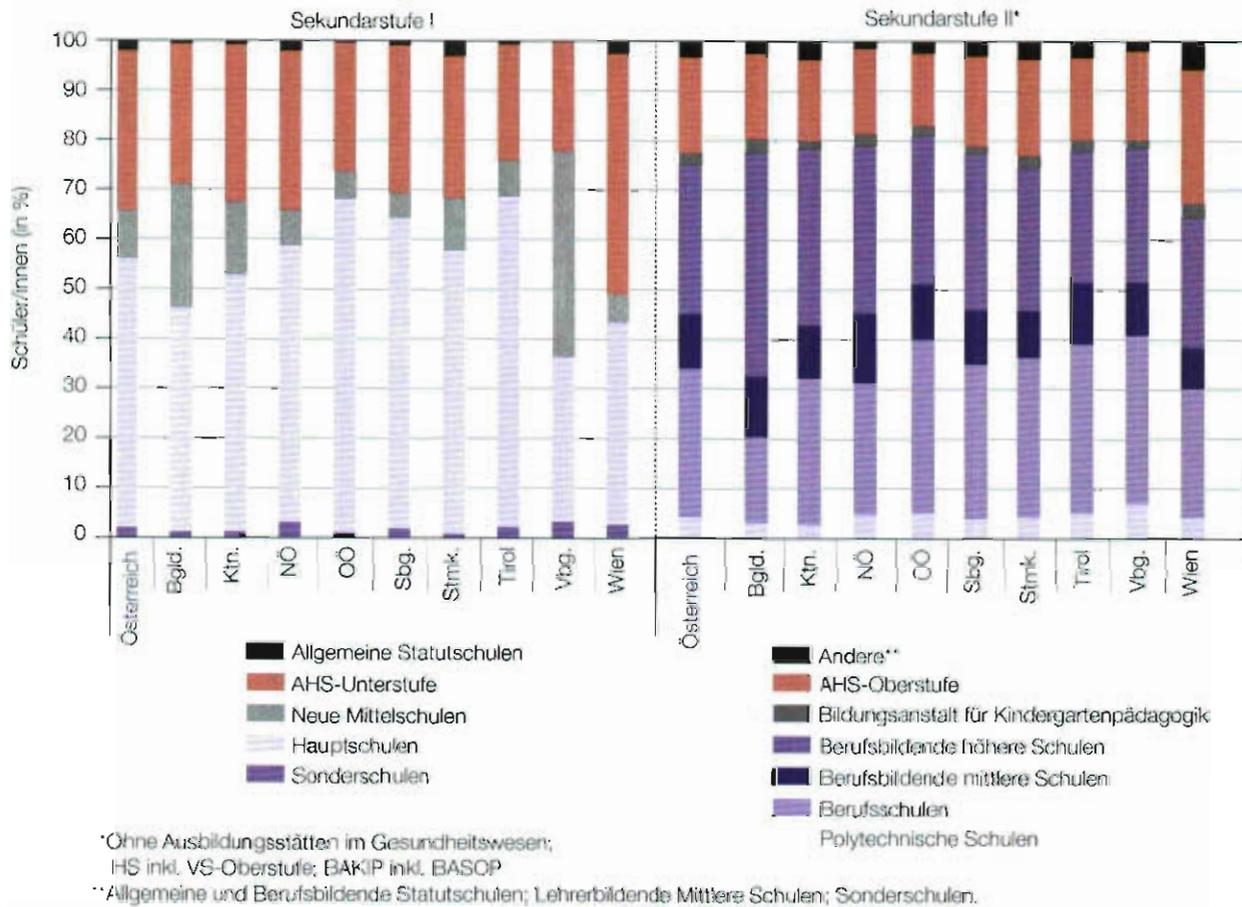
Bei den BMS ist die Streuung zwischen den Bundesländern im Hinblick auf die Fachrichtung am größten. In Wien und Oberösterreich werden technisch-gewerbliche mittlere Schulen verhältnismäßig oft besucht. Die kaufmännische Fachrichtung hat in Wien und im Burgenland einen relativ großen Stellenwert. Für touristische mittlere Schulen entscheiden sich die Schüler/innen am ehesten in Vorarlberg und Tirol, für land- und forstwirtschaftliche vor allem in der Steiermark, in Kärnten und in Oberösterreich. Österreichweit besuchen von zehn BHS-Schülerinnen und -Schülern vier die technisch-gewerbliche, drei die kaufmännische und zwei die wirtschaftsberufliche Fachrichtung. In Wien entscheidet sich in den BHS knapp die Hälfte für technisch-gewerbliche Schulen, in Vorarlberg hingegen nicht einmal ein Drittel. Die Unterschiede zwischen den Bundesländern bei der Wahl der Fachrichtung sind aber bei den höheren Schulen nicht so stark ausgeprägt wie bei den mittleren Schulen.

B

Bereits 10 % der österreichischen Schüler/innen besuchen eine Neue Mittelschule

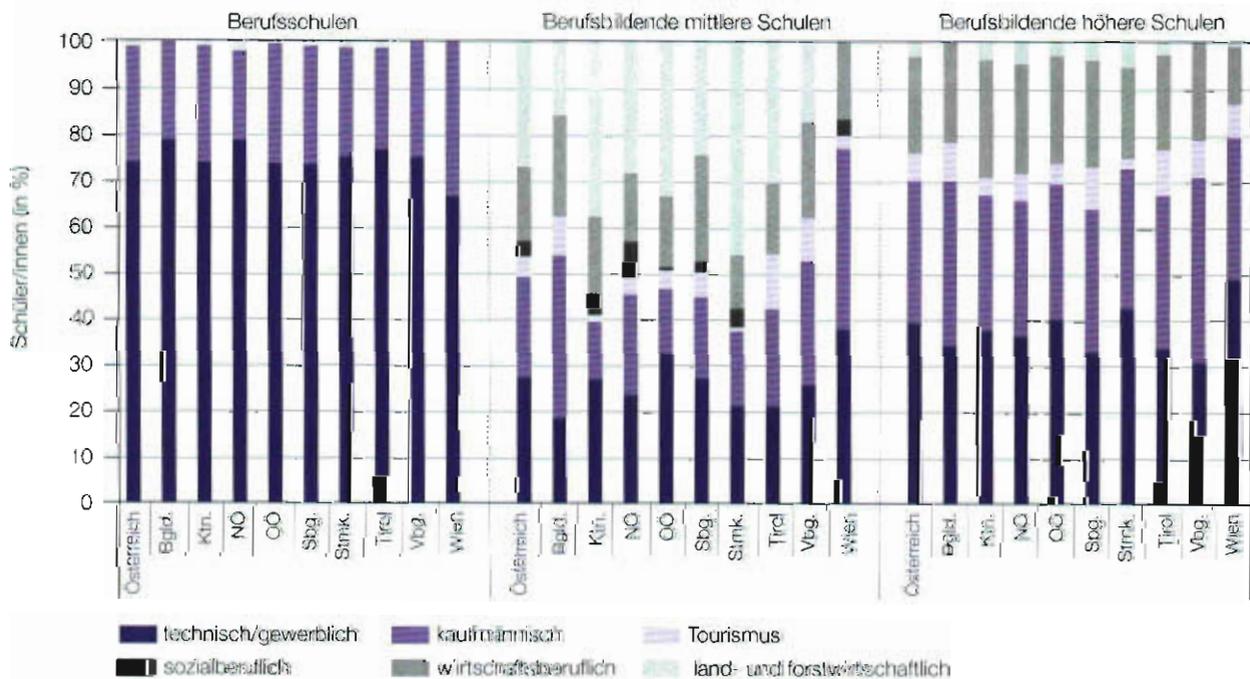
In Wien gibt es im Vergleich zu den anderen Bundesländern verhältnismäßig viele AHS-Schüler/innen

Abb. B1.c: Schülerverteilung in der Sekundarstufe I und II nach Schultypen (2010/11)



Quelle, Berechnung und Darstellung: Statistik Austria.

Abb. B1.d: Schülerverteilung in berufsbildenden Schulen nach Fachrichtung (2010/11)



Quelle, Berechnung und Darstellung: Statistik Austria.

B2 Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache

Der wachsende Anteil der Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache in Österreich unterscheidet sich stark zwischen verschiedenen Schultypen, Regionen und Wohngebieten. Diese strukturellen Unterschiede führen zu einer Segregation der Schüler/innen mit Migrationshintergrund und zu substantziellen Unterschieden in den Rahmenbedingungen für Schulen. Die räumliche Segregation der Bevölkerung mit Migrationshintergrund, befindet sich außerhalb der Kontrolle der Schulpolitik, spiegelt sich aber in der Segregation zwischen Schulen gleichen Typs wider. Im Gegensatz dazu ist die Trennung zwischen Schultypen, bedingt durch Leistungs- und Schulwahlunterschiede, stärker im Einflussbereich der Schulpolitik. In diesem Indikator steht das Merkmal der Alltagssprache auch stellvertretend für Fragen der Migration.

B2.1 Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache in der Primarstufe

24 % der Volksschulkinder sprechen eine andere Alltagssprache als Deutsch

Abbildung B2.a zeigt die Zusammensetzung der Schüler/innen der ersten vier Schulstufen nach deren Alltagssprache. Sie spiegelt die Vielfalt der jüngsten Alterskohorten der Bevölkerung wider, da sie nicht nach Schultypen trennt, und ist somit sowohl Kontext- als auch Input-Indikator. Im Durchschnitt sprechen 24 % der Primarschüler/innen eine andere Alltagssprache als Deutsch, d. h. gleich verteilt würden sich in einer Volksschulklasse von 25 Schülerinnen und Schülern fünf bis sechs mehrsprachige Kinder befinden. Da die zugewanderte Bevölkerung regional ungleich verteilt ist, finden sich mehrsprachige Kinder verstärkt, aber nicht ausschließlich in großen Städten und Ballungsräumen. In Gemeinden und Städten unter 10.000 Einwohner/innen sind 10 % der Kinder mehrsprachig, in Städten zwischen 10.000 und 50.000 Einwohner/innen nahezu 30 %. In Oberösterreich, Tirol und Vorarlberg liegt der Anteil in Städten über 10.000 Einwohner/innen höher als ein Drittel. In Wien sprechen mehr als die Hälfte der Primarschüler/innen eine andere Alltagssprache als Deutsch, in den großen Städten der Bundesländer Salzburg und Oberösterreich über 40 %.

23 % der Kinder in Wien sprechen Türkisch oder BKS

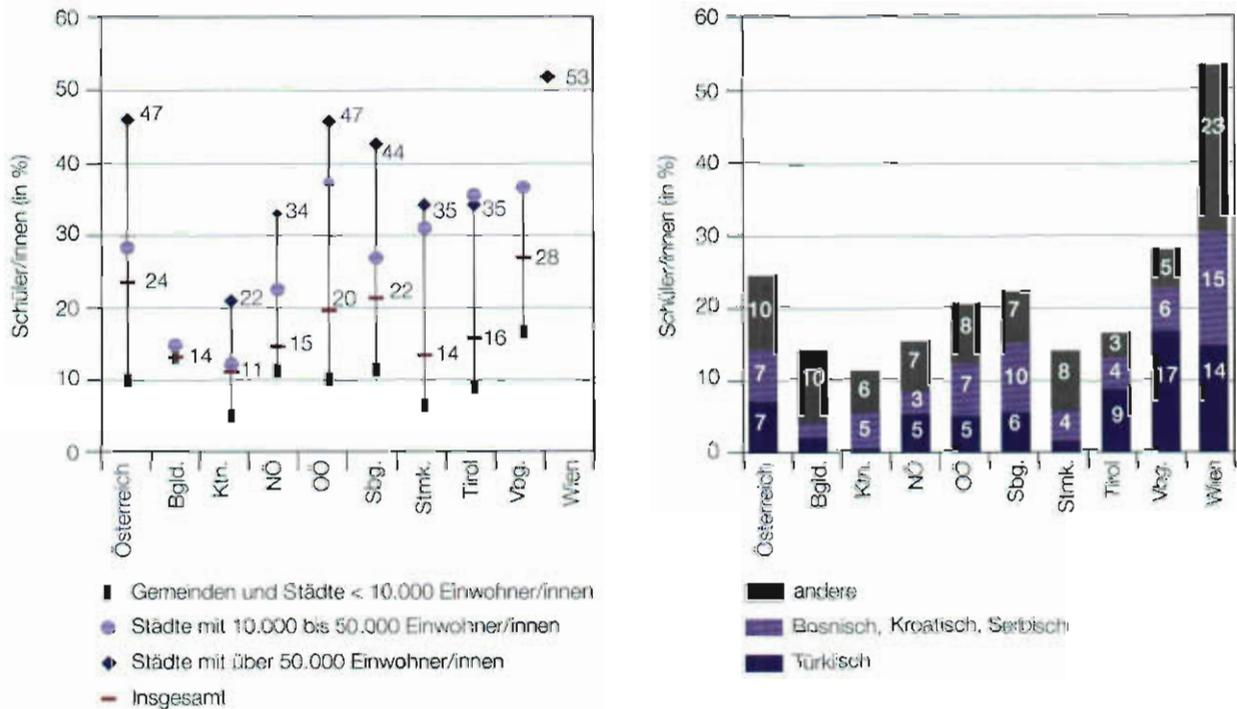
Zwar sind die häufigsten nichtdeutschen Alltagssprachen unter den Schulanfängerinnen und Schulanfängern Bosnisch-Kroatisch-Serbisch (BKS) mit 7,1 % und Türkisch mit 7,0 %, doch sprechen 9,9 % aller Primarschüler/innen eine andere nichtdeutsche Alltagssprache. In Wien sprechen 15,2 % der Schüler/innen BKS und 14,3 % Türkisch, ebenso sprechen weitere 23,4 % der Schüler/innen eine andere Alltagssprache.

B2.2 Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache nach Schulform

Abbildung B2.b und B2.c zeigen die Anteile der Schüler/innen nichtdeutscher Alltagssprache nach Schulform und Bundesland. Schon in der Primarstufe findet die erste Differenzierung statt. Eine relativ kleine Anzahl der Schüler/innen wird nicht in die Volksschule eingeschult, sondern in Sonderschulen oder zuerst in eine Vorschulklasse. In der 1.–4. Klasse der Sonderschulen sind mit einem Anteil von 27 % Kinder mit nichtdeutscher Alltagssprache im Vergleich zu 23 % in der Volksschule deutlich überrepräsentiert. In der Vorschulstufe hat jedes zweite Kind eine nichtdeutsche Alltagssprache.

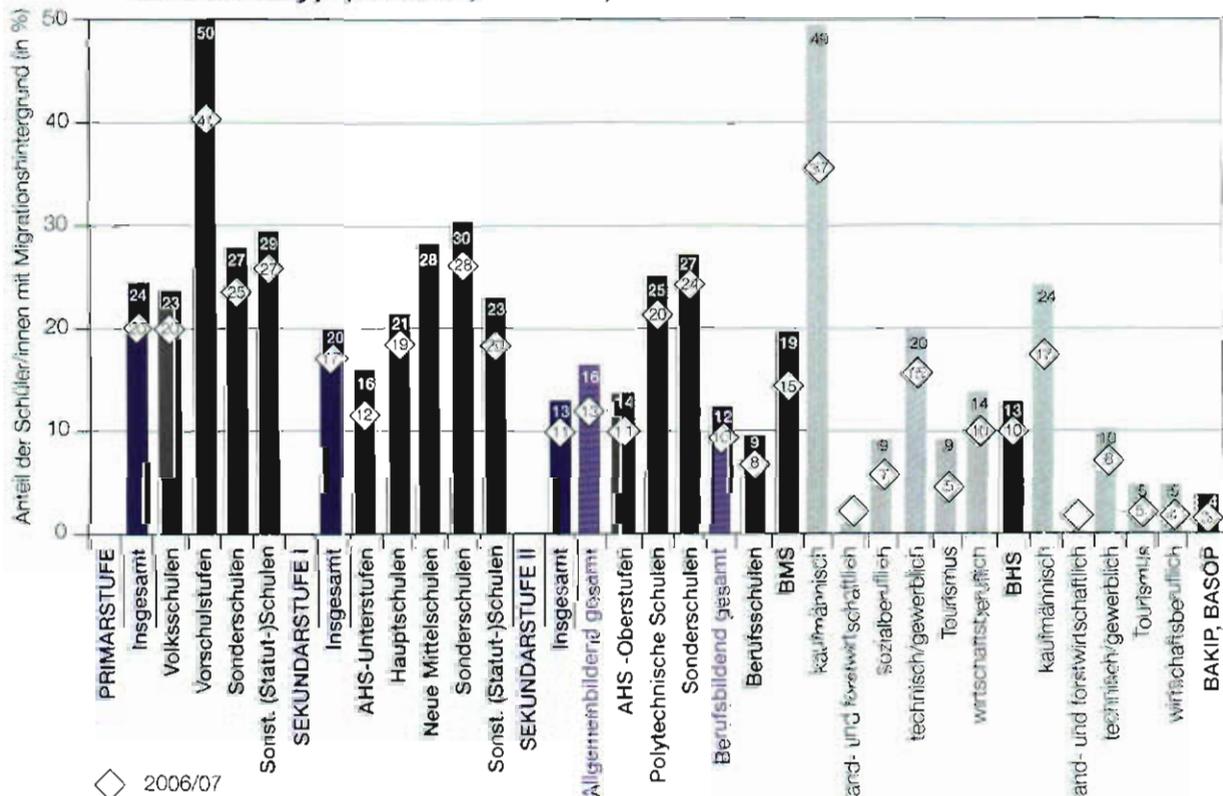
Mit der Differenzierung zur Sekundarstufe I nimmt die Segregation von Kindern mit nichtdeutscher Alltagssprache zwischen den Schulformen zu. Während sie insgesamt 20 % der Schüler/innen dieser Schulstufe ausmachen, ist ihr Anteil in den selektiven AHS mit 16 % unterdurchschnittlich, während dieser in den Hauptschulen und Neuen Mittelschulen auf 21 % bzw. 28 % und in den Sonderschulen auf 30 % steigt.

Abb. B2.a: Primarschüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache nach Region und Sprache (2010/11)



Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Darstellung: BIFIE.

Abb. B2.b: Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache nach Schulstufe und Schultyp (2006/07, 2010/11)



Quelle: Statistik Austria. Darstellung: BIFIE.

B

In der Sekundarstufe II sinkt der Anteil der Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache auf 13 %

In der Sekundarstufe II sinkt der Anteil der Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache auf 13 %, was sich teilweise durch einen erhöhten Bildungsabbruch dieser Gruppe nach Ende der Pflichtschule erklärt. Dieser Anteil ist in den berufsbildenden Schulen etwas geringer als in den allgemeinbildenden Schulen. Die Berufsschulen und berufsbildenden höheren Schulen zeigen den geringsten Anteil an Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Alltagssprache, der Anteil in den BMS ist mit 19 % substanziiell höher. Sowohl im Bereich der BMS als auch der BHS ziehen die kaufmännischen Schulen den größten Anteil an Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Alltagssprache an, während der Anteil an den BHS in den wirtschaftsberuflichen Fachrichtungen und Tourismus und an den BAKIP/BASOP äußerst gering ist.

Der Anteil an Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Alltagssprache steigt aufgrund der demografischen Entwicklung in allen Schulstufen. Im Vergleich zum Schuljahr 2006/07, dem Referenzjahr des vorherigen Bildungsberichts, stieg der Anteil in der Primar- und Sekundarstufe I um 4 bzw. 3 Prozentpunkte und in der Sekundarstufe II um 2,5 Prozentpunkte. Ein besonders starker Zuwachs zeigt sich in den vergangenen Jahren für die Vorschulstufe, was in veränderten Vorgaben bei der Zuweisung begründet sein dürfte. Auch in der AHS-Unter- und -Oberstufe und in den kaufmännischen Berufen kam es zu stärkeren Anstiegen, während die Anteile der Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache in den Sonderschulen langsamer wuchsen als insgesamt. Die Zuwächse zeigen teilweise auch eine Veränderung der Schülerströme zwischen unterschiedlichen Schulformen und Schultypen an.

B2.3 Schulkomposition und Segregation

Eine Betrachtung der Mittelwerte der Anteile der Schüler/innen nichtdeutscher Alltagssprache verdeckt die Unterschiede zwischen den Schulen und Wohnvierteln. Die Klassenzusammensetzung beeinflusst den Schulerfolg der einzelnen Schüler/innen. Schüler/innen nichtdeutscher Alltagssprache haben im österreichischen Schulwesen derzeit schlechtere Chancen, Defizite in der Unterrichtssprache auszugleichen, wenn ihre Klasse wesentlich aus Schülerinnen und Schülern besteht, deren Kompetenz in der Unterrichtssprache unterdurchschnittlich ausgeprägt ist.

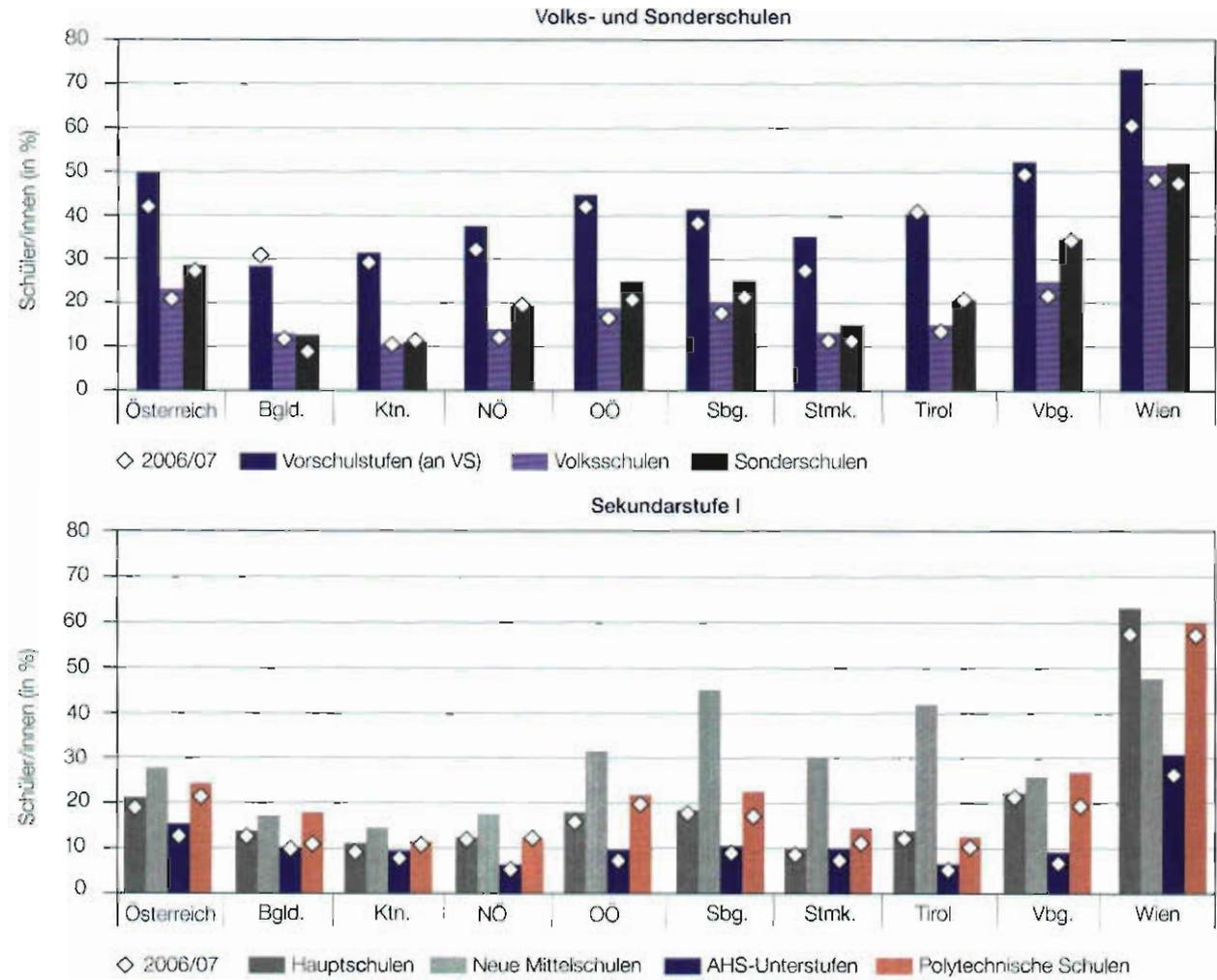
Abbildung B2.d zeigt, wie sich Schüler/innen mit verschiedenen Alltagssprachen auf Klassen mit unterschiedlichen Anteilen von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Alltagssprache verteilen. In der Volksschule besucht ein Viertel aller Schüler/innen Klassen mit ausschließlich Kindern deutscher Alltagssprache und 38 % besuchen Klassen mit weniger als einem Viertel von Mitschülerinnen und Mitschülern mit nichtdeutscher Alltagssprache. Im Gegensatz dazu besuchen 18 % aller Schüler/innen Klassen, in denen Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache die Mehrheit darstellen. In der Hauptschule sind die Anteile ähnlich. In der AHS-Unterstufe ist jedoch nur ein geringerer Anteil der Schüler/innen (7 %) in Klassen mit Schülerinnen und Schülern mehrheitlich nichtdeutscher Alltagssprache.

Kinder nichtdeutscher Alltagssprache sind meistens in Klassen mit einer Mehrheit von Kindern nichtdeutscher Alltagssprache

Aus der Perspektive der Schüler/innen nichtdeutscher Alltagssprache zeigt sich eine starke Segregation. Sie besuchen Klassen mit hohen Anteilen an Mitschülerinnen und Mitschülern nichtdeutscher Alltagssprache. In der Volksschule und Hauptschule besuchen 53 % bzw. 54 % dieser Gruppe Klassen mit überwiegend Schüler/innen nichtdeutscher Alltagssprache. In der Hauptschule ist nahezu jedes dritte Kind nichtdeutscher Alltagssprache (32 %) in einem Klassenraum mit Dreiviertel der Schüler/innen, die ebenso eine nichtdeutsche Alltagssprache angeben.

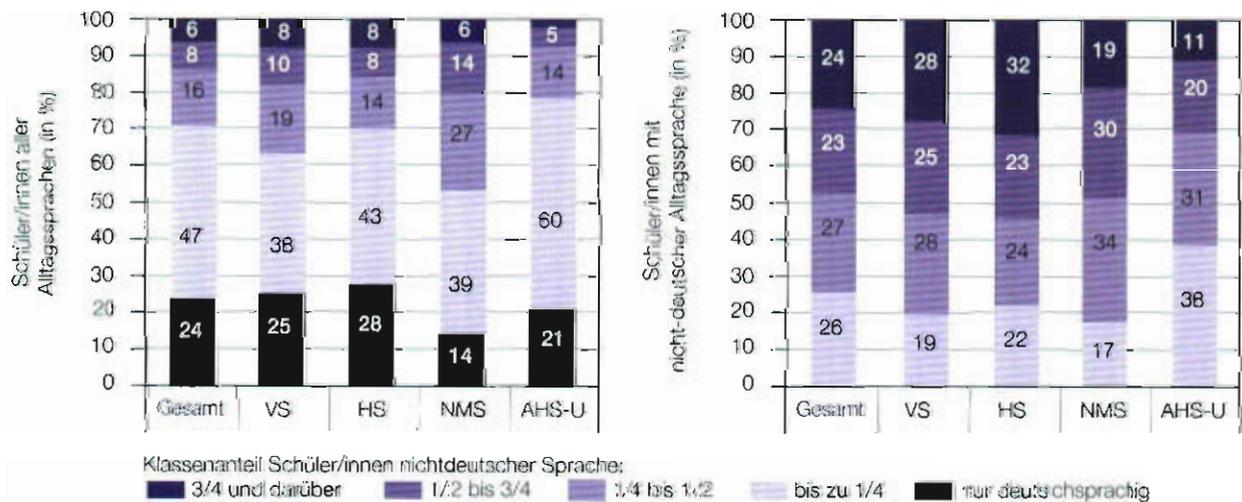
Da diese Segregation nicht ausschließlich durch schulische Selektion, sondern im Wesentlichen durch eine räumliche Trennung der Wohnbevölkerung bedingt ist, scheint die Veränderung der Schul- und Klassenkomposition nur begrenzt im Einfluss schulpolitischen Handelns zu liegen. Vielmehr stellt sich die Frage, welche Maßnahmen notwendig sind, um die Qualität des Unterrichts in diesem segregierten Umfeld zu verbessern.

Abb. B2.c: Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache nach Bundesland (2010/11)



Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Darstellung: BIFIE.

Abb. B2.d: Verteilung der Schüler/innen nach Klassenanteilen der Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache (2010/11)



Quelle: Statistik Austria. Darstellung: BIFIE.

B3 Bildungsausgaben

B

Dieser Indikator stellt die Ausgaben pro Schüler/in im nationalen und internationalen Vergleich dar. Im Abschnitt B3.1 werden zuerst national die Ausgaben pro Schüler/in zwischen Schulstufen und Schulformen verglichen. Dieser Vergleich ist notwendig, um eine angemessene Interpretation der Resultate im Kontext nationaler schultypen- und fachrichtungsspezifischer Analysen auf nationaler Ebene durchführen zu können. Im folgenden Abschnitt B3.2 werden international vergleichbare Zahlen zu den Bildungsausgaben pro Schüler/in im europäischen Vergleich dargestellt. Abschließend werden die Veränderungen der Bildungsausgaben seit dem Jahr 2000 nach Schulstufen aufgezeigt.

Methodisch unterscheiden sich Vergleiche auf nationaler (B3.1) und internationaler Basis (B3.2). Die staatlichen Pro-Kopf-Ausgaben nach nationalen Schulformen sind daher nicht direkt mit den folgenden internationalen Kennzahlen vergleichbar, da aus dem für internationale Vergleiche notwendigen standardisierten Erhebungskonzept und der kaufkraftstandardisierten Darstellung wesentliche Unterschiede resultieren. Die internationale Darstellung basiert auf der Bildungsklassifikation ISCED, die den internationalen Vergleichen von Eurostat und OECD zugrunde liegt. Obwohl laufend an einer besseren Vergleichbarkeit der Daten gearbeitet wird, sind diese internationalen Kennzahlen aufgrund der Komplexität und Eigenheiten der nationalen und regionalen Bildungssysteme vorsichtig zu interpretieren. Auch die Darstellung der Veränderung der Bildungsausgaben erfolgt nach internationalen Definitionen, da diese einen solideren Vergleich über die Jahre erlauben.

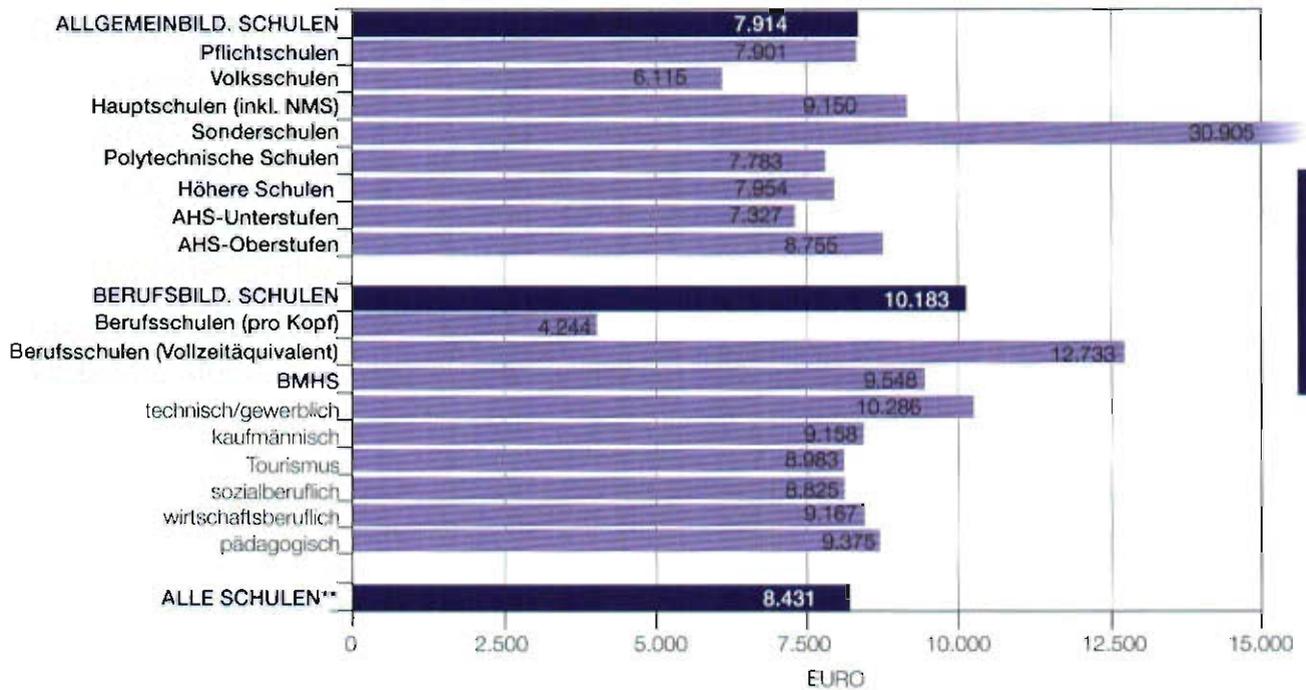
B3.1 Staatliche Ausgaben pro Schüler/in im Schultypenvergleich

In Abbildung B3.a und B3.b sind die Ausgaben pro Schüler/in im nationalen Querschnitt des Jahres 2010 dargestellt. Es wurden jeweils die staatlichen Bildungsausgaben den Schülerinnen und Schülern des gesamten öffentlichen sowie staatlich finanzierten Privatschulbereichs gegenübergestellt, wobei die Ausgaben für Verwaltung, Behörden und zentrale Einheiten auf die jeweils relevanten Schultypen aufgeteilt wurden. Nach Schultyp und Fachrichtung unterschiedliche Pro-Kopf-Ausgaben hängen neben den spezifischen Ausbildungs- und Ressourcenerfordernissen v. a. mit unterschiedlichen Klassen- bzw. Gruppengrößen, den Gehältern der Lehrkräfte sowie den unterschiedlichen Wochenstunden zusammen. Auch die geänderten institutionellen Rahmenbedingungen – etwa der Ausbau der Neuen Mittelschulen – sind ausgabenwirksam.

Ausgaben in Haupt- und Neuen Mittelschulen sind höher als in AHS

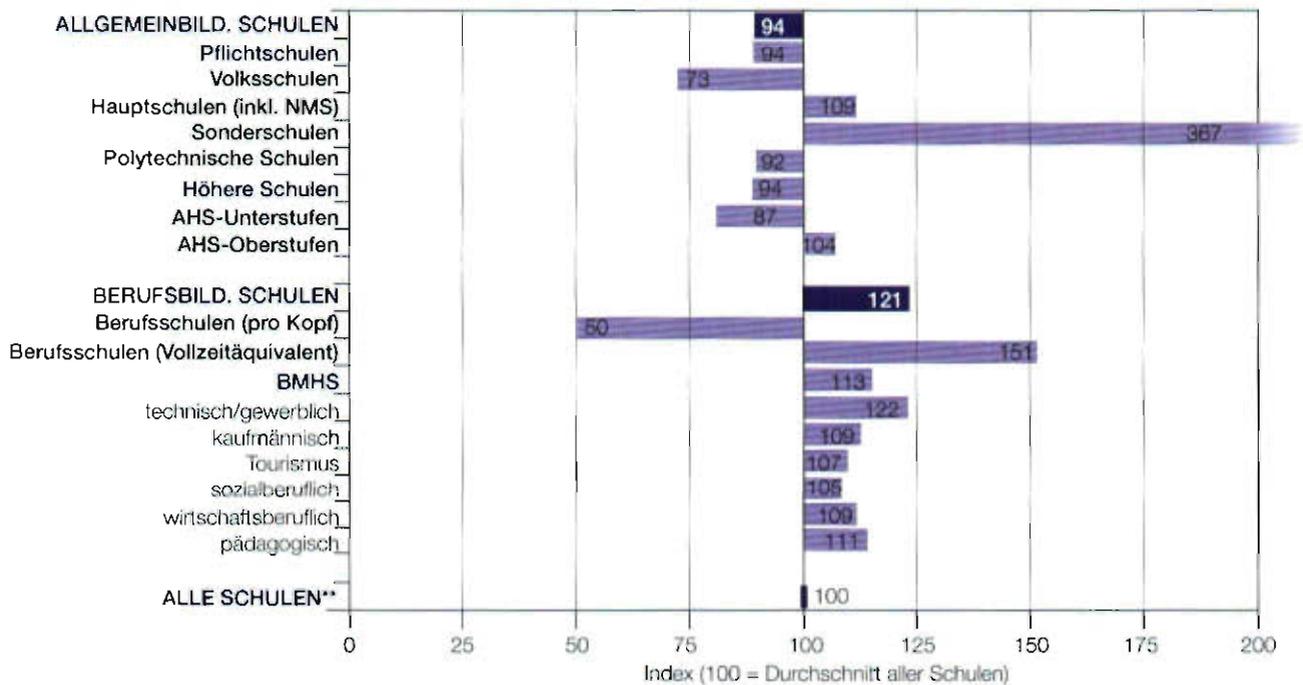
In allgemeinbildenden Schulen ist der jährliche Finanzaufwand pro Kopf mit knapp 8.000 Euro niedriger als in berufsbildenden Schulen (rund 10.000 Euro). Pro Volksschüler/in wird – entsprechend der geringen Wochenstundenanzahl – mit gut 6.000 Euro im Jahr am wenigsten aufgewendet. In Polytechnischen Schulen und allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) sind die durchschnittlichen jährlichen Ausgaben wesentlich niedriger als in Hauptschulen. Hauptschulen und Neue Mittelschulen können aufgrund der gemeinsamen Geharung nicht getrennt ausgewiesen werden. Die durchschnittlichen Ausgaben in den AHS wurden auf Basis der normalen Wochenstunden und der Klassenzahl auf Unter- und Oberstufe aufgeteilt. In der Unterstufe wird mit durchschnittlich rund 7.300 Euro deutlich weniger aufgewendet als in Haupt- und Neuen Mittelschulen, was hauptsächlich an den größeren Klassen in AHS (vgl. Indikator B5) sowie dem zusätzlichen Lehr- und Unterstützungspersonal in HS und NMS liegt. Auch die Oberstufe liegt trotz der höheren Lehrergehälter an den AHS noch unter den HS. Der Finanzaufwand in den Sonderschulen ist aufgrund der besonderen Betreuungsverhältnisse um ein Vielfaches höher als in anderen Schultypen.

Abb. B3.a: Durchschnittliche Ausgaben* pro Schüler/in nach Schultyp in Euro (2010)



Quelle: Statistik Austria, Berechnung und Darstellung: IHS. Siehe zu Bildungsausgaben auch Anmerkung 1 auf Seite 202 in diesem Band.

Abb. B3.b: Ausgaben* des Staates pro Schüler/in nach Schultyp relativ zum Durchschnitt aller Schulen (2010)



Quelle: Statistik Austria.

*Ausgaben umfassen staatliche Bildungsausgaben von Bund, Ländern und Gemeinden für öffentliche und private Schulen. In privaten Schulen wurden die Schüler/innenzahlen entsprechend den staatlich finanzierten Lehrkräften berücksichtigt.

**Ohne land- und forstwirtschaftliche Berufs-, Fach- und Bundesschulen, Schulen und Akademien des Gesundheitswesens, Bundesanstalten für Leibeseziehung sowie berufs- und lehrerbildende Akademien.

Rund 10.000 Euro
Ausgaben pro Schüler/in
an berufsbildenden
Schulen

In Berufsschulen, die im Vergleich den höchsten Anteil an Sachausgaben aufweisen, wurden pro fiktivem/r Vollzeit-Schüler/in rund 12.700 Euro aufgewendet. Weil es sich um Teilzeitschüler/innen handelt, beträgt der durchschnittliche Pro-Kopf-Aufwand rund 4.200 Euro. Allerdings werden dabei Ausgaben der ausbildenden Betriebe sowie die staatlichen Förderungen der betrieblichen Ausgaben nicht berücksichtigt. Die Ausgaben in den berufsbildenden Vollzeitschulen sind Durchschnittsausgaben der mittleren und höheren Schulen (BMHS), da häufig beide Typen unter einem Dach angeboten werden und die Lehrpersonen in beiden Schulformen unterrichten. Insgesamt werden an BMHS rund 9.500 Euro pro Schüler/in aufgewendet. In technisch-gewerblichen Schulen ist der Pro-Kopf-Aufwand überdurchschnittlich, in den anderen Fachrichtungen unterdurchschnittlich.

B3.2 Bildungsausgaben pro Schüler/in im europäischen Vergleich

Abbildung B3.c zeigt die Bildungsausgaben in öffentlichen und privaten Schulen und in Hochschulen im europäischen Vergleich nach Bildungsebenen. Die Darstellung erfolgt in kaufkraftstandardisierten Euro (KKS) und in Schulstufen nach ISCED unabhängig von Institutionen die im obigen nationalen Vergleich entscheidende Einheit.

Hohe Ausgaben
Österreichs im
europäischen Vergleich

Im Vergleich mit ausgewählten europäischen Ländern gehören die gesamten für öffentliche und private Bildungseinrichtungen aufgewendeten Bildungsausgaben pro Kopf in Österreich zu den höchsten. Über alle Bildungsbereiche hinweg werden in Österreich durchschnittlich knapp 9.000 Euro (KKS) pro Schüler/in bzw. Studierender/m ausgegeben. Nur in Dänemark ist der Gesamtschnitt aufgrund der hohen Ausgaben im tertiären Bereich (ISCED 5–6) mit rund 9.100 KKS noch höher. Unter den ausgewählten Vergleichsländern verausgaben Deutschland, Finnland und Frankreich pro Kopf deutlich weniger. Im Sekundarschulbereich (ISCED 2–4) sind die durchschnittlichen Ausgaben in Österreich höher als in allen anderen Vergleichsländern. Im Tertiärbereich sind die Pro-Kopf-Ausgaben in den meisten Vergleichsländern allerdings höher als in Österreich.

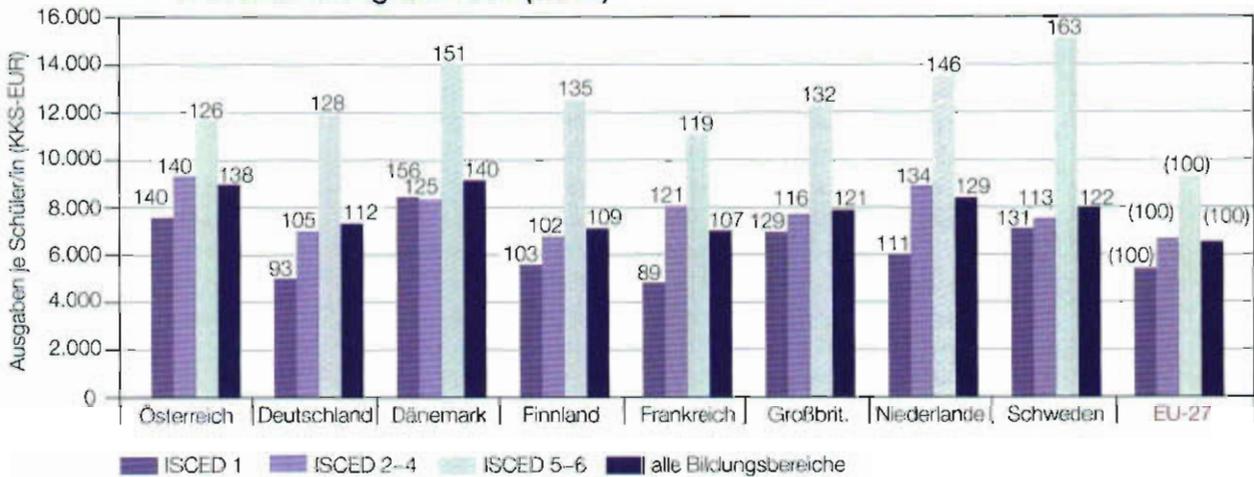
Abbildung B3.d zeigt die Entwicklung der Bildungsausgaben pro Schüler/in bzw. Studierender/m im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt (BIP) pro Kopf seit dem Jahr 2000. Bei dieser Verhältniszahl werden die für Bildung aufgewendeten Mittel in Beziehung zur wirtschaftlichen Situation eines Landes gesetzt. Im Jahr 2009 ist diese Kennzahl in allen Ländern stark angestiegen, weil im Zuge der Wirtschaftskrise im Jahr 2009 die Wirtschaftsleistung in allen Ländern – bei real steigenden Bildungsausgaben – geschrumpft ist (vgl. Indikator A3). In Österreich entsprechen die gesamten Aufwendungen für Bildung pro Schüler/in bzw. Studierender/m mehr als 30 % des BIP pro Kopf der Gesamtbevölkerung. Nur in Dänemark ist dieses Verhältnis noch höher.

B3.3 Die gesamten öffentlichen und privaten Ausgaben

Private Bildungsausgaben
größtenteils öffentlich
subventioniert

Während dieser Indikator bisher nur öffentliche und private Ausgaben kombiniert zeigt, stellt Abbildung B3.e die Ausgaben für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen getrennt dar. Öffentliche und private Einrichtungen werden hauptsächlich aus öffentlichen Quellen finanziert. In Österreich werden Bildungseinrichtungen mit 4,9 % des BIP aus öffentlichen und mit 0,5 % aus privaten Quellen finanziert, d. h. der private Anteil deckt ein Zehntel der Kosten. Allerdings übersteigen die öffentlichen Subventionen für private Bildungskosten, die teilweise auch Lebenshaltungskosten decken, mit 0,5 % des BIP die privaten Ausgaben für Schulen ab. Die gesamten öffentlichen Ausgaben inklusive Subventionen betragen 5,5 % des BIP. Auch in Dänemark, Finnland und Schweden übersteigen die öffentlichen Subventionen an Private die privaten Bildungsausgaben. Damit sind die öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen in diesen Ländern niedriger als die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung.

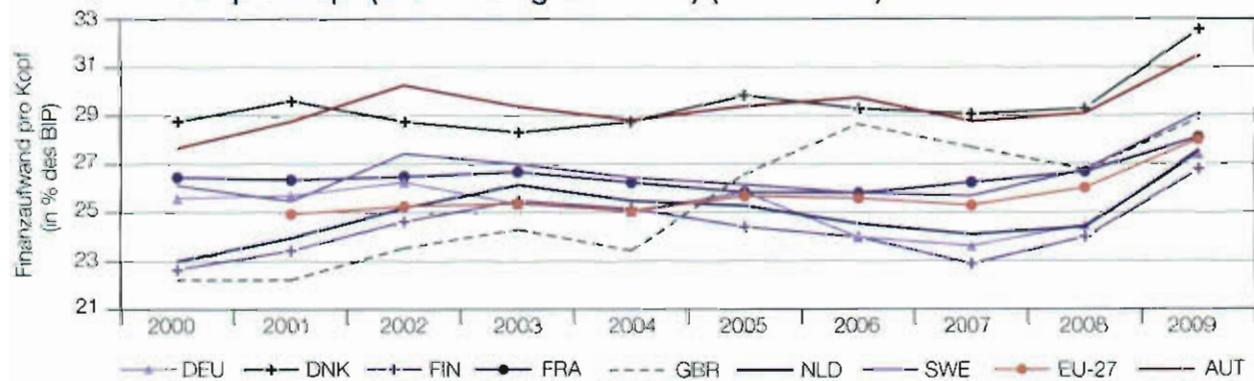
Abb. B3.c: Öffentliche und private jährliche Pro-Kopf-Ausgaben nach ISCED-Bildungsbereich (2009)



Anmerkung: Die Zahlen in der Abbildung geben die Ausgaben als Index (EU-27 = 100) wieder.

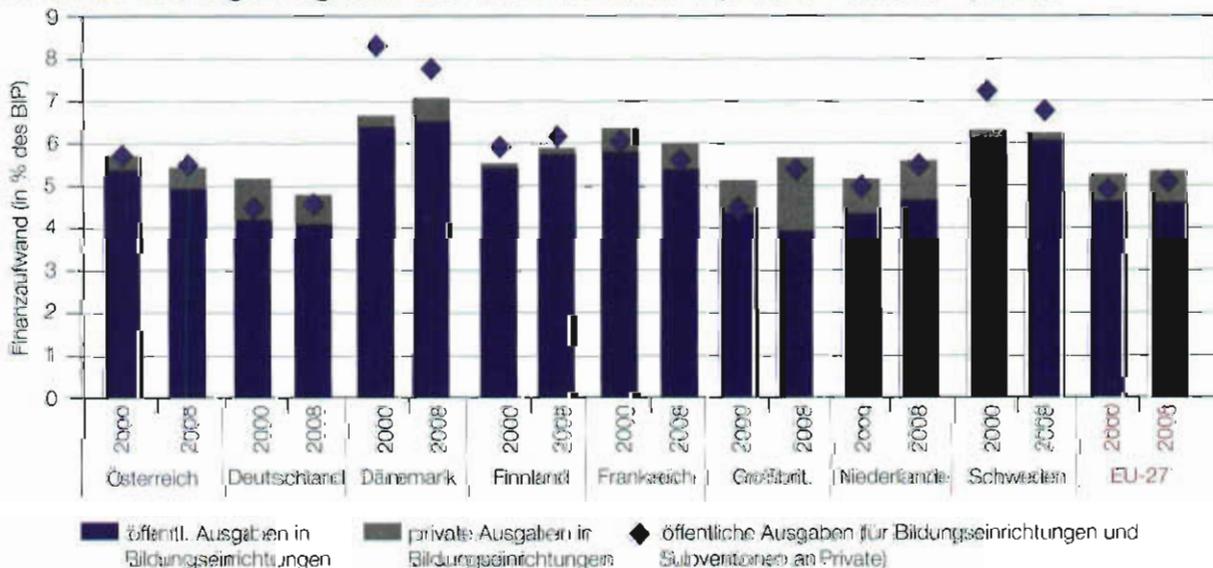
Quelle: Eurostat, Berechnung und Darstellung: IHS.

Abb. B3.d: Öffentliche und private jährliche Pro-Kopf-Ausgaben im Verhältnis zum BIP pro Kopf (alle Bildungsbereiche) (2000-2009)



Quelle: Eurostat, Berechnung und Darstellung: IHS.

Abb. B3.e: Bildungsausgaben aus öffentlichen und privaten Quellen (2009)



Quelle: Eurostat, Berechnung und Darstellung: IHS.



B3.4 Entwicklung und Verteilung der öffentlichen Bildungsausgaben nach Bildungsebenen

Realer Finanzierungszuwachs von rund 25 %

Die Abbildungen B3.f und B3.g zeigen die Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben in Österreich seit 2000 absolut und pro Kopf. Die verschiedenen Bereiche des Bildungswesens sind auf Basis der internationalen Daten nach ISCED als Index mit dem Basisjahr 2000 dargestellt. Zu konstanten Preisen wurden im Jahr 2009 knapp 25 % mehr an öffentlichen Mitteln für Bildung aufgewendet als im Jahr 2000, wobei sich die Zuwachsraten ab dem Jahr 2004 mit dem starken Anstieg der öffentlichen Hochschulausgaben erhöhten. Seit 2007 kam es zu einem starken Anstieg der öffentlichen Finanzierung im Elementarbereich (Kindergarten) sowie in etwas schwächerer Form auch in den verschiedenen Schulbereichen, während sich der Zuwachs im Tertiärbereich verlangsamte. Die Initiativen in der vorschulischen Kinderbetreuung und -erziehung (verpflichtendes Kindergartenjahr, Ausweitung der kostenlosen Angebote) haben dazu geführt, dass 2009 die öffentlichen Ausgaben in diesem Bereich um knapp 50 % über den Ausgaben des Jahres 2000 lagen. Im Hochschulbereich wuchs die öffentliche Finanzierung seit dem Jahr 2000 um rund 40 %, im oberen Sekundarbereich (AHS-Oberstufen, berufsbildende Schulen) um knapp 30 %. Am geringsten war die Zunahme im unteren Sekundarbereich (Hauptschulen, Neue Mittelschulen, AHS-Unterstufen) sowie im Primarbereich mit knapp 10 %, nicht zuletzt deshalb, weil eine Abnahme der Schülerzahlen zu verzeichnen ist (siehe Indikator B1).

Jeweils rund ein Viertel der öffentlichen Bildungsfinanzen für untere und obere Sekundarschulen und für den Tertiärbereich

Die Verteilung auf die verschiedenen Bereiche des Bildungswesens hat sich durch die Erhöhung der tertiären Ausgaben zugunsten dieses Bereichs verschoben. Mit 26 % entfiel mehr als ein Viertel der gesamten öffentlichen Finanzierung des Jahres 2009 auf den Tertiärbereich, 24 % wurden für den oberen Sekundarbereich aufgewendet, 23 % für den unteren Sekundarbereich und 17 % für den Primarbereich. Auf den Elementarbereich, der seit 2007 ein starkes Wachstum verzeichnet, entfielen im Jahr 2009 bereits 9 % der gesamten öffentlichen Bildungsfinanzierung.

Die öffentlichen Bildungsausgaben pro Kopf über alle Bildungsbereiche hinweg (ausgenommen Elementarbereich) lagen im Jahr 2009 zu konstanten Preisen etwa 10 % höher als 2000. Aufgrund der demografischen Entwicklung, die seit 2000 mit einer deutlich geringeren Zahl an Schüler/innen im schulpflichtigen Alter einhergeht, sind auch im Primar- und im Sekundarbereich die Pro-Kopf-Ausgaben deutlich angewachsen. Umgekehrt sind im Hochschulbereich aufgrund des starken Anstiegs der Studierendenzahlen die Pro-Kopf-Ausgaben seit 2007 bei leicht steigenden Gesamtausgaben relativ stark gesunken. Jedoch sind zwischen 2000 und 2007 die durchschnittlichen Ausgaben pro Studierender/m um mehr als 40 % gestiegen, im Jahr 2009 liegen diese noch 25 % über dem Wert vom Jahr 2000. Allerdings bestehen hier aufgrund der unterschiedlichen Expansion der Studienrichtungen insbesondere an den Universitäten große Unterschiede zwischen den Institutionen und Fachrichtungen. An den Fachhochschulen führt das System der Studienplatzfinanzierung zu einer konstanten Entwicklung in den Pro-Kopf-Ausgaben.

B

Abb. B3.f: Öffentliche Bildungsausgaben in Österreich im Zeitverlauf (2000–2009)

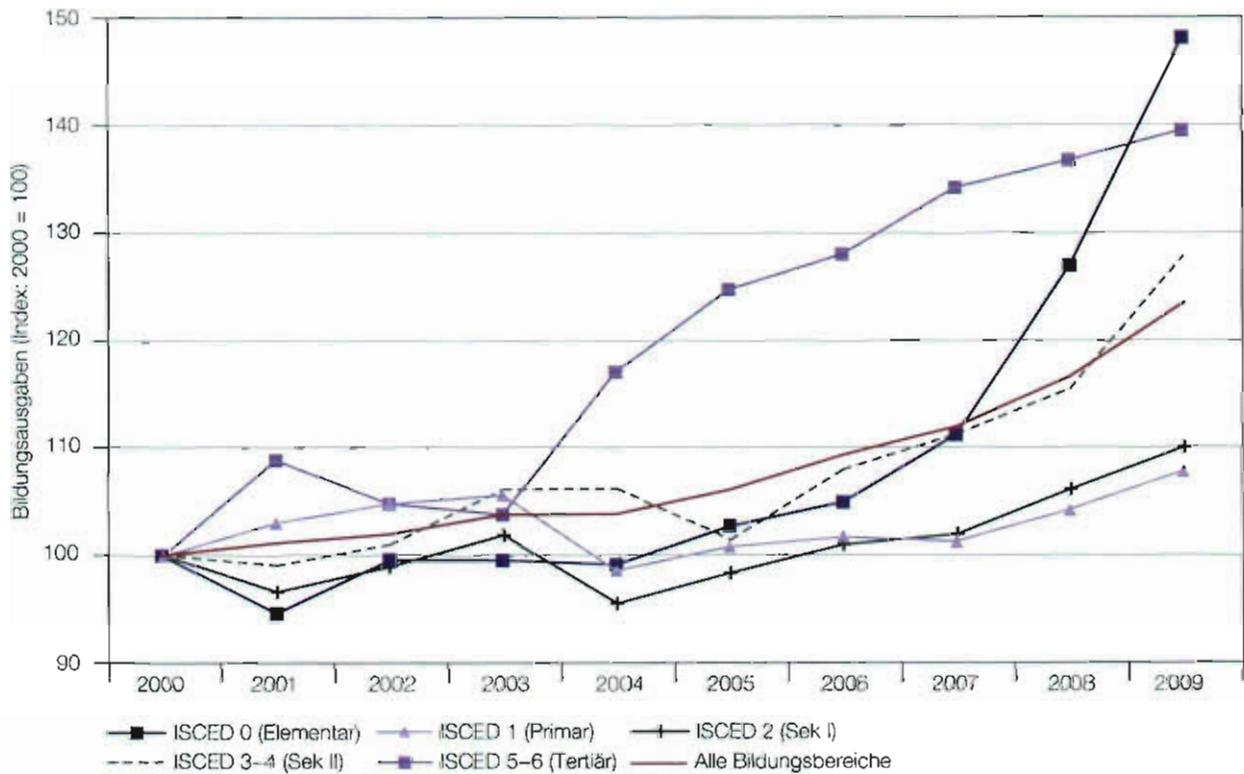
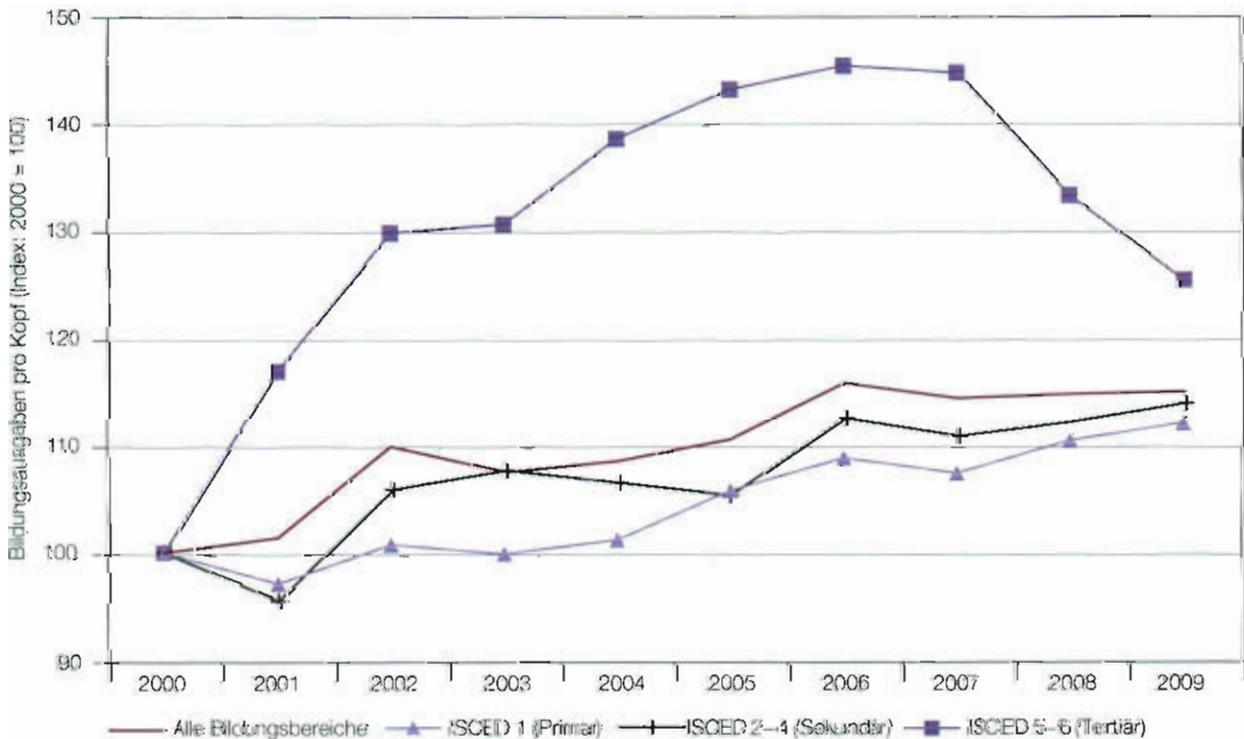


Abb. B3.g: Öffentliche Bildungsausgaben pro Schüler/in bzw. Studierender/m im Zeitverlauf (2000–2009)



B4 Lehrer/innen

B

Dieser Indikator zeigt die Alters- und Geschlechterverteilung der Lehrerschaft von Bund und Ländern, die als Dienstgeber des überwiegenden Teils des Lehrpersonals fungieren. Eine Projektion der Pensionierungszahlen zeigt die zu erwartenden Folgen der Überalterung des Lehrpersonals auf.

B4.1 Altersverteilung der Lehrkräfte und Projektion der Pensionierungen

Die Alterspyramide des Lehrpersonals in Abbildung B4.a zeigt die Altersverteilung der von Bund und Ländern finanzierten Lehrpersonen. Darin sind auf den ersten Blick eine Überalterung des Lehrpersonals und die unausgewogene Geschlechterverteilung bei Bund und Ländern ersichtlich. Diese Verzerrungen sind bei den Ländern noch stärker ausgeprägt als beim Bund, der hauptsächlich die Lehrer/innen an den höheren Schulen stellt. Rund 80 % des Landeslehrpersonals sind Frauen, hingegen beträgt beim Bund der Frauenanteil nur rund 60 %.

Rund 50% der Lehrer und 40% der Lehrerinnen sind über 50 Jahre alt

Die Überalterung des Lehrpersonals kann aufgrund der prognostizierten Pensionswellen in den kommenden Jahren eine Herausforderung für das Bildungssystem und die Lehrerausbildung der nächsten Jahre werden. Im Jahr 2010/11 waren rund 43 % des aktiven Lehrpersonals über 50 Jahre alt. Aufgegliedert nach den verschiedenen Schulformen ist das Lehrpersonal an Hauptschulen, wo bereits jede zweite Lehrperson über 50 Jahre alt ist, am ältesten. Bei den allgemeinbildenden höheren Schulen beträgt der Anteil an über 50-Jährigen 44 %. Insgesamt am jüngsten sind Lehrerinnen und Lehrer an Volksschulen bzw. an Sonderschulen, mit einem Durchschnittsalter von 44 bzw. 45 Jahren.

Der überwiegende Teil des Lehrpersonals geht zwischen dem 60. und 65. Lebensjahr in den Ruhestand

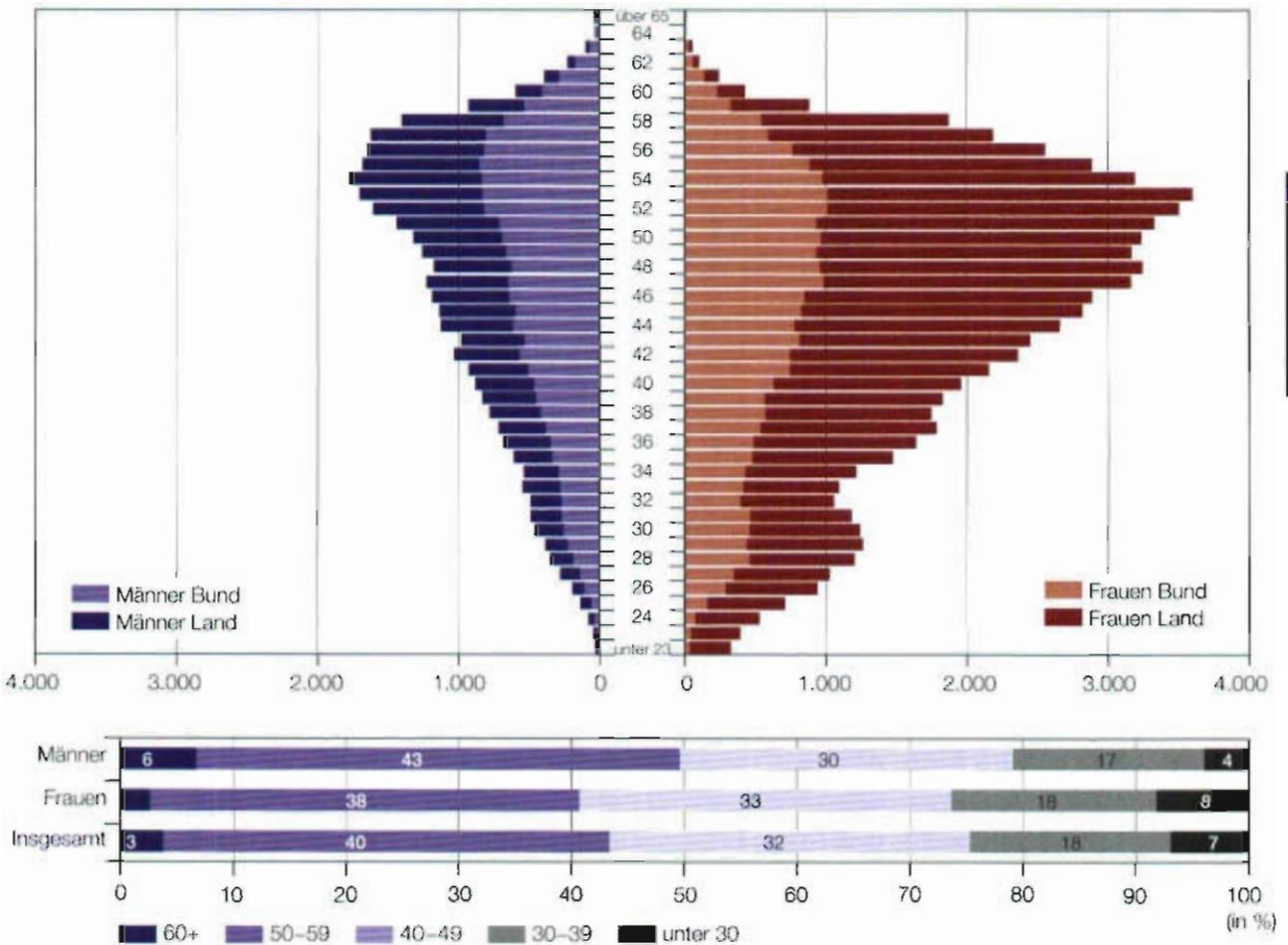
Aufgrund von Frühpensionierungen liegt das faktische Pensionsantrittsalter des Lehrpersonals unter dem gesetzlichen Pensionsantrittsalter. Dies spiegelt sich auch in den alters- und geschlechtsspezifischen Verlustraten des Lehrpersonals zwischen zwei Berichtsjahren wider. Bereits ab einem Alter von 54 bis 59 Jahren betragen die jährlichen Verlustraten rund 1 % des Altersjahrgangs. Ab 60 Jahren kommt es dann zu einem massiven Anstieg der Verlustraten auf rund 40 %. Bis zum 65. Lebensjahr, wo die Verlustraten schon rund 70 % des Altersjahrgangs betragen, ist der überwiegende Teil des Lehrpersonals in den Ruhestand übergetreten.

Unter der Annahme, dass diese Verlustraten auch in Zukunft eine ähnliche Struktur aufweisen, wird es in den nächsten Jahren aufgrund der Altersverteilung des Lehrpersonals zu einem starken Anstieg bei der Zahl der Pensionierungen kommen (Abbildung B4.b). Im Schuljahr 2017/18, dem Höhepunkt der Pensionierungswelle, werden voraussichtlich rund 4.500 Lehrpersonen in den Ruhestand übertreten. Danach ist auf hohem Niveau mit voraussichtlich mehr als 4.000 Pensionierungen jährlich mit einem leichten Rückgang zu rechnen. Bis zum Jahr 2020 werden ca. 36.500 Lehrer/innen in den Ruhestand gehen, das entspricht etwa jeder dritten gegenwärtig beschäftigten Lehrperson.

Es wird erwartet, dass bis zum Jahr 2020 46 % der Hauptschullehrer/innen und über 30 % der AHS- und BMHS-Lehrer/innen in den Ruhestand übertreten

Betrachtet nach Schultypen sind mit rund 12.500 Pensionierungen innerhalb von 10 Jahren die meisten Pensionierungen im Bereich der Hauptschulen zu erwarten, das entspricht nahezu der Hälfte (46 %) der gegenwärtig Beschäftigten. Obwohl im Volksschulbereich die meisten Lehrpersonen beschäftigt sind, ist aufgrund jüngerer Personals mit nur rund 10.500 Pensionierungen im selben Zeitraum zu rechnen, weniger als ein Viertel der gegenwärtigen Volksschullehreranzahl. Bei den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen und den

Abb. B4.a: Alterspyramide und -verteilung des Lehrpersonals im Schulwesen (2010)

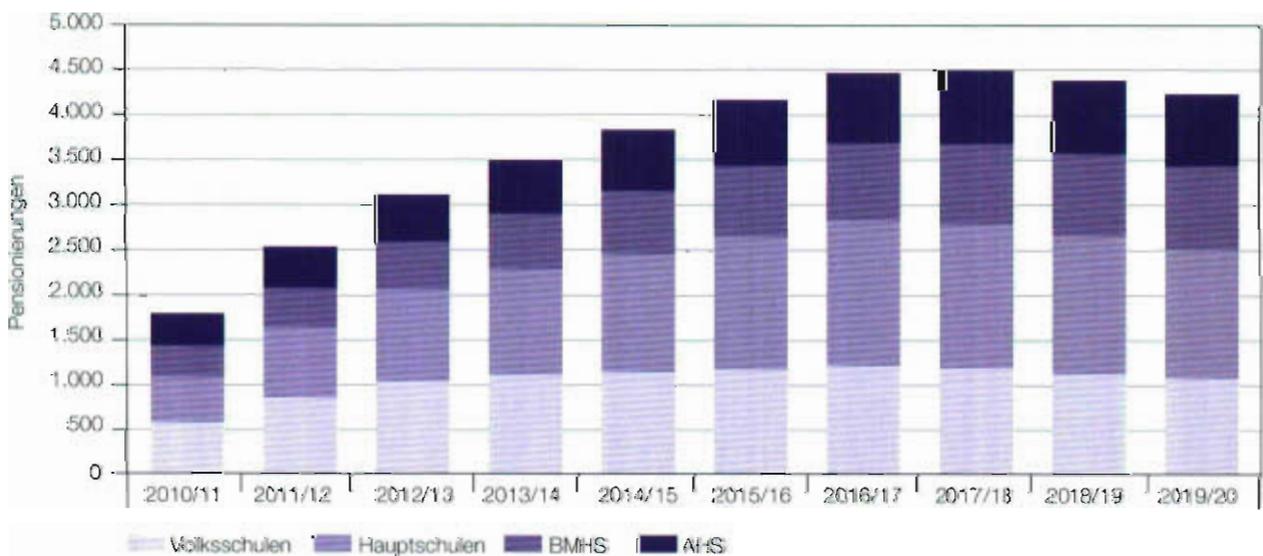


B

Anmerkung: Alter zum 31. 12. 2010. Exklusive Karenzierungen. Ohne Privatlehrer/innen an Privatschulen, Lehrpersonal an Schulen der Gesundheits- und Krankenpflege und an Schulen zur Ausbildung von Leibeserzieher/innen

Quelle: Statistik Austria BMUKK/BMLFUW 2010/11. Berechnung und Darstellung: Statistik Austria.

Abb. B4.b: Prognose der Pensionierungen des Lehrpersonals (2010-2020)



Quelle: Statistik Austria. Berechnung und Darstellung: Statistik Austria.

allgemeinbildenden höheren Schulen, wo wesentlich weniger Lehrpersonal tätig ist als im Pflichtschulbereich, sind rund 6.500 bzw. 7.000 Pensionierungen bis zum Schuljahr 2019/20 zu erwarten, das sind 30 % bzw. 31 % der gegenwärtigen Lehrerschaft.

Allerdings wird nicht nur der Lehrpersonalbestand, sondern voraussichtlich auch die Schülerzahl in den nächsten zehn Jahren aufgrund der demografischen Entwicklung schrumpfen (siehe Indikator A1). So ist laut aktueller Schulbesuchsprognose der Statistik Austria mit einem Rückgang der Schülerzahlen von rund 5 % bis zum Schuljahr 2020/21 zu rechnen. Ob es zu einem Lehrermangel kommen wird, hängt stark von der künftigen Ausbildungs- und Beschäftigungspolitik im Schulwesen ab.

B4.2 Geschlechterdifferenz beim Lehrpersonal und bei der Schulleitung

Wie bereits angedeutet, ist das Geschlechterverhältnis des Lehrpersonals im Schulwesen mit einem Frauenanteil von mehr als zwei Drittel sehr unausgewogen. Abbildung B4.c zeigt den Frauenanteil des Lehrpersonals (in Vollzeitäquivalenten) und der Schulleiter/innen. In allen Schulbereichen mit Ausnahme der technischen und gewerblichen Schulen bzw. der Berufsschulen sind mehr Frauen als Männer tätig. Der Lehrberuf entwickelt sich mehr und mehr zu einer überwiegend weiblichen Domäne.

Von 1970 bis 2010 ist der Frauenanteil bei den Lehrpersonen von der Hälfte auf zwei Drittel gestiegen. Die Entwicklung der letzten Jahre zeigt, trotz einzelner Impulse den Lehrberuf für Männer attraktiver zu machen, keine Zunahme des Männeranteils. Im Volksschulbereich, wo die Diskrepanz am Stärksten ausgeprägt ist, hat sich dieser seit dem Schuljahr 2007/08 sogar um rund einen Prozentpunkt verringert. Hingegen trägt der Zuwachs des weiblichen Lehrpersonals zu einem ausgeglicheneren Geschlechterverhältnis in den technischen und gewerblichen Schulen bei, obwohl hier nach wie vor der Frauenanteil am geringsten ausfällt. Auch hier hat sich die Frauenquote seit dem Schuljahr 2007/08 um rund einen Prozentpunkt erhöht. Der hohe Frauenanteil unter dem unter 40-jährigen Lehrpersonal legt nahe, dass zukünftige Neueinstellungen zu einer weiteren Erhöhung führen werden.

Über 90 % des
Lehrpersonals an
Volksschulen ist weiblich

Im allgemeinbildenden Schulwesen, wo rund 60 % des gesamten Lehrpersonals beschäftigt sind, kommen auf einen beschäftigten Mann drei Frauen. In den allgemeinbildenden Pflichtschulen ist dieses Verhältnis mit 1:4 sogar noch höher. Am stärksten ausgeprägt ist der Geschlechterunterschied bei den Volksschulen, wo über 90 % des Lehrpersonals weiblich ist. Die Polytechnischen Schulen sind mit einem Frauenanteil von rund 53 % unter den allgemeinbildenden Schulen der Geschlechterparität am nächsten. Im großen Bereich der allgemeinbildenden höheren Schulen liegt der Anteil der weiblichen Lehrpersonen bei 62 %.

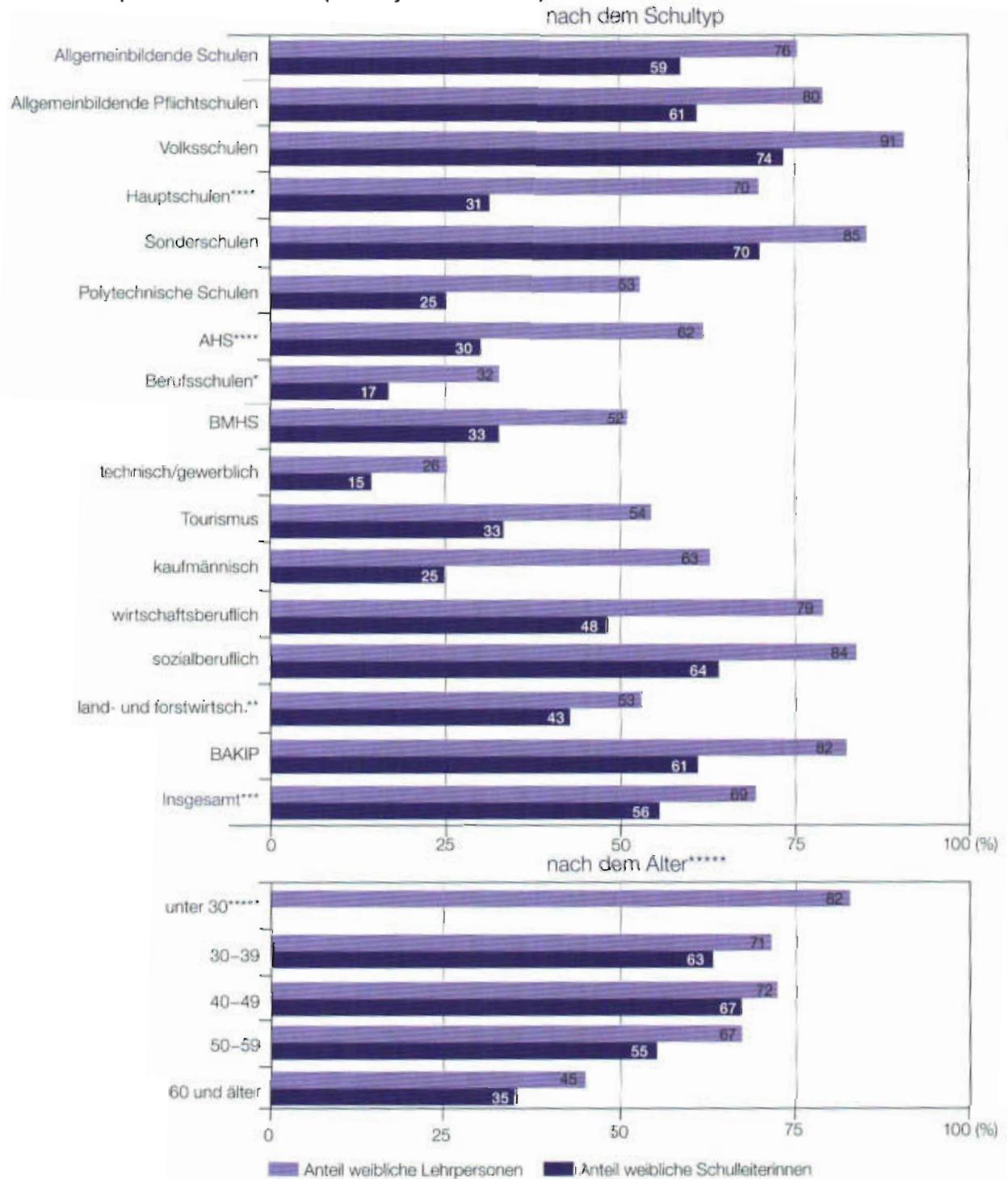
Beim Lehrpersonal der
BMHS spiegelt sich die
geschlechtsspezifische
Arbeitsmarktsegregation
wider

Insgesamt scheint bei den berufsbildenden Schulen das Geschlechterverhältnis nahezu ausgeglichen. Bei der Betrachtung nach Fachrichtungen ergeben sich jedoch große Unterschiede, welche die Geschlechterdomänen des Arbeitsmarkts widerspiegeln. So ist an den technischen und gewerblichen Schulen nur rund ein Viertel des Lehrpersonals weiblich. Hingegen liegt bei wirtschaftsberuflichen und bei sozialberuflichen Schulen der Frauenanteil jeweils bei rund 80 %. Auch bei den kaufmännischen Schulen ist mit 63 % ein Frauenüberschuss vorhanden. Einigermaßen ausgeglichen gestaltet sich das Geschlechterverhältnis an den land- und forstwirtschaftlichen Schulen.

Auf Schulleiterebene trotz
des hohen Frauenanteils im
Schulwesen wenig Frauen

Der Karriereweg führt bei den Frauen im Lehrberuf seltener in eine Leitungsfunktion als bei den Männern. Obwohl mit 56 % die Mehrheit aller Direktoren weiblich ist, sind Frauen gemessen an ihrem Anteil an Lehrpersonal noch unterrepräsentiert. Nur rund 4 % der Lehrerinnen, aber 9 % der Lehrer besetzen einen Schulleiterposten. Am stärksten ausgeprägt ist dieser Unterschied an den Volksschulen, wo jeder vierte Mann mit einer Leitungsfunktion betraut ist, aber nur etwa jede vierzehnte Frau. In berufsbildenden mittleren und höheren

Abb. B4.c: Anteil weiblicher Lehrpersonen und Schulleiterinnen in öffentlichen und privaten Schulen (Schuljahr 2010/11)



*Ohne land- und forstwirtschaftliche Berufsschulen

**Inklusive land- und forstwirtschaftlicher Berufsschulen

***Ohne Schulen und Akademien des Gesundheitswesens, sonstige allgemeinbildende und berufsbildende Statutschulen

****Das beim Schultyp Neue Mittelschulen eingesetzte Lehrpersonal wird bei HS bzw. AHS ausgewiesen

*****Aufgrund von geringen Fallzahlen keine Schulleiterinnenquote

Anmerkung: *Anteil weiblicher Lehrpersonen in Vollzeitäquivalenten und Anteil weiblicher Schulleiterinnen an allen Schulleiter/innen (Kopfzahlen) in öffentlichen und privaten Schulen (Schuljahr 2010/11). Altersquoten der Frauen auf Basis von Kopfzahlen.

Quelle: Statistik Austria, Berechnung und Darstellung: Statistik Austria.

B

Schulen ist die Geschlechterdiskrepanz des Direktorenanteils von rund einem Prozentpunkt am geringsten. Zwei Drittel aller Schulleiter/innen sind zwischen 50 und 59 Jahre alt, davon sind rund 55 % Frauen. Bei den über 60-Jährigen schrumpfen der Lehrerinnenanteil auf 45 % und der Direktorinnenanteil auf 35 %.

B4.3 Fortbildung der Lehrer/innen

Fortbildung von Lehrkräften ist eine Qualitätssäule im Bildungswesen. Da die Phase der Berufstätigkeit vergleichsweise zur Erstausbildungsdauer viel länger andauert und die Schule gesellschaftliche Veränderungen mittragen können soll, ist eine praxisorientierte Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte von Bedeutung. Im Rahmen der TALIS-Studie wurden die Lehrer/innen befragt, ob sie in den letzten 18 Monaten Fortbildungsveranstaltungen besucht und wie viele Tage sie dafür aufgewendet haben. Weiters wurde der Anteil der verpflichtenden Fortbildungstage erhoben.

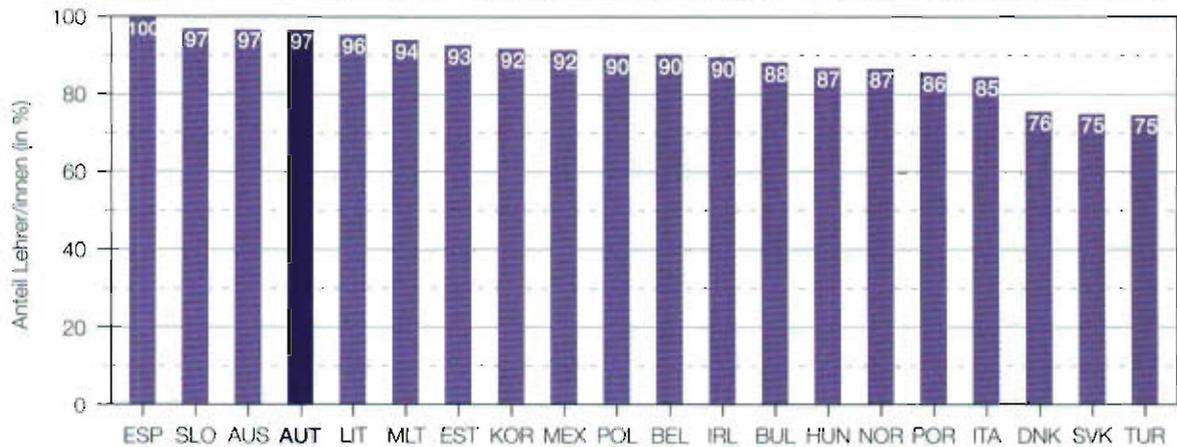
In Abbildung B4.d werden die OECD-/EU-Länder in absteigender Reihenfolge in Hinblick auf die absolvierte Fortbildung dargestellt. In allen Vergleichsländern haben mindestens 75 % der Lehrer/innen im fraglichen Zeitraum zumindest an einem Tag an einer Fortbildungsveranstaltung teilgenommen. Österreich gehört mit 97 % zu jenen Ländern mit dem höchsten Anteil an Lehrerinnen und Lehrern, der Fortbildungen besucht.

Die Dauer der genutzten Fortbildungen in Tagen ist jedoch in Österreich unterdurchschnittlich. Die meisten Lehrer/innen nehmen zwar an Fortbildungen teil, dies jedoch nicht sehr intensiv. In 18 Monaten wurden an durchschnittlich 11 Tagen Fortbildungen besucht. Abbildung B4.e zeigt sowohl die durchschnittliche Anzahl der Fortbildungstage jener Lehrer/innen, die mindestens eine Fortbildung absolviert haben, als auch den durchschnittlichen Anteil davon, der verpflichtend ist. In allen Ländern werden mehr Fortbildungen besucht, als verpflichtend vorgesehen sind. Die Lehrer/innen in Mexiko geben 37 Fortbildungstage an, von denen 17 als verpflichtend bezeichnet wurden. Es folgen Korea, Italien, Bulgarien und Polen mit rund 30 Tagen. Weniger als durchschnittlich zehn Fortbildungstage belegten die Lehrpersonen in Australien, Belgien, Slowenien, Malta und Irland. Auffallend ist, dass in Irland, Belgien und Österreich der Anteil der verpflichtenden Tage am geringsten ist. Österreich reiht sich bei der Fortbildungsdauer in das untere Drittel der Vergleichsländer ein und weist unter diesen die größte Differenz zwischen besuchten und verpflichtenden Fortbildungstagen auf.

Nahezu die Hälfte der Lehrer/innen in Österreich gibt an, einen höheren Fortbildungsbedarf zu haben (vgl. Abbildung B4.f). Gefragt nach den Hinderungsgründen, weswegen bei zusätzlichem Fortbildungsbedarf trotzdem keine weitere Fortbildung gemacht worden sei, geben österreichische Lehrer/innen an, dass nicht erfüllte Voraussetzungen eine ebenso unwesentliche Rolle wie mangelnde Unterstützung von der Schulleitung spielen. Besorgniserregend ist, dass es ein erhebliches Problem der Anpassung des Angebots der Fortbildungen an die Bedürfnisse der Lehrer/innen gibt. Fast zwei Drittel der heimischen Lehrer/innen, in den HS und AHS gleichermaßen, gaben an, kein passendes Fortbildungsangebot vorgefunden zu haben. Dies liegt um mehr als 20 Prozentpunkte über dem OECD-/EU-Schnitt (43 %). Finanzielle Gründe werden von immerhin 18 % als Ursache für die Nichtteilnahme an weiteren Schulungsmaßnahmen genannt. Für 29 % waren es familiäre Gründe, die weitere Fortbildung unmöglich machten, und 42 % verzichteten auf ein höheres Maß an Fortbildung aufgrund von Konflikten mit dem Stundenplan. Bei diesen Gründen liegt Österreich unter dem OECD-/EU-Mittel.



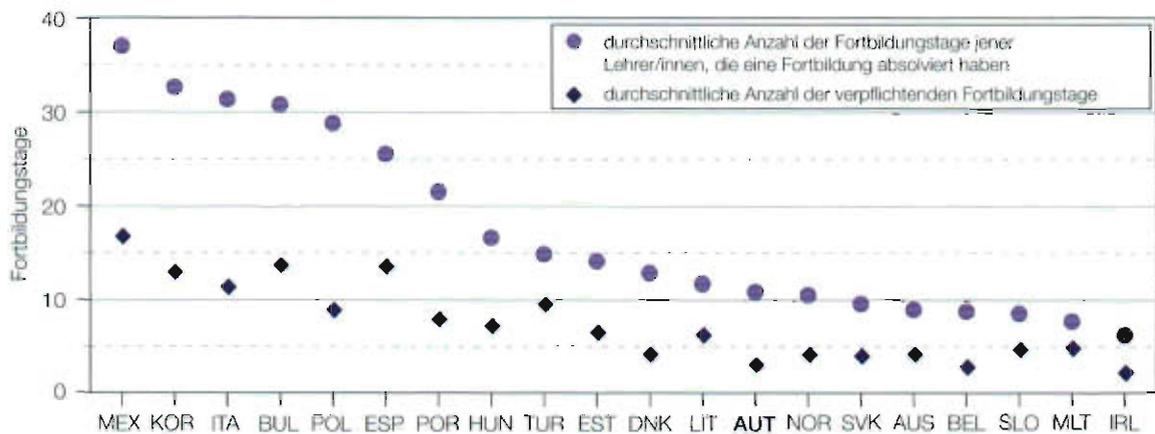
Abb. B4.d: Anteil der Lehrer/innen, die an einer Fortbildungsveranstaltung teilgenommen haben, im internationalen Vergleich (Sekundarstufe I, 2007)



Anmerkung: Anteil der Lehrer/innen, die im Zeitraum von 18 Monaten zumindest an einem Tag an einer Fortbildungsveranstaltung teilgenommen haben.

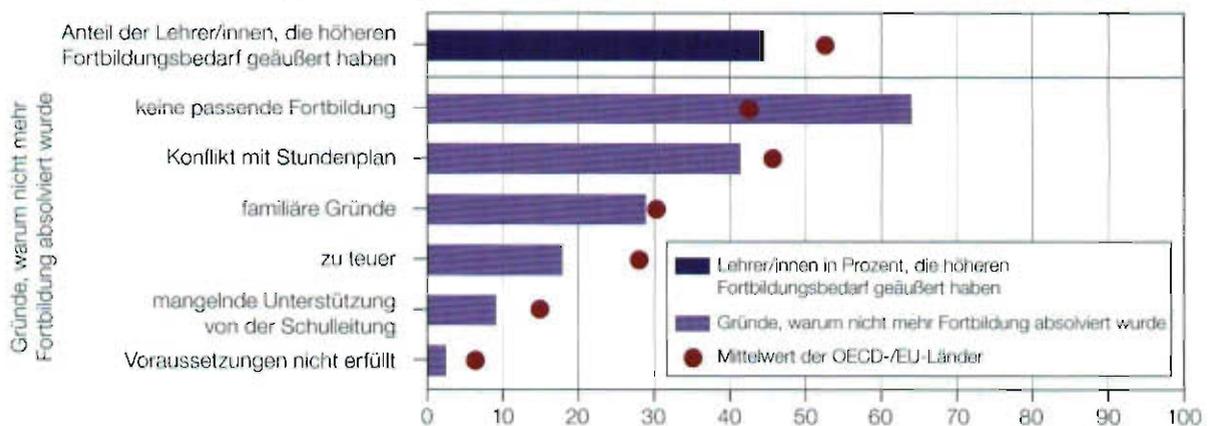
Quelle: TALIS 2008.

Abb. B4.e: Anzahl der absolvierten und verpflichtenden Fortbildungstage im Zeitraum von 18 Monaten (Sekundarstufe I, 2007)



Quelle: TALIS 2008.

Abb. B4.f: Zusätzlicher Fortbildungsbedarf und Hinderungsgründe im Zeitraum von 18 Monaten (Sekundarstufe I, 2007)



Quelle: TALIS 2008.

B5 Klassengröße und Betreuungsrelationen

Im pädagogischen Diskurs wird der Klassengröße und der Verhältniszahl von Schülerinnen und Schülern zu einer Lehrkraft regelmäßig große Aufmerksamkeit gewidmet. In den vorliegenden wissenschaftlichen Befunden konnte allerdings kein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Klassengröße und den erbrachten Leistungen der Schüler/innen nachgewiesen werden. Bestimmte Gruppen von Schüler/innen, etwa jene mit bildungsfernem Hintergrund oder mit besonderen Bedürfnissen, können unter Umständen profitieren, wenn kleinere Klassen tatsächlich mit einer erhöhten individuellen Betreuung einhergehen (OECD 2012). Grundsätzlich wirkt sich die Klassengröße eher auf die Arbeitsbedingungen und die Zufriedenheit der Lehrpersonen aus als auf die Qualität des Unterrichts (ebd.). Da Personalkosten mehr als 75 % aller Kosten für Bildungseinrichtungen ausmachen, sind die Betreuungsrelationen neben den Gehaltskosten entscheidend für die Höhe der Bildungsausgaben. Die Klassengröße und das Verhältnis von Schülerzahl zu Lehrerzahl allein zeigen nicht das vollständige Bild der Betreuungsrelationen in Österreich. Daher diskutiert dieser Indikator auch die Versorgung mit pädagogischem Unterstützungspersonal.

Die Verhältniszahlen von Schüler/innen zu Lehrkräften in diesem Indikator sind auf der Basis von Vollzeitäquivalenten (VZÄ) für Schüler/innen und Lehrer/innen berechnet.

B5.1 Betreuungsrelationen nach Schultyp und Fachrichtung

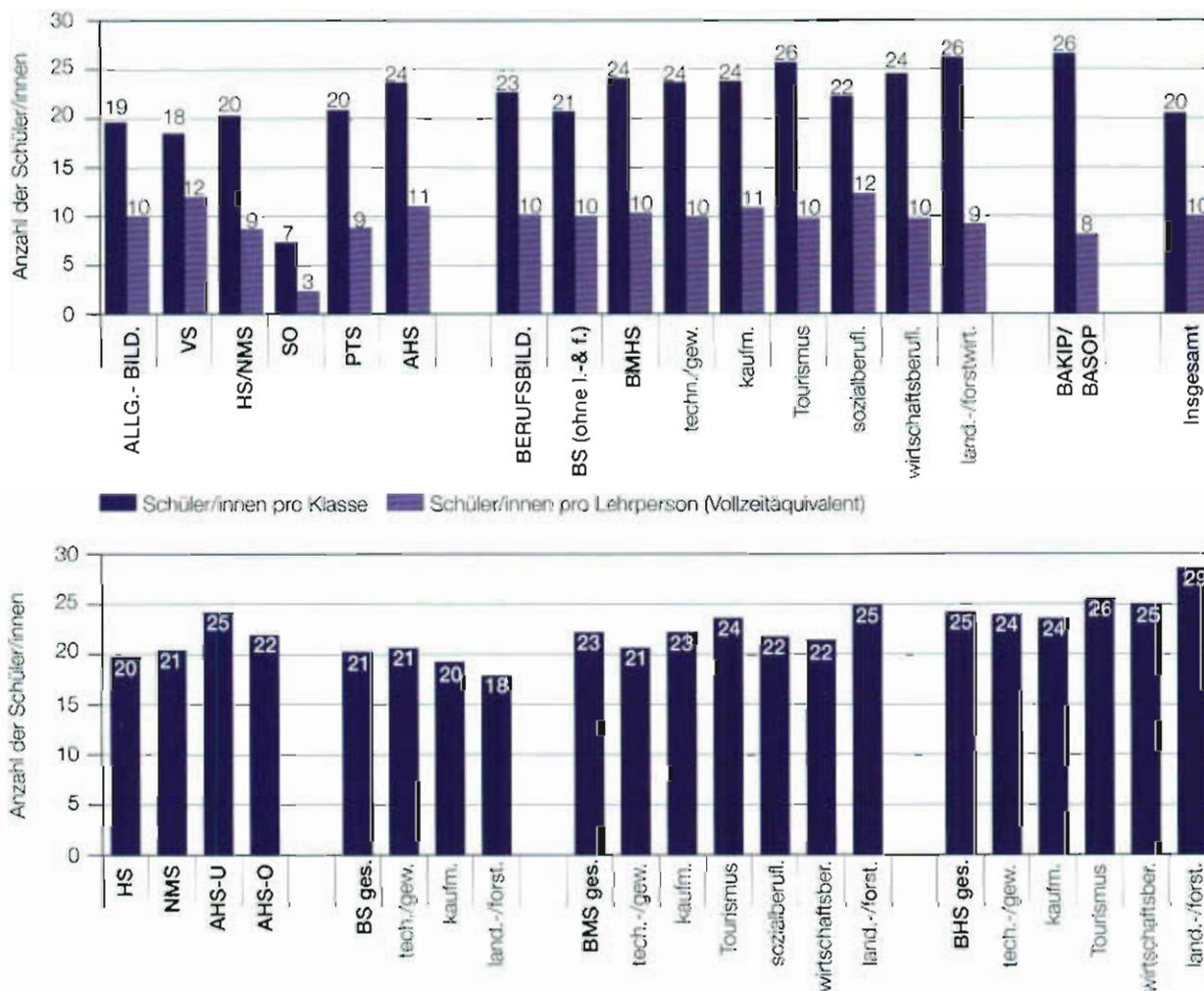
Klassengrößen bestimmen
Ressourcenbedarf
wesentlich mit

In Österreich haben sich im Pflichtschulbereich aufgrund veränderter Vorgaben und vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung die Klassen durchschnittlich verkleinert. Der Richtwert von 25 gilt derzeit in den Klassen der Volks-, Haupt- und Neuen Mittelschulen sowie in den Unterstufen der AHS, wobei der Wert von 20 (Volksschulen: 10) nicht unterschritten werden soll. Ausnahmen sind unter bestimmten Umständen möglich. Veränderungen in den Betreuungsrelationen wirken sich jedenfalls direkt auf den Ressourcenaufwand aus. Berechnungen des Rechnungshofs zufolge wurden für die Reduktion der Klassengrößen allein im Schuljahr 2008/09 etwa 1.900 zusätzliche Klassen und rund 2.800 Planstellen geschaffen, die neuen Personalausgaben wurden mit 146 Mio. Euro beziffert (Rechnungshof 2011).

Abbildung B5.a zeigt die Klassengrößen und Verhältniszahlen von Schüler/innen zu Lehrkräften im Vergleich. Da sich Verhältniszahlen von Schüler/innen zu Lehrkräften nur auf der Ebene der Institutionen, aber nicht für einzelne Bildungsprogramme berechnen lassen, können für die Fachrichtungen getrennt nach BMS und BHS sowie für die Unter- und Oberstufe der AHS nur Klassengrößen berechnet werden. Im Schuljahr 2010/11 betrug die durchschnittliche Klassengröße über alle Schulen hinweg 20, auf eine Lehrkraft kamen rund zehn Schüler/innen. Mit Ausnahme der Sonderschulen sind in den allgemeinbildenden Pflichtschulen die Klassen im Durchschnitt ähnlich groß. In den AHS-Unterstufen liegt der Durchschnittswert nahe am Richtwert von 25 und ist damit deutlich höher als in den Hauptschulen und Neuen Mittelschulen.

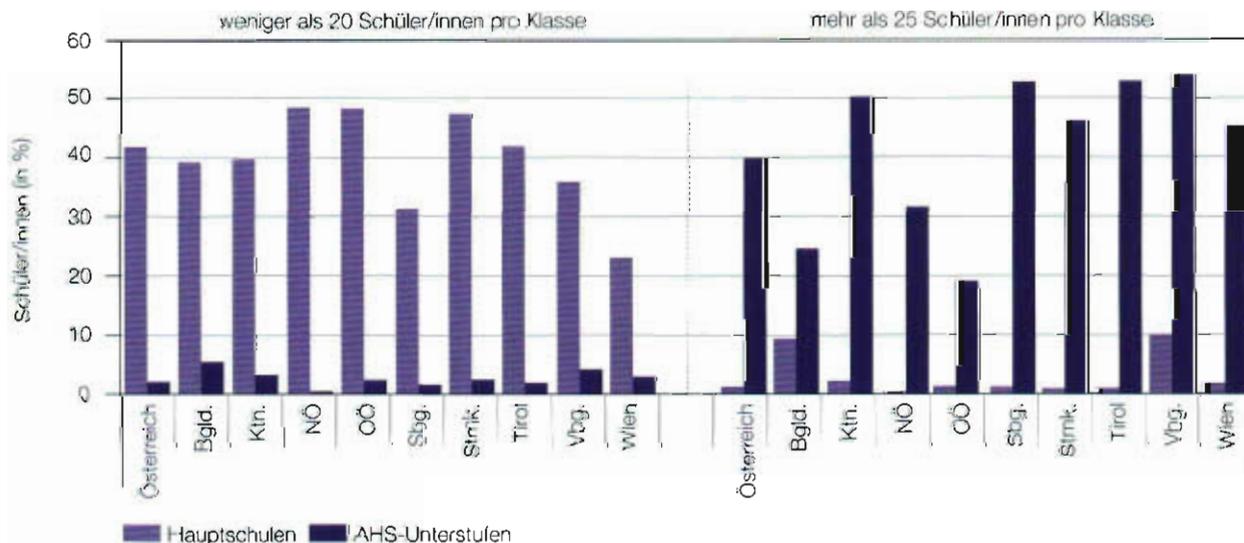
Vergleicht man die jeweiligen Anteile an Hauptschul- bzw. AHS-Klassen mit weniger als 20 bzw. mehr als 25 Schülerinnen und Schülern (Abbildung B5.b), so zeigen sich große Unterschiede zwischen den beiden Schultypen, wobei regionale Unterschiede eine Rolle spielen: Österreichweit sind mehr als 40 % der Hauptschul-Klassen kleiner als 20, jedoch nur 2 % der Klassen an AHS-Unterstufen. Umgekehrt sind in fast 40 % der Klassen an AHS-Unterstufen mehr als 25 Schüler/innen, jedoch nur in 1 % der Hauptschul-Klassen. In den AHS-Oberstufen sind die Klassen im Durchschnitt kleiner als in den Unterstufen.

Abb. B5.a: Klassengrößen und Schüler/innen pro Lehrkraft (2010/11)



Quelle: Statistik Austria, Schulstatistik, Darstellung: IHS.

Abb. B5.b: Anteil der Sekundarstufe-I-Klassen mit weniger als 20 bzw. mehr als 25 Schüler/innen (2010/11)



Quelle: Statistik Austria, Schulstatistik, Darstellung: IHS.



In BHS und AHS-
Unterstufen sind die
Klassen am größten

In den berufsbildenden Schulen sind die durchschnittlichen Klassengrößen etwas höher als in den allgemeinbildenden Pflichtschulen, nicht jedoch die Schüler/innen-Lehrkraft-Relationen. In den BHS-Klassen sind im Durchschnitt deutlich mehr Schüler/innen als in BMS-Klassen und Oberstufen der AHS. Ähnlich kleine Klassen wie in Volksschulen, Hauptschulen und Neuen Mittelschulen finden sich in Berufsschulen sowie in technisch-gewerblichen BMS.

Im Hinblick auf die Schüler/innen pro Lehrkraft ist einerseits das Verhältnis zwischen allgemein- und berufsbildenden Schulen umgekehrt, andererseits ist die Variation größer. Aufgrund der relativ geringen Anzahl an Unterrichtsstunden ist die durchschnittliche Zahl der Schüler/innen pro Lehrkraft in Volksschulen mit 12 überdurchschnittlich.

In der Hauptschule werden Schüler/innen in den Hauptfächern in Leistungsgruppen unterrichtet. Daten der BIST-Baseline erlauben die Größe der Leistungsgruppen in der 8. Schulstufe zu vergleichen. Mit 17 bzw. 18 Schüler/innen pro Gruppe entsprechen die Gruppengrößen in den ersten und zweiten Leistungsgruppen etwa den oben berichteten Klassengrößen. Bedeutend bessere Betreuungsrelationen finden sich jedoch in den Gruppen mit den leistungsschwächsten Schüler/innen. In den dritten Leistungsgruppen in Deutsch, Englisch und Mathematik der 8. Schulstufe finden sich im Schnitt 13 Jugendliche in einer Unterrichtsgruppe. In der AHS sind die Unterrichtsgruppen in Englisch mit einem Schnitt von 21 Schüler/innen aufgrund von Klassenteilungen kleiner als die durchschnittliche Klassengröße von 25 Schüler/innen.

B5.2 Betreuungsrelationen nach Schultyp und im Zeitverlauf

In den Pflichtschulen
wurden die Klassen seit
dem Jahr 2000 weiter
reduziert

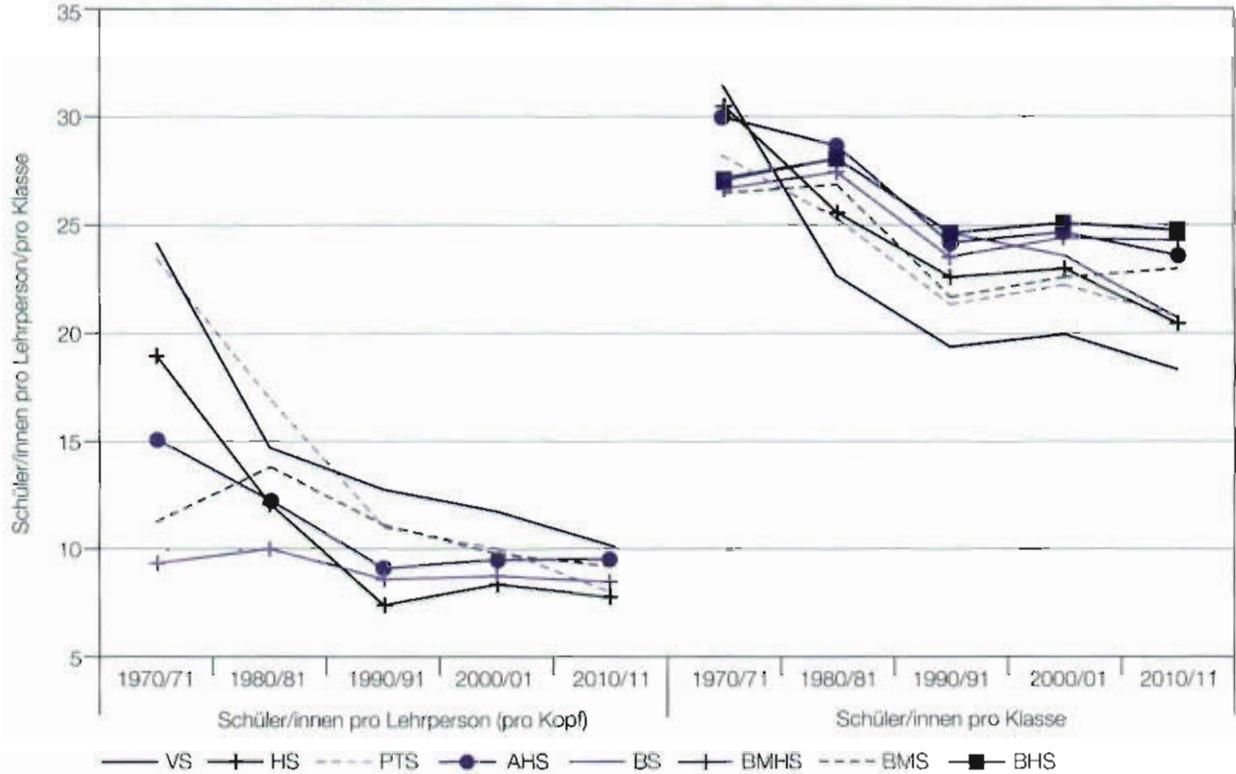
Kennzahl B5.2 zeigt die Entwicklung der Betreuungsverhältnisse in den wichtigsten Schulformen seit 1970 sowie den Zusammenhang zwischen den beiden Kennzahlen der Betreuungsrelation, einerseits die Klassengröße und andererseits die Zahl der Schüler/innen pro Lehrkraft. Die Zeitreihe in Abbildung B5.c macht die starke Veränderung der Betreuungsverhältnisse in den 1970er- und 1980er-Jahren deutlich. Sowohl die durchschnittlichen Klassenschülerzahlen als auch die Zahl der Schüler/innen pro Lehrperson wurden in den meisten Schultypen bis 1990 deutlich reduziert. Zwischen 1990 und 2000 wurden die Klassen im Durchschnitt etwas größer. Bis zum Schuljahr 2010/11 wurden die Klassenschülerzahlen in den Typen der allgemeinbildenden Pflichtschulen aufgrund der oben erwähnten Initiativen wieder reduziert. Auch die Zahl der Schüler/innen pro Lehrperson ging in diesen Schultypen bis 2010/11 weiter zurück. Bei dieser Verhältniszahl ist eine konvergente Entwicklung im Hinblick auf die Schulformen zu beobachten: Jene Verhältniszahlen, in denen in den 1970er Jahren relativ viele Schülerinnen und Schüler auf eine Lehrkraft kamen (v. a. Volks-, Haupt- und Polytechnische Schulen), wurden hier an AHS und Berufsschulen angeglichen. In berufsbildenden mittleren und höheren Schulen lag hingegen die Zahl der Lehrkräfte im Verhältnis zu den Schüler/innen auch 1970 nicht viel über dem heutigen Niveau.

Im Hinblick auf die durchschnittlichen Klassengrößen haben sich in den Volksschulen die Relationen am deutlichsten verschoben: war der Wert im Schuljahr 1970/71 im Vergleich der Schultypen mit durchschnittlich mehr als 30 Kindern pro Klasse am höchsten, so war er bereits 1980 am niedrigsten. In den anderen Schultypen wurden die Klassen in den 1980er Jahren verkleinert, wobei auch die Volksschulklassen weiter verkleinert wurden.

Negativer Zusammenhang
zwischen Klassengröße
und Schüler/innen pro
Lehrkraft im Vergleich der
Schultypen

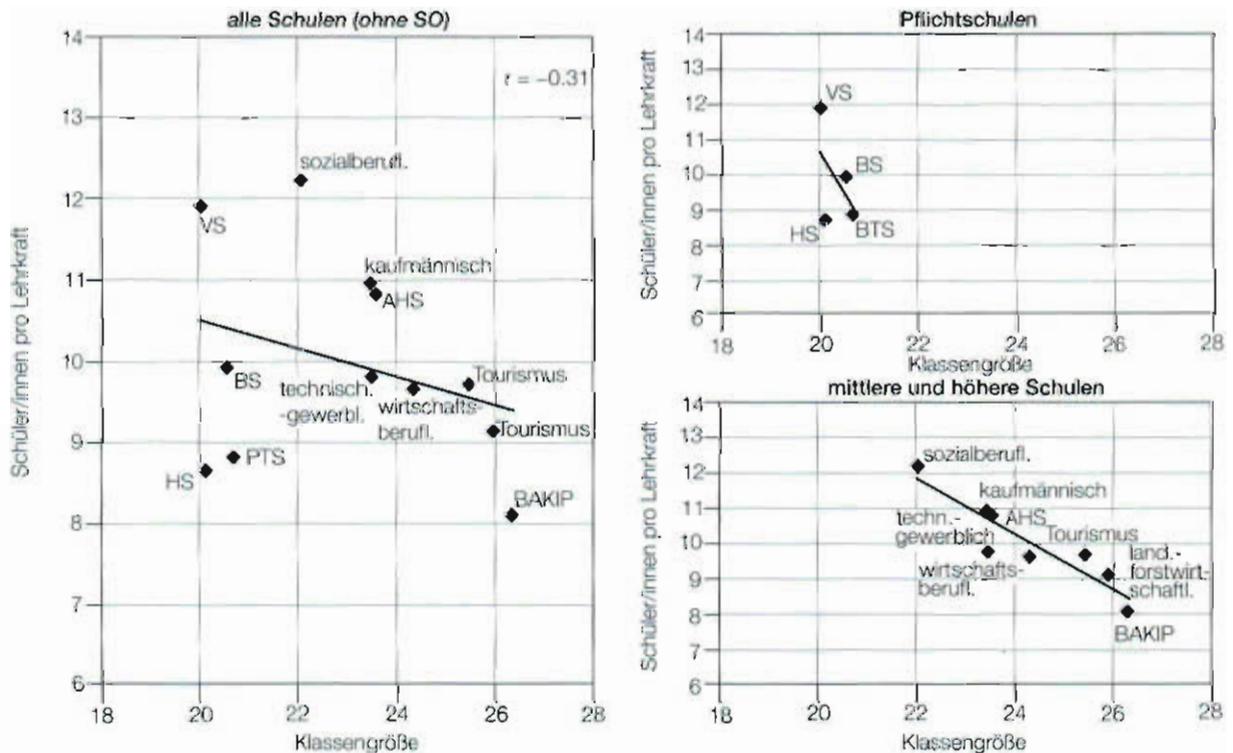
Vergleicht man die Betreuungsverhältnisse in den verschiedenen Schultypen miteinander, so ist mit größeren Klassen nicht automatisch ein geringerer Bedarf an Lehrkräften verbunden. Bei einer gegebenen Zahl an Schüler/innen einer Schule hängt der Bedarf neben der Klassengröße auch von der Unterrichtszeit, den Lerngruppengrößen (vgl. Kennzahl B5.4) sowie dem Einsatz von Zweitlehrkräften ab, wobei diese Größen je nach Schultyp und Fachrichtung unterschiedlich sind. Über alle Schultypen hinweg besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Klassengröße und der Zahl der Schüler/innen pro Lehrkraft (vgl. linke Grafik in

Abb. B5.c: Entwicklung der Schüler/innen pro Lehrperson (Köpfe) bzw. pro Klasse nach Schultyp (1970/71–2010/11)



Quelle: Statistik Austria, Schulstatistik, Darstellung: IHS.

Abb. B5.d: Zusammenhang zwischen Klassengröße und Schüler/innen pro Lehrkraft nach Schultyp und Fachrichtung (2010/11)



Quelle: Statistik Austria, Schulstatistik, Darstellung: IHS.



Abb. B5.d). Obwohl der Korrelationskoeffizient mit $-0,31$ nicht schwach ist, kann aufgrund der großen Streuung kein linearer Zusammenhang angenommen werden. Besser wird die lineare Beschreibung, wenn man die Pflichtschulen (ohne Sonderschulen) und die mittleren und höheren Schulen getrennt voneinander betrachtet. Insbesondere bei den mittleren und höheren Schulen zeigt sich ein nahezu perfekter negativer Zusammenhang mit einem Korrelationskoeffizienten von $-0,92$.

Bei den Pflichtschulen ist der negative Zusammenhang dagegen von den Betreuungsverhältnissen in den Volksschulen bestimmt. Aufgrund der geringen Zahl an Wochenstunden kann hier der Unterricht von vergleichsweise wenigen Lehrkräften abgedeckt werden, weshalb die Zahl der Schüler/innen pro Lehrkraft über jener der anderen Pflichtschultypen liegt.

B5.3 Betreuungsrelationen im internationalen Vergleich (OECD-Länder)

Im Systemvergleich der OECD-Länder zeigt sich im Unterschied zum Schultypenvergleich in Österreich (Kennzahl B5.2) der erwartete positive Zusammenhang zwischen der Klassengröße und der Schüler/innen-Lehrkraft-Relation innerhalb der Bildungsbereiche (Abbildung B5.e): Sowohl im Primarbereich als auch im unteren Sekundarbereich steigt die Zahl der Schüler/innen pro Lehrkraft mit steigender Klassengröße an. Insbesondere im Primarbereich besteht mit der Ausnahme von Mexiko ein nahezu linearer Zusammenhang. Im unteren Sekundarbereich ist die Linearität des Zusammenhangs schwächer: Einerseits haben die meisten europäischen Länder Klassengrößen zwischen 19 und 25, wobei zwischen acht und 15 Schüler/innen auf eine Lehrkraft kommen, andererseits haben zwei asiatische und zwei lateinamerikanische OECD-Länder deutlich größere Klassen und zum Teil auch eine höhere Schüler/innen-Lehrkraft-Ratio (Südkorea, Japan, Mexiko und Chile). Ließe man diese vier Länder unberücksichtigt, so zeigte sich im Sekundarbereich I kaum ein Zusammenhang im Ländervergleich.

Relativ kleine Klassen in den Volksschulen und eine ...

In Österreich sind im Primarbereich die Betreuungsmaßzahlen im OECD-Vergleich auf beiden Dimensionen unterdurchschnittlich. Kleinere Klassen gibt es lediglich in Luxemburg, Griechenland, Estland und in der Slowakei, während in neun OECD-Ländern weniger Schüler/innen auf eine Volksschullehrkraft kommen als in Österreich. Europäische Länder, die überdurchschnittlich hohe Kennzahlen auf beiden Dimensionen aufweisen, sind Frankreich, Deutschland, das Vereinigte Königreich sowie die Türkei, die in der Nähe von Japan und Südkorea liegen.

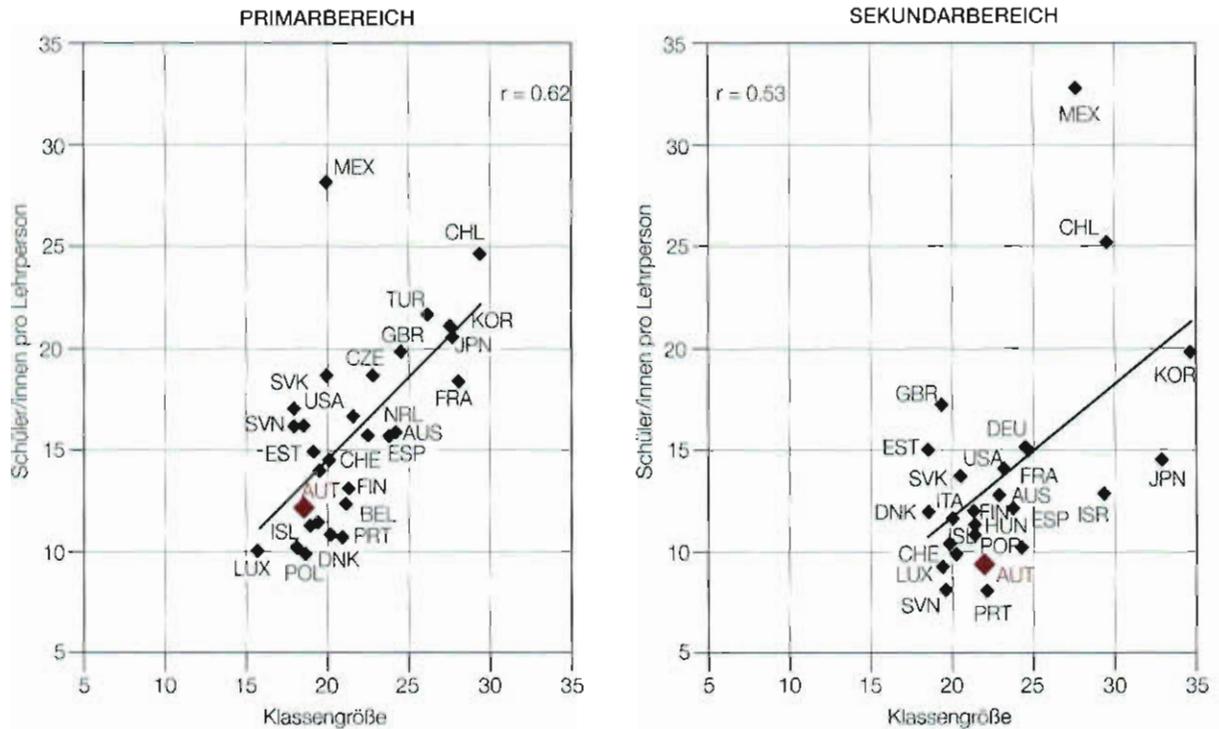
... geringe jährliche Unterrichtsleistung in der Sekundarstufe führen zu überdurchschnittlichem Ressourcenbedarf in Österreich

Im unteren Sekundarbereich unterrichten in Österreich relativ viele Lehrpersonen und auch die Klassen sind kleiner als im OECD-Durchschnitt: auf eine Lehrkraft kommen durchschnittlich 12,2 Schüler/innen (OECD: 15,9) und in einer Klasse sitzen 22 Kinder (OECD: 23,4). Die relativ hohe Zahl an Lehrkräften in Österreich ist erforderlich, weil die Netto-Unterrichtszeit trotz einer relativ hohen statutarischen Lehrerarbeitszeit stark unterdurchschnittlich ist: im Durchschnitt unterrichtet eine österreichische Vollzeitlehrkraft der Sekundarstufe I mit 607 Stunden jährlich fast 100 Stunden weniger als in der OECD (704 Stunden). Der Wert von 607 Stunden entspricht nur einem Drittel der vorgeschriebenen jährlichen Gesamtarbeitszeit. In den Volksschulen unterrichten die heimischen Lehrkräfte mit durchschnittlich 779 Stunden dagegen fast so viel wie im OECD-Schnitt (782 Stunden).

Abbildung B5.f zeigt das Verhältnis zwischen der jährlichen Unterrichtsleistung einer Vollzeitlehrkraft in Stunden und der durchschnittlichen Zahl der Schüler/innen pro Lehrkraft im Systemvergleich. Im Primarbereich besteht bei einer großen Streuung kein linearer Zusammenhang. In Österreich hängt die durchschnittliche jährliche Unterrichtsleistung der Volksschullehrer/innen aufgrund der relativ kleinen Klassen mit einer niedrigen Schüler/innen-Lehrkraft-Ratio zusammen.

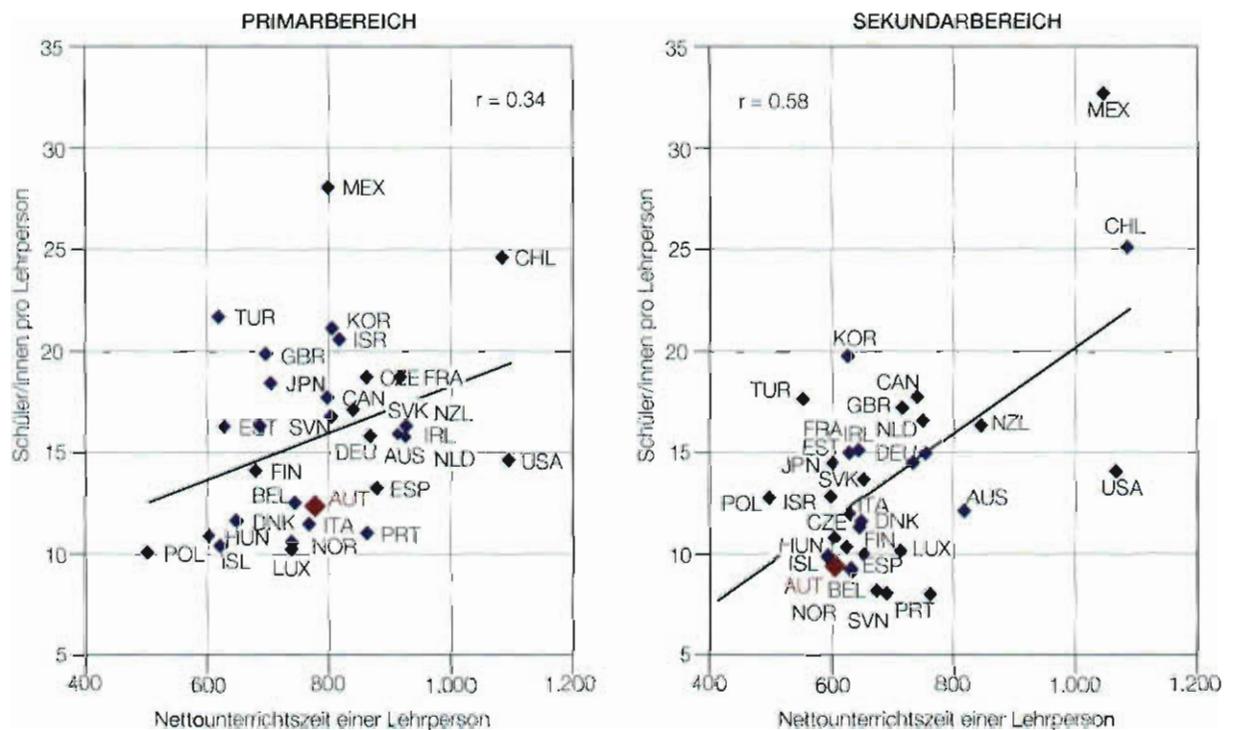


Abb. B5.e: Zusammenhang zwischen Klassengröße und Schülerinnen und Schülern pro Lehrkraft im OECD-Vergleich (2010)



Quelle: OECD Education at a Glance 2012, Darstellung: IHS.

Abb. B5.f: Zusammenhang zwischen der unterrichteten Zeit und Schüler/innen und Schülern pro Lehrkraft (2010)



Quelle: OECD Education at a Glance 2012, Darstellung: IHS.

Im unteren Sekundarbereich ist der Zusammenhang etwas stärker ausgeprägt, wengleich es auch hier Ausreißer gibt. Österreich findet sich im ressourcenintensiven unteren Bereich der beiden Dimensionen: Die lehrplanmäßige Unterrichtszeit der Schüler/innen teilt sich auf relativ viele Lehrpersonen auf, die einen vergleichsweise geringen Anteil ihrer jährlichen Arbeitszeit direkt in den Klassen unterrichten.

B5.4 Pädagogisch unterstützendes Personal

Die pädagogische Praxis an Schulen fordert von Lehrkräften Kompetenzen, die zum Teil in das Berufsbild anderer Berufsgruppen fallen (z. B. Beratungslehrer/innen, Logopädeninnen/Logopäden etc.). Pädagogisch unterstützendes Personal ist für Lehrkräfte von Bedeutung, da sie sich durch das Vorhandensein dieser Ressourcen einerseits auf ihr „Kerngeschäft“, nämlich das Unterrichten konzentrieren können. Andererseits kann durch die Anwesenheit von Helferinnen und Helfern der Unterricht nach z. B. Schülerleistungen differenziert gestaltet werden (z. B. durch Teamteaching). Bei TALIS 2008 wurden die Schulleiter/innen der Sekundarstufe I gefragt, wie viel pädagogisch unterstützendes Personal an ihrer Schule arbeitet. Die Angaben beziehen sich auf „Kopffzahlen“, d. h. sie schließen auch Teilbeschäftigte mit ein.

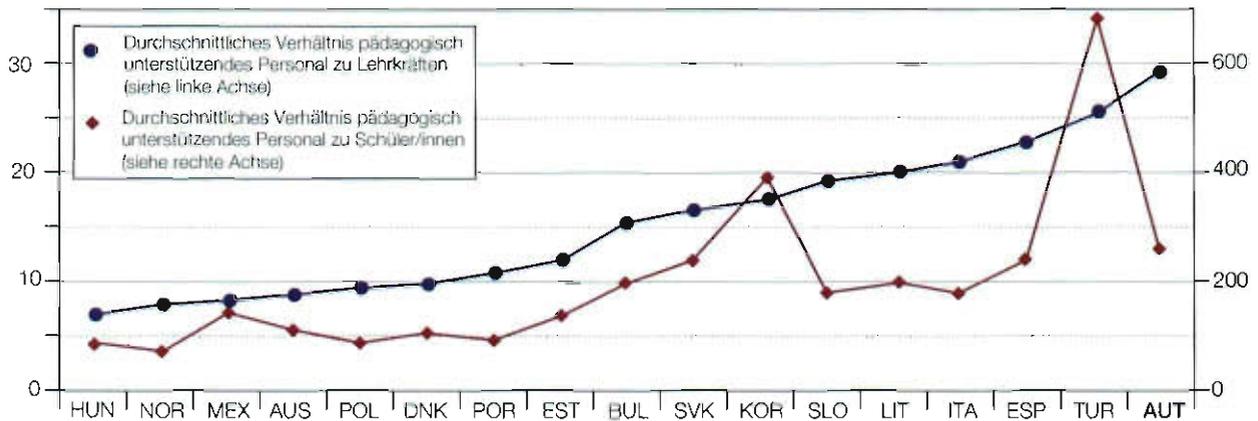
In Österreich kommt auf 29 Lehrer/innen nur eine pädagogisch unterstützende Kraft, das schlechteste Verhältnis im OECD-/EU-Vergleich

Abbildung B5.g stellt dar, wie Schulen durchschnittlich mit pädagogisch unterstützendem Personal im OECD-/EU-Vergleich ausgestattet sind. Hierzu wird sowohl das durchschnittliche Verhältnis der Anzahl der Lehrkräfte (blaue Linie) als auch der Schüler/innen (rote Linie) zur Anzahl an pädagogisch unterstützendem Personal dargestellt. In Österreich kommen im Schnitt 29 Lehrer/innen auf eine pädagogisch unterstützende Kraft, das bedeutet damit im OECD-/EU-Vergleich das schlechteste Verhältnis. Bedeutsame Vergleichsländer verfügen hier über bessere Voraussetzungen, so z. B. Belgien (1:21), Slowenien (1:19) oder Dänemark (1:10). Der OECD-/EU-Durchschnitt für das Verhältnis der Lehrkräfte liegt bei 1:16. Legt man die Betreuungsverhältnisse auf Schüler/innen um, so kommt auf 263 österreichische Schüler/innen eine pädagogische Unterstützungskraft (1:263), dies ist international das drittgrößte Betreuungsverhältnis. Den guten Betreuungsrelationen im Hinblick auf die Lehrkräfte steht also eine besonders schlechte Relation im Hinblick auf unterstützendes Personal gegenüber. Lehrer/innen übernehmen aufgrund dieser Sachlage möglicherweise Aufgaben, auf die sie in ihrer Ausbildung nicht vorbereitet wurden, die manchmal gar nicht in ihrem Aufgabenbereich liegen (sollten) und eventuell kosteneffektiver zu erbringen wären.

Zwischen den Schultypen der Sekundarstufe I in Österreich zeigen sich substantielle Unterschiede. In den allgemeinbildenden höheren Schulen kommt auf 51 Lehrer/innen nur eine Unterstützungskraft, in den Hauptschulen ist dies das Verhältnis von 1:24 (Schmich & Schreiner, 2010).

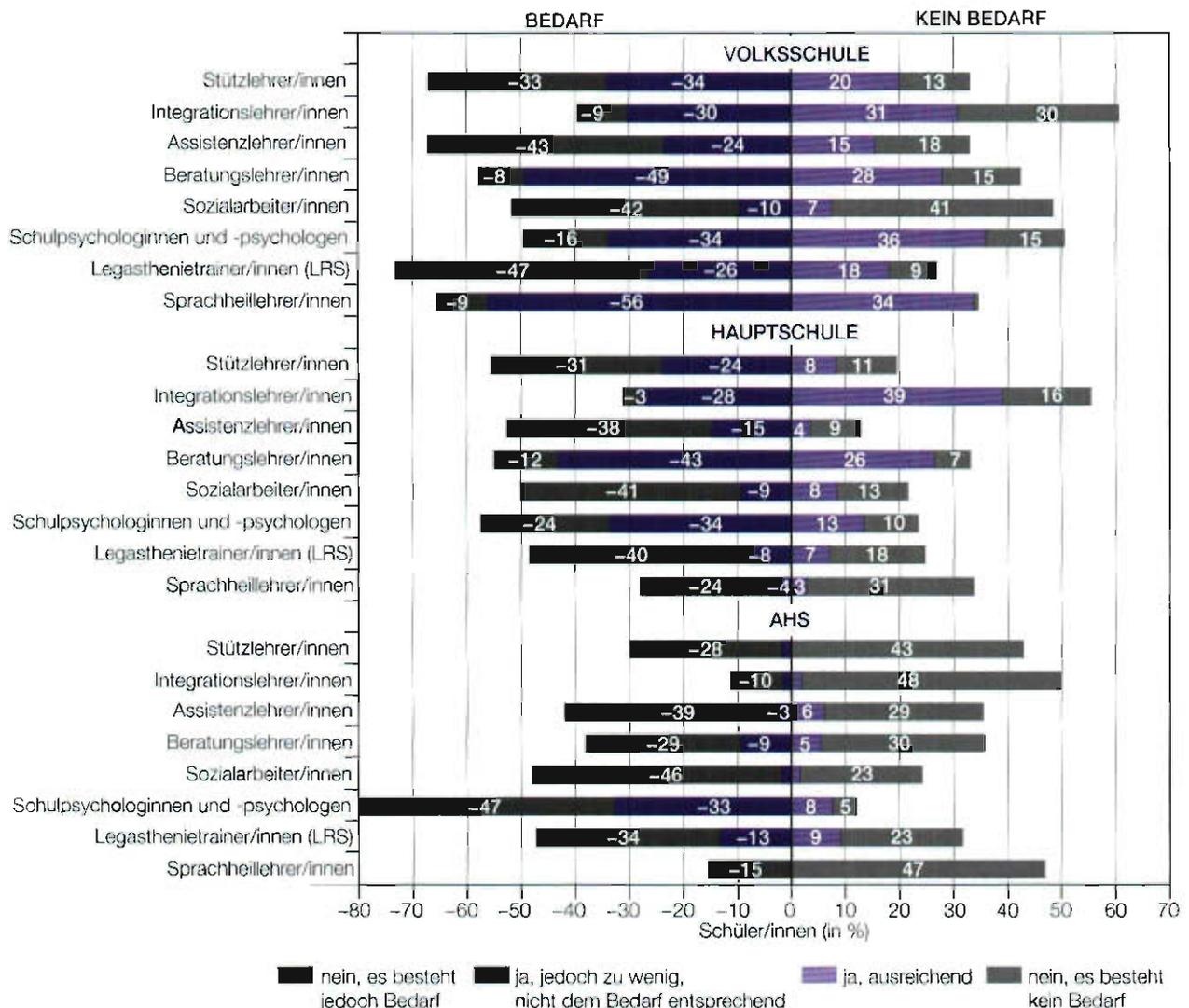
Im Rahmen der BIST-Baseline-Testung wurden Schulleiter/innen der Primar- und Sekundarstufe I danach befragt, inwieweit Lehrkräfte durch zusätzliches Personal unterstützt wurden. Abbildung B5.h stellt die Angaben der Schulleiter/innen zur Versorgung mit Unterstützungspersonal dar. Die Volksschuldirektorinnen und -direktoren von über der Hälfte der Schüler/innen berichten, Unterstützung durch Stützlehrer/innen, Integrationslehrer/innen, Beratungslehrer/innen, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen bzw. Sprachheillehrer/innen erhalten zu haben. Allerdings wird mehrheitlich angegeben, dass die erhaltene Unterstützung nicht ausreicht, um den Bedarf zu decken. Für alle Kategorien mit einer Ausnahme von Unterstützungspersonal gilt, dass für mehr als 50 % der Schüler/innen die Versorgung als nicht ausreichend bewertet wird. Nur bei der Versorgung mit Integrationslehrer/innen sind die Schulleiter/innen von mehr als 50 % der ASchüler/innen zufrieden. Auch die Schulleiter/innen der Sekundarstufe I, der Hauptschulen und AHS melden häufig Bedarf an pädagogisch unterstützendem Personal. Die AHS erhalten nur minimale Unterstützung, mit Ausnahme der Zusammenarbeit mit Schulpsychologinnen und Schulpsychologen. Allerdings melden viele AHS, dass kein Bedarf besteht. Hauptschulen, sind insgesamt besser versorgt, sehen allerdings auch größeren Bedarf für zusätzliche Unterstützung als andere Schultypen.

Abb. B5.g Durchschnittliches Verhältnis Lehrkräfte und Schüler/innen zu pädagogisch unterstützendem Personal (2007)

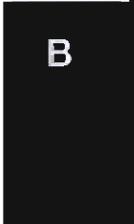


Quelle: Schulleiter-Fragebogen, TALIS 2008; Schmich (2010), S. 131.

Abb. B5.h: Bericht der Schulleitung über Unterstützung der Lehrer/innen durch pädagogisches Personal und weiteren Bedarf (2009, 2010)



Quelle: Baselineerhebungen 4. Schulstufe (2009) und 8. Schulstufe (2010).



Literatur

B

Hanika, A., Gärtner, K., Gumpoldsberger, H. & Radinger, R. (2012). Regionalisierte Schulbesuchsprognose für Österreich 2009 bis 2030. *Statistische Nachrichten 2/2012*, 99–115. Statistik Austria. Zugriff am 10. 10. 2012 unter: www.statistik.at/.../regionalisierte_schulbesuchsprognose_bis_2030_065053.pdf.

Schmich, J. (2010). Ressourcen an Schulen und Unterrichtsbeeinträchtigungen – wunder Punkt in Österreich? In: J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.) *TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz*. Salzburg: Bific.

Statistik Austria (2012). *Bildung in Zahlen 2010/11. Schlüsselindikatoren und Analysen*, Wien: Statistik Austria.

OECD (2012). *Education at a Glance 2012 – OECD Indicators*. Paris: OECD.

Rechnungshof (2011). *Klassenschülerhöchstzahl 25, Bericht des Rechnungshofes*, Bund 2011/1. Zugriff am 12. 10. 2012 unter: http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2011/berichte/teilberichte/bund/bund_2011_01/Bund_2011_01_4.pdf.

Indikatoren C: Prozess

Stefan Vogtenhuber, Lorenz Lassnigg, Michael Bruneforth, Harald Gumpoldsberger, Bettina Toferer, Juliane Schmich, Ursula Schwantner & Sylvia Bergmüller

Prozessindikatoren beschreiben die Leistungserbringung des Bildungssystems und die organisatorischen Vorkehrungen dafür, also die Art und Weise, wie die Ressourcen verwendet und kombiniert werden. Prozessindikatoren decken jene Vorgänge innerhalb des Systems zwischen Eintritt und Verlassen der Schule ab, die durch Akteurinnen und Akteure beeinflussbar sind. Prozessindikatoren stellen die institutionellen Strukturen und deren Funktionsweise mittels Indikatoren zu den Schülerströmen, Schulwegentscheidungen und der Selektion dar. Sie beschreiben darüber hinaus Prozesse im Unterricht durch Informationen zur Lernumgebung, Lernorganisation, individuellen Förderung und zum Schulklima. Bei der Bewertung der Prozesse stellt sich auch immer die Frage der Effizienz, d. h. ob die gegebenen Ressourcen effektiv verwendet werden.

Indikator C1 beschreibt die Schülerströme im österreichischen Schulsystem und damit auch die äußere Selektion und das Schulwahlverhalten der Schüler/innen und ihrer Eltern. Ein Aspekt der Schulwahl ist, dass Schüler/innen ihre Interessen und Fähigkeiten richtig einschätzen können. Diese Frage beleuchtet die letzte Kennzahl im Indikator C1, wobei sich hohe Zahlen von Schülerinnen und Schülern mit schlechter Passung zur gewählten Ausbildung zeigen, was die Notwendigkeit verbesserter Beratung zeigt.

Die Indikatoren C2 und C3 vereinen Kennzahlen zur inneren Differenzierung und Unterrichtsgestaltung und zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Ein Aspekt der schulischen Prozesse ist dabei das Wohlbefinden der dem System anvertrauten Schüler/innen. Die Frage, inwieweit sich die Beteiligten im sozialen Umfeld Schule wohlfühlen, wird in Indikator C4 untersucht. Indikator C5 beschreibt, wie es Sekundarschulen gelingt, die Schüler/innen in der Ausbildung zu halten und ohne Verzögerung zum Abschluss zu bringen. Indikator C6 gibt schließlich Hinweise zur Effizienz des Schulsystems.

C

C1 Bildungsströme und Schulwegentscheidungen

Österreichs Schulsystem ist von fünf entscheidenden Schnittstellen geprägt: (1) Für wenige Kinder findet mit der Entscheidung für die Sonderschule bereits bei Beginn der Pflichtschulzeit eine wesentliche Weichenstellung statt. (2) Eine weitere Schnittstelle im Bildungsverlauf der Schüler/innen bildet der Wechsel von der Primarstufe in die Sekundarstufe I und erfordert eine Entscheidung zwischen Hauptschule (HS) bzw. der Neuen Mittelschule (NMS) und AHS-Unterstufe. Die Schulwahlentscheidung nach der 4. Klasse ist eine wesentliche Determinante für die weitere Bildungslaufbahn, da sich die Schüler/innen der AHS von jenen der HS in der Wahl weiterführender Schultypen massiv unterscheiden. Aus bildungspolitischer Sicht stellt sich die Frage, ob es sinnvoller wäre, Laufbahnentscheidungen für Schüler/innen und Eltern auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben, anstatt die Lernenden früh in verschiedene Bildungs- und Berufsbahnen zu lenken. (3) Eine erneute Differenzierung der Schultypen an der Schnittstelle zwischen Sekundarstufe I und II erfordert abermals eine Laufbahnentscheidung. (4) Nach neun Schuljahren ist die Schulpflicht erfüllt, weshalb sich für die Schüler/innen zwischen der 9. und der 10. Schulstufe die Frage stellt, ob die Schullaufbahn beendet oder fortgesetzt werden soll bzw. eine Berufsausbildung begonnen wird. (5) Die letzte der hier angeführten Schnittstellen im Bildungsverlauf ergibt sich für Absolventinnen und Absolventen maturaführender Schulen, die zwischen verschiedenen Bildungsangeboten und dem Einstieg in die Berufswelt wählen müssen. Die Wahl der Schule determiniert die Bildungsverläufe und Berufschancen im späteren Leben mit, wobei diese Weichenstellungen nicht nur aufgrund von Schulleistungen geschehen.

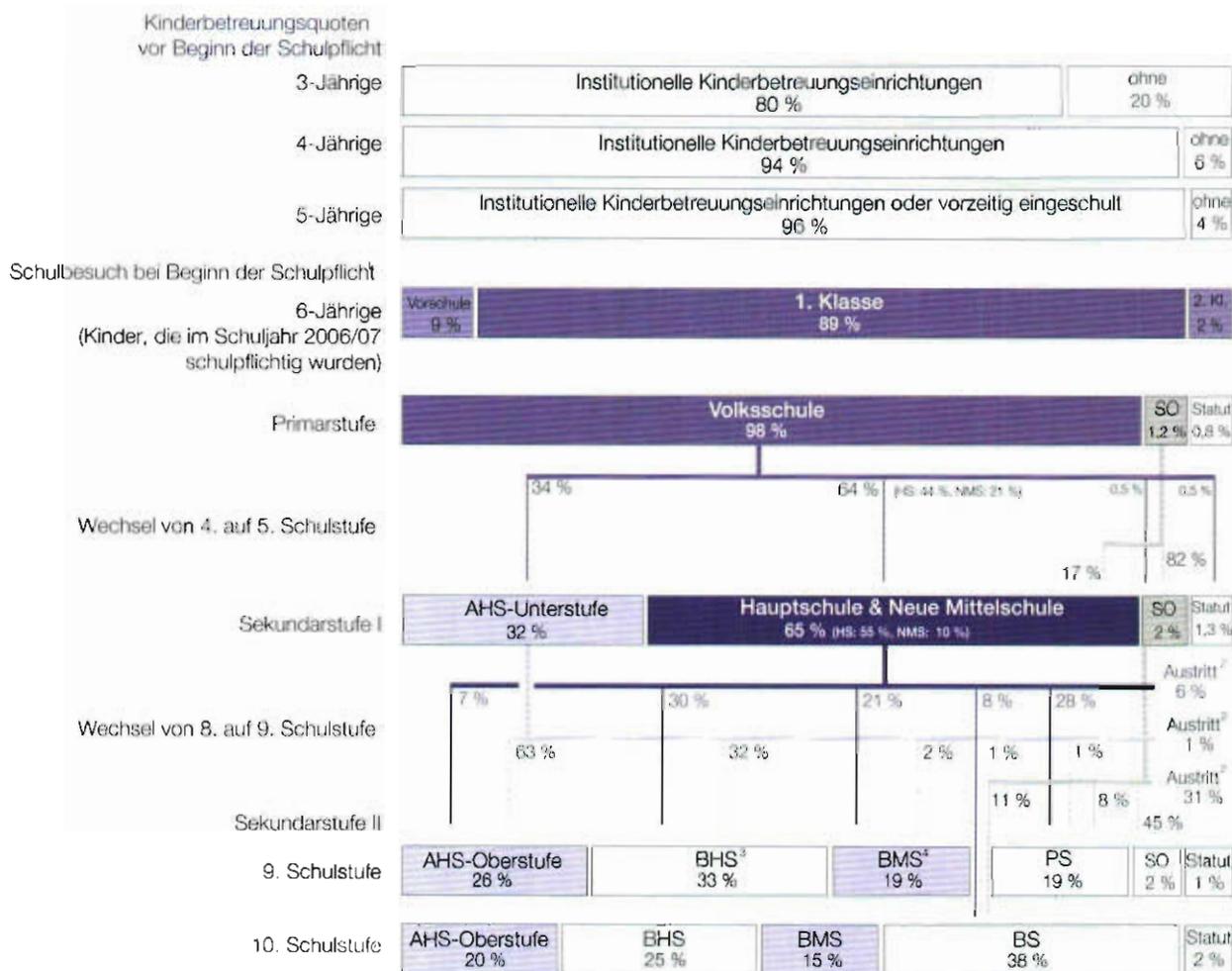
Dieser Indikator stellt zuerst die verschiedenen Bildungsströme im österreichischen Schulsystem im Überblick dar und fokussiert anschließend einzelne Schnittstellen, wobei insbesondere Unterschiede zwischen Geschlechtern, Bundesländern und Wohnorten beleuchtet werden. Abschließend werden Schulwahlentscheidungen der Sekundarstufe II im Hinblick auf die Passung der Interessen der Schüler/innen zur gewählten Schule untersucht.

C1.1 Bildungsströme an den Schnittstellen des österreichischen Schulsystems

Abbildung C1.a zeigt die Bildungsströme im österreichischen Schulsystem innerhalb der Pflichtschulzeit. Die Angaben zu den Übertritten sind als effektive Übertrittsrate berechnet, d. h. nur Schüler/innen, die die Volksschule verlassen, sind berücksichtigt; Repetentinnen und Repetenten, die im Folgejahr übertreten werden, sind nicht eingeschlossen (vgl. UNESCO Institute for Statistics, 2011). Nahezu alle Kinder besuchen schon vor der Pflichtschule eine Betreuungseinrichtung. Vier von fünf dreijährigen Kindern besuchen einen Kindergarten oder eine andere Einrichtung. Seit 2010 ist der halbtägige Kindergartenbesuch für 5-jährige Kinder verpflichtend. Mit 96 % Beteiligung ist die Elementarerziehung für diese Altersgruppe nahezu universell, zumal einige der Fünfjährigen schon frühzeitig die Volksschule beginnen. Die Schulpflicht beginnt für 9 % der Sechsjährigen mit der Vorschulstufe. Die 1. Klasse besuchen 89 % und die 2. Klasse knapp 2 % der sechsjährigen Kinder. In der Primarstufe besuchen 98 % aller Schüler/innen die Volksschule, 1,2 % die Sonderschule und 0,8 % eine Schule mit eigenem Statut. Von den Volksschülerinnen und Volksschülern, die 2010 die Volksschule verließen, wechselten 34 % nach der 4. Schulstufe in die AHS-Unterstufe, 44 % in die HS und 21 % in die Neue Mittelschule (NMS). Mit der weiteren Umstellung von Schulen auf NMS wird der Anteil weiter steigen. In der Sekundarstufe I besuchen 32 % aller Schüler/innen die AHS-Unterstufe, 65 % die HS oder NMS und 2 % die Sonderschule.

Nahezu universelle
Beteiligung in der
Elementarerziehung

Abb. C1.a: Bildungsströme bis zum Ende der Schulpflicht (2010)



Anmerkung: Schülerzahlen beziehen sich auf das Schuljahr 2010/11, Übertritte beziehen sich auf die Übergänge von 2009/10 auf 2010/11.

Angaben zu den Übergängen nach der 4. bzw. 8. Schulstufe beziehen sich auf Daten am Ende des Schuljahrs 2009/10. Für diese Schüler/innen (ohne vorzeitige Abgänger/innen, inkl. außerordentlicher Schüler/innen) wurde im Längsschnitt erhoben, welcher Schultyp bzw. welche Schulstufe im darauffolgenden Schuljahr 2010/11 besucht wurde. Übertritte werden als effektive Übertrittsraten angegeben, d. h. nur Schüler/innen, die die 4. bzw. 8. Schulstufe verlassen, werden berücksichtigt, Repetentinnen und Repetenten werden herausgerechnet; Grafische Darstellung von Gruppen unter 4 % nicht maßstabsgerecht.

- 1) vorzeitig Eingeschulte, die die 1. Schulstufe vor Erreichung der Schulpflicht absolviert haben finden sich in der 2. Klasse;
- 2) „Austritt“ beinhaltet Schüler/innen, zu deren Übertritt nichts bekannt ist. Sie haben die Schule entweder verlassen, sind ins Ausland verzogen oder können in den Daten nicht zugeordnet werden. Aufgrund Letzterer sind Abbruchquoten leicht überschätzt. Repetentinnen und Repetenten sind bei den Übertritten nicht berücksichtigt;
- 3) beinhaltet Bildungsanstalten für Kindergarten-/Sozialpäd.;
- 4) beinhaltet berufsbildende Statutschulen.

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik, Kindertagesheimstatistik). Berechnung und Darstellung: BIFIE.



AHS-U-Schüler/innen
wechseln zu 95 %
auf maturaführende
Sekundarstufe II-Schulen

Beim Übertritt in die Sekundarstufe II unterscheiden sich die Schüler/innen aus der AHS-Unterstufe deutlich von jenen aus der HS. Von den AHS-Schülerinnen und -Schülern wählen 95 % eine maturaführende Schule, 63 % verbleiben in der AHS und 32 % entscheiden sich für eine BHS. Andere Schultypen sind für AHS-Schüler/innen unattraktiv. Von den Hauptschülerinnen und Hauptschülern wechseln 37 % in eine maturaführende Schule, 7 % in die AHS-Oberstufe und 30 % in die BHS. Diese Zahl überschätzt allerdings den Zugang zur Matura, da für viele die 9. Stufe in der BHS einen Übergang zur Lehre darstellt. Nach der HS wechseln 21 % in eine BMS und 28 % in eine Polytechnische Schule. Immerhin 8 % haben mit Abschluss der HS schon neun Pflichtschuljahre erfüllt und beginnen direkt nach der HS eine Berufsschulbildung, 6 % der Hauptschüler/innen treten nach Ende der 8. Klasse keine weitere Ausbildung an. Ein kleinerer Teil, der hier nicht gezeigt wird, hat die Schule schon vor dem Ende der HS abgebrochen (siehe Indikator D1). Auf der 9. Schulstufe besuchen 26 % der im System verbleibenden Jugendlichen die AHS-Oberstufe, 33 % eine BHS, je 19 % eine BMS bzw. PTS, 2 % die SO und 1 % eine Statutschule. Auf der 10. Schulstufe sinkt der Anteil der maturaführenden Schulen um 13 Prozentpunkte, da viele ihrer Schüler/innen in die Lehre eintreten oder in die BMS absteigen. Lehrlinge machen 38 % der Schüler/innen der 10. Schulstufe aus.

C1.2 Bildungswahl im Sekundarschulbereich nach regionaler Herkunft und Geschlecht

Die regionale Herkunft der Schüler/innen, gemessen an der Größe ihres Wohnorts, bestimmt das Bildungswahlverhalten erheblich mit. Der Zusammenhang zwischen Bildungswahlverhalten und Wohnort zeigt, dass die von den regionalen Schulstandorten abhängenden Opportunitätsstrukturen die Grundlage für die Entscheidung zu einem bestimmten Schultyp darstellen. Die Geschlechterdifferenzen in der Bildungswahl weisen zwar ähnliche Muster in allen Regionen auf, sind aber dennoch nicht unabhängig vom Wohnort der Schüler/innen (vgl. Abbildung C1.b und C1.c). Da Statistiken bezüglich des Wohnorts der Schüler/innen hier auf Basis der Abgestimmten Erwerbsstatistik 2009 berechnet sind, ist eine mit Abbildung C1.a konsistente Aufschlüsselung der HS und NMS nicht möglich. In Abbildung C1.b werden daher NMS und HS zusammengefasst.

Mit der Größe des
Wohnorts steigt die
Wahrscheinlichkeit, eine
AHS zu besuchen

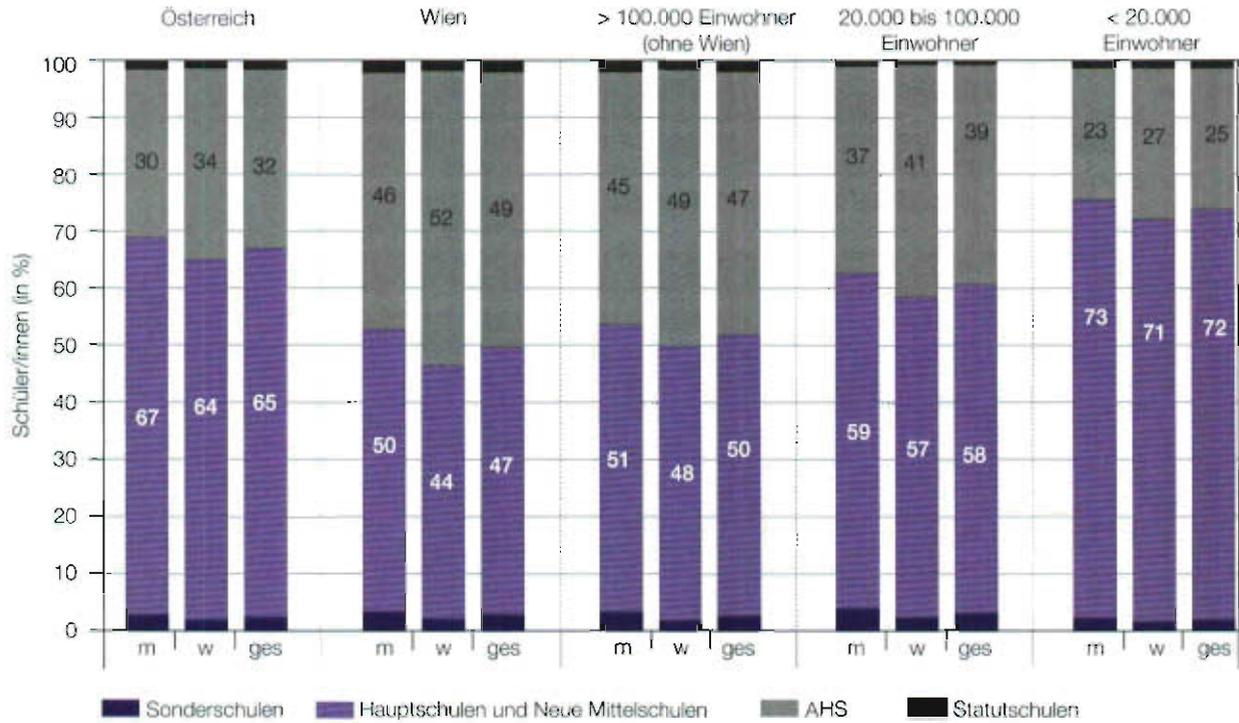
Je größer der Wohnort, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, nach der Volksschule in die Unterstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule überzutreten. In Wien sind das knapp die Hälfte aller Schüler/innen, in Städten mit einer Bevölkerung von mehr als 100.000 (Graz, Linz, Salzburg und Innsbruck) sind dies mit 47 % fast ebenso viele. 39 % der Kinder aus Städten mit 20.000 bis 100.000 Einwohner/innen (das sind 20 Gemeinden in Österreich) besuchen in einem deutlich geringeren Ausmaß die AHS und in kleineren Städten und Orten sogar nur ein Viertel der Kinder. Somit ist die durchschnittliche Wahrscheinlichkeit, eine AHS-Unterstufe zu besuchen, in ländlichen Gebieten nur halb so hoch wie in Großstädten.

Wie aus Abbildung C1.b ersichtlich ist, sind die Geschlechterdifferenzen hinsichtlich des AHS-Besuchs in Wien am größten: mit 42 % besuchen in der Bundeshauptstadt deutlich weniger Mädchen als Burschen eine Hauptschule (47 %), während mit 52 % deutlich mehr Mädchen eine AHS besuchen (Burschen: 46 %). Österreichweit unterscheiden sich im Hinblick auf den Besuch der AHS-Unterrufe die Anteile von Mädchen und Burschen um 4 Prozentpunkte, beim Hauptschulbesuch um 3 Prozentpunkte.

Deutliche
Geschlechterdifferenzen im
oberen Sekundarbereich

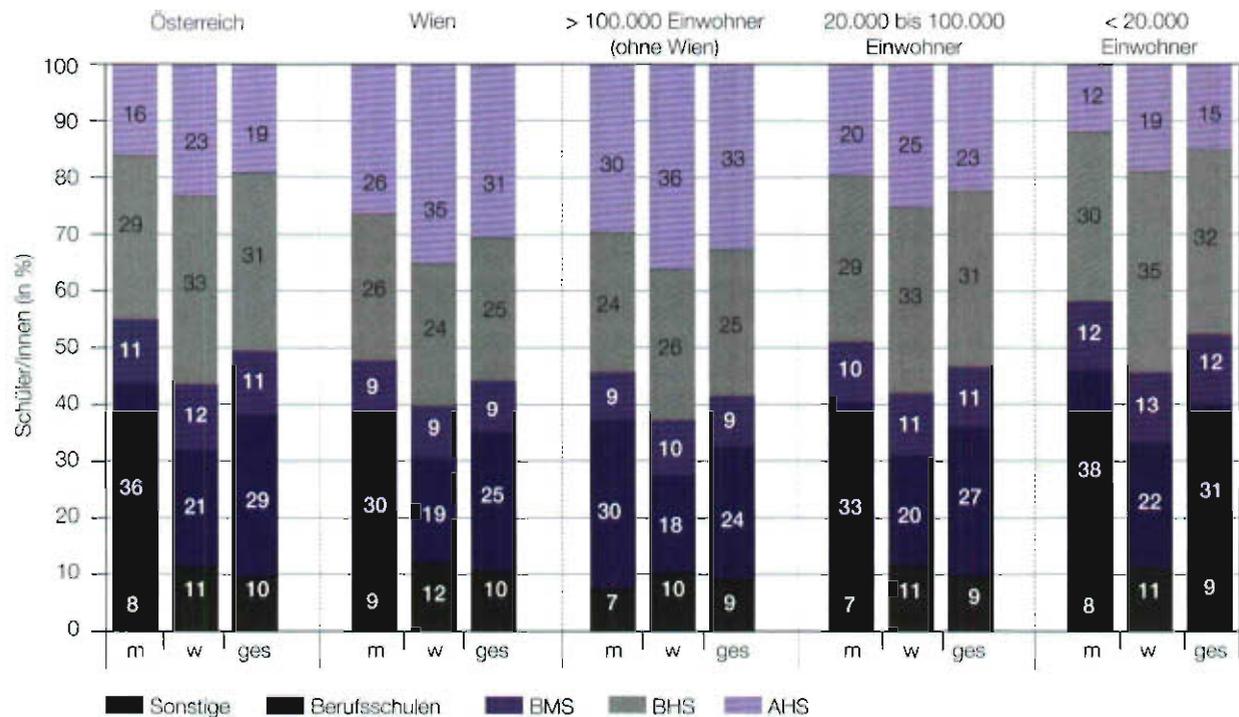
Im oberen Sekundarbereich sind die regionalen Unterschiede bei der Schulwahl ebenfalls klar ersichtlich, wobei die BHS, die sich mehrheitlich aus Hauptschulabgängerinnen und -gängern rekrutieren, zu einem Ausgleich im Hinblick auf den Besuch einer höheren Schule beitragen. Abbildung C1.c zeigt, dass durch die hohe BHS-Beteiligung in ländlichen Gebieten immerhin 47 % der Schüler/innen aus diesen Gebieten in eine höhere Schulform, die zur Matura führt (AHS oder BHS), wechseln. Dieser Anteil liegt nicht weit unter dem Bundesdurchschnitt von 50 %. Auf dem Land besteht jedoch in dieser Hinsicht eine besonders

Abb. C1.b: Beteiligung im Sekundarbereich I (5.–8. Schulstufe) nach Größe des Wohnorts der Schüler/innen und Geschlecht (2009)



Quelle: Statistik Austria (Abgestimmte Erwerbsstatistik 2009). Darstellung: IHS.

Abb. C1.c: Beteiligung im Sekundarbereich II (ab der 9. Schulstufe) nach Größe des Wohnorts der Schüler/innen und Geschlecht (2010/11)



Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Darstellung: IHS.



große Geschlechterdifferenz: während 54 % der Mädchen eine AHS oder BHS besuchen, sind es bei den Burschen nur 42 %. Zwar ist der BHS-Anteil bei den Burschen auf dem Land mit 30 % am höchsten, doch mit 12 % ist ihr Anteil in den AHS-Oberstufen gering. Die größten Geschlechterdifferenzen gibt es bei der Lehrausbildung, für die sich in allen Regionen deutlich mehr junge Männer als Frauen entscheiden.

C1.3 Übergänge nach der Volksschule und nach der Hauptschule bzw. AHS-Unterstufe

In der vierten Schulstufe verlangt das österreichische Schulsystem eine Entscheidung über den weiteren Bildungsverlauf. In der Regel sind die Kinder zehn Jahre alt, wenn sie nach der Volksschule entweder in eine Hauptschule bzw. Neue Mittelschule oder in eine allgemeinbildende höhere Schule kommen. Dabei findet eine Homogenisierung der Zusammensetzung der Schüler/innen auf der Basis eines Zusammenspiels von Fremdselektion (Schulen bzw. Lehrer/innen) und Selbstselektion (Familien, Umfeld) statt. Österreichweit spielt bei dieser Entscheidung die Leistung eine geringere Rolle als andere Faktoren, die die Schulwahl beeinflussen (vgl. Kapitel 5 im Band 2). Im Durchschnitt wechseln die Schüler/innen, die bessere Leistungen bzw. Noten haben und deren Eltern eine höhere Bildungsaspiration haben, in die AHS, während die anderen in die Hauptschule bzw. Neue Mittelschule gehen. Internationale Studien haben gezeigt, dass eine so frühe Differenzierung später generell zu größeren Leistungsunterschieden zwischen den Schülerinnen und Schülern führt und dass sich diese insbesondere entlang der sozioökonomischen Herkunft verschärfen. Außerdem gibt es keine Nachweise, dass sich eine frühe Selektion positiv auf das durchschnittliche Leistungsniveau auswirkt (Wößmann, 2008).

Unterschiede in der
Bildungsbeteiligung nach
der Volksschule ...

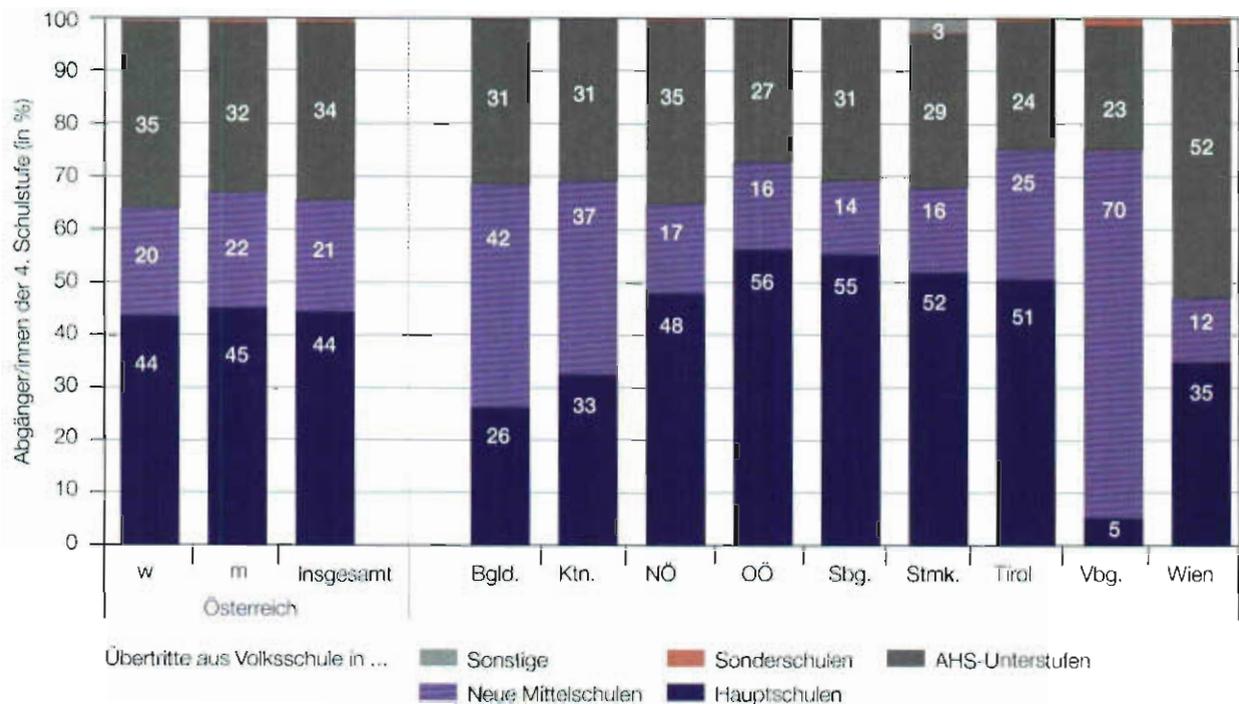
Abbildung C1.d zeigt den aktuellen Schulbesuch von Schüler/innen, die im Schuljahr davor die 4. Klasse einer Volksschule verlassen haben. Im Bundesdurchschnitt tritt ein Drittel nach der vierten Klasse in eine AHS über und knapp zwei Drittel verteilen sich auf HS (44 %) und NMS (21 %). Bei den Mädchen ist der AHS-Anteil etwas höher als bei den Burschen. Größere Unterschiede gibt es zwischen den Bundesländern. Während in Wien mehr als die Hälfte in eine AHS übertreten, sind es in Vorarlberg und in Tirol nicht einmal ein Viertel und in den anderen Bundesländern mit Ausnahme von Niederösterreich weniger als ein Drittel. Auch der Ausbau der Neuen Mittelschule schreitet in den Bundesländern sehr unterschiedlich voran. In Vorarlberg sind 70 % nach der Volksschule in eine NMS übergetreten, im Burgenland 42 % und in Kärnten 37 %. In Wien, Salzburg, der Steiermark sowie in Ober- und Niederösterreich liegt dieser Anteil derzeit zwischen 12 % und 17 % und in Tirol bei 24 %.

... setzen sich in der
weiteren Bildungs-
laufbahn fort

Die Übergänge am zweiten neuralgischen Punkt des österreichischen Schulsystems sind in Abbildung C1.e dargestellt. Die Entscheidung über den weiteren Bildungsverlauf nach der 8. Schulstufe hängt stark vom besuchten Schultyp auf der Sekundarstufe I ab. Während eine relativ große Streuung beim Übertritt aus der Hauptschule besteht, setzen die meisten Schüler/innen nach der AHS-Unterstufe ihren Schulbesuch in einer zur Matura führenden Schulform fort. 64 % treten in der Regel ohne Schulwechsel in die AHS-Oberstufe über und weitere 32 % in eine BHS. Im Unterschied dazu tritt etwa ein Drittel der Hauptschüler/innen in eine höhere Schule über. 30 % in eine BHS und 7 % in eine AHS. Insgesamt 28 % besuchen nach der Hauptschule eine Polytechnische Schule und 21 % eine berufsbildende mittlere Schule. 8 % beginnen direkt nach der Hauptschule eine Lehrausbildung, während 6 % die Bildungslaufbahn zumindest vorläufig nicht fortsetzen.

Insgesamt schaffen deutlich mehr weibliche als männliche Hauptschüler/innen den Übertritt in eine BHS oder AHS, während sich die Burschen häufiger für eine Polytechnische Schule bzw. Lehre entscheiden. Auch nach dem Besuch der AHS-Unterstufe zeigen sich Geschlechterunterschiede: Burschen streben häufiger eine Berufsbildung in einer BHS an als Mädchen, die vergleichsweise häufiger die Bildung in der AHS-Oberstufe fortsetzen.

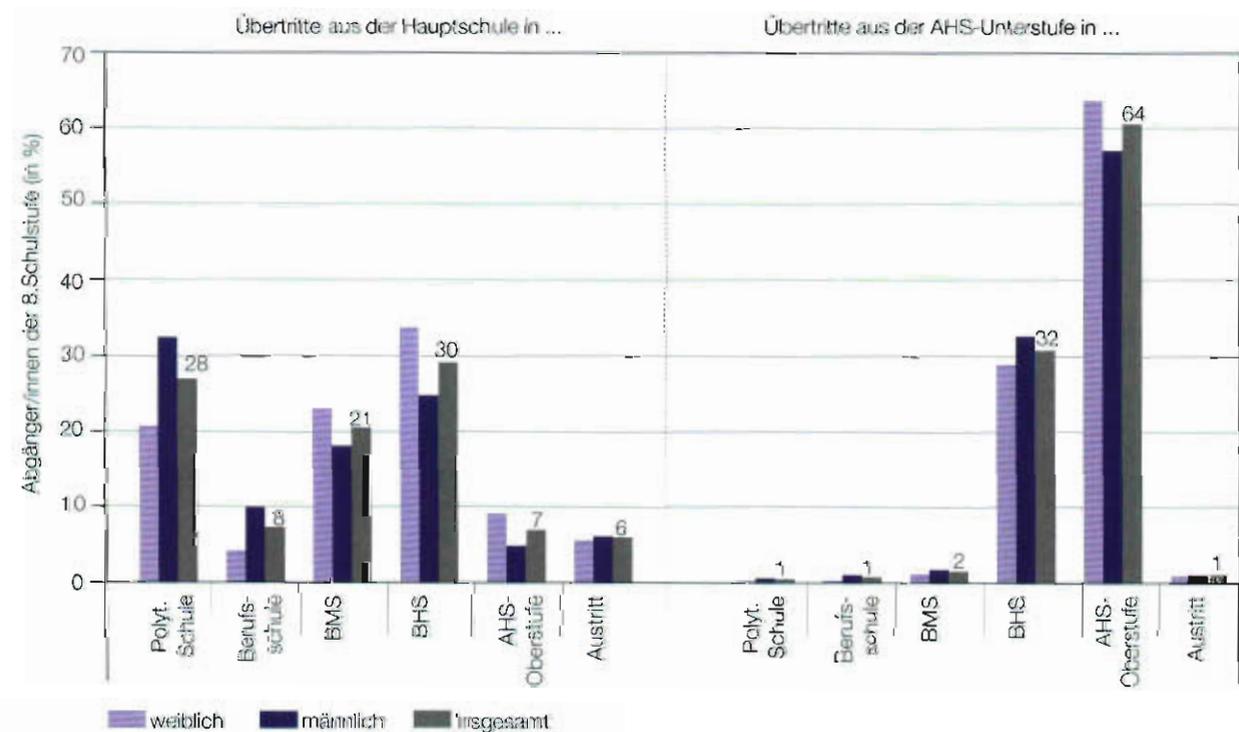
Abb. C1.d: Übertritt von der Volksschule in die Sekundarstufe I (2010)



Anmerkung: Übertritte werden als effektive Übertrittsrate angegeben, d. h. nur Schüler/innen, die die 4. Schulstufe verlassen, werden berücksichtigt. Repetentinnen und Repetenten werden herausgerechnet.

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Darstellung: IHS.

Abb. C1.e: Übertritt von der Hauptschule oder AHS in die Sekundarstufe II (2010)



Anmerkung: Übertritte werden als effektive Übertrittsrate angegeben, d. h. nur Schüler/innen, die die 8. Schulstufe verlassen, werden berücksichtigt. Repetentinnen und Repetenten werden herausgerechnet.

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Darstellung: IHS.

C1.4 Hochschulzugangsquote und Vorbildung der Studienanfänger/innen

Seit den 1970er Jahren hat im Zuge der Bildungsexpansion auch der Zugang zum gesamten Hochschulbereich stark zugenommen. 43 % eines durchschnittlichen inländischen Altersjahrgangs haben im Studienjahr 2010/11 ein Studium an einer österreichischen Hochschule begonnen. Die auf diese Weise berechnete Hochschulzugangsquote ist von 9 % im Studienjahr 1970/71 nahezu linear auf das Vierfache angestiegen. Die Quote hat sich zuletzt aber auch deshalb so stark weiter erhöht, weil die Pädagogischen Hochschulen aufgewertet wurden, was sich insbesondere auf die Quote der Frauen auswirkte.

Zugangsquote bei den Frauen höher als bei den Männern

Bemerkenswert ist die Geschlechterdifferenz im Zeitverlauf. In den 1980er Jahren haben die Frauen beim Hochschulzugang aufgeholt und sind an den Männern vorbeigezogen. Neben den pädagogischen Hochschulen ist die Differenz auch an den wissenschaftlichen Universitäten mit mittlerweile 10 Prozentpunkten eklatant. Im Fachhochschulbereich haben die Frauen auf die Männer aufgeschlossen. Seit den 1990er Jahren stagniert der Zustrom heimischer Männer zu den Universitäten, was hauptsächlich auf die Einführung der Fachhochschulen zurückzuführen ist. Auch bei den Frauen machte sich die zunehmende Hinwendung zum Fachhochschulsektor in den 2000er Jahren durch abgeschwächte Zuwächse beim Uni-Zugang bemerkbar.

Die OECD kommt aufgrund einer unterschiedlichen Berechnungsweise auf eine deutlich höhere Zugangsquote zum Tertiärbereich A (Universitäten und Hochschulen) von 63 % für Österreich im Studienjahr 2009/10. Neben den Anfänger/innen des Sommersemesters berücksichtigt die OECD auch ausländische Studienanfänger/innen, die mehrheitlich gezielt zum Studium nach Österreich kommen, was die Quote je nach Ausmaß der Mobilität entsprechend überschätzt (OECD, 2012).

Kaum alternative Hochschulzugänge

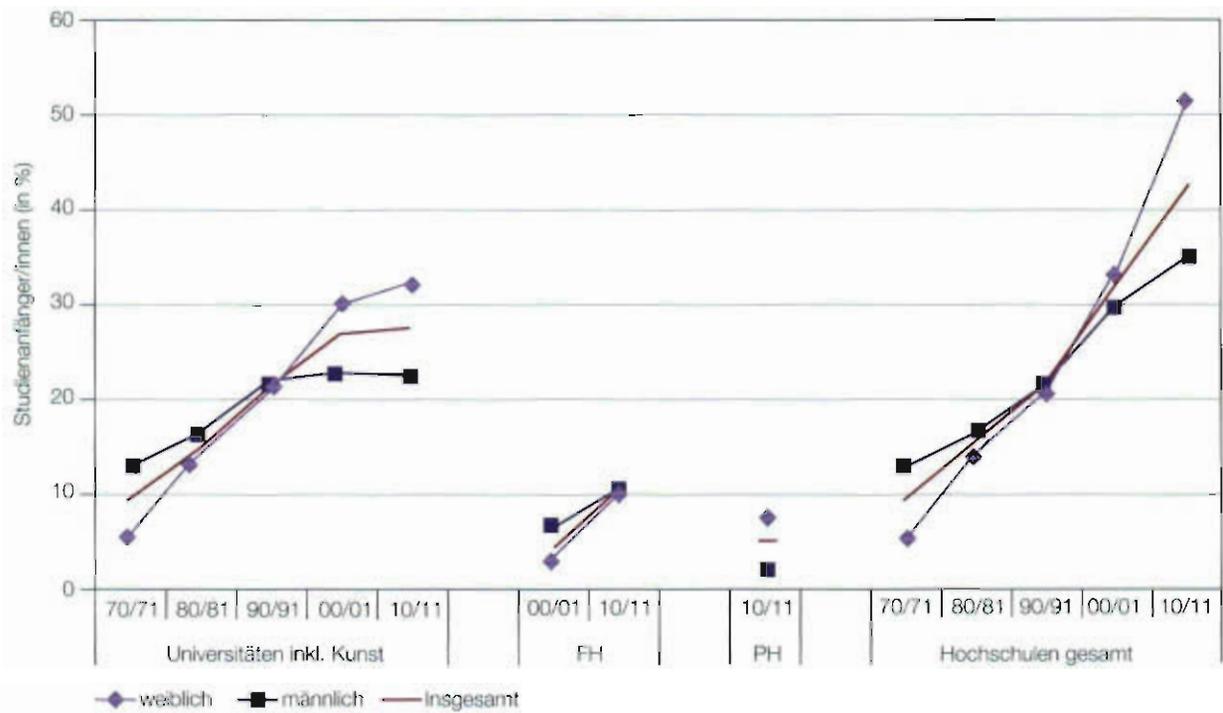
Der Zugang zum Hochschulwesen hängt aufgrund des vorherrschenden Berechtigungssystems stark vom vorangegangenen Schulbesuch bzw. -erfolg ab. In Abbildung C1.g ist die Vorbildung der inländischen Studienanfänger/innen im Zeitverlauf dargestellt. Trotz der theoretisch bestehenden Möglichkeiten alternativer Zugänge halten sich die Pfade abseits der AHS- bzw. BHS-Matura und insbesondere abseits von Reifeprüfungen in der Praxis in engen Grenzen. 54 % der Anfänger/innen an wissenschaftlichen Universitäten haben die AHS-Matura und 37 % die BHS-Matura, die sich jeweils zu einem Drittel auf BHS-Schultypen HAK, HTL und andere Typen aufteilen. Mit einer Berufsreifeprüfung kommen 3 % an eine Universität. Bei den restlichen 6 % handelt es sich vorwiegend ebenfalls um Reifeprüfungen (ausländische Reifeprüfung, Externistenreifeprüfung). Im Vergleich zu Universitäten ist an Fachhochschulen das Verhältnis zwischen AHS- und BHS-Matura umgekehrt: rund die Hälfte der Anfänger/innen kommen von einer BHS und 35 % von einer AHS. Mit 16 % haben Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen einen etwas höheren Anteil an anderen Reifeprüfungen als die Universitäten.

C1.5 Schulwegentscheidungen und schulischer sowie familiärer Hintergrund

Bildungswegentscheidungen bestimmen die beruflichen Karrieren und Lebenschancen einer Person wesentlich mit. Ein systematischer Zusammenhang zwischen den Schulwegentscheidungen und dem sozialen Hintergrund der Kinder ist ein Zeichen für soziale Bildungungleichheiten. Diese Kennzahl zeigt, exemplarisch für den Einfluss der Herkunft der Kinder, Unterschiede in der Schulwahl zwischen Familien mit unterschiedlicher Schulbildung der Eltern.

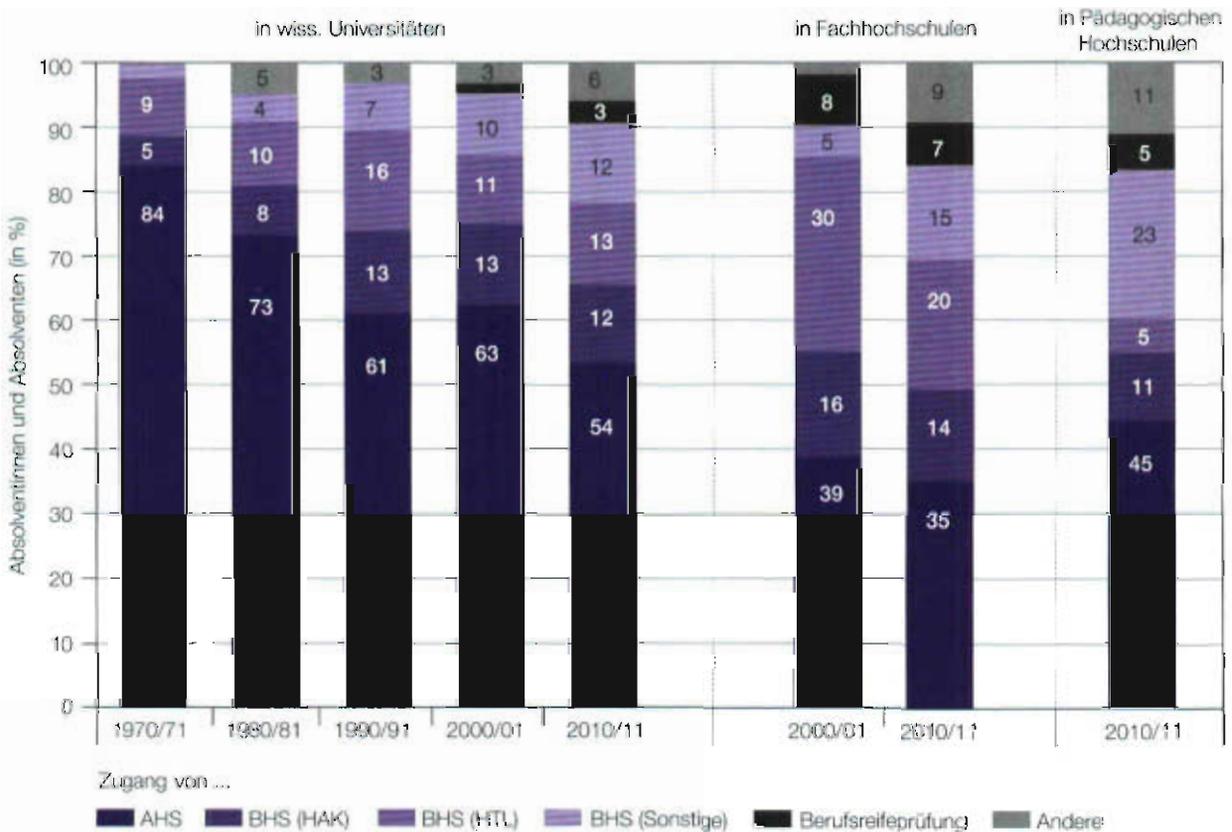
Abbildung C1.h vergleicht im oberen Teil für Schüler/innen, die nach der Volksschule eine AHS, eine Hauptschule oder eine Neue Mittelschule/Kooperative Mittelschule (NMS/KMS)

Abb. C1.f: Entwicklung der Hochschulzugangsquote (1970–2010)



Quelle: Unger et al. 2012. Darstellung: IHS.

Abb. C1.g: Vorbildung der inländischen ordentlichen Studienanfänger/innen im Zeitverlauf (1970–2010)



Quelle: Unger et al. 2012. Darstellung: IHS.

besuchen werden, den höchsten Bildungsabschluss ihrer Eltern. Der untere Teil zeigt die entsprechenden Verteilungen für Jugendliche unterschiedlicher Schulsparten der Sekundarstufe II.

Jede/r zweite angehende AHS-Schüler/in hat Eltern mit tertiärem Abschluss

Die Schülerschaft von Hauptschulen und NMS unterscheidet sich in Bezug auf den Bildungshintergrund der Familie sehr stark von der Schülerschaft der AHS. Die Hälfte der angehenden AHS-Schüler/innen weist zumindest einen Elternteil mit tertiärem Abschluss und ein weiteres Fünftel Eltern mit Matura auf. Die Eltern jener Schüler/innen, die die Hauptschule oder NMS/KMS anstreben, besitzen nur zu 30 % bis 35 % Matura oder tertiäre Bildung. Schüler/innen, deren Eltern maximal einen Lehrabschluss haben, sind in der AHS-Unterstufe deutlich unterrepräsentiert (31 %), während diese mit 71 % bzw. 66 % die Hauptklientel der Hauptschulen und NMS/KMS darstellen. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch nach dem Übergang in die Sekundarstufe II: 76 % der 15-/16-Jährigen, die eine AHS besuchen, haben zumindest einen Elternteil mit Matura. Bei den BHS-Schüler/innen sind es gut 50 %, bei den Jugendlichen in BMS, Berufsschulen oder Polytechnischen Schulen sind es zwischen 25 % und 30 %.

Eine wichtige Frage ist, inwieweit sich die aufgezeigten Unterschiede in der Schulwahl durch Leistungsunterschiede (primäre Effekte) bzw. durch unterschiedliche Entscheidungen der Herkunftsgruppen (sekundäre Effekte) erklären lassen. Beim Übergang von der Volksschule zur Sekundarstufe I sind die sozialen Ungleichheiten hinsichtlich des Besuchs der AHS-Unterstufe zu 70 % durch die Wahlentscheidung erklärbar und nur zu 30 % durch Leistungsunterschiede (Band 2, Kapitel 5, Tabelle 4).

Auf Klassenebene nur sehr geringer Zusammenhang zwischen Deutschkompetenz und AHS-Anmeldequoten

Abbildung C1.i vergleicht für Volksschulklassen in unterschiedlich großen Gemeinden die mittleren Deutschkompetenzen am Ende der 4. Schulstufe mit den AHS-Anmeldequoten. Jeder Punkt repräsentiert eine Schulklasse. Es zeigt sich, dass der Zusammenhang zwischen dem Leistungsniveau der Schulen und dem Zugang zur AHS relativ gering ist. Für Schulen in Gemeinden mit unter 5.000 Einwohnerinnen und Einwohnern erklären sich nur 10 % der Varianz in den AHS-Anmeldequoten durch Leistungsunterschiede der Schulen. In Gemeinden über 5.000 Einwohner/innen, in denen AHS eher erreichbar sind, ist der Zusammenhang stärker. Zudem zeigt sich, dass Klassen in kleineren Gemeinden substantiell geringere AHS-Anmeldequoten aufweisen als Klassen gleicher Leistungen in größeren Gemeinden.

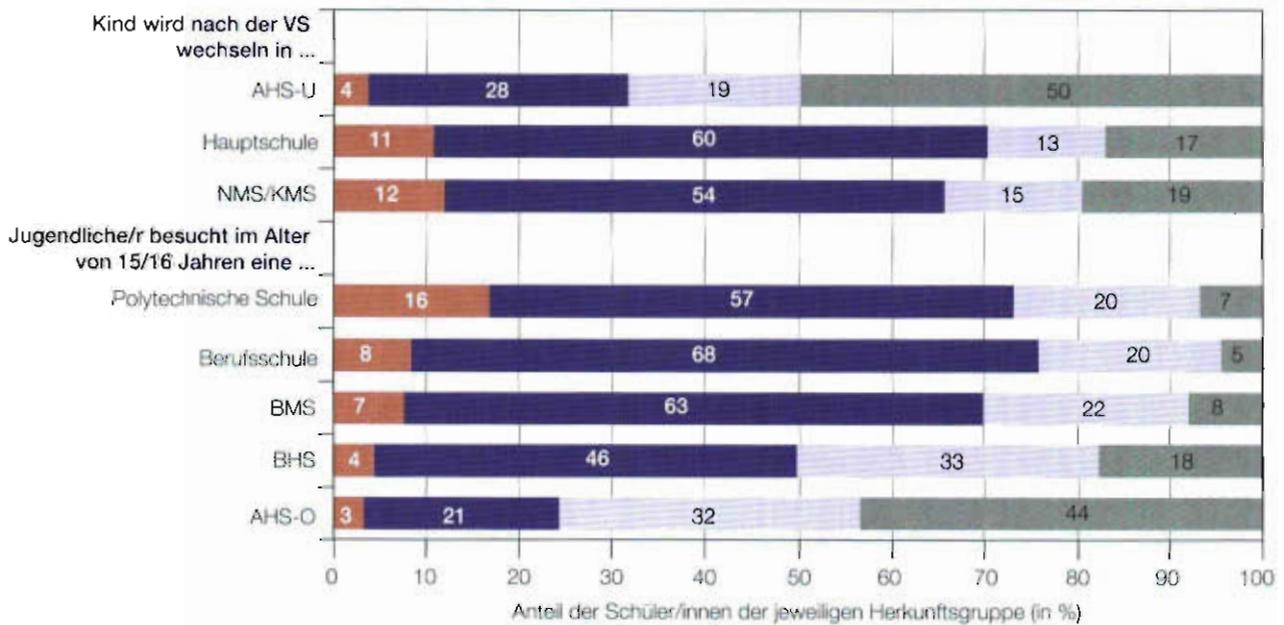
C1.6 Segregationsindex der Geschlechter bei der Ausbildungswahl

Kennzahl C1.6 bildet die geschlechtsspezifische Segregation (Trennung) in der Schulwahl in der Sekundarstufe II anhand der verschiedenen Schulformen der 10. Schulstufe ab. Jede der 576 verschiedenen Schulformen der 10. Schulstufe wird auf Basis des Geschlechteranteils als geschlechtstypisch (weiblich bzw. männlich dominiert) oder ausgeglichen betrachtet. Formen mit mehr als 67 % weiblichen Jugendlichen werden als typisch weiblich bezeichnet, und umgekehrt solche mit mehr als 67 % männlichen Jugendlichen als typisch männlich. Liegt der Geschlechteranteil zwischen 33 % und 67 %, so wird die Schulform als ausgeglichen bezeichnet.

Starke Geschlechtersegregation im oberen Sekundarbereich

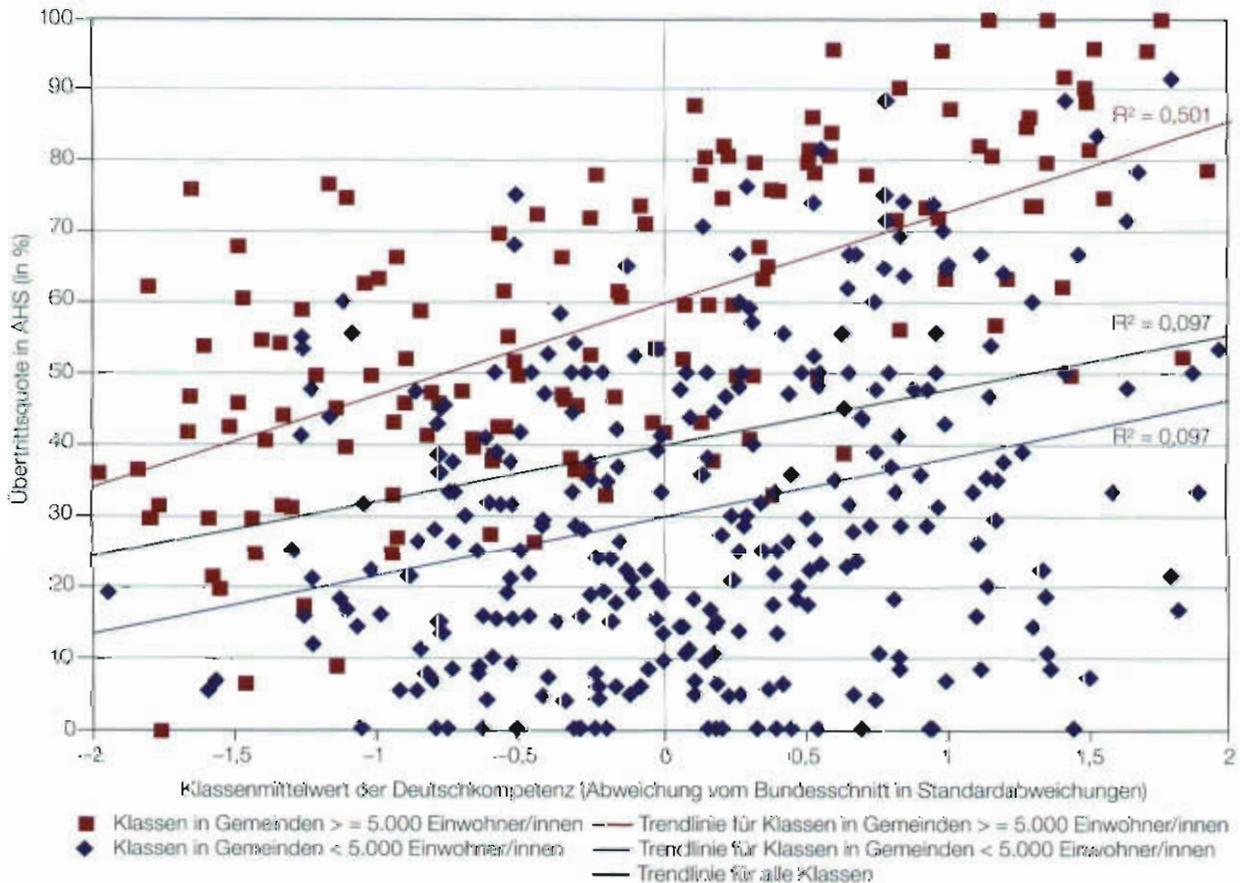
Wie aus Abbildung C1.j hervorgeht, ist die Geschlechtersegregation im oberen Sekundarbereich erheblich, wobei Unterschiede zwischen den Schultypen und Fachrichtungen bestehen. Insgesamt befinden sich nur 29 % der Schüler/innen in im Hinblick auf die Geschlechterverteilung relativ ausgeglichenen Schulformen. Die männliche Dominanz ist am stärksten im Berufsschulbereich: 58 % absolvieren Lehrberufe, in denen mehr als zwei Drittel der Lehrlinge männlich sind, 30 % sind in Lehrberufen mit einem Frauenanteil von mehr als zwei Drittel und nur 13 % der Lehrlinge sind in Lehrberufen ohne starke männliche oder weibliche Dominanz. Während auch in den berufsbildenden Vollzeitschulen eine starke Geschlechtersegregation vorherrscht, sind die Schulformen im AHS-Bereich am ausge-

Abb. C1.h: Bildungsherkunft in Schulformen der Sekundarstufe I und II (2010, 2009)



Quelle: Bildungsstandards Baseline-Testung 2010, PISA 2009. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

Abb. C1.i: Deutschkompetenz und AHS-Anmeldequoten (2010)



Quelle: Bildungsstandards Baseline-Testung 2010. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

glichensten, obwohl auch hier 39 % der Schüler/innen weiblich dominierte Formen besuchen.

Die Segregation im berufsbildenden Schulwesen hängt eng mit der Fachrichtung zusammen. Pädagogik, Gesundheits- und Sozialwesen sowie Ausbildungen im Dienstleistungsbereich (wo auch die wirtschaftsberuflichen Schulen zugeordnet sind) und Kunstgewerbe sind weiblich dominiert, während Informationstechnologie und Technik männlich dominiert sind. Stark segregiert sind die Ausbildungen im Bereich der Land- und Forstwirtschaft, wo nur 6 % der Schüler/innen Schulformen mit ausgeglichenen Geschlechteranteilen besuchen. Vergleichsweise ausgeglichen ist dagegen der Bereich Handel und Wirtschaft.

Nur rund 10 %
geschlechtsuntypische
Zugänge

Richtet man den Blick hin zu den Schülerinnen und Schülern, so zeigt sich in Abbildung C1.k, dass sich die Mehrheit (61 %) in für sie geschlechtstypischen Schulformen befindet: 58 % der Schülerinnen sind in typisch weiblichen Formen und 63 % der Schüler in typisch männlichen Formen. 29 % sind in relativ ausgeglichenen Schulformen (33 % der weiblichen und 26 % der männlichen Schüler/innen). Insgesamt sind nur 10 % in geschlechtsuntypischen Schulformen: 9 % der Schülerinnen besuchen männlich dominierte Schulformen und 11 % der Schüler weiblich dominierte.

Erneut zeigt sich, dass die Lehrberufe am stärksten segregiert sind: 77 % der Schüler/innen sind in Berufsschulformen, in denen ihr Geschlecht dominiert, 67 % der Berufsschülerinnen in weiblich dominierten und 83 % der Berufsschüler in männlich dominierten Formen. BMS und BHS sind weniger stark segregiert, wobei der Anteil an Schülerinnen und Schülern in geschlechtsuntypischen Formen unterdurchschnittlich ist. Die Unterschiede zwischen den Schultypen sind wesentlich größer bei den männlichen als bei den weiblichen Schülerinnen und Schülern: während der Anteil in typisch weiblichen Schulformen bei den Frauen je nach Schultyp zwischen 48 % (AHS) und 67 % (BHS) variiert, sind zwischen 8 % (AHS) und 83 % (BS) der Burschen in männlich dominierten Schulformen. Auch die Anteile in ausgeglichenen und in geschlechtsuntypischen Schulformen streuen bei den Schülern stärker als bei den Schülerinnen.

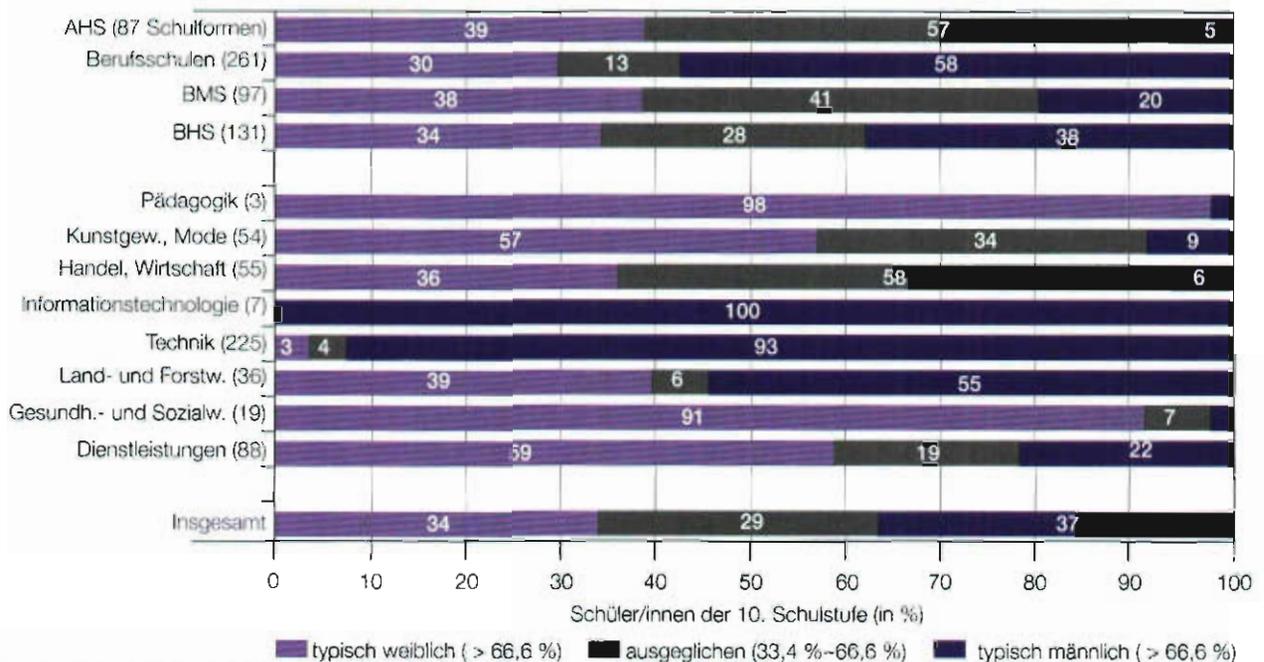
C1.7 Schulische Vorbildung der Lehranfänger/innen

Abbildung C1.l zeigt die Vorbildung der Schüler/innen in den ersten Klassen der Berufsschulen nach Geschlecht. Insgesamt besuchten im Schuljahr 2010/11 knapp 42.000 Schüler/innen die erste Klasse einer Berufsschule. Mehr als ein Drittel davon besuchte im Jahr zuvor eine Polytechnische Schule, die im letzten Jahr der Schulpflicht eine Art Brücke zwischen der vierjährigen Sekundarstufe I und dem Übergang ins duale System der Lehrausbildung darstellt. 15 % der Schüler/innen der ersten Berufsschulklassen kamen direkt aus Hauptschulen, da sie – meist aufgrund von Klassenwiederholungen – dort schon ihre Schulpflicht erfüllt haben. 16 % besuchten vor dem Wechsel in die erste Klasse der Berufsschule eine BMS, 10 % eine BHS. Ein relativ großer Anteil von 9 % besuchte vor dem Schuljahr 2010/11 bereits eine Berufsschule. Hierbei handelt es sich hauptsächlich um Schüler/innen, die die erste Klasse wiederholen mussten oder den Lehrberuf wechselten.

Ein Drittel der
Berufsschüler/innen
absolvierte zuvor eine
Polytechnische Schule

Eine Betrachtung der Vorbildung der Berufsschulanfänger/innen nach Geschlecht zeigt, dass 32 % der weiblichen Schülerinnen und 39 % der männlichen Schüler aus einer Polytechnischen Schule kamen. Dieser Weg zur Lehrausbildung wird somit von den Burschen häufiger gewählt als von den Mädchen, ist aber bei beiden Geschlechtern mit Abstand am häufigsten. 22 % der weiblichen Schülerinnen und 13 % ihrer männlichen Kollegen besuchten vor dem Übertritt in die Berufsschule eine BMS. Von der Hauptschule traten 17 % der männlichen Schüler und mit 13 % verhältnismäßig etwas weniger weibliche Schülerinnen in eine Berufsschule über.

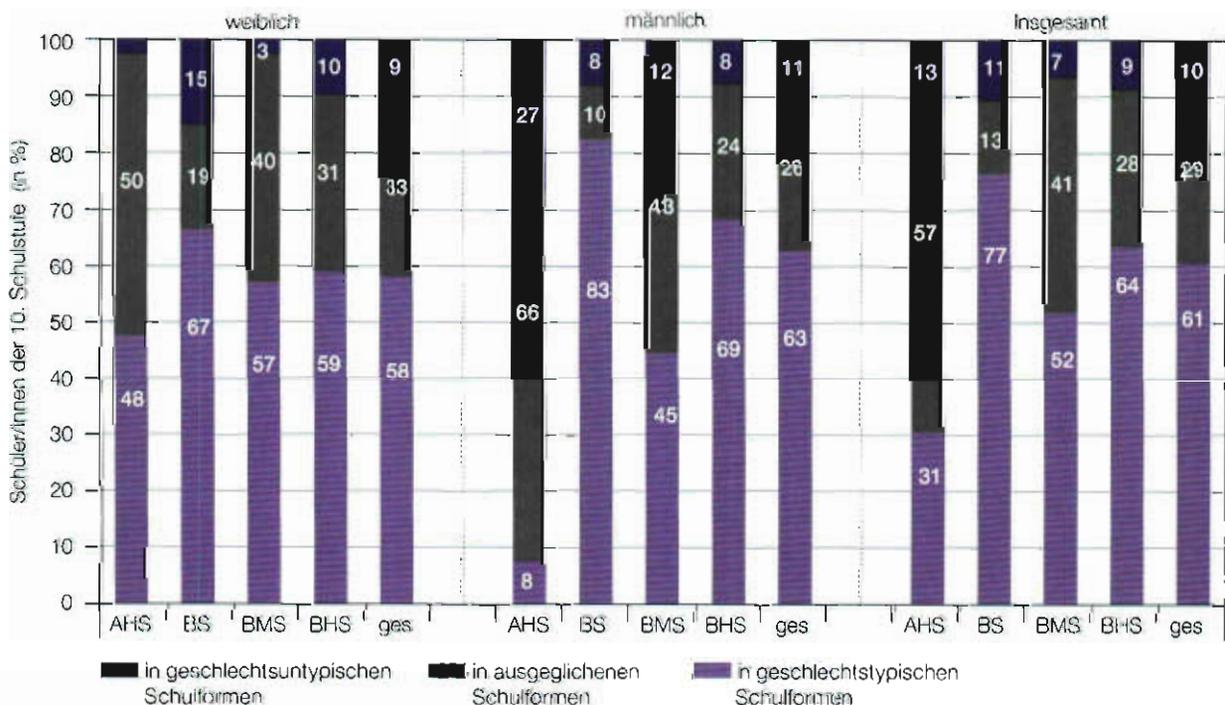
Abb. C1.j: Schüler/innen in geschlechtsspezifischen bzw. ausgeglichenen Schulformen als Anteil aller Schüler/innen



Lesebeispiel. 34 % der Schüler/innen auf der 10. Schulstufe besuchten im Schuljahr 2010/11 eine typisch weibliche Schulform, d. h. mehr als zwei Drittel der Schüler/innen dieser Schulformen sind weiblich. 37 % der Schüler/innen besuchten typisch männliche Schulformen, d. h. mehr als zwei Drittel der Schüler/innen dieser Schulformen sind männlich. 29 % der Schüler/innen besuchten Schulformen mit einem relativ ausgeglichenen Geschlechterverhältnis.

Quelle: Statistik Austria. Berechnung und Darstellung: IHS.

Abb. C1.k: Anteil der Schüler/innen in geschlechts(un)typischen und ausgeglichenen Schulformen nach Schultyp/Geschlecht (2010/11)



Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: IHS.

Die Abbildung C1.m zeigt, wie viele Schüler/innen in den ersten Berufsschulklassen die vorher besuchte Ausbildung erfolgreich abgeschlossen bzw. abgebrochen haben. Neun von zehn Jugendlichen, die aus Pflichtschulen (Polytechnische Schulen, Hauptschulen und Sonderschulen) in die Lehre übertraten, haben die Ausbildung an der Vorgängerschule erfolgreich abgeschlossen. Anders ist die Situation bei Übertritten aus weiterführenden Schulen – nur jede/r vierte Schüler/in, der/die vor der ersten Berufsschulklasse eine (ein- oder mehrjährige) BMS besuchte, hat diese auch erfolgreich abgeschlossen. Von den Schülerinnen und Schülern, die aus berufsbildenden maturaführenden Schulen in die erste Berufsschulklasse wechselten, hat gar nur jede/r Dreißigste die Reifeprüfung erfolgreich abgelegt, alle anderen haben die AHS-Oberstufe, BHS bzw. BAKIP vorzeitig abgebrochen. Während vergleichsweise in Deutschland ca. 20 % der Lehraufgänger/innen die Hochschulreife haben (DESTATIS, 2011), sind dies in Österreich nicht einmal 1 %.

Relativ viele Abbrecher/innen weiterführender Schulen in den ersten Berufsschulklassen

Die Ursache für den recht hohen Anteil an Abbrecherinnen und Abbrechern weiterführender Schulen in den ersten Berufsschulklassen liegt hauptsächlich darin, dass relativ viele Schüler/innen vor Beginn der Lehrausbildung ihr letztes Jahr der Schulpflicht in berufsbildenden Schulen und nicht in Polytechnischen Schulen erfüllen. So hat die Hälfte der Abbrecher/innen mehrjähriger BMS die besuchte Klasse eigentlich erfolgreich beendet und könnte somit die Ausbildung in der BMS auch fortsetzen.

C1.8 Interessenkongruenz und subjektive Passung zur Schule

Passung führt zu Erfolg und Zufriedenheit

Die Kongruenztheorie besagt, dass eine möglichst hohe Übereinstimmung zwischen den Merkmalen einer Person und den Anforderungen des Berufs eine wesentliche Voraussetzung für Leistung, Erfolg und Zufriedenheit bildet. Diese Theorie gilt auch für die Bewältigung der Schule. Jugendliche, deren Interessen und Fähigkeiten mit den Erfahrungsmöglichkeiten und den Anforderungen in der gewählten Schule übereinstimmen, sind erfolgreicher, zufriedener, wechseln seltener die Schule bzw. brechen ihre Schulausbildung weniger oft ab (vgl. Eder, 1988, 2006).

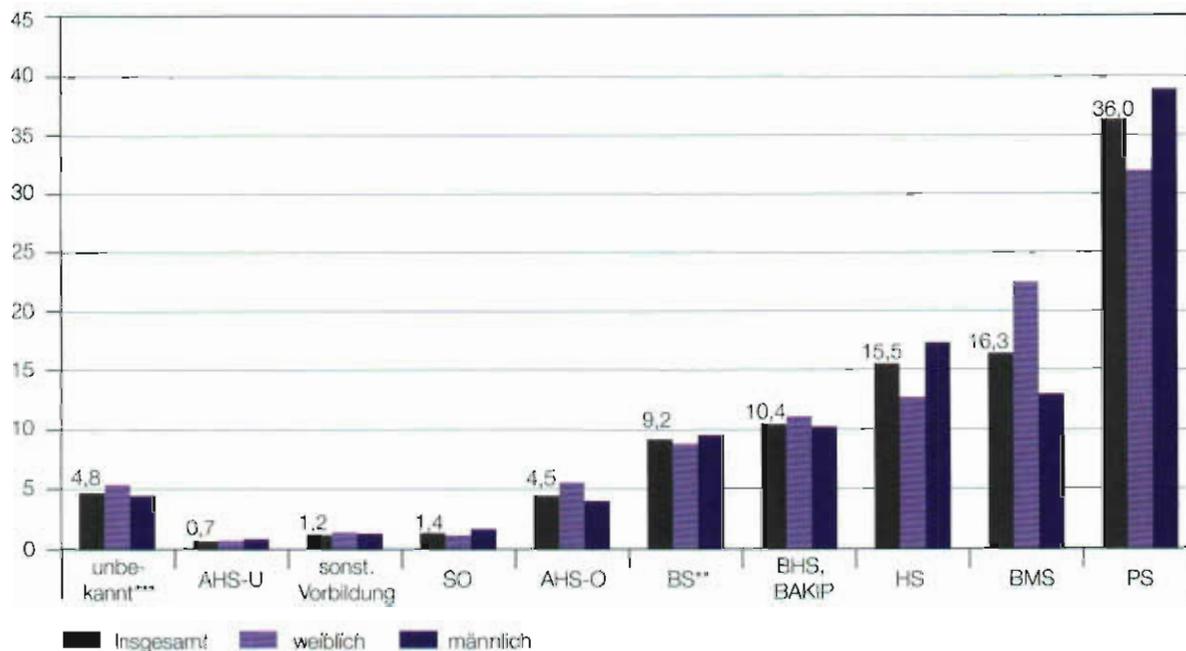
In den nationalen Zusatzerhebungen zu PISA 2009 wurde diese Übereinstimmung auf zwei Arten gemessen: Zur Erfassung der Interessenkongruenz bearbeiteten die Schüler/innen den Allgemeinen Interessen-Struktur-Test (AIST-R) von Bergmann & Eder (2005). Aus früheren Untersuchungen liegen bereits „Zielprofile“ für die einzelnen Schultypen vor, mit denen diese Ergebnisse in Beziehung gesetzt werden können. Für jeden Schüler bzw. für jede Schülerin wurde das Ausmaß der Übereinstimmung zwischen dem individuellen Interessenprofil und dem Zielprofil der gewählten Schule errechnet. Als Maß wurde der Zener-Schnuelle-Index herangezogen (vgl. Bergmann & Eder, 2005). Er erlaubt eine Einstufung nach niedriger (Stufe 0–2), mittlerer (3–4) und hoher (5–6) Kongruenz.

Zur Erfassung der subjektiven Passung wurden den Schülerinnen und Schülern vier Fragen vorgegeben: (1) Wie gut entspricht diese Schule deinen Interessen? (2) Wie gut entspricht diese Schule deinen Fähigkeiten? (jeweils mit den Antwortmöglichkeiten: „ganz genau – einigermaßen – eher nicht – überhaupt nicht“) (3) Ist die Schule, die du jetzt besuchst, im Ganzen gesehen die Richtige für dich? (4) Wenn du dich noch einmal entscheiden könntest, würdest du wieder diese Schulart wählen? (jeweils mit den Antwortmöglichkeiten: „ja, ganz bestimmt – ja, wahrscheinlich – nein, wahrscheinlich nicht – nein, bestimmt nicht“)

Unterschiedlich hohe Kongruenz in den weiterführenden Schulen

Abbildung C1.n zeigt die Interessenkongruenz in berufsbildenden mittleren Schulen (BMS) und in allgemein- und berufsbildenden Höheren Schulen (ABHS). In den BMS gibt es relativ viele Schüler/innen mit niedriger oder fehlender Kongruenz, besonders in den kaufmännischen und den technisch-gewerblichen Schulen. Auch in den Höheren Schulen zeigt sich ein durchgehend hoher Anteil von Schüler/innen mit niedriger Interessenkongruenz zur Schule; dieser ist in den Handelsakademien mit ca. 65 % am höchsten und in den technisch-gewerblichen Schulen und der gymnasialen Langform mit knapp über 50 % ebenfalls sehr

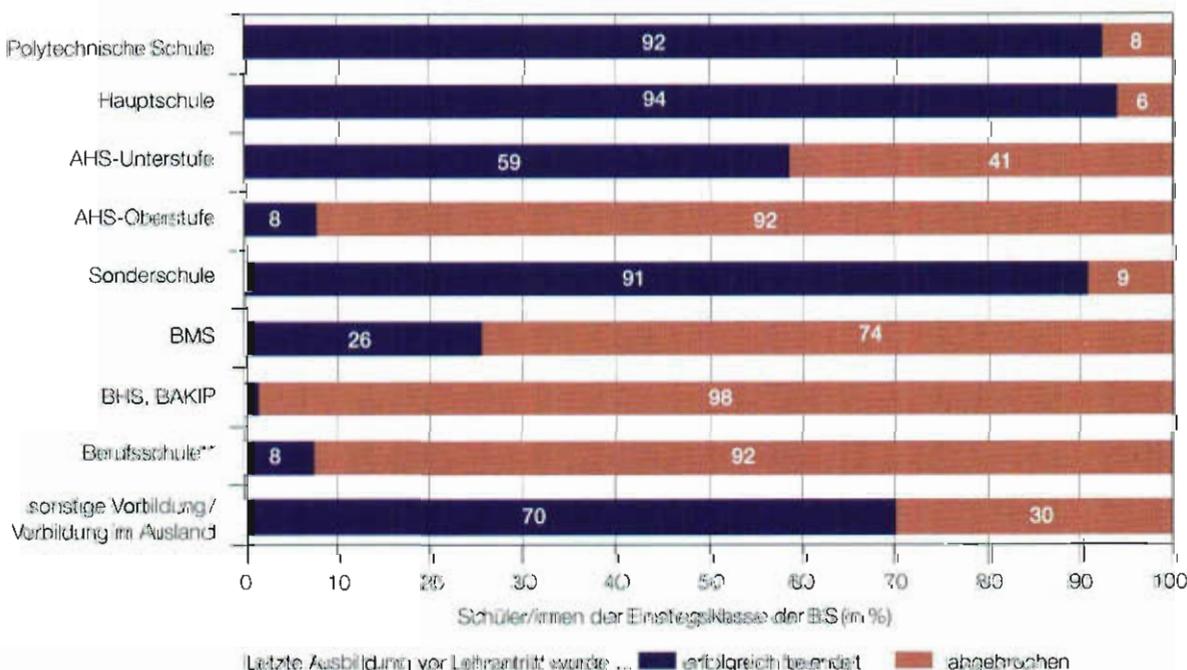
Abb. C1.i: Vorbildung* der Schüler/innen in den ersten Berufsschulklassen nach Geschlecht (2010/11)



Anmerkung: *Im Schuljahr 2009/10 besuchte schulische Ausbildung, mit oder ohne vorhergehenden Abschluss einer (weiterführenden) Ausbildung. Wenn für 2009/10 keine Ausbildung gemeldet wurde, wurde die Ausbildung 2008/09 bzw. 2007/08 herangezogen. **Hauptsächlich Wiederholungen bzw. Lehrberufswechsel. ***inkl. Zuzügen aus dem Ausland bzw. vorherigem Schulbesuch im Ausland.

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: Statistik Austria.

Abb. C1.m: Vorbildung* der Schüler/innen in den ersten Berufsschulklassen nach Abschluss bzw. Abbruch (2010/11)



Anmerkung: *Im Schuljahr 2009/10 besuchte schulische Ausbildung, mit oder ohne vorhergehenden Abschluss einer (weiterführenden) Ausbildung. Wenn für 2009/10 keine Ausbildung gemeldet wurde, wurde die Ausbildung 2008/09 bzw. 2007/08 herangezogen. **Hauptsächlich Wiederholungen bzw. Lehrberufswechsel.

Quelle, Berechnung und Darstellung: Statistik Austria.

hoch. Sehr hohe Kongruenz besteht hingegen in den Lehranstalten für Kindergartenpädagogik; sie ist möglicherweise auch eine Folge der dort bestehenden Aufnahmeprüfung.

Tabelle C1.a zeigt das Ausmaß zustimmender Antworten auf die Fragen zur subjektiven Passung. Hohe subjektive Passung ist deutlich häufiger als hohe Interessenkongruenz; die höchsten Werte finden sich – abgesehen von den Lehranstalten für Kindergartenpädagogik – in den technisch-gewerblichen Höheren Schulen, die niedrigsten Werte in den Handelsschulen und in der Langform der AHS.

Abbildung C1.o (oben) bringt einen Vergleich der Interessenkongruenz zwischen PISA 2003 und PISA 2009, Abbildung C1.o (unten) den Vergleich der subjektiven Passung, ebenfalls zwischen 2003 und 2009. Für fast alle Schultypen zeigen sich im Zeitvergleich knappe Verbesserungen in diesen Merkmalen, besonders deutlich in den wirtschaftsberuflichen und land- und forstwirtschaftlichen mittleren Schulen.

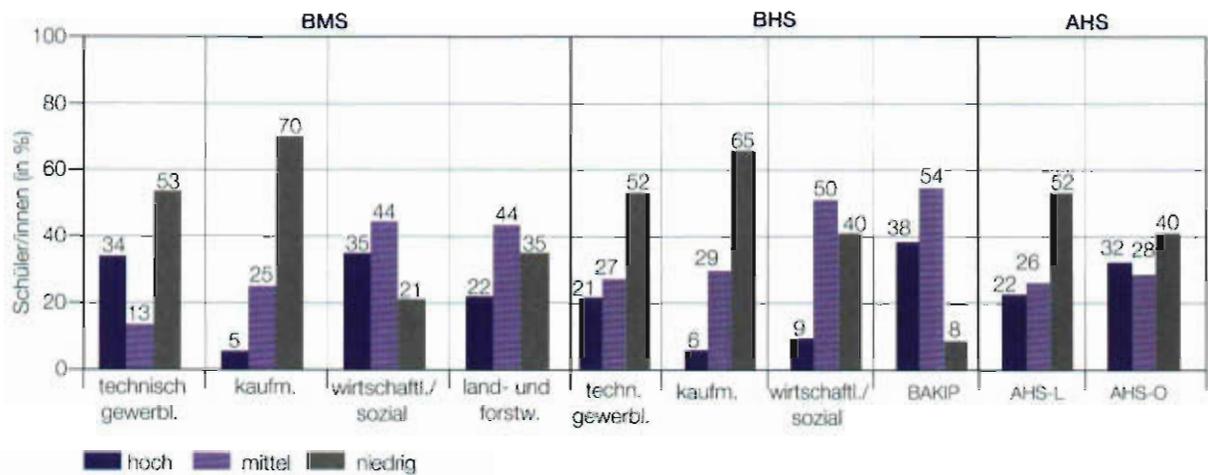
Fehlende oder niedrige Interessenkongruenz bedeutet, dass die Schüler/innen nach der Hauptschule eine zumindest problematische Schulentcheidung getroffen haben. Die Zahl dieser Schüler/innen ist offenbar nach Schulsparte und Schulniveau deutlich verschieden. Tendenziell erfolgt die Wahl der höheren Schulen kongruenter als die der mittleren. Während Interessenkongruenz bereits vor Eintritt in eine bestimmte Schule festgestellt werden kann, ist die von den Schülerinnen und Schülern selbst berichtete subjektive Passung stark von den Erfahrungen abhängig, welche in der gewählten Schule mit den Lehrpersonen und den Mitschüler/innen bzw. im Hinblick auf die Anforderungen der Schule gemacht werden. Die insgesamt relativ hohen Werte sprechen dafür, dass der Großteil der Jugendlichen die nach der Pflichtschule gewählte Schule als positiven Lebensraum erfahren.

Verbesserte Beratung
als Hilfe

Ursachen für geringe Interessenkongruenz sind häufig individuell bedingte Fehlentscheidungen, das Fehlen von differenzierten Interessen (– wo keine ausgeprägten Interessen vorliegen, ist eine Passung zwischen Person und Umwelt nicht möglich –), aber auch unspezifische Anforderungsprofile der gewählten Schulen. Gegenmaßnahmen müssen daher vor allem bei einer verbesserten Beratung, bei der Förderung von authentischen Erfahrungsmöglichkeiten als Hilfe zur Entwicklung von Interessen, aber auch bei einer klareren Profilierung einzelner Schultypen ansetzen.

C

Abb. C1.n: Interessenkongruenz in mittleren und höheren Schulen (2009)



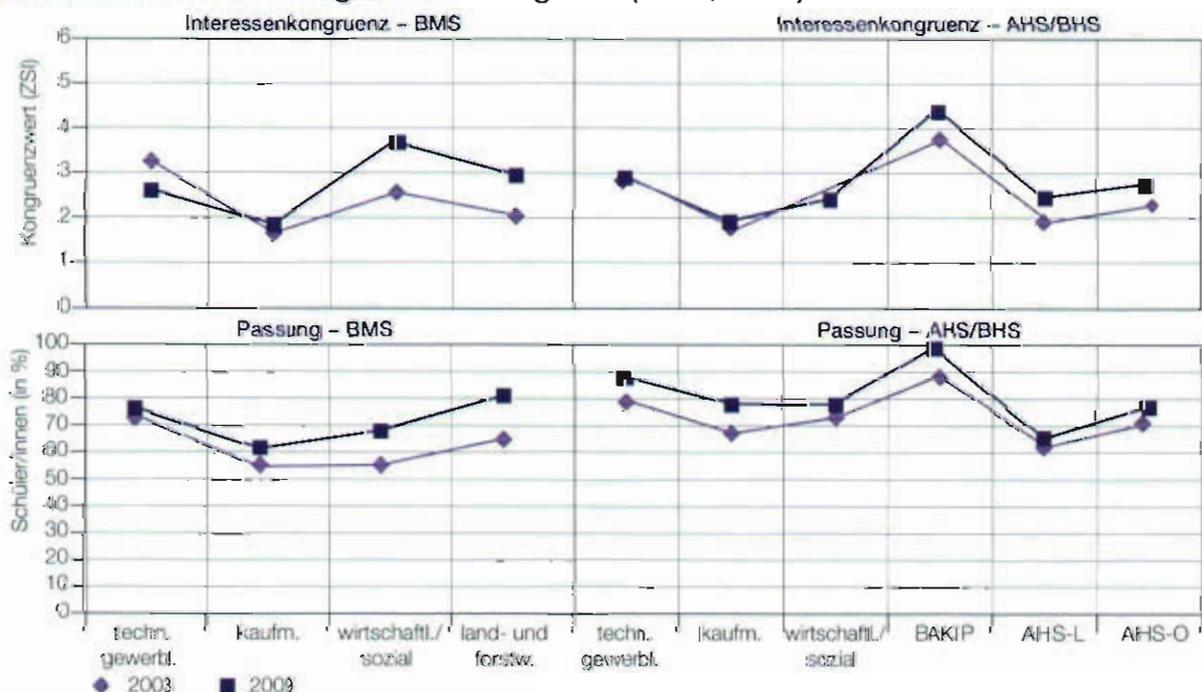
Quelle: Nationalen Zusatzerhebungen zu PISA 2009, Eder, F. (2012).

Tabelle C1.a: Subjektive Passung zur Schule (2009)

	BMS				BHS				AHS	
	technisch-gewerblich	wirtschaftl./sozial	kaufmännisch	land- und forst.	technisch-gewerblich	kaufmännisch	wirtschaftl./sozial	BAKIP	Langform	Oberstufe
Entsprechung zu Fähigkeiten	92	83	92	94	95	92	97	100	89	94
Entsprechung zu Interessen	94	83	87	90	96	83	93	100	78	85
Schule ist „die richtige“	91	87	86	94	93	87	90	100	84	89
Bereitschaft, Schule wieder zu wählen	80	72	70	86	89	87	81	100	80	86

Quelle: Nationale Zusatzerhebungen zu PISA 2009, Eder, F. (2012).

Abb. C1.o: Interessenkongruenz im Vergleich (2003, 2009)



Quelle: Nationale Zusatzerhebungen zu PISA 2009, Eder, F. (2012).



C2 Lernorganisation

Das österreichische Schulsystem kennt drei verschiedene Strategien zum Umgang mit Leistungsheterogenität, (1) die Schulformen (HS vs. AHS) und (2) die innerschulische Differenzierung in Leistungsgruppen, die beide die „Homogenität“ nach Leistungskriterien herstellen sollen, und (3) die Differenzierung im Unterricht. Während traditioneller Unterricht in Österreich durch Homogenisierung, Selektion und frontal-rezeptive Unterrichtsformen gekennzeichnet war, fordern Schulunterrichtsgesetz und moderne Didaktik einen Unterricht, der sich an den individuellen Lernvoraussetzungen einer jeden Schülerin bzw. eines jeden Schülers orientiert. Dieser Indikator diskutiert zuerst die Selektion in Schultypen und Leistungsgruppen im Zusammenhang mit der Leistung, daraufhin die Differenzierung im Unterricht sowie die individuelle Förderung und abschließend die Einstellungen der Lehrer/innen zu verschiedenen Unterrichtsmethoden.

C2.1 Leistungsgruppen und Selektion

Nach der 4. Schulstufe verteilen sich die Schüler/innen auf die allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) und die Pflichtschulen, d. h. die Hauptschule und seit 2009 die Neue Mittelschule (NMS). Die AHS ist von ihrem Bildungsauftrag für die leistungsstärkeren Schüler/innen vorgesehen und soll vertiefte Allgemeinbildung vermitteln und zugleich zur Universitätsreife führen. In den Hauptschulen, die bis 2016 in NMS umgewandelt werden, werden die Schüler/innen aufgrund ihrer Schulleistungen in Deutsch, Mathematik und Englisch einer von drei Leistungsgruppen zugewiesen, wobei laut SchOG §15 die Anforderungen der 1. Leistungsgruppe jenen der AHS zu entsprechen haben.

Nahezu 60 % der Schüler/innen in Österreich werden in den Hauptfächern auf AHS-Niveau unterrichtet, davon die Hälfte in der 1. Leistungsgruppe der HS

Tabelle C2.a zeigt die Verteilung der Schüler/innen nach Schultyp und Leistungsgruppen. Die AHS besuchen 31 % der befragten Schüler/innen der 8. Schulstufe. Weitere 27 % bzw. 28 % der Schüler/innen, je nach Fach, besuchen die 1. Leistungsgruppe. Damit werden bundesweit annähernd 60 % der Schüler/innen in den Hauptfächern auf AHS-Niveau unterrichtet, nahezu die Hälfte davon allerdings in den HS. 11 % bis 13 % der Schüler/innen der 8. Schulstufe gaben an, in einer 3. Leistungsgruppe eingeteilt gewesen zu sein.

Wie gut die Schulwahlentscheidung für einen Schultyp der Sekundarstufe I mit der nachher feststellbaren Leistung zusammenpasst und wie treffsicher die Zuordnung von Schülerinnen und Schülern zu Leistungsgruppen in Hauptschulen ist, zeigt Abbildung C2.a. Sie stellt die Kompetenzen getrennt nach dem Schultyp, AHS oder HS, dar. Für die Hauptschule wird darüber hinaus nach der Leistungsgruppe differenziert. Die Balken zeigen die Verteilung der Schülerleistungen in Form von Perzentilen. Die Kompetenzen in allen Fächern unterscheiden sich erwartungsgemäß im Mittel zwischen der AHS-Unterstufe und den 1. bis 3. Leistungsgruppen der Hauptschule. Die Unterschiede zwischen AHS und der 1. Leistungsgruppe sind in Mathematik und Deutsch jedoch gering. Auffallend sind die großen Überlappungen zwischen den Leistungsverteilungen der vier Gruppen. In Mathematik und Deutsch sind Überlappungen sogar zwischen AHS und der 3. Leistungsgruppe feststellbar: Das schwächste Viertel der AHS-Schüler/innen erzielt Leistungen, die mit jenen des besten Viertels der 3. Leistungsgruppe vergleichbar sind. Am geringsten sind die Überlappungen für die Englisch-Kompetenzen.

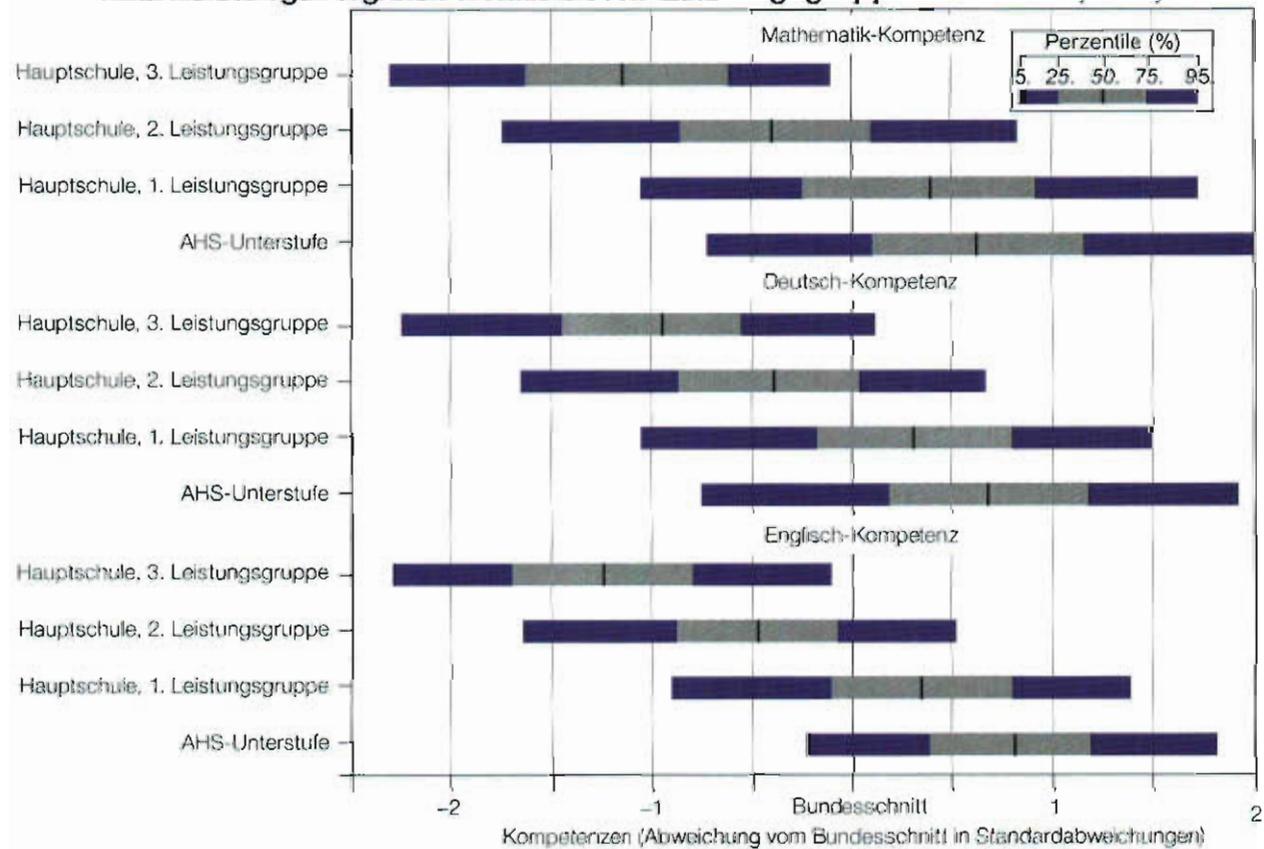
Tabelle C2.b verdeutlicht die Überlappung der Leistungsgruppen, indem für jede Gruppe der Anteil der Schüler/innen angezeigt wird, der über der Medianleistung der anderen Gruppen liegt. AHS und 1. Leistungsgruppe überlappen sich, wie erwartet, stark: In Mathematik schneiden 45 % der Schüler/innen der 1. Leistungsgruppe in der Hauptschule über dem

Tabelle C2.a: Verteilung der Schüler/innen der 8. Schulstufe nach Schultyp und Leistungsgruppe (2009)

Verteilung der Schüler/innen nach Leistungsgruppen (%)														
Mathematik					Deutsch					Englisch				
Hauptschule Leistungsgruppe				AHS	Hauptschule Leistungsgruppe				AHS	Hauptschule Leistungsgruppe				AHS
3	2	1	keine		3	2	1	keine		3	2	1	keine	
12	24	28	4	31	11	26	27	4	31	13	25	27	4	31

Quelle: Bildungsstandards Baseline-Testung 2009. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

Abb. C2.a: Leistungsvergleich zwischen HS-Leistungsgruppen und AHS (2009)



Quelle: Bildungsstandards Baseline-Testung 2009. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

Tabelle C2.b: Leistungsüberlappung zwischen Leistungsgruppen und Schulformen (2009)

Schüler der:	Anteile über der Median-Leistung von ...												
	Mathematik				Deutsch				Englisch				
	Hauptschule			AHS	Hauptschule			AHS	Hauptschule			AHS	
	3	2	1		3	2	1		3	2	1		
AHS		93	81	55	-	87	80	60	-	92	87	67	-
Hauptschule, Leistungsgruppe	1	97	82	-	45	90	80	-	35	94	87	-	28
	2	85	-	14	11	75	-	13	7	85	-	8	2
	3	-	15	1	1	-	17	3	1	-	13	1	0

Anmerkung: Blaue Flächen zeigen die Schüleranteile, die die mittleren Leistungen leistungsstärkerer Gruppen erreicht haben, graue zeigen den Schüleranteil, die die mittleren Leistungen leistungsschwächerer Gruppen erreicht haben.

Quelle: Bildungsstandards Baseline-Testung 2009. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

In Englisch wird die HS dem Auftrag, in der 1. Leistungsgruppe AHS-Niveau zu erreichen nicht gerecht

Medianwert der AHS ab. In Deutsch sind die Überlappungen geringer und in Englisch erreichen nur 28 % der Schüler/innen der 1. Leistungsgruppe den Medianwert der AHS, d. h. die HS wird hier dem Auftrag, AHS-Niveau zu erreichen, nicht gerecht. Auch 11 % der 2. Leistungsgruppe liegen in Mathematik über dem Medianwert der AHS. Umgekehrt zeigt Tabelle C2.a auch, dass eine substanzielle Anzahl von AHS Schülerinnen und -Schülern unter dem Leistungsniveau der Hauptschule liegt. In Mathematik erreichen nur 81 % der AHS-Schüler/innen die Medianleistung der 2. Leistungsgruppe, d. h. jedes fünfte Kind in der AHS erreicht nicht die mittlere Leistung der 2. Leistungsgruppen, 7 % der AHS-Schüler/innen bleiben hinter der Medianleistung der 3. Leistungsgruppe zurück.

C2.2 Differenzierung im Unterricht und individuelle Förderung

Das Ziel der Differenzierung im Unterricht und der individuellen Förderung ist eng verknüpft mit der Einführung der Bildungsstandards und der gewachsenen Bedeutung von kompetenzorientiertem Unterricht. Individualisierung und Differenzierung sind Kernelemente eines solchen Unterrichts und zielen darauf ab, möglichst allen Kindern und Jugendlichen die Chance zu geben, ihr Lernpotenzial voll auszuschöpfen. Damit sind dies Themen, die den Unterricht in allen Schulstufen, Schularten und Fächern gleichermaßen und täglich betreffen.

Mehrheit der Lehrer/innen gibt an, die Konzepte des kompetenzorientierten Unterrichts umzusetzen

Die Befragung der Lehrer/innen in der Bildungsstandards-Baseline-Testung 2009 deckt wesentliche Aspekte des kompetenzorientierten Lernens ab: Innere Differenzierung; Passung und Selbststeuerung; Kompetenzaufbau und Umsetzung von Kompetenzorientierung im Unterricht; Sozial-emotionale Lernumgebung. Aus Sicht der Lehrer/innen waren schon am Beginn der Einführung der Bildungsstandards Elemente des kompetenzorientierten Lehrens im Volksschulunterricht vorhanden. Abbildung C2.b zeigt vier Aussagen, die Aspekte des Kompetenzaufbaus im Unterricht widerspiegeln. Die Lehrer/innen der Mehrheit der Schüler/innen gibt an, die Konzepte des kompetenzorientierten Unterrichts umzusetzen. Hierbei scheinen allerdings leistungsstarke Schüler/innen eher im Blick der Lehrer/innen zu sein als leistungsschwache. Da die meisten Volksschüler/innen sowohl in Deutsch als auch in Mathematik von derselben Lehrkraft unterrichtet werden, überrascht es nicht, dass sich nur geringe Unterschiede zwischen den Fächern zeigen.

Unterricht in der Gesamtgruppe rückläufig

Abbildung C2.c zeigt, wie häufig Volksschullehrer/innen Maßnahmen, die im Zusammenhang mit dem kompetenzorientierten Unterricht stehen, einsetzen. Ein Indiz für Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts ist es, wenn der Unterricht in der Gesamtgruppe – zugunsten von angeleiteter Kleingruppen-, Partner- oder Einzelarbeit – zurückgeht. 2010 war der Unterricht in der Volksschule in der gesamten Gruppe nicht mehr die Norm. Nur 15 % der Schüler/innen wurden von Lehrkräften unterrichtet, die angaben, in jeder Unterrichtsstunde in der Gesamtgruppe zu unterrichten. Hingegen fand für 39 % der Schüler/innen der Unterricht nur in einigen Stunden oder fast nie in der Gesamtgruppe statt. Andere Maßnahmen der Differenzierung, etwa Gruppenarbeit, bei der Kinder mit unterschiedlichen Fähigkeiten zusammenarbeiten können, oder individuell angepasste Aufgaben wurden allerdings für die Mehrheit der Schüler/innen nur in einigen Stunden eingesetzt. Nur 11 % der Schüler/innen wird berichtet, dass sie jede Stunde Aufgaben erhalten, die ihren Fähigkeiten entsprechen. Die Hälfte der Schüler/innen befand sich in Klassen, deren Lehrer/innen die Kinder nie aus Lernzielen wählen und selbstständig auf diese hinarbeiten ließen. Wesentlich häufiger wurden Maßnahmen des förderlichen Feedbacks, der Stärkung der sozial-emotionalen Lernumgebung und der Wiederholung eingesetzt. Die Hausaufgaben wurden in den meisten oder allen Stunden für 70 % der Schüler/innen besprochen, Wiederholung des Grundwissens fand für 80 % in fast allen Stunden statt.

Für die Sekundarstufe II wurden im Rahmen einer nationalen Zusatzerhebung bei PISA 2009 Daten über die innere Differenzierung erhoben. Dabei gaben die 15-/16-Jährigen an, wie oft – ihrer Wahrnehmung nach – bestimmte Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht in allen Fächern vorkommen (Abbildung C2.d). Die Ergebnisse spiegeln demnach eine sehr

Abb. C2.b: Angaben von Volksschullehrer/innen zu Unterrichtsmaßnahmen im Zusammenhang mit kompetenzorientiertem Unterricht (2010)

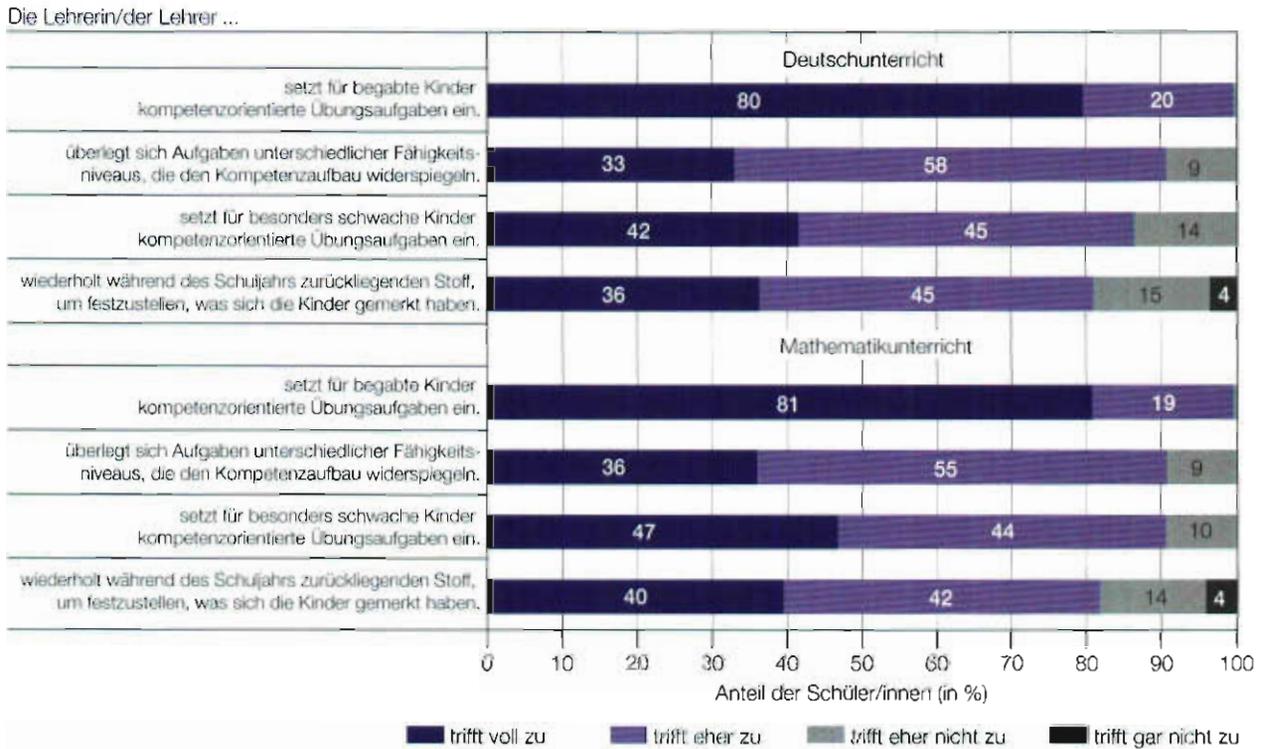
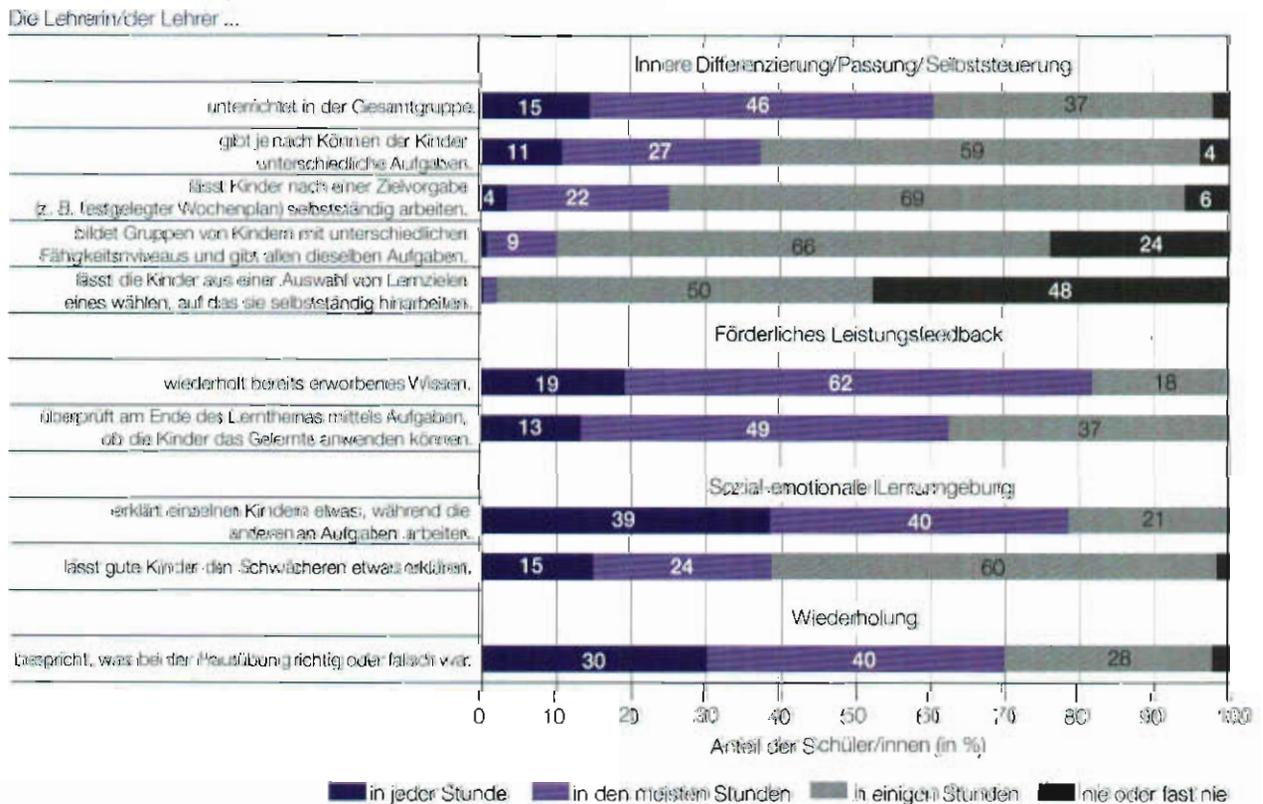


Abb. C2.c: Einsatz von Unterrichtsmaßnahmen im Zusammenhang mit kompetenzorientiertem Unterricht in der Volksschule (2010)



allgemeine Einschätzung der Schüler/innen bezüglich der Häufigkeit der verwendeten Maßnahmen wider. Die Schüler/innen wurden z. B. gefragt, wie oft sie sich aussuchen, mit welchem von mehreren Themen sie sich beschäftigen, wie oft sie selbst entscheiden, ob sie eine bestimmte Aufgabe allein oder gemeinsam mit anderen bearbeiten, oder wie oft sie Aufgaben fertigstellen, während die Schnelleren etwas anderes machen.

Am häufigsten wird der Unterrichtsablauf dem Tempo der Schüler/innen angepasst, d. h. dass schnellere Schüler/innen den anderen helfen oder etwas anderes machen, während langsamere Schüler/innen noch fertig arbeiten. Schüler/innen erhalten zudem regelmäßig von den Lehrkräften Tipps, wie sie am besten lernen können. Ebenso zeigt sich, dass sich die Lehrkräfte länger mit jenen Jugendlichen beschäftigen, die bei einer Aufgabe mehr Unterstützung benötigen.

Seltener kommen hingegen Maßnahmen vor, die den Jugendlichen eine unterschiedliche Auseinandersetzung mit dem Lernstoff ermöglichen: 38 % der Jugendlichen geben an, dass einzelne Schüler/innen mindestens wöchentlich auf unterschiedliche Art lernen, z. B. mit einer Lernkartei oder im Buch. Nur rund ein Viertel der Schüler/innen erlebt wöchentlich Unterrichtssituationen, in denen sie unterschiedlich schwierige Aufgaben bearbeiten, oder die Sozialform frei wählen können. Weniger als ein Fünftel hat wöchentlich Unterrichtssituationen, in denen sie unterschiedliche Hausaufgaben erhalten (bei 73 % ist das nie oder fast nie der Fall), oder sich aussuchen, mit welchem von mehreren Themen sie sich beschäftigen. Etwas mehr als die Hälfte der Jugendlichen gibt an, nie oder fast nie auswählen zu können, auf welche Art ihr Wissen überprüft wird (z. B. durch eine mündliche Prüfung oder ein Referat).

Tendenziell zeigt sich aber, dass am Anfang der Sekundarstufe II wesentlich seltener individualisiert wird als in der Volksschule

Ein Vergleich der Daten zur inneren Differenzierung im Unterricht in der Volksschule mit dem Unterricht am Anfang der Sekundarstufe II gestaltet sich schwierig, da es sich einmal um die Lehrersicht (Volksschule) und einmal um die Schülersicht (Sekundarstufe II) handelt und sich zudem Lehrer/innen in der Volksschule auf den Gesamtunterricht beziehen, während sich Schüler/innen der Sekundarstufe II bei ihrer Einschätzung auf viele verschiedene Gegenstände und Lehrkräfte beziehen. Tendenziell zeigt sich aber, dass am Anfang der Sekundarstufe II wesentlich seltener individualisiert wird als in der Volksschule.

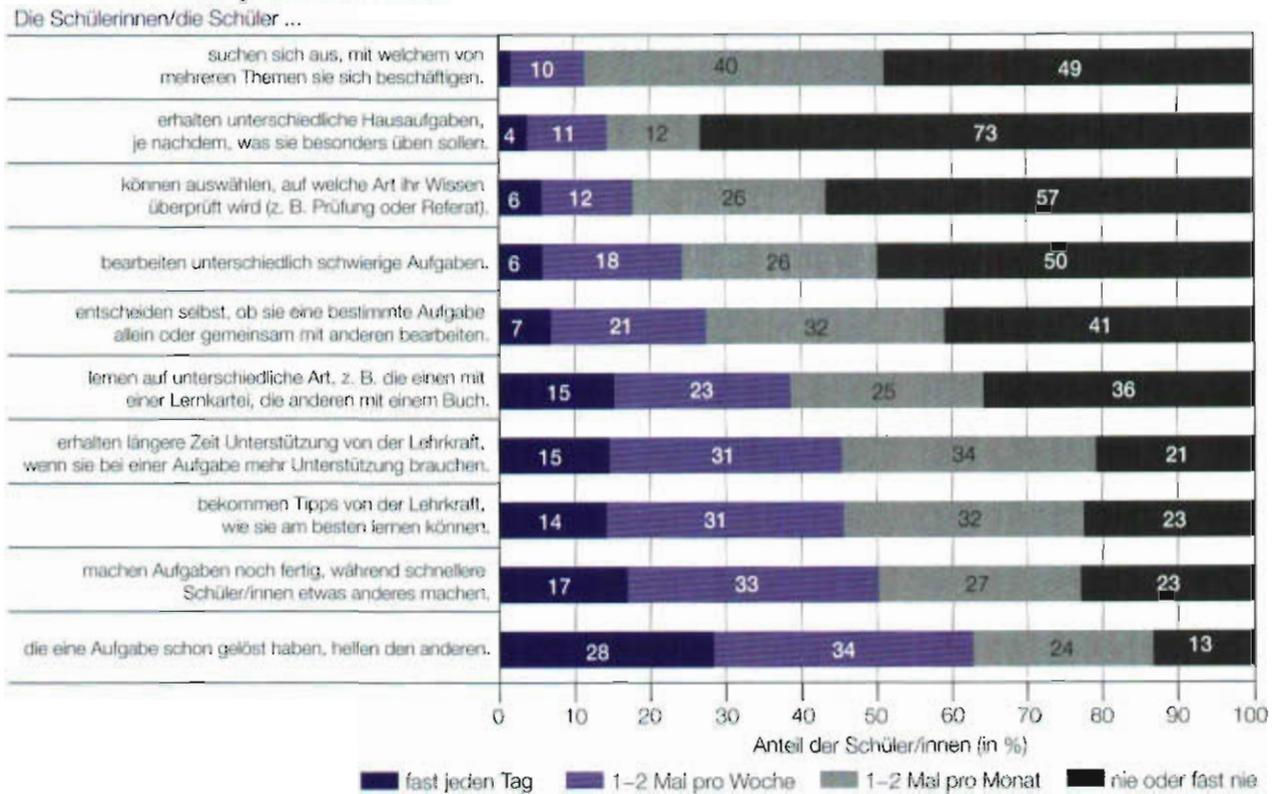
Schüler/innen der AHS und BHS berichten am wenigsten von Unterrichtsdifferenzierung

Abbildung C2.e zeigt abschließend für die Schulformen der Sekundarstufe II im Vergleich den Anteil der Schüler/innen, die angeben, dass die einzelnen Differenzierungsmaßnahmen zumindest wöchentlich in ihrem Unterricht vorkommen. Auffällig ist, dass Schüler/innen der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) und im geringeren Ausmaß der berufsbildenden höheren Schulen (BHS) Unterrichtsdifferenzierung seltener erleben als Schüler/innen der Berufsschulen (BS), Polytechnischen Schulen (PTS) oder berufsbildenden mittleren Schulen (BMS). Weniger als 10 % der AHS-Schüler/innen erleben es wöchentlich, dass Hausaufgaben, Unterrichtsthemen oder Prüfungssituationen an die individuellen Bedürfnisse angepasst werden.

C2.3 Lehreinstellungen von Lehrerinnen in der Sekundarstufe I, nach Schultyp und im internationalen Vergleich

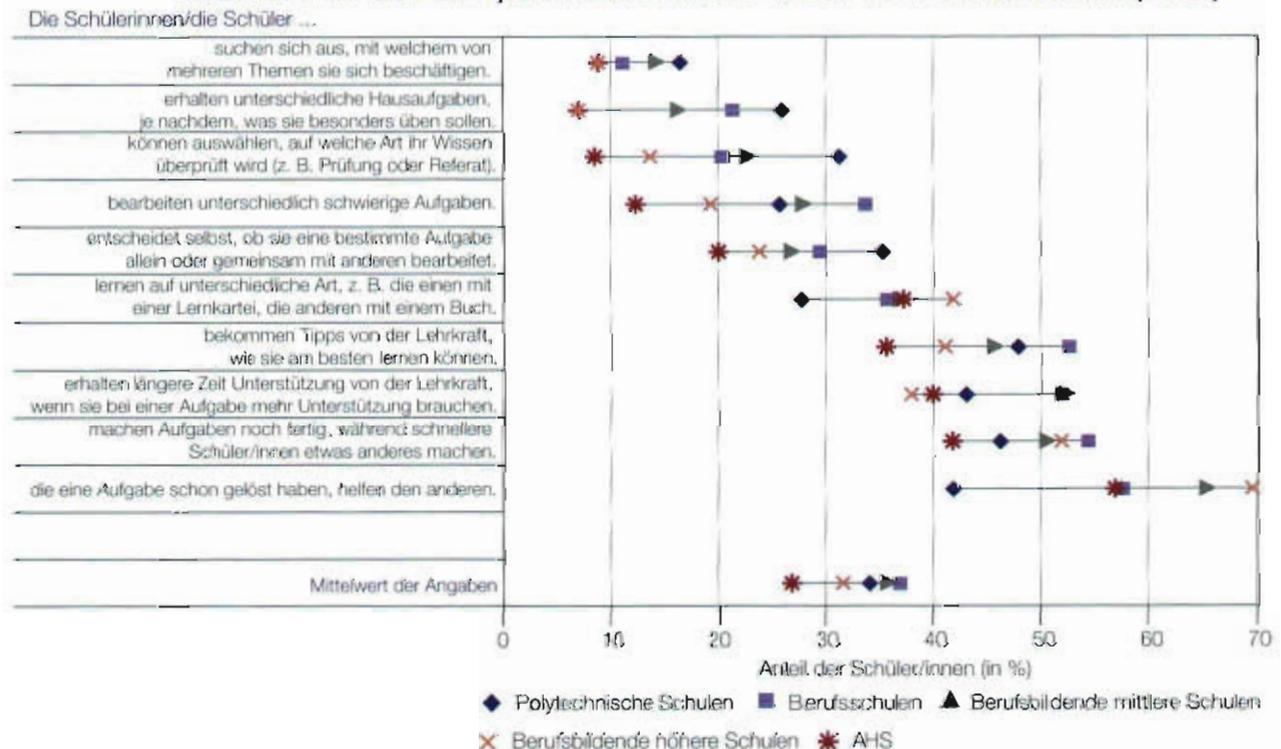
Maßgeblich beeinflussend für die Wahl der Unterrichtsmethode ist die Lehreinstellung und -haltung der Lehrperson. TALIS-2008-Daten zeigen, welche Lehreinstellungen und -haltungen Lehrpersonen ihren Angaben nach haben. Hierzu wurden zwei Dimensionen von Lehreinstellungen erfasst: die traditionelle Einstellung und die konstruktivistische Einstellung. Mit traditioneller Einstellung ist gemeint, dass Lehrer/innen eine Unterrichtsgestaltung bevorzugen, in der konkretes Wissen in klarer und strukturierter Weise kommuniziert wird und bei der sie für Ruhe und Disziplin im Klassenraum sorgen. Mit konstruktivistischer Einstellung ist gemeint, dass Schüler/innen nicht als passive Empfänger/innen, sondern als aktive Teilnehmer/innen beim Wissenserwerb angesehen werden.

Abb. C2.d: Schülerangaben zur Häufigkeit von Maßnahmen des kompetenzorientierten Unterrichts in der Sekundarstufe II (2009)



Quelle: PISA 2009. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

Abb. C2.e: Anteil jener Schüler/innen, die wenigstens wöchentlich bestimmte Maßnahmen des kompetenzorientierten Unterrichts beobachten (2009)



Quelle: PISA 2009. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

Abbildung C2.f zeigt das Ausmaß der Zustimmung der Lehrer/innen zu den beiden Einstellungsdimensionen im internationalen Vergleich. Als Streuungsmaß ist durch schwarze, vertikale Linien jener Wertebereich abgebildet, in dem sich etwa zwei Drittel (68 %) aller Messwerte befinden (je eine Standardabweichung oberhalb und unterhalb des Mittelwerts). Der theoretische Mittelwert der Skala liegt bei 1,5. Die Länder sind absteigend nach dem Mittelwert bei der „konstruktivistischen Einstellung“ gereiht.

Die Lehrer/innen aller Länder stimmen den Aussagen zu beiden Einstellungsdimensionen in hohem Maße zu. Die Mittelwerte zur konstruktivistischen Einstellung liegen über alle 20 dargestellten OECD-/EU-Länder hinweg zwischen 2,0 (Italien) und 2,4 (Türkei). Die Mittelwerte zur traditionellen Einstellung zeigen mit Werten zwischen 1,6 in Australien und 2,1 in Bulgarien eine etwas niedrigere Zustimmung. In allen Ländern (außer Italien) äußern die Lehrkräfte eine etwas größere Zustimmung zur konstruktivistischen Einstellung als zur traditionellen Einstellung.

Österreich fällt durch die zweithöchste Zustimmungsrare der Lehrkräfte zur Konstruktivistischen Einstellung auf. Österreichs Mittelwert liegt bei 2,4 für die konstruktivistische Einstellung, für die traditionelle Einstellung liegt er bei 1,8. Beide Mittelwerte liegen damit über dem theoretischen Mittelpunkt der Skala und zeugen von im Schnitt großer bzw. moderater Zustimmung. Der Unterschied zwischen den beiden Mittelwerten ist statistisch signifikant. Österreich fällt dabei – wie Australien – durch einen relativ großen Abstand zwischen den Mittelwerten der beiden Dimensionen auf.

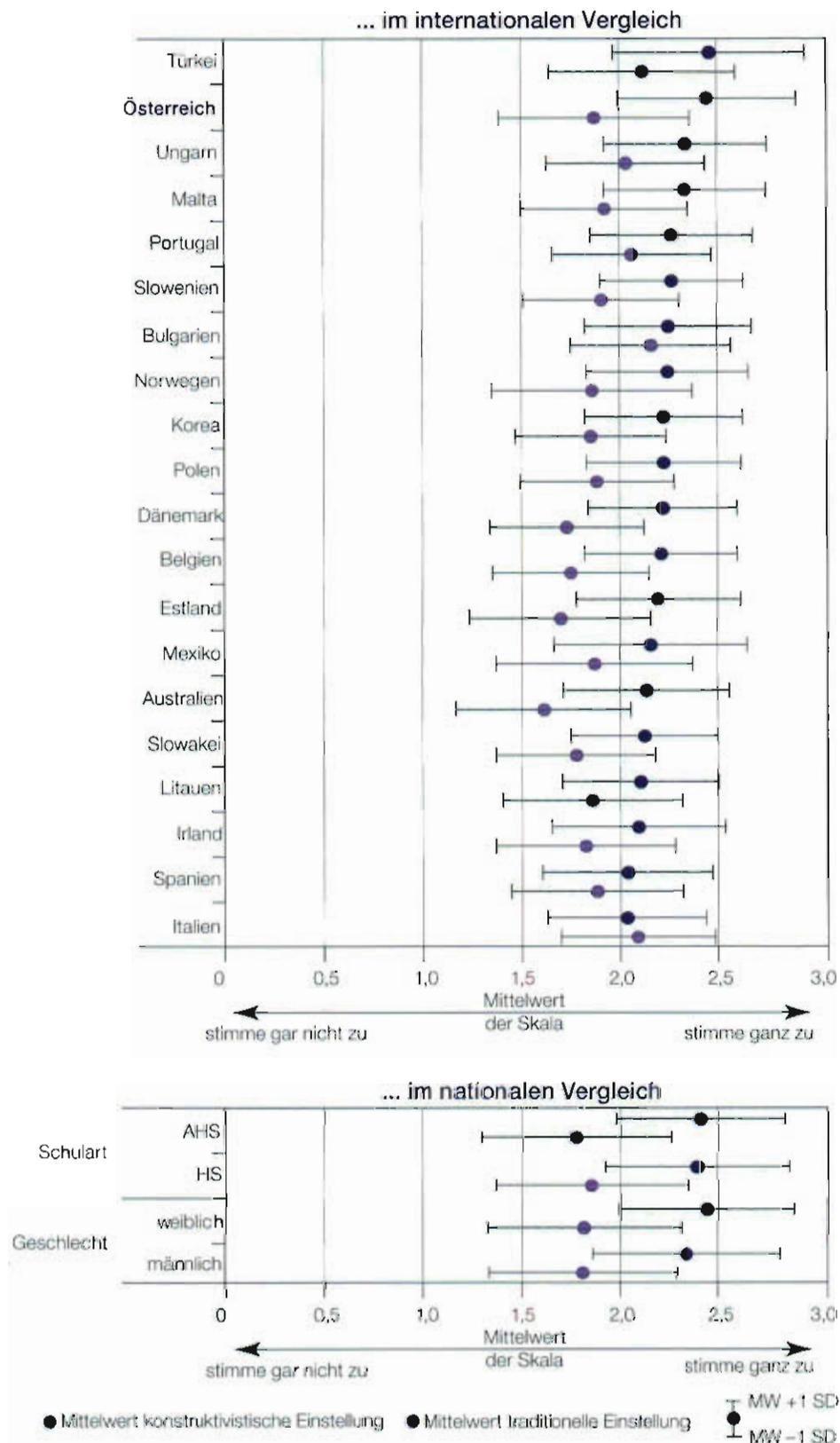
Wie heterogen die Einstellungen der Lehrkräfte in den Ländern sind, zeigt die Streuung, die für Österreich auf eher heterogene Ansichten in der Lehrerschaft hinweist. Insbesondere bezüglich der Aussagen zur traditionellen Einstellung gehört Österreich (mit Norwegen und Mexiko) zu den Ländern mit der größten Streuung.

Lehrer/innen an AHS sowie an Hauptschulen stimmen mehr der konstruktivistischen Überzeugung als der traditionellen Überzeugung zu. Beide Geschlechter stimmen der traditionellen Überzeugung weniger zu als der konstruktivistischen.

C

In Österreich zweithöchste
Zustimmungsrate zur
Konstruktivistischen
Einstellung

Abb. C2.f: Zustimmung zu Lehreinrichtungen und -haltungen (2008)



Anmerkung: Teilnehmerländer absteigend nach dem höchsten Mittelwert der Kategorie „konstruktivistische Einstellung“ geortet
 Quelle: TALIS 2008. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

C3 Sonderpädagogik

Betrachtet man den Bereich der sonderpädagogischen Förderung in Regel- und in Sonderschulen gemeinsam, erhält man einen Überblick über die Gesamtheit der Sonderpädagogik in Österreich und den Bundesländern. In Österreich weisen knapp 4 % der Schüler/innen in der Pflichtschulzeit sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) auf. Dieser liegt gemäß § 8 des Schulpflichtgesetzes (SchPfG) vor, wenn ein Kind infolge physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks-, Haupt- oder Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogische Maßnahmen nicht folgen kann, aber dennoch schulfähig ist. Obwohl ungenügende Schulleistungen oder eine unzureichende Kompetenz in der Unterrichtssprache einen Förderbedarf nicht zwingend begründen, weisen besonders viele Kinder nicht-deutscher Alltagssprache SPF auf. Kennzahl C3.1 zeigt die Anteile der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und zeigt, in welchem System, Regel- oder Sonderschule, sie beschult werden. Kennzahl C3.2 zeigt die unterschiedliche sonderpädagogische Praxis in den Bundesländern und C3.3 diskutiert das Ausmaß der Förderung für Schüler/innen nicht-deutscher Alltagssprache.

C3.1 Sonderpädagogische Förderung

Um das Ausmaß der sonderpädagogischen Förderung in Österreich zu beschreiben, ist es notwendig Regel- und Sonderschulen zusammen zu betrachten. Abbildung C3.a zeigt die Anteile der Schüler/innen mit Förderbedarf und deren Verteilung über integrative und exklusive Fördermaßnahmen. Derzeit haben bundesweit 4 % der Schüler/innen sonderpädagogischen Förderbedarf, wobei 55 % der geförderten Kinder in Regelschulen und 45 % in Sonderschulen, Sonderschulklassen bzw. nach dem Sonderschullehrplan unterrichtet werden. Überdurchschnittlich viele Kinder werden in Wien, Kärnten und Vorarlberg sonderpädagogisch gefördert, während in der Steiermark und Tirol der Anteil bei nur 3 % liegt.

Sonderpädagogische
Integration ins
Regelschulwesen regional
sehr unterschiedlich

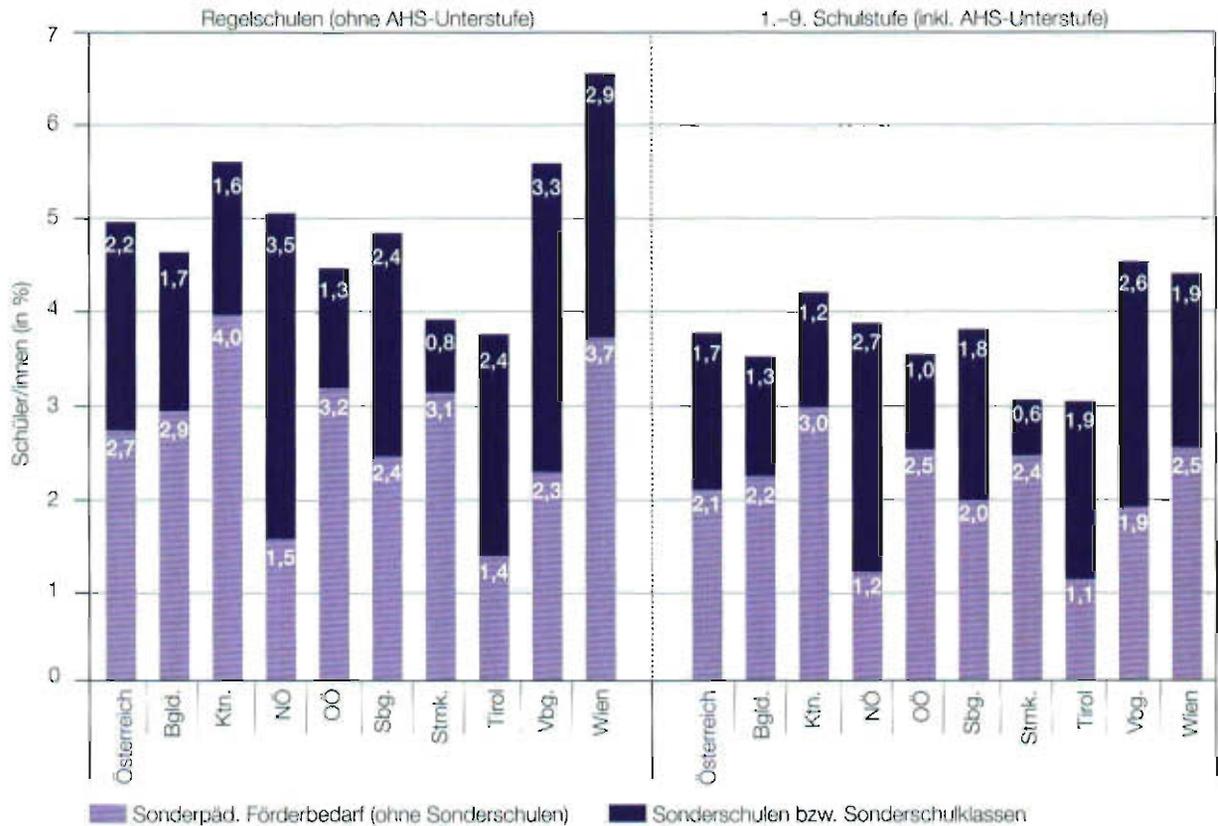
Ein Blick auf die Anteile jener Schüler/innen mit SPF, die nicht im Regelschulwesen, sondern in Sonderschulen unterrichtet werden, zeigt folgenden Zusammenhang: je mehr SPF-Schüler/innen in das Regelschulwesen integriert werden, desto geringer ist tendenziell der Anteil an Sonderschüler/innen. Dies trifft insbesondere auf die Bundesländer Kärnten, Oberösterreich, Steiermark und zum Teil auf das Burgenland zu, wo eine überdurchschnittliche Integration ins Regelschulwesen mit unterdurchschnittlichen Anteilen an Sonderschüler/innen einhergeht. In Niederösterreich, Vorarlberg und Tirol geht hingegen eine unterdurchschnittliche Integration ins Regelschulwesen mit überdurchschnittlichen Anteilen an Sonderschülerinnen und Sonderschülern einher.

Da sonderpädagogische Maßnahmen kaum in der AHS, sondern hauptsächlich in Volksschulen, Hauptschulen, Neuen Mittelschulen und Polytechnischen Schulen stattfinden, liegt in diesen Schulformen der Anteil der Schüler/innen mit SPF höher, als die Zahlen für die 1. bis 9. Schulstufe anzeigen.

Zusammenhang
zwischen nichtdeutscher
Umgangssprache und
sonderpädagogischer
Förderung ...

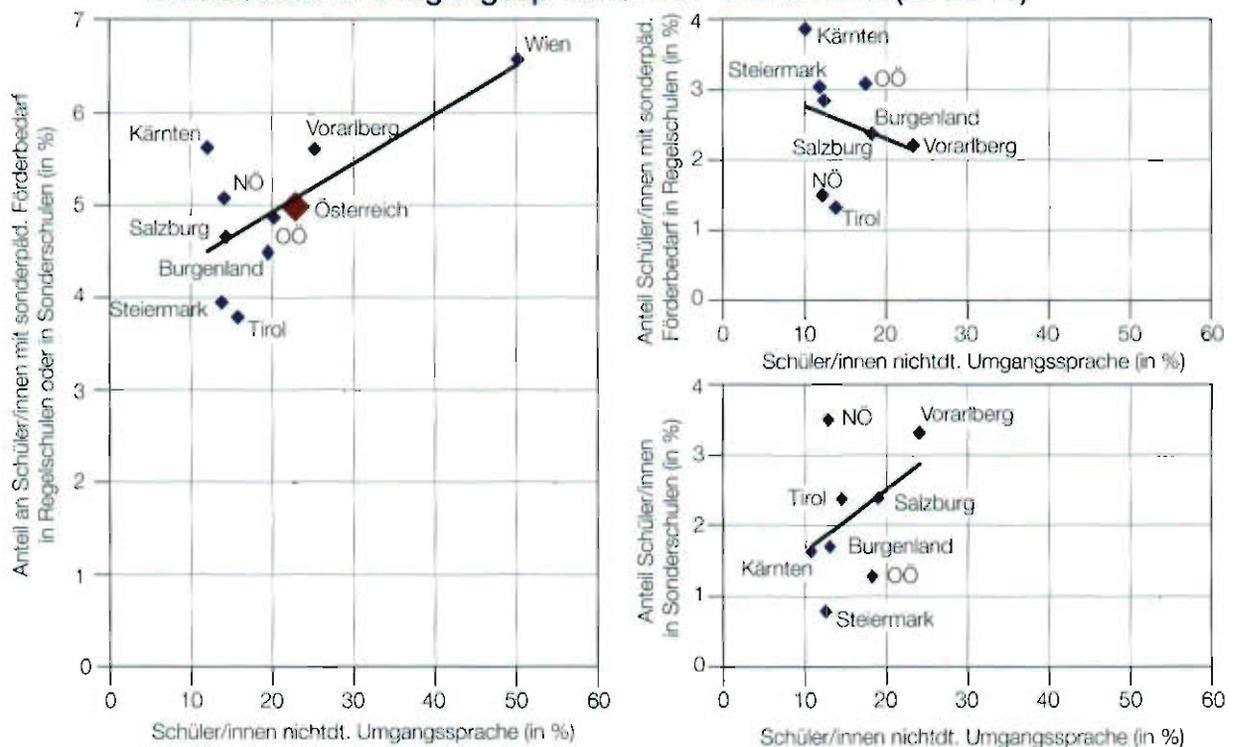
Stellt man die Anteile jener Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit den Anteilen an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache nach Bundesland gegenüber, so zeigt sich für die Gesamtheit der Sonderpädagogik (SPF in Regelschulen und in Sonderschulen) eine positive Beziehung: je mehr Schüler/innen mit nichtdeutscher Umgangssprache unterrichtet werden, desto mehr Schüler/innen haben sonderpädagogischen Förderbedarf. Der Zusammenhang, der nicht kausal interpretiert werden kann, ist

Abb. C3.a: Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und in Sonderschulen nach Bundesland, Schultyp bzw. Schulstufen (2010/11)



Quelle: Statistik Austria. Berechnung und Darstellung: IHS.

Abb. C3.b: Zusammenhang zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf und nichtdeutscher Umgangssprache in APS und NMS (2010/11)



Quelle: Statistik Austria. Berechnung und Darstellung: IHS.

relativ stark und bleibt in abgeschwächter Form auch dann bestehen, wenn Wien als Ausreißer nicht berücksichtigt wird. Fokussiert man nur auf den SPF in Regelschulen bzw. in Sonderschulen getrennt, so zeigt sich ein aufschlussreicher Unterschied, der allerdings nur deutlich wird, wenn man die Bundesländer ohne Wien betrachtet: je höher der Anteil an Schüler/innen mit nichtdeutscher Umgangssprache in allgemeinbildenden Pflichtschulen ist, desto niedriger ist der Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen und desto höher ist der Anteil der Schüler/innen in Sonderschulen (vgl. rechter Teil der Abb. C3.b). Das bedeutet, dass auf Bundeslandebene die mit einem höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Umgangssprache einhergehende höhere sonderpädagogische Betreuung tendenziell außerhalb der Regelschulen in Sonderschulen erfolgt.

... die in
überdurchschnittlichem
Ausmaß in Sonderschulen
stattfindet

Auch wenn die gezeigten Zusammenhänge wegen der geringen Zahl an Bundesländern und aufgrund der statistischen Unsicherheit vorsichtig zu interpretieren sind, so machen die Untersuchungen insgesamt recht deutlich, dass ein höherer Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Umgangssprache mit einer höheren Anzahl an Schülerinnen und Schülern, denen ein SPF attestiert wird, einhergeht, obwohl die Sprachkompetenz grundsätzlich kein Kriterium für einen sonderpädagogischen Förderbedarf ist. Schüler/innen, auf die beide Merkmale zutreffen, werden dabei tendenziell eher in Sonderschulen als in Regelschulen unterrichtet.

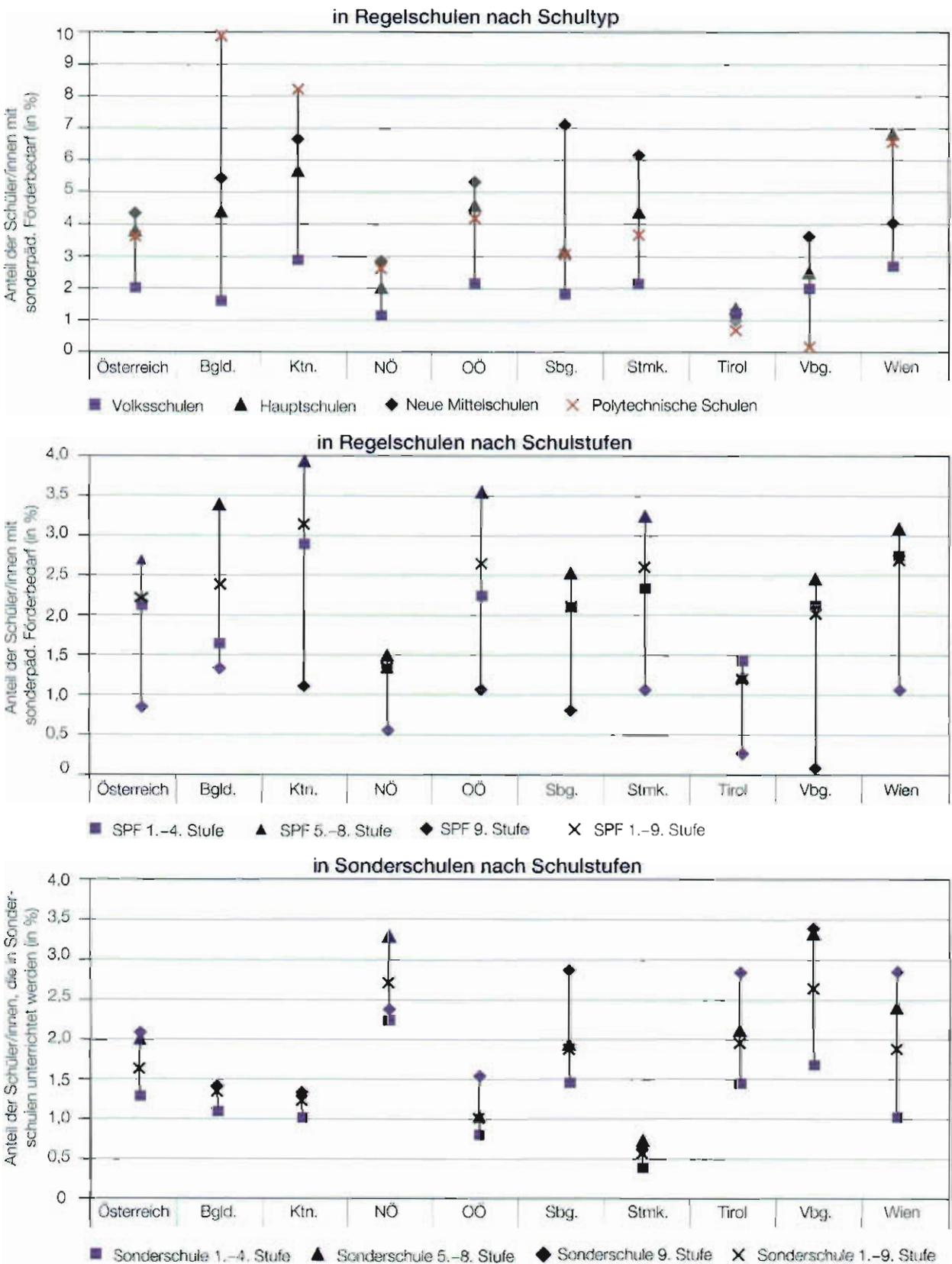
C3.2 Sonderpädagogische Förderung in Regelschulen und in Sonderschulen

Abbildung C3.c (oben) zeigt, obwohl es vereinzelt Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in AHS sowie in Berufsschulen und berufsbildenden mittleren und höheren Schulen gibt, dass sich der integrative Unterricht auf die allgemeinbildenden Pflichtschulen (Volksschulen, Hauptschulen, Polytechnische Schulen) und auf die Neuen Mittelschulen konzentriert. Österreichweit haben rund 2 % der Volksschüler/innen sonderpädagogischen Förderbedarf. Die Unterschiede in den Bundesländern bewegen sich in einer relativ engen Bandbreite von 1,2 % (Niederösterreich) und 2,7 % (Kärnten). In den integrativen Schulen der Sekundarstufe I erhöhen sich die SPF-Anteile zum Teil deutlich, einerseits weil in den AHS-Unterstufen nur in Ausnahmefällen Schüler/innen mit SPF unterrichtet werden und der Anteil in Hauptschulen, Neuen Mittelschulen und vor allem Polytechnischen Schulen so automatisch zunimmt. Andererseits erhöht sich mit der Ausnahme von Tirol und Niederösterreich die absolute Zahl an ausgestellten SPF-Bescheiden in der 5.–8. Schulstufe, wie aus Abbildung C3.c (Mitte) hervorgeht. In Hauptschulen und Neuen Mittelschulen sind die durchschnittlichen Anteile mit rund 4 % damit etwa doppelt so hoch wie in Volksschulen, wobei gegenwärtig österreichweit das Niveau in den Neuen Mittelschulen etwas über jenem der Hauptschulen liegt. Auch die Unterschiede zwischen den Bundesländern treten hier deutlicher zutage: In Wien haben 6,5 % der Schüler/innen in Hauptschulen und 3,9 % der Schüler/innen in den Neuen Mittelschulen einen SPF-Bescheid, in Tirol sind beide Anteile mit 1,6 % bzw. 1,1 % am niedrigsten. Überdurchschnittlich hohe SPF-Anteile weisen Neue Mittelschulen in Kärnten (hier auch Hauptschulen), Salzburg und der Steiermark auf, wobei in Salzburg der SPF-Anteil in Hauptschulen unterdurchschnittlich ist. In den Polytechnischen Schulen ist der Bundesdurchschnitt mit 3,6 % etwas niedriger als in Hauptschulen und Neuen Mittelschulen, mit stark überdurchschnittlichen Anteilen im Burgenland, in Kärnten und in Wien. In der 9. Schulstufe werden die SPF-Schüler/innen hauptsächlich in den Polytechnischen Schulen unterrichtet. Im Hinblick auf alle Schüler/innen der 9. Schulstufen zeigt sich jedoch, dass hier die SPF-Anteile im Vergleich zu den anderen Schulstufen deutlich niedriger sind.

Bis zur 8. Schulstufe
wächst die Zahl der
Sonderschüler/innen
kontinuierlich an

Bundesweit werden rund 1,7 % aller Schüler/innen der 1.–9. Schulstufe in Sonderschulen, Sonderschulklassen bzw. nach dem Sonderschullehrplan unterrichtet (vgl. Abbildung C3.c unten). Die Streuung nach Bundesländern reicht von 0,6 % in der Steiermark bis hin zu 2,7 % in Niederösterreich. In den Bundesländern ist der Sonderschüler/innen-Anteil in den

Abb. C3.c: Anteil der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Bundesland (2010/11)



Quelle: Statistik Austria. Berechnung und Darstellung: IHS.



5.–8. Schulstufen zum Teil deutlich größer als in den ersten vier Schulstufen. Betrachtet man die einzelnen Schulstufen, so erhöht sich in allen Bundesländern der Anteil der Sonderschüler/innen im Verlauf von der ersten zur achten Schulstufe kontinuierlich; im Bundesdurchschnitt von 0,9 % in der 1. Schulstufe auf 2,3 % in der 8. Schulstufe. Das zeigt, dass im Schulsystem fortwährend Schüler/innen mit SPF aus dem Regelschulwesen ausgeschieden werden.

C3.3 Sonderpädagogische Förderung und Sprache

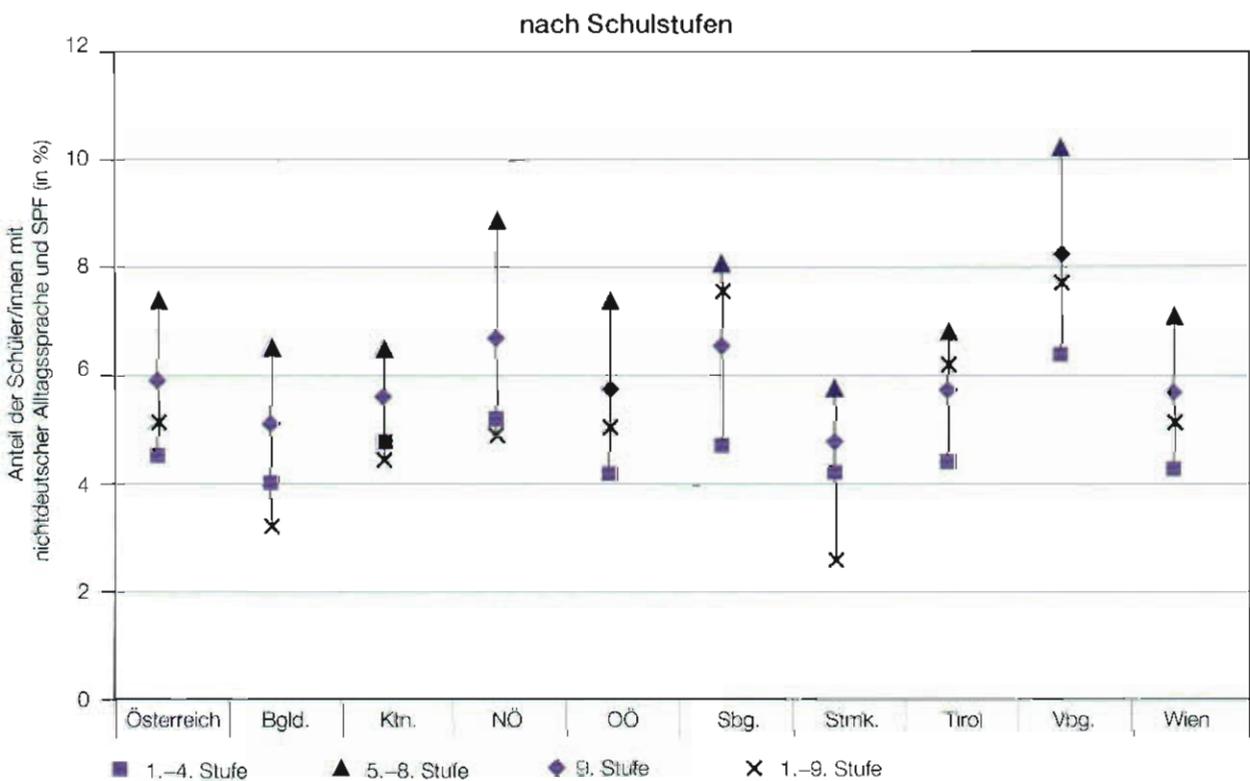
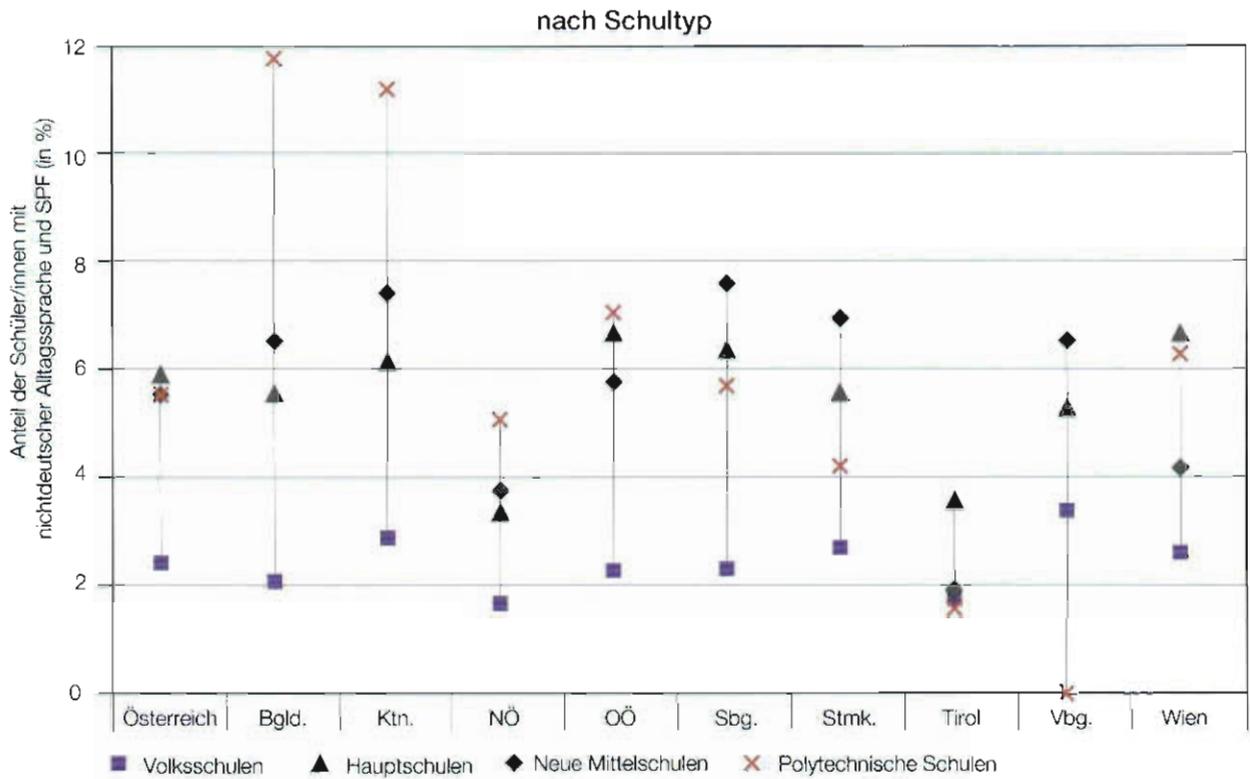
Schüler/innen mit
nichtdeutscher
Umgangssprache in
überdurchschnittlichem
Ausmaß
sonderpädagogisch
gefördert

Unter den Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Alltagssprache ist der Anteil mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Vergleich zu allen Schülerinnen und Schülern vor allem in der Sekundarstufe I überdurchschnittlich hoch (Abbildung C3.d). Im Bundesdurchschnitt haben rund 6 % der Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache in Hauptschulen, Neuen Mittelschulen und Polytechnischen Schulen einen SPF-Bescheid, während dieser Anteil bei allen Schülerinnen und Schülern rund 4 % beträgt (vgl. Kennzahl C3.1). Im Unterschied zu den anderen Bundesländern zeigen sich in Wien kaum Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern deutscher und nichtdeutscher Umgangssprache im Hinblick auf die sonderpädagogische Förderung in Regelschulen. In Tirol (insbesondere Hauptschulen, Neue Mittelschulen und Polytechnischen Schulen), Vorarlberg (VS, Hauptschule, Neue Mittelschule) sowie in den Hauptschulen und Polytechnischen Schulen in Niederösterreich, Oberösterreich und Salzburg sind die SPF-Anteile bei Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache stark erhöht. Im Vergleich zu allen Schülerinnen und Schülern sind hier die SPF-Anteile in dieser Gruppe um das 1,5- bis mehr als das 2-Fache höher. Außer in Oberösterreich erfolgt in den genannten Ländern der sonderpädagogische Unterricht vornehmlich in Sonderschulen und weniger in den Regelschulen (C3.1).

Betrachtet man die Schüler/innen mit nichtdeutscher Umgangssprache insgesamt, d. h. die 1.–9. Schulstufe inkl. AHS, so befinden sich in Vorarlberg 8 % sowie in Niederösterreich und Salzburg rund 6 % entweder mit SPF in einer Regelschule oder in einer Sonderschule. Dies ist im Vergleich zu allen Schülerinnen und Schülern dieser Schulstufen deutlich höher (vgl. Abbildung C3.d unten).

C

Abb. C3d: Anteil der Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache und sonderpädagogischem Förderbedarf nach Bundesland (2010/11)



Quelle: Statistik Austria. Berechnung und Darstellung: IHS.



C4 Schul- und Unterrichtsklima

Wesentliche Indikatoren für die Qualität eines Schulsystems sind neben den Leistungen der Schüler/innen solche, die die Rahmenbedingungen an den Schulen betreffen. In einer positiven Lern- und Unterrichts Atmosphäre wird die Lernmotivation von Jugendlichen stärker gefördert und wirkt insgesamt eher lernförderlich (Götz, Frenzel & Pekrun, 2008). Wenn Unterricht in einer Umgebung stattfindet, in der sich junge Menschen wohlfühlen, trägt Schule dazu bei, dass die Kompetenzen der Jugendlichen gefördert werden und die Schüler/innen ihr Potenzial ausschöpfen. Einige Aspekte von Unterrichts Atmosphäre werden in diesem Indikator näher beleuchtet: Das Schul- und Unterrichtsklima, die Einstellung der Schüler/innen zum Nutzen der Schule und die Zufriedenheit der Schüler/innen mit Aspekten des Schulklimas. Eine direkte Messung des Schul- und Unterrichtsklimas ist allerdings flächendeckend nicht möglich. Dieser Indikator illustriert auf der Basis von Schülerangaben 15-/16-jähriger Jugendlicher Aspekte des Schulklimas am Beginn der Sekundarstufe II. Ergänzt werden die Kennzahlen zum Schulklima durch Erhebungen zur schulischen Gewalt an den Schulen der 15-/16-Jährigen.

C4.1 Schul- und Unterrichtsklima im Vergleich zwischen den Schulsparten und im internationalen Vergleich

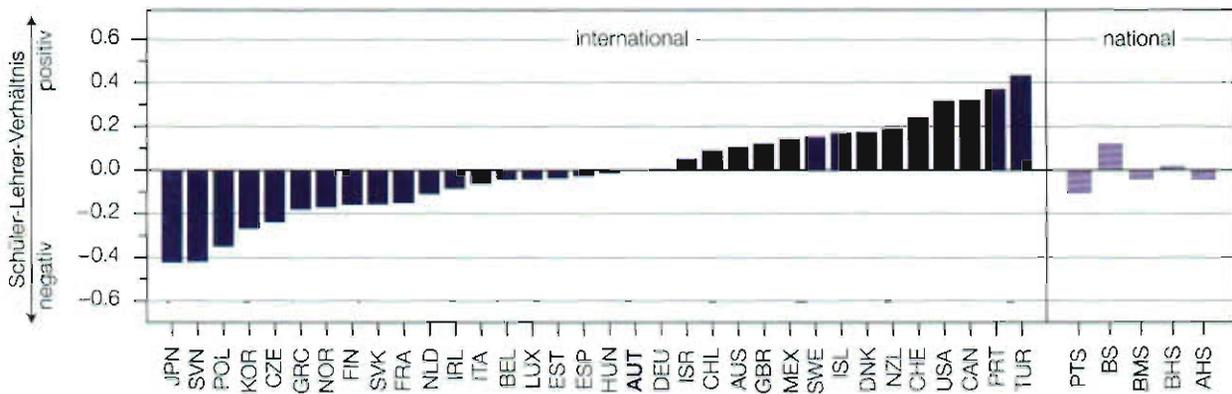
Die drei Konstrukte „Schüler-Lehrer-Verhältnis“, „Erlebter Nutzen von Schule“ und „Unterrichtsdziplin“ bilden den Indikator Schul- und Unterrichtsklima. Die ersten beiden Indizes ergeben sich aus je vier bzw. fünf Items, zu welchen die Schüler/innen bei PISA 2009 auf einer vierstufigen Skala ihre Zustimmung bzw. Ablehnung zum Ausdruck bringen konnten. Ein Beispiel für den Index Schüler-Lehrer-Verhältnis ist die Aussage „Die meisten Lehrer/Lehrerinnen behandeln mich fair“. Beispielhaft für den Index „Erlebter Nutzen von Schule“ ist die Aussage „In der Schule habe ich Dinge gelernt, die im Beruf nützlich sein könnten“. Der Index „Unterrichtsdziplin“ erfasst, inwiefern Schüler/innen Störsituationen im Unterrichtsalltag erleben. Hier steht die Unterrichtsdziplin im Unterrichtsfach Deutsch bzw. dessen Äquivalent in anderen Ländern exemplarisch für den gesamten Unterricht. Dieses Konstrukt wird auf Basis von fünf Aussagen gebildet, wobei die Jugendlichen aus vier Ausprägungen („nie oder fast nie“, „in einigen Stunden“, „in den meisten Stunden“ oder „in jeder Stunde“) auswählen konnten. Beispielhaft für diesen Index ist die Aussage „Es ist laut und alles geht durcheinander“.

Die Abbildungen C4.a bis C4.c zeigen die drei Konstrukte im internationalen Vergleich sowie nach österreichischen Schulsparten aufgliedert. Alle drei Indizes sind so standardisiert, dass der OECD-Mittelwert 0 ist und die internationale Standardabweichung 1. Positive Werte deuten auf ein gutes Verhältnis zwischen den Jugendlichen und ihren Lehrpersonen hin. Hohe Werte beim zweiten Konstrukt bedeuten, dass der Nutzen von Schule als positiv empfunden wurde. Beim Index „Unterrichtsdziplin“ verweisen hohe Werte darauf, dass der Unterricht in der Testsprache vorwiegend ungestört abläuft.

In Berufsschulen positivere Beziehung zwischen 15-/16-Jährigen und ihren Lehrerinnen und Lehrern als in anderen Schulsparten

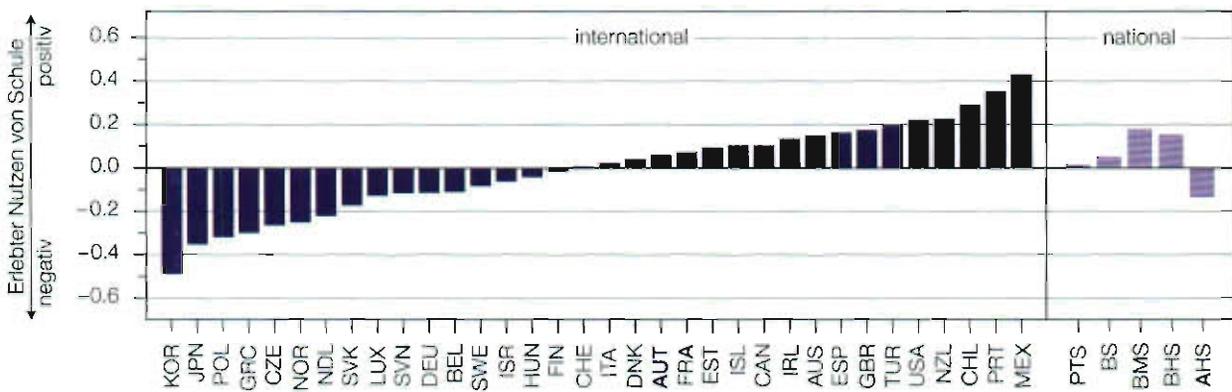
Abbildung C4.a zeigt das „Schüler-Lehrer-Verhältnis“ im internationalen Vergleich. Österreich liegt exakt im Mittelwert aller OECD-Länder. In den österreichischen Berufsschulen gibt es eine positivere Beziehung zwischen 15-/16-Jährigen und ihren Lehrerinnen und Lehrern als in den anderen Schulsparten. Die Schüler/innen der Polytechnischen Schulen sprechen von einer eher schlechteren Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern. Im internationalen Ländervergleich zeichnen sich die Jugendlichen in der Türkei durch ein besonders gutes Verhältnis zu ihren Lehrkräften aus. Schülerinnen

Abb. C4.a: Schüler/innen-Lehrkraft-Verhältnis in der Sekundarstufe II (2009)



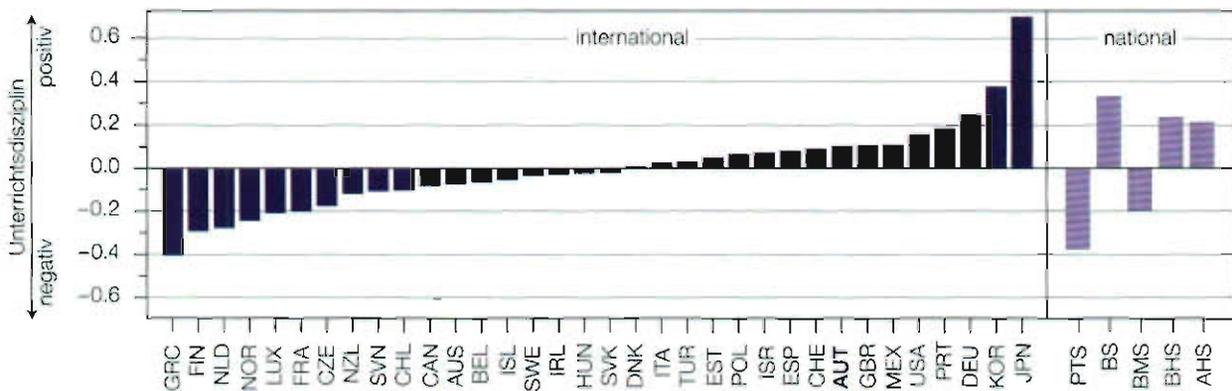
Quelle: PISA 2009. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

Abb. C4.b: Erlebter Nutzen von Schule in der Sekundarstufe II (2009)



Quelle: PISA 2009. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

Abb. C4.c: Unterrichtsdisziplin (Deutschunterricht) in der Sekundarstufe II (2009)



Quelle: PISA 2009. Berechnung und Darstellung: BIFIE.



aus Japan und der Slowakei sind sehr unzufrieden mit der Beziehung zu ihren Lehrerinnen und Lehrern.

Der Index „Erlebter Nutzen von Schule“ wird in Abbildung C4.b dargestellt. Im internationalen Vergleich empfinden Österreichs Jugendliche den persönlichen Nutzen von Schule als eher positiv. Vor allem Schüler/innen in den berufshildenden mittleren Schulen und berufsbildenden höheren Schulen sehen den persönlichen Nutzen ihrer Schule als sehr hoch. Schüler/innen in den AHS empfinden den Nutzen der Schule im Schnitt am geringsten. Interessant ist, dass im OECD-Ländervergleich koreanische und japanische Jugendliche trotz ihrer sehr hohen Leistungen den Nutzen von Schule eher gering einschätzen. Ebenfalls einen geringen Nutzen sehen Jugendliche in den Nachbarländern Österreichs.

Abbildung C4.c beschreibt die Wahrnehmung der Disziplin. Im Vergleich erleben österreichische Schüler/innen das Unterrichtsklima in Deursch als positiv. Recht deutlich erkennbar ist das gute disziplinäre Klima in BS, BHS und AHS. Weniger störungsfrei verläuft der Deutschunterricht hingegen in der PTS und BMS. Im internationalen Ländervergleich berichten die griechischen Jugendlichen am meisten von Disziplinstörungen im Unterricht, während in Japan und Korea am wenigsten von Problemen berichtet wird. Jugendliche aus dem Nachbarland Deutschland erleben die Disziplin im Deutschunterricht ebenfalls als sehr positiv.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die österreichischen Schüler/innen den Lebensraum Schule insgesamt als eher positiv beschreiben und ihre Einstellung damit nahe am Schnitt der OECD-Länder liegt.

C4.2 Zufriedenheit der Schüler/innen mit Lehrpersonen, Klassen- und Schulklima

Der im Rahmen von PISA eingesetzte Schülerfragebogen enthält seit dem Jahr 2000 den nationalen Zusatz Qualität in Schulen. Er erfasst die Bedingungen an der Schule und ist in drei Teilbereiche gegliedert: Mithilfe von Bewertungs- und Einstellungsskalen geben die Jugendlichen Feedback zur Zufriedenheit mit den Lehrkräften sowie zum Klassen- und Schulklima. Am Ende jedes Bereichs befinden sich „Smiley-Items“ mit einer 5-stufigen Skala von 0 = sehr unzufrieden bis 4 = sehr zufrieden. Abbildung C4.d zeigt die Ergebnisse der drei Items, die ein Gesamturteil zur Zufriedenheit der Jugendlichen mit den Lehrpersonen sowie zur Zufriedenheit mit dem Klassen- und Schulklima beinhalten. Die Häufigkeitsverteilung der Antworten auf die drei Fragen für die Jahre 2000, 2003, 2006 und 2009 sind im linken Teil abgebildet. Im rechten Teil sind die Mittelwerte der einzelnen Items, nach Erhebungszeitpunkten und Schulsparten differenziert. Die Konfidenzintervalle berücksichtigen die Unsicherheit der Stichprobe und geben den Bereich an, in dem der wahre Mittelwert mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 % liegt.

Österreichs Schüler/innen mit dem Klassenklima am zufriedensten

Von den drei abgefragten Bereichen sind Österreichs Schüler/innen mit dem Klassenklima am zufriedensten. 2009 geben knapp drei Viertel aller Schüler/innen an, mit ihrer Klasse und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern sehr bzw. eher zufrieden zu sein. Geringer ist die Zufriedenheit mit den Lehrpersonen. 12 % der Jugendlichen sind eher bzw. sehr unzufrieden und 31 % nehmen eine neutrale Haltung ein.

Analysiert man die Mittelwerte der vier Erhebungszeitpunkte, so ist ein leichter Rückgang gegenüber 2006 in zwei Bereichen erkennbar: die Zufriedenheit der österreichischen Jugendlichen sowohl mit ihren Lehrpersonen als auch mit dem Klassenklima ist bei PISA 2009 rückläufig und nicht mehr so hoch wie in den Jahren zuvor. Keine Veränderung gab es hingegen bei der Zufriedenheit mit dem Schulklima.