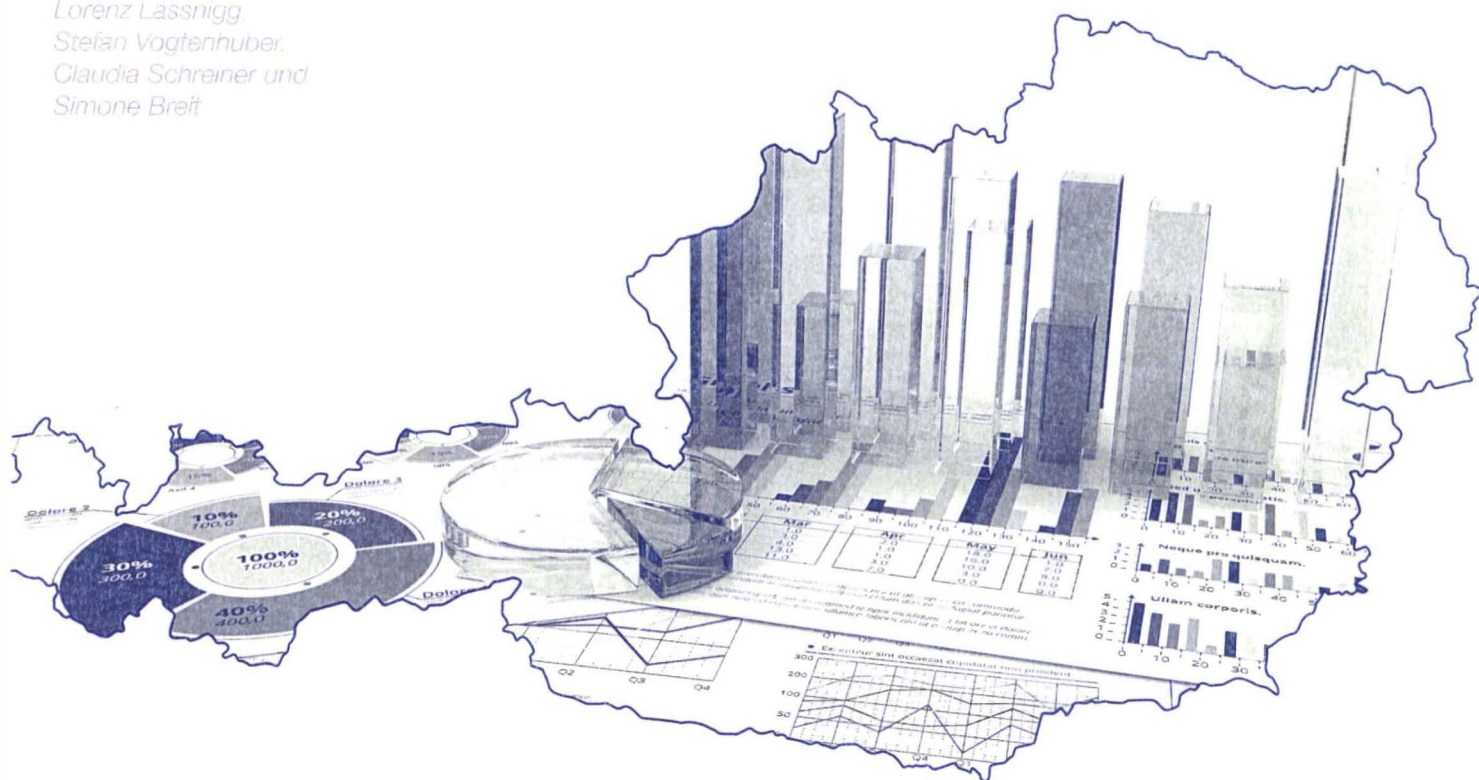


# NATIONALER BILDUNGSBERICHT ÖSTERREICH 2015

Das Schulsystem im  
Spiegel von Daten  
und Indikatoren

Band 1

Herausgegeben von  
Michael Bruneforth,  
Lorenz Lassnigg,  
Stefan Vogtenhuber,  
Claudia Schreiner und  
Simone Breit



Bundesinstitut  
**bifie**  
Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung  
des österreichischen Schulwesens

BM **BF**  
Bundesministerium für  
Bildung und Frauen



*Michael Bruneforth, Lorenz Lassnigg, Stefan Vogtenhuber, Claudia Schreiner und Simone Breit (Hrsg.)*

# Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015

## Band 1

Das Schulsystem im Spiegel von  
Daten und Indikatoren



Bundesministerium für Bildung und Frauen  
Minoritenplatz 5  
1014 Wien

Hergestellt und gedruckt im Auftrag und mit Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Frauen.



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

[www.bifie.at](http://www.bifie.at)

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

### **Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1**

Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren

*Michael Bruneforth, Lorenz Lassnigg, Stefan Vogtenhuber, Claudia Schreiner und Simone Breit (Hrsg.)*

Graz: Leykam 2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-1>

ISBN 978-3-7011-8009-7

Einbandgestaltung und Layout:

Die Fliegenden Fische, Salzburg & Hannes Kaschnig, Bundesinstitut BIFIE

Coverfoto: © jojje11/Fotolia.com

Satz: Hannes Kaschnig

Lektorat: Martin Schreiner

Druck: Steiermärkische Landesdruckerei GmbH, 8020 Graz

© by Leykam Buchverlagsgesellschaft m. b. H. Nfg. & Co. KG  
[www.leykamverlag.at](http://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.

## Inhalt

7 Vorwort der Herausgeberinnen und Herausgeber

9 Einleitung  
*Michael Bruneforth & Lorenz Lassnigg*

---

### 21 **A: Kontext des Schul- und Bildungswesens**

*Stefan Vogtenhuber, Thilo Siegle & Lorenz Lassnigg*

- 22 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, ausländische Bevölkerung und Migrationshintergrund
- 28 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
- 32 A3 Wirtschaftliche Rahmenbedingungen und Bildungsausgaben  
A3.1 Bildungsausgaben, Staatsausgaben und Bruttoinlandsprodukt  
A3.2 Wirtschaftliche Rahmenbedingungen und Bildungsausgaben im  
internationalen Vergleich

---

### 37 **B: Inputs – Personelle und finanzielle Ressourcen**

*Stefan Vogtenhuber, Lorenz Lassnigg, Michael Bruneforth, Edith Edelhofer-Lielacher &  
Thilo Siegle*

- 38 B1 Zugang zur Bildung  
B1.1 Zahl der Schüler/innen nach Schulsparte in der Zeitreihe sowie nach  
Schulstufen  
B1.2 Zahl der Schüler/innen nach Bundesland, Schultyp und Fachrichtung
- 42 B2 Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache  
B2.1 Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache auf der Primarstufe  
B2.2 Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache nach Schultyp  
B2.3 Schulkomposition und Segregation
- 46 B3 Bildungsausgaben  
B3.1 Staatliche Ausgaben pro Schüler/in nach Schultypen und Bundesländern  
B3.2 Bildungsausgaben pro Schüler/in im europäischen Vergleich  
B3.3 Anteil der privaten Ausgaben an den gesamten Bildungsausgaben  
B3.4 Staatliche Bildungsausgaben nach Schultypen im Zeitverlauf
- 54 B4 Lehrer/innen  
B4.1 Verteilung der Lehrer/innen nach Schultyp  
B4.2 Altersverteilung beim Lehrpersonal  
B4.3 Geschlechterdifferenz beim Lehrpersonal  
B4.4 Lehrergehälter

- 60 B5 Klassengröße und Betreuungsrelationen  
 B5.1 Betreuungsrelationen nach Schultyp und Fachrichtung  
 B5.2 Betreuungsrelationen nach Schultyp und im Zeitverlauf  
 B5.3 Betreuungsrelationen auf der Primar- und der Sekundarstufe I nach  
 Besiedlungsdichte  
 B5.4 Betreuungsrelationen im Vergleich der OECD-Länder  
 B5.5 Pädagogisch unterstützendes Personal
- 
- 71 **C: Prozessfaktoren**  
*Michael Bruneforth, Stefan Vogtenhuber, Lorenz Lassnigg, Konrad Oberwimmer,  
 Harald Gumpoldsberger, Ewald Feyerer, Thilo Siegle, Bettina Toferer, Bianca Thaler,  
 Jakob Peterbauer & Barbara Herzog-Punzenberger*
- 72 C1 Bildungsströme und Schulwegentscheidungen  
 C1.1 Bildungsströme an den Schnittstellen des Schulsystems im Überblick  
 C1.2 Vorschulbesuch und flexible Schuleingangsphase  
 C1.3 Übertritte von der Volksschule in die Sekundarstufe I  
 C1.4 Übertritte von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II  
 C1.5 Verteilung der Schüler/innen auf Schulformen der Sekundarstufe  
 C1.6 Schulische Vorbildung der Lehranfänger/innen  
 C1.7 Hochschulzugangsquote und Vorbildung der Studienanfänger/innen  
 C1.8 Privatschulen auf der Primar- und der Sekundarstufe I
- 86 C2 Lernorganisation  
 C2.1 Leistungsgruppen und Selektion  
 C2.2 Differenzierung im Unterricht und individuelle Förderung  
 C2.3 Verfügbarkeit und Nutzung von Computern in der Schule  
 C2.4 Schulische Nachmittags- und Tagesbetreuung/Ganztagsschule
- 94 C3 Sonderpädagogik  
 C3.1 Sonderpädagogische Förderung und Integration im Überblick  
 C3.2 Sonderpädagogische Förderung nach Schulstufe und -form  
 C3.3 Sonderpädagogische Förderung nach Geschlecht, Migrationshintergrund,  
 Schulstufe und -form  
 C3.4 Integrationsklassen
- 100 C4 Schul- und Unterrichtsklima  
 C4.1 Wohlbefinden in der Volksschule und auf der Sekundarstufe I  
 C4.2 Schul- und Unterrichtsklima auf der Sekundarstufe II  
 C4.3 Zufriedenheit der Schüler/innen mit Lehrpersonen, Klassen- und Schulklima
- 106 C5 Schulerfolg, Retention und Schulnoten  
 C5.1 Schulerfolgsquoten  
 C5.2 Bildungsweg der Neueinsteiger/innen auf der AHS-Unterstufe  
 C5.3 Bildungsweg der Neueinsteiger/innen in weiterführenden Schulen  
 C5.4 Weitere Ausbildung nach der Einstiegsklasse in matura-führenden Schulen  
 C5.5 Leistungen, Leistungsbeurteilung und Selektion
- 116 C6 Leistungen im Effizienzvergleich
- 120 C7 Bildungswege und Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit  
 C7.1 Schulwegentscheidungen und Alltagssprache  
 C7.2 Schulwegentscheidungen und schulischer sowie familiärer Hintergrund  
 C7.3 Zusammenhang zwischen Mathematikkompetenz und AHS-Anmeldequoten  
 C7.4 Primäre und sekundäre Effekte bei den Schulwegentscheidungen  
 C7.5 Schulwegentscheidungen und Geschlecht  
 C7.6 Segregation der Geschlechter bei der Schul- und Ausbildungswahl

---

**129 D: Output – Ergebnisse des Schulsystems**

*Konrad Oberwimmer, Michael Bruneforth, Thilo Siegle, Stefan Vogtenhuber, Lorenz Lassnigg, Juliane Schmich, Harald Gumpoldsberger, Silvia Salchegger, Christina Wallner-Paschon, Bianca Thaler & Klaus Trenkwalder*

- 130 D1 Abschlüsse im Sekundarbereich II
  - D1.1 Abschluss der Sekundarstufe II nach Geschlecht und im europäischen Vergleich
  - D1.2 Entwicklung der Reifeprüfungsquote, Vorbildung der Maturantinnen und Maturanten
- 134 D2 Früher Bildungsabbruch
  - D2.1 Abschluss der Sekundarstufe I und Schulabbruch am Ende der Schulpflicht
  - D2.2 Früher (Aus-)Bildungsabbruch im europäischen Vergleich
  - D2.3 Überbetriebliche Lehrausbildung und Produktionsschulen
- 140 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
- 146 D4 Kompetenzen am Ende der Volksschule
  - D4.1 Mathematikkompetenz am Ende der Volksschule
  - D4.2 Leseverständnis am Ende der Volksschule
  - D4.3 Schülerleistungen am Ende der Volksschule im internationalen Vergleich
- 156 D5 Kompetenzen an der Schnittstelle zwischen Sekundarstufe I und II
  - D5.1 Mathematikkompetenz am Ende der Sekundarstufe I
  - D5.2 Englischkompetenz am Ende der Sekundarstufe I
  - D5.3 Die Leistungen der Jugendlichen in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaft im Zeitvergleich
  - D5.4 Spitzenschüler/innen in den Grundkompetenzen
  - D5.5 Risikoschüler/innen in den Grundkompetenzen
  - D5.6 Mehrfachzugehörigkeit zu einer Spitzen- oder Risikogruppe und Trend seit 2006
- 172 D6 Einstellungen und Motivation
  - D6.1 Lesemotivation und LeseEinstellungen in der Volksschule
  - D6.2 Selbstkonzept und Freude an Mathematik bei Schülerinnen und Schülern der 4. und 8. Schulstufe
  - D6.3 Selbstwirksamkeitserwartung und Freude an Mathematik bei 15-/16-Jährigen im Trend
- 178 D7 Chancengleichheit im Kompetenzerwerb
  - D7.1 Familiäre Faktoren und Schulleistungen im internationalen Vergleich
  - D7.2 Der Einfluss verschiedener familiärer Herkunftsfaktoren in der Gesamtschau
  - D7.3 Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Herkunft
  - D7.4 Leistungsschwache bzw. -starke Schüler/innen nach Herkunft
- 186 D8 Geschlechtergerechtigkeit im Zertifikats- und Kompetenzerwerb
  - D8.1 Geschlechterunterschiede bei Abschlüssen an höheren Schulen
  - D8.2 Geschlechterunterschiede im Kompetenzerwerb

---

## 195 E: Übergang aus dem Schulsystem in die Arbeitswelt

*Barbara Wanek-Zajic & Michael Bruneforth*

- 196 E1 Zugang zur Beschäftigung
  - E1.1 Arbeitslosigkeit der 15- bis 24-Jährigen
  - E1.2 Personen, die weder beschäftigt noch in Ausbildung sind
  - E1.3 Arbeitsmarktstatus im Übergang
  - E1.4 Dauer bis zur Aufnahme der ersten Erwerbstätigkeit
  - E1.5 Vorgemerkenquote im Übergang
  - E1.6 Anteil Erwerbstätigkeitstage im Übergang
- 204 E2 Berufsorientierung
  - E2.1 Teilnahme von 15-/16-jährigen Schülerinnen und Schülern an Aktivitäten der Berufsorientierung

---

## 207 F: Outcome – Wirkungen des Schulsystems

*Stefan Vogtenhuber, Lorenz Lassnigg, Eduard Stöger, Markus Bönisch, Klaus Trenkwalder & Michael Bruneforth*

- 208 F1 Bildungsstand der Bevölkerung
  - F1.1 Bildungsstand nach Bundesland, Geschlecht, Alter und Gemeindegrößenklassen
  - F1.2 Bildungsstand der Bevölkerung im EU-Vergleich
- 212 F2 Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen
  - F2.1 Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen im internationalen Vergleich
  - F2.2 Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen nach Bildungsstand im Generationenvergleich
  - F2.3 Der Zusammenhang von Lesekompetenz und Bildungsmobilität
  - F2.4 Die Lesekompetenz von Personen mit geringer Bildung im internationalen Vergleich
- 222 F3 Sozioökonomische Erträge von Bildung
  - F3.1 Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit nach Bildungsebenen im Vergleich mit ausgewählten Ländern
  - F3.2 Erwerbsstatus und berufliche Stellung nach Bildungsebene und Geschlecht
  - F3.3 Erwerbsstatus nach Bildungsebene, Fachrichtung und Geschlecht
  - F3.4 Einkommen nach ISCED-Bildungsebenen und Geschlecht im Vergleich mit ausgewählten Ländern
  - F3.5 Monetäre Bildungserträge nach Fachrichtungen
  - F3.6 Passung der beruflichen Tätigkeit zum Bildungsabschluss und zu den Kompetenzen in Mathematik

---

## 239 Anhang

- 239 Verzeichnis der Autorinnen und Autoren
- 242 Glossar



## Vorwort der Herausgeberinnen und Herausgeber

Mit dem vorliegenden Nationalen Bildungsbericht 2015 wird zum dritten Mal eine umfassende Grundlage für die bildungspolitische Diskussion und Steuerung des Schulwesens in Österreich geboten. Der Bildungsbericht soll primär als empirische und wissenschaftliche Grundlage für evidenzbasierte Entscheidungen dienen – sowohl bei politischen als auch bei bildungsadministrativen Fragestellungen, mit denen Entscheidungsträgerinnen und -träger konfrontiert werden.

Der Bildungsbericht 2015 folgt in Aufbau und Konzeption den beiden vorangegangenen Ausgaben von 2009 und 2012 und besteht erneut aus zwei Bänden. Der vorliegende Band 1 präsentiert Daten und Indikatoren zum Bildungssystem in Österreich. Er bringt verschiedene relevante Quellen zusammen und bietet damit eine Gesamtschau des statistischen Datenbestands zum Bildungsbereich. Dies geschieht mittels 28 Indikatoren mit nahezu 190 Grafiken und Tabellen. Band 2 enthält acht Expertisen führender österreichischer Bildungswissenschaftlerinnen und Bildungswissenschaftler zu zentralen Entwicklungsthemen und Problemfeldern des Schulwesens.

Für den Nationalen Bildungsbericht 2015 wurde die Verantwortung für die Herausgeber-schaft neu ausgestaltet. Mit der Etablierung einer aus sechs Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern bestehenden Herausgebergruppe für Band 2 wurde die wissenschaftliche Unabhängigkeit der Analysen stärker betont. Um die Kontinuität im Bildungsmonitoring sicherzustellen, wurde der vorliegende Band 1 weiter in Kooperation zwischen dem BIFIE und dem Institut für Höhere Studien (IHS) erstellt und wird von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern dieser Institutionen herausgegeben. Das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) war für die organisatorische Koordination und die administrative Abwicklung der Erstellung des Berichts zuständig.

Bei der Auswahl der Indikatoren und Kennzahlen für diesen Band wurde Wert darauf gelegt, aus den früheren Bänden etablierte Indikatoren fortzuschreiben, aber auch bisher bestehende Lücken in der Berichterstattung durch neu verfügbare Datenquellen, wo möglich, zu schließen. Zudem wurden aktuelle Fragestellungen, zum Beispiel bezüglich der Schuleingangsphase oder der Ganztagsbetreuung aufgegriffen und in neu entwickelten Indikatoren abgebildet. Entwicklungsperspektiven für das Bildungsmonitoring, die in den Analysen vorhergehender Bildungsberichte aufgezeigt wurden, wurden weiterverfolgt und in die Berichterstattung dieses Bands übernommen, wie z. B. die Indikatoren zur Sonderpädagogik oder zur Bildungsgerechtigkeit. Einen wesentlichen Fortschritt für das Verständnis des Kompetenzerwerbs der Schüler/innen und der Chancengleichheit in Österreich stellen die neuen Indikatoren auf Basis der Daten der Überprüfungen der Bildungsstandards dar.

An den 28 Indikatoren des Bands 1 des Nationalen Bildungsberichts haben 19 Autorinnen und Autoren in einem sehr engen Zeitplan gearbeitet. Ihre Anstrengungen haben die hohe Qualität und verständliche Präsentation der Kennzahlen ermöglicht. Eduard Ströger und Regina Radinger sowie ihren Kolleginnen und Kollegen von der Statistik Austria danken wir herzlich für ihre Beiträge und deren Qualitätssicherung.

Dank geht an dieser Stelle auch an alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des BIFIE, die die Prozesse des Projekts unterstützt haben. Thilo Siegle koordinierte die Produktion des Berichts und betreute die Autorinnen und Autoren der mitwirkenden Institutionen, er wurde dabei von Lisa Mayrhofer unterstützt. Außerdem bedanken wir uns für die produktive Zusammenarbeit mit dem BIFIE-Medienmanagement, koordiniert von Hannes Kaschnig.

Dank ergeht schließlich auch an Bernhard Chabera für seine Funktion im Schnittstellenmanagement zwischen Herausgeberinnen und Herausgebern und dem Bildungsministerium.

*Michael Bruneforth, Lorenz Lassnigg, Stefan Vogtenhuber, Claudia Schreiner und Simone Breit*  
Salzburg und Wien, im März 2016

## Einleitung

Michael Bruneforth & Lorenz Lassnigg

### 1 Zum Gebrauch indikatorengestützter Bildungsberichterstattung

Dieser erste Band des Nationalen Bildungsberichts für Österreich (NBB) 2015 bietet eine umfassende und differenzierte quantitative Darstellung wichtiger Aspekte des Schulwesens und gibt damit einen Überblick über den Status quo des österreichischen Bildungssystems in seinem gesellschaftlichen Umfeld. Beim vorliegenden Band 1 handelt es 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 28 Indikatoren mit nahezu 190 Grafiken und Tabellen. Der Band schreibt die Berichterstattung der vorherigen Ausgabe fort und folgt der Konzeption von Haider und Lassnigg (2009) und Bruneforth und Lassnigg (2012).<sup>1</sup> Diese Einleitung stellt das dem Band 1 zugrunde liegende Indikatorenmodell und die wesentlichen verwendeten Datenquellen vor. Sie schließt ab mit einer Übersicht über die wichtigsten Neuerungen in dieser Ausgabe.

Die aus den Indikatoren zu gewinnenden Hinweise wirken möglicherweise abstrakt und begrenzt, geben aber in vielen Aspekten wichtige Informationen über Differenzierungen und Zusammenhänge wieder. So ist einerseits ermöglicht, die vielen Einzelheiten und spezifischen Aspekte in einen Gesamtrahmen zu stellen und andererseits auch einen Eindruck von Verflechtungen zwischen den verschiedenen Dimensionen zu geben. Band 1 des NBB 2015 dient also nicht vorrangig der Produktion neuer Statistiken, sondern stellt vorhandene Informationen in einen systematischen Zusammenhang. 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.

Viele Aspekte werden im Querschnitt dargestellt, wo möglich, werden auch Zeitvergleiche angestellt. Ein wesentlicher Aspekt der im Indikatorenband verwendeten 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 (zu den Bezugssystemen siehe 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 Berichterstattung. 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 2012/13, aber manche Aspekte können nur durch Berücksichtigung älterer und nur unregelmäßig verfügbarer Daten beschrieben werden. In vielen Punkten unterstützen die Indikatoren dieses Bands die qualitativen Analysen des zweiten Bands des NBB 2015 (Bruneforth, Eder, Krainer, Schreiner, Seel & Spiel, 2016).

<sup>1</sup> Übernahmen aus der Einführung zum NBB 2012 und 2009 sind somit in diesem Text nicht im Detail zitiert.

## 2 Die Struktur des NBB und das zugrunde liegende Indikatorenmodell

Die Struktur des NBB 2015 baut, wie schon seine Vorgänger, mit dem Prozessmodell auf dem international weit verbreiteten Kontext/Input-Prozess-Output/Outcome-Modell 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, sowohl die Vielfalt der Handelnden, d. h. der Akteurinnen und Akteure, als auch alle möglichen Bezugssysteme gut abzudecken. Die Zuordnung einzelner Indikatoren zu bestimmten Handelnden 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 Handelnde auf den verschiedenen Ebenen des Bildungswesens gewählt. Die Frage der Beeinflussbarkeit ist jedoch nicht immer eindimensional zu beantworten. Je nachdem welcher Handelnde 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 auf der Sekundarstufe I 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 Handelnden 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 Handelnden gesteuert werden kann. Indikatoren, die von den Handelnden 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 Handelnden 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 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 Handelnden ist und nicht durch die Handelnden 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 Handelnden 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 Handelnde beeinflussbar sind: Schuleintritt; Lernumgebung und -organisation; Schullaufbahntscheidungen; Schulklima; Benotung; Schulerfolg; Retention/Klassenwiederholung.

**D Output – Ergebnisse des Schulsystems**

Der Output beschreibt alle unmittelbaren Leistungen und Ergebnisse des Bildungswesens: „Das, was den Schülerinnen und Schülern 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 den minimalen Kompetenzlevel verfehlen.

**E Übergang aus dem Schulsystem in die Arbeitswelt**

Indikatoren zu den Übergängen aus dem Schulsystem in die Arbeitswelt 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 Handelnden des Bildungssystems beeinflusst werden, wird aber von ihnen vorbereitet.

**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 Handelnden 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 Die Handelnden des Bildungswesens

Ein weiteres Ordnungsprinzip für Indikatoren ist die Klassifikation nach den Handelnden, d. h. den Akteurinnen und Akteuren. Die Handelnden im weiteren Sinne sind alle Personen und Institutionen, die Interesse am Verlauf oder den Ergebnissen des Systems haben. Diese Gruppen schließen interne und externe Handelnde sowie Betroffene ein, und sie werden häufig als Stakeholder/innen bezeichnet:

- **Interne Handelnde:** 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 Handelnde:** Wirtschaft und Gesellschaft.

Tabelle 1 zeigt die für die einzelnen Gruppen von Handelnden 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, Schulen oder Klassen,
  - Vergleiche zwischen Bundesländern und Gebieten unterschiedlicher Besiedlung (Urbanität),
  - 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 und Erreichung der Bildungsstandards.

Ausgeweitet wurde im NBB 2015 die Berichterstattung getrennt nach Urbanität, d. h. nach Gebieten unterschiedlich dichter Besiedlung. Abbildungen auf Basis der Schulstatistik verwenden die Klassifikation des Grads der Urbanisierung der Europäischen Kommission von 2013 (Statistik Austria, 2012a). Abbildungen auf Basis der Überprüfung der Bildungsstandards (BIST-Ü-M4 und BIST-Ü-M8) verwenden eine frühere Klassifikation des Urbanitätsgrads. Detaillierte Informationen zur Klassifikation können jeweils unter dem am Anfang jedes Kapitels angegebenen DOI für die Datentabellen abgerufen werden.



### 2.3 ISCED-Klassifikation

Für internationale Vergleiche greift der NBB 2015 auf existierende internationale Skalen und Methoden zurück, besonders aus der Berichterstattung der OECD, EU und IEA. Die möglichst einheitliche Klassifikation der Bildungsstufen der verschiedenen Bildungssysteme ist eine wichtige Grundlage international vergleichbarer Kennzahlen. Die *Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens* (ISCED) der UNESCO ist die Referenz für die Klassifikation von Bildungsgängen und den dazugehörigen Qualifikationen nach Bildungsstufen und Fachrichtungen.

2011 wurde durch die UNESCO-Generalkonferenz die dritte Version der ISCED-Klassifikation verabschiedet. ISCED-2011 ersetzt die vorherige Klassifikation ISCED-1997 in internationalen Erhebungen. Eine vertiefende Einführung in ISCED-2011 bieten OECD, EUROSTAT und UIS (2015). Für den NBB 2015 stehen zwar die meisten internationalen Statistiken schon gemäß ISCED-2011 zu Verfügung, allerdings muss für einige Kennzahlen noch gemäß ISCED-1997 berichtet werden. Die Zuordnung der österreichischen Bildungsgänge zu ISCED-2011 findet sich in der Darstellung des österreichischen Bildungssystems am Ende dieses Bands, eine Zuordnung zu ISCED-1997 findet sich bei Bruneforth & Lassnigg (2012, S. 201). Die Zuordnung der Bildungsgänge anderer Länder zu ISCED wird regelmäßig durch das *UNESCO Institute for Statistics* veröffentlicht.<sup>2</sup>

Die meisten Änderungen in ISCED-2011 betreffen postsekundäre Bildungsgänge. Die Nummerierung der Bildungsstufen bis zum Ende der Sekundarstufe (ISCED 1 bis 3) ändert sich nicht. Die wichtigsten Unterschiede zwischen ISCED-1997 und ISCED-2011 aus der Perspektive Österreichs sind:

- ISCED-2011 berichtet Bildungsstufen in feinerer Abstufung. ISCED-2011 ist in 9 Bildungsstufen gegliedert, anstelle der 7 Stufen in ISCED-1997. Der Tertiärbereich umfasst nun 4 Bildungsstufen anstelle von 2 Stufen. Die Stufe 5 aus ISCED-1997 wird in ISCED 2011 den Stufen 5, 6 oder 7 zugeordnet, wodurch eine Unterscheidung von Bachelor- bzw. gleichwertigen Abschlüssen auf Stufe 6 und Master- bzw. gleichwertigen Abschlüssen auf Stufe 7 möglich wird. In Stufe 8 fällt das Doktoratsstudium. Insbesondere neu ist die Stufe für tertiäre Kurzstudiengänge (ISCED-2011 5). Der Inhalt dieser Studiengänge ist bedeutend komplexer als im Sekundarbereich II, es wird das vorhandene Wissen durch die Vermittlung neuer Techniken, Konzepte und Ideen, die im Sekundarbereich II in der Regel nicht abgedeckt sind, vertieft. Für Österreich bedeutet die Zuordnung der letzten beiden Klassenstufen der berufsbildenden höheren Schulen (BHS) zur Stufe 5, d. h. zum Tertiärbereich, eine bedeutende Veränderung in der Berichterstattung. Abschlüsse der BHS werden international somit höher klassifiziert als Abschlüsse der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS), der Anteil der Personen mit tertiärer Bildung wird erheblich höher ausfallen als unter ISCED-1997.
- Die Klassifikation der Ausrichtung der Bildungsgänge, insbesondere relevant für den Sekundarbereich, wurde ebenfalls überarbeitet. Die Unterscheidung zwischen den ISCED-Stufen 3A, 3B und 3C entfällt, es wird nun nur noch zwischen den Kategorien allgemeinbildend (G) und berufsbildend (V) unterschieden. Die für Österreich hochrelevante Trennung zwischen maturaführenden und anderen Bildungsgängen der Sekundarstufe entfällt, da diese in den weitaus meisten Ländern mit der Unterscheidung zwischen allgemeinbildend und berufsbildend zusammenfällt.

<sup>2</sup> Zuordnungen der Bildungsgänge anderer Länder zu ISCED (ISCED Mappings) unter <http://www.uis.unesco.org/Education/ISCEDMappings> [zuletzt geprüft am 22.1.2016].



### 3 Quellen im Bereich des Systemmonitorings

Der vorliegende Band 1 des Bildungsberichts strebt an, ein möglichst umfassendes Bildungsmonitoring zu bieten. Dazu greifen die Autorinnen und Autoren auf über 20 verschiedene Datenquellen zurück. In den Abbildungen wird als Quelle jeweils zuerst die Institution angegeben, die die Daten erhoben und veröffentlicht bzw. zur Verfügung gestellt hat. In Klammern folgt eine detaillierte Angabe zur eigentlichen Datenquelle bzw. zur verwendeten Erhebung. Aufgrund der Vielzahl der Quellen, aber auch ihrer wiederholten Verwendung in verschiedenen Kennzahlen, wurde darauf verzichtet, statistische Kennwerte zu den Quellen, z. B. Stichprobengrößen, Standardabweichungen etc. anzugeben. Für einige Abbildungen finden sich Angaben zu den Standardfehlern und/oder absoluten Zahlen in den im Internet zur Verfügung gestellten Datentabellen. Diese können jeweils unter der am Anfang jedes Kapitels angegebenen DOI abgerufen werden.

Ein großer Teil der Datenquellen für das Bildungsmonitoring wird von der Statistik Austria zur Verfügung gestellt. Die meisten Daten werden jährlich aktualisiert und publiziert. In den Ausgaben von *Bildung in Zahlen* (z. B. Statistik Austria, 2015a) finden sich somit regelmäßig auch Aktualisierungen einiger hier eingeschlossener Kennzahlen bzw. der damit im Zusammenhang stehenden Daten. Die wichtigsten von der Statistik Austria zur Verfügung gestellten Datenquellen sollen hier kurz mit weiterführender Literatur eingeführt werden:

- Die *Schulstatistik* wird seit 2003/04 auf Basis des Bildungsdokumentationsgesetzes durchgeführt. Schülerinnen- und Schülerdaten werden dabei auf Einzeldatenbasis mit einem Personenidentifikator gesammelt. Die Schulstatistik erfasst den Schulbesuch und die erworbenen Abschlüsse der Schüler/innen aller Schulen (ca. 1,1 Millionen Schüler/innen in ca. 6.100 Schulen). Allerdings werden nur wenige Kontextvariablen erfasst, wovon insbesondere die im Alltag gesprochene Sprache und der Besuch der Nachmittagsbetreuung für den NBB relevant sind. Die Schulstatistik ermöglicht eine Analyse von individuellen und kollektiven Bildungskarrieren. Eine technische Dokumentation bietet Statistik Austria (2014a). Einige Berechnungen aus der Schulstatistik in diesem Band basieren teilweise auf der Bildungsevidenz des BMBF, einem Ausschnitt der Daten der Schulstatistik. Für manche dieser Berechnungen liegt die Verantwortung nicht bei der Statistik Austria, sondern beim BIFIE. Diese Berechnungen sind entsprechend kenntlich gemacht.
- Die *Lehrerstatistik* erfasst das an Schulen eingesetzte Personal und wird auch auf Basis des Bildungsdokumentationsgesetzes erstellt (Statistik Austria, 2014a). In diesem Bericht werden zusätzlich zur Lehrerstatistik auch Daten aus dem *Bundes- und Landeslehrercontrolling*, zur Verfügung gestellt vom BMBF, genutzt.
- Die *Hochschulstatistik* liefert Daten zu den Studierenden und dem Lehrpersonal an den Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen, die Lehrgänge universitären Charakters anbieten. Sie wird auf Basis des Bildungsdokumentationsgesetzes erstellt (Statistik Austria, 2014b).
- Die *Bildungsausgabenstatistik* befasst sich mit der Berechnung von öffentlichen und privaten Bildungsausgaben im Zusammenhang mit der gemeinsamen Datensammlung von UNESCO, OECD und Eurostat (UOE). Die Bildungsausgabenstatistik liefert Daten sowohl gemäß international einheitlichen Konzepten und Regeln für den internationalen Vergleich als auch gemäß einer nationalen Methodik. Der nationale Ansatz legt das Hauptaugenmerk auf die Dokumentation des Bildungswesens nach der österreichischen Schulformensystematik und dessen Umfeld. Aufgrund der dem Zweck nach unterschiedlichen Berechnung können sich nationale und internationale Angaben zu den Bildungsausgaben unterscheiden. Daten gemäß nationaler Methodik werden hier als Statistik Austria (Bildungsausgabenstatistik) zitiert, während internationale Ausgaben gemäß OECD (2015) berichtet werden. Die nationale technische Dokumentation findet sich bei Statistik Austria (2012b), die internationalen Definitionen und Regeln bei UIS, OECD und EUROSTAT (2015).

- Die *Abgestimmte Erwerbsstatistik* ist eine jährlich für den Stichtag 31. Oktober auf der Basis von Administrativdaten erstellte Statistik zu Merkmalen der österreichischen Wohnbevölkerung. Durch die Verwendung von Administrativdaten können solche Statistiken mit – im Vergleich zur Volkszählung – geringerem Aufwand und kostengünstiger produziert werden. Die abgestimmte Erwerbsstatistik erlaubt es unter anderem Zusammenhänge zwischen dem Bildungsstand und dem Erwerbsstatus darzustellen. Eine technische Dokumentation bietet Statistik Austria (2012c).
- Zusammen mit dem Sozialministerium und dem Arbeitsmarktservice Österreich führt die Statistik Austria das *bildungsbezogene Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr)* durch. Im Rahmen dieses Projekts werden die Erwerbskarrieren aller in Österreich wohnhaften Personen nach Abgang aus einer formalen Bildungseinrichtung statistisch auswertbar gemacht. BibEr ermöglicht tiefergehende Analysen zum frühen Bildungsabbruch und zum Übergang von der Schule in die Beschäftigung. Weitere Dokumentation und Ergebnisse bietet Statistik Austria (2015b).
- Die *Kindertagesheimstatistik* umfasst die Krippen, Kindergärten, Horte und altersgemischten Betreuungseinrichtungen des öffentlichen und privaten Bereichs. Es werden dabei die von den Landesstatistikstellen bzw. Fachabteilungen für Kinderbetreuung der einzelnen Bundesländer zum Stichtag 15. Oktober – repräsentativ für ein Kindergartenjahr von September bis August – bei den institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen gesammelten Daten zur Kinderbetreuung ausgewertet (Statistik Austria, 2015c).
- Das *Bildungsstandregister* ist ein Register über den Bildungsstand der österreichischen Wohnbevölkerung – regional gegliedert. Dieses Register dient der Erstellung von Verlaufsstatistiken über die Änderungen im Bildungsstand.

Einen Meilenstein für das Bildungsmonitoring stellen die vom BIFIE durchgeführten regelmäßigen Überprüfungen der Bildungsstandards (BIST-Ü) in Deutsch, Mathematik und Englisch seit dem Schuljahr 2011/12 dar. Zusammen mit den Baseline-Messungen der Jahre 2009 und 2010 erlauben es die daraus resultierenden Daten, die Ergebnisse des Schulwesens sowie deren zeitliche Veränderungen zu beobachten. Die Überprüfung der Bildungsstandards erfolgt jeweils flächendeckend auf der 4. und 8. Schulstufe in einem Zyklus von fünf Jahren. Die Zielpopulation der Erhebungen sind alle Schüler/innen an öffentlichen und privaten Volksschulen bzw. Sekundarstufe-I-Schulen mit gesetzlich geregelten Schulartbezeichnungen (Volksschuloberstufe/Neue Mittelschule/Hauptschule und AHS) und Öffentlichkeitsrecht. Von der Überprüfung ausgenommen sind außerordentliche Schüler/innen sowie Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in dem getesteten Fach nach dem Lehrplan der Sonderschule oder nach dem Lehrplan einer niedrigeren Schulstufe unterrichtet werden. Bei der Interpretation der Daten zu den Kompetenzen der Schüler/innen Österreichs muss somit berücksichtigt werden, dass Schüler/innen der Sonderschulen und die genannten Schülergruppen mit anzunehmend geringerem Kompetenzstand in den überprüften Fächern nicht Teil der gesetzlich vorgegebenen Zielgruppe der Überprüfungen sind. Die Überprüfungen der Bildungsstandards verfolgen primär das Ziel, durch Rückmeldung von Ergebnissen an alle Schulen eine Basis für standortbezogene Qualitätsentwicklung zu bieten. Zentrale Ergebnisse der Studien stellen Breit, Bruneforth und Schreiner (2016) und Schreiner und Breit (2014a; 2014b; 2012) dar. Technische Dokumentationen zu den Erhebungen stehen auf der Website des BIFIE zur Verfügung.<sup>3</sup>

Die internationalen Studien der OECD und IEA zielen darauf ab, nationale Schülerleistungen zu erfassen und mit anderen Ländern zu vergleichen. Sie sind somit ein weiterer wichtiger Baustein für das Bildungsmonitoring. Das BIFIE führt im Rahmen seiner Kernaufgaben die internationalen Schulleistungsstudien in Österreich durch. Die OECD-Studie *Programme for International Student Assessment (PISA)* erfasst weltweit Schülerleistungen der 15-/16-Jährigen. Die Dokumentation zu PISA 2012 in Österreich, inklusive der Beschrei-

<sup>3</sup> Standardüberprüfungen – Technische Dokumentationen unter <https://www.bifie.at/node/2781> [zuletzt geprüft am 22.1.2016].

bung der Stichprobe, findet sich bei Schwantner und Schreiner (2013). Die bereits 2011 erhobenen Daten der IEA-Studien *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) und *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), die schon im NBB 2012 berücksichtigt wurden, finden auch Eingang in diese Ausgabe des NBB. Suchań, Wallner-Paschon, Bergmüller und Schreiner (2012) bieten entsprechende Dokumentation zu TIMSS und PIRLS 2011.

Eine weitere neue Datenquelle für das Bildungsmonitoring ist die OECD-Studie *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC). PIAAC ist eine umfassende internationale Studie zur Erfassung der grundlegenden Fähigkeiten und Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung (Statistik Austria, 2013). Sie wurde 2011 und 2012 in Österreich von der Statistik Austria durchgeführt. PIAAC erfasst in bisher 24 Ländern die Schlüsselkompetenzen Lesen, Alltagsmathematik und Problemlösen im Kontext neuer Technologien für die Bevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren (vgl. Statistik Austria, 2013). PIAAC ergänzt somit den internationalen Vergleich des Bildungsgrads um einen direkten Vergleich der Kompetenzen Erwachsener.

Die statistische internationale systemvergleichende Bildungsberichterstattung durch die internationalen Organisationen hat größte Bedeutung für die Entwicklung der Bildungsstatistik in Österreich. Kernstück der internationalen Bildungsindikatoren sind die Daten der Erhebung durch das UNESCO Institute for Statistics, die OECD und EUROSTAT (2015). Auch dieser NBB präsentiert viele Bildungsindikatoren der OECD (2015) und interpretiert sie im österreichischen Kontext.

## 4 Die Präsentation: Kennzahlen und Indikatoren

Zur besseren Unterscheidung zwischen einzelnen statistischen Kennwerten und Indikatoren differenziert die Begrifflichkeit des NBB 2015 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 2015 präsentiert Indikatoren als größere Einheit, um eine Anzahl von einzelnen Kennzahlen im Zusammenhang zeigen zu können. Durch die Zusammenfassung von mehreren Kennzahlen zu einem Indikator kann die Diskussion eines Phänomens unter Berücksichtigung verschiedener Bezugssysteme erfolgen.

Der NBB 2015 ist ein Gemeinschaftswerk, für das 19 Autorinnen und Autoren Kennzahlen beigetragen haben. Bei der Zusammenführung der einzelnen Kennzahlen zu 28 Indikatoren wurden die Ursprungstexte der Autorinnen und Autoren teilweise durch die Herausgeber/innen 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.

## 5 Verfügbarkeit der Daten

Alle Kapitel dieses Bands sind auch als separate Dateien verfügbar. Das Auffinden, Nachschlagen oder Zitieren sämtlicher Materialien des Bildungsberichts wird durch die Digital Object Identifier (DOI) erleichtert: So findet sich auf der ersten Seite jedes Kapitels jeweils ein Verweis in Form einer URL (beginnend mit [http://dx.doi.org/...](http://dx.doi.org/)), mit welcher die jeweilige Datei abrufbar ist und die die Leserin/den Leser zugleich zur Übersicht über weitere digital verfügbare Materialien führt.

Die den Grafiken zugrunde liegenden Daten stehen in einer Excel-Arbeitsmappe, abrufbar über einen separaten DOI, zur Verfügung. Teilweise finden sich dort auch weiterführende Daten bzw. Ergänzungen, wie z. B. Standardfehler zu Berechnungen, die auf Stichproben beruhen.

## 6 Veränderungen und neue Inhalte gegenüber dem NBB 2012

Im Vergleich zum NBB 2012 (Bruneforth & Lassnigg, 2012) wurden keine Änderungen der Struktur vorgenommen, allerdings konnten einige Kennzahlen nicht durch neuere Zahlen ersetzt werden. Kennzahlen des NBB 2012, die nicht aktualisiert werden konnten, sind somit weiterhin eine relevante Quelle. Unter anderem betrifft dies die Projektion der Pensionierungen der Lehrkräfte (NBB-2012, B4.1), internationale Vergleiche zu pädagogisch unterstützendem Personal (NBB-2012, B5.4), die subjektive Passung zur gewählten Schule (NBB-2012, C1.8), die beruflichen Interessen am Ende der Sekundarstufe I (NBB-2012, D6.1) und den Indikator zur Zufriedenheit der Bevölkerung mit dem Schulsystem (NBB-2012, F3).

Im Vergleich zum NBB 2012 konnten wichtige Lücken in der Berichterstattung geschlossen werden bzw. Darstellungen deutlich verbessert werden. Die wichtigsten Ergänzungen im NBB 2015 sind neue Kennzahlen ...

- zum internationalen Vergleich der Lehrergehälter (B4.4),
- zum Vorschulbesuch und zur flexiblen Schuleingangsphase (C1.2),
- zu Privatschulen auf der Primar- und Sekundarstufe-I (C1.8),
- zur schulische Betreuung und Ganztagschule (C2.3),
- zur sonderpädagogischen Förderung und Integration (C3.1, C3.4),
- zu den Bildungsverläufen der Schüler/innen (C5),
- zur Bildungsgerechtigkeit (C7),
- zur Erreichung der Bildungsstandards am Ende der Volksschule (D4),
- zur Erreichung der Bildungsstandards am Ende der Sekundarstufe I (D5),
- zu den Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen (F3).

## Literatur

Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2016). *Standardüberprüfung 2015 Deutsch/Lesen/Schreiben, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/node/3360>

Bruneforth, M., Eder, F., Krainer, K., Schreiner, C., Seel, A. & Spiel, C. (Hrsg.). (2016). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam. DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2>

Bruneforth, M. & Lassnigg, L. (Hrsg.). (2012). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam. Zugriff am 16.01.2016 unter [www.bifie.at/buch/1914](http://www.bifie.at/buch/1914)

Haider, G. & Lassnigg, L. (2009). Einleitung: Systembeobachtung und evidenzbasierte bildungspolitische Entscheidungen. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 9–18). Graz: Leykam. Zugriff am 16.01.2016 unter <https://www.bifie.at/buch/936>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (Hrsg.). (2015). *Bildung auf einen Blick 2015. OECD-Indikatoren*. Bielefeld: Bertelsmann. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-de>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), EUROSTAT & UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2015). *ISCED 2011 operational manual. Guidelines for classifying national education programmes and related qualifications*. Paris: OECD. Zugriff am 16.01.2016 unter <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-operational-manual.pdf>

Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2012). *Standardüberprüfung 2012 Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Zugriff am 12.01.2016 unter <https://www.bifie.at/node/1948>

Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2014a). *Standardüberprüfung 2013 Mathematik, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Zugriff am 12.01.2016 unter <https://www.bifie.at/node/2489>

Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2014b). *Standardüberprüfung 2013 Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Zugriff am 12.01.2016 unter <https://www.bifie.at/node/2490>

Statistik Austria (Hrsg.). (2012a). *Kurzbeschreibung internationaler Verfahren zur Klassifikation von Stadt und Land*. Zugriff am 16.01.2016 unter [http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET\\_PDF\\_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=063460](http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=063460)

Statistik Austria (Hrsg.). (2012b). *Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zur Bildungsausgabenstatistik*. Wien: Herausgeber. Zugriff am 10.01.2016 unter <http://www.statistik.at/wcmsprod/groups/gd/documents/stddok/023993.pdf>

Statistik Austria (Hrsg.). (2012c). *Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zur Abgestimmten Erwerbsstatistik und Erwerbsstatistik der Registerzählung 2011*. Wien: Statistik Austria. Zugriff am 10.01.2016 unter <http://www.statistik.at/wcmsprod/groups/gd/documents/stddok/040231.pdf>

Statistik Austria (Hrsg.). (2013). *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12*. Wien: Statistik Austria. Zugriff am 10.01.2016 unter [http://www.oecd.org/site/piaac/Austria\\_piaac-erhebung\\_2011\\_12.pdf](http://www.oecd.org/site/piaac/Austria_piaac-erhebung_2011_12.pdf)

Statistik Austria (Hrsg.). (2014a). *Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zur Schulstatistik*. Wien: Statistik Austria. Zugriff am 10.12.2014 unter <http://www.statistik.at/wcmsprod/groups/gd/documents/stdok/030946.pdf>

Statistik Austria (Hrsg.). (2014b). *Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zur Hochschulstatistik*. Wien: Statistik Austria. Zugriff am 10.01.2016 unter <http://www.statistik.at/wcmsprod/groups/gd/documents/stdok/003483.pdf>

Statistik Austria (Hrsg.). (2015a). *Bildung in Zahlen 2013/14 – Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Statistik Austria.

Statistik Austria (Hrsg.). (2015b). *Nach der Ausbildung ... Ergebnisse aus dem Bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr) im Auftrag von BMASK und AMS für die Schuljahre 2008/09 bis 2010/11*. Wien: Herausgeber. Zugriff am 10.01.2016 unter [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/BibEr\\_Bericht\\_2015.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/BibEr_Bericht_2015.pdf)

Statistik Austria (Hrsg.). (2015c). *Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zur Bildungsausgabenstatistik*. Wien: Herausgeber. Zugriff am 10.01.2016 unter [http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET\\_PDF\\_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=003884](http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=003884)

Schwantner, U. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2013). *PISA 2012. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Die Studie im Überblick*. Graz: Leykam. Zugriff am 12.01.2016 unter <https://www.bifie.at/node/2457>

Suchań, B., Wallner-Paschon, C., Bergmüller, S., Schreiner, C. (Hrsg.). (2012). *PIRLS & TIMSS 2011. Die Studien im Überblick*. Graz: Leykam. Zugriff am 12.01.2016 unter <https://www.bifie.at/node/1741>

UNESCO Institute for Statistics (UIS), Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) & EUROSTAT. (2015). *Data collection on formal education. Manual on concepts, definitions and classifications – 2015*. Zugriff am 10.01.2016 unter <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/UOE-data-collection-manual-formal-education-concepts-definitions-classifications-2015-en.pdf>

## Indikatoren A: Kontext des Schul- und Bildungswesens

*Stefan Vogtenhuber, Thilo Siegle & Lorenz Lassnigg*

Die Indikatoren zum Kontext des Schul- und Bildungswesens beschreiben Faktoren, die zwar außerhalb der Kontrolle der 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 auf 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. Damit wird auch eine weitere Verschiebung der Zusammensetzung der Schülerschaft einhergehen. Letztere wird im Indikator A2 thematisiert, der die familiäre und soziale Herkunft der Volksschulkinder 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 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 Akteure des Bildungssystems kontrolliert wird und damit eine äußere Begrenzung darstellt, an der sich alle weiteren bildungspolitischen Entscheidungen orientieren müssen.

Die den Grafiken zugrunde liegenden Daten des Kapitels A stehen in einer Excel-Arbeitsmappe online zur weiteren Verwendung zur Verfügung. Teilweise finden sich dort auch weiterführende Daten bzw. Ergänzungen, wie z. B. Standardfehler zu Berechnungen, die auf Stichproben beruhen. Dieses Kapitel steht im PDF-Format online zur Verfügung.

Daten und Material: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-1-A-dat>

Kapitel A: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-1-A>

Diese URL und die entsprechenden DOI-Nummern sind dauerhaft eingerichtet und stehen unbefristet zur Verfügung.

## A1 Demografische Entwicklung

Die demografische Struktur und Dynamik ist ein wichtiger Kontextfaktor des Bildungswesens und wirkt sich mit den wirtschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen auf die verfügbaren Ressourcen aus. Die Bildungsnachfrage wird wesentlich von der Bevölkerungsentwicklung bestimmt, insbesondere im schulpflichtigen Alter. Die geplante Umsetzung der Initiative „AusBildung bis 18“ wird die Bildungsbeteiligung im Sekundarschulbereich weiter erhöhen (vgl. Steiner, Pessl & Bruneforth in Band 2). Das Bevölkerungswachstum in Österreich hält nicht nur an, die Prognosen werden laufend nach oben korrigiert. Tabelle A1.a gibt einen Überblick über die wichtigsten Kennzahlen zur Bevölkerungsprognose. Ihr zufolge werden spätestens im Jahr 2025 mehr als 9 Mio. Menschen in Österreich wohnen. Die vorausgesagte Entwicklung ist von leicht steigenden Geburtenzahlen sowie einer leicht steigenden Gesamtfertilitätsrate gekennzeichnet, wobei das durchschnittliche Fertilitätsalter bis 2030 auf über 32 Jahre ansteigen soll. Das Wachstum ist aber vor allem von der Zuwanderung geprägt. Im Zuge der aktuellen Situation im Nahen Osten und in anderen Gebieten ist zumindest kurzfristig von einer höheren Zuwanderung auszugehen, als in der Bevölkerungsprognose 2014 vorausgesagt. Das darin prognostizierte Wanderungssaldo für das Jahr 2015 von knapp 53.000 wird jedenfalls überschritten werden. Die Aussagekraft mittel- bis langfristiger Prognosen ist aufgrund der derzeitigen Flüchtlingsdynamiken und der noch mangelhaften Datenlage dazu begrenzt.

### A1.1 Entwicklung in den bildungsspezifischen Altersgruppen

In Abbildung A1.a ist die Bevölkerungsentwicklung in den bildungsspezifischen Altersgruppen zwischen 1990 und 2030 ersichtlich (im linken Teil in absoluten Zahlen und im rechten Teil jeweils zur Basis des Jahres 2014 = 100). Aktuell sind alle betrachteten Altersgruppen deutlich kleiner als im Jahr 1990. Der Einbruch bei den Geburtenzahlen Anfang der 1970er Jahre spiegelt sich im starken Rückgang der 20- bis 29-Jährigen im Laufe der 1990er Jahre wider. Die Gruppe der 20- bis 29-Jährigen hat sich zwischen 1990 und 2014 von mehr als 1,3 Millionen auf etwas über 1,1 Millionen verringert. Relativ stark geschrumpft ist auch die Zahl der Kinder im Volksschulalter, die seit 1990 von 372.000 auf 324.000 im Jahr 2014 zurückgegangen ist.

Mittelfristig  
leichter Zuwachs an  
schulpflichtigen  
Kindern erwartet

Bis 2030 wird für die jüngeren Jahrgänge wieder ein Wachstum erwartet, während die Trendumkehr die Gruppe der 20- bis 29-Jährigen bis zum Jahr 2030 noch nicht erreicht haben soll. Bei den 15- bis 19-Jährigen ist bis zum Jahr 2018 ein Rückgang von rund 10 % zu erwarten und die Trendumkehr soll hier um das Jahr 2025 einsetzen.

Das prognostizierte Wachstum der Bevölkerung im Pflichtschulalter bedeutet, dass bei gleichbleibenden Klassengrößen und Betreuungsverhältnissen der Ressourcenbedarf in Zukunft entsprechend steigen würde. Dies ist insbesondere in den Ballungsräumen von Bedeutung, auf die sich das Bevölkerungswachstum konzentriert und in denen die durchschnittlichen Klassengrößen deutlich höher sind als in weniger dicht besiedelten Gebieten (vgl. Indikator B5). Will man die finanziellen und personellen Ressourcen nicht entsprechend der demografischen Entwicklung anpassen, müssten die Betreuungsverhältnisse entsprechend angepasst werden, d. h. die Zahl der Schüler/innen pro Lehrkraft müsste steigen.

Es zeichnet sich ab, dass der derzeitige Zuzug jugendlicher Asylsuchender stärker ist als erwartet und dazu führen könnte, dass der erwartete Rückgang in der Gruppe der 15- bis 19-Jährigen nicht in diesem Ausmaß eintritt. Berücksichtigt man dazu die Initiative „Aus-



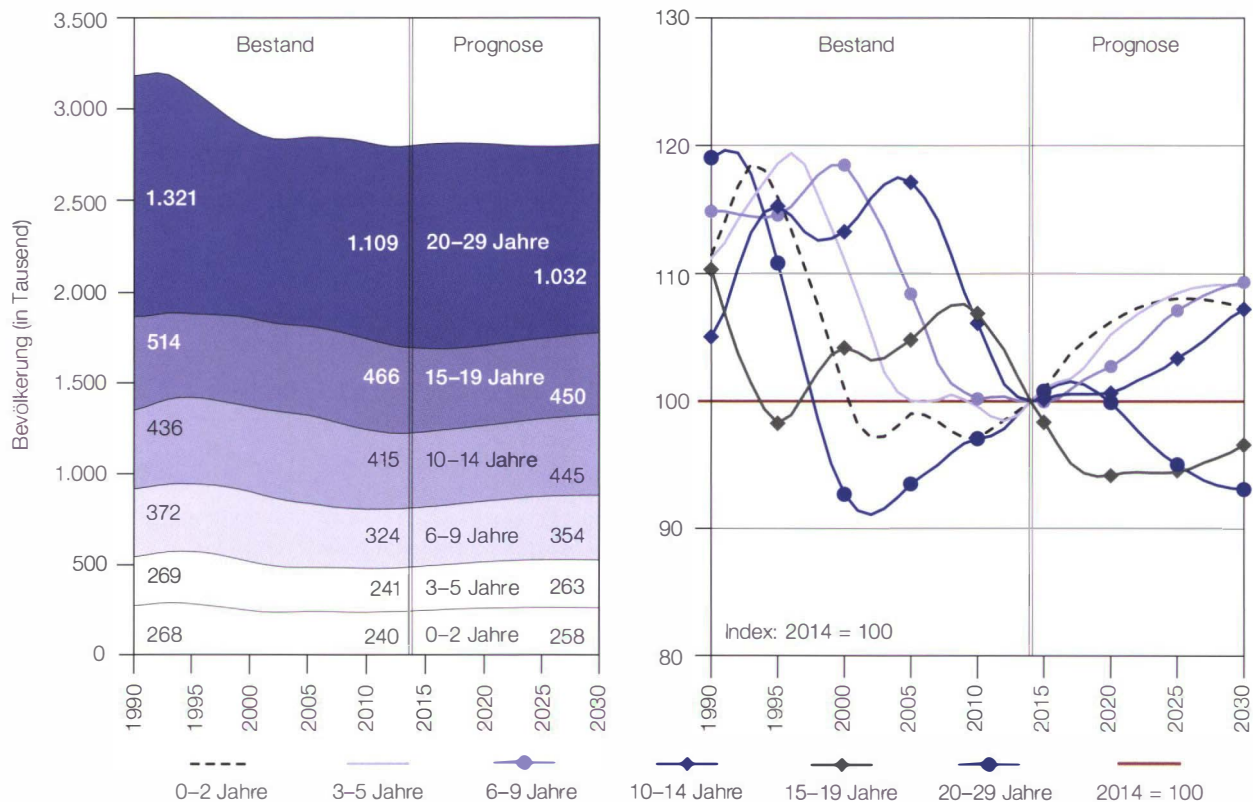
Tabelle A1.a: Demografische Maßzahlen im Zeitverlauf (1970 bis 2030)

| 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                                | 76.6 / 82.2           | 44.332          | 47.333                  | 8.225.278                        |
| 2010 | 78.742   | 1,44                  | 29,8                                | 77.7 / 83.1           | 21.316          | 22.859                  | 8.361.069                        |
| 2015 | 80.774   | 1,44                  | 30,6                                | 79.1 / 84.2           | 52.535          | 54.948                  | 8.593.804                        |
| 2020 | 84.009   | 1,46                  | 31,2                                | 80.2 / 85.1           | 40.492          | 43.987                  | 8.834.734                        |
| 2025 | 84.796   | 1,48                  | 31,7                                | 81.2 / 85.9           | 33.845          | 35.964                  | 9.032.417                        |
| 2030 | 83.882   | 1,49                  | 32,1                                | 82.3 / 86.7           | 30.041          | 27.882                  | 9.194.135                        |

Anmerkung: Ab 2015 prognostizierte Werte.

Quellen: Statistik Austria (Bevölkerungsstatistik, Demografische Indikatoren, Wanderungsstatistik, Bevölkerungsprognose 2014 [Hauptvariante]).

Abb. A1.a: Entwicklung der Bevölkerung nach bildungsspezifischen Altersgruppen (1990 bis 2030)



Anmerkung: Ab 2015 prognostizierte Werte.

Quellen: Statistik Austria (Bevölkerungsstatistik, Bevölkerungsprognose 2014 [Hauptvariante]). Berechnung und Darstellung: IHS.

Bildung bis 18“, dann könnte kurz- bis mittelfristig der Bedarf sogar steigen. Vor allem die berufsbildenden Pflichtschulen könnten hier mit einer höheren Zahl an (außerordentlichen) Schülerinnen und Schülern konfrontiert sein.

Jedenfalls geht die aktuelle Entwicklung mit besonderen pädagogischen Herausforderungen im Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität einher. Trotz der vielfachen Schwierigkeiten, die derzeit sogar kurzfristig mit demografischen Prognosen verbunden sind, werden sich in den nächsten Jahren die demografischen Voraussetzungen für die verschiedenen Bereiche des Bildungswesens unterschiedlich entwickeln. Die zu beobachtenden hohen Wanderungsbewegungen erfordern eine hohe Flexibilität des gesamten Schulwesens und der Bildungspolitik, die sich auf die sich rasch ändernden Rahmenbedingungen einstellen müssen.

Der rechte Teil von Abbildung A 1.a zeigt, dass die demografische Entlastung der Primarstufe und der unteren Sekundarstufe vorbei ist. Sind die Gruppen im vorschulischen Alter bereits in den vergangenen Jahren gewachsen, so steigt auch die Zahl der Volksschüler/innen derzeit bereits wieder an. Der Rückgang in der Gruppe der 10- bis 14-Jährigen ist seit 2013 beendet und mit einem vorerst leichten Anstieg wird ab 2017 gerechnet.

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

Anhaltend starkes  
Wachstum der  
schulpflichtigen  
Bevölkerung in Wien ...

Betrachtet man die demografische Entwicklung der Personen im schulpflichtigen Alter nach Bundesländern (6- bis 14-Jährige, siehe Abbildung A 1.b), so sticht Wien heraus. Im Unterschied zu den übrigen Bundesländern wächst hier diese Altersgruppe im Beobachtungszeitraum stetig. So war im Jahr 1990 die Bevölkerung dieses Alters fast 20 % kleiner als 2014 und bis ins Jahr 2030 wird ein weiteres Wachstum von rund 25 % erwartet. Damit wird in der Bundeshauptstadt bis 2030 ein Wachstum von fast 50 % gegenüber von 1990 erwartet. Analog dazu wird die Zahl der Schüler/innen in Wien steigen, wobei der Anstieg aufgrund der Zuwanderung auch noch deutlich stärker ausfallen könnte.

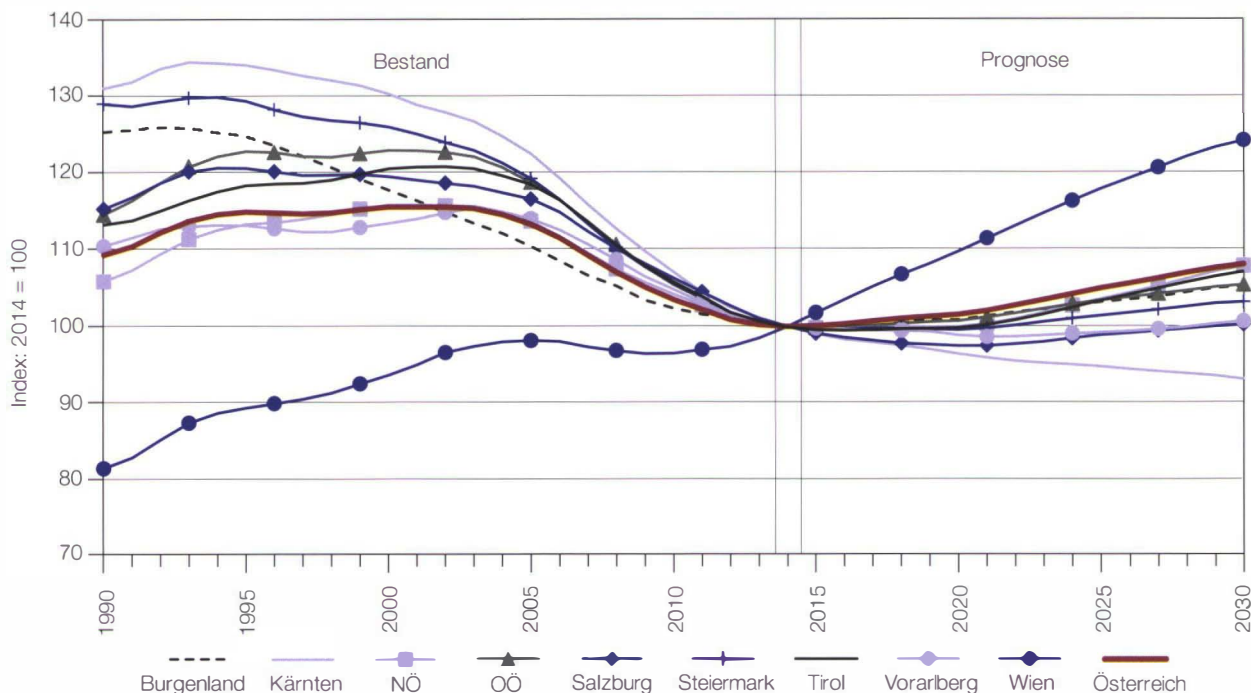
... während sich der  
Rückgang in Kärnten  
fortsetzt

In den anderen Bundesländern gab es im Jahr 2014 zum Teil deutlich weniger schulpflichtige Personen als im Jahr 1990. Die künftige Entwicklung ist von einer relativ stabilen Seitwärtsbewegung in den meisten Ländern geprägt. In einigen Ländern wird im Jahr 2030 nach einer kurz- bis mittelfristig rückläufigen Tendenz das Niveau von 2014 wieder erreicht bzw. leicht überschritten sein (Salzburg, Vorarlberg, Steiermark) oder bis zu 10 % darüber sein (Niederösterreich, Tirol, Oberösterreich, Burgenland).

In Kärnten hingegen war der Rückgang bis 2014 am stärksten ausgeprägt und die weiteren Aussichten deuten darauf hin, dass die Bevölkerung in diesem Alter stetig weiter schrumpft, wenngleich etwas langsamer als zwischen 2000 und 2014. Im Jahr 2030 wird erwartet, dass die schulpflichtige Altersgruppe in Kärnten um rund 40 % kleiner ist als zu Beginn der 1990er Jahre.

Ein ähnliches Muster zeigen die länderspezifischen Bevölkerungsentwicklungen in der Gruppe im weiterführenden Schul- und Hochschulalter (Abbildung A 1.c). Im Unterschied zur schulpflichtigen Altersgruppe setzt sich der Rückgang in dieser Altersgruppe im Prognosezeitraum im Bundesdurchschnitt und in fast allen Bundesländern fort. Bis zum Jahr 2030 sind mit Ausnahme von Wien in allen Ländern Rückgänge in dieser Gruppe zu erwarten. Bis zum Jahr 2030 wird für die Wiener Bevölkerungsgruppe der 15- bis 29-Jährigen ein Wachstum von 8 % erwartet, während diese Altersgruppe im gesamten Bundesgebiet bis dahin um rund 6 % schrumpfen soll. In Kärnten, wo diese Bevölkerungsgruppe zwischen 1990 und 2014 bereits um mehr als 40 % geschrumpft ist, soll der künftige Rückgang mit fast 20 % auch in dieser Gruppe am stärksten ausfallen. Mehr als 10 % sollen die künftigen Bevölkerungsverluste in dieser Altersgruppe in der Steiermark und in Oberösterreich ausmachen. Im Burgenland, wo der Rückgang bis 2014 fast so hoch war wie in Kärnten, soll die weitere Entwicklung dagegen moderater sein.

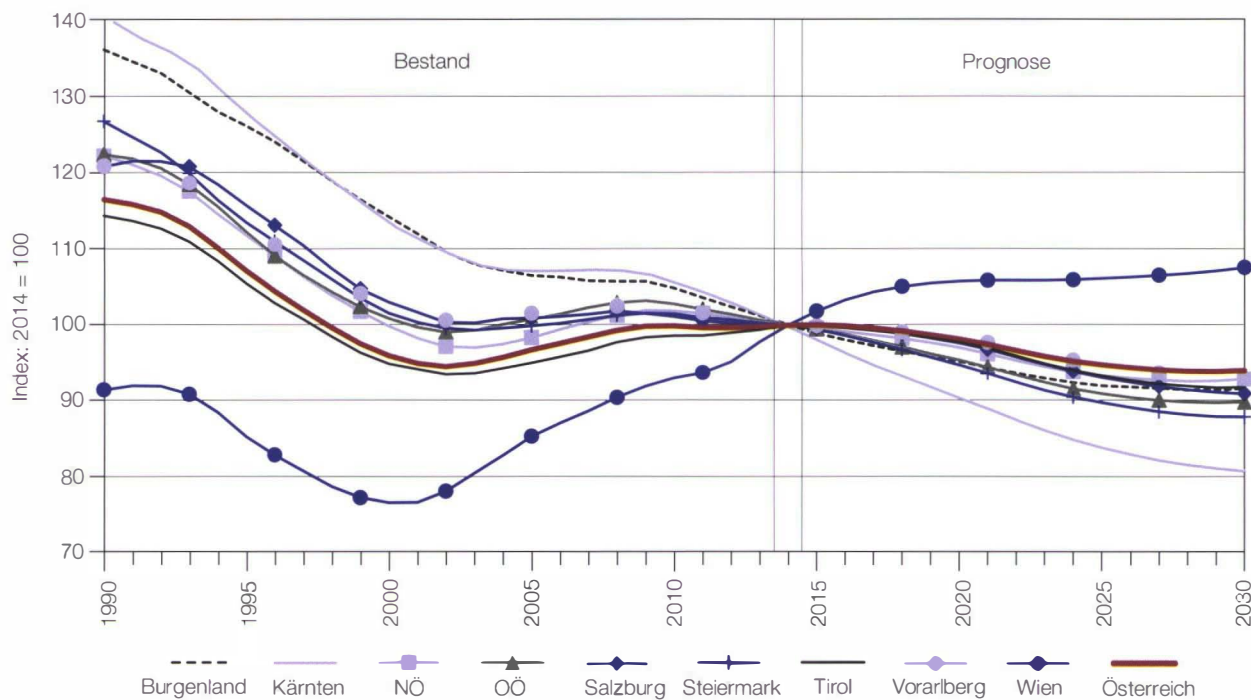
**Abb. A1.b: Entwicklung der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter (6 bis 14 Jahre) nach Bundesland (1990 bis 2030)**



Anmerkung: Ab 2015 prognostizierte Werte.

Quellen: Statistik Austria (Bevölkerungsstatistik, Bevölkerungsprognose 2014 [Hauptvariante]). Berechnung und Darstellung: IHS.

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



Anmerkung: Ab 2015 prognostizierte Werte.

Quellen: Statistik Austria (Bevölkerungsstatistik, Bevölkerungsprognose 2014 [Hauptvariante]). Berechnung und Darstellung: IHS.

A

Relativ hohe Zuwanderung  
aus den neuen EU-Ländern

### A1.3 Zuwanderung, ausländische Bevölkerung und Migrationshintergrund

Das Bevölkerungswachstum in Österreich hängt eng mit der Zuwanderung zusammen, auch wenn die Geburtenzahl und die Lebenserwartung leicht steigen. Der Großteil der Wanderungen findet innerhalb der EU statt, wobei sich der Schwerpunkt auf die 13 neuen EU-Staaten (Beitritte ab 2004) verlagert hat (Abbildung A1.d). 66.000 Staatsbürger/innen dieser Länder sind im Jahr 2014 nach Österreich gezogen und 29.000 haben das Land verlassen, was zu einem Wanderungssaldo von 37.000 geführt hat. Wanderungsbewegungen zwischen den „alten“ EU-Ländern und Österreich sind im Vergleich deutlich geringer und ausgeglichener, hier stehen 29.000 Zugezogenen 19.000 Weggezogene gegenüber.

Bürger/innen der Staaten des ehemaligen Jugoslawiens (ohne Slowenien und Kroatien) sowie der Türkei sind dagegen nur für einen kleinen Teil der Wanderungsbewegungen verantwortlich. Insgesamt beträgt der Wanderungssaldo hier nur rund 7.000 Personen. Den zweithöchsten Wanderungssaldo in Österreich haben Angehörige anderer Staaten, wobei syrische Staatsbürger/innen mit rund 7.400 Personen im Jahr 2014 die größte Gruppe ausmachen, gefolgt von Afghanen mit 3.100 Personen.

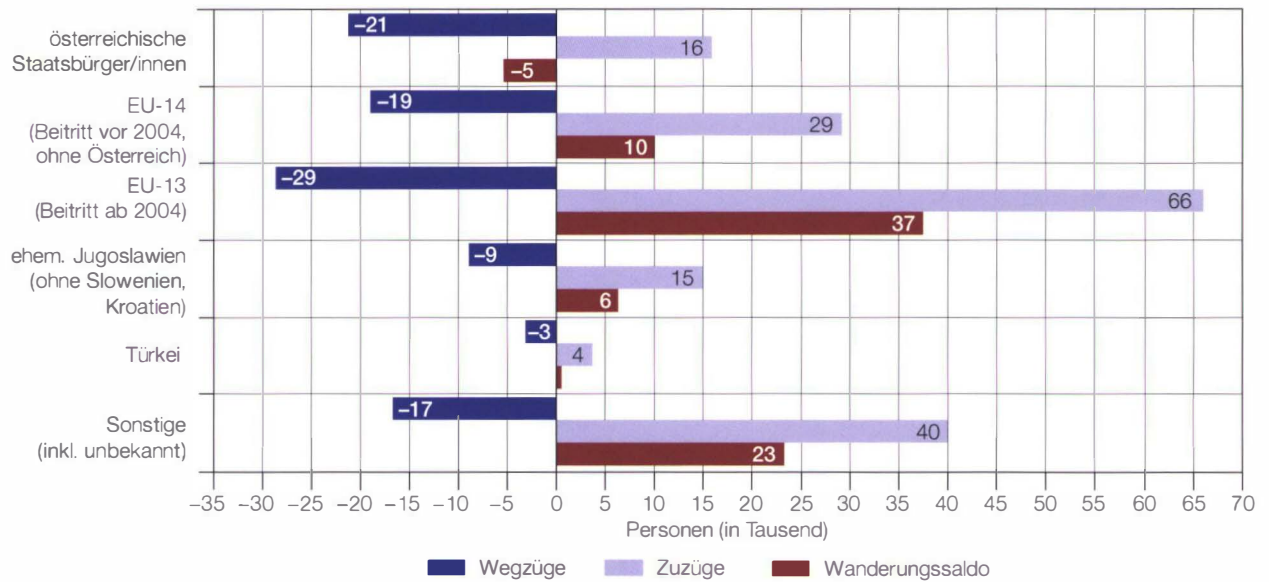
Der Wanderungssaldo von Personen mit österreichischer Staatsbürgerschaft ist negativ, hier stehen 16.000 Zuziehenden 21.000 Wegziehende gegenüber.

Der Anteil an Personen mit nichtösterreichischer Staatsbürgerschaft betrug zum Jahresbeginn 2015 etwas mehr als 13 % (Abbildung A1.e). Rund die Hälfte davon entfällt auf Personen aus anderen EU-Ländern. 3,1 % besitzen eine Staatsbürgerschaft des ehemaligen Jugoslawiens (ohne Slowenien und Kroatien), 1,3 % haben die türkische Staatsbürgerschaft und die restlichen 2,3 % entfallen auf andere europäische Staaten (0,5 %) sowie Länder anderer Kontinente (1,8 %).

Anteil mit  
Migrationshintergrund  
regional sehr  
unterschiedlich

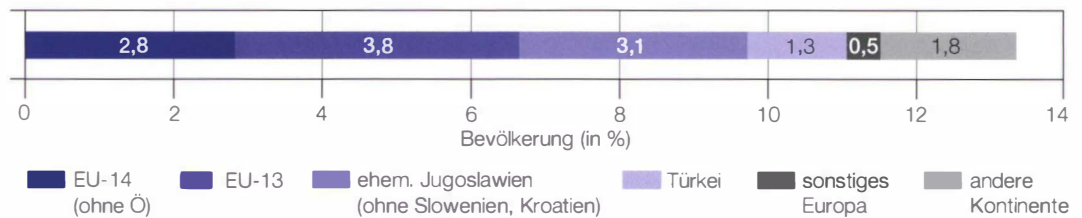
Statistiken auf Basis der Staatsbürgerschaft unterschätzen den Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund substantiell. Daher werden in der Bildungsstatistik andere Eigenschaften, wie das Geburtsland der Eltern oder die gesprochene Sprache berücksichtigt (vgl. Indikatoren A2, B2). Auf Basis des Geburtsorts einer Person bzw. ihrer Eltern kann der Migrationshintergrund einer Person bestimmt werden. Personen, die selbst und deren beide Elternteile in einem anderen Land 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 der zweiten Generation. Insgesamt haben etwas mehr als ein Fünftel der in Österreich lebenden Personen Migrationshintergrund, wobei 15 % der ersten Generation angehören und weitere 5 % der zweiten Generation (Abbildung A1.f). In der Großstadt Wien ist der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund rund doppelt so hoch wie im Bundesdurchschnitt. Aufgrund der dominanten ländlichen Prägung in den anderen Bundesländern ist der Anteil an Migrantinnen und Migranten hier zum Teil deutlich niedriger und bewegt sich zwischen rund 11 % bzw. 12 % (Kärnten, Burgenland, Steiermark) und knapp 25 % in Vorarlberg. Aber auch in den eher ländlich geprägten Bundesländern ist der Anteil der Bewohner/innen mit Migrationshintergrund in den Ballungsräumen zum Teil deutlich höher. Der relativ hohe Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Alltagssprache in den größeren Städten führt zu regional unterschiedlichen pädagogischen Rahmenbedingungen (vgl. Indikatoren A2, B2).

**Abb. A1.d: Zu- und Wegzüge nach Staatsbürgerschaft (2014)**



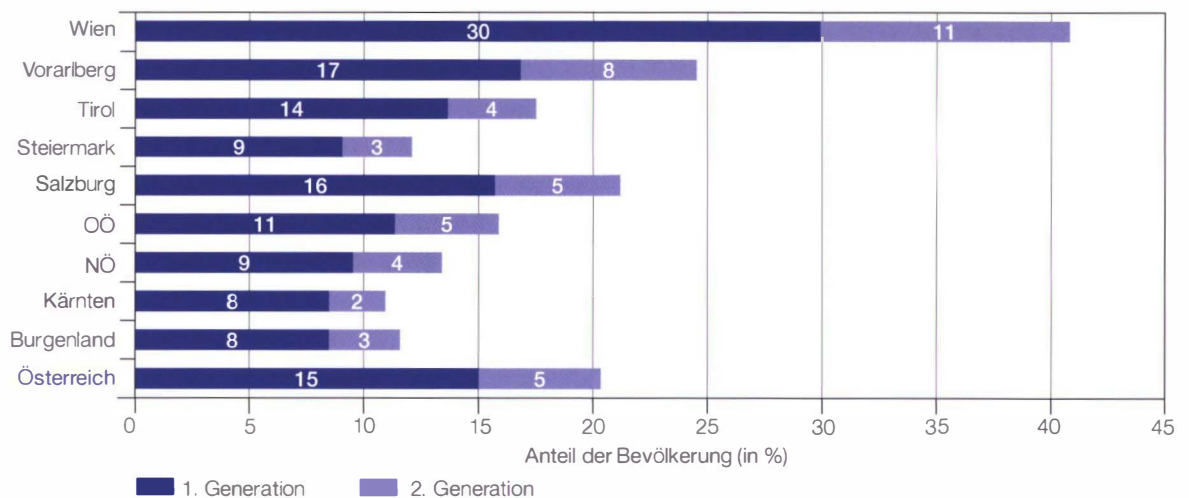
Quelle: Statistik Austria (Wanderungsstatistik). Berechnung und Darstellung: IHS.

**Abb. A1.e: Anteil ausländischer Bevölkerung nach Staatsbürgerschaft (Jahresbeginn 2015)**



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

**Abb. A1.f: Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Bundesland (Jahresdurchschnitt 2014)**



Quelle: Statistik Austria (Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung). 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 (vgl. Indikator D7). Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, niedrigem sozioökonomischem Status oder Bildungsniveau haben häufig eine schlechtere Ausgangslage, um in der Schule erfolgreich zu sein. Ihre Familien sind oft weniger mit dem schulischen System und dessen Inhalten vertraut und weniger in der Lage Schulwegsentscheidungen zu unterstützen. Insbesondere sind Schwächen in der Unterrichtssprache ein Risiko für den Schulerfolg.

Die Überprüfung der Bildungsstandards liefert belastbare Daten zur familiären Herkunft und zum Sprachgebrauch der Volksschulkinder.

### A2.1 Bildungshintergrund der Eltern

Die Bildungsherkunft der Volksschulkinder, durch den höchsten Bildungsabschluss der Eltern operationalisiert, gilt als Indikator der Bildungsnähe der Familie. Man nimmt an, dass sie deren kulturelle und kommunikative Praxis prägt. Die Bildungsherkunft (Abbildung A2.a) der Schüler/innen unterscheidet sich vom Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung. Die meisten Eltern sind jünger und somit häufig besser ausgebildet als der Bevölkerungsdurchschnitt. Dies gilt insbesondere für den Vergleich der Eltern mit Migrationshintergrund mit der Bevölkerung mit Migrationshintergrund.

Fast jede/r zweite  
einheimische  
Volksschüler/in hat Eltern  
mit mindestens Matura

Mit dem Anstieg des Bildungsniveaus der Bevölkerung sinkt der Anteil jener Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss. Auf der 4. Schulstufe haben 48 % der Kinder einheimischer Eltern mindestens einen Elternteil mit Matura oder höherem Abschluss und nur 4 % haben Eltern mit lediglich Pflichtschulabschluss.

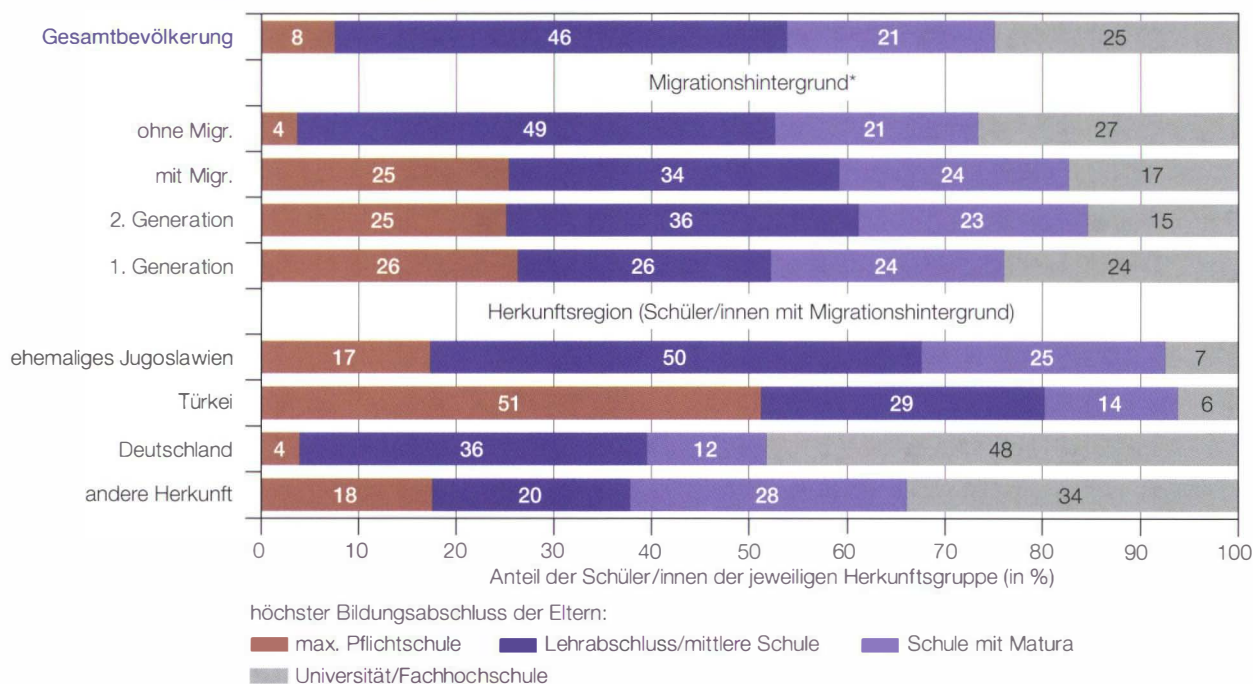
Der Bildungsstand der zugezogenen Eltern ist im Mittel geringer, allerdings auch sehr heterogen. Während Eltern aus Deutschland sich beim Pflichtschulabschluss nicht von Eltern ohne Migrationshintergrund unterscheiden, haben Schüler/innen mit türkischen Wurzeln zu 51 % Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss. In Familien aus dem ehemaligen Jugoslawien und im Mittel in anderen Herkunftsländern ist diese Quote mit 17 % bis 18 % ebenfalls deutlich höher als bei Eltern ohne Migrationshintergrund. Matura oder einen vergleichbaren Bildungsabschluss haben nur 20 % der türkischen Eltern und 32 % der Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien. Eltern aus Deutschland und im Mittel der anderen Herkunftsländer haben zu einem höheren Anteil Matura als einheimische Eltern.

Im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern der zweiten Generation haben die Eltern der Schüler/innen der ersten Generation häufiger Abschlüsse auf 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 ist bei Vergleichen zwischen den Generationen Vorsicht geboten, wenn Details der Herkunft nicht berücksichtigt werden.

### A2.2 Sozioökonomischer Status der Familien mit Schulkindern

Abbildung A2.b zeigt die Verteilung der Volksschulkinder nach der beruflichen Stellung der Familie, einem Indikator für den sozioökonomischen Status der Familie.

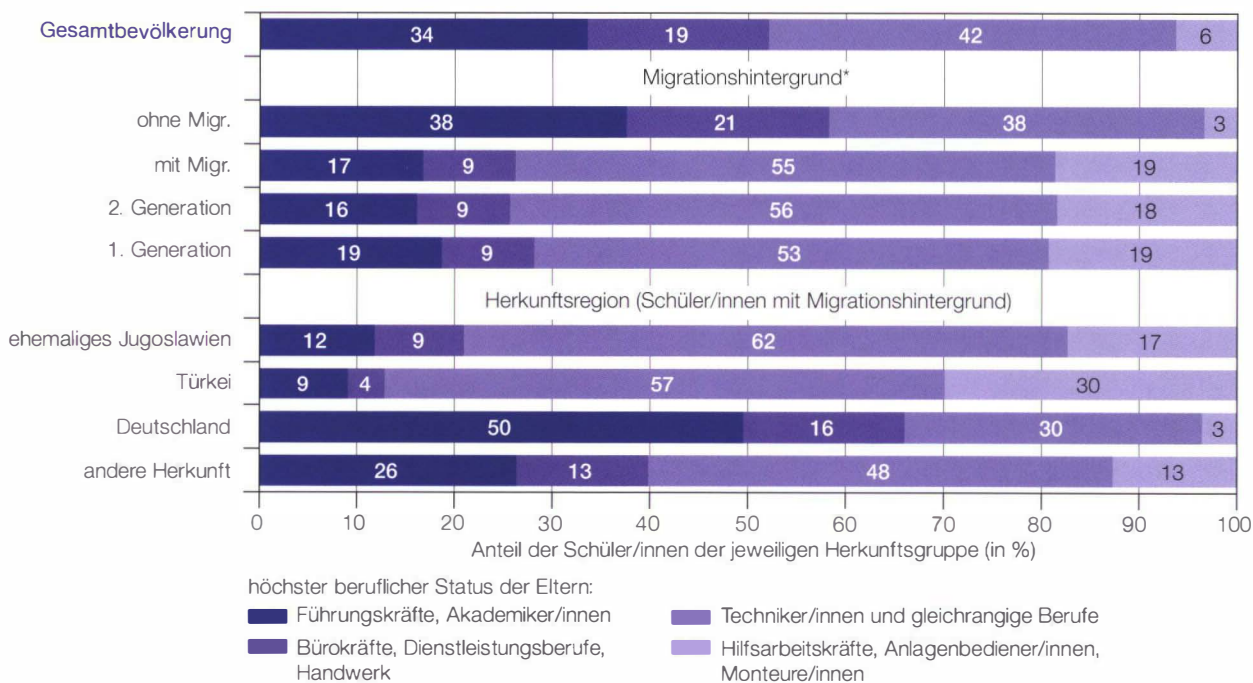
**Abb. A2.a: Schüler/innen der 4. Schulstufe nach dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern und Migrationshintergrund (2013)**



Anmerkung: Anteil fehlender Werte höchster Bildungsabschluss: 7,6 %. \*exkl. Schüler/innen, deren Eltern in Deutschland geboren sind. Zur Definition des Migrationsstatus in Daten der BIST-Ü siehe Abschnitt 3 der Einleitung.

Quelle, Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-M4).

**Abb. A2.b: Schüler/innen der 4. Schulstufe nach dem höchsten beruflichen Status der Eltern und Migrationshintergrund (2013)**



Anmerkungen: Der berufliche Status wird aus der ISCO-08 abgeleitet. Im NBB 2012 beruht A2.b auf der älteren ISCO-88 und ist daher nicht direkt vergleichbar. Anteil fehlender Werte beruflicher Status: 1,9 %. \*siehe Anmerkung Abbildung A2.a.

Quelle, Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-M4).

**A** Der Anteil der Eltern mit niedrigem Berufsstatus ist unter Migrantinnen und Migranten sechsmal so hoch wie bei einheimischen Familien

Österreichweit hat ein Drittel der Schüler/innen zumindest einen Elternteil in akademischer oder führender Position. Aus Familien mit niedrigem Berufsstatus stammen 6 % der Kinder. Die Verteilung des sozioökonomischen Status von Migrantinnen/Migranten unterscheidet sich sowohl von dem einheimischer Eltern als auch zwischen den Herkunftsgruppen.

Der Anteil der Familien mit niedrigem Berufsstatus liegt bei Kindern zugezogener Eltern bei 19 %, unter Kindern einheimischer Eltern ist dieser Anteil fast marginal. Eine höhere Stellung weisen im Mittel 17 % der zugezogenen Eltern auf, während 38 % der einheimischen Eltern in höherer Stellung tätig sind. Von den Schülerinnen und Schülern türkischer Herkunft haben 30 % Eltern mit niedrigem, aber nur 9 % Eltern mit höherer Berufsstellung. Eltern deutscher Kinder sind zu 50 % in höherer Stellung und wie Eltern österreichischer Kinder zu 3 % in niedriger Stellung tätig.

### A2.3 Alltagssprache

Mehr als zwei Drittel der Schüler/innen mit Migrationshintergrund sprechen zu Hause sowohl Deutsch als auch ihre Herkunftssprache

Die Beherrschung der Unterrichtssprache ist eine wesentliche Voraussetzung für den Schulerfolg. Mehrsprachige Kinder weisen nicht unbedingt Defizite in der Unterrichtssprache auf. Insbesondere wenn diese im häuslichen Umfeld gar nicht praktiziert wird, können die Kompetenzen in der Unterrichtssprache jedoch beeinträchtigt sein.

Auf der 4. Schulstufe kommen insgesamt 5 % der Schüler/innen aus Familien, in denen Deutsch keine Alltagssprache ist, weitere 23 % leben in mehrsprachigen Familien, in denen teilweise Deutsch gesprochen wird (Abbildung A2.c). Schüler/innen mit Migrationshintergrund sprechen zu 77 % zu Hause Deutsch, allerdings überwiegend mit 69 % neben einer weiteren Sprache. Die verbleibenden 23 % der Kinder dieser Gruppe sprechen in ihrer Familie kein Deutsch. Für im Ausland geborene Kinder ist dieser Anteil mit 31 % höher als für Kinder der zweiten Generation mit 20 %. Abgesehen von Kindern aus Deutschland bestehen zwischen den Herkunftsgruppen nur geringe Unterschiede bezüglich der Verwendung der deutschen Sprache zu Hause.

### A2.4 Kumulation sozioökonomischer Risiken

Ein Drittel der Volksschulkinder gehört zu mindestens einer der drei sozialen Gruppen mit erhöhtem Risiko, Bildungspotenziale nicht zu realisieren: nichtdeutsche Alltagssprache, bildungsferner Haushalt und/oder niedriger Berufsstatus der Eltern (Abbildung A2.d). Kinder, die mehreren potenziell benachteiligten Gruppen gleichzeitig angehören, sind stärker von den Folgen der Bildungsungleichheit bedroht. 7 % der Schüler/innen weisen zwei oder mehr Herkunftsrisiken auf, 2 % gehören allen drei Risikogruppen an. Mehrfachzugehörigkeit zu Risikogruppen ist im dünn besiedelten ländlichen Raum wesentlich seltener als im dicht besiedelten Umfeld, wo 12 % der Kinder mehrere Bildungsrisiken tragen.

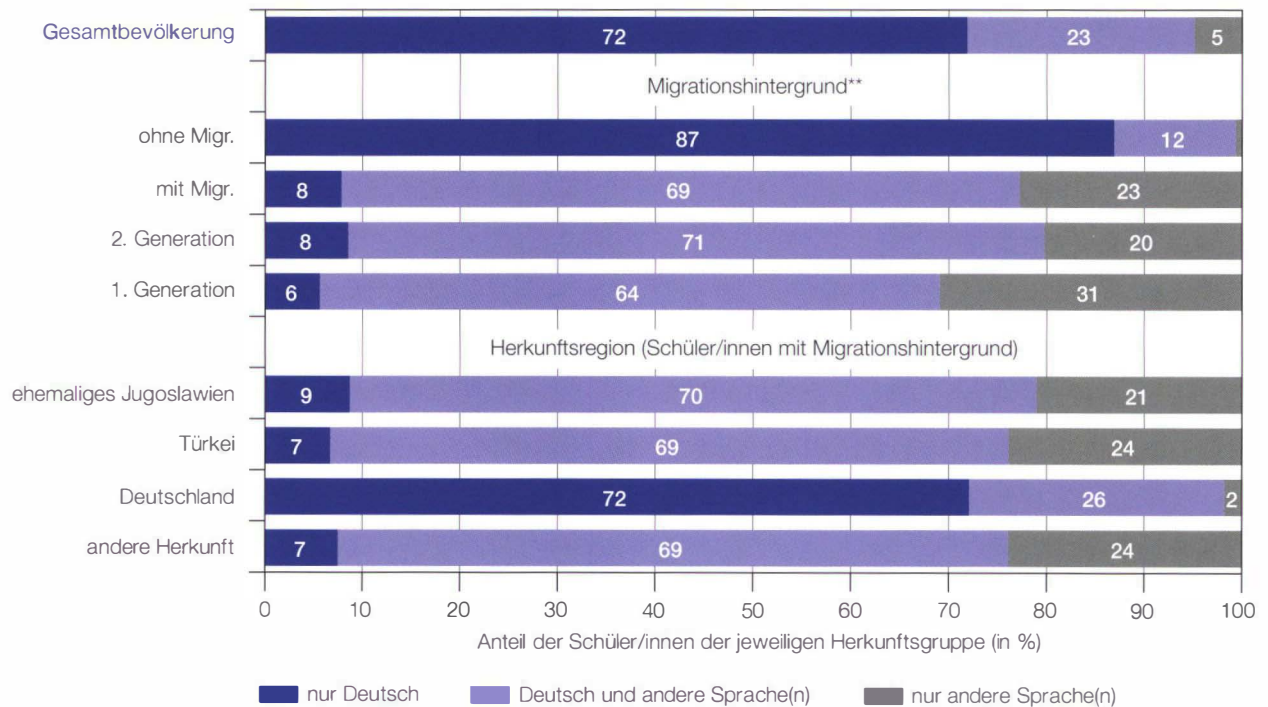
Jedes dritte Kind mit Migrationshintergrund weist mehrere soziale Risikofaktoren zugleich auf

Von den Kindern einheimischer Eltern gehören 17 % der Kinder zu einer herkunftsbedingten Risikogruppe, die Anzahl der Kinder mit zwei Risikofaktoren ist mit 2 % gering. Ein Migrationshintergrund hingegen geht häufig mit mehr als einem Risikofaktor einher. Ein Drittel der Kinder dieser Gruppe weist mehrere Risikofaktoren auf. Typischerweise sprechen sie zu Hause nicht Deutsch und leben zugleich in bildungsfernen Familien und/oder solchen mit geringem Berufsstatus.

In der Abbildung werden der Gruppe mit dem Risikofaktor „nichtdeutsche Alltagssprache“ alle Schülerinnen und Schüler zugeordnet, die zu Hause eine nichtdeutsche Sprache sprechen, auch jene, die auch Deutsch neben einer anderen Sprache sprechen (vgl. A2.3). Verwendet man eine alternative Definition und betrachtet nur Schüler/innen, die kein Deutsch in der Familie sprechen, sinkt österreichweit der Anteil von Kindern mit mindestens einem Risikofaktor deutlich von 31 % auf 13 %, mehr als ein Risikofaktor findet sich statt bei 7 % noch bei 3 % der Kinder. Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, die mehreren Risikogruppen zugleich angehören, sinkt dagegen nur gering von 17 % auf 15 %.

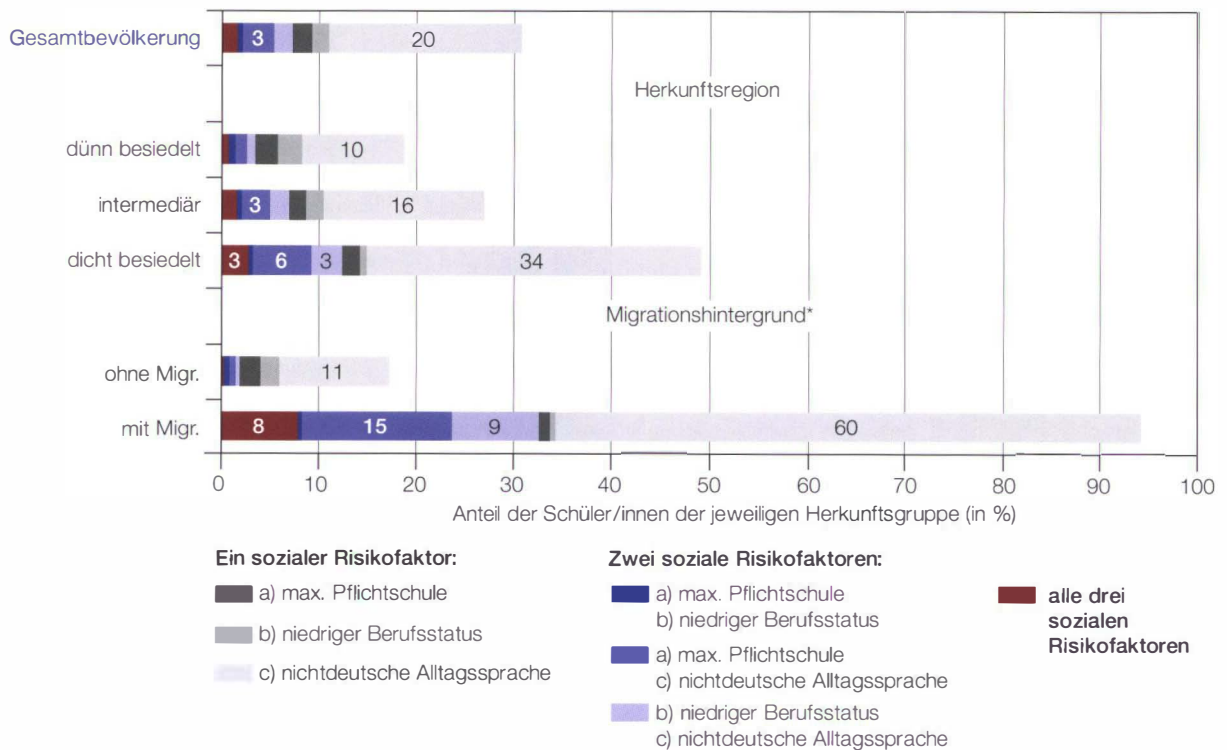


**Abb. A2.c: Schüler/innen der 4. Schulstufe nach Migrationshintergrund und Alltagssprache\* (2013)**



Anmerkung: Anteil fehlender Werte Alltagssprache: 0,4 %. \*die von dem Kind zu Hause gesprochene Sprache, \*\*siehe Anmerkung Abbildung A2.a.  
Quelle, Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-M4).

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



Anmerkung: Anteil fehlender Werte Mehrfachrisikofaktoren: 8,6 %. \*siehe Anmerkung Abbildung A2.a.  
Quelle, Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-M4).

## A3 Wirtschaftliche Rahmenbedingungen und Bildungsausgaben

5,5 % des BIP und 10,9 %  
der Staatsausgaben  
werden für Bildung  
aufgewendet

Die Möglichkeiten und Grenzen bildungspolitischer Planung und Gestaltung sind von der Leistungsfähigkeit einer Volkswirtschaft und den wirtschaftspolitischen Rahmenbedingungen abhängig. Kennzahl A3.1 zeigt die reale, d. h. inflationsbereinigte, Entwicklung der gesamten staatlichen Bildungsausgaben für das formale Bildungswesen vom vorschulischen Bereich bis zu den Universitäten und Fachhochschulen zwischen 2000 und 2013. Kennzahl A3.2 fasst die Stellung Österreichs in ausgewählten zentralen wirtschaftspolitischen Indikatoren der EU im Vergleich zum EU-Durchschnitt zusammen und stellt die Entwicklung des Anteils der Bildungsausgaben am BIP im Vergleich zu anderen europäischen Ländern dar.

### A3.1 Bildungsausgaben, Staatsausgaben und Bruttoinlandsprodukt

Für alle Bereiche der formalen Erstbildung vom Elementar- bis zum Tertiärbereich wurden vom Staat im Jahr 2013 insgesamt knapp 17 Mrd. Euro verausgabt (Tabelle A3.a). Das Bruttoinlandsprodukt (BIP) Österreichs belief sich in diesem Jahr auf rund 307 Mrd. Euro, was einem BIP pro Kopf von 36.207 Euro entspricht (jeweils zu Preisen von 2010).<sup>1</sup> BIP und BIP pro Kopf sind im Jahr 2009 jeweils um rund 4 % im Vergleich zum Vorjahr eingebrochen. Im Jahr 2010 lag die Wertschöpfung noch immer unter dem Niveau von 2008, das erst im Jahr 2011 wieder übertroffen wurde. Wegen des BIP-Rückgangs sprang die Staatsquote, d. h. der Anteil öffentlicher Ausgaben am BIP, von knapp 50 % im Jahr 2008 auf mehr als 54 % im Jahr 2009. Seit 2011 pendelte sich die Staatsquote bei rund 51 % ein. Die staatliche Finanzierung des Bildungswesens macht nach der nationalen Berechnung der Bildungsausgaben somit im Jahr 2013 rund 5,5 % des BIP und 10,9 % der Staatsausgaben aus.

Abbildung A3.a zeigt, dass seit 2000 bis zur Krise im Jahr 2008 die reale Entwicklung des BIP und der staatlichen Bildungsausgaben relativ parallel verlaufen ist. Im Jahr 2009 wurde der Gleichschritt unterbrochen: während das BIP schrumpfte, wuchsen die staatlichen Bildungsausgaben weiter an, sodass sich bis zum Jahr 2010 der Anteil der Bildungsausgaben am BIP auf 5,6 % erhöhte und seither etwa auf diesem Niveau blieb. Insgesamt war damit der Anstieg der Bildungsausgaben zwischen 2000 und 2013 stärker als das BIP-Wachstum und fast doppelt so hoch wie der Zuwachs beim BIP pro Kopf: Das reale Wachstum der staatlichen Bildungsausgaben betrug in diesem Zeitraum 29 %, während das BIP um 21 % und das BIP pro Kopf um 14 % gewachsen sind. Bis 2008 verlief die Entwicklung des Anteils der Bildungsausgaben am BIP relativ konstant, d. h. der zunehmende Wohlstand verteilte sich anteilmäßig auf den Bildungsbereich. Seit 2009 ist der Anteil der Bildungsausgaben an der volkswirtschaftlichen Leistung um rund 7 % höher als 2000. Der Anteil der Bildungsausgaben an den gesamten Staatsausgaben hat sich seit den Krisenjahren um rund 6 % erhöht.

Die Höhe der aufgewendeten Mittel beeinflusst zwar die Möglichkeiten der Akteure und Akteurinnen des Bildungswesens, gibt jedoch keinerlei Auskunft über die Qualität der erbrachten Leistungen. Eine Steigerung der Bildungsausgaben führt nicht automatisch zu besseren Ergebnissen. 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.

<sup>1</sup> Zu aktuellen Preisen beliefen sich die staatlichen Bildungsausgaben im Jahr 2013 auf mehr als 17,8 Mrd. Euro, das BIP auf knapp 322,9 Mrd. Euro (2014: 329,3 Mrd.) und das BIP pro Kopf auf 38.090 Euro (2014: 38.540).

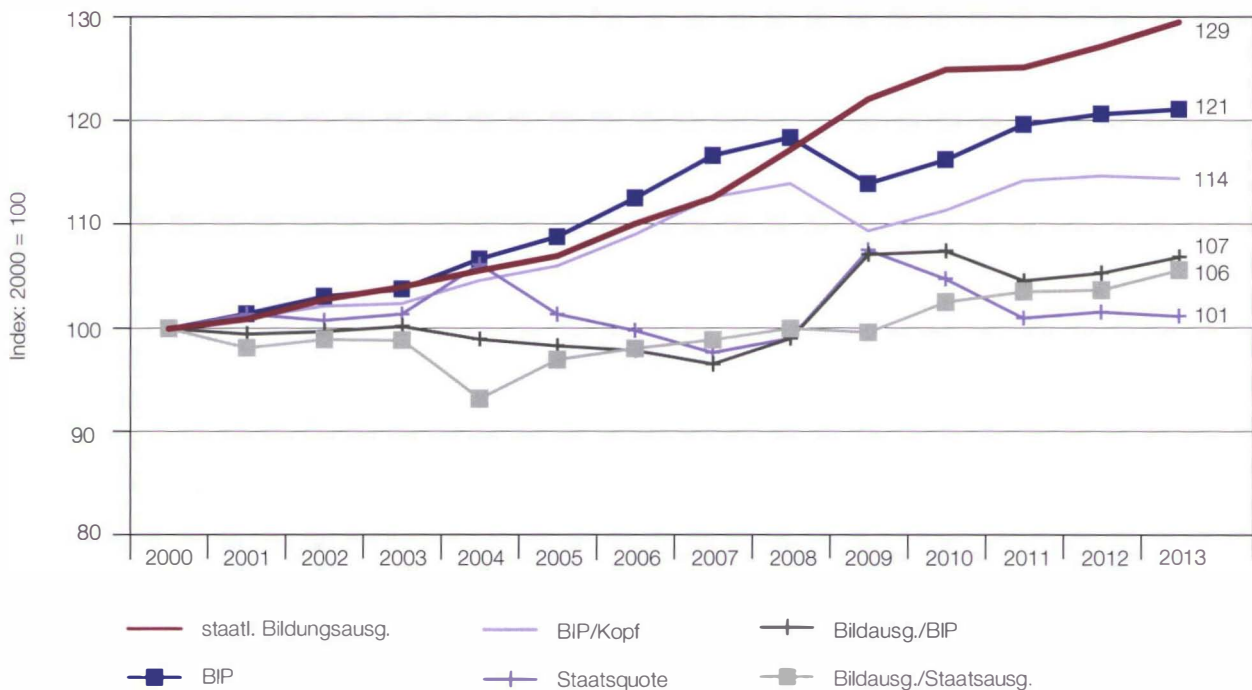
**Tabelle A3.a: Staatliche Bildungsausgaben, Bruttoinlandsprodukt und Staatsausgaben in Österreich, zu Preisen von 2010 (2000 bis 2013)**

|      | staatliche<br>Bildungsausgaben<br>real (Mio. Euro) | BIP real<br>(Mio. EUR) | BIP pro Kopf<br>real | Staatsquote | Bildungs-<br>ausgaben<br>am BIP | Bildungs-<br>ausgaben an<br>Staatsausgaben |
|------|--|------------------------|----------------------|-------------|---------------------------------|--|
| 2000 | 13.102   | 253.503                | 31.641               | 50,3 %      | 5,2 %                           | 10,3 %                                     |
| 2001 | 13.220   | 257.121                | 31.974               | 51,0 %      | 5,1 %                           | 10,1 %                                     |
| 2002 | 13.467   | 261.319                | 32.333               | 50,7 %      | 5,2 %                           | 10,2 %                                     |
| 2003 | 13.627   | 263.097                | 32.403               | 51,0 %      | 5,2 %                           | 10,2 %                                     |
| 2004 | 13.831   | 270.442                | 33.102               | 53,4 %      | 5,1 %                           | 9,6 %                                      |
| 2005 | 14.015   | 275.910                | 33.544               | 51,0 %      | 5,1 %                           | 10,0 %                                     |
| 2006 | 14.424   | 285.308                | 34.507               | 50,2 %      | 5,1 %                           | 10,1 %                                     |
| 2007 | 14.747   | 295.651                | 35.644               | 49,1 %      | 5,0 %                           | 10,2 %                                     |
| 2008 | 15.350   | 300.031                | 36.053               | 49,8 %      | 5,1 %                           | 10,3 %                                     |
| 2009 | 15.989   | 288.787                | 34.622               | 54,1 %      | 5,5 %                           | 10,2 %                                     |
| 2010 | 16.361   | 294.627                | 35.240               | 52,7 %      | 5,6 %                           | 10,5 %                                     |
| 2011 | 16.387   | 303.173                | 36.139               | 50,8 %      | 5,4 %                           | 10,6 %                                     |
| 2012 | 16.647   | 305.743                | 36.287               | 51,1 %      | 5,4 %                           | 10,7 %                                     |
| 2013 | 16.954   | 306.919                | 36.207               | 50,9 %      | 5,5 %                           | 10,9 %                                     |

Anmerkung: Alle Angaben mittels OECD-BIP-Deflatoren auf das Preisniveau von 2010 umgewandelt.

Quellen: Statistik Austria (Bildungsausgabenstatistik, Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen). Berechnungen: IHS.

**Abb. A3.a: Reale Entwicklung der Basisindikatoren für Ausgaben (2000 bis 2013)**



Quellen: Statistik Austria (Bildungsausgabenstatistik, Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen). Berechnung und Darstellung: IHS.

### A3.2 Wirtschaftliche Rahmenbedingungen und Bildungsausgaben im internationalen Vergleich

Österreich gibt fast 3 % des BIP für Forschung und Entwicklung aus

Bildung, Forschung und Innovation sind zentraler Bestandteil der EU-Wachstumsstrategie „Europa 2020“ und sollen wesentlich dazu beitragen, ein hohes Maß an Beschäftigung, Produktivität und sozialem Zusammenhalt zu erreichen. Kernziele bis 2020 sind u. a. eine Beschäftigungsquote von 75 % der Bevölkerung im Alter von 20 bis 64 Jahren sowie eine deutliche Ausweitung der bereitgestellten Mittel für Forschung und Entwicklung (F & E). Im Jahr 2020 sollen 3 % des Bruttoinlandsprodukts (BIP) der EU für F & E aufgewendet werden. Dieses Ziel ist zumindest ehrgeizig, denn im Jahr 2013 verausgabten die EU-28 laut Eurostat insgesamt 2,03 % ihres BIP für F & E. Damit ist man dem Ziel seit dem Jahr 2010, in dem es von der EU-Kommission vorgeschlagen wurde, nur wenig näher gekommen, denn da lag die Quote mit 1,93 % nur wenig unter dem Niveau von 2013. Österreich hat seine F & E-Ausgaben seit 2000 und insbesondere in der ersten Hälfte der 2000er Jahre relativ stark erhöht (absolut und im Vergleich zum EU-Durchschnitt). 2013 wendete Österreich mit 2,96 % des BIP deutlich mehr auf als die EU im Durchschnitt (vgl. relative Darstellung in Abbildung A3.b, EU-28 = 100). Das nationale Ziel bis 2020 ist jedenfalls auch als ehrgeizig einzuschätzen, es liegt mit 3,76 % des BIP um einen Prozentpunkt über dem Wert von 2010.

Österreichs BIP pro Kopf liegt deutlich und stabil über dem Durchschnitt der EU-28. Der Anteil des BIP, der in Österreich für Bildung ausgegeben wird, ist dagegen nur leicht überdurchschnittlich und nähert sich im Zeitverlauf tendenziell dem EU-Durchschnitt an. Die Erwerbsquote der 20- bis 64-jährigen Wohnbevölkerung, ein Leitindikator der Europa-2020-Strategie, betrug im Jahr 2013 in Österreich 74,6 % (2014: 74,2 %) und lag damit knapp 10 % über dem EU-Durchschnitt. Das EU-Ziel bis 2020 wurde auf 75 % festgesetzt, 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 der zweiten Hälfte der 2000er Jahre eine Annäherung an den EU-Durchschnitt erreicht wurde.

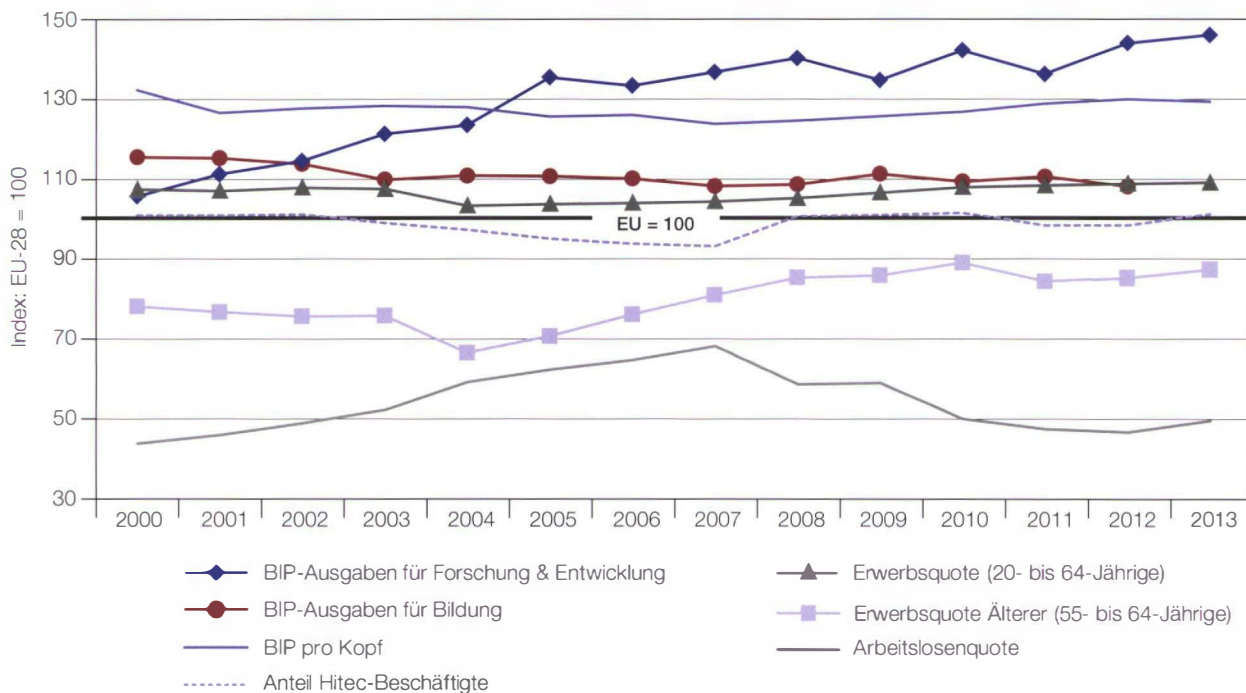
Arbeitslosigkeit in Österreich relativ niedrig, Ausblick ungünstig

Trotz der aktuell angespannten Arbeitsmarktlage hat sich die Situation Österreichs im Verlauf der Krisenjahre relativ zur EU gesehen positiv entwickelt. Während die nationale Arbeitslosenquote bis zum Jahr 2007 auf fast 70 % des EU-28-Werts angestiegen ist, sank dieser Wert danach wieder und betrug im Jahr 2013 rund 50 %. Damit liegt der Wert des Jahres 2013 nur leicht über jenem des Jahres 2000. Aktuell entwickelt sich der Arbeitsmarkt allerdings wieder ungünstiger als im EU-Durchschnitt.

Abbildung A3.c zeigt die Entwicklung des Anteils der öffentlichen Bildungsausgaben am BIP im Vergleich mit europäischen Vergleichsländern. In allen Ländern ist diese Verhältniszahl im Krisenjahr 2009 aufgrund des BIP-Rückgangs mehr oder weniger stark angestiegen. Österreich befindet sich im Jahr 2011 auf ähnlichem Niveau wie die Niederlande, Frankreich und das Vereinigte Königreich.<sup>2</sup> Niedrigere Ausgabenanteile weisen Deutschland und die Schweiz auf. Die nordischen Länder verwenden einen höheren Anteil des nationalen Wohlstands für Bildung, wobei Finnland, Schweden und Norwegen sich im Zeitverlauf angenähert haben und 2011 auf ähnlichem Niveau befinden, während Dänemark den mit Abstand höchsten Ausgabenanteil aufweist.

<sup>2</sup> Die hier dargestellten Werte beziehen sich auf die internationale Erhebung der Bildungsausgaben von UNESCO, OECD und Eurostat (UOE). Aufgrund unterschiedlicher Erhebungskonzepte unterscheiden sich die hier dargestellten Werte für Österreich von der nationalen Berechnung, die in Tabelle A3.a dargestellt ist. Für 2012 hat Eurostat bis Redaktionsschluss noch keine Werte publiziert.

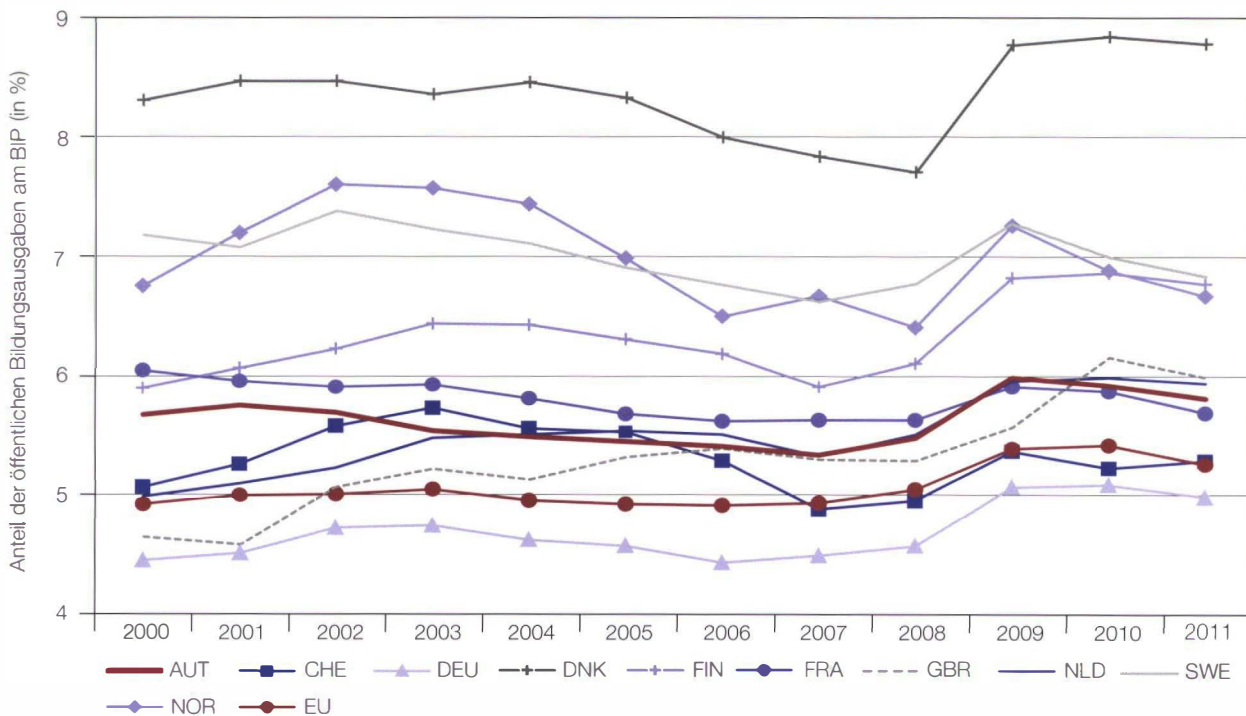
**Abb. A3.b: Relative Stellung Österreichs in ausgewählten Indikatoren im Vergleich zum EU-Durchschnitt (2000 bis 2013, EU = 100)**



Anmerkung: Je nach Datenverfügbarkeit bezieht sich der EU-Durchschnitt auf EU-28 bzw. EU-27.

Quelle: Eurostat. Berechnung und Darstellung: IHS.

**Abb. A3.c: Entwicklung der gesamten öffentlichen Bildungsausgaben im Vergleich zum Bruttoinlandsprodukt (2000 bis 2011)**



Anmerkung: Siehe Abb. A3.b.

Quelle: Eurostat. Berechnung und Darstellung: IHS.

A

A

## Indikatoren B: Inputs – Personelle und finanzielle Ressourcen

*Stefan Vogtenhuber, Lorenz Lassnigg, Michael Bruneforth, Edith Edelhofer-Lielacher & Thilo Siegle*

In Teil B werden wichtige Input-Kennzahlen präsentiert. Inputs sind Ressourcen im weitesten Sinn. 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, sodass systeminterne Quervergleiche unmittelbar möglich sind.

Die Schülerschaft und ihre Zusammensetzung werden 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 Kopffzahlen. 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 für das Schulwesen 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 Schüler/innen 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.

Die den Grafiken zugrunde liegenden Daten des Kapitels B stehen in einer Excel-Arbeitsmappe online zur weiteren Verwendung zur Verfügung. Teilweise finden sich dort auch weiterführende Daten bzw. Ergänzungen, wie z. B. Standardfehler zu Berechnungen, die auf Stichproben beruhen. Dieses Kapitel steht im PDF-Format online zur Verfügung.

Daten und Material: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-1-B-dat>

Kapitel B: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-1-B>

Diese URL und die entsprechenden DOI-Nummern sind dauerhaft eingerichtet und stehen unbefristet zur Verfügung.

## B1 Zugang zur Bildung

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 Fachrichtung. Er zeigt sowohl den demografisch bedingten Rückgang der Schülerzahlen der allgemeinbildenden Pflichtschulen (APS) als auch die Expansion der höheren Schulen in den Sekundarstufen.

### B1.1 Zahl der Schüler/innen nach Schulsparte 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 Schülerinnen und Schülern zeigt sich ein klarer Trend zu höherer Bildung

Für das schulpflichtige Alter werden die Schülerzahlen fast ausschließlich durch die Bevölkerungsentwicklung bestimmt, aufgrund derer seit dem Jahr 2000 die Zahl der Schulpflichtigen um rund 9 % zurückgegangen ist. Der Trend zu höherer Bildung zeigt sich weiterhin darin, dass der Rückgang der Schülerzahlen in den APS stärker ausfällt als der Bevölkerungsrückgang, während die Schülerzahlen in den allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) die Bevölkerungsentwicklung erheblich übersteigen. Die BMHS zeigen denselben starken Anstieg, erlebten jedoch einen schwachen Rückgang in den letzten Jahren. In den AHS gibt es seit Beginn der 90er Jahre einen verstärkten Schülerzuwachs, der sich jedoch seit der Jahrtausendwende leicht abschwächt. Die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) gewannen allein aufgrund eines Anstiegs von Schülerinnen und Schülern in den höheren Schulen insgesamt deutlich hinzu. Die Zahl der Schüler/innen in BHS hat sich, trotz des Rückgangs seit 2010, im Vergleich zum Schuljahr 1980/81 nahezu um drei Viertel erhöht. Die Schülerzahlen der BMS und der Berufsschulen nahmen dagegen bis zur Jahrtausendwende merklich ab, in der Berufsschule um ein ganzes Drittel. Nach einer Phase stabiler Schülerzahlen sanken die Zahlen zwischen 2010/11 und 2013/14 erneut, in den Berufsschulen um nahezu 10.000 Schüler/innen, d. h. um 7 %.

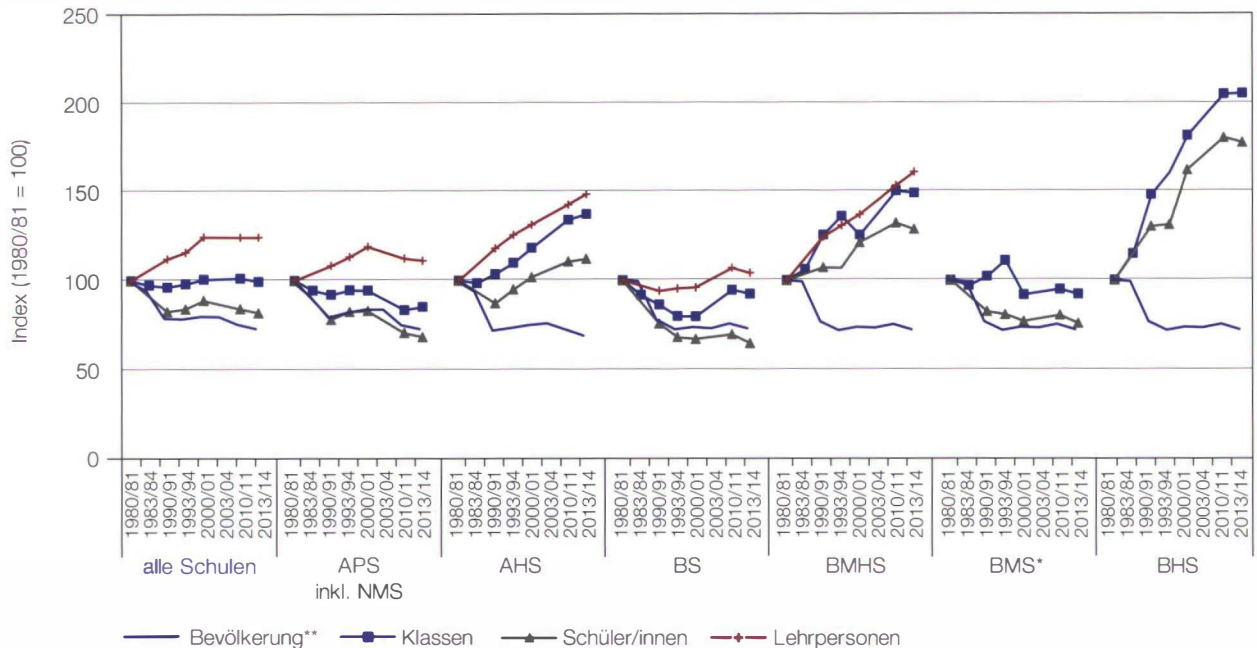
Aufgrund der steigenden Anzahl an Lehrpersonen haben sich die Betreuungsrelationen seit 1980 deutlich verändert

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 auf eine Lehrperson (gerechnet als Kopfzahl inkl. Karenzierte) im Schnitt immer weniger Schüler/innen. Während 1980/81 noch 14 Schüler/innen auf eine Lehrperson kamen, reduzierte sich diese Zahl auf 10 im Jahr 2000/01 und bis zum Schuljahr 2013/14 auf 9. Die Zahl der Schüler/innen pro Klasse wurde in den 80er Jahren – im Durchschnitt über alle Schultypen – deutlich reduziert und fällt seitdem noch immer leicht (1980/81: 24,9; 2000/01: 22,0; 2013/14: 20,5).

Im Pflichtschulbereich lag die durchschnittliche Klassengröße im Schuljahr 1980/81 bei 22,9 Schülerinnen und Schülern, 2000/01 bei 20,2 und im Jahr 2013/14 nur mehr bei 18,4 Schülerinnen und Schülern. 1980/81 kamen in diesem Bereich auf eine Lehrperson im Durchschnitt 13 Kinder und im Jahr 2013/14 durchschnittlich acht Kinder. Auch für die AHS sanken trotz steigender Schülerzahlen die mittleren Klassengrößen in den letzten Jahren und für AHS wie Pflichtschulbereich waren die Klassen 2013/14 so klein wie nie zuvor im Berichtszeitraum. Die Betreuungsrelationen in den APS haben sich in den vergangenen zehn Jahren trotz Rückgang der Lehrerschaft verbessert, da der Lehrerrückgang langsamer vor sich ging als jener der Schüler/innen. In der AHS und den BMHS sind die Klassen zwar deutlich größer,

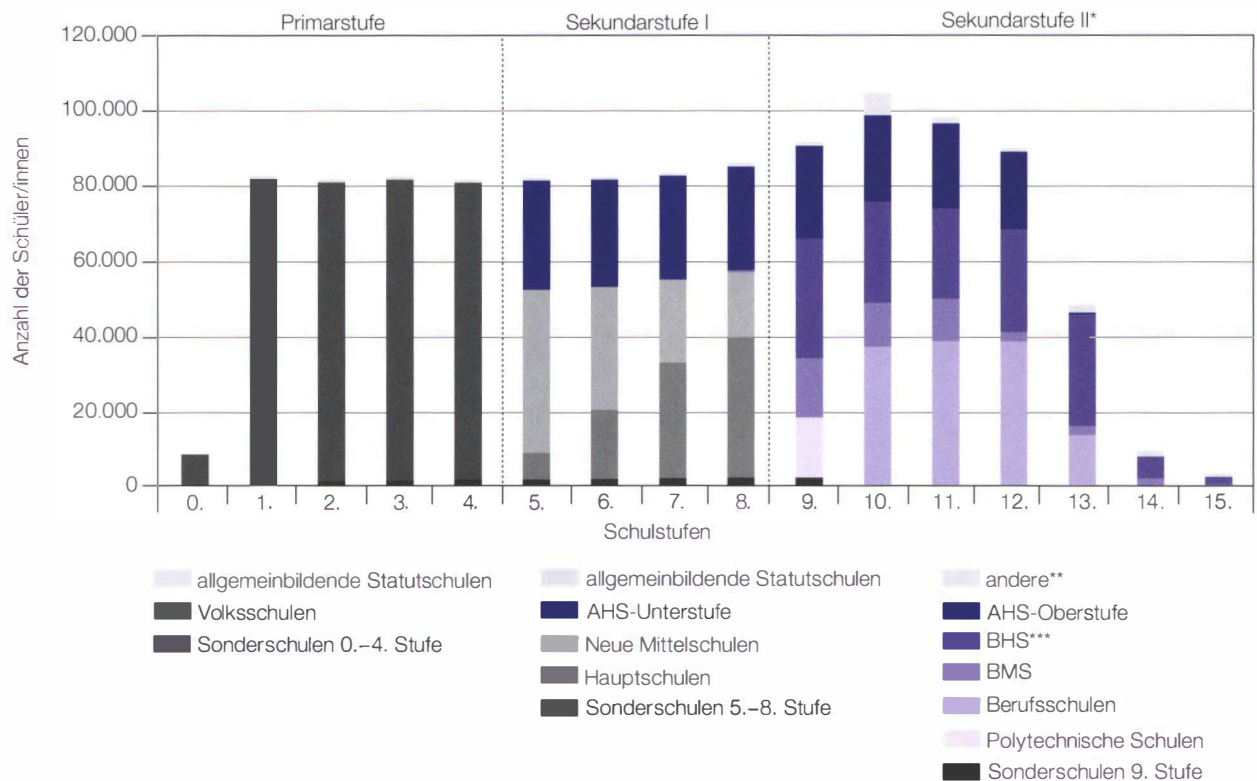


Abb. B1.a: Entwicklung der Klassen, Schüler- und Lehrerzahlen und der Bevölkerung nach Schulsparte (1980/81 bis 2013/14)



Anmerkungen: \*inkl. sonstige berufsbildende (Statut-)Schulen, \*\*Bevölkerung im typischen Alter für den Schultyp.  
Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Darstellung: BIFIE.

Abb. B1.b: Schüler/innen nach Schulstufe und Schulsparte (2013/14)



Anmerkungen: \*ohne Schulen und Akademien des Gesundheitswesens, \*\*allgemein- und berufsbildende Statutschulen; lehrerbildende mittlere Schulen, \*\*\*inkl. BAKIP und BASOP.

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

da aber mehr Lehrkräfte pro Klasse eingesetzt werden, unterscheiden sich die Betreuungsrelationen mit 1:9 in den AHS und 1:8 in den BMHS nicht substantiell von den APS (vgl. B5).

Abbildung B1.b zeigt die Zahl der Schüler/innen im Schuljahr 2013/14 nach Schulstufe und Schultyp. Auf der 5. bis 8. Schulstufe ist dabei die schrittweise Einführung der Neuen Mittelschule (NMS), die die Hauptschule bis zum Schuljahr 2017/18 ablösen soll, erkennbar. Auf der 5. und 6. Schulstufe besuchen bereits mehr Schüler/innen die NMS als die Hauptschule.

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

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

Österreichweit besuchte 2013/14 bereits knapp mehr als ein Drittel der Schüler/innen der Sekundarstufe I eine Neue Mittelschule, nur mehr 28 % eine Hauptschule. Im Bundesland Salzburg lag der Anteil der Schüler/innen in Hauptschulen mit 43 % am höchsten, in Vorarlberg dagegen bei nur 5 %. Der Anteil an AHS-Schülerinnen und -Schülern lag unter den Schülerinnen und Schülern der 4. bis 8. Schulstufe im Bundesdurchschnitt bei etwas über einem Drittel. In den Bundesländern Vorarlberg, Tirol und Oberösterreich ist dieser Anteil bei rund einem Viertel am geringsten, in Wien dagegen ist der Anteil der AHS-Unterstufe mit 53 % der Schüler/innen mehr als doppelt so hoch und dort der meistbesuchte Schultyp. In den anderen Bundesländern sind Neue Mittelschulen gemeinsam mit Hauptschulen klar dominierend.

Sowohl für die Sekundarstufe I als auch die Sekundarstufe II zeigen sich markante Unterschiede zwischen den Bundesländern bei der Verteilung der Schüler/innen nach Schultypen

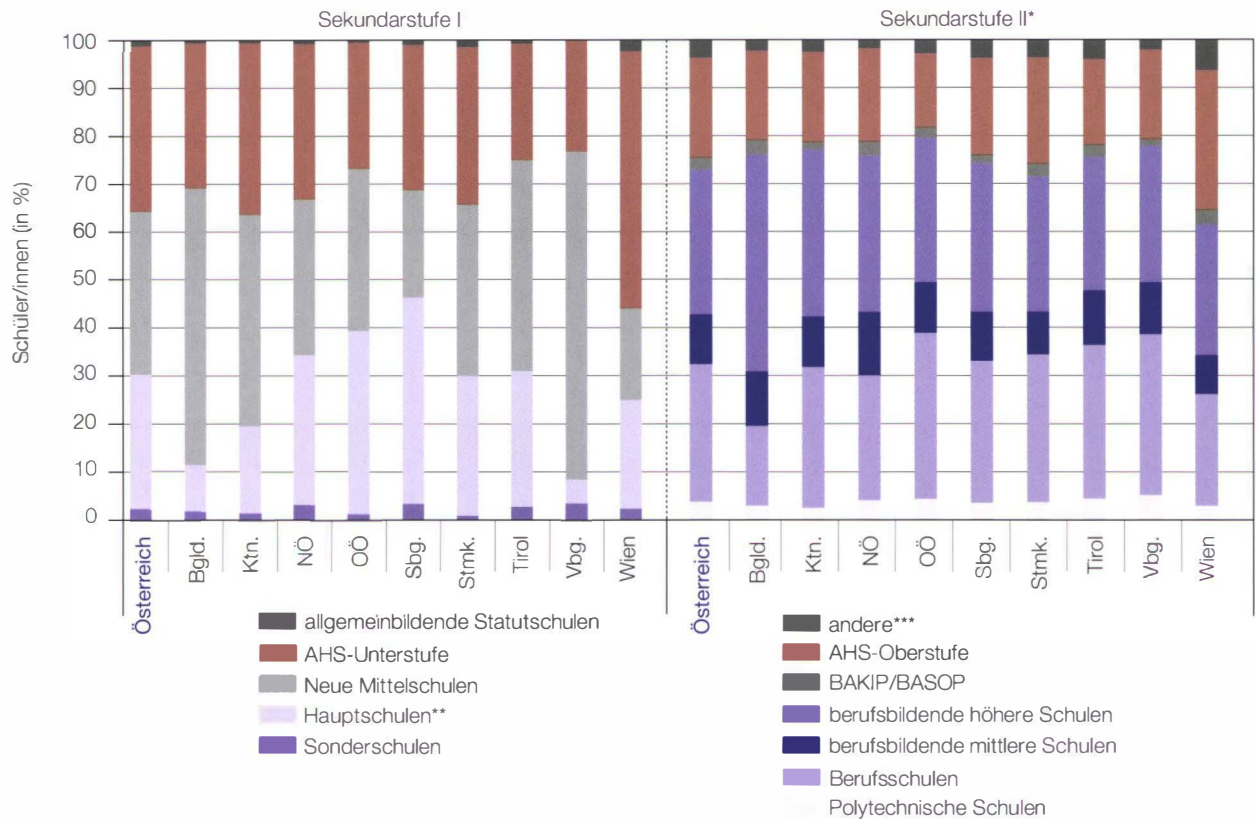
Für die Sekundarstufe II zeigen sich markante Unterschiede zwischen den Bundesländern bei der Verteilung der Schüler/innen nach Schultyp (siehe Abbildung B1.c). Im Burgenland ist der Anteil der Schüler/innen in Berufsschulen mit 17 % am geringsten, dafür besuchen 45 % eine BHS. In Wien ist der Anteil der Schüler/innen an der AHS (29 %) mit Abstand am höchsten und nahezu doppelt so hoch wie in Oberösterreich (15 %), dem Land mit der niedrigsten Quote. In Oberösterreich und den westlichen Bundesländern besuchen relativ viele Schüler/innen Berufsschulen.

Abbildung B1.d zeigt, dass nahezu drei Viertel der 128.000 Berufsschüler/innen eine technische/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 technische/gewerbliche Anteil überdurchschnittlich groß ist.

Bei den 46.000 Schülerinnen und Schülern der BMS ist die Streuung zwischen den Bundesländern im Hinblick auf die Fachrichtung am größten. In Kärnten, Niederösterreich, Oberösterreich, der Steiermark und Tirol sind land- und forstwirtschaftliche Schulen die meistbesuchten BMS, österreichweit liegen sie auf dem zweiten Platz, nahezu gleichauf mit technischen/gewerblichen BMS. In Wien und Oberösterreich werden technische/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 Tirol, Vorarlberg und im Burgenland.

Österreichweit besuchen 136.000 Schüler/innen eine BHS. Von zehn BHS-Schülerinnen und -Schülern besuchen vier die technische/gewerbliche, drei die kaufmännische und zwei die wirtschaftsberufliche Fachrichtung. In Wien entscheidet sich in den BHS knapp die Hälfte für die technischen/gewerblichen Schulen, in Vorarlberg und Tirol jeweils etwa 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.

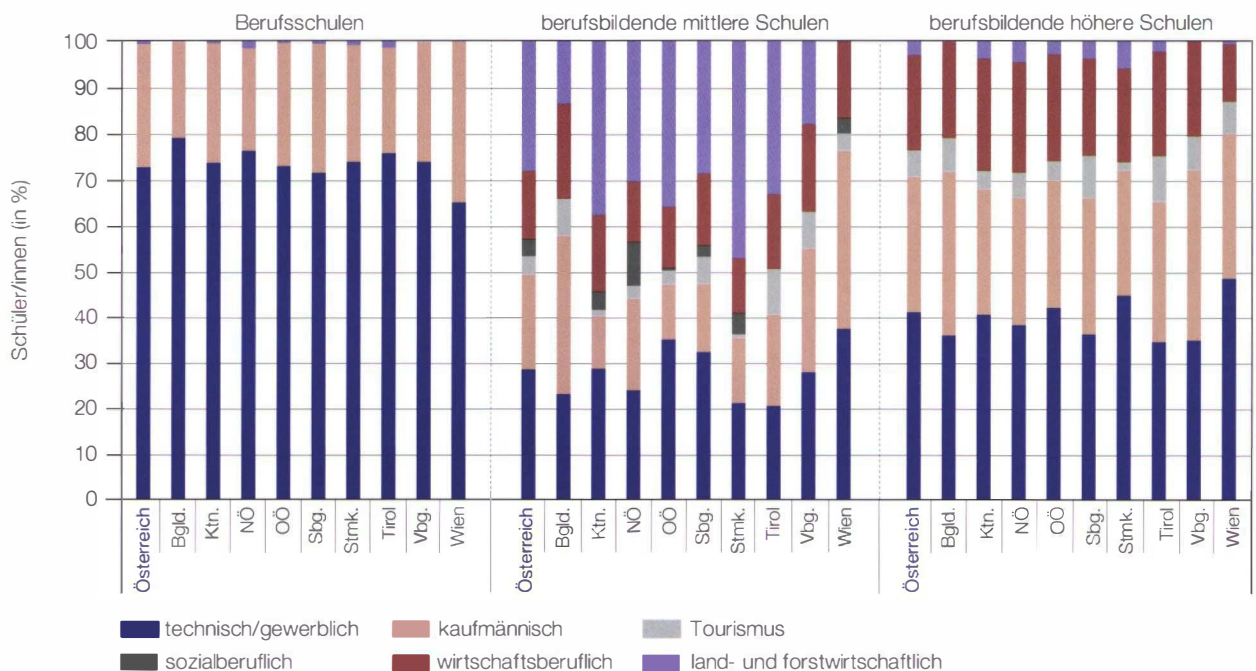
Abb. B1.c: Schülerverteilung auf der Sekundarstufe I und II nach Schultyp (2013/14)



Anmerkungen: \*ohne Schulen und Akademien des Gesundheitswesens, \*\*HS inkl. VS-Oberstufe, \*\*\*allgemein- und berufsbildende Statutschulen; lehrerbildende mittlere Schulen; Sonderschulen.

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

Abb. B1.d: Schülerverteilung in berufsbildenden Schulen nach Fachrichtung (2013/14)



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

B

## B2 Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache

B

Der weiter 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 substanziellen 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 Schularten, bedingt durch Leistungs- und Schulwahlunterschiede, stärker im Einflussbereich der Schulpolitik. Mehr zu Segregation im Schulwesen findet sich im NBB 2015, Band 2, Kapitel 4 (Biedermann, Weber, Herzog-Punzenberger & Nagel, 2016).

### B2.1 Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache auf der Primarstufe

Mehr als ein Viertel der Volksschulkinder spricht eine andere Alltagssprache als Deutsch

Abbildung B2.a zeigt die Zusammensetzung der Schüler/innen der ersten vier Schulstufen inkl. der Vorschulstufe nach deren Alltagssprache. Sie spiegelt die Vielfalt der schulpflichtigen Bevölkerung wider, da sie nicht nach Schultypen trennt, und ist somit sowohl Kontext- als auch Input-Indikator. Im Durchschnitt sprechen 27 % der Primarschüler/innen eine andere Alltagssprache als Deutsch, d. h., gleich verteilt würden sich in einer Volksschulklasse von 25 Schülerinnen und Schülern 6 bis 7 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 Schulen in dünn besiedelten Gebieten sind 8 % der Kinder mehrsprachig, in Gebieten mittlerer Besiedlungsdichte gut 27 %. In Oberösterreich und Vorarlberg ist der Anteil in Gebieten mittlerer Besiedlungsdichte höher als ein Drittel. In Wien sprechen mehr als die Hälfte der Primarschüler/innen eine andere Alltagssprache als Deutsch, in den urbanen Gebieten der Bundesländer Salzburg und Oberösterreich über 45 %.

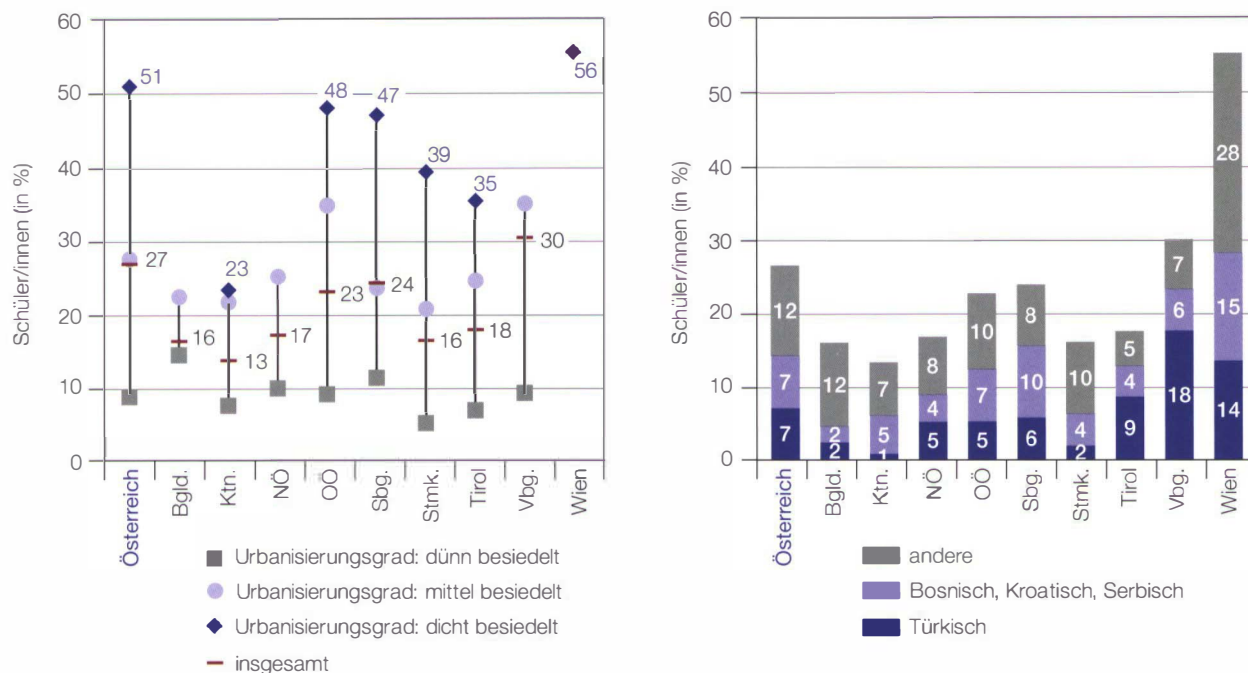
28 % der Kinder in Wien sprechen Türkisch oder Bosnisch/Kroatisch/Serbisch

Zwar sind die häufigsten nichtdeutschen Alltagssprachen unter den Volksschülerinnen und -schülern Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS) mit 7,3 % und Türkisch mit 7,0 %, doch dieser Anteil hat sich in den letzten Jahren nicht verändert. Dagegen stieg der Anteil von Kindern anderer nichtdeutscher Alltagssprachen weiter, was den Anstieg des Anteils mehrsprachiger Kinder begründet. Eine andere nichtdeutsche Alltagssprache sprechen 12,4 % aller Primarschüler/innen. In Wien sprechen 14,8 % der Schüler/innen BKS und 13,5 % Türkisch, weitere 27,5 % der Schüler/innen sprechen eine andere Alltagssprache.

### B2.2 Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache nach Schultyp

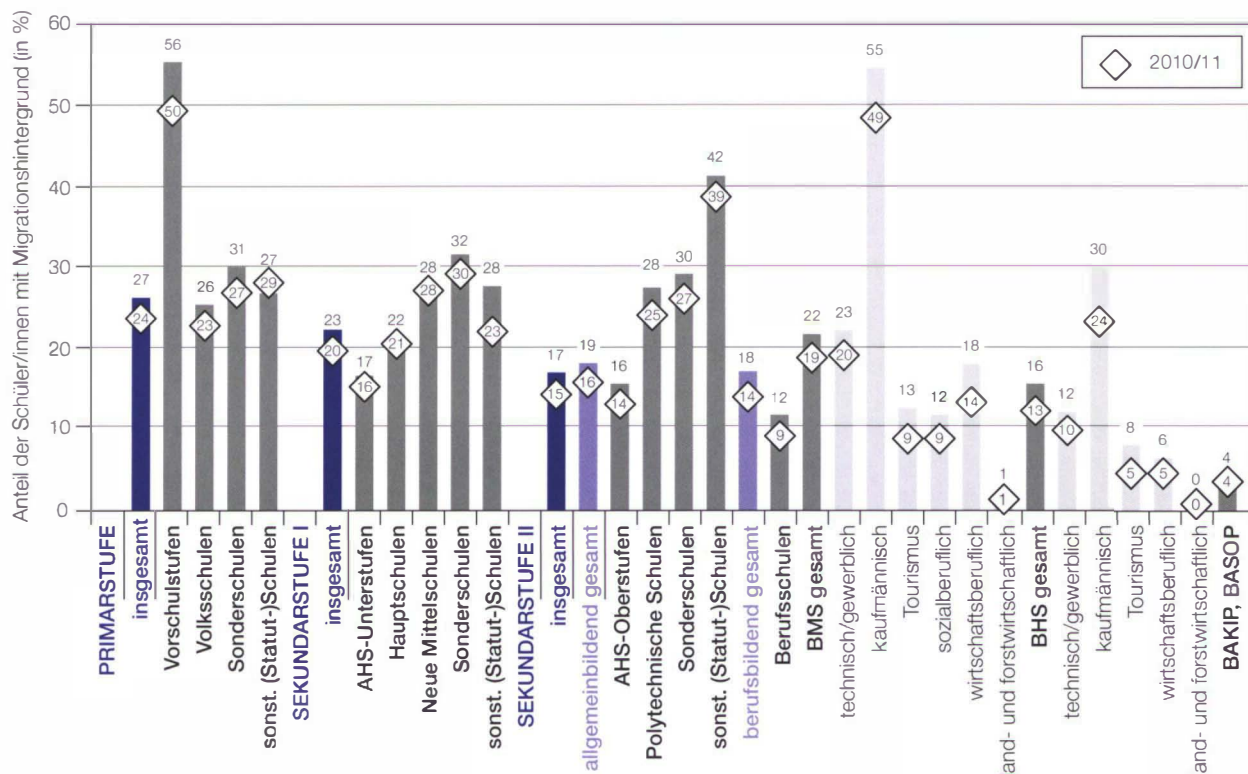
Abbildung B2.b und B2.c zeigen die Anteile der Schüler/innen nichtdeutscher Alltagssprache nach Schultyp und Bundesland. Schon auf der Primarstufe findet die erste Differenzierung statt. Eine relativ kleine Anzahl der Schüler/innen wird nicht in die Volksschule eingeschult, sondern in Sonderschulen oder zuerst in die Vorschulstufe. Unter den Sonderschülerinnen und -schülern der 1.–4. Klasse sind Kinder mit nichtdeutscher Alltagssprache mit einem Anteil von 31 % im Vergleich zu 26 % in der Volksschule überrepräsentiert. Auf der Vorschulstufe haben sogar 56 % der Kinder eine nichtdeutsche Alltagssprache. Mit der Differenzierung zur Sekundarstufe I nimmt die Segregation von Kindern mit nichtdeutscher Alltagssprache zwischen den Schularten zu. Während sie insgesamt 23 % der Schüler/innen dieser Schulstufe ausmachen, ist ihr Anteil in den AHS mit 17 % unterdurchschnittlich, steigt in den Hauptschulen und Neuen Mittelschulen auf 22 % bzw. 28 % (zusammen 25 %) und

Abb. B2.a: Primarschüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache nach Region und Sprache (2013/14)



Anmerkungen: Die Primarstufe umfasst die Schulstufen 1 bis 4 und die Vorschulstufe für alle Schultypen. Zur Urbanisierung siehe Einleitung.  
Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Darstellung: BIFIE.

Abb. B2.b: Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache nach Schulstufe und Schultyp (2010/11, 2013/14)



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

erreicht in den Sonderschulen 30 %. In Wien sprechen zwei Drittel der Schüler/innen der NMS und Hauptschulen eine nichtdeutsche Alltagssprache, in Kärnten liegt dieser Anteil knapp über 10 %.

Auf der Sekundarstufe II sinkt der Anteil der Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache auf 17 %

Auf der Sekundarstufe II liegt der Anteil der Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache bei 17 % und ist damit substanziell niedriger als auf der Sekundarstufe I, was sich teilweise durch einen erhöhten frühen Bildungsabbruch dieser Gruppe erklärt (Indikator D2). In den berufsbildenden Schulen sind die Anteile mehrsprachiger Jugendlicher 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 22 % deutlich höher. Sowohl im Bereich der BMS als auch der BHS findet sich in den kaufmännischen Schulen der größte Anteil an Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Alltagssprache, während der Anteil an den BHS in den wirtschaftsberuflichen Fachrichtungen bzw. 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 weiter. Im Vergleich zum Schuljahr 2010/11, dem Referenzjahr des vorherigen Bildungsberichts, stieg der Anteil auf der Primar- und Sekundarstufe I um jeweils 3,0 Prozentpunkte und auf der Sekundarstufe II um 2,6 Prozentpunkte. Ein besonders starker Zuwachs zeigt sich in den vergangenen Jahren für die Vorschulstufe, was in veränderten Praktiken bei der Zuweisung begründet sein dürfte. Auch in den berufsbildenden Schulen kam es zu stärkeren Anstiegen, insbesondere in den kaufmännischen Schulen.

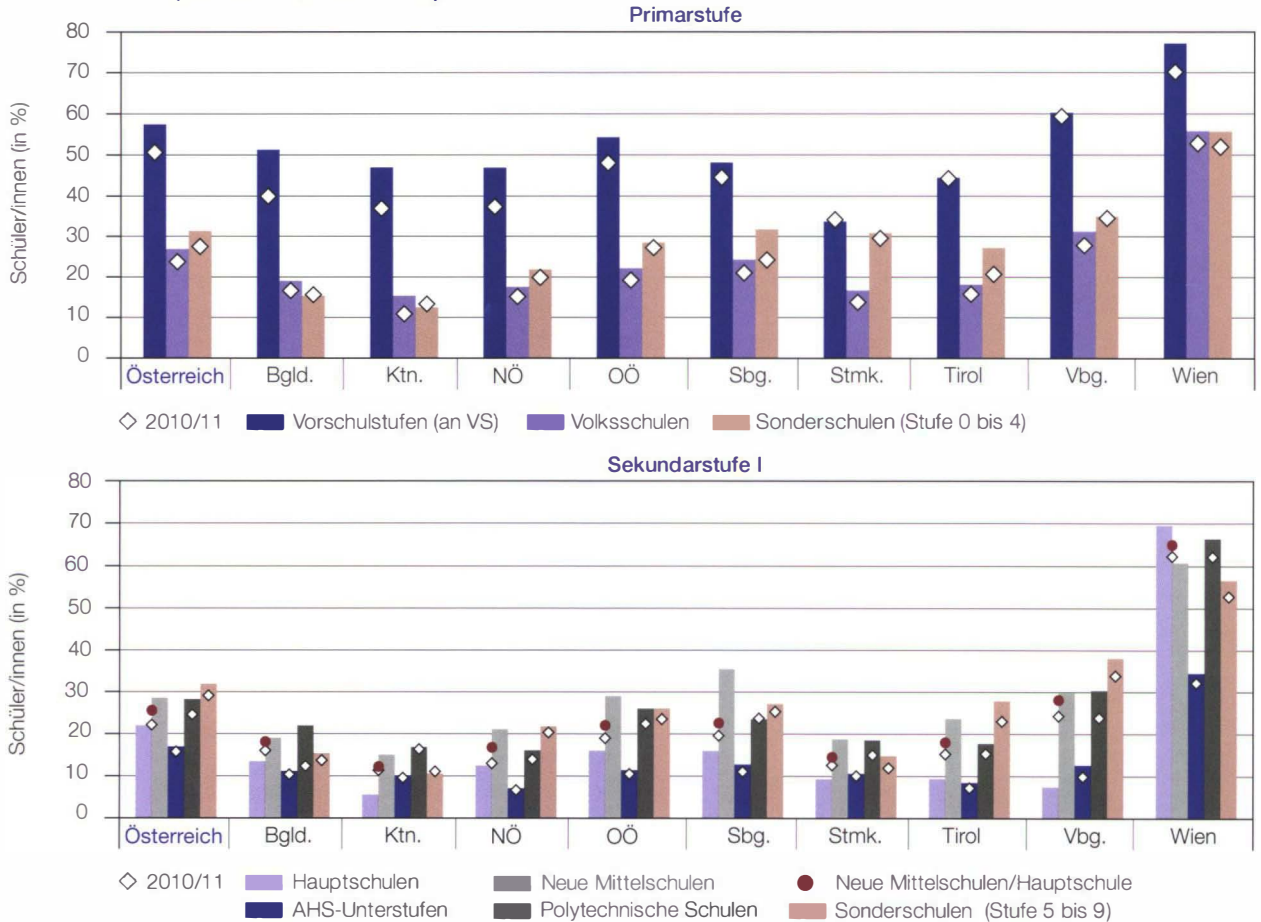
### B2.3 Schulkomposition und Segregation

Eine Betrachtung der Mittelwerte der Anteile der Schüler/innen nichtdeutscher Alltagssprache verdeckt die Unterschiede zwischen Schulen und Wohnvierteln. Die Klassenzusammensetzung beeinflusst den Schulerfolg der einzelnen Schüler/innen. Schüler/innen nichtdeutscher Alltagssprache haben 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 auf Klassen mit unterschiedlichen Anteilen von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Alltagssprache verteilen. In der Volksschule besucht jedes fünfte Kind eine Klasse mit ausschließlich Kindern deutscher Alltagssprache und 40 % besuchen Klassen mit weniger als einem Viertel an Mitschülerinnen und Mitschülern mit nichtdeutscher Alltagssprache. Im Gegensatz dazu besuchen 18 % aller Volksschüler/innen Klassen, in denen Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache die Mehrheit darstellen. In der Hauptschule/NMS sind die Anteile ähnlich. Auf der AHS-Unterstufe findet sich jedoch nur ein geringerer Anteil (8 %) der Schüler/innen 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, Hauptschule und NMS besuchen 51 %, 57 % bzw. 54 % dieser Gruppe Klassen mit überwiegend Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Alltagssprache. In der Hauptschule besucht jedes dritte Kind mit nichtdeutscher Alltagssprache eine Klasse, die zu drei Vierteln aus Schülerinnen und Schülern besteht, welche ebenso eine nichtdeutsche Alltagssprache angeben. Da die Veränderung der Schul- und Klassenkomposition nur begrenzt im Einfluss schulpolitischen Handelns liegt, stellt sich die Frage, welche Maßnahmen notwendig sind, um die Qualität des Unterrichts in diesem segregierten Umfeld zu verbessern.

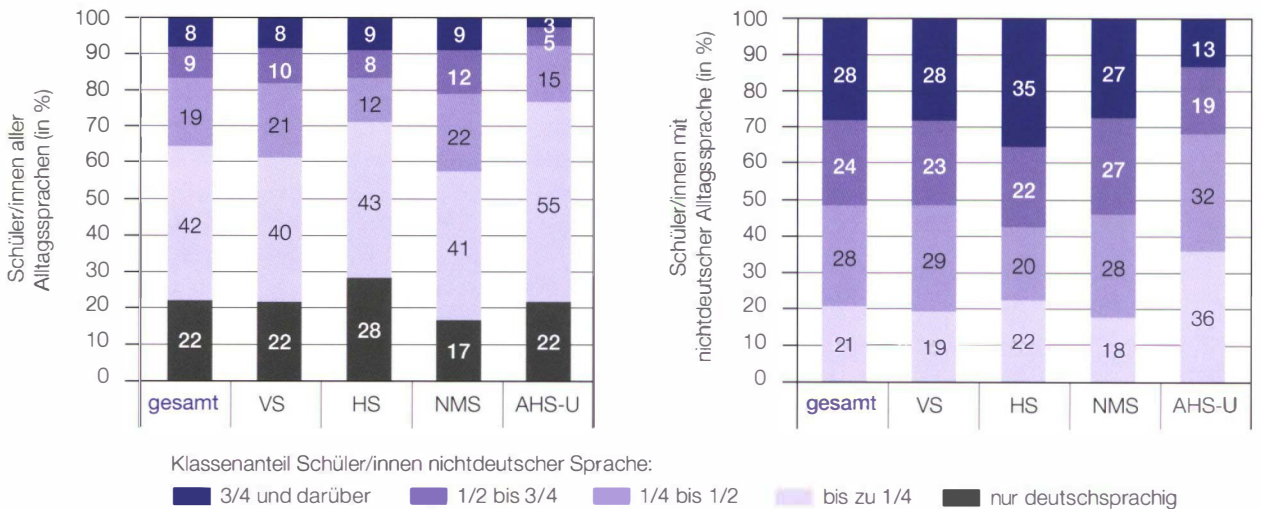
**Abb. B2.c: Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache nach Bundesland (2010/11, 2013/14)**



Anmerkungen: Volksschulen ohne Vorschulstufen. Statusschulen nicht eingeschlossen. Zeitvergleich für NMS und Hauptschule kombiniert, um Kohorteneffekte zu vermeiden.

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

**Abb. B2.d: Verteilung der Schüler/innen nach Klassenanteilen der Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache (2013/14)**



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

## B3 Bildungsausgaben

In diesem Indikator wird die Finanzierung der Bildung aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet. Dazu werden die durchschnittlichen Ausgaben pro Schüler/in in den verschiedenen Schultypen dargestellt und ein Bundesländervergleich für die Primar- und die Sekundarstufe durchgeführt. Diese nationale schultypen- und fachrichtungsspezifische Betrachtung der Ausgaben unterstützt die angemessene Interpretation der Outcome-Indikatoren für das Schulwesen und soll die Transparenz in der Zuweisung der finanziellen Mittel erhöhen. Im Folgenden werden international vergleichbare Kennzahlen der Bildungsfinanzierung für ausgewählte europäische Länder präsentiert. Die Finanzierung der Bildungssysteme speist sich in unterschiedlichem Maße aus öffentlichen und privaten Quellen. Dies wird in Kennzahl B3.3 gezeigt und diskutiert. Abschließend behandelt Abschnitt B3.4 die Entwicklung der staatlichen Bildungsausgaben seit dem Jahr 2000.

Indikator B3 benutzt zwei unterschiedliche Bildungsfinanzstatistiken

Die Kennzahlen in diesem Indikator beziehen sich auf zwei unterschiedliche Bildungsfinanzstatistiken, weshalb die Ausgaben der verschiedenen Kennzahlen nicht unmittelbar miteinander vergleichbar sind. Die nationalen Daten der staatlichen Bildungsfinanzierung entsprechend den Rechnungsabschlüssen der Gebietskörperschaften bilden die Basis für den Schultypen- und Bundesländervergleich (B3.1) und die Betrachtung im Zeitverlauf (B3.4). Diese unterscheiden sich methodisch von den für den internationalen Vergleich herangezogenen Daten von UNESCO, OECD und Eurostat (UOE). Aufgrund des international standardisierten Erhebungskonzepts betreffen die Unterschiede zur nationalen Berichterstattung nicht nur die Unterteilung der Bildungsbereiche entlang der internationalen Bildungsklassifikation und die kaufkraftstandardisierte Darstellung. Im Detail werden für den internationalen Vergleich verschiedene in den nationalen Statistiken enthaltene Ausgaben herausgerechnet (z. B. die Ausgaben für Horte), andere hingegen dazugerechnet (z. B. werden künftige Pensionskosten des verbeamteten Personals imputiert). Nähere methodische Informationen finden sich in den Webtabellen unter <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-1-B-dat>.

### B3.1 Staatliche Ausgaben pro Schüler/in nach Schultypen und Bundesländern

Abbildung B3.a zeigt die durchschnittlichen staatlichen Bildungsausgaben pro Schüler/in im nationalen Querschnitt des Schuljahrs 2012/13. Unterschiedliche Pro-Kopf-Ausgaben hängen neben den schultyp- und fachrichtungsspezifischen Ressourcenerfordernissen mit den Klassen- bzw. Gruppengrößen, den Gehältern der Lehrkräfte (siehe B4) sowie den bestehenden Betreuungsrelationen zusammen (siehe B5).

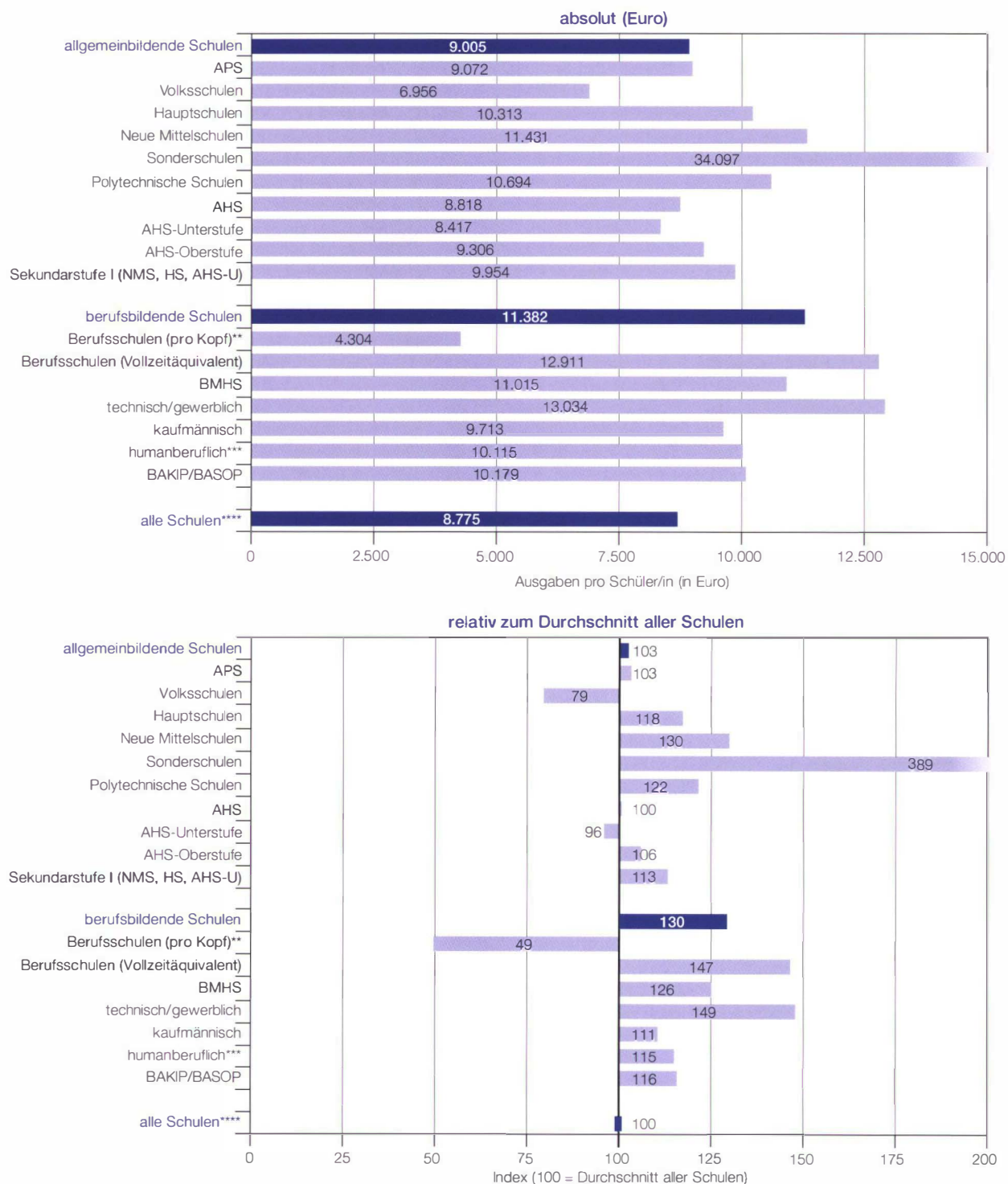
Auf der Primarstufe ohne Sonderschule, d. h. Volksschule, sind die jährlichen Kosten pro Schüler/in mit 7.000 Euro entsprechend der geringen Wochenstundenanzahl am geringsten. Die durchschnittlichen Kosten steigen auf der Sekundarstufe I auf ca. 10.000 Euro pro Jahr an und betragen auf der Sekundarstufe II 11.400 Euro in der beruflichen Bildung und 9.300 Euro in der Allgemeinbildung. Die Kosten pro Schüler/in liegen in den durch die besondere Betreuungssituation geprägten Sonderschulen erwartungsgemäß wesentlich höher, können allerdings nicht verlässlich nach Schulstufe aufgeschlüsselt werden.

An den Sekundarstufe-I-Schulen betragen die Pro-Kopf-Ausgaben zwischen 8.400 und 11.400 Euro

In Sekundarstufe-I-Schulen betragen die durchschnittlichen Kosten pro Kopf rund 10.000 Euro. Abgesehen von den Sonderschulen reicht die Bandbreite von 8.400 Euro an den AHS-Unterstufen bis hin zu mehr als 11.400 Euro pro Schüler/in an Neuen Mittelschulen (NMS). Die durchschnittlichen Kosten an Hauptschulen (HS) sind um mehr als 1.000 Euro niedriger als an NMS. Dies resultiert vor allem aus dem höheren Lehraufwand durch das



Abb. B3.a: Durchschnittliche Ausgaben\* pro Schüler/in nach Schultyp (2012/13)



Anmerkungen: \*staatliche Ausgaben in öffentlichen und privaten Schulen. Staatlich finanzierte private Schulen sind berücksichtigt, wenn darin vorwiegend öffentlich finanzierte Lehrkräfte zum Einsatz kommen. \*\*Berufsschulen sind Teilzeitschulen. Um einen Vergleich zu anderen Schultypen zu ermöglichen, werden die Kosten auch umgerechnet auf eine Vollzeitbeschulung angegeben. \*\*\*sozial- und wirtschaftsberufliche Schulen sowie Tourismusschulen. \*\*\*\*ohne land- und forstwirtschaftliche Berufs-, Fach- und Bundesschulen, Schulen, Akademien und Lehrgänge des Gesundheits- und Pflegewesens sowie Bundesanstalten für Leibeseziehung.

Quellen: Statistik Austria (Bildungsausgabenstatistik, Schulstatistik), BMBF (Bundes- und Landeslehrercontrolling). Berechnung und Darstellung: IHS.

sogenannte „Team-Teaching“, für das pro NMS-Klasse sechs zusätzliche Wochenstunden an Lehrerressourcen vorgesehen sind. Das ergibt einen höheren Aufwand von 20 % im Vergleich zur HS. Diese Differenz sollte in Teilen durch den höheren Bedarf an Lehrkräften durch Teilungen von Leistungsgruppen in der HS aufgewogen werden, dieser Effekt zeigt sich entgegen den Erwartungen jedoch nicht. Der Vergleich der Zahl der Vollzeitlehrkräfte in reinen HS und reinen NMS ergibt für die NMS mit durchschnittlich 2,8 Lehrpersonen pro Klasse um mehr als 20 % höhere Ressourcen als an HS, wo auf eine Klasse im Durchschnitt 2,3 Vollzeit-Lehrkräfte kommen. Die Pro-Kopf-Ausgaben an Polytechnischen Schulen sind mit knapp 10.700 Euro etwas höher als an HS, jedoch wesentlich niedriger als an NMS. Für HS, NMS und PTS ist der Personalaufwand allerdings nicht zur Gänze einem Schultyp zuordenbar. Davon ist vor allem die Genauigkeit der Kostenschätzung für die PTS betroffen, die oft an HS oder NMS angeschlossen sind.

Die Kosten für die AHS-Unterstufe sind deutlich geringer als für die HS und NMS

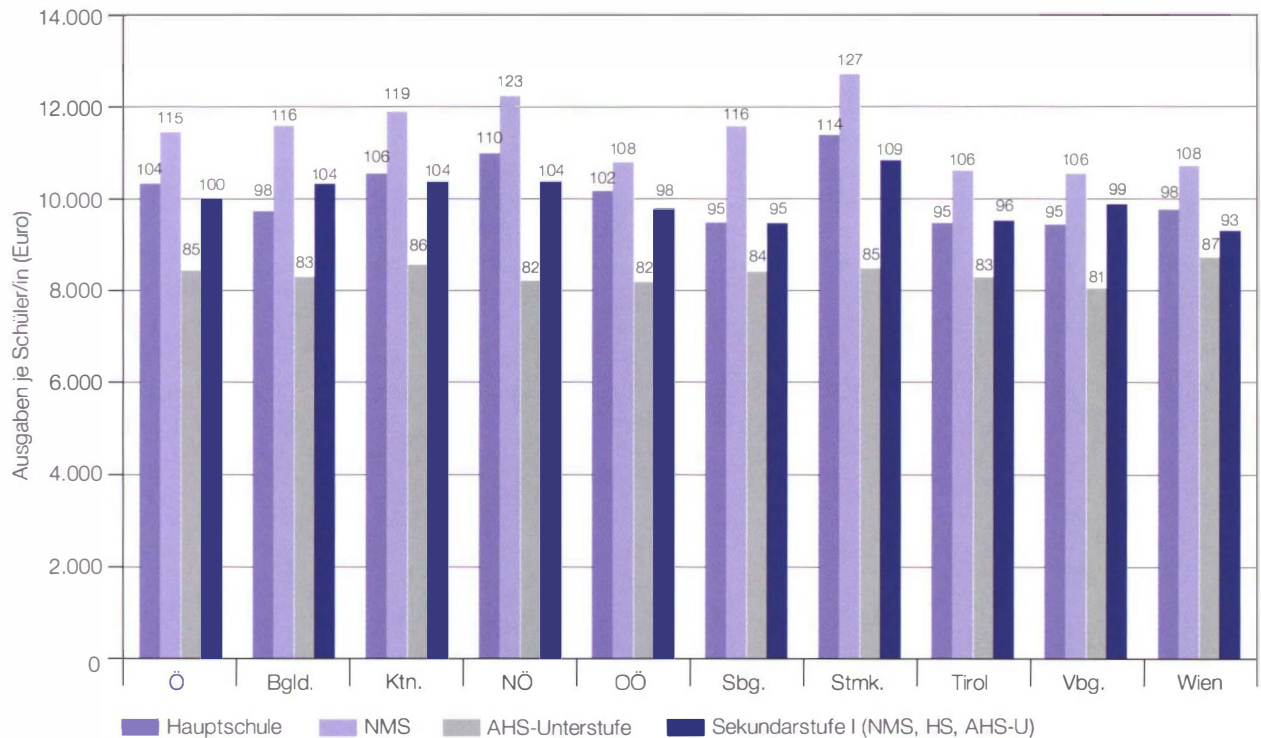
Die mit Abstand geringsten durchschnittlichen Kosten pro Schüler/in auf der Sekundarstufe I ergeben sich für die Unterstufen an allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS-U). Mit jährlich rund 8.400 Euro pro Schüler/in sind die Aufwendungen hier um fast 2.000 Euro niedriger als an HS und 3.000 Euro niedriger als an NMS (Abbildung B3.b). Diese Differenz, die sich bei vier Schuljahren pro Schüler/in auf insgesamt 8.000 bzw. 12.000 Euro summiert, hängt hauptsächlich mit den größeren Klassen und den ungünstigeren Betreuungsrelationen an AHS im Vergleich zu HS/NMS zusammen. Dies ist zwar zum Teil darauf zurückzuführen, dass AHS vorwiegend in urbanen Regionen geführt werden, doch auch in dicht besiedelten Gebieten sind die Klassen an AHS größer als an HS/NMS und auf eine Lehrperson kommen im Durchschnitt deutlich mehr Schüler/innen (vgl. Abb. B5.d). Auch an den AHS-Oberstufen liegen die Pro-Kopf-Ausgaben mit rund 9.300 Euro deutlich unter HS, NMS und PTS.

An berufsbildenden Schulen beträgt der jährliche Pro-Kopf-Aufwand knapp 11.400 Euro. In Berufsschulen, die im Vergleich den höchsten Anteil an Sachausgaben aufweisen, wird pro fiktiver Vollzeitschülerin/pro fiktivem Vollzeitschüler mit rund 12.900 Euro fast ebenso viel aufgewendet wie an den technischen/gewerblichen berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (HTL bzw. Fachschule). Weil es sich bei den Berufsschulen um eine Teilzeitschule handelt, beträgt der durchschnittliche tatsächliche Pro-Kopf-Aufwand rund 4.300 Euro. Die Ausgaben in den berufsbildenden Vollzeitschulen sind Durchschnittsausgaben der mittleren und höheren Schulen, da häufig beide Typen unter einem Dach angeboten werden und die Lehrpersonen in beiden Formen unterrichten. Insgesamt werden an BMHS rund 11.000 Euro pro Schüler/in aufgewendet, wobei technische/gewerbliche Fachrichtungen vergleichsweise hohe Kosten und kaufmännische und humanberufliche Fachrichtungen sowie Bildungsanstalten für Kindergarten- und Sozialpädagogik geringere Kosten aufweisen.

Die Ausgaben an Pflichtschulen unterscheiden sich erheblich zwischen den Bundesländern

Die Ausgaben an den allgemeinbildenden Schulen unterscheiden zum Teil deutlich nach Bundesländern (Tabelle B3.a). Relativ groß sind die Unterschiede in den Schultypen der allgemeinbildenden Pflichtschulen (APS), für welche die jeweiligen Länder die Personalhoheit haben. In den oberösterreichischen APS werden pro Schüler/in etwas mehr als 8.500 Euro ausgegeben (Schuljahr 2012/13), in der Steiermark, Kärnten und im Burgenland liegen die durchschnittlichen Kosten um jährlich rund 1.000 Euro darüber. Bemerkenswert ist, dass die Kostenunterschiede für Bundesschulen der Sekundarstufe I gering sind, während sich bei den Landesschulen starke Unterschiede zeigen (Abbildung B3.b). Die Unterschiede innerhalb von HS, NMS und PTS geben darüber hinaus zwar Hinweise auf die Ausgabenstruktur in den Bundesländern, sind jedoch nur eingeschränkt interpretierbar, da der Personalaufwand wie bereits erwähnt nicht zur Gänze einem Schultyp zuordenbar ist. An den vollständig in der Verwaltung des Bundes befindlichen AHS variieren die Ausgaben zwischen den Bundesländern hingegen wenig.

**Abb. B3.b: Durchschnittliche Ausgaben\* pro Schüler/auf der Sekundarstufe I nach allgemeinbildendem Schultyp und Bundesland in Euro (2012/13)**



Anmerkungen: Die Zahlen in der Abbildung geben die Ausgaben als Index (Sekundarstufe I in Österreich = 100) wieder. \*siehe Abb. B3.a.  
Quellen: Siehe Abb. B3.a. Berechnung und Darstellung: IHS.

**Tab. B3.a: Durchschnittliche Ausgaben\* pro Schüler/in nach allgemeinbildendem Schultyp und Bundesland in Euro (2012/13)**

|                      | VS           | HS            | NMS           | PTS           | APS**        | AHS Unterstufe | AHS Oberstufe | AHS          | SEK I: NMS, HS, AHS-U |
|----------------------|--------------|---------------|---------------|---------------|--------------|----------------|---------------|--------------|-----------------------|
| Burgenland           | 7.588        | 9.715         | 11.574        | 13.793        | 9.515        | 8.284          | 9.678         | 8.911        | 10.306                |
| Kärnten              | 7.742        | 10.532        | 11.881        | 11.206        | 9.675        | 8.546          | 9.248         | 8.850        | 10.358                |
| Niederösterreich     | 6.947        | 10.970        | 12.215        | 12.111        | 9.285        | 8.195          | 9.445         | 8.708        | 10.362                |
| Oberösterreich       | 6.675        | 10.153        | 10.780        | 9.898         | 8.548        | 8.170          | 9.207         | 8.635        | 9.776                 |
| Salzburg             | 6.677        | 9.467         | 11.558        | 14.827        | 8.811        | 8.392          | 9.582         | 8.976        | 9.455                 |
| Steiermark           | 7.684        | 11.367        | 12.687        | 11.620        | 9.718        | 8.468          | 9.187         | 8.821        | 10.818                |
| Tirol                | 6.899        | 9.459         | 10.592        | 9.898         | 8.659        | 8.275          | 9.499         | 8.900        | 9.508                 |
| Vorarlberg           | 6.949        | 9.421         | 10.534        | 9.330         | 8.969        | 8.031          | 9.748         | 8.880        | 9.872                 |
| Wien                 | 6.482        | 9.750         | 10.701        | 8.209         | 8.945        | 8.707          | 9.122         | 8.887        | 9.289                 |
| <b>Österreich</b>    | <b>6.956</b> | <b>10.313</b> | <b>11.431</b> | <b>10.694</b> | <b>9.072</b> | <b>8.417</b>   | <b>9.306</b>  | <b>8.818</b> | <b>9.954</b>          |
| Standardabweichung   | 476          | 715           | 781           | 2.143         | 438          | 209            | 230           | 107          | 516                   |
| Spannweite (min-max) | 1.260        | 1.946         | 2.153         | 6.619         | 1.170        | 676            | 626           | 341          | 1.529                 |

Anmerkungen: \*\*, \*\*siehe Abb. B3.a.

Quellen: Siehe Abb. B3.a. Berechnung und Darstellung: IHS.

### B3.2 Bildungsausgaben pro Schüler/in im europäischen Vergleich

Abbildung B3.c zeigt die gesamten Bildungsausgaben in öffentlichen und privaten Schulen und Hochschulen nach ISCED-2011-Bildungsbereichen im europäischen Vergleich. Im Vergleich zu den EU-Ländern (hier EU-21) sind die kaufkraftstandardisierten Bildungsausgaben pro Kopf in Österreich in allen Bildungsbereichen überdurchschnittlich. Für alle Bildungsbereiche zusammen wurden im Jahr 2012 in Österreich knapp 13.200 kaufkraftstandardisierte US-Dollar (KKS-USD) pro Schüler/in bzw. Studierendem ausgegeben. Damit waren die durchschnittlichen Gesamtkosten um 27 % höher als im Durchschnitt der EU-21. Unter den Vergleichsländern ist nur in Norwegen der Gesamtaufwand mit rund 15.500 KKS-USD höher als in Österreich, wobei hier der Aufwand deutlich höher ist als in Österreich.

Überdurchschnittliche  
Ausgaben für das  
Sekundarschulwesen im  
Ländervergleich

Im europäischen Vergleich fallen die relativ hohen Kosten Österreichs im Sekundarbereich auf, die mit rund 13.800 KKS-USD um 39 % über dem EU-21-Schnitt liegen und fast so hoch sind wie in Norwegen. Die großen Kostenbereiche sind hier auf der Sekundarstufe I die Haupt- und Neuen Mittelschulen und auf der Sekundarstufe II das berufsbildende Schulwesen, das es in dieser Ausprägung in keinem der Vergleichsländer gibt.

Im Hochschulbereich sind die Ausgaben in Österreich hingegen nur geringfügig über dem EU-21-Durchschnitt. Mit Ausnahme Frankreichs investieren alle Vergleichsländer mehr in diesen Bildungsbereich, zum Teil deutlich.

Abbildung B3.d zeigt die Entwicklung der Bildungsausgaben pro Schüler/in bzw. Studierendem im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt (BIP) pro Kopf seit dem Jahr 2000. Diese Verhältniszahl zeigt die für Bildung aufgewendeten Mittel relativ zur wirtschaftlichen Stärke eines Landes. Insgesamt zeigt sich im Zeitverlauf in den meisten Vergleichsländern ein Anstieg, relativ zum Wohlstand wird mehr für Bildung ausgegeben. In Österreich, das im Jahr 2000 gemeinsam mit Dänemark mit mehr als 28 % des BIP pro Kopf die höchsten Ausgaben pro Schüler/in hatte, zeigt sich im Zeitverlauf eine relativ geringe Veränderung: 2012 lag der Indikator mit 29,4 % rund einen Prozentpunkt über dem Jahr 2000. Stark stieg diese Kennzahl in allen Ländern nach Ausbruch der Finanz- und Wirtschaftskrise, als im Jahr 2009 bei real steigenden Bildungsausgaben die Wirtschaftsleistung schrumpfte. Auffällig ist der starke Anstieg in Großbritannien, wo sich seit 2000 der für Bildung aufgewendete Anteil des BIP pro Kopf um mehr als zehn Prozentpunkte erhöhte. Das liegt aber auch daran, dass das BIP pro Kopf in Großbritannien im Unterschied zu den Vergleichsländern niedriger ist und im Jahr 2012 noch immer unter dem Niveau von 2007 lag.

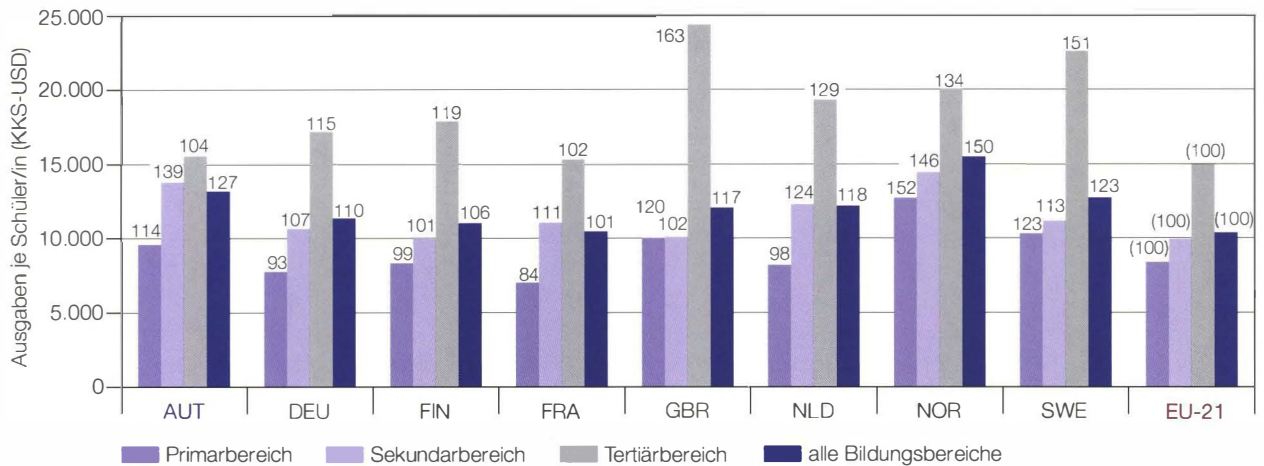
### B3.3 Anteil der privaten Ausgaben an den gesamten Bildungsausgaben

Während Kennzahl B3.1 die öffentlichen Bildungsausgaben der staatlichen Gebietskörperschaften in Österreich behandelt und Kennzahl B3.2 die gesamten Bildungsausgaben aus öffentlichen und privaten Quellen kombiniert zeigt, stellt Abbildung B3.e die Höhe des privaten Finanzierungsanteils an den gesamten Bildungsausgaben dar und zeigt darüber hinaus die Höhe der öffentlichen Subventionen für die privaten Bildungsausgaben der Haushalte und privaten Einrichtungen. Dabei können die öffentlichen Subventionen durchaus über den privaten Ausgaben liegen, da nur Ausgaben in Bildungseinrichtungen erfasst sind und somit Subventionen für Lebenshaltungskosten (z. B. Stipendien) nicht beim privaten Finanzierungsanteil enthalten sind, wohl aber bei den öffentlichen Subventionen.

Privater Finanzierungsanteil  
in Österreich relativ gering

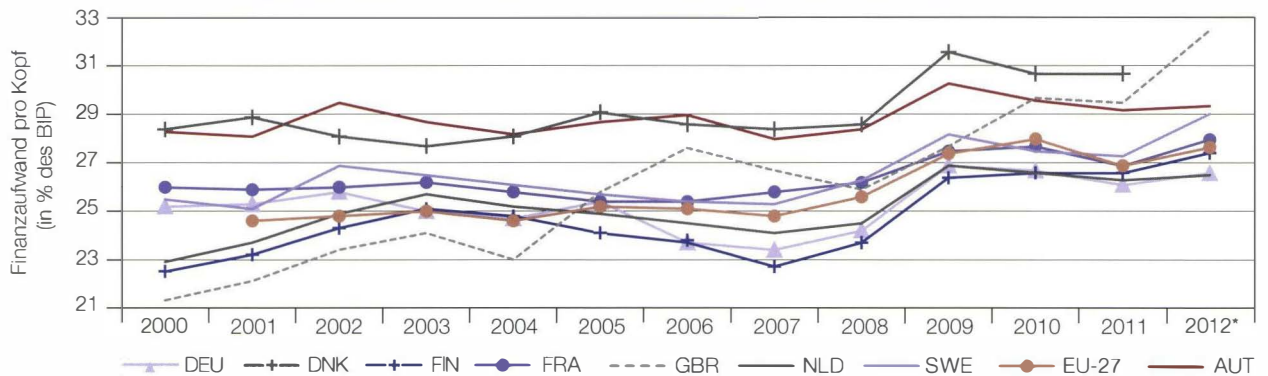
In Österreich beträgt der private Finanzierungsanteil in Schulen 4,0 % und in Hochschulen 4,7 %. Die öffentlichen Subventionen liegen darüber, im Hochschulbereich sind sie aufgrund der Stipendien etwa doppelt so hoch wie der private Finanzierungsanteil in Bildungseinrichtungen. Mit Ausnahme Finnlands und im Schulbereich auch Belgiens und Dänemarks sind die privaten Finanzierungsanteile in den anderen Vergleichsländern höher.

**Abb. B3.c: Pro-Kopf-Ausgaben in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen nach ISCED-2011-Bildungsbereich (2012)**



Quelle: OECD, 2015. Darstellung: IHS.

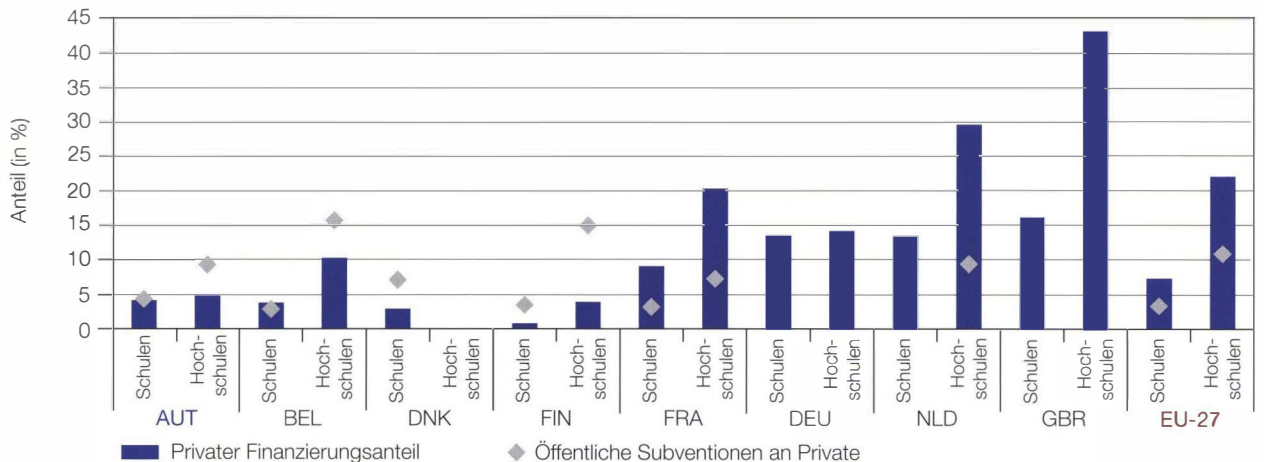
**Abb. B3.d: Pro-Kopf-Ausgaben für öffentliche und private Bildungseinrichtungen\*\* im Vergleich zum BIP pro Kopf im EU-Vergleich (2000–2012)**



Anmerkung: \*EU-Durchschnitt 2012 bezieht sich auf EU-21, \*\*alle Bildungsbereiche.

Quellen: 2000–2011: Eurostat; 2012: OECD, 2015. Darstellung: IHS.

**Abb. B3.e: Privater Finanzierungsanteil in Schulen und Hochschulen sowie Subventionen an Private (2012)**



Anmerkung: Für DNK fehlen Angaben zu den Hochschulen, für DEU fehlen Angaben zu den öffentlichen Subventionen.

Quelle: OECD, 2015. Darstellung: IHS.

### B3.4 Staatliche Bildungsausgaben nach Schultypen im Zeitverlauf

Reales Wachstum der  
Bildungsausgaben um  
30 % seit dem Jahr 2000

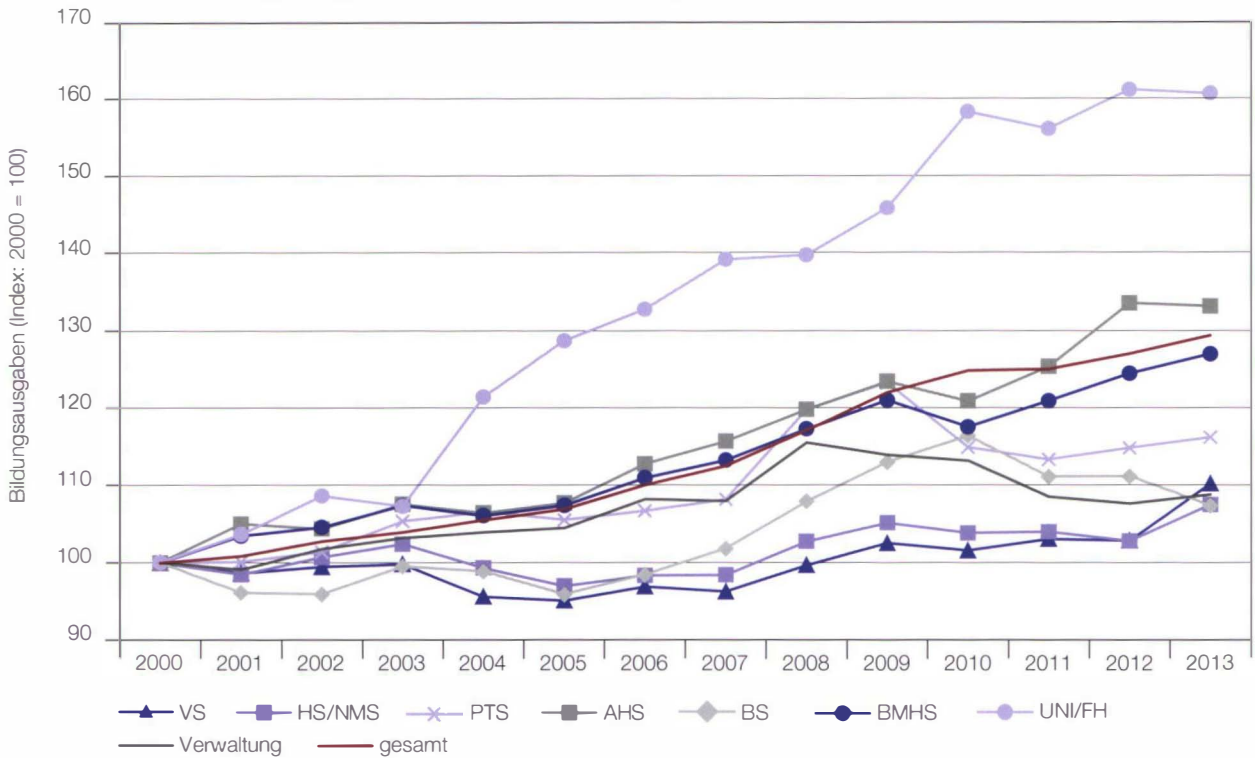
Die Abbildungen B3.f und B3.g zeigen die Entwicklung der Bildungsausgaben der staatlichen Gebietskörperschaften in Österreich seit dem Jahr 2000 absolut und pro Kopf unter Berücksichtigung der Inflation. Insgesamt wurden im Jahr 2013 real rund 30 % mehr an staatlichen Mitteln für Bildung aufgewendet als im Jahr 2000, wobei der Zuwachs relativ konstant verlief.

Die Entwicklung unterscheidet sich in den einzelnen Bildungsbereichen bzw. Schultypen. Die geringsten Zuwächse in absoluten Beträgen verzeichnen Volksschulen, Haupt- bzw. Neue Mittelschulen sowie Berufsschulen, für die im Jahr 2013 jeweils rund 10 % mehr aufgewendet wurde als im Jahr 2000. In den AHS sowie den BMHS hat sich der Ausgabenzuwachs analog zu den Gesamtausgaben entwickelt. Den im Beobachtungszeitraum mit Abstand stärksten Zuwachs verzeichnet der Hochschulbereich (60 %).

Die Zuwächse der absoluten Ausgaben unterscheiden sich grundlegend von der Entwicklung der Pro-Kopf-Ausgaben (Abbildung B3.g). Da die Zahl der Schüler/innen in VS, HS/NMS und PTS stark zurückgegangen ist, haben sich trotz des relativ niedrigen absoluten Ausgabenwachstums (vgl. Abbildung B3.f) die realen Pro-Kopf-Ausgaben stark erhöht und sind im Jahr 2013 um mehr als 30 % bis fast 40 % höher als im Jahr 2000. Um 20 % gewachsen sind im Beobachtungszeitraum die durchschnittlichen Ausgaben an AHS, BMHS und Hochschulen.

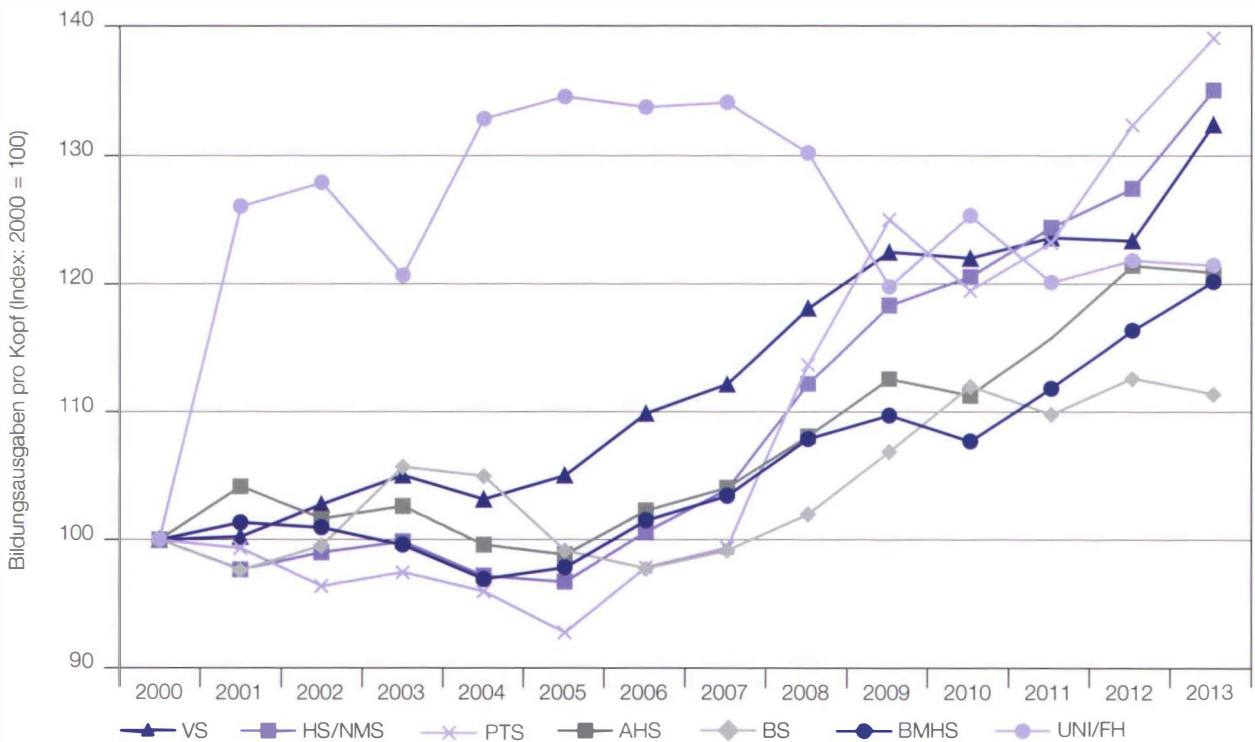
In den Hochschulen gab es zu Beginn der 2000er Jahre aufgrund der mit der Einführung der Studiengebühren einhergehenden rückläufigen Studierendenzahl einen sprunghaften Anstieg der Pro-Kopf-Ausgaben. In den vergangenen Jahren sind die durchschnittlichen Ausgaben wegen der anhaltenden Expansion des tertiären Sektors wieder etwas gesunken. Allerdings bestehen hier große Unterschiede zwischen den Institutionen und Fachrichtungen, insbesondere an den Universitäten, wo sich die Expansion nach Studienrichtungen unterschiedlich gestaltet. An den Fachhochschulen führt das System der Studienplatzfinanzierung zu einer konstanteren Entwicklung in der Pro-Kopf-Finanzierung.

**Abb. B3.f: Entwicklung der staatlichen Bildungsausgaben in Österreich nach Bildungssegment (2000–2013, real)**



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

**Abb. B3.g: Entwicklung der staatlichen Ausgaben pro Schüler/in bzw. Studierender/ Studierendem nach Bildungssegment (2000–2013, real)**



Quellen: Statistik Austria (Schulstatistik, Bildungsausgabenstatistik). Berechnung und Darstellung: IHS.

B

## B4 Lehrer/innen

B

Im Schuljahr 2013/14 waren in Österreich 125.000 Lehrer/innen beschäftigt, darunter 7300 Karenzierte. Unter Berücksichtigung von Teilzeitbeschäftigung entspricht dies 105.000 vollzeitbeschäftigten Lehrerinnen und Lehrern (Vollzeitäquivalente, VZÄ). Indikator B4 zeigt die Verteilung der Lehrer/innen nach Schultyp und Bundesland und beleuchtet die Alters- und Geschlechterverteilung der Bundes- und Landeslehrerschaft. Der Indikator stellt zudem neue internationale Daten zur Bezahlung der Lehrpersonen dar. Nicht abgedeckt durch diesen Indikator ist die wichtige Frage der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften (Kennzahl B4.3 im Nationalen Bildungsbericht 2012). Zu diesem wichtigen Bereich liegen derzeit keine relevanten Kennzahlen für Österreich vor, eine dringend zu schließende Lücke.

### B4.1 Verteilung der Lehrer/innen nach Schultyp

Abbildung B4.a zeigt die Anzahl und Verteilung der Lehrpersonen (in Vollzeitäquivalenten) nach Bundesland und Schultyp. Jede fünfte Lehrkraft (21.190) war in Wien beschäftigt, ähnlich viele Lehrpersonen arbeiteten in Nieder- und Oberösterreich (17 % bzw. 18 %). Etwas mehr als ein Drittel aller Lehrpersonen (37 %) sind im Bundesdienst angestellt, d. h. im Wesentlichen bei den AHS, BMHS und lehrerbildenden höheren Schulen (BAKIP, BASOP). Die restlichen Lehrpersonen sind bei den Bundesländern angestellt. Den größten Anteil an Lehrpersonen im Bundesdienst hat Wien mit 44 %, 15 Prozentpunkte mehr als Vorarlberg mit 29 %. Je ein Viertel aller Lehrpersonen ist an den Volksschulen, Hauptschulen bzw. NMS eingesetzt. Ein weiteres Viertel lehrt an berufsbildenden Schulen, größtenteils an den Bundesschulen und ein kleinerer Teil an den Berufsschulen. In allen Bundesländern außer Wien, wie im Bund insgesamt, ist die Mehrheit der Bundeslehrer/innen an den BMHS eingesetzt.

### B4.2 Altersverteilung beim Lehrpersonal

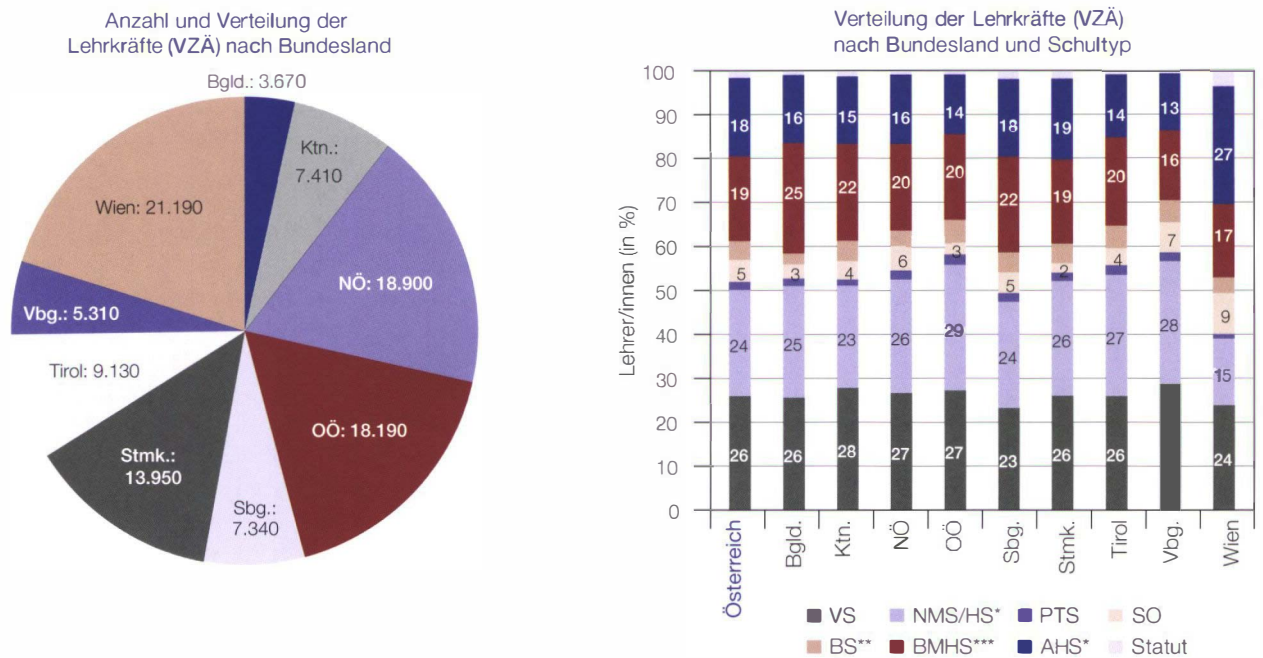
Die Alterspyramide des Lehrpersonals (Abbildung B4.b) zeigt die Altersverteilung der von Bund und Ländern finanzierten Lehrpersonen. Insbesondere sind die jüngeren Jahrgänge besonders schwach und die älteren Jahrgänge besonders stark vertreten, ein Zeichen für eine Überalterung des Lehrpersonals. Diese Verzerrung ist bei den Ländern noch stärker ausgeprägt als beim Bund.

48 % der Lehrer und mehr als 42 % der Lehrerinnen sind über 50 Jahre alt

Ein Anteil von 44 % des aktiven Lehrpersonals ist 50 Jahre und älter, während der Anteil der unter 40-Jährigen nur 27 % beträgt (Abbildung B4.c). Bei der Altersverteilung zeigen sich klare Geschlechterdifferenzen. Bei den Männern ist fast jeder zweite 50 Jahre und älter, während dies bei den Frauen nur auf 42 % zutrifft. Betrachtet man die Altersstruktur in den verschiedenen Schultypen, so ist das Lehrpersonal an Hauptschulen, an denen mehr als jede zweite Lehrperson 50 Jahre und älter ist (53 %), am ältesten. Bei den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen beträgt der Anteil jener, die 50 Jahre und älter sind, 46 %, bei den allgemeinbildenden höheren Schulen beträgt dieser Anteil 43 %. Insgesamt am jüngsten sind Lehrer/innen an Volksschulen bzw. an Sonderschulen mit einem Durchschnittsalter von 44 bzw. 45 Jahren.



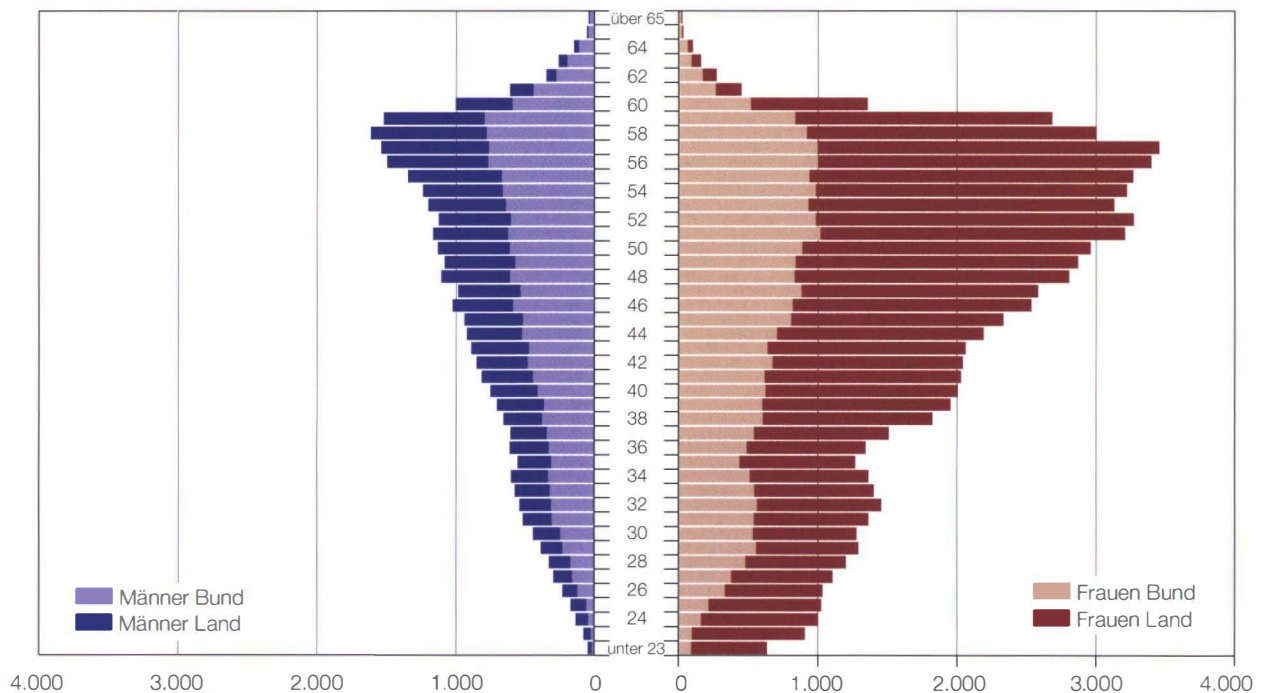
**Abb. B4.a: Verteilung der Lehrkräfte (Vollzeitäquivalente) nach Schultyp und Bundesland (2013/14)**



Anmerkungen: Ohne Lehrer/innen an Bundesanstalten für Leibeserzieher und Schulen und Akademien des Gesundheitswesens. \*in der NMS eingesetztes Lehrpersonal wird – je nachdem, bei welchem Schultyp die NMS geführt wird – bei HS/NMS bzw. AHS ausgewiesen. \*\*ohne land- und forstwirtschaftliche Berufsschulen, \*\*\*inkl. BAKIP/BASOP.

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

**Abb. B4.b: Alterspyramide und -verteilung des Lehrpersonals im Schulwesen (2013)**



Anmerkungen: Alter zum 31.12.2013. Exklusive Karenzierungen. Ohne Privatlehrer/innen an Privatschulen, Lehrpersonal an Schulen der Gesundheits- und Krankenpflege und an Schulen zur Ausbildung von Leibeserzieherinnen und -erziehern.

Quelle, Berechnung und Darstellung: Statistik Austria (Lehrerstatistik).

### B4.3 Geschlechterdifferenz beim Lehrpersonal

Vier Fünftel der Landeslehrer/innen sind weiblich

Der österreichische Lehrkörper ist durch eine unausgewogene Geschlechterverteilung geprägt, der Männeranteil liegt bei nur rund 30 %. Diese Verzerrungen sind in den Ländern stärker ausgeprägt als im Bund und fallen bei jüngeren Lehrpersonen stärker ins Gewicht als bei älteren. 79 % des Landeslehrpersonals sind Frauen, wohingegen beim Bund der Frauenanteil nur 59 % beträgt. Während drei Viertel der 30-jährigen Lehrkräfte weiblich sind, liegt dieser Anteil bei den 59-jährigen niedriger, bei zwei Dritteln.

Von 1970 bis 2013 ist der Frauenanteil bei den Lehrpersonen von der Hälfte auf mehr als zwei Drittel (71 %) gestiegen. Diese Unausgewogenheit im Geschlechterverhältnis des Lehrpersonals zeigt sich in fast allen Schulbereichen mit Ausnahme der Berufsschulen, an denen mehr Männer als Frauen tätig sind (Abbildung B4.d).

Über 90 % des Lehrpersonals an Volksschulen sind weiblich

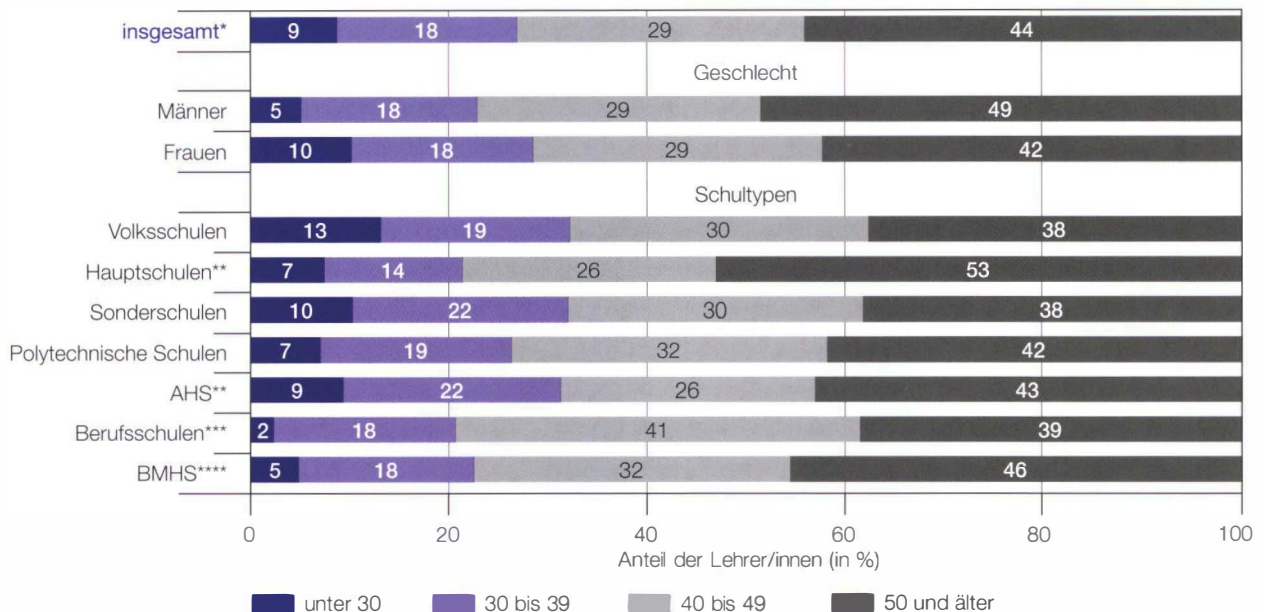
In den allgemeinbildenden Pflichtschulen, an denen rund 60 % des gesamten Lehrpersonals beschäftigt sind, kommen auf einen beschäftigten Mann vier Frauen. Am stärksten ausgeprägt ist der Geschlechterunterschied bei den Volksschulen, an denen 92 % des Lehrpersonals weiblich sind und bei den Sonderschulen mit einem Frauenanteil von 86 %. Die Polytechnischen Schulen sind mit einem Frauenanteil von rund 54 % unter den allgemeinbildenden Pflichtschulen der Geschlechterparität am nächsten. Im großen Bereich der allgemeinbildenden höheren Schulen liegt der Anteil der weiblichen Lehrpersonen bei 62 %. Ein eher ausgeglichenes Bild zeigt sich bei den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen mit einem Anteil an weiblichen Lehrpersonen von 53 %. Bei der Analyse der einzelnen Fachrichtungen zeigen sich große Unterschiede. Während an technischen und gewerblichen Schulen rund ein Viertel des Lehrpersonals weiblich ist, liegt der Frauenanteil bei wirtschaftsberuflichen und sozialberuflichen Schulen jeweils bei rund vier Fünfteln. Zieht man den durchwegs jeweils höheren Frauenanteil bei den unter 40-jährigen Lehrerinnen und Lehrern in Betracht, ist davon auszugehen, dass die Frauenanteile noch weiter zunehmen werden. Dies bestätigen auch die Absolventenzahlen der Pädagogischen Hochschulen. Nur eine von 20 angehenden Volksschullehrpersonen ist männlich, unter den Absolventinnen und Absolventen des Bachelorstudiums Lehramt für Neue Mittelschulen finden sich 27 % Männer (Statistik Austria, 2015).

Es ist zu beachten, dass der Karriereweg bei den Frauen im Lehrberuf seltener in eine Leitungsfunktion führt als bei den Männern. Zwar ist die Mehrheit aller Schulleiter/innen weiblich, allerdings sind Frauen gemessen an ihrem Anteil am Lehrpersonal noch unterrepräsentiert (Kennzahl B4.2 im Nationalen Bildungsbericht 2012). Nicht zufriedenstellend in diesem Bereich ist die Datenlage zu den Funktionsträgern im Schulsystem. Es liegen keine aktuellen Daten zur Geschlechterverteilung der Leitungspersonen vor (vgl. im Band 2; Schratz et al., 2016).

### B4.4 Lehrergehälter

Die Lehrergehälter, die den größten Einzelposten im Budget ausmachen, wirken sich unmittelbar auf die Attraktivität des Lehrerberufs aus. Um die Höhe von Lehrergehältern zu beurteilen, müsste bestimmt werden, inwieweit die Gehälter mit denen in anderen Bereichen des Arbeitsmarkts, insbesondere dem für Absolventinnen und Absolventen von Hochschulen und Akademien, konkurrieren können. Entsprechend schwierig ist ein internationaler Vergleich der Lehrergehälter und dessen Interpretation. Die OECD (2015) bietet dazu zwei verschiedene Perspektiven an. Abbildung B4.e zeigt gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften ausgewählter OECD-Länder in kaufkraftstandardisierten US-Dollar. Beim Vergleich kaufkraftstandardisierter Beträge entsprechen gleiche Gehälter der gleichen Kaufkraft in den verglichenen Ländern, unabhängig vom Preisniveau. Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Grundgehälter der Lehrkräfte sind allerdings nur eine Komponente des Einkommens der Lehrkräfte, die aufgrund von Zusatzleistungen und Zulagen erheblich höher liegen können. Die Grundgehälter von Primarstufenlehrpersonen (ISCED-2011 1:

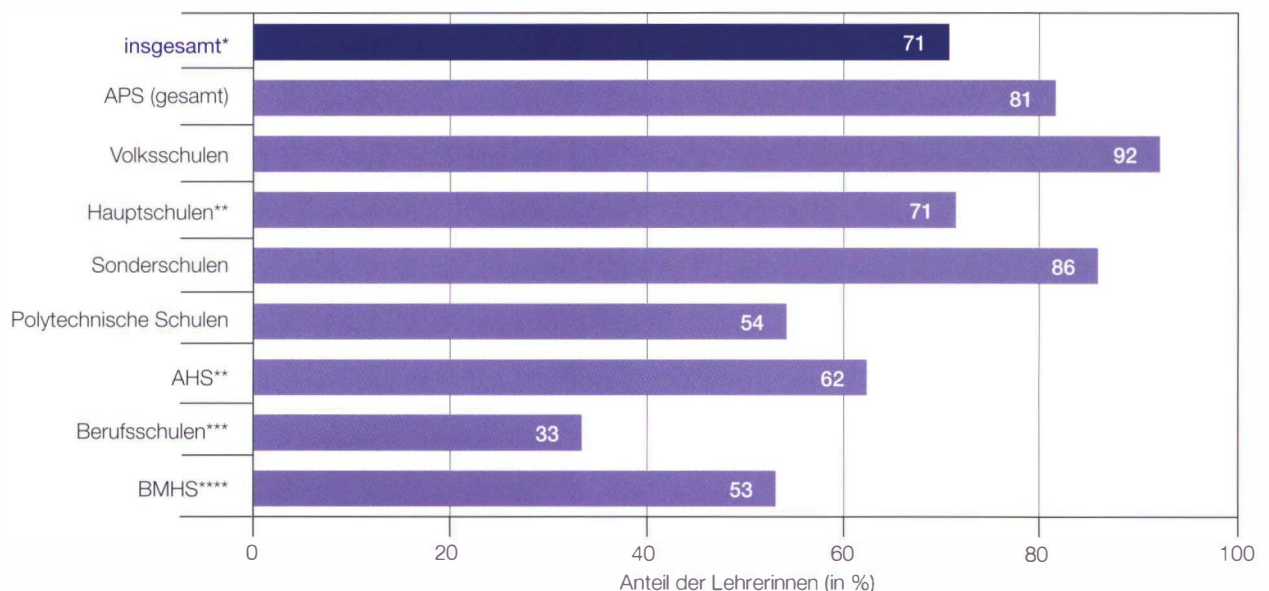
**Abb. B4.c: Altersstruktur der Lehrpersonen nach Geschlecht und Schultypen (2013)**



Anmerkungen: Alter zum 31.12.2013. Exklusive Karenzierungen. Altersquoten auf Basis von Kopfzahlen. \*ohne Privatlehrer/innen an Privatschulen, Lehrpersonal an Schulen der Gesundheits- und Krankenpflege und an Schulen zur Ausbildung von Leibeserzieherinnen/Leibeserziehern. Inklusive allgemeinbildender und berufsbildender Statutschulen. \*\*das in Neuen Mittelschulen eingesetzte Lehrpersonal wird – je nachdem, bei welchem Schultyp die Neue Mittelschule geführt wird – bei Hauptschulen bzw. AHS ausgewiesen. \*\*\*ohne land- und forstwirtschaftliche Berufsschulen. \*\*\*\*inkl. land- und forstwirtschaftlicher Berufsschulen, BAKIP und BASOP.

Quelle, Berechnung und Darstellung: Statistik Austria (Lehrerstatistik).

**Abb. B4.d: Anteil weiblicher Lehrpersonen nach Schultypen (2013/14)**



Anmerkungen: Exklusive Karenzierungen. Anteil weiblicher Lehrpersonen in Vollzeitäquivalenten. \*ohne Privatlehrer/innen an Privatschulen, Lehrpersonal an Schulen der Gesundheits- und Krankenpflege und an Schulen zur Ausbildung von Leibeserzieherinnen/Leibeserziehern. Inklusive allgemeinbildender und berufsbildender Statutschulen. \*\*das in Neuen Mittelschulen eingesetzte Lehrpersonal wird – je nachdem, bei welchem Schultyp die Neue Mittelschule geführt wird – bei Hauptschulen bzw. AHS ausgewiesen. \*\*\*ohne land- und forstwirtschaftliche Berufsschulen, \*\*\*\*inkl. land- und forstwirtschaftlicher Berufsschulen, BAKIP und BASOP.

Quelle, Berechnung und Darstellung: Statistik Austria (Lehrerstatistik).

Volksschule) nach 15 Jahren Berufserfahrung mit üblicher Qualifikation liegen in Österreich mit 43.000 Dollar (KKS-USD, kaufkraftstandardisierte US-Dollar) nahe am OECD-Mittelwert, allerdings deutlich hinter den OECD-Spitzengehältern in den Niederlanden, Australien, Vereinigten Staaten und Deutschland. Volksschullehrkräfte am Ende der Karriere schließen zu den vereinbarten Gehältern der OECD-Spitzengruppe auf. Die für die Primarstufe gezeigten Muster stellen sich für die Sekundarstufe ähnlich dar (OECD, 2015).

**B** Neuere Daten erlauben Vergleich der tatsächlichen Gehälter der Lehrpersonen

Neuere Daten der OECD (2015) erlauben nun, die tatsächlichen Gehälter der Lehrpersonen mit den Gehältern von Arbeitskräften ähnlichen Bildungsstands in denselben Ländern zu vergleichen. Dieser Vergleich gibt besseren Aufschluss darüber, ob Gehälter dem Arbeitsmarkt entsprechend attraktiv sind. Im Gegensatz zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern können die tatsächlichen Gehälter tätigkeitsbezogene Zahlungen wie jährliche Bonuszahlungen, ergebnisabhängige Bonuszahlungen, Sonderzahlungen für Urlaub, Lohnfortzahlung im Krankheitsfall und andere zusätzliche Zahlungen umfassen. Aufgrund der unterschiedlichen Verfügbarkeit von Daten in den OECD-Ländern fallen die Vergleichsländer in zwei Gruppen. Links in der Abbildung B4.f werden Länder gezeigt, in denen die tatsächlichen Gehälter der Lehrpersonen mit Personen gleicher formeller Bildung, z. B. Master-Studium, verglichen werden. Rechts in der Grafik werden Länder gezeigt, darunter Österreich, für die der Vergleich nur mit der Gruppe aller Personen mit einer tertiären Bildung möglich ist. Zwar ist dieser Vergleich ähnlich, doch muss berücksichtigt werden, dass im Falle von Österreich der Vergleich für Primarstufenlehrer nicht mit Gehältern von Personen einer vergleichbaren Ausbildung (d. h. jeweils äquivalent zu Akademie, PH, Universität), sondern mit durchschnittlichen Gehältern aller Akademiker/innen stattfindet. Bei einem Vergleich der tatsächlichen Jahresgehälter aller 25- bis 64-jährigen Lehrkräfte mit den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern bei 15 Jahren Berufserfahrung und den üblichen Qualifikationen zeigt sich, dass in Österreich die durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter einschließlich Bonuszahlungen und Zulagen um mindestens 20 Prozent höher liegen. Ein im OECD-Vergleich hoher Wert.

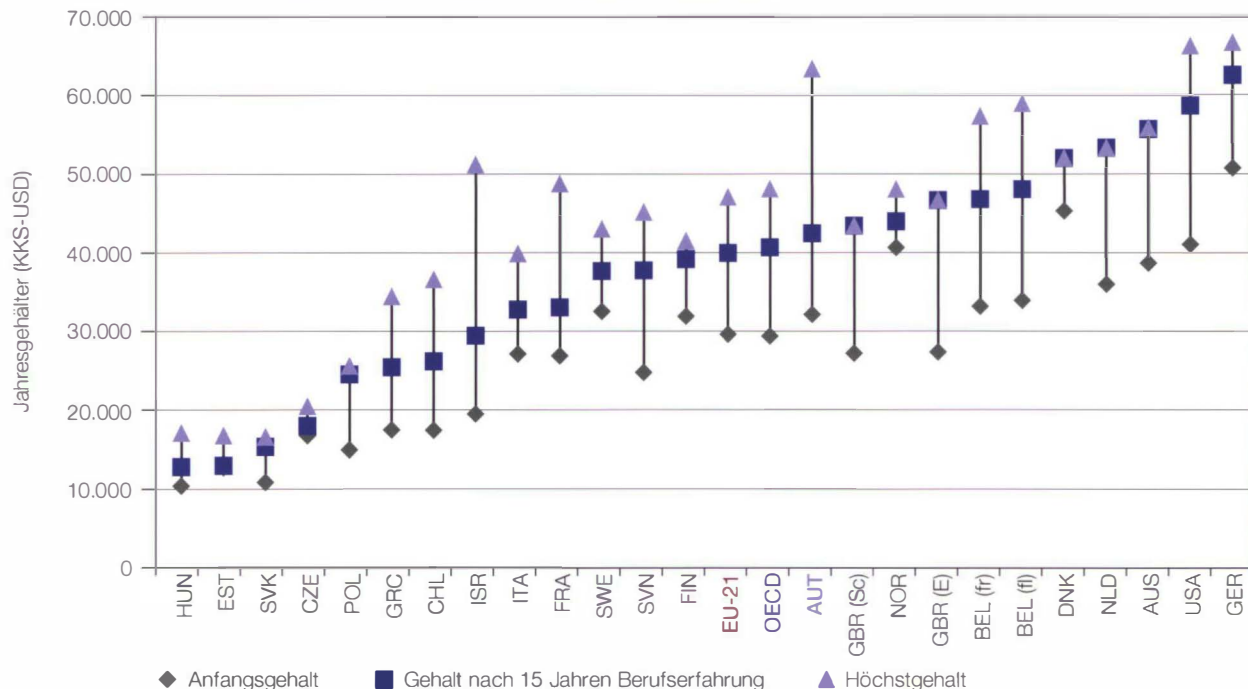
Österreichs Lehrergehälter scheinen gut an das Preisniveau des Arbeitsmarkts angepasst zu sein

Die Abbildung zeigt, dass die Gehälter in Österreich bei Berücksichtigung aller Zahlungen im Ländervergleich attraktiver ausfallen, als dies ein Vergleich der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Grundgehälter andeutet. Österreichs Volksschullehrpersonen verdienen 77 % des durchschnittlichen Gehalts von Hochschulabsolventen auf dem Arbeitsmarkt, Lehrpersonen der Sekundarstufe I verdienen 89 % des Vergleichsgehalts und Lehrer/innen an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II bekommen nahezu gleich hohe tatsächliche Einkommen wie Hochschulabsolventinnen und -absolventen im Schnitt der Bevölkerung. Lehrergehälter in Österreich scheinen im internationalen Vergleich also gut an das Preisniveau des Arbeitsmarkts angepasst zu sein.

Allerdings müssen bei der Interpretation des Vergleichs tatsächlicher Gehälter einige Einschränkungen der Daten berücksichtigt werden. In diesem Gehaltsvergleich werden Einkommen von Lehrerinnen und Lehrern etwas überschätzt. Da Lehrpersonen tendenziell älter sind als die Vergleichsbevölkerung, geht ein sehr großer Anteil von Personen mit sehr hohem Einkommen in die Rechnung ein. Andererseits ist das Einkommen der Tertiärabsolventinnen und -absolventen als arithmetisches Mittel angegeben und durch extrem hohe Gehälter verzerrt. Der von der Statistik Austria im Einkommensbericht angegebene Median liegt niedriger.

Für die OECD zeigt sich, dass die Unterschiede in den tatsächlichen Gehältern männlicher und weiblicher Lehrkräfte sehr gering sind. Damit unterscheidet sich die Gehaltsstruktur positiv vom restlichen Arbeitsmarkt. Im OECD-Durchschnitt verdienen männliche Lehrkräfte weniger als 75 % des Gehalts eines vollzeitbeschäftigten Mannes mit Tertiärabschluss. Weibliche Lehrkräfte verdienen hingegen mehr als 90 % des Vergleichswerts für Frauen. Dies trägt auch zu der relative größeren Attraktivität des Lehrerberufs für Frauen als für Männer bei.

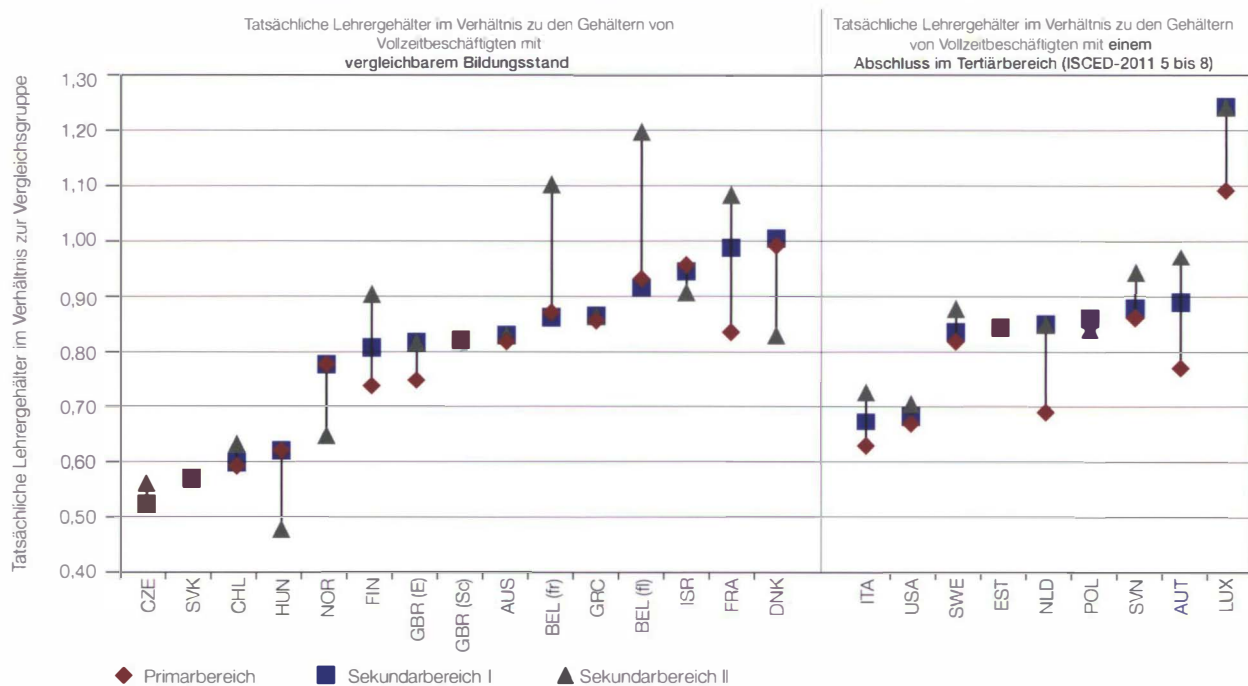
**Abb. B4.e: Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften des Primarbereichs im OECD-Vergleich (2013)**



Anmerkungen: Auswahl der Länder gemäß Verfügbarkeit der Daten für Abb. B4.f und zusätzlich Deutschland. Luxemburg als Ausreißer nicht dargestellt.

Quelle: OECD, 2015. Darstellung: BIFIE.

**Abb. B4.f: Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu den Gehältern Beschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (2013)**



Anmerkung: Die durchschnittlichen Einkommen der Lehrpersonen und der Vergleichsgruppe sind als arithmetische Mittel berechnet, unter Verwendung des Medians lägen die Einkommen der Vergleichsgruppe niedriger.

Quelle: OECD, 2015.

## B5 Klassengröße und Betreuungsrelationen

B

Kennzahlen zu den Betreuungsrelationen an Schulen – Klassengröße und durchschnittliche Zahl der Schüler/innen pro Lehrkraft (in Vollzeitäquivalenten, VZÄ) – wird in der Bildungsdiskussion viel Aufmerksamkeit gewidmet. In Verbindung mit der in den Lehrplänen vorgesehenen Unterrichtszeit und den von einer Lehrkraft zu leistenden Unterrichtsstunden bestimmen diese Relationen den Bedarf an Lehrkräften. Aufgrund des hohen Anteils der Personalkosten an den Kosten für das Schulwesen sind die Betreuungsrelationen neben den Gehaltskosten und der Unterrichtszeit entscheidend für die Höhe der Bildungsausgaben.

Pädagogische Effektivität  
von kleineren Klassen  
umstritten

Vor dem Hintergrund der Individualisierung des Unterrichts werden kleinere Klassen oft als vorteilhaft eingeschätzt, weil es den Lehrerinnen und Lehrern eine bedarfsgerechtere Betreuung ermöglicht. Die wissenschaftlichen Befunde zu den Effekten unterschiedlicher Klassengrößen sind jedoch keineswegs eindeutig. Zwar gibt es Hinweise, dass bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern, etwa aus bildungsfernen Schichten oder mit besonderen Bedürfnissen, profitieren können, wenn kleinere Klassen tatsächlich mit einer erhöhten individuellen Betreuung einhergehen. Generell ist der Zusammenhang zwischen Klassengröße und den gezeigten Leistungen der Schülerinnen und Schüler jedoch als schwach einzustufen (OECD, 2015). Auch die Zufriedenheit der Lehrpersonen hängt nicht ursächlich von der Größe der zu unterrichtenden Gruppen ab. In neueren Untersuchungen gibt es allerdings Anzeichen dafür, dass kleinere Klassen förderlich sind für die Erprobung und Anwendung innovativer Unterrichtspraktiken (ebd.).

### B5.1 Betreuungsrelationen nach Schultyp und Fachrichtung

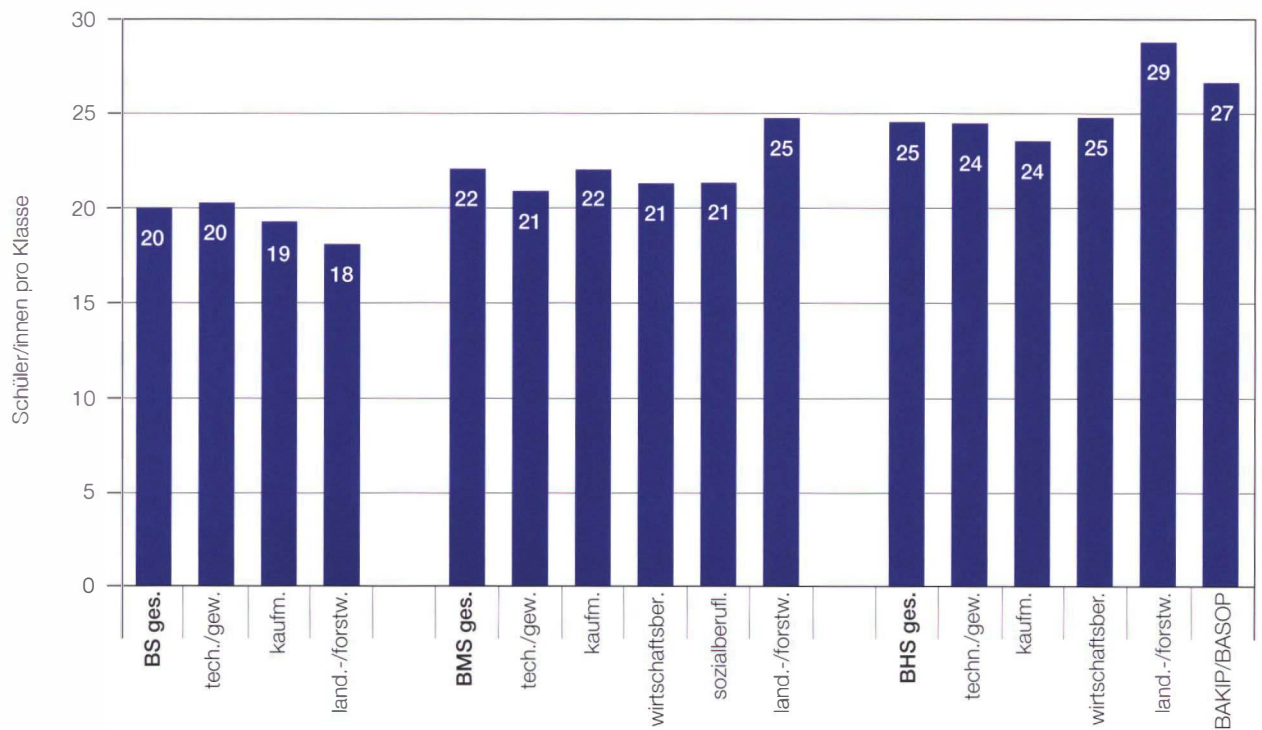
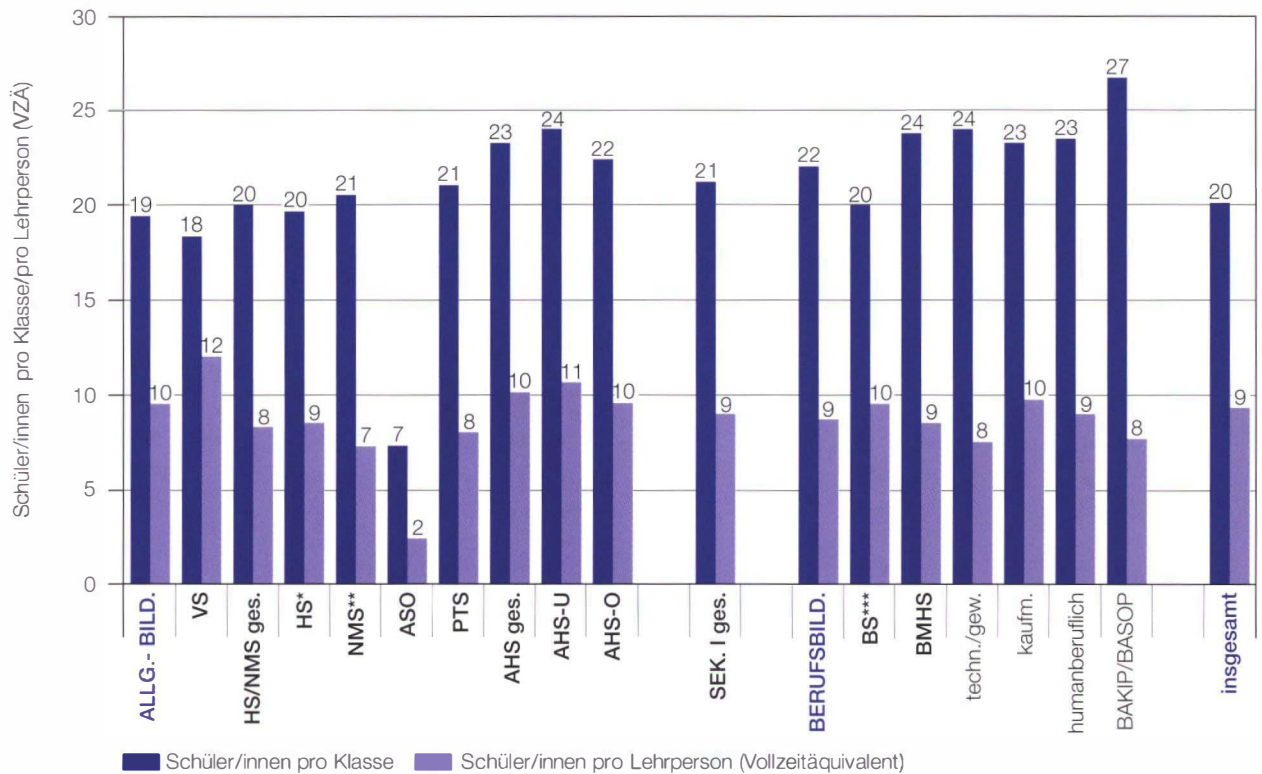
Wie weiter unten in Kennzahl B5.2 gezeigt wird, wurden die durchschnittlichen Klassengrößen in allen österreichischen Schultypen im längerfristigen Zeitverlauf relativ stark reduziert. Aktuell gilt ein gesetzlicher Richtwert von 25 in den Klassen der Volks-, Haupt- und Neuen Mittelschulen sowie in den Unterstufen der allgemeinbildenden höheren Schulen, wobei der Wert von 20 (in Volksschulen: 10) nicht unterschritten werden soll. Der Richtwert wird meist nur an Schulen in Ballungsgebieten erreicht, in den meisten Schulklassen sind zum Teil deutlich weniger Schüler/innen, insbesondere in Volksschulen.

An AHS-Unterstufen sind  
die Klassen im Durchschnitt  
deutlich größer als in  
HS/NMS

Im Schuljahr 2012/13 betrug die durchschnittliche Klassengröße über alle Schulen hinweg 20 und auf eine Lehrkraft kamen etwas weniger als 10 Schüler/innen. An allgemeinbildenden Schulen sind die Klassen im Durchschnitt etwas kleiner als an berufsbildenden Schulen, in Volksschulen beträgt die durchschnittliche Klassengröße 18,4. Die NMS-Klassen sind im Durchschnitt mit 20,5 Schülerinnen und Schülern etwas größer als HS-Klassen (19,7). An AHS-Unterstufen ist der Wert mit 24 Schülerinnen und Schülern pro Klasse deutlich höher als in HS/NMS und ist nahe am Richtwert von 25. Auch die Schüler-Lehrkräfte-Relation ist an HS und NMS (8,5 bzw. 7,3 Schüler/innen pro Lehrkraft) deutlich günstiger als AHS-Unterstufen (10,7). Diese relativ großen Unterschiede in den Betreuungsrelationen sind der Hauptgrund für die deutlich höheren staatlichen Bildungsausgaben pro HS/NMS-Schüler/in als pro AHS-Schüler/in (vgl. Kennzahl B3.1).

Während die Klassen an berufsbildenden Schulen im Durchschnitt etwas größer sind als jene an allgemeinbildenden Schulen, sind an den berufsbildenden Schulen verhältnismäßig mehr Lehrkräfte im Einsatz. Dies ist vor allem aus Gründen der längeren Unterrichtszeit an berufsbildenden Schulen erforderlich, wobei der dadurch entstehende zusätzliche Bedarf an Lehrkräften aufgrund der relativ großen Klassen gemindert wird. In Volksschulen ist aufgrund der

Abb. B5.a: Betreuungsrelationen und Klassengrößen nach Schultyp (2012/13)



Anmerkungen: Im oberen Teil der Abbildung sind nur öffentliche Schulen bzw. vorwiegend öffentlich finanzierte Schulen berücksichtigt, im unteren Teil alle Schulen. \*HS bezieht sich auf reine HS (ohne NMS-Klassen), \*\*NMS bezieht sich auf reine NMS (ohne HS-Klassen), \*\*\*ohne land- und forstwirtschaftliche Schulen.

Quellen: Statistik Austria (Schulstatistik), BMBF (Bundes- und Landeslehrercontrolling). Berechnung und Darstellung: IHS.

B

relativ geringen Anzahl an Unterrichtsstunden die durchschnittliche Zahl der Schüler/innen pro Lehrkraft mit 12 am größten. Allerdings ist diese Kennzahl selbst an Volksschulen deutlich niedriger als die Klassengröße, pro VS-Klasse werden rund eineinhalb Vollzeit-Lehrkräfte eingesetzt. Wie aus dem unteren Teil von Abbildung B5.a hervorgeht, sind in BHS-Klassen im Durchschnitt deutlich mehr Schüler/innen als in BMS-Klassen. An Berufsschulen sind die Klassen dagegen ähnlich klein wie an Volksschulen.

**B** Im Burgenland und in Kärnten ist der Anteil kleiner Volksschulklassen relativ hoch

Betrachtet man die Verteilungen der Klassengrößen auf der Primar- und Sekundarstufe I nach Bundesland (Abbildung B5.b), so zeigen sich regionale Muster entlang von Stadt-Land-Unterschieden. Österreichweit haben rund 70 % der Volksschulklassen maximal 20 Schüler/innen, in Wien sind dagegen in fast 90 % der Volksschulklassen mehr als 20 Schüler/innen. Im Burgenland und in Kärnten sind in rund einem Drittel aller VS-Klassen maximal 15 Schüler/innen. Im Unterschied zur Volksschule sind die HS/NMS-Klassen im Burgenland relativ groß: 80 % haben mehr als 20 Schüler/innen und 10 % sogar mehr als 25. Österreichweit hat jeweils rund die Hälfte der HS/NMS-Klassen bis zu 20 bzw. mehr als 20 Schüler/innen. In AHS-Unterstufen gibt es hingegen kaum Klassen mit nur 20 oder weniger Schüler/innen. Mehr als 25 Schüler/innen sind in rund einem Viertel der Klassen in Salzburg und in knapp einem Fünftel der Klassen in der Steiermark.

### B5.2 Betreuungsrelationen nach Schultyp und im Zeitverlauf

Veränderungen in den Betreuungsrelationen wirken sich bei konstanter demografischer Entwicklung direkt auf die Zahl der benötigten Klassen und Lehrkräfte aus. Abbildung B5.c zeigt die Entwicklung der Betreuungsverhältnisse in den wichtigsten Schultypen seit 1970 sowie den Zusammenhang zwischen den beiden Kennzahlen der Betreuungsrelation auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Die Zeitreihe macht die starke Veränderung in den 1970er und 1980er Jahren hin zu günstigeren Betreuungsverhältnissen 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 stiegen die Klassenschülerzahlen wieder etwas an, seither wurden die Klassen wieder kleiner, insbesondere an HS/NMS, PTS und an Berufsschulen. Auch die Zahl der Schüler/innen pro Lehrperson ging in diesen Schultypen bis zum Schuljahr 2014/15 weiter zurück. Bei dieser Verhältniszahl ist eine konvergente Entwicklung im Hinblick auf die Schultypen zu beobachten: jene, 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 Schülerinnen und Schülern auch 1970 nicht viel über dem heutigen Niveau.

In Volksschulen haben sich die Betreuungsrelationen seit 1970 am stärksten verändert

Im Hinblick auf die durchschnittlichen Klassengrößen haben sich in den Volksschulen die Relationen am deutlichsten verschoben: War der Wert im Schuljahr 1970/71 mit durchschnittlich mehr als 31 Kindern pro Klasse am höchsten im Vergleich der Schultypen, so ist er bereits 10 Jahre später am niedrigsten. In den anderen Schultypen wurden die Klassen erst in den 1980er Jahren wesentlich verkleinert, wobei auch die Volksschulklassen etwa im gleichen Ausmaß weiter verkleinert wurden.

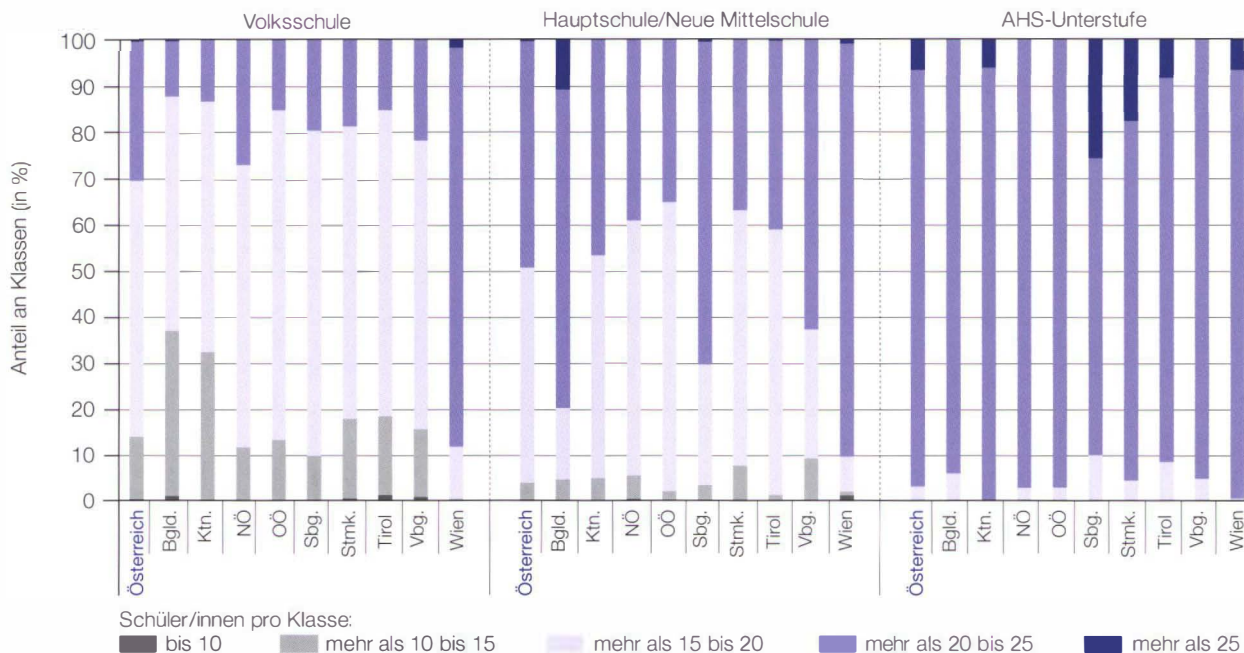
### B5.3 Betreuungsrelationen auf der Primar- und der Sekundarstufe I nach Besiedlungsdichte

Zwischen den Schulstandorten unterscheidet sich die Zahl der Lehrkräfte selbst bei gleicher Klassengröße erheblich

Mit größeren Klassen steigt nicht automatisch die Zahl der Schüler/innen pro Lehrkraft, denn bei gleichen Klassengrößen zeigen sich teilweise große Unterschiede in der Anzahl der eingesetzten Lehrkräfte, wie aus Abbildung B5.d hervorgeht. Darin wird getrennt für Volks-, Haupt- und Neue Mittelschulen sowie AHS-Unterstufen gezeigt, dass auf Schulebene die beiden statistischen Merkmale erheblich streuen. Die Punkte in den Streudiagrammen markieren Schulen, die nach der Besiedlungsdichte ihres Standorts (Urbanisierungsgrad) zusam-

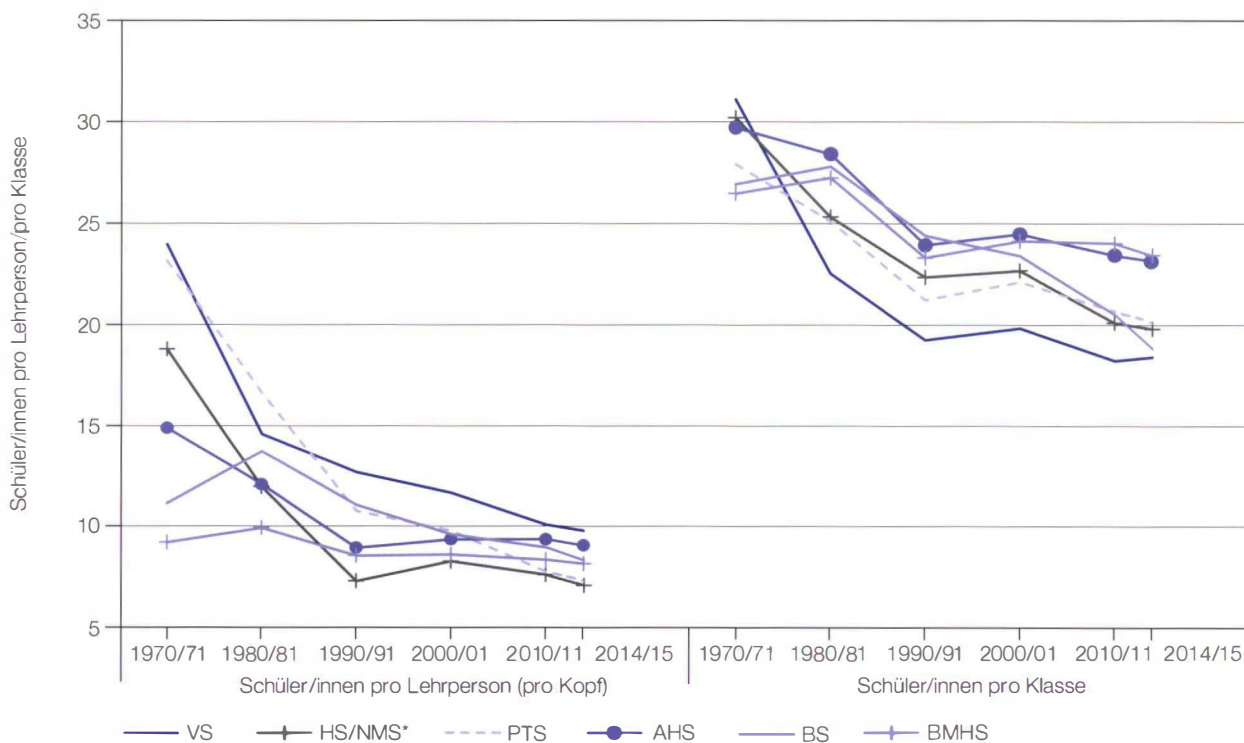


Abb. B5.b: Anteil der Klassen nach Klassengröße und Bundesland auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I (2012/13)



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

Abb. B5.c: Entwicklung der Schüler/innen pro Lehrperson (Köpfe inkl. Karenzierte) bzw. pro Klasse nach Schultyp (1970/71 bis 2014/15)



Anmerkung: Betreuungsrelationen in VZÄ liegen für die Zeitreihe nicht vor, daher werden in dieser Grafik Kopfzahlen berichtet. \*inkl. NMS ab 2010/11.

Quellen: Statistik Austria (Schul- und Lehrerstatistik). Berechnung und Darstellung: IHS.

mengefasst sind. Die Korrelation zwischen den beiden Merkmalen ist wie erwartet positiv, jedoch nicht deterministisch. Das bedeutet, dass bei gleicher Klassengröße die Zahl der eingesetzten Vollzeitlehrkräfte variiert, wobei die Variation mit zunehmender Klassengröße steigt. In Volksschulen unterscheidet sich der Zusammenhang kaum nach regionalen Merkmalen. Jedoch sieht man, dass in dünn besiedelten Gebieten die Diagonale besetzt ist, dass also pro Volksschulklasse eine Vollzeitlehrperson eingesetzt wird. Allerdings finden sich auch hier große Unterschiede. Vergleicht man z. B. Schulen mit einer durchschnittlichen Klassengröße von 15 Kindern, zeigt sich, dass bei gleicher Klassenstruktur die Betreuungsrelation zwischen 7 und 5 Schülerinnen und Schülern pro Lehrperson schwankt. Die Größe aller Schwankungen ist weitgehend unabhängig von Schulstufe und Besiedlungsdichte.

Auf der Sekundarstufe I tritt die Staffelung der Betreuungsrelationen nach Schultyp deutlich hervor, mit den zahlenmäßig günstigeren Relationen in NMS und ungünstigeren in AHS-Unterstufen. Auffällig ist, dass sich die Punktwolken der jeweiligen Schultypen kaum überschneiden, sodass tatsächlich eine schultypspezifische Verteilungslogik besteht. Tendenziell ist der Zusammenhang zwischen den beiden Kennzahlen an Schulstandorten in dünn besiedelten Gebieten am stärksten und in dicht besiedelten Gebieten am schwächsten. In urbanen Gebieten hängt daher die Zuweisung der Lehrkräfte-Ressourcen am wenigsten mit der Anzahl der Klassen zusammen und die Schulen werden hier – bei gleicher Klassengröße – sehr unterschiedlich ausgestattet. Dieser Umstand mag mit besonderen pädagogischen Erfordernissen im Zusammenhang stehen und mit strukturellen Unterschieden zwischen den Schulen, etwa Angeboten für Nachmittagsbetreuung und Förderunterricht, für die auch schulisches Lehrpersonal eingesetzt wird.<sup>1</sup> Das kann aber kaum die großen Unterschiede zwischen den Schulen erklären. Die Ursachen für die offensichtlich flexible Ressourcenzuteilung zwischen den Schulen stellen eine Forschungslücke dar (NBB 2015, Band 2, Kapitel 8: Lassinigg, Bruneforth & Vogtenhuber, 2016).

#### B5.4 Betreuungsrelationen im Vergleich der OECD-Länder

Auch im Systemvergleich der OECD-Länder zeigt sich der erwartete positive Zusammenhang zwischen der Klassengröße und der Zahl der Schüler/innen pro Lehrkraft (Abbildung B5.e). Im Primarbereich besteht ein relativ eindeutiger Zusammenhang, wobei alle Länder relativ nah an der linearen Regressionslinie sind. Auf der Sekundarstufe I ist der Zusammenhang schwächer. Die meisten europäischen Länder weisen hier Klassengrößen von maximal 25 auf und auf eine Lehrkraft kommen bis zu 15 Schüler/innen. Einige OECD-Länder haben allerdings deutlich größere Klassen, wobei die asiatischen Länder Japan und Südkorea im Unterschied zu den lateinamerikanischen Ländern eine weitaus günstigere Betreuungssituation im Hinblick auf die Schüler-Lehrkräfte-Relation aufweisen.

Relativ kleine Klassen in den Volksschulen und eine ...

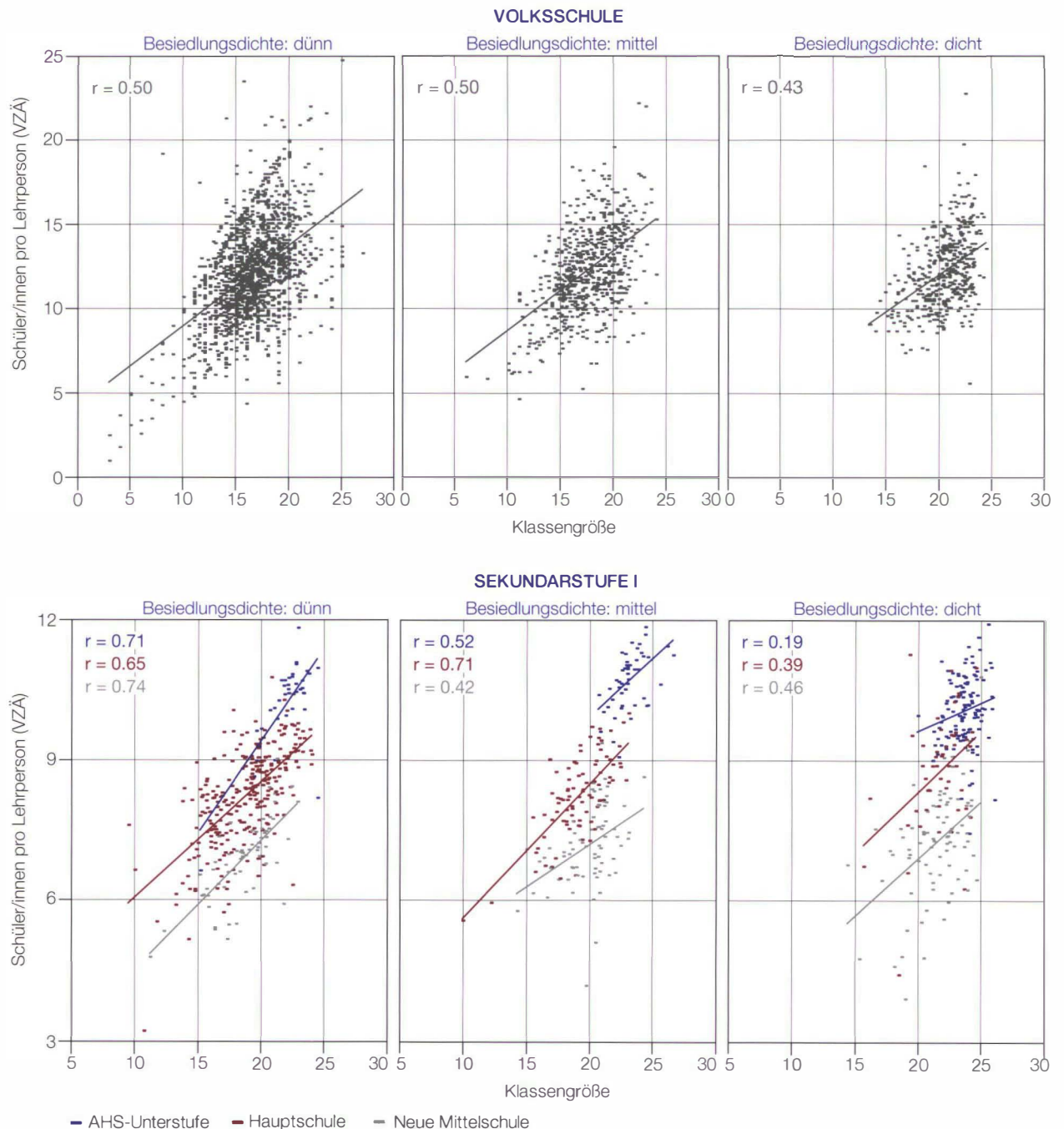
... geringe jährliche Unterrichtsleistung auf der Sekundarstufe ergeben einen überdurchschnittlichen Ressourcenbedarf

In Österreich sind im Primarbereich die Betreuungsmaßzahlen im OECD-Vergleich auf beiden Dimensionen unterdurchschnittlich. Nur in vier Ländern sind die Klassen im Durchschnitt kleiner (Luxemburg, Estland, Griechenland, Slowakei) und in sechs OECD-Ländern ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation niedriger als in Österreich. Überdurchschnittlich hohe Kennzahlen auf beiden Dimensionen weisen das Vereinigte Königreich, Frankreich, Tschechien und Deutschland auf.

Auf der Sekundarstufe I unterrichten in Österreich relativ viele Lehrpersonen und auch die Klassen sind kleiner als im OECD-Durchschnitt. Die relativ hohe Zahl an Lehrkräften in Österreich ist auch deshalb erforderlich, weil die Nettounterrichtszeit trotz einer relativ hohen statutarischen Lehrerarbeitszeit im Vergleich sehr gering ist. Im Durchschnitt unterrichtet eine österreichische Vollzeitlehrkraft der Sekundarstufe I mit 607 Stunden jährlich deutlich weniger als im OECD-Schnitt (694 Stunden). Damit entfällt in Österreich ca. ein

<sup>1</sup> Diese Unterschiede können hier aufgrund von Datenrestriktionen nicht berücksichtigt werden. Jedenfalls wird Hortpersonal hier nicht berücksichtigt und verzerrt damit auch nicht den Vergleich.

**Abb. B5.d: Zusammenhang von Klassengröße und Schüler-Lehrkräfte-Relation nach Urbanisierungsgrad (2012/13)**



Anmerkungen: Die Punkte in den Streudiagrammen markieren jeweils die vorherrschenden durchschnittlichen Betreuungsrelationen auf der Ebene von Schulstandorten. Hauptschulen beziehen sich auf reine HS-Standorte (ohne NMS-Klassen) und Neue Mittelschulen auf reine NMS-Standorte (ohne HS-Klassen). Zur Urbanisierung siehe Einleitung.

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

Drittel der vorgeschriebenen jährlichen Gesamtarbeitszeit auf Unterrichtsleistungen. 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 Vergleich der OECD-Länder. In Österreich geht die im OECD-Durchschnitt liegende jährliche Unterrichtsleistung der Volksschullehrer/innen aufgrund der vergleichsweise kleineren Klassen mit einer relativ niedrigen zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Relation einher. Auf der Sekundarstufe I zeigt sich für Österreich die ressourcenintensive Situation im 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.

### B5.5 Pädagogisch unterstützendes Personal

Die Anforderungen der pädagogischen Praxis im Schulalltag erfordern Tätigkeiten, die nicht zu den Kernaufgaben der pädagogischen Arbeit von Lehrkräften gehören und oftmals über die unterrichtliche Arbeit hinaus nur bedingt leistbar sind. Um einen gelingenden Unterricht zu fördern und von unterrichtsfremden Aufgaben zu entlasten, ist pädagogisch unterstützendes Personal von Bedeutung. Unterstützung erfolgt einerseits im Unterricht selbst und ermöglicht so beispielsweise, den Unterricht nach Schülerleistungen differenziert zu gestalten. Andererseits können abseits des Unterrichts spezifische Bedürfnisse einzelner Schüler/innen berücksichtigt werden und nichtpädagogische Aufgaben von unterstützendem Personal übernommen werden.

In den Überprüfungen der Bildungsstandards werden Schulleiter/innen der Primar- und Sekundarstufe I danach befragt, inwieweit Lehrkräfte durch zusätzliches Personal unterstützt wurden. Auf Basis der Angaben der Schulleiter/innen stellt Abbildung B5.g dar, wie sich Österreichs Schülerschaft auf Schulen mit und ohne Bedarf an Unterstützungspersonal verteilt. Gefragt wurde nach unterstützenden Lehrpersonen als Stütz-, Integrations-, Assistenz- und Beratungslehrer/innen, nach Unterstützung durch Sozialarbeiter/innen und schulpsychologischer Unterstützung, nach Personal für spezifische Förderungen in Legasthenie, Logopädie, Sprachheilkunde und Dyskalkulie, nach Lehrerinnen und Lehrern in der Muttersprache, nach medizinischem Personal und nach anderen unterstützenden Kräften. Auf der Sekundarstufe I wurde darüber hinaus nach administrativem Personal gefragt.

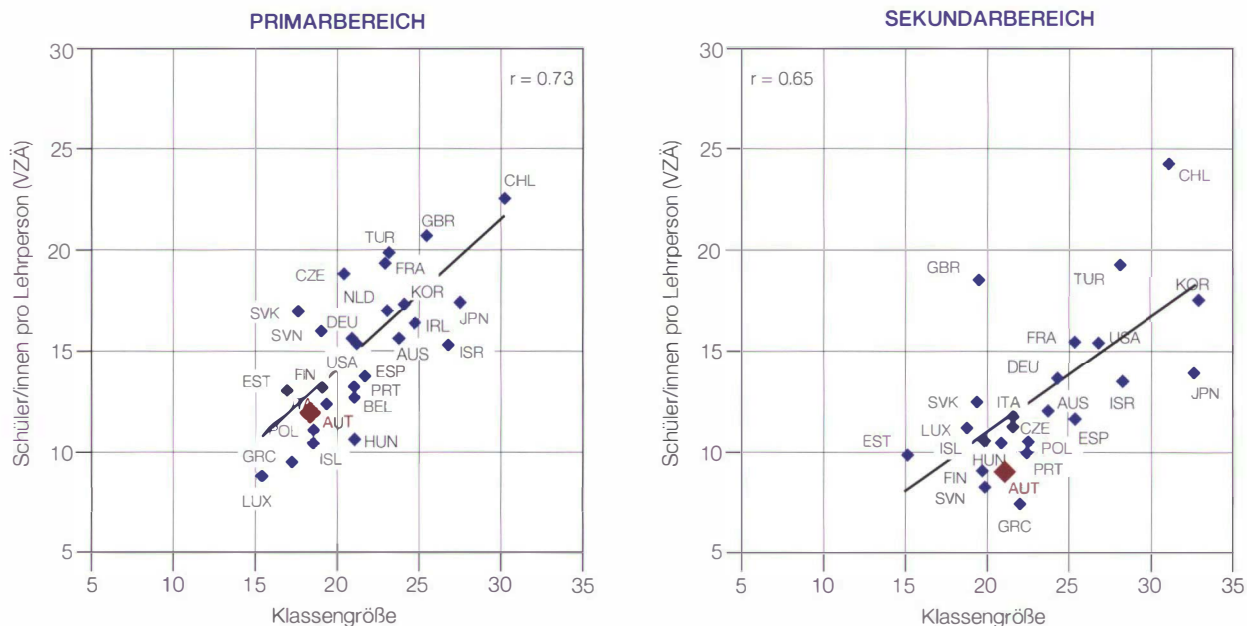
Sehr großer Bedarf an zusätzlicher Unterstützung in den Volksschulen, insbesondere in den Bereichen Legasthenie, Logopädie, Sprachheilkunde und Dyskalkulie

Über die Hälfte der Schülerschaft findet sich in Volksschulen, deren Leitung berichtet, Unterstützung durch Stützlehrer/innen, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen bzw. Sprachheillehrer/innen erhalten zu haben. Dies gilt auch für knapp die Hälfte der Schülerschaft im Hinblick auf Integrations- und Beratungslehrer/innen. Allerdings reicht für 60–70 % der Schülerschaft die Unterstützung durch Lehrkräfte (ausgenommen Integrationslehrer/innen) sowie die soziale und psychologische Unterstützung nicht aus, um den Bedarf zu decken. Noch deutlicher werden mit einem Anteil von 70–80 % zusätzliche Kräfte benötigt, um Schüler/innen spezifisch fördern zu können. Selbst bei einer bestehenden Versorgung von 83 % mit Sprachheillehrerinnen und -lehrern berichten Direktorinnen und Direktoren von 69 % der Schülerschaft von Mehrbedarf in diesem Bereich. Die weiteren spezifischen Unterstützungsbereiche werden nur zu einem Sechstel bis zu einem Drittel bereits bedient. Der größte zusätzliche Bedarf wird mit 83 % im Bereich der Dyskalkulie berichtet, für den nur zu 17 % bereits Unterstützung vorhanden ist.

Hoher Bedarf an HS/NMS an den kaum vorhandenen administrativen Kräften

In Hauptschule und NMS ähnelt der von den Schulleiterinnen und Schulleitern berichtete Bedarf an zusätzlicher Unterstützung in Teilen dem Bedarf der Volksschule. Bei der Unterstützung durch Lehrkräfte wird wieder mit Ausnahme der Integrationslehrer/innen für 50–60 % der Schüler/innen ein Mehrbedarf berichtet, bei der sozialen und psychologischen

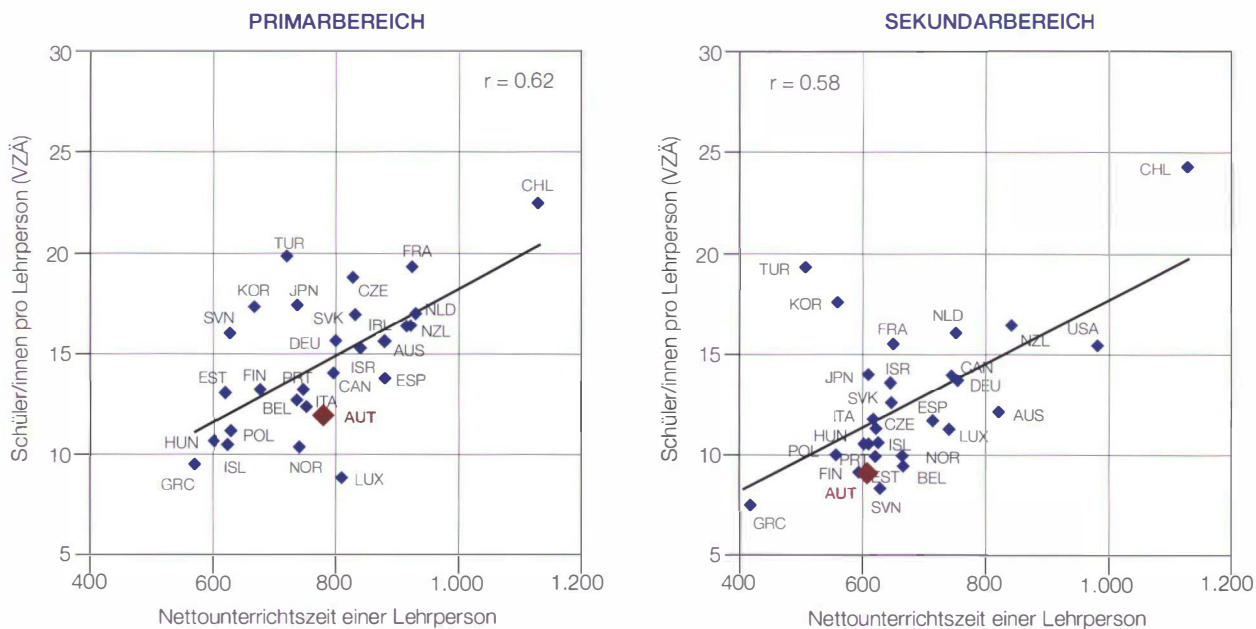
**Abb. B5.e: Zusammenhang zwischen Klassengröße und Schüler-Lehrkräfte-Relation in OECD-Ländern (2013)**



Anmerkungen: Öffentliche und private Bildungseinrichtungen. Belgien: Klassengröße bezieht sich auf französischen Teil; Irland: nur öffentliche Schulen; Australien: Schüler/innen pro Lehrperson in Sek I inkl. Sek II. OECD ohne Mexiko, welches als Ausreißer aus der Analyse ausgeschlossen wurde.

Quelle: OECD, 2015. Darstellung IHS.

**Abb. B5.f: Zusammenhang zwischen der unterrichteten Zeit und Schüler-Lehrkräfte-Relation in OECD-Ländern (2013)**



Anmerkungen: Siehe Abb. B5.e.

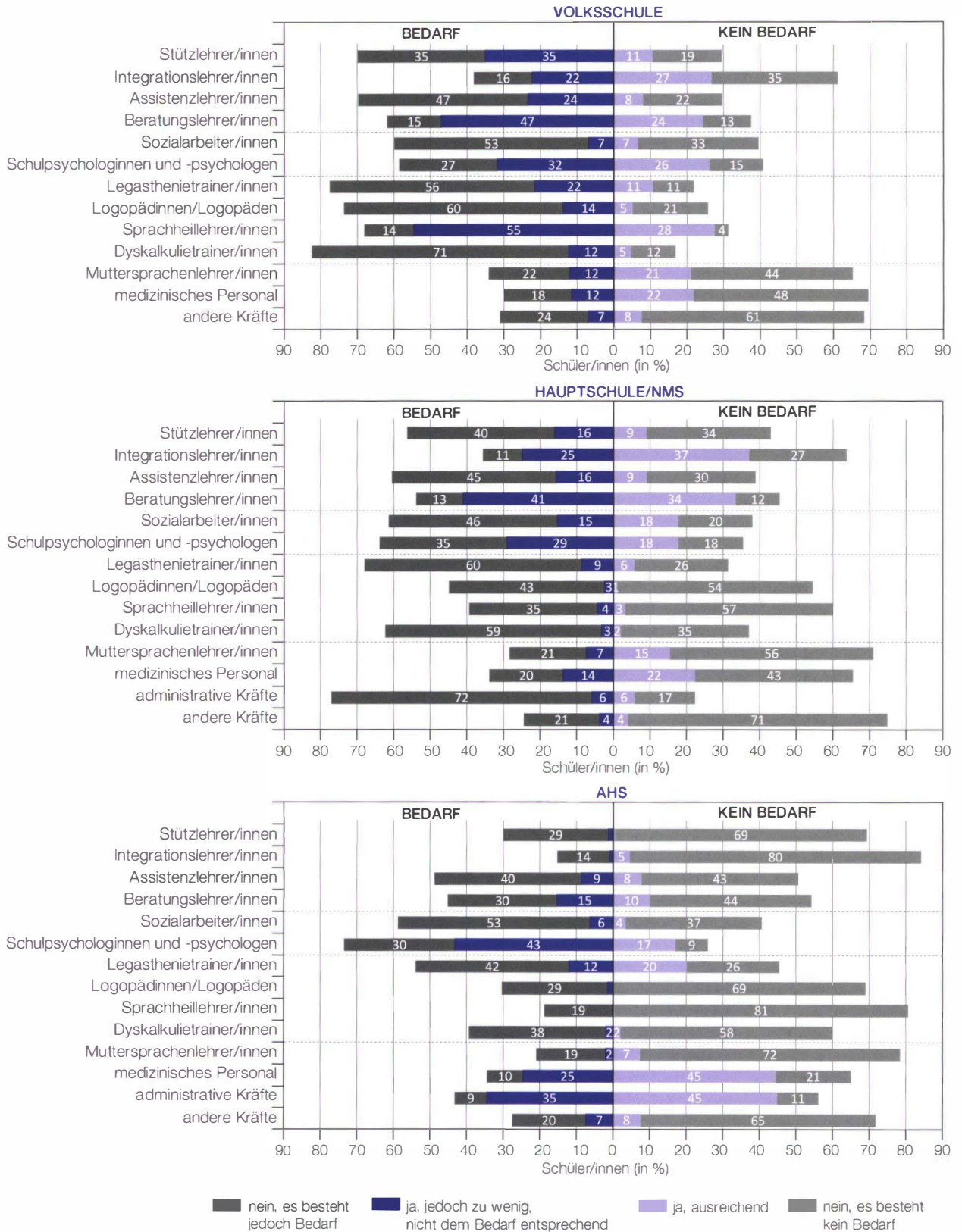
Quelle: OECD, 2015. Darstellung IHS.

Unterstützung zu 60–70 %. Unterstützung für spezifische Förderungen wird im Gegensatz zur Volksschule kaum berichtet, allerdings vielfach für erforderlich gehalten. Der in Hauptschule und NMS mit 78 % deutlichste Bedarf an zusätzlicher Unterstützung wird für administrative Kräfte angegeben. Solche administrativen Kräfte sind nur in den Schulen von 12 % der Schüler/innen überhaupt verfügbar.

**B**  
AHS wünschen sich mehr  
schulpsychologische  
Unterstützung und  
Unterstützung durch  
Sozialarbeiter/innen

AHS verfügen insgesamt über weniger unterstützendes Personal. Allerdings besuchen 80 % bzw. 70 % der Schüler/innen Schulen mit administrativem bzw. medizinischem Personal. 61 % der Schülerinnen und Schüler haben Zugang zu schulpsychologischer Unterstützung. Schulleiter/innen beurteilen die schulpsychologische Unterstützung jedoch meistens als nicht ausreichend. Vielfach wünschen sich Schulleiter/innen mehr Sozialarbeiter/innen, die nur selten an AHS verfügbar sind. Auch in Bezug auf Legasthietrainer/innen sowie Assistenz- und Beratungslehrer/innen berichten viele AHS-Schulleiter/innen von zusätzlichem Bedarf.

**Abb. B5.g: Bericht der Schulleitung über Unterstützung der Lehrer/innen durch pädagogisches Personal und weiteren Bedarf (2013)**



Quelle, Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-M4, BIST-Ü-E8).

## Literatur

B Biedermann, H., Weber, C., Herzog-Punzenberger, B. & Nagel, A. (2016). Auf die Mitschüler/innen kommt es an? Schulische Segregation – Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. (S. 133–174). Graz: Leykam. DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-4>

Lasnigg, L., Bruneforth, M. & Vogtenhuber, S. (2016). Ein pragmatischer Zugang zu einer Policy-Analyse: Bildungsfinanzierung als Governance-Problem in Österreich. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 305–351). Graz: Leykam. DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-8>

Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A., Rauscher, E., Krenn, S. et al. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. (S. 221–262). Graz: Leykam. DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-6>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Bildung auf einen Blick 2015. OECD-Indikatoren*. Bielefeld: Bertelsmann. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-de>.

Statistik Austria (Hrsg.). (2015). *Bildung in Zahlen – Tabellenband*. Wien: Statistik Austria.



## Indikatoren C: Prozessfaktoren

*Michael Bruneforth, Stefan Vogtenhuber, Lorenz Lassnigg, Konrad Oberwimmer, Harald Gumpoldsberger, Ewald Feyerer, Thilo Siegle, Bettina Toferer, Bianca Thaler, Jakob Peterbauer & Barbara Herzog-Punzenberger*

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 in die und Verlassen der Schule ab, die durch Akteurinnen und Akteure beeinflussbar sind. Die institutionellen Strukturen und deren Funktionsweise werden mittels dieser Indikatoren zu den Schülerströmen, Schulwegentscheidungen und der Selektion dargestellt. Diese Indikatoren 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 Indikator bietet einen Überblick über alle Schnittstellen des österreichischen Schulsystems, von der Selektion am Beginn der Primarstufe bis hin zur beruflichen Bildung und Hochschulbildung.

Indikator C2 beschreibt wichtige Aspekte der Lernorganisation an Österreichs Schulen, der Prozesse im Unterricht und des Angebots von Betreuung. Erstmals werden hier Kennzahlen zur Ganztagschule präsentiert. Indikator C3 umfasst Kennzahlen zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Dieser Indikator beinhaltet neue Berechnungen, die ein genaueres Bild vom Stand der Inklusion an Österreichs Schulen bieten.

Ein Aspekt der schulischen Prozesse ist 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, ob und 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.

Neu im Kapitel C ist Indikator C7, dessen Inhalte in der Vorgängerversion im Indikator C1 inkludiert waren, nun aber erweitert dargestellt werden. C7 bietet einen Überblick über die Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Hinblick auf äußere Selektion und Schulwahlverhalten.

Die den Grafiken zugrunde liegenden Daten des Kapitels C stehen in einer Excel-Arbeitsmappe online zur weiteren Verwendung zur Verfügung. Teilweise finden sich dort auch weiterführende Daten bzw. Ergänzungen, wie z. B. Standardfehler zu Berechnungen, die auf Stichproben beruhen. Dieses Kapitel steht im PDF-Format online zur Verfügung.

Daten und Material: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-1-C-dat>

Kapitel C: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-1-C>

Diese URL und die entsprechenden DOI-Nummern sind dauerhaft eingerichtet und stehen unbefristet zur Verfügung.

## C1 Bildungsströme und Schulwegentscheidungen

Österreichs Schulsystem ist von vier entscheidenden Schnittstellen geprägt: (1) Eine wesentliche Weichenstellung findet am Anfang der Pflichtschulzeit statt, die ein Teil der Schülerinnen und Schüler mit dem Besuch einer Vorschulstufe oder mit der Einschulung in die Sonderschule beginnt. (2) Die zentrale Schnittstelle im Bildungsverlauf ist der Wechsel von der Primarstufe in die Sekundarstufe I mit der Entscheidung zwischen der Neuen Mittelschule (NMS) bzw. Hauptschule (HS) und der AHS-Unterstufe. Diese Schulwahlentscheidung ist eine wesentliche Determinante für die weitere Bildungslaufbahn, da sich die Schüler/innen der AHS von jenen der APS in der Wahl weiterführender Schultypen deutlich unterscheiden. (3) Eine erneute Differenzierung der Schultypen an der durch die 9. Stufe gebrochenen Schnittstelle zwischen Sekundarstufe I und II erfordert abermals eine bzw. zwei Laufbahnentscheidungen. Nach Erfüllung der Schulpflicht nach neun Jahren stellt sich für die Schüler/innen die Frage, ob die Schullaufbahn beendet oder fortgesetzt werden soll bzw. eine Berufsausbildung begonnen wird. (4) Die letzte Schnittstelle im Schulwesen ergibt sich für Maturantinnen und Maturanten mit der Wahl zwischen verschiedenen tertiären Bildungsangeboten und dem Einstieg in die Berufswelt.

Dieser Indikator stellt zuerst die verschiedenen Bildungsströme in Österreich im Überblick dar und fokussiert anschließend auf einzelne Schnittstellen, wobei insbesondere Unterschiede zwischen Geschlechtern und Bundesländern beleuchtet werden, da im Zusammenhang mit der Schul- und Ausbildungswahl diese zwei Merkmale der Schüler/innen in Österreich eine bedeutende Rolle spielen. Daher wird der Konnex zwischen Schulwegentscheidungen und Herkunft aus dem Blickwinkel der Bildungsgerechtigkeit im Indikator C7 vertiefend dargestellt. Einige Kennzahlen, die sich im NBB 2012 in Indikator C1 fanden, sind nun in Indikator C7 aufgenommen.

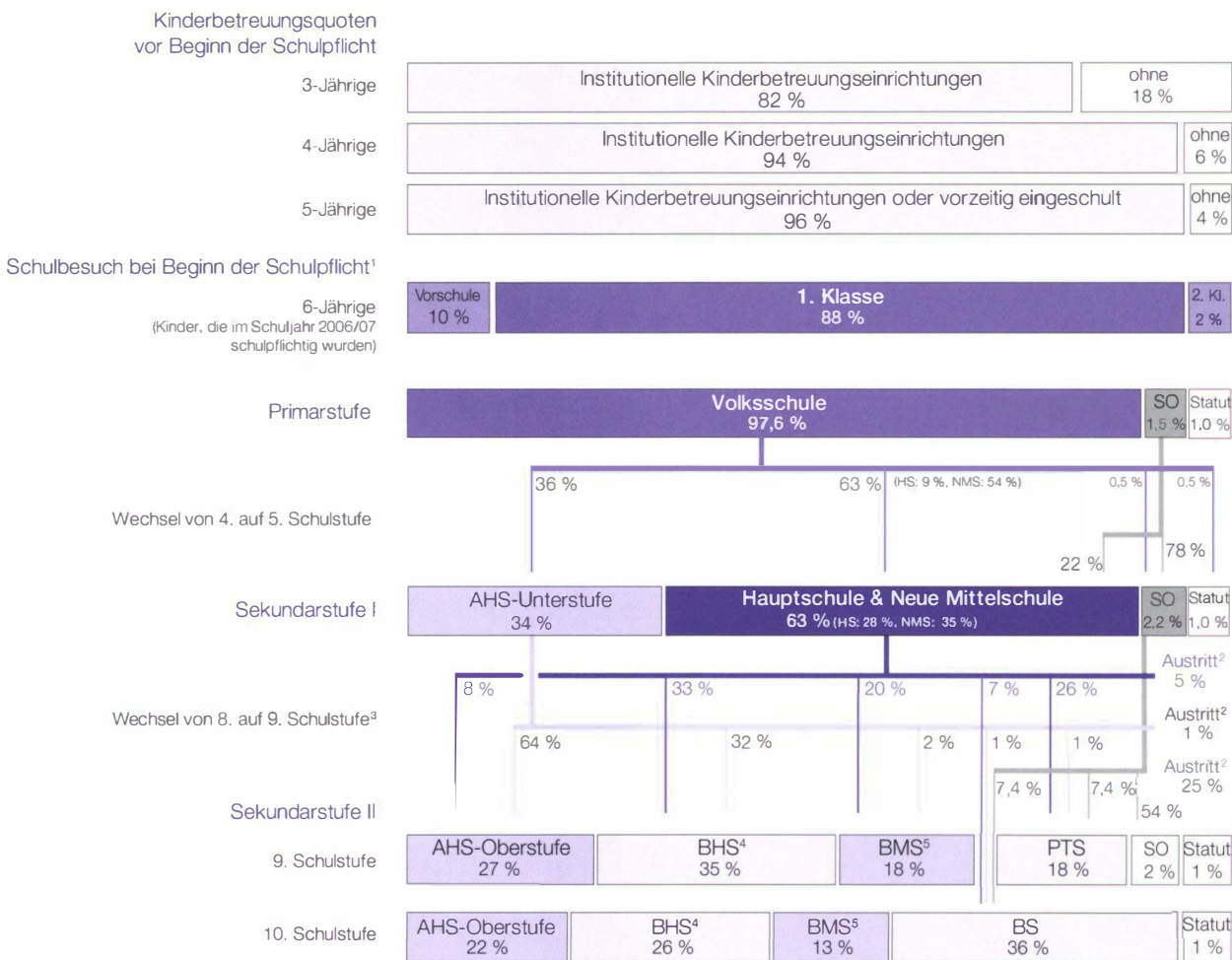
Bildungsströme lassen sich statistisch sowohl im Querschnitt auf Basis von Schülerzahlen in verschiedenen Schulformen betrachten als auch direkt durch die Darstellung von Schülerströmen, d. h. durch die längsschnittliche Verfolgung der Schulkarrieren individueller Schüler/innen. Dieser Indikator greift beide Betrachtungsweisen auf, wodurch zwar teilweise Redundanzen in den Aussagen entstehen, aber ein vollständiges Bild von Schülerverteilung und -strömen geboten wird.

### C1.1 Bildungsströme an den Schnittstellen des Schulsystems im Überblick

Abbildung C1.a zeigt die Bildungsströme im österreichischen Schulsystem innerhalb der Pflichtschulzeit zuerst im Überblick, die folgenden Grafiken vertiefen für die jeweiligen Schnittstellen das Bild. 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.

Abbildung C1.a zeigt für alle weiteren Schulwegentscheidungen nach Beginn der Schulpflicht die wesentlichen Kennzahlen zu den Bildungsströmen im Überblick. Die entsprechenden Werte und Vertiefungen nach Bundesland, Geschlecht und anderen Faktoren werden in den Kennzahlen C1.2 bis C1.7 im Detail diskutiert.

**Abb. C1.a: Bildungsströme bis zum Ende der Schulpflicht (2013)**



Anmerkungen: Schülerzahlen beziehen sich auf das Schuljahr 2013/14, Übertritte beziehen sich auf die Übergänge von 2012/13 auf 2013/14. Für Übertritte (ohne vorzeitige Abgänger/innen, inkl. außerordentlicher Schüler/innen) wurde im Längsschnitt erhoben, welcher Schultyp bzw. welche Schulstufe im Schuljahr 2013/14 besucht wurde. Übertritte werden als effektive Übertrittsdaten 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 zweiten 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. Daher sind Abbruchquoten leicht überschätzt;
- 3) Übertrittsquote in AHS beinhaltet allg. Statutschulen;
- 4) beinhaltet Bildungsanstalten für Kindergarten-/Sozialpädagogik;
- 5) beinhaltet berufsbildende Statutschulen.

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

## C1.2 Vorschulbesuch und flexible Schuleingangsphase

Kinder werden mit der Vollendung des 6. Lebensjahrs schulpflichtig und müssen im folgenden Schuljahr die Schule besuchen (= altersreguläre Einschulung). Einige wenige Kinder (2 %), die das 6. Lebensjahr erst bis zum 1. März des kommenden Kalenderjahrs vollenden, jedoch schulreif sind und somit auch über die für den Schulbesuch erforderliche soziale Kompetenz verfügen, werden vorzeitig in die 1. Schulstufe aufgenommen (Abbildung C1.a).

### Steigender Vorschulbesuch

Mit Beginn der Schulpflicht wird die Schulreife festgestellt. Nichtschulreife Kinder werden in die Vorschulstufe einer Volksschule oder Allgemeinen Sonderschule aufgenommen. Der Besuch der Vorschulstufe kann in organisatorisch getrennt geführten Vorschulklassen erfolgen oder gemeinsam mit den Schuleingangsklassen, d. h. den Klassen der 1. Schulstufe oder der 1. und 2. Schulstufe. Zwischen dem Schuljahr 2006/07 und dem Schuljahr 2013/14 stieg der Anteil der altersregulär eingeschulter Kinder, welche in der Vorschulstufe beginnen, von 7,2 % auf 10,4 % (siehe Abbildung C1.b).

### Massive Bundeslandunterschiede im Vorschulbesuch

Hinsichtlich des Niveaus der Vorschulbesuchsrate wie auch der Entwicklung seit 2006/07 zeigen sich beträchtliche Unterschiede nach Bundesländern. Niedrige Vorschulraten haben das Burgenland und die Steiermark mit nur einem Fünftel des Bundeswerts. Hohe Raten sind in Tirol und Wien mit bis zu 14 % zu verzeichnen, wobei der Wiener Wert in den letzten Jahren rasant gestiegen ist. Salzburg und Vorarlberg hatten bereits im Schuljahr 2006/07 die höchsten Werte und verzeichnen dennoch nach Wien die höchsten Anstiege, sodass sie sich 2013/14 mit Anteilswerten von 22,5 % und 21,0 % deutlich von den anderen Bundesländern abheben.

### Dominanz von Vorschulklassen

Drei Viertel der Vorschüler/innen werden in separaten Vorschulklassen unterrichtet. Besonders in den Bundesländern mit relativ niedrigen Vorschulquoten werden eigene Vorschulklassen eingerichtet, wohingegen, mit Ausnahme von Wien, in den Bundesländern mit den höheren Quoten – Salzburg, Vorarlberg und Tirol – jeweils über ein Drittel der Vorschüler/innen zusammen mit Schülerinnen und Schülern der 1. und/oder 2. Schulstufe Schuleingangsklassen besuchen.

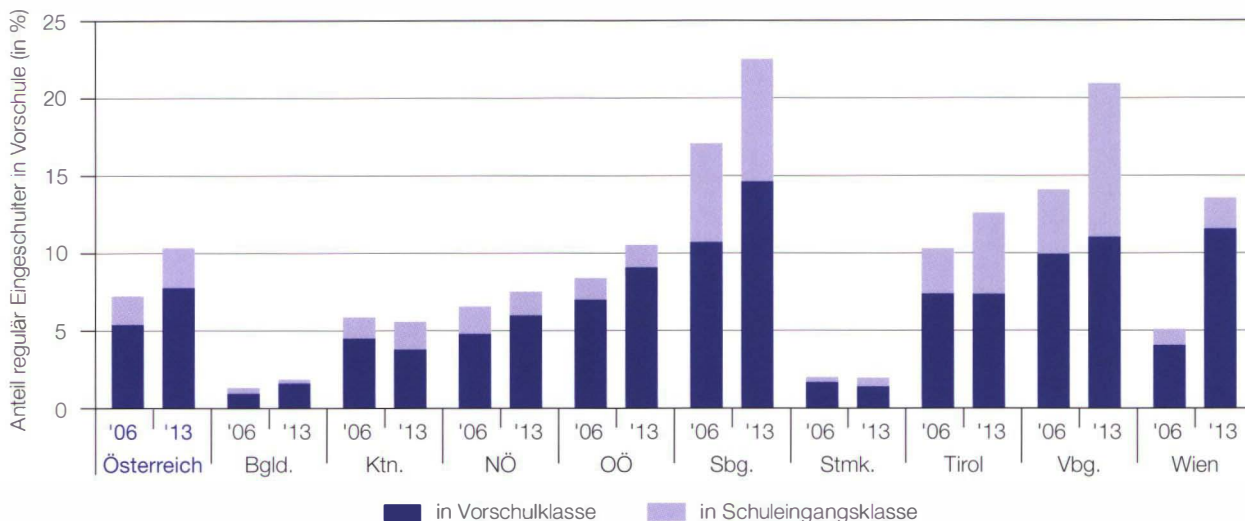
### Erhöhte Vorschulbesuchsraten für Risikogruppen

Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) und Kinder ohne deutsche Alltagssprache besuchen besonders häufig die Vorschule (Abbildung C1.c). Die kleine Gruppe mit früher Feststellung eines SPF (1,2 % der regulären Schulanfänger/innen) besucht 2013 zu 13,2 % die Vorschule, während es bei allen Kindern nur 10,3 % sind. Deutlich wahrscheinlicher wird die Vorschuleinstufung für Kinder ohne deutsche Alltagssprache. Sie beginnen zu 22,9 % in der Vorschulstufe. Der überproportionale Anstieg seit 2006/07 lässt vermuten, dass für die Vorschulstufe verstärkt eine besondere Förderwirkung für Kinder, welche dem Unterricht u. U. aufgrund sprachlicher Hürden nicht folgen können, erwartet wird (Abbildung C1.c).

### Auf- und Abstufungen

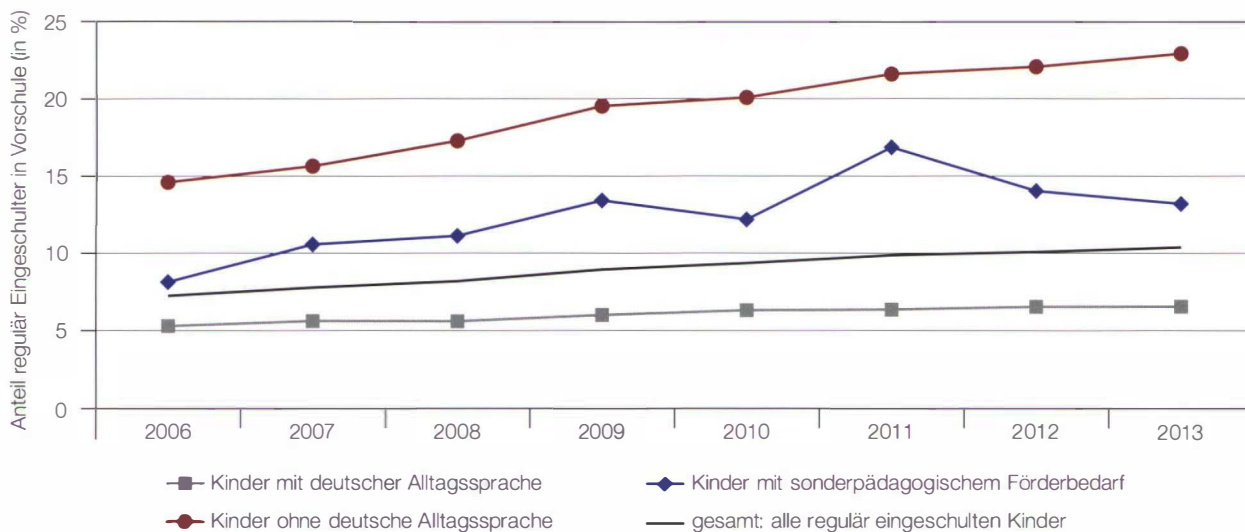
Im Rahmen der flexiblen Schuleingangsphase ist es sowohl möglich, dass Kinder während des Schuljahrs von der Vorschule in die 1. Schulstufe aufgestuft als auch von der 1. Schulstufe in die Vorschule abgestuft werden. Im Schuljahr 2011/12 wurden 8,8 % der Schulanfänger der Vorschulstufe im Laufe des Jahrs aufgestuft und 5,6 % der Schulanfänger der 1. Schulstufe abgestuft (Schulstatistik, eigene Berechnungen). Fasst man die ca. 10 % der Vorschüler/innen mit den knapp 6 % abgestuften Schülerinnen und Schülern zusammen, ergibt sich, dass jedes sechste Kind für die Schuleingangsphase ein zusätzliches Jahr Zeit erhält. Dieses Extrajahr zählt zur 9-jährigen Schulpflicht.

**Abb. C1.b: Anteil regulär in die Vorschulstufe eingeschulter Kinder (Jahrgänge 2006/07 und 2013/14)**



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

**Abb. C1.c: Einschulung in die Vorschulstufe für Risikogruppen (Zeitverlauf 2006/07 bis 2013/14)**



Anmerkung: Die Kategorie sonderpädagogischer Förderbedarf schließt Schüler/innen mit laufendem Verfahren zur Feststellung ein.

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

### C1.3 Übertritte von der Volksschule in die Sekundarstufe I

Österreich ist eines der wenigen Länder, dessen Schulsystem eine Trennung der Kinder auf unterschiedliche Schultypen bereits im Alter von 10 Jahren vorsieht. Damit wird spätestens auf der 4. Schulstufe eine Entscheidung über den weiteren Bildungsweg fällig. Dabei ist die Entscheidung über die weitere Bildungslaufbahn das Ergebnis eines Zusammenwirkens von Fremdselektion (Schulen bzw. Lehrerinnen und Lehrer) und Selbstselektion (Familien, Umfeld). Obwohl für die frühe Differenzierung mit unterschiedlichen Begabungen und einer diesen Begabungen entsprechenden Förderung argumentiert wird, spielen neben Begabungs- und Leistungsunterschieden auch die soziale und regionale Herkunft eine entscheidende Rolle (siehe Indikator C7).

Übertrittsraten in  
AHS-Unterstufen steigen

Abbildung C1.d zeigt die Übertrittsraten von den Volksschulen in die Schulformen der Sekundarstufe I, d. h. den Schulbesuch der Schüler/innen des Schuljahrs 2013/14, die im Schuljahr davor die vierte Klasse einer Volksschule absolviert haben. Bundesweit wechselten 36 % in die Unterstufe einer AHS, 63 % in NMS bzw. HS. Relativ große Unterschiede gibt es zwischen den Bundesländern, wobei das Stadt-Land-Gefälle (siehe weiter unten) zentral ist. In Wien tritt mit 55 % inzwischen deutlich mehr als die Hälfte in eine AHS über. In den westlichen Bundesländern Vorarlberg und Tirol wechselt dagegen nur ein Viertel in eine AHS und in den anderen Bundesländern liegen die Anteile bei etwa einem Drittel. In allen Bundesländern haben sich die AHS-Übertrittsraten in den vergangenen Jahren erhöht. Insbesondere in Kärnten stieg der Anteil relativ stark von 31 % in 2010 auf 39 % in 2013, gefolgt von der Steiermark (von 29 % auf 34 %). Im Schuljahr 2013/14 ist ein Vollausbau der Neuen Mittelschule im Burgenland erfolgt und in Wien sowie der Steiermark fast abgeschlossen, während in Salzburg noch 29 % in eine HS eintraten.

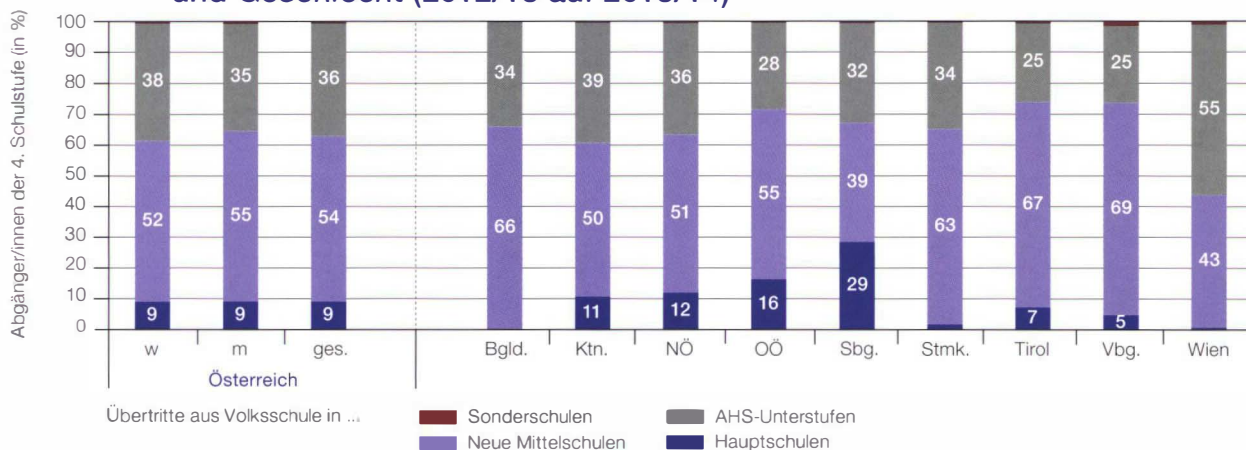
### C1.4 Übertritte von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II

Trend zu höherer  
Bildung auch auf der  
Sekundarstufe II

Mit rund 14 Jahren erfolgt mit dem Übergang in die Sekundarstufe II die nächste Bildungsentscheidung, die zum einen von der vorangegangenen Entscheidung abhängig ist und andererseits den zu erwartenden Bildungsabschluss vorbestimmt. Abbildung C1.e zeigt für den Übertritt aus den Haupt- bzw. Neuen Mittelschulen im Gegensatz zur AHS eine relativ große Streuung der Wahl. Nach einer AHS-Unterstufe setzen 95 % der Übertretenden ihren Schulbesuch in einer zur Matura führenden Schulform fort, 63 % treten in die AHS-Oberstufe über (meist ohne Schulwechsel) und weitere 32 % in eine BHS. Im Unterschied dazu tritt weniger als die Hälfte der Übertretenden aus einer HS bzw. NMS in eine höhere Schule über, obwohl sich dieser Anteil zwischen 2010/11 von 37 % (damals 30 % in eine BHS und 7 % in eine AHS) auf inzwischen 41 % (33 % BHS und 8 % AHS) erhöht hat. Relativ stabile 26 % besuchen nach der HS bzw. NMS eine Polytechnische Schule und 20 % eine berufsbildende mittlere Schule. Von den ehemaligen Schüler/innen und Schülern der HS bzw. NMS beenden 5 % ihre Bildungslaufbahn ohne weiterführenden Abschluss – zumindest vorläufig (siehe auch Indikator D2).

An den Schnittstellen des Schulsystems ist die „Vorbildung“ – die schulische Herkunft der Kinder, die in einen bestimmten Schultyp eintreten – von besonderem Interesse. So kommen in der AHS-Oberstufe die Schüler/innen zu ca. drei Viertel (75,5 %) aus der AHS-Unterstufe. An den BHS hingegen besuchte der Großteil der Schüler/innen zuvor eine Hauptschule (48,1 %) bzw. NMS (16,8 %), nur 29,7 % kommen aus der AHS-Unterstufe (siehe Abbildung C1.f). Insgesamt zeigt sich, dass das Schulsystem zwar offen ist im Übergang von APS zu maturaführenden Schulen, es jedoch nur zu geringer Durchmischung der Schülerschaft der verschiedenen Formen der Sekundarstufe I kommt.

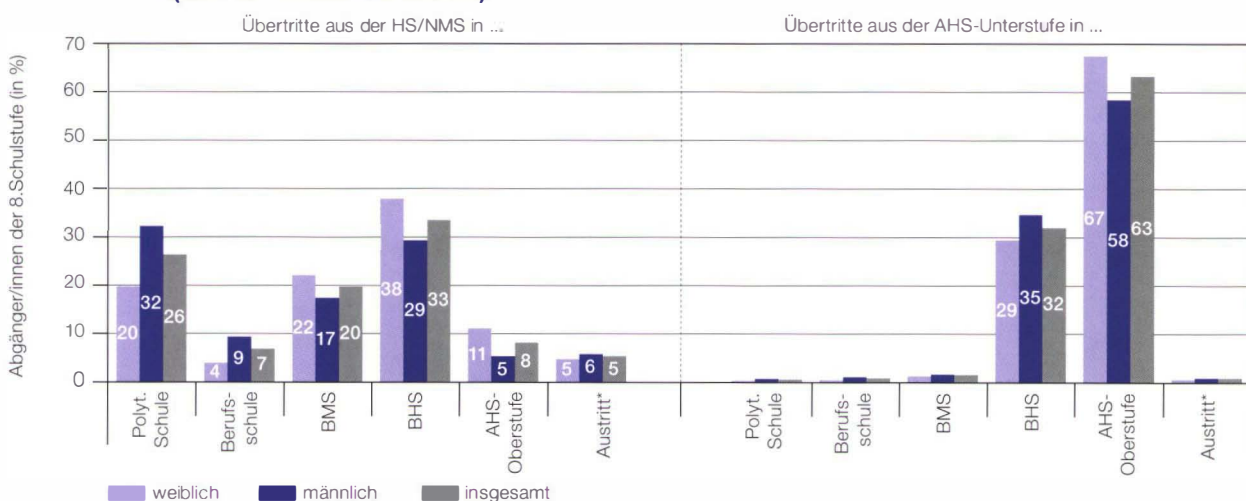
**Abb. C1.d: Übertritt von der Volksschule in die Sekundarstufe I nach Bundesland und Geschlecht (2012/13 auf 2013/14)**



Anmerkung: Übertritte werden als effektive Übertrittsrate angegeben, d. h. nur Schüler/innen, die im Schuljahr 2012/13 die letzte Schulstufe verlassen haben, werden berücksichtigt. Repetentinnen und Repetenten werden herausgerechnet.

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

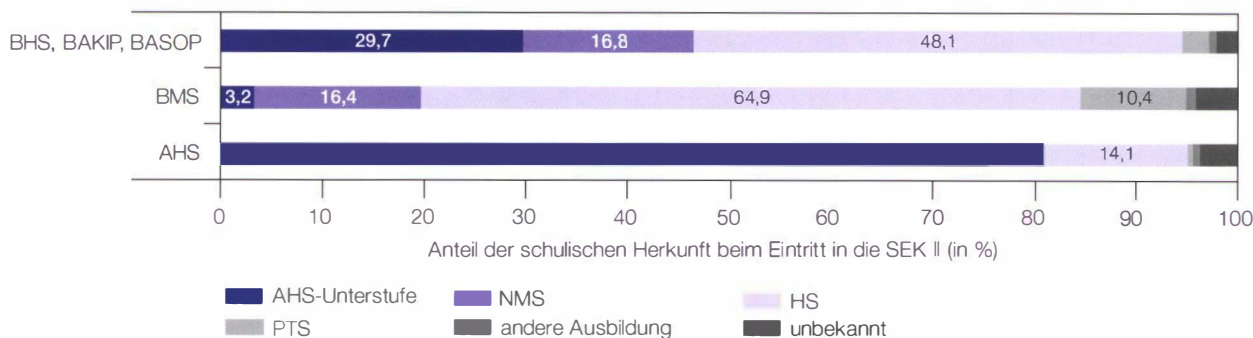
**Abb. C1.e: Übertritt von der HS/NMS oder AHS-Unterstufe in die Sekundarstufe II (2012/13 auf 2013/14)**



Anmerkung: Siehe Abbildung C1.d. Fehlende Werte auf 100 %: Sonderschulen, allgemeinbildende Statutschulen; BMS: inkl. berufsbild. Statutschulen. \*ohne weitere Ausbildung (inkl. unbekannt, Wegzug ins Ausland).

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

**Abb. C1.f: Schulische Herkunft beim Eintritt in die Sekundarstufe II (2013/14)**



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

C

### C1.5 Verteilung der Schüler/innen auf Schulformen der Sekundarstufe

In dicht besiedeltem Gebiet besuchen rund 50 % eine AHS

Abbildungen C1.g und C1.h stellen die Verteilung der Schüler/innen auf unterschiedliche Schulformen der Sekundarstufe I bzw. II dar. Hier werden nicht die Übertritte, sondern alle Schüler/innen der jeweiligen Schulstufe insgesamt berücksichtigt. Als regionale Klassifikation wird der Urbanisierungsgrad (vgl. Karte 1) herangezogen, der dicht besiedelte großstädtische Regionen von Gebieten mit mittlerer Besiedlungsdichte (Städte und Vororte) und ländlichen Regionen unterscheidet. Hohe Anteile der AHS-Unterstufe sind nicht vorrangig eine Frage des Bundeslandes und von Unterschieden in der Bildungspolitik, sondern finden sich in allen Bundesländern in urbanen Wohnregionen. In Wien und in anderen großstädtischen Regionen wird rund die Hälfte der Schüler/innen der Sekundarstufe I in AHS unterrichtet. In Wien ist der AHS-Anteil mit 50 % größer als jener der Haupt- bzw. Neuen Mittelschulen, in den anderen dicht besiedelten Regionen sind die Anteile mit 48 % annähernd gleich groß wie in Wien.

In Gebieten mit mittlerer Besiedlungsdichte befindet sich knapp mehr als ein Drittel der Schüler/innen in den AHS-Unterstufen, während 61 % eine NMS oder HS besuchen. In dünn besiedelten Gebieten besucht nur rund ein Fünftel der Schüler/innen eine AHS-Unterstufe und mehr als drei Viertel eine HS oder NMS.

In der Sekundarstufe II setzen sich regionale Unterschiede fort, mit einem Ausgleich durch die BHS

In der Sekundarstufe II setzen sich die regionalen Unterschiede fort. Die BHS, die sich zu einem hohen Anteil aus ehemaligen Schülerinnen und Schülern aus HS bzw. NMS zusammensetzen, tragen zu einem gewissen Ausgleich der regionalen Benachteiligung im Hinblick auf den Besuch einer höheren Schule bei. Aufgrund der relativ hohen BHS-Beteiligung in dünn besiedelten Gebieten ist immerhin die Hälfte der Schüler/innen in diesen Gebieten in einer Schulform, die zur Matura führt. Dieser Anteil liegt nicht weit unter dem Bundesdurchschnitt und jenem in Gebieten mit mittlerer Besiedlungsdichte (jeweils 55 %). In dicht besiedelten Gebieten und in Wien sind mit jeweils 63 % fast zwei Drittel in AHS oder BHS.

36 % der Burschen entscheiden sich für eine Lehre

Bezüglich des Schulbesuchs einer zur Matura führenden Schule sind die Geschlechterdifferenzen in der Sekundarstufe II groß, insbesondere in ländlich geprägten Gebieten. Während dort fast 60 % 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 31 % gleich hoch oder sogar höher als in anderen Regionen, doch mit nur 11 % ist der Anteil in AHS-Oberstufen gering. Die Geschlechterunterschiede sind vor allem auf die Lehrlingsausbildung zurückzuführen: In dünn und in mittel besiedelten Gebieten ist sie für die Burschen nach wie vor die quantitativ wichtigste Ausbildungsform. Auch österreichweit wählen mit 36 % die meisten Burschen eine Lehre, während nur rund ein Fünftel der Mädchen diese Ausbildungswahl trifft.

### C1.6 Schulische Vorbildung der Lehranfänger/innen

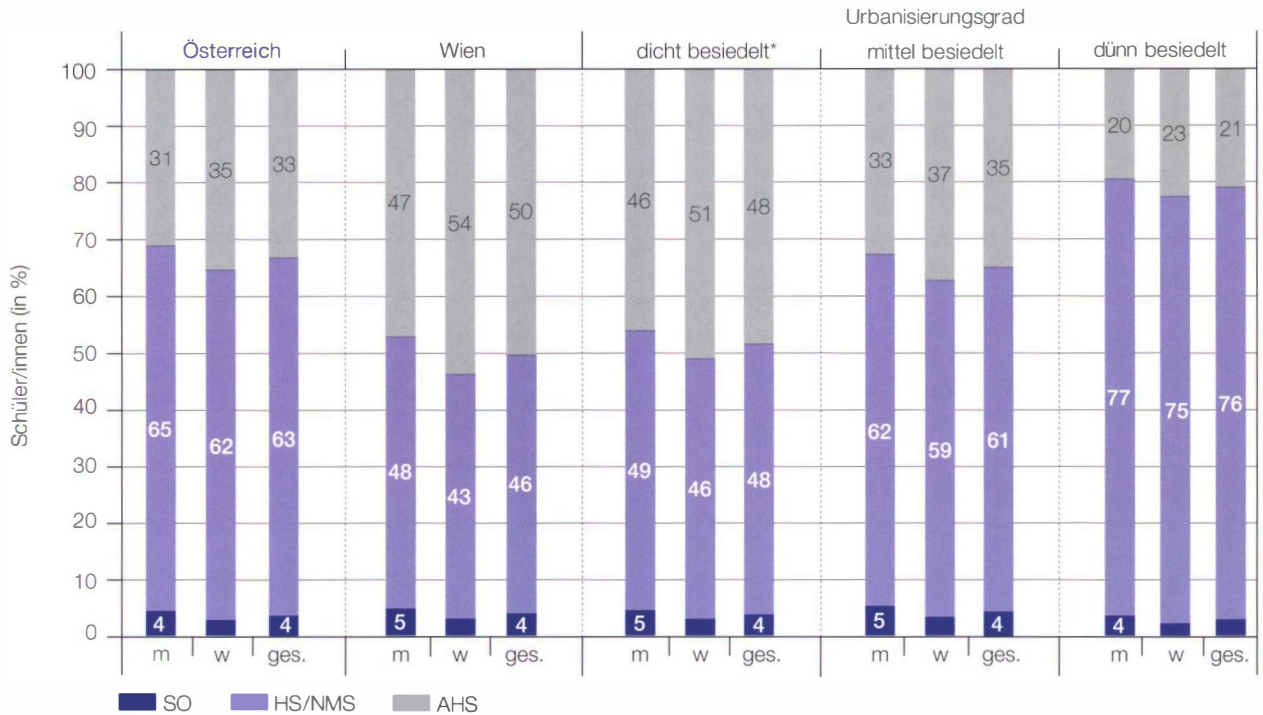
Rund ein Drittel der Berufsschüler/innen absolvierte vor dem Beginn der Lehre eine Polytechnische Schule

Abbildung C1.i zeigt die Vorbildung der Schüler/innen in den ersten Klassen der Berufsschulen nach Geschlecht. Insgesamt besuchten im Schuljahr 2013/14 rund 37.000 Schüler/innen die erste Klasse einer Berufsschule. Mehr als ein Drittel (34,5 %) 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. 14,3 % der Schüler/innen der ersten Berufsschulklassen kamen direkt aus Hauptschulen bzw. Neuen Mittelschulen, da sie – meist aufgrund von Klassenwiederholungen oder Vorschulbesuch – dort schon ihre Schulpflicht erfüllt haben.

In den ersten Berufsschulklassen befindet sich nahezu ein Drittel der Schüler/innen, das aus weiterführenden Schulen (BMS, BHS, AHS-Oberstufe) gewechselt ist. 16,2 % besuchten vor dem Wechsel in die erste Klasse der Berufsschule eine BMS, 11,4 % eine BHS und 5,2 % eine AHS. Ein relativ großer Anteil von 8,8 % besuchte vor dem Schuljahr 2013/14 bereits



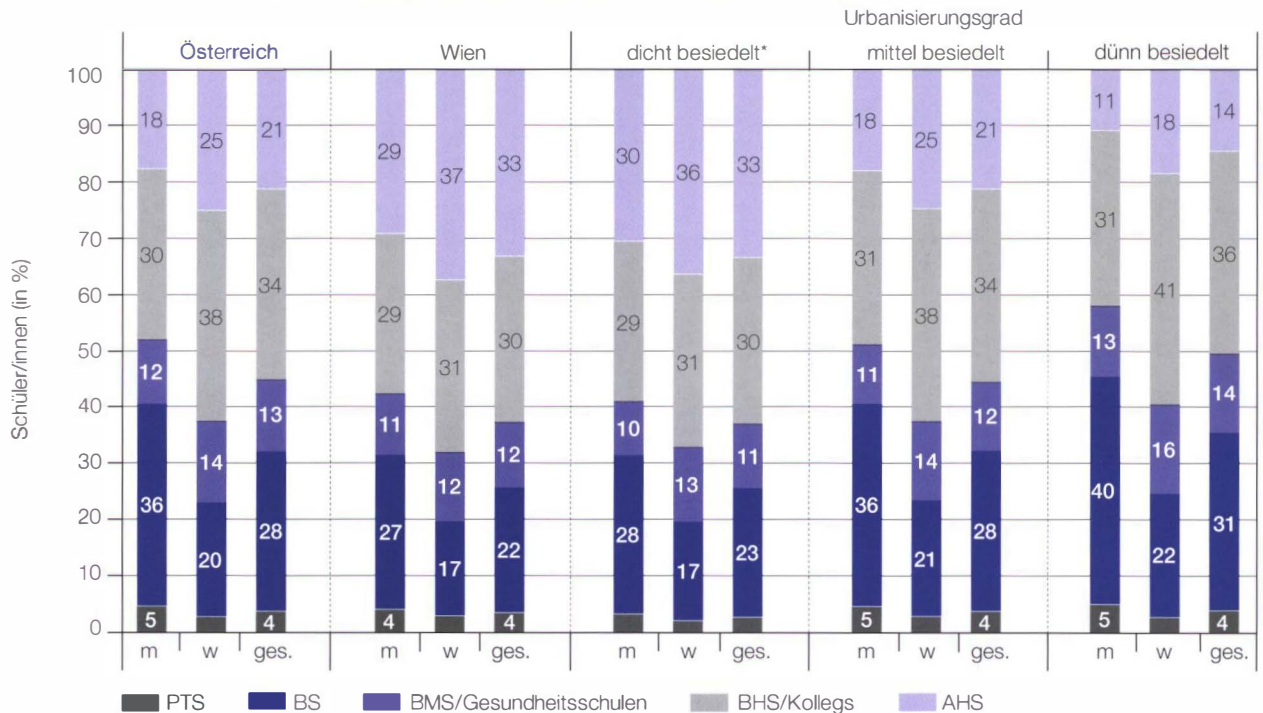
**Abb. C1.g: Beteiligung im Sekundarbereich I (5. bis 8. Schulstufe) nach Urbanisierungsgrad und Geschlecht (2013/14)**



Anmerkung: Zur Urbanisierung siehe Einleitung. \*Urbanisierungsgrad „dicht besiedelt“ ohne Wien.

Quelle: Statistik Austria (Abgestimmte Erwerbsstatistik). Berechnung und Darstellung: IHS.

**Abb. C1.h: Beteiligung im Sekundarbereich II (ab der 9. Schulstufe) nach Urbanisierungsgrad und Geschlecht (2013/14)**



Anmerkungen: Zur Urbanisierung siehe Einleitung. \*Urbanisierungsgrad „dicht besiedelt“ ohne Wien.

Quelle: Statistik Austria (Abgestimmte Erwerbsstatistik). Berechnung und Darstellung: IHS.

C

eine Berufsschule. Hierbei handelt es sich hauptsächlich um Schüler/innen, die die erste Klasse wiederholen mussten oder den Lehrberuf wechselten.

Eine Betrachtung der Vorbildung der Berufsschulanfänger/innen nach Geschlecht zeigt, dass 30,9 % der Mädchen und 36,6 % der Burschen 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. 21,0 % der Mädchen und 13,4 % ihrer männlichen Kollegen besuchten vor dem Übertritt in die Berufsschule eine BMS. Direkt von der Hauptschule bzw. Neuen Mittelschule traten 15,9 % der Burschen und mit 11,7 % verhältnismäßig etwas weniger Mädchen in eine Berufsschule über.

Kaum Lehranfänger/innen  
mit Hochschulreife

Abbildung C1.j zeigt, wie viele Schüler/innen in den ersten Berufsschulklassen die vorher besuchte Ausbildung erfolgreich abgeschlossen oder abgebrochen haben. Neun von zehn Jugendlichen, die aus Pflichtschulen (Polytechnische Schulen, Hauptschulen inkl. Neue Mittelschulen, Sonderschulen) in die Lehre übertraten, haben die Ausbildung an der Vorgängerschule erfolgreich abgeschlossen. Erwartungsgemäß anders stellt sich die Situation bei Übertritten aus weiterführenden Schulen dar – nur jede vierte Schülerin/jeder vierte Schüler, die/der vor der ersten Berufsschulklasse eine (ein- oder mehrjährige) BMS besuchte, hat die komplette Ausbildung auch erfolgreich abgeschlossen. Von den Schülerinnen und Schülern, die aus einer BHS in die erste Berufsschulklasse wechselten, haben rund 2 % die Reifeprüfung in der BHS erfolgreich abgelegt, alle anderen haben diese Ausbildung vorzeitig abgebrochen. Zusammen gerechnet haben in Österreich nur 2,2 % der Lehnanfänger/innen die Hochschulreife, während dieser Anteil in Deutschland bei rund 25 % liegt (DESTATIS, 2014).

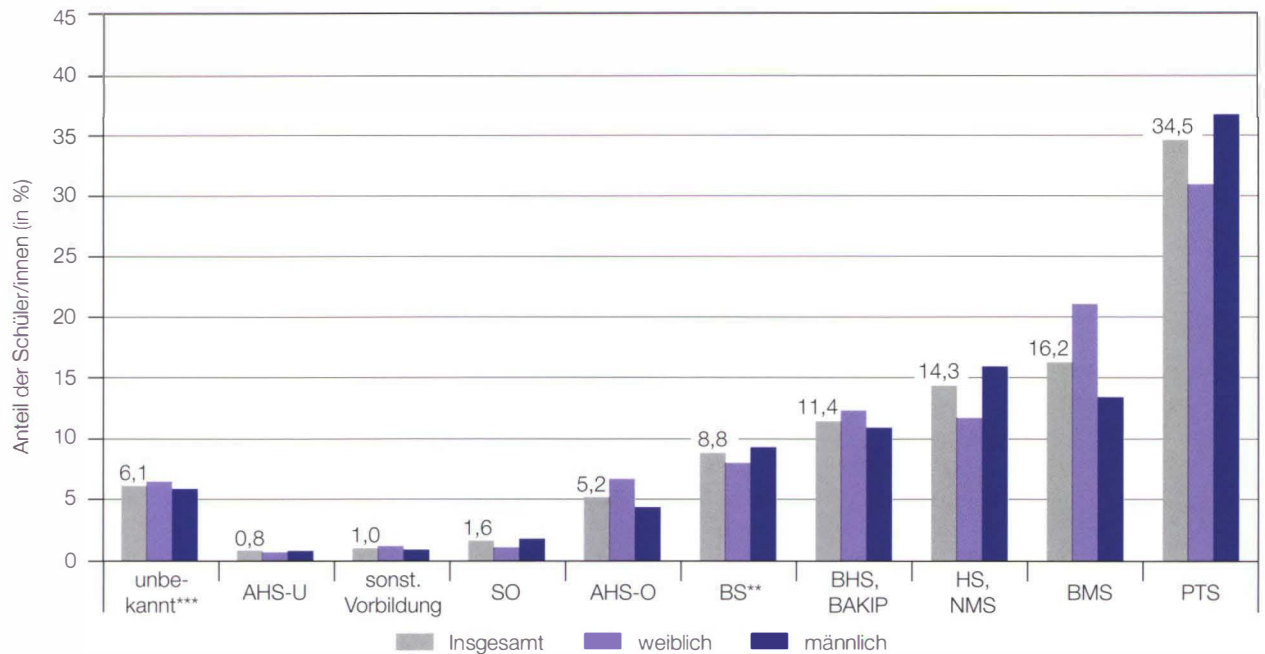
Die Ursache für den hohen Anteil an Abbrecherinnen und Abbrechern weiterführender Schulen in den ersten Berufsschulklassen liegt hauptsächlich darin, dass relativ viele Schüler/innen vor Beginn der Lehrausbildung die 9. Schulstufe, also ihr letztes Jahr der Schulpflicht, in berufsbildenden Schulen und nicht in Polytechnischen Schulen erfüllen. Aus diesem Grund kommt es besonders in BMS immer wieder vor, dass Jugendliche ihren Schulbesuch abbrechen, obwohl sie die besuchte Klasse eigentlich erfolgreich abgeschlossen haben.

### C1.7 Hochschulzugangquote und Vorbildung der Studienanfänger/innen

Abbildung C1.k zeigt die Hochschulzugangquote, einen Schätzer für den Anteil eines Altersjahrgangs, der direkt oder später ein Hochschulstudium beginnt. Die Quote bildet sich als zahlenmäßiges Verhältnis der inländischen ordentlichen Studienanfänger/innen zur inländischen Wohnbevölkerung im typischen Studienanfangsalter (18 bis 21 Jahre). Von durchschnittlich 9 % im Wintersemester 1970/71 ist die Hochschulzugangquote auf insgesamt 43 % im Wintersemester 2013/14 angestiegen. Der Zuwachs von den 1970er Jahren bis Anfang der 2000er ist dabei auf den Anstieg an den öffentlichen Universitäten zurückzuführen, der Zuwachs ab Anfang der 2000er auf den Ausbau des Fachhochschulsektors und später auch auf die Aufwertung der Pädagogischen Hochschulen.

In einer alternativen nationalen Berechnungsweise der Hochschulzugangquote werden unter anderem Anfänger/innen des Sommersemesters miteinbezogen, wodurch die berechnete Hochschulzugangquote um ein paar Prozentpunkte höher liegt als die hier für die Zeitvergleiche herangezogene Quote (Zaussinger et al., im Druck). International werden Zugangquoten zur tertiären Bildung auf ISCED basierend berechnet. Bisher lagen die Zugangquoten, basierend auf ISCED-97, im internationalen Vergleich mit ca. 40 % relativ niedrig (OECD, 2014). Mit der Umstellung auf ISCED-11 wurden die BHS international neu eingestuft. Die beiden letzten Jahrgänge und der erfolgreiche Abschluss werden der neuen ISCED-11-Stufe 5 (kurze tertiäre Bildungsgänge), zugeordnet. Damit gilt der Abschluss der BHS international als tertiäre Ausbildung unterhalb des Bachelors. ISCED-11 folgend ist die Zugangquote zur tertiären Bildung für Österreich mit 57 % (nur inländische Studierende) nur knapp unter dem OECD-Schnitt (OECD, 2015a).

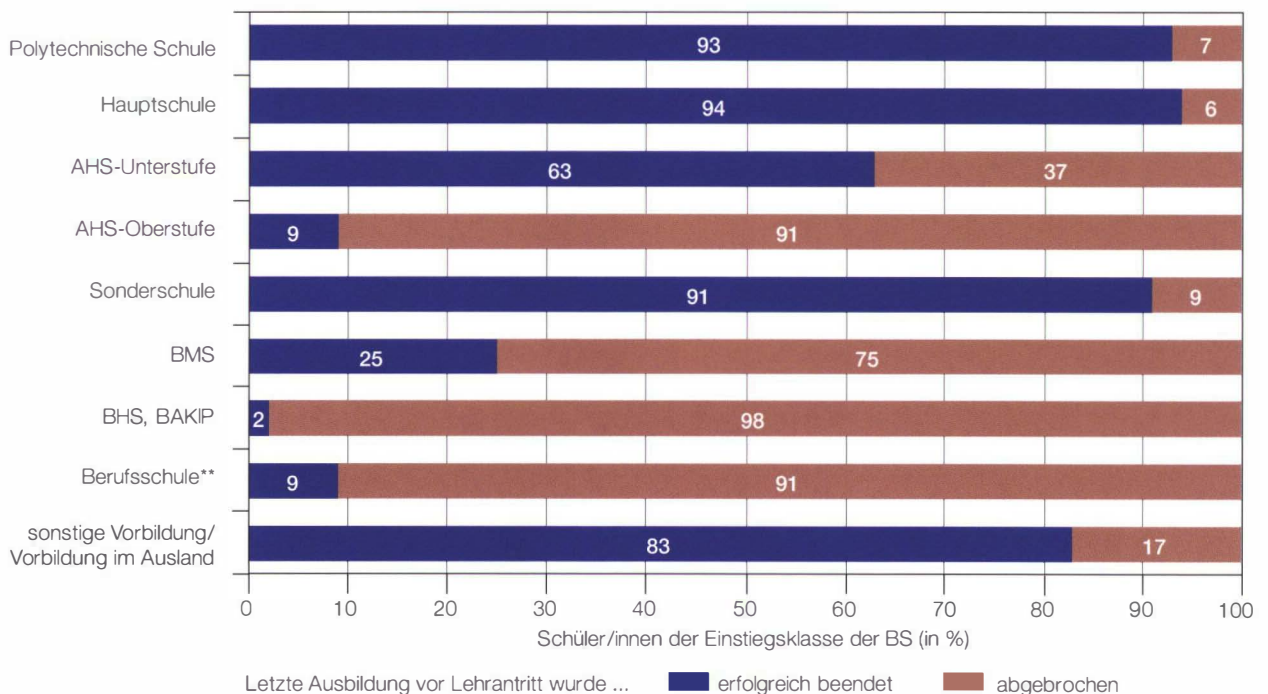
**Abb. C1.i: Vorbildung\* der Schülerinnen und Schüler der ersten Berufsschulklassen nach Geschlecht (2013/14)**



Anmerkungen: \*im Schuljahr 2012/13 besuchte schulische Ausbildung, mit oder ohne vorhergehenden Abschluss einer (weiterführenden) Ausbildung. Wenn für 2012/13 keine Ausbildung gemeldet wurde, wurde die Ausbildung 2011/12 bzw. 2010/11 herangezogen. \*\*hauptsächlich Wiederholungen bzw. Lehrberufswechsel, \*\*\*inkl. Zuzüge aus dem Ausland bzw. vorheriger Schulbesuch im Ausland.

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

**Abb. C1.j: Vorbildung\* der Schülerinnen und Schüler der ersten Berufsschulklassen nach Abschluss bzw. Abbruch (2013/14)**



Anmerkungen: \*, \*\* siehe Anmerkungen zu Abbildung C1.i.

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

Deutlich mehr Frauen als Männer beginnen ein Studium

Nimmt man alle Hochschulsektoren zusammen, dann beginnen Frauen (51 %) häufiger als Männer (36 %) ein Hochschulstudium. Während in den 1970er und in den 1980er Jahren Frauen deutlich seltener ein Studium an öffentlichen Universitäten begannen als Männer, hat sich dies nach 1990 stark umgekehrt, sodass der Anteil der Frauen, die ein Universitätsstudium aufnehmen, mittlerweile um rund 10 Prozentpunkte über dem entsprechenden Anteil der Männer liegt. Dass im Wintersemester 2013/14 etwas weniger Studien an öffentlichen Universitäten begonnen wurden als in den Vorjahren, ist auf die in diesem Semester eingeführten Aufnahmeverfahren zurückzuführen (vgl. Unger, Thaler, Dibiasi & Litofcenko, 2015). Im folgenden Wintersemester 2014/15 gab es jedoch wieder mehr Studienanfänger/innen.

Der Zugang von Männern und Frauen zu Fachhochschulen hängt von den angebotenen Studienrichtungen ab

An Fachhochschulen war die Hochschulzugangquote der Männer im Wintersemester 2000/01 doppelt so hoch (6 %) wie die der Frauen (3 %), im Wintersemester 2013/14 haben geringfügig mehr Frauen ein Bachelor- oder Diplomstudium an Fachhochschulen begonnen. Das „Auf- und Überholen“ der Frauen hängt allerdings stark mit den angebotenen Studien zusammen: zu Beginn wurden an Fachhochschulen hauptsächlich technische und wirtschaftswissenschaftliche Studien angeboten; mittlerweile wurden die Gesundheits- und Sozialwissenschaften stark ausgebaut – Studien, die überwiegend von Frauen betrieben werden. In Wirtschaftswissenschaften – neben Technik der größte Bereich an Fachhochschulen – ist der Frauenanteil im Beobachtungszeitraum leicht angestiegen. An Pädagogischen Hochschulen nehmen Frauen ca. 3,5-mal häufiger ein Studium auf als Männer.

Unter allen Studienanfängerinnen und Studienanfängern in Österreich stellen Absolventinnen und Absolventen der AHS mittlerweile nicht mehr die Mehrheit

Mehr als die Hälfte der inländischen Studienanfänger/innen an wissenschaftlichen Universitäten im Wintersemester 2013/14 hat die allgemeine Universitätsreife an einer AHS erworben, jeweils rund ein Achtel an einer HAK, einer HTL oder an einer sonstigen BHS (siehe Abbildung C1.l). Studienanfänger/innen an Fachhochschulen haben im Vergleich zu Universitäten deutlich seltener eine AHS-Matura (rund ein Drittel) und häufiger eine BHS-Matura (49 %). Der steigende Anteil mit sonstiger BHS-Matura (z. B. HLW, BAKIP) hängt wiederum mit der beschriebenen Änderung der angebotenen Fächer an Fachhochschulen zusammen. Im Vergleich zu anderen Hochschulsektoren gibt es an Fachhochschulen relativ viele Studienanfänger/innen mit Berufsreifeprüfung (8 % im Wintersemester 2013/14), wobei der Anstieg dieses Anteils mit dem Ausbau berufs begleitender Studiengänge in Zusammenhang steht.

Unter allen Studienanfängerinnen und Studienanfängern in Österreich bilden Absolventinnen und Absolventen der AHS mittlerweile keine Mehrheit mehr.

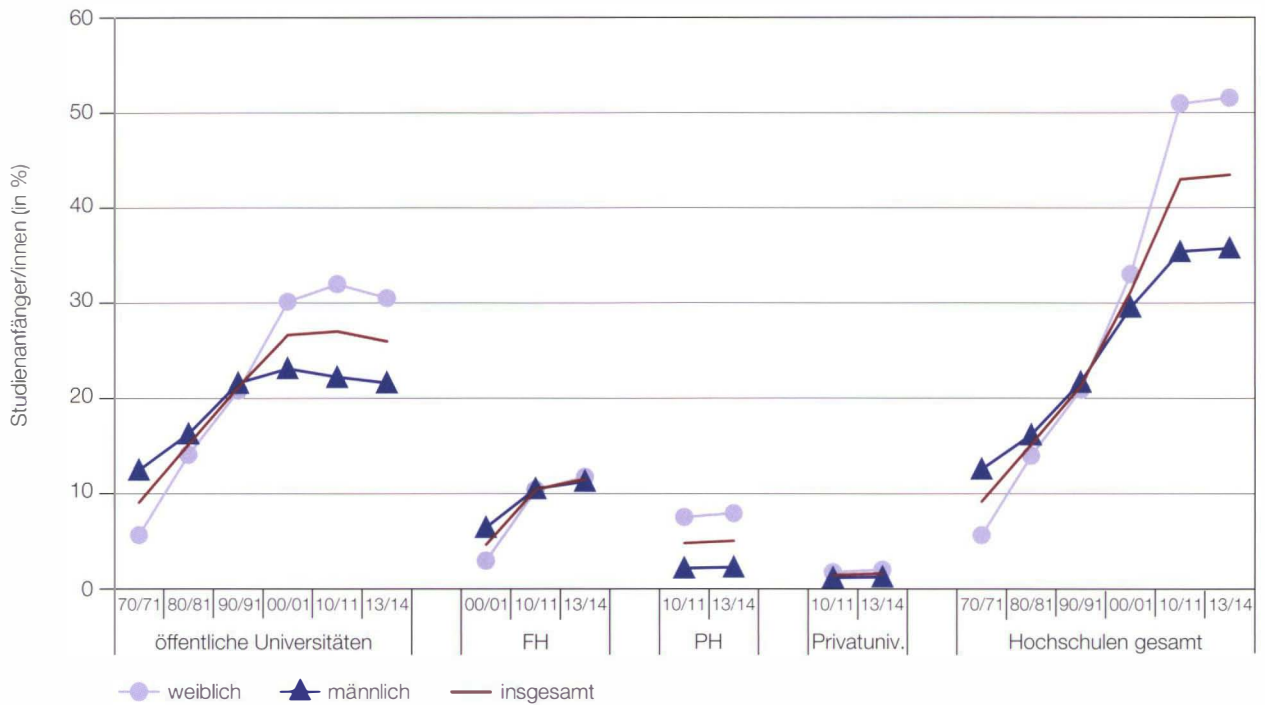
### C1.8 Privatschulen auf der Primar- und der Sekundarstufe I

Neben der Wahl zwischen Schultypen ist bei den Schulwegsentscheidungen auch die Wahl der Schule selbst eine wesentliche Entscheidung. Sie schließt auch die Entscheidung für einen Besuch einer öffentlichen oder privaten Schule ein. Privatschulen setzen sich in Österreich aus konfessionellen und nicht konfessionellen Schulen zusammen, wobei der größte Anteil von den katholischen Privatschulen abgedeckt wird. Daneben gibt es auch „alternative“ Schulformen mit eigenen pädagogischen Ansätzen und fremdsprachige Schulen mit z. T. ausländischem Lehrplan. Als konstitutives Element von Privatschulen ist „die Freiheit zu wählen“ zu nennen. Die Schulleitung kann die Lehrer/innen, die Schüler/innen und damit auch die Eltern auswählen.

Zunahme des Anteils der privaten Volksschulen moderat und hauptsächlich durch sinkende Schülerzahlen der öffentlichen Schulen bedingt

Entgegen der allgemeinen Rhetorik, dass der Anteil der Schüler/innen in Privatschulen deutlich zunehme, kann das in der Gesamtbetrachtung nicht bestätigt werden, für einzelne Schularten und Regionen jedoch sehr wohl (Abbildung C1.m). Im Schuljahr 1985/86 besuchten 3,9 % der Volksschüler/innen private Schulen, im Schuljahr 2006/07 waren es 5,0 % und 2013/14 schließlich 5,8 %. Etwas stärker ist der Anstieg auf der Sekundarstufe I. In den letzten Jahren erklären sich die steigenden Anteile allerdings weniger durch steigende Schülerzahlen an den privaten Schulen, als hauptsächlich durch einen Rückgang der Schüler-

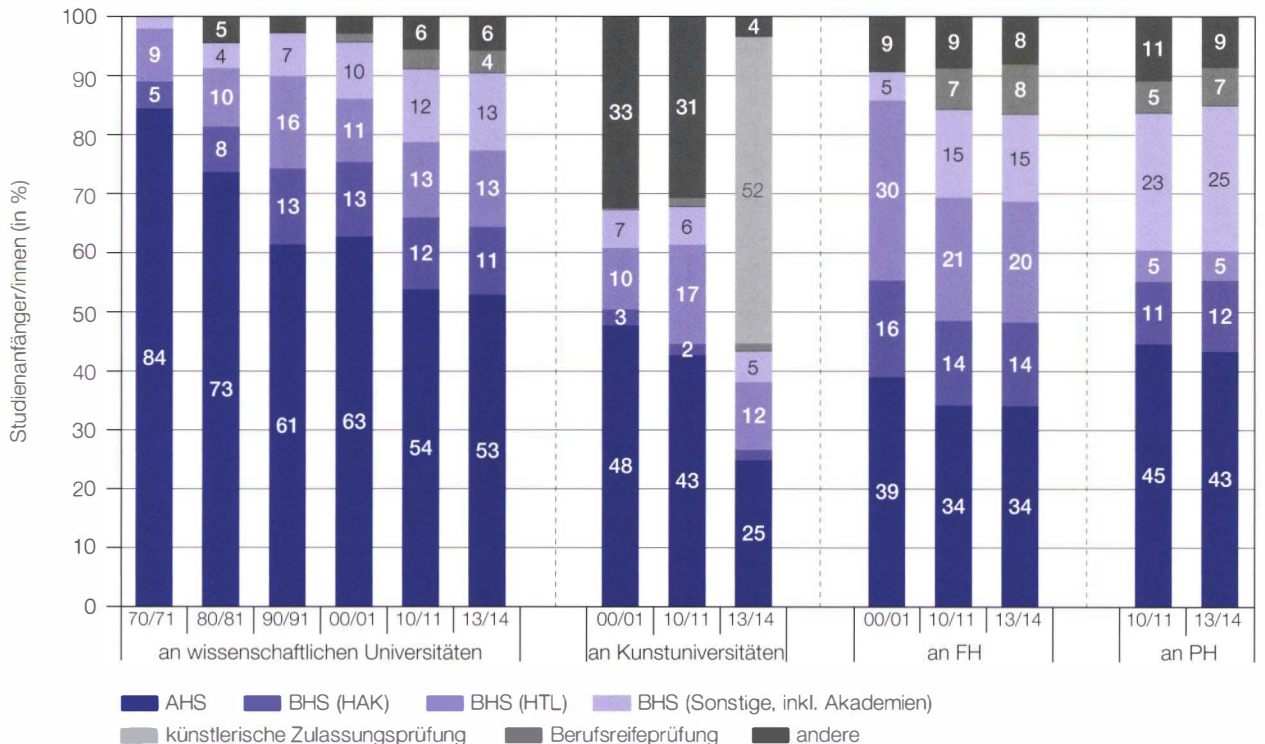
Abb. C1.k: Entwicklung der Hochschulzugangsquote (1970/71 bis 2013/14)



Anmerkung: Inländische ordentliche Studienanfänger/innen in Prozent der Bevölkerung im Zugangsalter.

Quellen: Statistik Austria und BMWF (Hochschulstatistik), Statistik Austria (Bevölkerungsstatistik). Berechnung und Darstellung: IHS.

Abb. C1.l: Vorbildung der inländischen ordentlichen Studienanfänger/innen im Zeitverlauf (1970/71 bis 2013/14)



Quelle: Statistik Austria und BMWF (Hochschulstatistik). Berechnung und Darstellung: IHS.

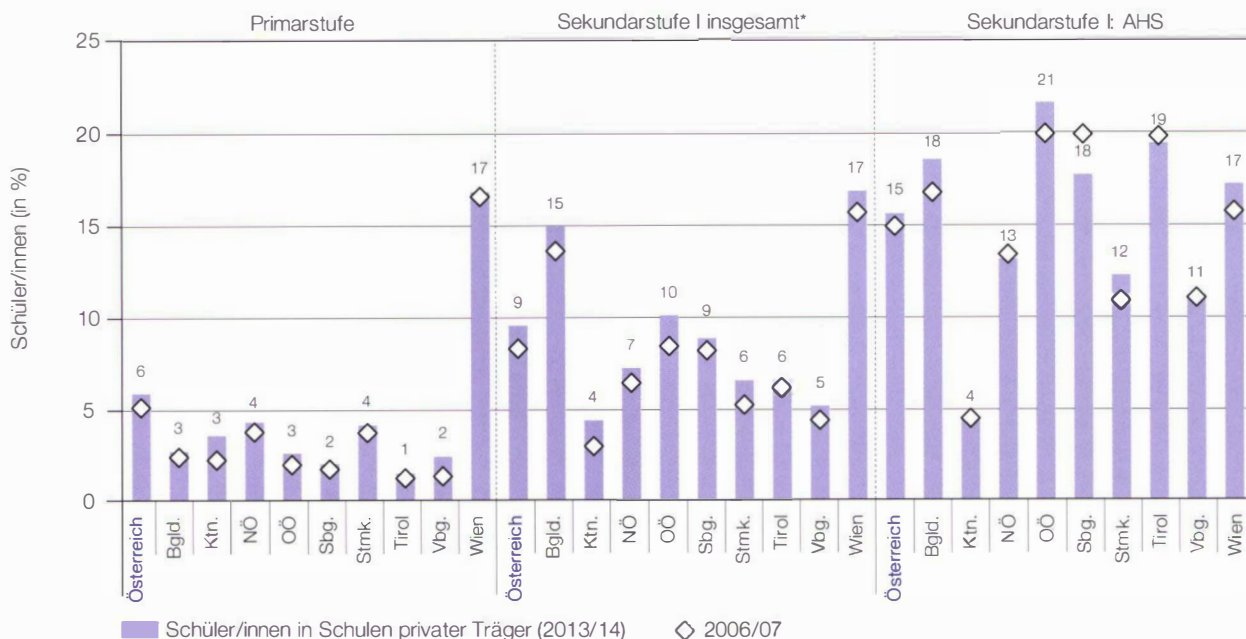
zahlen an öffentlichen Schulen. Im Schuljahr 1985/86 betrug der Anteil bundesweit 5,6 % und stieg bis 2013/14 auf 9,4 %. Dies entspricht einem Zuwachs von etwas mehr als 1 Prozentpunkt über 10 Jahre. Die Werte verteilen sich zwischen den Bundesländern, aber auch zwischen Schultypen relativ unterschiedlich. In den Hauptschulen und Neuen Mittelschulen finden sich 4,5 % der Schüler/innen in Privatschulen, in Gymnasien hingegen 15,4 %.

Regional betrachtet, reichen die Anteile an Schülerinnen und Schülern in privaten Volksschulen außerhalb Wiens von 1,4 % in Tirol bis 4,2 % in Niederösterreich, während der Anteil in Wien 16,6 % beträgt. Auf der Sekundarstufe I betrug die Anteile zwischen 4,3 % in Kärnten und 14,8 % im Burgenland sowie 16,7 % in Wien. Betrachtet man allerdings dicht besiedelte Gebiete außerhalb Wiens (BIST-Ü-M8), so zeigen sich in Oberösterreich, Salzburg, der Steiermark und Tirol ähnlich große Anteile wie in Wien.

C  
Selektion zwischen  
privaten und öffentlichen  
Schulen geht mit sozialer  
Segregation einher

Die Selektion zwischen privaten und öffentlichen Schulen geht mit einer sozialen Segregation einher. Abbildung C1.n zeigt, dass Schüler/innen in Privatschulen wesentlich häufiger aus Akademikerfamilien stammen und wesentlich seltener Migrationshintergrund haben als Schüler/innen in öffentlichen Schulen gleicher Besiedlungsdichte. Diese Unterschiede zeigen sich mit wenigen Ausnahmen unabhängig von der Besiedlungsdichte der Schulstandorte und Schulstufen. Auf der Primarstufe sind die Unterschiede stärker als in den bereits sozial segregierten Schultypen der Sekundarstufe II (vgl. C7). In Österreich insgesamt ist der Anteil von Kindern von Migrantinnen und Migranten in privaten und öffentlichen Schulen zwar ähnlich groß, dies ist aber eine Folge der Verteilung der Schulstandorte der privaten Schulen, die wesentlich häufiger in dicht besiedelten Gebieten, mit höherem Anteil an Migrantinnen und Migranten an der Wohnbevölkerung, liegen.

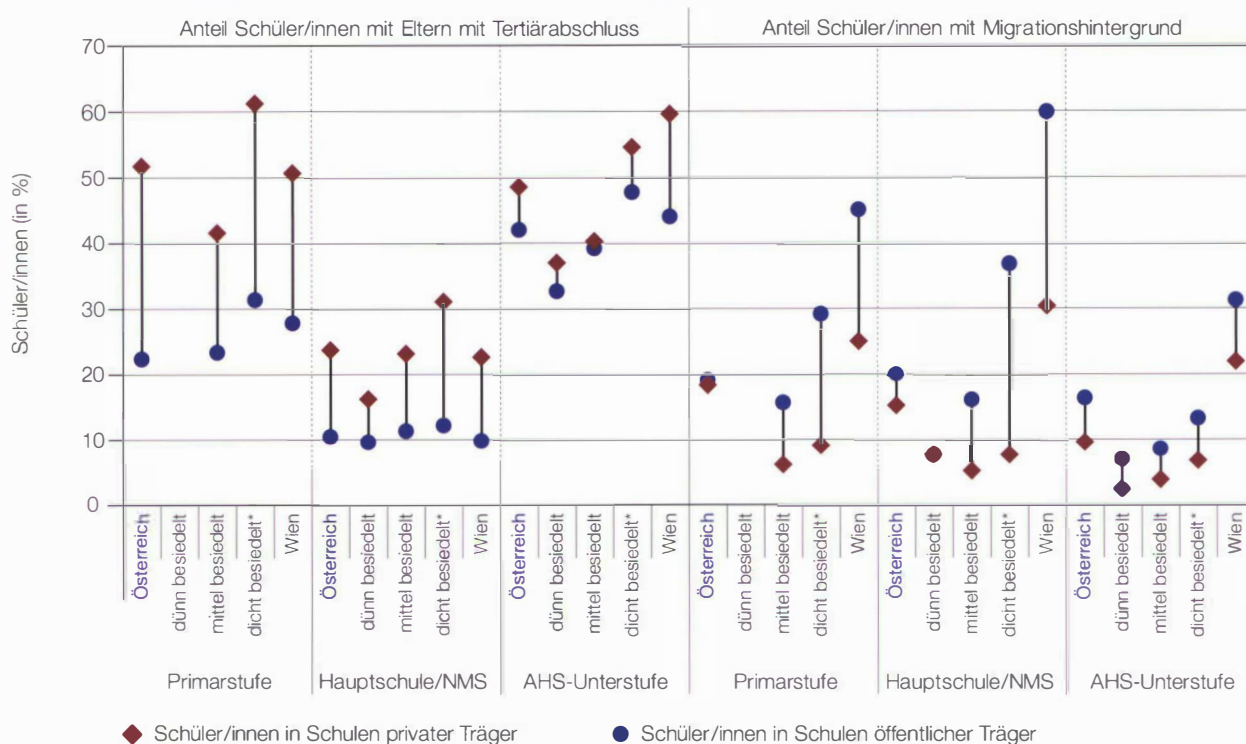
**Abb. C1.m: Anteil der Schüler/innen in Schulen privater Träger nach Schulstufe und Bundesland (2006/07, 2013/14)**



Anmerkung: \*Sekundarstufe I inklusive AHS.

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

**Abb. C1.n: Vergleich der familiären Herkunft der Schüler/innen in privaten und öffentlichen Schulen nach Schultyp und Urbanisierungsgrad (2013/14)**



Anmerkung: Für Kategorien mit weniger als 200 Schülerinnen und Schülern in Schulen privater Träger werden die Ergebnisse nicht dargestellt. Zum Urbanisierungsgrad siehe Einleitung. \*Urbanisierungsgrad „dicht besiedelt“ ohne Wien.

Quellen, Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-M4, BIST-Ü-E8).

## C2 Lernorganisation

Indikator C2 beschreibt Aspekte der Lernorganisation an Österreichs Schulen, der Prozesse im Unterricht und des Angebots von Betreuung. Dieser Indikator diskutiert zuerst die Selektion in Schultypen und Leistungsgruppen im Zusammenhang mit den erworbenen Kompetenzen, daraufhin die Differenzierung im Unterricht sowie die individuelle Förderung. Der Indikator gibt zudem Auskunft über die Nutzung von Computern im Unterricht. Erstmals werden hier Kennzahlen zur Ganztagschule präsentiert.

### C2.1 Leistungsgruppen und Selektion

Mit der Überführung der innendifferenzierten Neuen Mittelschule (NMS) ins Regelschulwesen ab dem Schuljahr 2012/13 und der damit verbundenen Umstellung aller vormaligen Hauptschulen bis 2018/19 wird das außendifferenzierte Leistungsgruppensystem im Sekundarschulbereich der Vergangenheit angehören. Die Selektion nach NMS (mit dem Ziel der Befähigung für mittlere/höhere Schulen sowie der Vorbereitung auf das Berufsleben) oder gymnasialer Unterstufe (= AHS; mit dem Ziel einer umfassenden und vertieften Allgemeinbildung und, mit Abschluss der Oberstufe, dem Erlangen der Universitätsreife) bleibt. Mit den Überprüfungen der Bildungsstandards ist es für die Berichtsperiode dieses NBB noch einmal möglich, die Selektion in Schularten und Leistungsgruppen sowie die Überlappungsbereiche im Hinblick auf Testleistungen in der abschließenden Schulstufe darzustellen. Zudem kann anhand der bereits vorhandenen NMS-Standorte zum jeweiligen Testzeitpunkt – 2012 waren dies noch Schulversuche – eine erste Verortung der NMS im Spektrum zwischen Hauptschule und gymnasialer Unterstufe vorgenommen werden.

Verteilung nach Schulart  
und Leistungsgruppen

Tabelle C2.a zeigt die Verteilung der Schüler/innen der 8. Schulstufe nach Schulart und Leistungsgruppen der Hauptschule in Mathematik und Englisch zum jeweiligen Testzeitpunkt. Jeweils etwa ein Drittel der Schüler/innen besuchte die gymnasiale Unterstufe (2012 bzw. 2013). Zudem wurden 27,6 % in Mathematik (2012) und 22,5 % in Englisch (2013) der ersten Leistungsgruppe der Hauptschule zugeordnet, die nach SchOG § 15 in ihren Leistungsanforderungen der AHS zu entsprechen hat. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern in NMS-Klassen ist erwartungsgemäß zwischen den Testzeitpunkten gestiegen, da die schrittweise Umstellung bereits begonnen hatte. Für beide Fächer zeigt sich eine geringere Besetzung der niedrigeren Leistungsgruppen in der Hauptschule.

Klare Leistungs-  
unterschiede zwischen  
Schulformen und  
Leistungsgruppen ...

Das Leistungsspektrum der verschiedenen Schularten und Leistungsgruppen in Mathematik und Englisch ist in Abbildung C2.a dargestellt. Es zeigen sich klare und erwartungsgemäße Unterschiede in der mittleren (Median) Leistung zwischen den Leistungsgruppen der Hauptschule und der gymnasialen Unterstufe. Der Unterschied zwischen der ersten Leistungsgruppe und der AHS ist in Mathematik allerdings nicht so deutlich wie in Englisch.

... aber auch breite  
Überlappungsbereiche

Beachtenswert sind die Überlappungsbereiche der Leistungsspektren: Mit Ausnahme der dritten Leistungsgruppe und der gymnasialen Unterstufe in Englisch überschneiden sich die erreichten Punktwerte der inneren 90 % der Schüler/innen einer jeden Gruppe paarweise. So haben etwa die 25 % besten Mathematik-Schüler/innen in der zweiten Leistungsgruppe der Hauptschule ein Kompetenzniveau, das dem der schlechtesten 25 % in der AHS entspricht oder es übertrifft. Um zu einer präzisen Quantifizierung dieser Überlappungen zu kommen, ist in Tabelle C2.b zeilenweise dargestellt, wie viel Prozent einer Gruppe (Schulart bzw. Leistungsgruppe) die mittlere Leistung in einer jeweils anderen Gruppe übertreffen. Hervorzuheben sind die 13 % (M) bzw. 10 % (E) der Schüler/innen der dritten Leistungs-



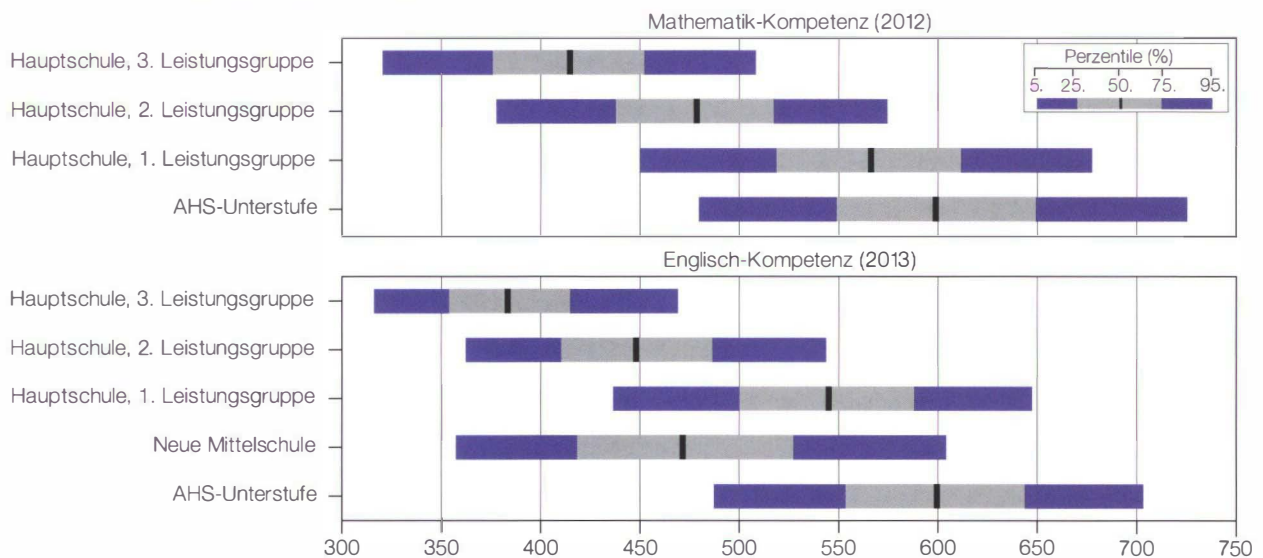
**Tabelle C2.a: Verteilung der Schüler/innen der 8. Schulstufe nach Schultart\* und Leistungsgruppe (2012 bzw. 2013)**

| Verteilung der Schüler/innen nach Leistungsgruppen und Schultart (%) |      |      |       |      |                 |                             |      |      |       |      |      |
|--|------|------|-------|------|-----------------|-----------------------------|------|------|-------|------|------|
| Mathematik (2012)  |      |      |       |      | Englisch (2013) |                             |      |      |       |      |      |
| Hauptschule Leistungsgruppe  |      |      |       | NMS* | AHS             | Hauptschule Leistungsgruppe |      |      |       | NMS* | AHS  |
| 3  | 2    | 1    | Keine |      |                 | 3                           | 2    | 1    | Keine |      |      |
| 11,5   | 21,2 | 27,6 | 3,4   | 3,5  | 32,9            | 9,5                         | 17,9 | 22,5 | 1,7   | 15,1 | 33,4 |

Anmerkung: \*Für 2012 umfasst die Gruppe der NMS die 67 Standorte, die bereits im Schuljahr 2012 NMS-Klassen auf der 8. Schulstufe führten. 2013 führten 243 Schulstandorte NMS-Klassen auf der 8. Schulstufe.

Quellen, Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-M8, BIST-Ü-E8).

**Abb. C2.a: Leistungsvergleich zwischen HS-Leistungsgruppen, NMS\* und AHS (2012 bzw. 2013)**



Anmerkung: \*NMS-Klassen für 2012 aufgrund geringer Fallzahlen nicht dargestellt, siehe auch Anmerkungen zu Tabelle C2.a.

Quellen, Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-M8, BIST-Ü-E8).

**Tabelle C2.b: Leistungsüberlappung zwischen Leistungsgruppen und Schularten (2012 bzw. 2013)**

| Anteile über der Median-Leistung von ... |                   |    |    |      |      |     |             |                 |    |      |      |     |    |
|--|-------------------|----|----|------|------|-----|-------------|-----------------|----|------|------|-----|----|
| Schüler/innen der:                       | Mathematik (2012) |    |    |      |      |     |             | Englisch (2013) |    |      |      |     |    |
|  | Hauptschule       |    |    |      | NMS* | AHS | Hauptschule |                 |    |      | NMS* | AHS |    |
|  | 3                 | 2  | 1  | ges. |      |     | 3           | 2               | 1  | ges. |      |     |    |
| AHS                                      | -                 | 99 | 95 | 67   | 91   | -   | -           | 100             | 99 | 79   | 97   | 97  | -  |
| NMS*                                     | -                 | -  | -  | -    | -    | -   | -           | 89              | 62 | 19   | 49   | -   | 6  |
| Hauptschule, Leistungsgruppe             | ges.              | -  | -  | -    | -    | -   | 15          | -               | -  | -    | -    | 51  | 9  |
|  | 1                 | 98 | 90 | -    | -    | -   | 32          | 99              | 93 | -    | -    | 87  | 20 |
|  | 2                 | 86 | -  | 7    | -    | -   | 2           | 89              | -  | 5    | -    | 34  | 1  |
|  | 3                 | -  | 13 | 1    | -    | -   | 0           | -               | 10 | 0    | -    | 5   | 0  |

Anmerkungen: Blaue Flächen zeigen die Schüleranteile, die die mittleren Leistungen leistungsstärkerer Gruppen erreicht haben, graue zeigen die Schüleranteile, die die mittleren Leistungen leistungsschwächerer Gruppen erreicht haben. \*siehe Anmerkungen zu Abb. C2.a.

Quellen, Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-M8, BIST-Ü-E8).

gruppe, deren Testleistung über dem Median der zweiten Leistungsgruppe liegt; sowie die 7 % (M) bzw. 5 % (E) Schüler/innen der zweiten Leistungsgruppe, welche das Mittelmaß der ersten Leistungsgruppe übertreffen. Der Überlappungsbereich zwischen NMS und AHS ergibt sich etwa aus der gemischten Zusammensetzung von Schülerinnen und Schülern, die in Hauptschulen den drei Leistungsgruppen zugeordnet wären. Damit ist ein Vergleich der beiden Differenzierungsformen (NMS = innen vs. HS = außen) im Hinblick auf eine Positionierung gegenüber dem Gymnasium mit dieser Analyse schwierig. Betrachtet man die Schüler/innen aller Schularten zusammen, findet sich ein Drittel der Schüler/innen, die den Mittelwert der AHS in Mathematik übertreffen, nicht in den AHS, sondern in den APS. In Englisch ist dieser Anteil mit 25 % deutlich geringer.

## 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 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.

Nur 16 % der Volksschüler/innen werden in jeder Unterrichtsstunde in der Gesamtgruppe unterrichtet

Die Überprüfung der Bildungsstandards deckt Aspekte des kompetenzorientierten Lernens ab. Abbildung C2.b zeigt, wie häufig nach Angabe der Lehrer/innen Maßnahmen, die im Zusammenhang mit dem kompetenzorientierten Unterricht stehen, eingesetzt werden. Ein Indiz für Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts ist es, wenn der Unterricht in der Gesamtgruppe – zugunsten von angeleiteter Kleingruppen-, Partner- oder Einzelarbeit – zurückgeht. Nur 16 % der Schüler/innen wurden von Lehrkräften unterrichtet, die angaben, in jeder Unterrichtsstunde in der Gesamtgruppe zu unterrichten. Hingegen fand für 35 % der Schüler/innen der Unterricht nur in einigen Stunden oder fast nie in der Gesamtgruppe statt. Andere Maßnahmen der Differenzierung, etwa individuell angepasste Aufgaben wurden allerdings für die Mehrheit der Schüler/innen nur in einigen Stunden eingesetzt. Nur 9 % der Schüler/innen erhalten jede Stunde Aufgaben, die ihren Fähigkeiten entsprechen. 69 % der Schüler/innen befanden sich in Klassen, deren Lehrer/innen angaben, die Kinder nie aus Lernzielen wählen und selbstständig auf diese hinarbeiten zu lassen. 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 zwei Drittel der Schüler/innen besprochen, Wiederholung des Grundwissens fand für 77 % in allen oder den meisten Stunden statt.

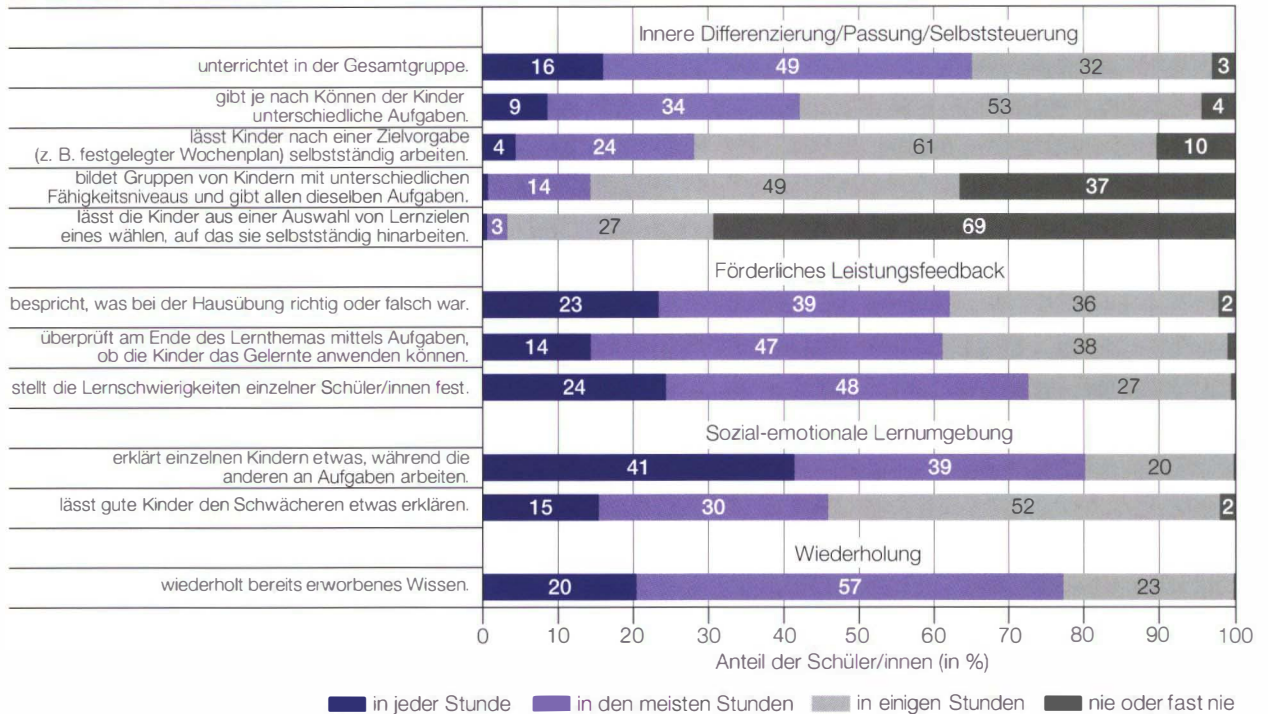
Für die Sekundarstufe werden im Rahmen von PISA Daten über die innere Differenzierung erhoben. Dabei werden die 15-/16-Jährigen befragt, wie oft – ihrer Wahrnehmung nach – bestimmte Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht in allen Fächern vorkommen (Abbildung C2.c). Die Ergebnisse spiegeln demnach eine sehr allgemeine Einschätzung der Schüler/innen bezüglich der Häufigkeit der verwendeten Maßnahmen wider. Die Schüler/innen berichten, dass Unterrichtsmaßnahmen der inneren Differenzierung und Passung/Selbststeuerung relativ selten eingesetzt werden, während die Schüler/innen im Gegensatz dazu angeben, dass die Lehrer/innen auf die Klarheit der Lernziele und Anforderungen achten.

## C2.3 Verfügbarkeit und Nutzung von Computern in der Schule

Die steigende Bedeutung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) in Schule und Gesellschaft zieht einen Wandel von Unterricht und Lernen und Lehren nach sich. Das Schulsystem steht in der Verantwortung, Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu bieten, den kompetenten Umgang mit Informationstechnologien zu erlernen. Während noch vor wenigen Jahren diese Entwicklung mit dem Fokus auf Computer verstanden werden konnte, wird es in Zeiten sich schnell ändernder Technologien und der Vielfalt der

**Abb. C2.b: Lehrerangaben zu Unterrichtsmaßnahmen im Zusammenhang mit kompetenzorientiertem Unterricht in der Volksschule (2013)**

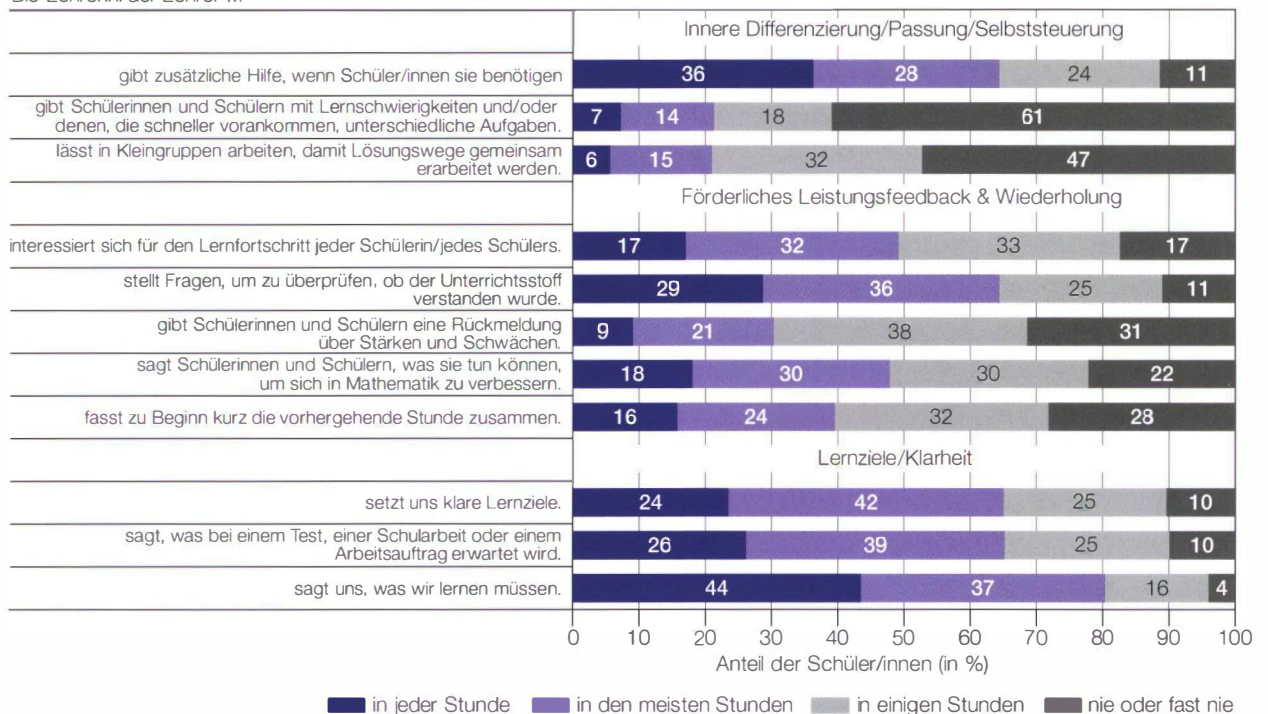
Die Lehrerin/der Lehrer ...



Quelle, Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-M4).

**Abb. C2.c: Schülerangaben zu Unterrichtsmaßnahmen im Zusammenhang mit kompetenzorientiertem Unterricht bei 15-/16-Jährigen (2012)**

Die Lehrerin/der Lehrer ...



Quelle: PISA 2012. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

Endgeräte schwieriger, das Phänomen IKT an Schulen zu erfassen und über die Zeit zu verfolgen. Insofern sind folgende Kennzahlen nur eine Annäherung an die tatsächliche Nutzung von IKT an Schulen. Wahrscheinlich steht in Zukunft weniger die Verfügbarkeit der technischen Ressourcen im Mittelpunkt als vielmehr die Kompetenzen der Lehrenden. Mehr zur Mediennutzung und Medienkompetenz findet sich im Kapitel 3 im Band 2 (Baumgartner, Brandhofer, Ebner, Gradinger & Korte, 2016).

Im Rahmen von PISA 2009 und 2012 wurden Schulleiter/innen von Schulen, die 15-/16-Jährige besuchen, gefragt, wie viele Computer an der Schule zur Verfügung stehen. Abbildung C2.d zeigt die Anzahl von Schülerinnen und Schülern pro Computer und gibt ein Maß, inwieweit moderne Informationstechnologien an Schulen verfügbar sind.

Im internationalen Vergleich gute Ausstattung mit Computern an Österreichs Schulen

In Österreich steht im Schnitt an den in PISA erfassten Sekundarschulen für jeweils 2,9 Schüler/innen ein Computer zur Verfügung. Damit ist die Ausstattung mit Computern in Österreich substanzial besser als im Schnitt der OECD-Länder, der bei 4,7 Schülerinnen und Schülern pro Computer liegt. Die Versorgung in Österreich ist damit ähnlich wie in der Schweiz (2,7) und besser als in Deutschland (4,7). Allerdings berichten einige wenige Länder von erheblich besserer Ausstattung mit Computern. In Australien, Neuseeland, Tschechien und Norwegen kommen weniger als zwei Schüler/innen auf einen Computer. Der Vergleich zwischen PISA 2009 und 2012 zeigt, dass sich die Ausstattung mit Computern in Österreich wie in anderen Ländern nicht weiter verbessert hat, ein Indiz dafür, dass sich die Aufmerksamkeit in diesem Bereich auf andere Aspekte der IKT-Nutzung verlagert.

Zusätzlich zur Ausstattung der Schulen erfasst PISA auch die Nutzung von IKT durch 15-/16-Jährige an den Schulen. Die Schüler/innen werden befragt, wie häufig sie sich in der Schule am Computer mit folgenden Aktivitäten befassen: Online chatten, E-Mail, für schulische Aufgaben im Internet surfen, von der Schulwebseite der Schule etwas herunterladen bzw. hinaufladen, Arbeiten auf die Schulwebseite stellen, Computersimulationen spielen, üben (z. B. für Fremdsprachen oder Mathematik), Hausübungen machen, Gruppenarbeiten und Kommunikation mit anderen Schülerinnen und Schülern. Abbildung C2.e zeigt die IKT-Nutzung für Sekundarstufenschulen im Ländervergleich. Österreichs Schüler/innen benutzen, den Schülerangaben folgend, IKT in Schulen etwas intensiver, als die Schüler/innen im OECD-Schnitt berichten. Der PISA-Index der schulischen IKT-Nutzung liegt in den skandinavischen Ländern und auch den Ländern mit besonders wenigen Schülerinnen und Schülern pro Computer höher als in Österreich. Allerdings liegt der Wert in Österreich über dem der deutschsprachigen Nachbarländer.

## C2.4 Schulische Nachmittags- und Tagesbetreuung/Ganztagsschule

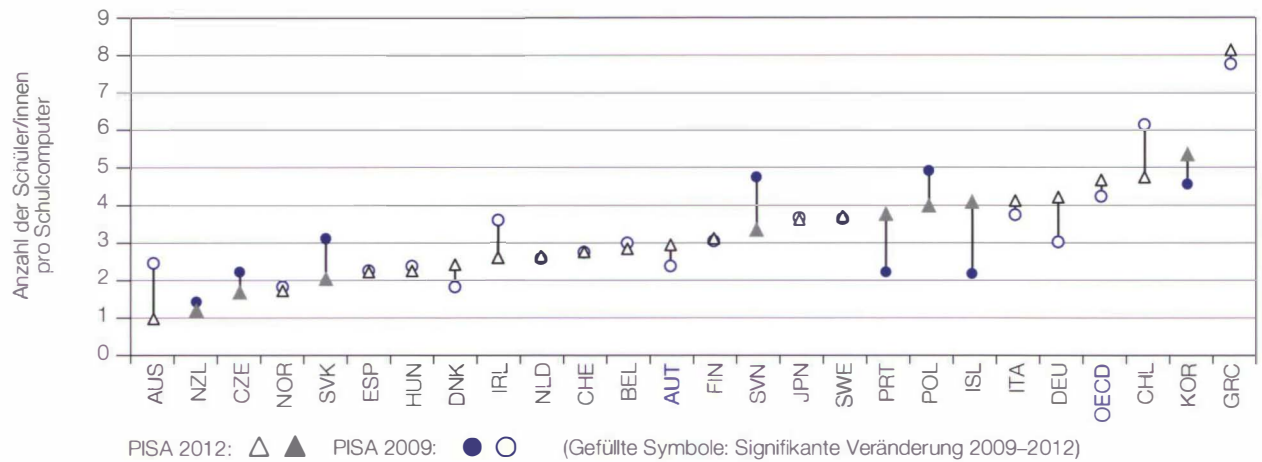
Statistische Erfassung der schulischen Nachmittagsbetreuung und Ganztagsschulen

Die Schulstatistik erfasst systematisch die Nutzung schulischer Nachmittagsbetreuung. Auf Schülerebene wird erfasst, an wie vielen Tagen pro Woche das Angebot einer schulischen Nachmittagsbetreuung oder der Betreuungsteil einer ganztägigen Schulform durchschnittlich genutzt wird. Der Besuch schulexterner Einrichtungen (z. B. Hort oder Internat) ist hierbei nicht berücksichtigt. Erfasst wird nur die Nutzung der Betreuungsangebote, nicht deren Form, damit erlaubt die Schulstatistik nicht die Erfassung des wichtigen Unterschieds zwischen verschränkter Ganztagsschule und anderen Formen, obwohl gerade dieser Unterscheidung aus pädagogischen Gesichtspunkten große Bedeutung beigemessen wird (vgl. Hörl, Dämon, Popp, Bacher & Lachmayr, 2012).

13 % der Pflichtschüler/innen zumindest tageweise in diversen Formen der schulischen Nachmittagsbetreuung

Im Schuljahr 2013/14 waren 6,5 % der Schüler/innen (Vorschule bis 9. Schulstufe zusammen) an allen fünf Tagen der Woche für die schulische Nachmittags- und Tagesbetreuung gemeldet und weitere 6,6 % an zumindest einem Tag der Woche. Die Inanspruchnahme einer vollen Betreuung an allen fünf Schultagen der Woche sinkt von über 10 % in der Schuleingangsphase (Vorschule, 1. und 2. Schulstufe) auf 1,9 % in der 9. Schulstufe (Abbildung C2.f).

**Abb. C2.d: Anzahl der Schüler/innen pro Computer in Sekundarschulen (2009, 2012)**



Anmerkungen: Länder aufsteigend nach der Anzahl der Schüler/innen pro Schulcomputer sortiert. Türkei und Mexiko, obwohl in C2.e eingeschlossen, sind nicht dargestellt, da die Werte über 10 liegen.

Quelle: OECD (2015b) (PISA 2009, 2012).

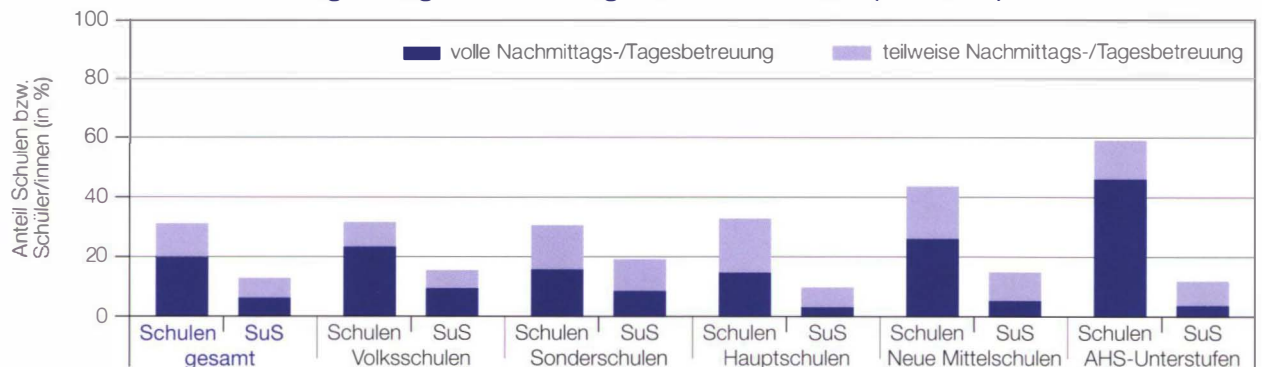
**Abb. C2.e: PISA-Index der schulischen IKT-Nutzung (2012)**



Anmerkung: Länder aufsteigend nach der Computernutzung in der Schule sortiert.

Quelle: OECD (2015b) (PISA 2012).

**Abb. C2.f: Anteil der Schulen bzw. Schüler/innen mit bzw. in teilweiser oder voller Nachmittags-/Tagesbetreuung nach Schulform (2013/14)**



Anmerkungen: SuS = Schülerinnen und Schüler. Die Balken für gesamt schließen Schulen und Schüler/innen nicht dargestellter Schulformen (bspw. Polytechnische Schulen) mit ein.

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

**Schulformenunterschiede** Werden die Schulformen der Primarstufe und Sekundarstufe I miteinander verglichen, zeigen sich deutliche Unterschiede (Abbildung C2.f). Den geringsten Anteil an Schülerinnen und Schülern in Nachmittags-/Tagesbetreuung weisen Hauptschulen mit 10,0 % auf. Der Anteil liegt in Neuen Mittelschulen mit (in Summe) 15,1 % höher und übertrifft denjenigen der AHS-Unterstufe (12,1 %). Die höchsten Anteilswerte haben Volksschulen (15,7 %) und Sonderschulen (19,4 %).

Während die Schülerstatistik die Nachfrage und Nutzung der verschiedenen Betreuungsformen darstellt, kann das Angebot der Betreuungsformen durch die Schulen besser beurteilt werden. Abbildung C2.f gibt daher auch den Anteil der Schulen an, die ein Angebot machen, d. h., es werden diejenigen Schulen gezählt, die in der Schulstatistik für die Betreuung wenigstens einen Schüler/eine Schülerin gemeldet haben. Das größte Angebot findet sich bei den AHS-Unterstufen mit Betreuungsmöglichkeiten in 59,3 % aller Schulen. Diese Schulform stellt die Betreuungsangebote zwar sehr häufig, das Angebot wird aber von einem geringeren Anteil der Schüler/innen in Anspruch genommen als in den anderen Schulformen.

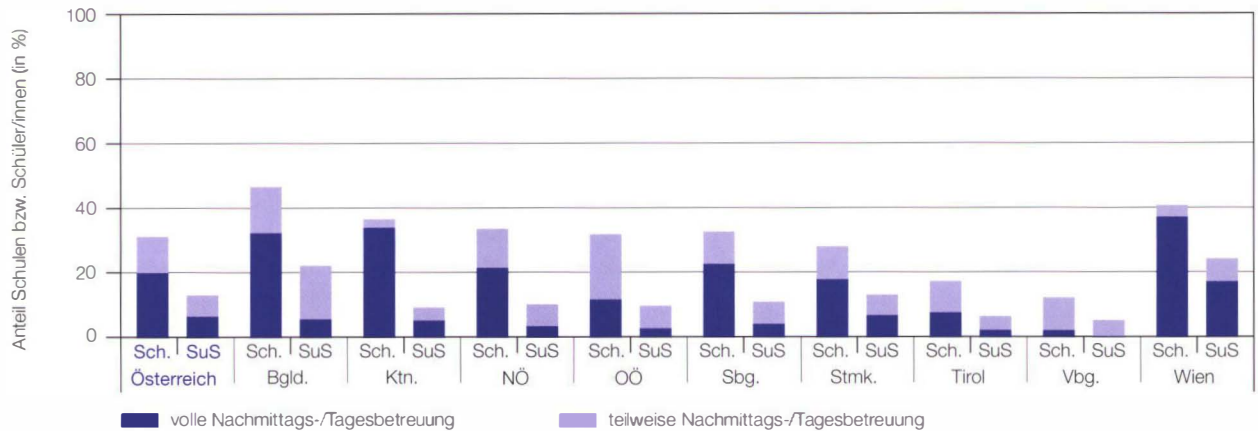
Nach Bundesländern zeigt sich ebenso ein uneinheitliches Bild (Abbildung C2.g): In den westlichen Bundesländern Tirol und Vorarlberg kommt schulische Nachmittags-/Tagesbetreuung selten vor und betrifft dort weniger als 7 % der Schüler/innen. In den östlichen Bundesländern Burgenland und Wien liegt die Quote hingegen bei über 20 %. In Wien wird das Angebot auch mehrheitlich für die ganze Woche in Anspruch genommen.

**Kaum verschränkte Ganztagschulen** Die Schulstatistik erlaubt nicht die getrennte Erfassung von nachmittäglicher Betreuung und Ganztagsangeboten in verschränkter Form. Die hier gezeigten hohen Betreuungsquoten beziehen sich auf beide Formen. Ein nachmittägliches Betreuungsangebot ist jedoch nicht mit einem Ganztagsangebot in verschränkter Form, d. h. mit verteiltem Unterricht auf den ganzen Tag, gleichzusetzen. 2012/13 gaben von 3.048 Volksschulen in der Überprüfung der Bildungsstandards zwar 41 % der Schulleiter an, ein ganztägiges oder nachmittägliches Betreuungsangebot zu haben, aber nur 2,0 % aller Schulen (60) in verschränkter Form (eigene Berechnung). Auch in der Sekundarstufe I ist das Angebot in verschränkter Form gering. 2012/13 gaben 48 % der Schulleiter von Schulen mit einer 8. Schulstufe an, ein Betreuungsangebot zu haben, nur 4,4 % in verschränkter Form, wobei die AHS tendenziell häufiger solche Angebote haben.

**Soziale Faktoren der Nutzung** Obwohl mit dem Ausbau ganztägiger Betreuung die Hoffnung verbunden wird, soziale Ungleichheiten zu reduzieren (vgl. Hörl et. al, 2013), zeigt sich, dass tendenziell Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Gruppen seltener die Angebote wahrnehmen oder wahrnehmen können. Wo ein entsprechendes Betreuungsangebot gestellt wird, entscheidet u. a. die soziale Herkunft der Schüler/innen über die Nutzung. Abbildung C2.h stellt für die Volksschulen, die 2012/13 angegeben haben, eine Nachmittags-/Tagesbetreuung anzubieten, dar, wie viele Jahre deren Schüler/innen der 4. Schulstufe nach Angaben der Eltern bereits schulisch betreut wurden. Im Allgemeinen nutzen Kinder von Eltern mit höherer formaler Bildung bzw. höherem Berufsstatus Betreuungsangebote häufiger und länger. Allerdings liegt das Gesamtausmaß schulischer Betreuung für Kinder von Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss deutlich höher als bei Kindern von Eltern mit einer beruflichen Ausbildung und erreicht beinahe das Niveau von Kindern von Eltern mit tertiärer Bildung (Akademiker/innen).

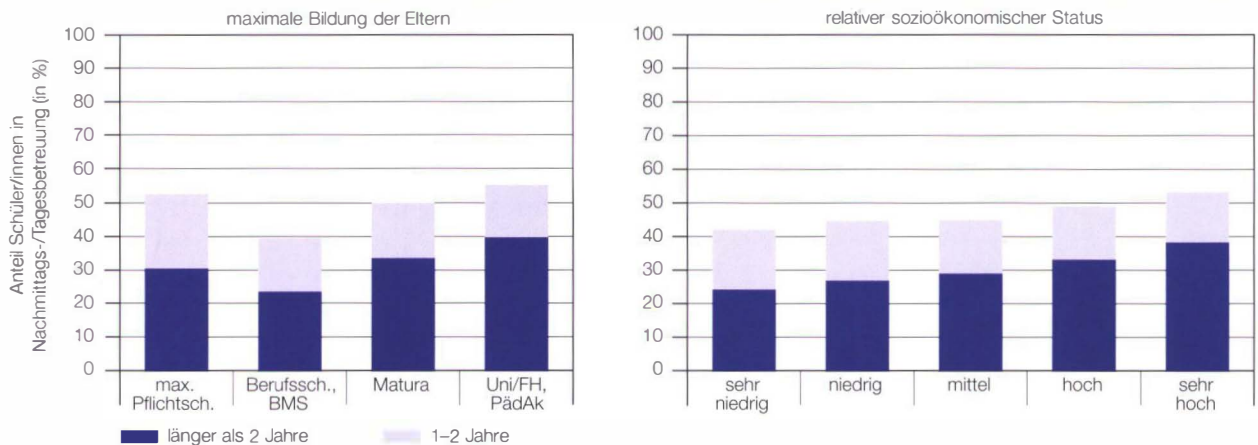
Die Verfügbarkeit von Betreuungsangeboten in Volksschulen unterscheidet sich für diese Gruppen nicht erheblich, wie Abbildung C2.i zeigt. Etwa die Hälfte der Volksschüler/innen befindet sich 2012/13 in Schulen, die kein solches Angebot stellen. Tendenziell betrifft dies eher Schüler/innen, deren Eltern keine hohe formale Bildung haben bzw. deren sozioökonomischer Status geringer ist.

**Abb. C2.g: Anteil der Schulen bzw. Schüler/innen mit bzw. in teilweiser oder voller Nachmittags-/Tagesbetreuung nach Bundesland (2013/14)**



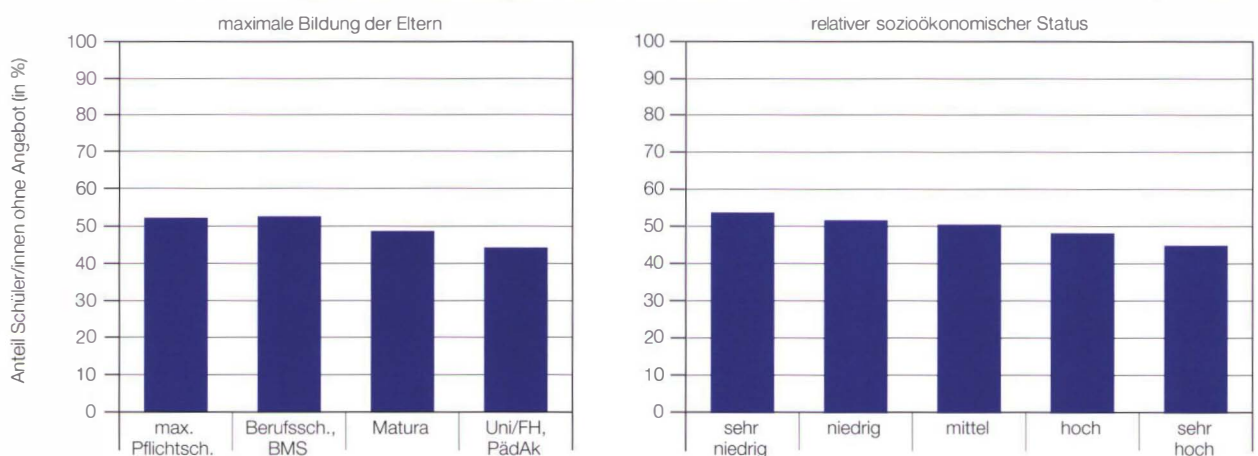
Anmerkungen: Sch. = Schulen, SuS = Schülerinnen und Schüler.  
 Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: BIFIE.

**Abb. C2.h: Nutzung schulischer Betreuung in Volksschulen mit entsprechenden Angeboten nach Bildung und sozioökonomischem Status der Eltern (2013)**



Quelle, Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-M4).

**Abb. C2.i: Volksschüler/innen in Schulen ohne Ganztags- oder Nachmittagsbetreuung nach Bildung und sozioökonomischem Status der Eltern (2013)**



Quelle, Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-M4).

## C3 Sonderpädagogik

Im folgenden Indikator wird ein Überblick über die Situation des sonderpädagogischen Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtswesens gegeben. Die Präsentation der Daten hier ist eine Weiterentwicklung bisheriger Darstellungen, aufbauend auf Feyerer (2009). Insbesondere wird eine Kategorisierung der Schüler/innen verwendet, die inhaltlich die Diskussion bezüglich der Integration besser unterstützt.<sup>1</sup> Weitere Zahlen finden sich in den ergänzenden Tabellen unter <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-1-C-dat>. Um einen Überblick über die Sonderpädagogik zu geben, werden die folgenden vier Kennzahlen berichtet: *SPF-Quoten* geben Aufschluss über den Anteil der Schüler/innen mit Förderbedarf, unabhängig ob in einer Sonderschule oder integriert unterrichtet, relativ zur Zahl aller Schülerinnen. Die *Inklusionsquote* und *Segregationsquote* gibt den Anteil der Schüler/innen mit Förderbedarf, die inklusiv bzw. in Sonderschulen unterrichtet werden, an. Die Summe aus den beiden Quoten entspricht der SPF-Quote. *Integrationsquoten* zeigen die Verteilung der Schüler/innen mit Förderbedarf nach Art der Beschulung an, d. h., die Quote weist den Anteil aller Schüler/innen mit SPF aus, die integriert unterrichtet werden. Da in der Schulstatistik keine Daten zum sozialen Hintergrund, zur Art des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) oder zu Lehrplaneinstufungen vorliegen, kann nur eine eingeschränkte Analyse nach Förderort, Geschlecht und Migrationshintergrund (erfasst über die Alltagssprache) vorgenommen werden. Über die Entwicklung der Anzahl der Sonderschulen kann auf Basis der vorliegenden Zahlen keine sichere Aussage gemacht werden.

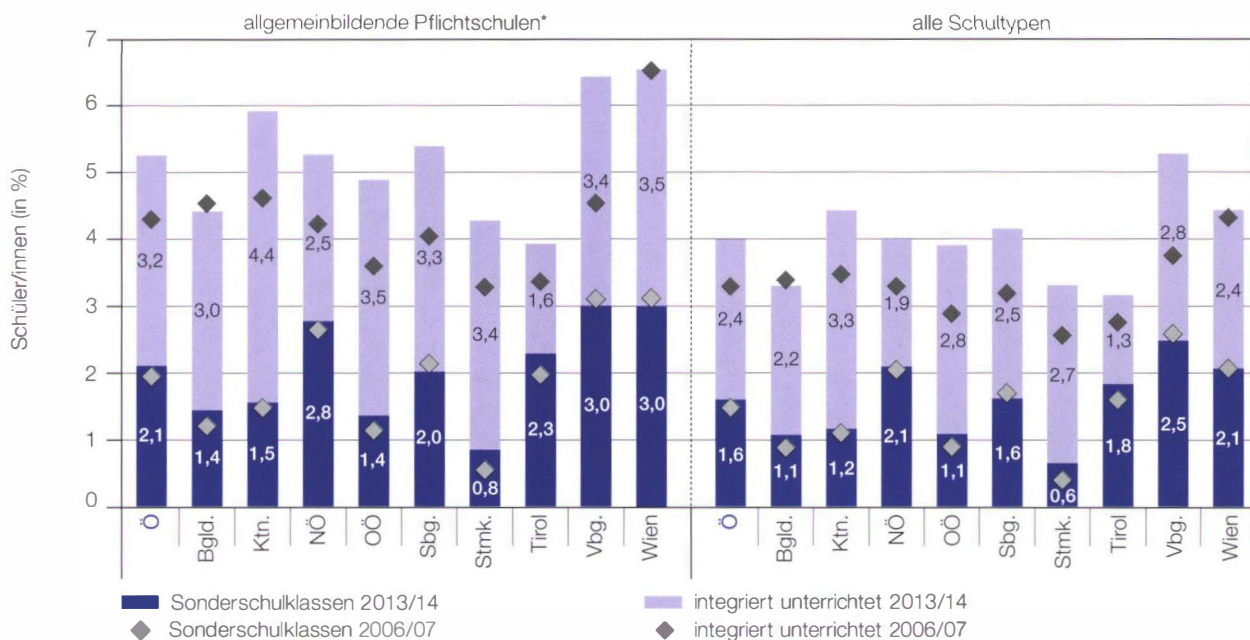
### C3.1 Sonderpädagogische Förderung und Integration im Überblick

Abbildung C3.a zeigt die SPF-Quoten aufgeteilt nach Inklusionsquote und Segregationsquote auf Basis von zwei Berechnungsmodi. Bezogen auf die allgemeinbildenden Pflichtschulen (APS) haben 5,3 % aller APS-Schüler/innen in Österreich einen SPF (30.200), der Anteil streut von 3,9 % in Tirol bis 6,5 % in Wien. Diese SPF-Quote erfasst aber nicht alle Schüler/innen des Pflichtschulbereichs. Um ein vollständiges Bild zu erhalten, müssen alle Schüler/innen der Schulstufen 0–9 mitgezählt werden, inklusive der AHS (5.–9. Schulstufe) und der berufsbildenden Schulen.

- 1 In der Datenaufbereitung für diesen Indikator wurden folgende Festlegungen getroffen:
- Schüler/innen mit laufendem Verfahren zur Feststellung von SPF und bereits diagnostiziertem SPF werden zusammengefasst.
  - Für alle Schüler/innen mit der individuellen Schulformkennzahl (SFKZ) Sonderschule wird SPF angenommen unabhängig vom individuellen Vermerk des Förderbedarfs.
  - Die Schulstatistik erlaubt zwei Berechnungsarten für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf: nach „Schultypen“ und nach „Klassentypen“. Die Berechnung nach „Schultyp“ leitet sich aus der individuellen SFKZ der Schülerin/des Schülers ab und lässt sich mit „Typ der Ausbildung“ bzw. „Typ des unterrichteten Lehrplans“ beschreiben, dieser kann innerhalb von Schulklassen variieren. Integriert unterrichtete Schüler/innen beispielsweise einer Volks- oder Hauptschulklasse, die nach Sonderschullehrplan unterrichtet werden, haben die SFKZ der Sonderschule und werden dem „Schultyp“ Sonderschule zugeordnet. Diese Zuordnung lässt keine Analyse von Integration und Inklusion zu.
  - Für diesen Indikator wird daher durchgängig die Zuordnung nach „Klassentyp“ gewählt, bei der jede Klasse als ganze einem Schultyp zugeordnet wird. Eine Klasse wird als Sonderschulklasse gewertet, wenn die Summe der Schüler/innen mit SFKZ Sonderschule oder SPF die Mehrheit stellen. Statistik Austria nimmt diese Zuordnung anhand der in der Klasse häufigsten SFKZ vor, hier weichen daher die Berichterstattungen geringfügig voneinander ab (ca. 370 Schüler/innen).
  - Alle Analysen beschränken sich auf die Schulstufen 0 bis 9 (ohne land- und forstwirtschaftliche Schulen und ohne Schulen des Gesundheitswesens). Schüler/innen mit SPF im freiwilligen 10., 11. oder 12. Schuljahr sind in der Schulstufe 9 mitgezählt.



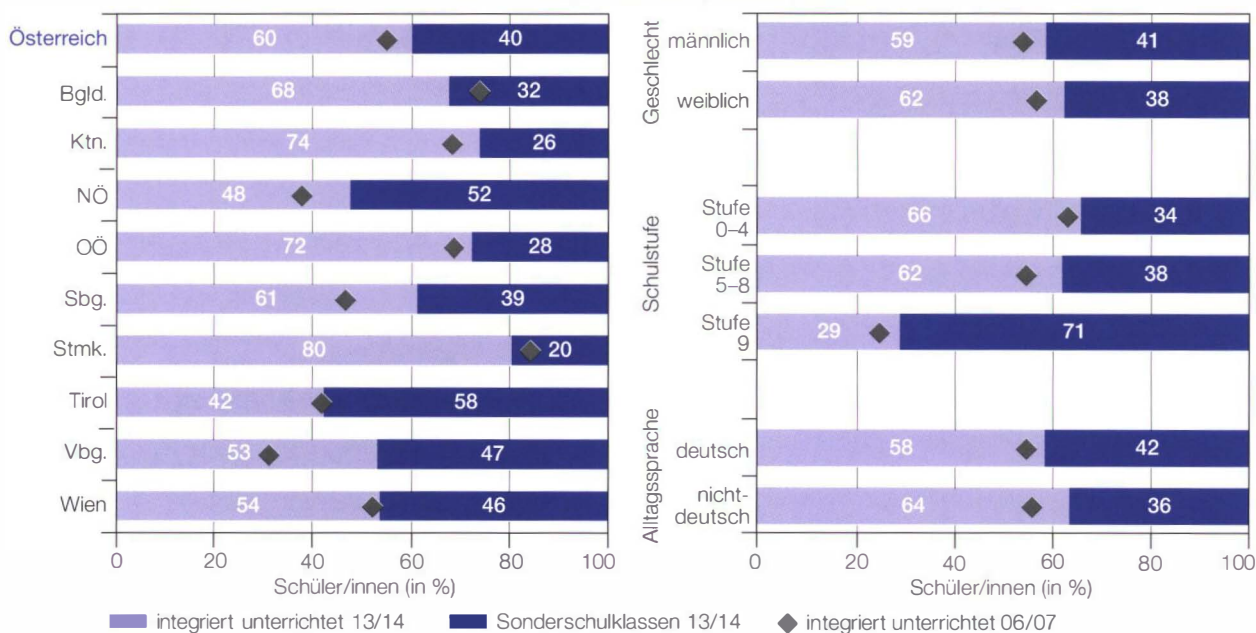
**Abb. C3.a: Schüler/innen der 0.–9. Schulstufe mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Inklusions- und Segregationsquoten) nach Bundesland und Schultyp (2013/14, 2006/07)**



Anmerkungen: Angegeben ist jeweils der Anteil der Schüler/innen mit SPF in Sonderschulklassen (Segregationsquote) und in allgemeinen Klassen („integriert unterrichtet“, Inklusionsquote) an den Schülerinnen und Schülern allgemeinbildender Pflichtschulen\* (linke Seite) und denen aller Schultypen (rechte Seite). \*Volksschulen, Hauptschulen, Neue Mittelschulen, Sonderschulen und Polytechnische Schulen, ohne AHS-Unterstufe.

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

**Abb. C3.b: Schüler/innen der 0.–9. Schulstufe mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Förderort (Integrationsquoten) (2013/14, 2006/07)**



Anmerkung: Angegeben ist der Anteil der Schüler/innen mit SPF in allgemeinen Klassen („integriert unterrichtet“, Integrationsquote) und in Sonderschulklassen („Sonderschulklassen“) an allen Schülerinnen und Schülern mit SPF in der jeweiligen Gruppe.

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

Anteil der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf regional sehr unterschiedlich

Die *SPF-Quote* für die 0. bis 9. Schulstufe für das gesamte System liegt bei 4 % (rechter Teil von Abbildung C3.a) und schwankt zwischen 3,2 % in Tirol und 5,3 % in Vorarlberg. Die Gegenüberstellung APS vs. alle Schultypen zeigt, dass bei Analysen ohne die AHS eine Verzerrung im Ländervergleich entsteht, die sich auf die unterschiedlichen AHS-Anteile in den Bundesländern zurückführen lässt (siehe Abbildung C1.5). Die weiteren Analysen berücksichtigen daher Schüler/innen aller Schultypen der Schulstufen 0–9, sowohl APS als auch AHS.

Von den 30.200 Schülerinnen und Schülern des Pflichtschulbereichs mit SPF besuchen 12.100 Schüler/innen eine Sonderschulklasse und 18.100 werden integrativ beschult. Die *Integrationsquote*, der Anteil der integrativ beschulten Schüler/innen an allen Schülerinnen und Schülern mit SPF, liegt österreichweit bei 60 % und stieg gegenüber 2006/07 um 5 Prozentpunkte (Abbildung C3.b). Allerdings gab es im Jahr 2006/07 nur 27.700 Schüler/innen mit SPF, ihre absolute Zahl stieg somit um 8,9 % innerhalb von 7 Jahren. Die Zahl der Sonderschüler/innen war 2006/07 mit 12.500 um 400 Schüler/innen größer als 2013/14, was einer Verringerung der absoluten Zahl an Sonderschülerinnen und Sonderschülern um 3,5 % entspricht. Die *Segregationsquote*, die angibt, wie viel Prozent aller Schüler/innen in einer Sonderschulklasse beschult werden, erfuhr aber trotzdem eine leichte Steigerung von 1,5 % im Jahr 2006/07 auf 1,6 % Jahr 2013/14, da die Gesamtschülerzahl um 9,7 % sank. Die *Inklusionsquote*, also der Anteil der Schüler/innen, die einen SPF aufweisen und in allgemeinen Klassen unterrichtet werden, steigerte sich von 1,8 % auf 2,4 %. Dieser Anstieg ist vor allem darauf zurückzuführen, dass sich die SPF-Quote insgesamt um ein Fünftel von 3,3 % auf 4 % stetig erhöht hat. Die Unterschiede zwischen den Bundesländern sind noch immer relativ stark, haben sich aber gegenüber 2006/07 etwas verringert. So streut die Segregationsquote zwar zwischen 0,6 % und 2,5 %, die Länder mit eher niedrigem Ausgangswert haben aber 2013/14 höhere Inklusionsquoten, jene mit hohem Ausgangswert zum Teil geringere Werte als 2006/07.

Zunehmend mehr Schüler/innen mit SPF diagnostiziert. Zahl der segregiert unterrichteten Sonderschüler/innen ändert sich wenig

Zusammengefasst ergibt sich folgendes Bild: Die eigentlich erfreuliche Steigerung der Integrationsquote geht leider vor allem darauf zurück, dass heute in den allgemeinen Schulen mehr Kinder und Jugendliche einen SPF attestiert bekommen, sich die Anzahl der Sonderschüler/innen aber nur wenig verringert. Gemessen an der Segregationsquote kann Österreich im deutschsprachigen Raum aber noch immer als vorbildhaft bezeichnet werden, bedenkt man, dass im Burgenland, in Kärnten, Oberösterreich und der Steiermark die Segregationsquote bei 1 % oder darunter liegt.

### C3.2 Sonderpädagogische Förderung nach Schulstufe und -form

2,4 % aller Schüler/innen haben einen SPF und werden integrativ unterrichtet. In Volksschulen beträgt dieser Wert 2,2 %, in Hauptschulen bzw. NMS 4,6 %, den allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) 0,0 % (weniger als 20 Schüler/innen von über 130.000) und in den PTS 5,2 % (Abbildung C3.c).

Der Anteil der Schüler/innen mit SPF schwankt mit den Schulstufen. 11.100 SPF-Schüler/innen (37 %) befinden sich auf den Stufen 0–4, 16.000 (53 %) auf den Stufen 5–8 und 3.100 (10 %) auf der Stufe 9. Daraus folgt ein SPF-Quotient für die Stufen 0–4 von 3,3 %, für die Stufen 5–8 von 4,8 % und für die Stufe 9 von 3,5 %. Der Anteil integrierter Schüler/innen ist auf den Stufen 0–4 und 5–8 relativ gleich, sinkt auf der Stufe 9 aber erheblich (Abbildung C3.b und C3.c).

### C3.3 Sonderpädagogische Förderung nach Geschlecht, Migrationshintergrund, Schulstufe und -form

Nahezu zwei Drittel der Schüler/innen mit SPF (19.100 von 30.200, 63 %) sind männlich, was eine SPF-Quote von 4,9 % bei den Burschen verglichen mit 3,0 % bei den Mädchen ergibt (Abbildung C3.c).