

NATIONALER BILDUNGSBERICHT ÖSTERREICH 2024

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft
und Forschung (BMBWF) (Hrsg.)

Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft
und Forschung (BMBWF) (Hrsg.)

Impressum

Medieninhaber und Herausgeber:
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5, 1010 Wien
Tel.: +43 1 531 20-0
bmbwf.gv.at

Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.)
Wien, 2024
DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2024>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF):
Projektleitung: Julia Schinwald, Natalie Horn, Markus Bönisch

Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS):
Koordination: Saya Gurtner-Reinthal
Satz & Layout: Hannes Kaschnig-Löbel
Lektorat: Martin Schreiner

Fotonachweise:
stock.adobe.com – Photographee.eu (Cover), Antonio Solano (S. 20), Drazen (S. 156), Studio Romantic (S. 372)

Inhalt

Vorwort	7
Abkürzungsverzeichnis	9
Österreichisches Bildungssystem	15
Einleitung zum Nationalen Bildungsbericht Österreich 2024	17

Teil 1 – Bildungscontrolling-Bericht

Einleitung	23
1 Die Komponenten des Bildungscontrollings	24
1.1 Der Qualitätsrahmen für Schulen	24
1.2 Bildungsmonitoring	27
1.3 Nationale Kompetenzerhebungen – iKM ^{PLUS}	29
1.4 Interne Schulevaluation und Feedback	36
1.5 Externe Schulevaluation	38
2 Ergebnisse aus dem Bildungscontrolling	45
2.1 EU-Zielvorgaben für die allgemeine und berufliche Bildung	45
2.2 Wirkungsinformationen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2023	51
2.3 Schulqualitätsberichte der Bildungsdirektionen	58
Literatur	62
Anhang – Schulqualitätsberichte 2024 der Bildungsdirektionen	65

Teil 2 – Bildungsindikatoren

Einleitung	159
<i>Jakob Walenta-Bergmann, Michael Bruneforth</i>	
Indikatoren A: Kontext des Schul- und Bildungswesens	176
<i>Michael Bruneforth, Lisa Steindl, Nina Rheinfrank, Jakob Walenta-Bergmann, Stefan Vogtenhuber, Isabella Juen</i>	
A1 – Demografische und wirtschaftliche Rahmenbedingungen	178
A2 – Die Schülerinnen und Schüler der Primarstufe	193
A3 – Bildung in der Gesellschaft	204
Indikatoren B: Input – Personelle und finanzielle Ressourcen	220
<i>Jakob Walenta-Bergmann, Christoph Mödlhamer, Nina Rheinfrank, Michael Bruneforth, Stefan Vogtenhuber, Isabella Juen, Lisa Steindl</i>	
B1 – Bildungsausgaben	222
B2 – Anzahlen an Schülerinnen und Schülern, Klassen, Lehrpersonen und Schulen	233
B3 – Lehrpersonen	243
B4 – Schulstrukturen und -ausstattung	251
B5 – Unterrichtszeit und Betreuungsrelationen	260
B6 – Heterogenität	270
Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems	278
<i>Jakob Walenta-Bergmann, Christian Wimmer, Moritz Friedrich, Christoph Mödlhamer, Michael Bruneforth</i>	
C1 – Bildungsströme	280
C2 – Schulwegentscheidungen	289
C3 – Schule als Lebensraum	297
C4 – Schulerfolg und Leistungsbeurteilung	313
Indikatoren D: Output/Outcome – Ergebnisse des Schulsystems	322
<i>Christian Wimmer, Juliane Schmich, Birgit Lang, Bettina Toferer, Lisa Wiesinger, Michael Bruneforth, Magdalena Rölz, Iris Höller</i>	
D1 – Abschlüsse	324
D2 – Kompetenzerwerb	337
D3 – Chancengerechtigkeit im Kompetenzerwerb	364

Teil 3 – Ausgewählte Entwicklungsfelder

Einleitung	375
Quereinstiegsprogramme für Lehrpersonen	379
<i>Doreen Flick-Holtsch, Sarah Forster-Heinzer, Anne Frey</i>	
Standpunkt des BMBWF zum Thema Quereinstiegsprogramme	419
Künstliche Intelligenz im Bildungsbereich: Eine Verortung	425
<i>Elke Höfler, Martin Kandlhofer, Manuel Ninaus, Thomas Strasser</i>	
Standpunkt des BMBWF zum Thema künstliche Intelligenz	465
Demokratiebildung. Konzepte, Strategien und Perspektiven	467
<i>Dirk Lange, Lara Kierot, Britta Breser, Wolfgang Beutel</i>	
Standpunkt des BMBWF zum Thema Demokratiebildung	511
Nutzung von Daten für die Schul- und Unterrichtsentwicklung	513
<i>Marko Lüftenegger, Nele Kampa, Marcus Pietsch</i>	
Standpunkt des BMBWF zum Thema Nutzung von Daten für die Schul- und Unterrichtsentwicklung	561
Entwicklungsfelder für das österreichische Bildungswesen im NBB 2024: Synthese und Ausblick	563
<i>Barbara Schober, Stefan Brauckmann-Sajkiewicz, Jana Groß Ophoff, Gerda Hagenauer, David Kemethofer</i>	

Vorwort

Sehr geehrte Damen und Herren!

Es ist mir eine große Freude, dem Nationalrat und der Öffentlichkeit den aktuellen Nationalen Bildungsbericht 2024 zu präsentieren. Diese umfassende Analyse gibt uns wertvolle Einblicke in die gegenwärtige Lage unseres Bildungswesens und zeigt uns zugleich die Herausforderungen und Chancen auf, die vor uns liegen. Dadurch unterstützt uns der Bericht dabei, evidenzunterstützte Entscheidungen zu treffen und Weiterentwicklungen im Bildungssystem voranzutreiben.

Der Nationale Bildungsbericht erscheint nun nach der Ausgabe im Jahr 2021 zum zweiten Mal in seiner neuen Struktur: Der Bericht umfasst seit dem Inkrafttreten des Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetzes (BD-EG) einen Bildungscontrolling-Bericht inklusive Schulqualitätsberichten der Bildungsdirektionen, Bildungsindikatoren und Berichte zu ausgewählten Entwicklungsfeldern. Durch die Dreiteilung des Berichts in die Teile Bildungscontrolling, Bildungsindikatoren und wissenschaftliche Beiträge berücksichtigt er verschiedene aktuelle Entwicklungen aus unterschiedlichen Perspektiven. Zudem wird er unter der Gesamtkoordination des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) veröffentlicht, nachdem die Berichterstellung zuvor vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (BIFIE) betreut wurde. Als Nachfolgeorganisation des BIFIE trägt das Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS) weiterhin wesentlich zur Erstellung des Berichts bei.

Ich danke allen, die an der Erstellung dieses umfassenden Berichts beteiligt waren. Ihr Engagement und Ihre Expertise sind von unschätzbarem Wert. Der Nationale Bildungsbericht zeigt uns den Weg auf, den wir gemeinsam gehen müssen, um unser Bildungssystem weiter zu stärken und den Herausforderungen der Zukunft erfolgreich zu begegnen.

Lassen Sie uns diese Erkenntnisse nutzen, um weiter für eine starke und gerechte Bildung einzutreten. Nur so können wir sicherstellen, dass Österreich auch in Zukunft ein Land des Wissens und der Innovation bleibt.



Martin Polaschek

Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Forschung



Foto: BKA/Andreas Wenzel

Abkürzungsverzeichnis

Allgemeine Abkürzungen

AGI	Artificial General Intelligence
AI	Artificial Intelligence
ANI	Artificial Narrow Intelligence
ASI	Artificial Super Intelligence
BBHF	Begabungs-, Begabten- und Hochbegabtenförderung
BILIS	Bildungsinformationssystem
BILIS-DWH	Data-Warehouse des Bildungsinformationssystems
BIP	Bruttoinlandsprodukt
BIST	Bildungsstandards
BIST-Ü	Bildungsstandardüberprüfung
bPK-AS	bereichsspezifisches Personenkennzeichen der Amtlichen Statistik
BZG	Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch
COACTIV	Cognitive Activation in the Classroom: The Orchestration of Learning Opportunities for the Enhancement of Insightful Learning in Mathematics
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DI	Dissimilaritätsindex
DM	Diversitätsmanagerin bzw. Diversitätsmanager
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
ECTS-AP	Anrechnungspunkte nach European Credit Transfer and Accumulation System
ELFE	Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
EWR	Europäischer Wirtschaftsraum
F & E	Forschung & Entwicklung
FABA	Frühe Ausbildungsabbrecherinnen bzw. -abbrecher
GTS	Ganztägige Schule bzw. ganztägige Schulformen
HISEI	Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status (Index für den höchsten Berufsstatus der Eltern)
ICDL	International Certification of Digital Literacy
ICT	Information and Communication Technology

ICCS	International Civic and Citizenship Education Study
IKM	Informelle Kompetenzmessung
iKM ^{PLUS}	individuelle Kompetenzmessung PLUS
IQES	Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation an Schulen
ISCED	International Standard Classification of Education (UNESCO)
ISCED-A	International Standard Classification of Education – Educational Attainment (Schema für den Bildungsstand; UNESCO)
IT	Informationstechnologie
KI	Künstliche Intelligenz
KKS-USD	Kaufkraftstandardisierte US-Dollar
LMS	Lernmanagementsysteme
LRS	Lese-Rechtschreib-Schwäche
MIKA-D	Messinstrument zur Kompetenzanalyse Deutsch
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik
MOOC	Massive Open Online Course
MW	Mittelwert
NBB	Nationaler Bildungsbericht
NEET	Not in Employment, Education or Training (Personen, die weder beschäftigt noch in [Aus-]Bildung sind)
QIBB	Qualitätsinitiative BerufsBildung
QM	Qualitätsmanagement
QMS	Qualitätsmanagementsystem für Schulen
QR	Qualitätsrahmen
Q-RK	Qualitäts-Regionalkoordinatorin bzw. -koordinator (im Rahmen des QMS)
Q-SK	Qualitäts-Schulkoordinatorin bzw. -koordinator (im Rahmen des QMS)
RZL-Plan	Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan
SCHILF	Schulinterne Lehrpersonenfortbildung
SCHÜLF	Schulübergreifende Lehrpersonenfortbildung
SEP	Schulentwicklungsplan
SEK I	Sekundarstufe I
SEK II	Sekundarstufe II
siQe	schulinterne Qualitätseinschätzung
SLRT	Salzburger Lese- und Rechtschreibtest
SLS	Salzburger Lesescreening
SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
SQA	Schulqualität Allgemeinbildung
SQM	Schulqualitätsmanagerin bzw. -manager

SRDP	Standardisierte Reife- und Diplomprüfung
SRP	Standardisierte Reifeprüfung
SDG	Sustainable Development Goals
TPACK	Technological Pedagogical Content Knowledge
ÜBA	Überbetriebliche Lehrausbildung
USD	US-Dollar
VERA	VERgleichsArbeiten in der Schule
VZÄ bzw. VBÄ	Vollzeitäquivalente bzw. Vollbeschäftigtenäquivalente
WLAN	Wireless Local Area Network (Drahtloses lokales Netzwerk)

Territoriale Kurzbezeichnungen

Staaten

AUS	Australien	EST	Estland	LVA	Lettland
AUT	Österreich	FIN	Finnland	MLT	Malta
BEL	Belgien	FRA	Frankreich	MEX	Mexiko
BEL (fr)	Belgien (französischer Teil)	GBR	Vereinigtes Königreich Großbritannien und Nordirland	NLD	Niederlande
BEL (fl)	Belgien (flämischer Teil)			NOR	Norwegen
BGR	Bulgarien	GRC	Griechenland	NZL	Neuseeland
CAN	Kanada	HRV	Kroatien	POL	Polen
CHE	Schweiz	HUN	Ungarn	PRT	Portugal
CHL	Chile	IRL	Irland	ROU	Rumänien
COL	Kolumbien	ISL	Island	SWE	Schweden
CRI	Costa Rica	ISR	Israel	SVK	Slowakei
CYP	Zypern	ITA	Italien	SVN	Slowenien
CZE	Tschechische Republik	JPN	Japan	TUR	Türkei
DEU	Deutschland	KOR	Korea	USA	Vereinigte Staaten von Amerika
DNK	Dänemark	LTU	Litauen		
ESP	Spanien	LUX	Luxemburg		

Bundesländer

Bgld.	Burgenland
Ktn.	Kärnten
NÖ	Niederösterreich
OÖ	Oberösterreich
Sbg.	Salzburg
Stmk.	Steiermark
T	Tirol
Vbg.	Vorarlberg
W	Wien
Ö	Österreich

Bildungsinstitutionen

Allgemeinbildende Schulen

AHS	Allgemeinbildende höhere Schulen
AHS-O	Allgemeinbildende höhere Schulen – Oberstufe
AHS-U	Allgemeinbildende höhere Schulen – Unterstufe
APS	Allgemeinbildende Pflichtschulen (Volksschulen, Hauptschulen, [Neue] Mittelschulen, Sonderschulen, Polytechnische Schulen)
ASTATUT	Allgemeinbildende Statutschulen
HS	Hauptschulen (nunmehr Mittelschulen)
MS	Mittelschulen
NMS	Neue Mittelschulen (nunmehr Mittelschulen)
ORG	Oberstufenrealgymnasium
PTS	Polytechnische Schulen
SO	Sonderschulen
VS	Volksschulen

Berufsbildende Schulen

BAfEP	Bildungsanstalten für Elementarpädagogik
BASOP	Bildungsanstalten für Sozialpädagogik
BHAK	Bundeshandelsakademien
BHS	Berufsbildende höhere Schulen
BMS	Berufsbildende mittlere Schulen
BMHS	Berufsbildende mittlere und höhere Schulen
BS	Berufsschulen
HAK	Handelsakademien
HBLA	Höhere Bundeslehranstalten
HLFS	Höhere land- und forstwirtschaftliche Schulen
HLPS	Höhere Lehranstalt für Pflege und Sozialbetreuung
HLT	Höhere Lehranstalt für Tourismus
HLW	Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe
HTL	Höhere technische Lehranstalten
LFS	Land- und forstwirtschaftliche Schulen
MHS	Mittlere und höhere Schulen

Tertiäre Bildungsinstitutionen

PH	Pädagogische Hochschulen
FH	Fachhochschulen
UNI	Universitäten

Datengrundlagen

BibEr	Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring
EAG	Education at a Glance
ICILS	International Computer and Information Literacy Study
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study

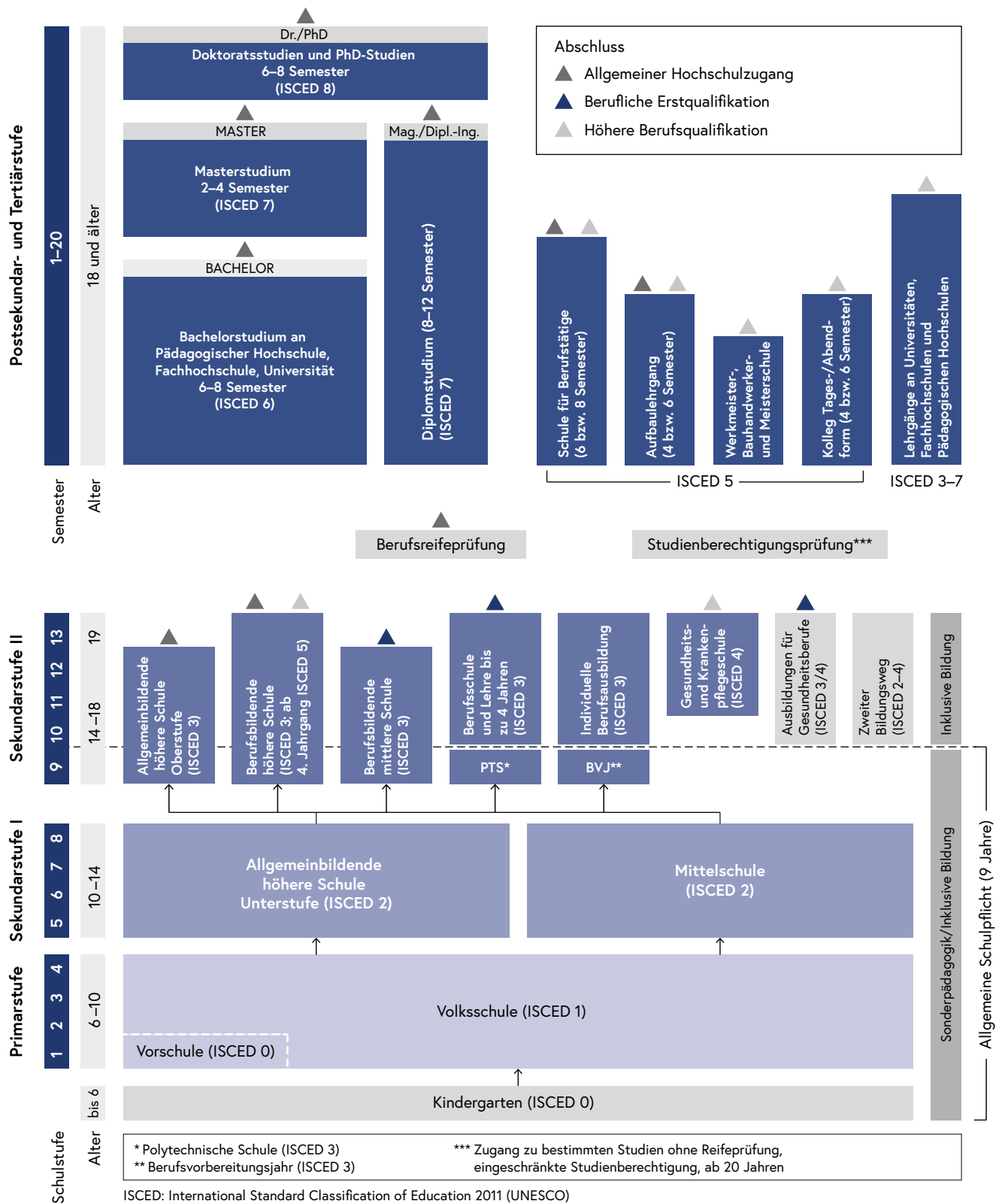
Gesetzliche Grundlagen

AEUV	Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union
BAG	Berufsausbildungsgesetz
BD-EG	Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz
BDG	Beamten-Dienstrechtsgesetz
BGBL	Bundesgesetzblatt
B-VG	Bundes-Verfassungsgesetz
EU AI Act	EU Artificial Intelligence Act
PVG	Bundes-Personalvertretungsgesetz
SchOG	Schulorganisationsgesetz
SchUG	Schulunterrichtsgesetz
SchVG	Schülervertretungengesetz
SQM-VO	Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung betreffend das Schulqualitätsmanagement
VBG	Vertragsbedienstetengesetz

Institutionen und Organisationen

AMS	Arbeitsmarktservice
BIFIE	Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung (Deutschland)
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Frauen (Österreich)
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
DeGEval	Gesellschaft für Evaluation e. V.
EU	Europäische Union
Eurostat	Statistisches Amt der Europäischen Union
ibw	Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IHS	Institut für Höhere Studien
IQS	Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen
OeAD	Agentur für Bildung und Internationalisierung
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
ÖH	Österreichische Hochschülerinnen- und Hochschülerschaft
WKO	Wirtschaftskammer Österreich
UIS	UNESCO-Institut für Statistik
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UOE	UNESCO-Institut für Statistik, OECD und Eurostat

Österreichisches Bildungssystem



Einleitung zum Nationalen Bildungsbericht Österreich 2024

Der Nationale Bildungsbericht (NBB) erscheint mit der vorliegenden Ausgabe zum sechsten Mal. Während die Ausgaben von 2009, 2012, 2015 und 2018 unter Koordination des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) in zwei Bänden erstellt wurden, wird der Nationale Bildungsbericht seit 2021 unter der Gesamtkoordination und Herausgabe des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) veröffentlicht. Das Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS) wirkt – als Nachfolgeorganisation des BIFIE – jedoch weiterhin wesentlich an der Erstellung des Berichts mit.

Neben den Zuständigkeiten hat sich auch die Struktur des Berichts beginnend mit dem Nationalen Bildungsbericht 2021 verändert. Der Bildungsbericht gliedert sich in drei Teile: Teil 1 – Bildungscontrolling-Bericht, Teil 2 – Bildungsindikatoren und Teil 3 – Ausgewählte Entwicklungsfelder. Der Nationale Bildungsbericht 2024 ist nun der zweite Bildungsbericht, der in dieser Form erscheint. Gleichzeitig änderten sich mit dem Inkrafttreten des Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetzes (BD-EG) die Anforderungen an den Nationalen Bildungsbericht dahingehend, dass dieser seit 2021 nun auch einen nationalen Bildungscontrolling-Bericht sowie 2024 erstmals beigefügte Schulqualitätsberichte der Bildungsdirektionen umfasst (BD-EG § 5 Abs. 3).

Inhalte und Gliederung des Nationalen Bildungsberichts 2024

Der **erste Teil** des Nationalen Bildungsberichts bilanziert den aktuellen Stand der Umsetzung der Elemente des Bildungscontrollings. Im Rahmen des Bildungscontrolling-Berichts werden wesentliche Entwicklungen im Bildungsbereich, wie die Weiterentwicklung des Schulsystems, die Umsetzung von Reformen und der Fortschritt wesentlicher Projekte systematisch erfasst. So wird über den derzeitigen Fortschritt des Qualitätsrahmens für Schulen, des Bildungsmonitorings, des Kompetenzmessungsinstruments individuelle Kompetenzmessung PLUS (iKM^{PLUS}), der internen sowie der externen Schulevaluation berichtet. Darüber hinaus enthält der erste Teil des Berichts jene Ergebnisse aus dem Bildungscontrolling, welche den Fortschritt bei der Erreichung der EU-Zielvorgaben für allgemeine und berufliche Bildung und die Wirkungsinformationen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) umfassen.

Ein wesentlicher Bestandteil des Bildungscontrolling-Berichts sind außerdem die Schulqualitätsberichte der Bildungsdirektionen. Während im abschließenden Kapitel von Teil 1 die Schulqualitätsberichte allgemein erläutert werden, sind im Anhang die einzelnen Berichte der Bildungsdirektionen dargestellt. Diese bieten einerseits einen Überblick über wesentliche Kennzahlen aus den Bundesländern und ermöglichen den Bildungsdirektionen andererseits, zu zwei ausgewählten Zielen, die gemeinsam mit dem BMBWF im Rahmen der Ressourcen-, Ziel- und Leistungspläne vereinbart wurden, die im Bundesland umgesetzten Maßnahmen zu beschreiben.

Der **zweite Teil** des Nationalen Bildungsberichts stellt Indikatoren zu Daten des österreichischen Bildungssystems dar und bildet somit die wesentlichen Entwicklungen des österreichischen Bildungssystems mithilfe einer umfassenden und differenzierten quantitativen Darstellung wichtiger Aspekte des Schul- und Bildungswesens ab. Im Unterschied zum ersten Teil des NBB, welcher eine Überprüfung und Bewertung der erfolgreichen Realisierung gesetzter Maßnahmen ermöglichen soll, ist es das Ziel des zweiten Teils, aktuelle Entwicklungen und den Status quo des Bildungssystems zu beleuchten. Damit erhebt der zweite Teil weniger einen Bewertungsanspruch, sondern bietet Akteurinnen und Akteuren im Bildungsbereich sowie der Öffentlichkeit eine transparente Informationsgrundlage.

Während der erste Teil des Nationalen Bildungsberichts über aktuelle Reformen und Projekte sowie über das Handeln von Akteurinnen und Akteuren der Bildungsverwaltung bilanziert und der zweite Teil wichtige Entwicklungen des Bildungssystems in Form von Indikatoren darstellt, werden im **dritten Teil** vier ausgewählte Entwicklungsfelder betrachtet, welche bildungspolitisch relevante Herausforderungen und Problemstellungen beschreiben. Diese Entwicklungsfelder werden im Zusammenhang mit dem aktuellen Forschungsstand bereits umgesetzter politischer Maßnahmen und daraus resultierender Forschungsbedarfe beleuchtet. Ziel des dritten Teils des NBB ist es somit – neben der wissenschaftlichen Aufarbeitung ausgewählter bildungspolitisch relevanter Themen und einer Zusammenschau der Erkenntnisse, die es zu diesen aus der Forschung bereits gibt –, weitere Forschung in diesen Bereichen anzuregen und Forschungsbedarfe aufzuzeigen. Im Anschluss an die Beiträge der Autorinnen und Autoren wird im Nationalen Bildungsbericht der Standpunkt des BMBWF zum jeweiligen Thema kurz dargestellt. In einem abschließenden Beitrag des Qualitätsrats – fünf Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die die Sicherstellung der wissenschaftlichen Qualität der Beiträge unterstützt und deren Entstehungsprozess begleitet haben – werden die Themen in einer Zusammenschau betrachtet und die zentralen Herausforderungen und Empfehlungen reflektiert.

Abschließend sind in einer Executive Summary die Inhalte der drei Teile des Nationalen Bildungsberichts 2024 in deutscher und englischer Sprache kurz dargestellt.

Zielgruppen des Nationalen Bildungsberichts

Der Nationale Bildungsbericht richtet sich an mehrere Zielgruppen. Alle drei Teile des Berichts dienen der Information der bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit. Der Bildungscontrolling-Bericht mit den Schulqualitätsberichten der Bildungsdirektionen (Teil 1) dient zudem als Informationsquelle für den Nationalrat sowie für die Bildungsverwaltung und gibt Einblick in die Komponenten sowie die Ergebnisse des Bildungscontrollings. Die Bildungsindikatoren (Teil 2) bieten eine umfassende Gesamtschau des Datenbestands zum Bildungsbereich und liefern damit wichtige Informationen für die Bildungsverwaltung, die Bildungsforschung sowie für Stakeholderinnen und Stakeholder verschiedener bildungsnaher Bereiche. Die ausgewählten Entwicklungsfelder (Teil 3) stellen eine umfassende Aufarbeitung zentraler Themen durch Expertinnen und Experten dar. Damit wird einerseits eine Informationsquelle für die Bildungsforschung geschaffen, andererseits bietet die wissenschaftliche Aufarbeitung eine evidenzbasierte Grundlage für bildungspolitische Entscheidungsprozesse.

Mitwirkende an der Berichterstellung

Der Nationale Bildungsbericht 2024 wurde unter Mitwirkung zahlreicher Akteurinnen und Akteure erstellt. Während die Gesamtkoordination beim BMBWF lag, erfolgte die Koordination von Teil 2 und Teil 3 vorwiegend durch das IQS.

Der Bildungscontrolling-Bericht (Teil 1) wurde von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des BMBWF erstellt. Die Bildungsindikatoren (Teil 2) wurden vom IQS verfasst. Bei einzelnen Indikatoren wirkte das IHS mit und bei der Statistik Austria wurden zudem Sonderauswertungen beauftragt. Für die Erstellung der Beiträge zu ausgewählten Entwicklungsfeldern (Teil 3) wurden ausgewählte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler von Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und anderen Institutionen beauftragt. Für die Qualitätssicherung dieses Teils wurden Reviews von externen Gutachterinnen und Gutachtern im Doppelblindverfahren erstellt. Darüber hinaus wurde ein Qualitätsrat, bestehend aus fünf in der österreichischen Bildungsforschungslandschaft etablierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern eingerichtet, der als unabhängige Schnittstelle zwischen Herausgeber und Autorinnen und Autoren den Prozess begleitete. Er war für die Sicherung der wissenschaftlichen Qualität und die Einhaltung der wissenschaftlichen Standards für Teil 3 sowie für die Erstellung einer abschließenden Synthese zuständig. Das IQS koordinierte die Erstellung von Teil 3 und agierte als Kommunikationsschnittstelle für die Autorinnen und Autoren, Gutachterinnen und Gutachter sowie den Qualitätsrat.

Die redaktionelle Überarbeitung aller Teile erfolgte durch das IQS. Ebenso wurden Lektorat, Satz und Layout des vorliegenden Berichts durch das IQS vorgenommen.

Teil 1

<http://doi.org/10.17888/nbb2024-1>

Bildungscontrolling-Bericht



Einleitung

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) ist für die strategische Steuerung der Bildung in Österreich verantwortlich. Die Einrichtung des Bildungscontrollings im BMBWF ermöglicht, die Entwicklungen im Bildungssystem zu beobachten, Steuerungsmaßnahmen zur Weiterentwicklung zu gestalten, Ressourcen effizient und transparent einzusetzen und diese Prozesse zu kontrollieren. Ziel des Bildungscontrollings ist es, auf allen Ebenen der Schulverwaltung und der Schulen Qualität und Quantität der Bildungsangebote und -Prozesse zu evaluieren. Das Ineinandergreifen von Instrumenten des Bildungscontrollings sichert die Bildungsstandards im österreichischen Schulsystem und ermöglicht die konstante Weiterentwicklung der Bildungseinrichtungen und Verwaltungsstrukturen.

Mit der Implementierung des Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetzes (BD-EG) 2017 vollzog sich neben dem Aufbau eines Bildungscontrollings auch eine Neustrukturierung der nun periodisch verlaufenden Planungs- und Berichtskonzepte. Leitgedanke war die Installierung verbindlicher Kriterien und Parameter über alle Steuerungsebenen hinweg. Auf der Ebene der Bundesverwaltung dient das Instrument der *Wirkungsorientierten Steuerung* der Verfolgung und Messung der politisch festgelegten Bildungsziele vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung. Zwischen dem Ministerium und den Bildungsdirektionen wird jährlich der Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan (RZL-Plan) vereinbart. Seit dem Inkrafttreten des BD-EG legt das BMBWF nach § 5 Abs. 3 BD-EG dem Nationalrat alle drei Jahre einen Bildungscontrolling-Bericht vor. Im Nationalen Bildungsbericht (NBB) 2021 war erstmalig ein umfangreicher Bildungscontrolling-Bericht enthalten. In diesem wurden die rechtlichen Rahmenbedingungen und das Steuerungsmodell des Bildungssystems ausführlich ausgeführt und in die Komponenten des Bildungscontrollings eingeführt.

Der Nationale Bildungsbericht 2024 knüpft daran inhaltlich an, indem die Beschreibungen der Komponenten des Bildungscontrollings aufgegriffen und deren Weiterentwicklungen dargestellt werden. Anschließend werden die Ergebnisse des Bildungscontrollings und der Schulqualitätsberichte präsentiert. Diese umfassen die EU-Zielvorgaben, die Evaluierung der Wirkungsinformationen des BMBWF 2023 und die Ergebnisse zum Stand der Umsetzung der Maßnahmen aus den RZL-Plänen 2023 der Bildungsdirektionen.

Erstellt wird der Bildungscontrolling-Bericht vom BMBWF unter redaktioneller Mitarbeit des Instituts des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). Die Koordination der Erstellung erfolgt durch die Geschäftsstelle für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im BMBWF.

1 Die Komponenten des Bildungscontrollings

Im vorliegenden Bildungscontrolling-Bericht werden zunächst die zentralen Komponenten des Bildungscontrollings dargestellt. Der Nationale Bildungsbericht 2021 legte den Fokus auf die Einrichtung und die Aufgaben eines Bildungscontrollings in Österreich und nahm besonders die Implementierung und gesetzliche Grundlage der einzelnen Komponenten in den Blick. Nach deren Inkrafttreten stellt der diesjährige Bericht die Weiterentwicklungen der Komponenten in den Vordergrund. Im Fokus stehen jeweils die Berichterstattung und Reflexion über den aktuellen Stand der Umsetzung und die erzielten Fortschritte seit dem NBB 2021. Gleichzeitig wird zu jedem Instrument ein Ausblick gegeben, der die nächsten Entwicklungsschritte und Weiterentwicklungsmöglichkeiten erörtert. Folgende Komponenten werden dabei näher erläutert:

- Qualitätsrahmen für Schulen
- Bildungsmonitoring
- Nationale Kompetenzerhebungen – individuelle Kompetenzmessung PLUS (iKM^{PLUS})
- Interne Schulevaluation und Feedback
- Externe Schulevaluation

Die Komponenten des Bildungscontrollings befinden sich noch in sehr unterschiedlichen Stadien der Datengewinnung und des darauf aufbauenden evidenzinformierten Einwirkens auf Schule und Schulverwaltung. Die unterschiedlichen Methoden benötigen variierende Zeitabstände, um qualitätsgesicherte Erkenntnisse zu gewinnen. Die Ausführungen verdeutlichen, wie die einzelnen Komponenten evidenzbasierte Daten zu Schulqualität und Schulverwaltung systematisch erheben und sich dadurch zielgerichtete Steuerungsmöglichkeiten eröffnen, die den effizienten und transparenten Ressourceneinsatz sicherstellen können. Im Bildungscontrolling-Bericht 2024 wird dabei auf die Umsetzung der nationalen Kompetenzerhebungen – iKM^{PLUS} und der externen Schulevaluation ein besonderer Fokus gelegt.

1.1 Der Qualitätsrahmen für Schulen

Der *Qualitätsrahmen für Schulen* (www.qms.at/qualitaetsrahmen) trat mit Jänner 2021 in Kraft (vgl. BMBWF, 2020). Er enthält eine Definition und Beschreibung von Schulqualität und bildet eine verbindliche inhaltliche Grundlage für das Bildungscontrolling (vgl. § 5 Abs. 2 Z. 1 BD-EG).

Der Qualitätsrahmen ist in fünf Qualitätsdimensionen gegliedert:

- Qualitätsmanagement
- Führen und Leiten
- Lernen und Lehren
- Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen
- Ergebnisse und Wirkungen

Jede Qualitätsdimension benennt thematische Qualitätsbereiche, die in Form von praxisnah formulierten Qualitätskriterien detailliert beschrieben sind.

Auf der Ebene des einzelnen Schulstandorts adressiert der Qualitätsrahmen für Schulen vor allem die Schulleitung und die Lehrpersonen und ist das Ziel- und Orientierungsdokument für die Qualitätsentwicklung. Er unterstützt dabei, Stärken der Schule zu identifizieren, aber auch Verbesserungspotenziale sichtbar zu machen. Damit können konkrete Handlungsfelder abgeleitet werden, in denen Schul- und Unterrichtsentwicklungsvorhaben geplant und umgesetzt werden.

Entwicklung seit dem Nationalen Bildungsbericht 2021 und der aktuelle Stand der Umsetzung

Zeitgleich mit der Einführung des Qualitätsrahmens stellte das BMBWF den Schulen ein Onlinetool für die *schulinterne Qualitätseinschätzung* (siQe; www.iqesonline.net/at/siqe) zur Verfügung. Schulleitungen, Lehrende und weiteres pädagogisches Personal setzten das siQe-Tool ein, um ihre bisherige Arbeit zu reflektieren und Handlungsfelder für die weitere Schulentwicklungsarbeit abzuleiten. Die Durchführung der schulinternen Qualitätseinschätzung wurde von der Schulaufsicht im Rahmen des Qualitätscontrollings sichergestellt. Das siQe-Tool steht auch weiterhin zur Verfügung und bietet Schulen die Möglichkeit, in regelmäßigen Abständen ihre Arbeit vor dem Hintergrund des Qualitätsrahmens für Schulen zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Der Qualitätsrahmen für Schulen ist die zentrale Grundlage bei der Ausgestaltung des *Qualitätsmanagementsystems für Schulen* (QMS; www.qms.at). Die Bezugnahme auf den Qualitätsrahmen erfolgt über die QMS-Instrumente, z. B. im Schulentwicklungsplan und im Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch zwischen Schulleitung und Schulaufsicht.

Im Rahmen des QMS steht den Schulen seit dem Schuljahr 2021/22 das Österreichportal der international erprobten Evaluations- und Schulentwicklungsplattform IQES online zur Verfügung (www.iqesonline.net/at/; vgl. BMBWF, 2021a, und BMBWF, 2022; siehe auch Kapitel 1.4). Die dort angebotenen Evaluations- und Feedbackinstrumente sowie weitere spezifisch auf die Gegebenheiten der österreichischen Schulen zugeschnittene Instrumente sind den Dimensionen und Bereichen des Qualitätsrahmens für Schulen zugeordnet und können damit zielgerichtet eingesetzt werden.

Auch für die neu eingeführte *externe Schulevaluation* (siehe Kapitel 1.5) stellt der Qualitätsrahmen für Schulen ein Referenzdokument dar. Die darin beschriebenen Qualitätskriterien bilden den Ausgangspunkt bei der Entwicklung der Indikatoren, anhand derer die Qualität der evaluierten Schulen festgestellt und rückgemeldet wird.

In der *Aus-, Fort- und Weiterbildung* an den Pädagogischen Hochschulen sind der Qualitätsrahmen für Schulen und das QMS inhaltlich verankert. Der Qualitätsrahmen ist bei der Gestaltung der Fort- und Weiterbildungsangebote ein wesentliches Bezugsdokument. Damit kann sichergestellt werden, dass sich Auszubildende sowie im Beruf stehende Pädagoginnen und Pädagogen in ihrer Arbeit am Qualitätsrahmen für Schulen orientieren.

Ausblick und weitere Schritte bis 2027

Durch die Erfahrungen, die bei der Anwendung des Qualitätsrahmens für Schulen in der Praxis gemacht werden, und aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen, z. B. im Bereich der Digitalisierung, werden inhaltliche Verbesserungsmöglichkeiten erkennbar. Der Qualitätsrahmen für Schulen wird daher ab 2026 in regelmäßigen Abständen evaluiert und bei Bedarf adaptiert.

Wesentliche Ziele dabei sind:

- Der Qualitätsrahmen für Schulen bleibt ein „lebendiges“ Dokument, das Entwicklungen in Gesellschaft und Bildungssystem aufnimmt, die für die Qualität von Schule bedeutsam sind.
- Der Qualitätsrahmen für Schulen bleibt das zentrale Ziel- und Orientierungsdokument für die Qualitätsentwicklung der Schulen.
- Projekte, Prozesse und Vorhaben der Schulverwaltung orientieren sich am Qualitätsrahmen für Schulen und sind strategisch auf die Schaffung optimaler Rahmenbedingungen für Bildung und Lernen ausgerichtet.



Kurz & bündig

Der Qualitätsrahmen für Schulen ist inhaltliche Grundlage für eine ziel- und wirkungsorientierte Schulentwicklung an österreichischen Schulen und für das Bildungscontrolling des Schulsystems (Qualitätsmanagement, Bildungsmonitoring, Ressourcencontrolling). Er beschreibt wesentliche Merkmale von Schulqualität in den fünf Qualitätsdimensionen Qualitätsmanagement, Führen und Leiten, Lernen und Lehren, Schulpartnerschaft und Außenbeziehung sowie Ergebnisse und Wirkungen. Um die Aktualität des Qualitätsrahmens für Schulen sicherzustellen, wird er ab dem Jahr 2026 in regelmäßigen Abständen evaluiert und bei Bedarf adaptiert.

1.2 Bildungsmonitoring

Das Bildungsmonitoring in Österreich verfolgt das Ziel, die Nutzung von Daten zur Systemsteuerung und Qualitätsentwicklung im österreichischen Schulwesen zu verbessern. Es unterstützt somit evidenzorientiertes Handeln auf allen Ebenen des Schulsystems. Dafür wird ein Bildungsinformationssystem (BILIS) als zentrales Datenspeicher- und Datenverarbeitungssystem entwickelt sowie ein modernes Berichtswesen für eine bedarfsgerechte Informationsbereitstellung auf allen Ebenen eingeführt. Die dadurch umgesetzte Integration einer bisher stark disparaten Bildungsdatenlandschaft soll die Verfügbarkeit sowie Nutzbarkeit der Daten im Bildungssystem wesentlich verbessern. Zusätzlich sind die Konzeption und die Publikation des NBB gemäß den veränderten gesetzlichen Vorgaben (siehe BMBWF, 2021b, S. 17 f.) sowie ein verbessertes Wissensmanagement Aufgabe und Ziel des Bildungsmonitorings.

Als Teil des Bildungscontrollings und des Qualitätsmanagements unterstützt das Bildungsmonitoring gezielt die Strukturen und Prozesse der neuen Governance. Dem Bildungsmonitoring kommt dabei die Aufgabe der bedarfsgerechten Aufbereitung und Bereitstellung von Informationen für die vier wesentlichen Ebenen Schule, Bildungsregion, Bildungsdirektion und Zentralstelle zu.

Entwicklung seit dem Nationalen Bildungsbericht 2021 und der aktuelle Stand der Umsetzung

Die Entwicklung des Bildungsmonitorings befindet sich nach der Planungs- nun in der Umsetzungsphase. Das Data-Warehouse des Bildungsinformationssystems (BILIS-DWH) wurde eingerichtet, ein Großteil der initial vorgesehenen Datenquellen angebunden und Datenbestände eingelagert. Die Anbindung an die Reportingplattform des Bundes (www.reportingplattform.gv.at) ermöglicht es, das Berichtswesen des Bildungsmonitorings in Form von Dashboards (Visualisierung von Daten in einer grafischen Benutzeroberfläche) aufzubereiten.

Als Voraussetzung für die Bereitstellung der Dashboards muss ein Benutzerinnen- und Benutzer-Berechtigungsmanagement aufgebaut werden, welches es erlaubt, den Nutzerinnen und Nutzern diejenigen Visualisierungen bereitzustellen und zugänglich zu machen, die für sie vorgesehen sind. Die Rollen und damit verbundenen Berechtigungen der Nutzerinnen und Nutzer werden durch das Bildungsportal des BMBWF (www.bildung.gv.at) für das Bildungsmonitoring bereitgestellt.¹ Die Anbindung, Testung und Produktivsetzung dieses Benutzerinnen- und Benutzer-Berechtigungsmanagements wurde 2024 umgesetzt.

¹ Das Bildungsportal ist eine zentrale Plattform für Anwenderinnen und Anwender im Bildungsbereich: Von der Bildungsverwaltung zu Lehrenden, Lernenden und Erziehungsberechtigten sind bildungsbezogene Anwendungen für die verschiedenen Nutzerinnen- und Nutzergruppen seit dem Schuljahr 2023/24 zentral und mit nur einer Anmeldung zugänglich. Siehe <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/pods.html>

Im Zuge der Zusammenführung der Daten im BILIS wurde zusätzlich eine Datenbank erstellt, die eine systematische Dokumentation der Metadaten sicherstellt. Damit wurde die Grundlage geschaffen, dass neben den Daten selbst auch das Wissen über die Daten systematisch erfasst wird und in die Dashboards eingebunden werden kann.

Mit den „Grunddaten des österreichischen Schulwesens“ wurde ein erstes Dashboard umgesetzt, welches grundlegende Eckdaten zu Schulen, Klassen, Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen für die Bildungsverwaltung aufbereitet, dauerhaft bereitstellt und regelmäßig aktualisiert. Die Bereitstellung dieser Grunddaten an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des BMBWF und der Bildungsdirektionen wurde bis März 2024 abgeschlossen.

Die Einbindung des Bildungsportals als Identitätsanbieter für das Benutzerinnen- und Benutzer-Berechtigungsmanagement wurde im Herbst 2024 vollzogen. Die technische Entwicklung des BILIS konnte jedoch zügig vorangetrieben werden, wodurch das Grunddaten-Dashboard wie beschrieben fertiggestellt wurde.

Ausblick und weitere Schritte bis 2027

Ein zentrales Ziel des Bildungsmonitorings besteht darin, das Angebot an Informationen für Steuerungs- und Schulentwicklungsprozesse verlässlich in hoher Qualität bereitzustellen. Des Weiteren soll das Informationsangebot durch Rückmeldungen der Nutzerinnen und Nutzer kontinuierlich angepasst und erweitert werden sowie in eine strategische Planung der Datengenerierung einfließen. Dabei sollen vordringlich bereits bestehende Datenbestände weiter im BILIS zusammengeführt werden, ohne den Aufwand der Datenbringung in der Bildungsverwaltung oder im Schulwesen zu erhöhen.

Akteurinnen und Akteure im Schulwesen sollen auf Basis von spezifischen, regelmäßig aktualisierten und direkt verfügbaren Daten Ziele definieren, Maßnahmen konzipieren und deren Erreichung prüfen, um damit wirkungsvoll in ihrem Handlungskontext agieren zu können.

Das Berichtswesen des Bildungsmonitorings wird bis Ende 2025 auf allen Ebenen der Bildungsverwaltung und der Schulen Dashboards anbieten. Insbesondere ist die Umsetzung schultypenspezifischer Schuldatenblätter geplant. Diese beinhalten Grundinformationen zum Schulstandort sowie Indikatoren, welche sich inhaltlich am Qualitätsrahmen für Schulen orientieren und den Schulleitungen als Datengrundlage für die Schulentwicklung dienen sollen. Sie wurden im Jahr 2024 geplant sowie schrittweise umgesetzt und bereitgestellt, sodass im Schuljahr 2024/25 eine sukzessive Ausrollung, beginnend mit den Volksschulen, erfolgen kann.

Zu diesem Zeitpunkt wird auch das Schulqualitätsmanagement Zugang zu den Schuldatenblättern erhalten. Schulleitungen und Schulqualitätsmanagerinnen und Schulqualitätsmanager werden im BILIS grafische Benutzeroberflächen vorfinden, die einen Über-

blick über verfügbare Dashboards bieten und bestehende Daten zusammenführen. Für die regionale Entwicklung des Bildungsangebots in den Bildungsregionen wird seit Herbst 2024 ein Bildungsregionsdatenblatt konzipiert, dessen Umsetzung und Bereitstellung im Jahr 2025 geplant ist. Die Integration der Bildungsdatenlandschaft, die mit der Einrichtung des BILIS begonnen wurde, wird in den nächsten Jahren weiter vorangetrieben. Insbesondere Datenbestände zum Personal an Schulen werden in einer nächsten Phase im Fokus weiterer Datenanbindungen stehen.



Kurz & bündig

Durch die Einrichtung des BILIS wurde mit der Integration einer bisher stark disparaten Bildungsdatenlandschaft begonnen. Es dient als technische Infrastruktur des Bildungsmonitorings, welches eine bedarfsgerechte Informationsbereitstellung in Form moderner Dashboards auf allen Ebenen der Bildungsverwaltung und der Schulen zum Ziel hat. Im Frühjahr 2024 wurden die „Grunddaten des österreichischen Schulwesens“ erstmalig dem BMBWF und den Bildungsdirektionen in Form eines Dashboards bereitgestellt. Im Schuljahr 2024/25 erfolgt eine schrittweise Ausrollung erster Schuldatenblätter, beginnend mit den Volksschulen. In den kommenden Jahren werden sowohl die Integration weiterer Datenquellen als auch der Ausbau und die Weiterentwicklung der verschiedenen Dashboards für alle Ebenen unter Einbeziehung der Erfahrungen der Benutzerinnen und Benutzer im Fokus stehen.

1.3 Nationale Kompetenzerhebungen – iKM^{PLUS}

Seit mehr als 15 Jahren definieren die österreichischen Bildungsstandards verbindliche Lernziele in Deutsch, Mathematik und Englisch (Verordnung über Bildungsstandards im österreichischen Schulwesen, BGBl. II Nr. 1/2009 i. d. g. F.). Durch sie wird der Fokus der Schul- und Unterrichtsentwicklung bzw. des Qualitätsmanagements auf die Erreichung von Grundkompetenzen gelegt. Die Festlegung der Lernziele durch die Standards ist untrennbar verknüpft mit der Überprüfung ihrer Erreichung durch nationale Kompetenzerhebungen. Durch diese Verknüpfung werden i) Aufschlüsse über den Erfolg des Unterrichts und über Entwicklungspotenziale des österreichischen Schulwesens ermöglicht, ii) eine nachhaltige Ergebnisorientierung in der Planung und Durchführung von Unterricht bewirkt und iii) durch konkrete Vergleichsmaßstäbe die bestmögliche Diagnostik als Grundlage für individuelle Förderung sichergestellt sowie iv) eine datengestützte Qualitätsentwicklung in der Schule gezielt unterstützt (Verordnung über Bildungsstandards im österreichischen Schulwesen, BGBl. II Nr. 1/2009 i. d. g. F.).

Für diese Funktionen der Bildungsstandards wurden von 2012 bis 2019 (Ausgangsmessungen 2009 und 2010) auf der Primarstufe und Sekundarstufe I zwei getrennte Instrumente, die verpflichtende Durchführung der Bildungsstandardüberprüfung (BIST-Ü) auf der 4. und 8. Schulstufe (George, Schreiner, Wiesner, Pointinger & Pacher, 2019) für das Systemmonitoring und die Informelle Kompetenzmessung (IKM) zur Individualförderung, eingesetzt. Mit der Festlegung der Rahmenbedingungen für das Bildungscontrolling (§ 5 Abs. 2 Z. 6 BD-EG 2017), der Festlegung des Qualitätsrahmens für Schulen und der Neuverlautbarung der Bildungsstandardverordnung im Dezember 2020 auf Basis des § 17 Abs. 1a SchUG wurde die Weiterentwicklung der Bildungsstandardüberprüfung und der IKM zur individuellen Kompetenzmessung PLUS (iKM^{PLUS}) rechtlich verankert. Die Integration beider früheren Instrumente hin zur iKM^{PLUS} zielt darauf ab, Diagnostik zur Individualförderung mit dem Monitoring der Kompetenzen auf Schul- und Systemebene zu verbinden (Stauber, Stahl, Bruneforth & Illetschko, 2024). Durch die neuen, vorverlagerten Kompetenzmessungen bereits auf der 3. bzw. 7. Schulstufe kann nun auch die Förderung früher und über einen längeren Zeitraum, bevor die Schülerinnen und Schüler die jeweilige Schule verlassen, unterstützt werden. Weitere Informationen zu den intendierten Zielen der iKM^{PLUS} wurden bereits im Nationalen Bildungsbericht 2021 (BMBWF, 2021, S. 54 f.) näher erläutert.

Um der Anforderung gerecht zu werden, eine integrierte nationale Kompetenzmessung sowohl für die Diagnostik zur Individualförderung und Bestimmung des Lernfortschritts als auch für das Monitoring zu optimieren, wurden ursprüngliche methodische und konzeptionelle Zielkonflikte durch neue, innovative Ansätze aufgelöst. Diese Herausforderungen werden durch für die unterschiedlichen Zwecke gezielt optimierte Rückmeldungen und Berichte aufgelöst:

- Um die Individualförderung und Unterrichtsentwicklung – die zentralen Ziele der iKM^{PLUS} – zu fördern, ist die jährliche Berichterstattung, anders als bei den vorherigen BIST-Ü, allein darauf ausgerichtet und für Pädagoginnen und Pädagogen optimiert und aufbereitet.
- Erst in den Auswertungen über die drei Erhebungen des dreijährigen Zyklus der iKM^{PLUS} können für das Zusammenspiel mit der Schulaufsicht und für das Bildungsmonitoring optimierte Berichte erstellt werden, welche die Grundlage für eine langfristige Schul- und Qualitätsentwicklung bilden.
- Das dazu entwickelte rotierte Mehrkohorten-Multiset-Erhebungsdesign (rMME; vgl. Stauber et al., 2024, S. 162) folgt einem Dreijahreszyklus und integriert die Datenerhebung für Individual-, Qualitäts- und Systemberichterstattung. Damit ist es unter anderem gelungen, eine doppelte Datenerhebung zu vermeiden, die Erhebungszeit für Schülerinnen und Schüler auf jeweils maximal eine Unterrichtsstunde zu begrenzen und die Berichtszeiträume für das Monitoring von 5 auf 3 Jahre zu verkürzen.

Entwicklung seit dem Nationalen Bildungsbericht 2021 und der aktuelle Stand der Umsetzung

Mit dem Sommersemester des Schuljahres 2021/22 bzw. dem Wintersemester 2022/23 wurden erstmals die vorgelagerten Kompetenzerhebungen auf der 3. bzw. 7. Schulstufe eingeführt. Im Sommersemester 2022/23 und im Wintersemester 2023/24 wurden dann die Messungen auf die 4. und 8. Schulstufe ausgeweitet. Mit dem Jahr 2023 begann der erste dreijährige Zyklus des Monitorings der Bildungsstandards. Parallel dazu wurde das Angebot an verpflichtenden jährlichen Modulen für die Kompetenzen in *Mathematik*, *Deutsch (Lesen)* und *Englisch (Rezeptive Fertigkeiten)* um die freiwilligen Module zur vertiefenden Diagnostik in diesen Bereichen bzw. zur Beobachtung weiterer Kompetenzbereiche erweitert (vgl. Stauber et al., 2024, S. 162). Einhergehend mit der operativen Umsetzung der Erhebungen wurden die Prozesse für die jährlichen Rückmeldungen primär für Schülerinnen und Schüler und ihre Erziehungsberechtigten sowie für Lehrpersonen zur Individualförderung der Schülerinnen und Schüler sowie für die Unterrichtsplanung ausgerollt. Viel Augenmerk wurde auf Begleitmaterialien zur iKM^{PLUS} für Schulleitungen und Lehrkräfte sowie für Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern gelegt.² Insbesondere dem Fördermaterial für Lehrpersonen, mit dem in Schritten der Weg von der Ergebnissrückmeldung zur Förderung begleitet wird, kommt eine besondere Bedeutung zu,³ womit auch ein Feld für die weitere Fortentwicklung der iKM^{PLUS} definiert ist. Die Akteurinnen und Akteure an den Schulen wurden zusätzlich durch eine Bereitstellung von gezielten Fortbildungen an der virtuellen Pädagogischen Hochschule sowie durch Angebote an allen Pädagogischen Hochschulen unterstützt. Für die Vermittlung der Inhalte wird ein Multiplikatorinnen- und Multiplikatorensystem genutzt, indem in ca. 25 Schulungen spezielle Trainerinnen und Trainer für die iKM^{PLUS} geschult wurden, die wiederum die Inhalte an den Pädagogischen Hochschulen weitervermittelten. Auch die Schulqualitätsmanagerinnen und -manager wurden speziell geschult, um die Schulen bei der Implementierung der iKM^{PLUS} und ihrer Ergebnisse zu unterstützen, ohne voreilig Schlüsse zu ziehen, die den folgenden summativen Zyklusberichten vorgeifen würden.

Mit den Erhebungen im Schuljahr 2022/23 wurde die Implementierung der Komponente zur Diagnostik und somit zur Individualförderung abgeschlossen. Aufgrund der jährlichen Erhebung der Basismodule der iKM^{PLUS} wurden hinsichtlich der Individualförderung folgende Zielvorstellungen umgesetzt:

-
- 2 Aktuell liegen 126 verschiedene Begleitmaterialien und 12 Videos vor. Die aktuellen Materialien für Schülerinnen und Schüler bzw. ihre Eltern, Lehrpersonen und Schulleitungen finden sich jeweils unter <https://www.iqs.gv.at/downloads/nationale-kompetenzerhebung>.
 - 3 Siehe <https://www.iqs.gv.at/downloads/nationale-kompetenzerhebung/ikm-plus-volksschule/lehrpersonen/foerderung>.

- Verkürzung der Rückmelde- und Berichtszyklen für Lehrpersonen (jährlich statt alle 4–5 Jahre im Rahmen der BIST-Ü); Beschleunigung der Ergebnissrückmeldungen, d. h., Lehrpersonen erhalten Feedback sofort (Volksschule) bzw. spätestens nach 3 Werktagen (Sekundarstufe I) und nicht mehr nach einem Jahr (BIST-Ü);
- Förderung und Unterrichtsentwicklung direkt im Anschluss an die Erhebungen und bereits ab der 3. und 7. Schulstufe;
- Längsschnittbetrachtung des Lernfortschritts von der 3. auf die 4. bzw. von der 7. auf die 8. Schulstufe;
- Ausbau der Datengrundlagen für Förderung, Unterrichts-, Schul- und Qualitätsentwicklung;
- formatives Instrument, niederschwellige Durchführung im Unterricht;
- breites Angebot an verpflichtenden und freiwilligen Modulen.

Damit wurde ein Erhebungsinstrument samt begleitender Prozesse etabliert, das jährlich auf 4 Schulstufen flächendeckende Erhebungen (verpflichtende und freiwillige) für 8 Kompetenzbereiche in der Volksschule und 14 Kompetenzbereiche auf der Sekundarstufe anbietet. Mit Ende des Schuljahres 2023/24 wurden an den Volksschulen im Frühjahr 2024 ca. 353.500 Kompetenzmessungen bei ca. 162.700 Schülerinnen und Schülern an 2.994 Schulen durchgeführt und im Herbst 2023 an den Mittelschulen und AHS-Unterstufen 537.700 Kompetenzmessungen bei ca. 163.700 Schülerinnen und Schülern an 1.420 Schulen. Dabei wurde eine durchschnittliche Durchführungsquote von 95 % der verpflichteten Schülerinnen und Schüler erreicht. In den ersten beiden Erhebungsjahren wurden rund 1.300.000 Rückmeldungen für Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und Schulleitungen erstellt und elektronisch individuell bereitgestellt.

Die Durchführung der iKM^{PLUS} wurde durch Qualitätsbeobachterinnen und -beobachter im Feld und durch Begleitbefragungen und Resonanzgruppen formativ evaluiert. Hierbei deutet sich an, dass das Instrument und seine Prozesse operativ gut an den Schulen angekommen sind und die Prozesse der Datenreflexion und Datennutzung für Förderung anlaufen.

Im Gegensatz zum Aspekt der Individualförderung ist die Implementierung des Aspekts des Bildungsmonitorings noch in der Entwicklungsphase, die entsprechende Veröffentlichung der aggregierten Ergebnisse von drei Jahren wird erst nach Abschluss des ersten Zyklus erfolgen, d. h. ab Anfang 2026. Doch wichtige Schritte auf dem Weg dahin sind bereits abgeschlossen. So wurde mit dem Jahr 2024 das Angebot der verpflichtenden Zyklusmodule, die ergänzend zu den Basismodulen nur alle drei Jahre auf der 4. und 8. Schulstufe durchgeführt werden, in den Vollausbau gebracht. Damit ist auch die Kompetenzmessung im Fach Deutsch in den Bereichen Zuhören, Verfassen von Texten und Textproduktion bzw. Schreiben und im Fach Englisch (nur Schreiben) durchgeführt, die im Rahmen der Ergebnisveröffentlichung von drei Jahren auf Systemebene ausgewertet werden.

Ausblick und weitere Schritte bis 2027

Ein wichtiger Schritt wird es sein, die Unterstützung der Lehrpersonen bei der Förderung der Schülerinnen und Schüler stetig weiterzuentwickeln. Dazu wird in Zukunft den Lehrpersonen zusammen mit den Rückmeldungen zu ihren Schülerinnen und Schülern ein niederschwelliger und stärker automatisierter Zugang zu jeweils passendem Fördermaterial angeboten.

Parallel zu den weiterhin jährlich stattfindenden Kompetenzerhebungen und Rückmeldungen wird bis zum Jahr 2026 die dreijährliche Zyklusberichterstattung eingeführt. Die Zyklusberichterstattung bildet eine Synthese aus den drei abgeschlossenen Erhebungsjahren und optimiert durch die Zusammenführung der bislang erhobenen Daten (2023–2025) die Berichterstattung zu den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler für die strategische Steuerung und Entwicklung und auch Rechenschaftslegung. Dies gilt auch, weil – im Gegensatz zu den jährlichen Ad-hoc-Rückmeldungen – fortgeschrittene, aber zeitintensive statistische Schätzmethoden zur Anwendung kommen können, welche eine statistisch saubere Aggregation der Daten auf Regions-, Landes- und Bundesebene und vertiefende Auswertungen zu den in der Verordnung über Bildungsstandards festgelegten Kompetenzen ermöglichen. Diese Synthese der Ergebnisse zielt darauf ab, schulische Akteurinnen und Akteure bei Steuerungshandlungen und Entwicklungsarbeiten zu unterstützen, deren Fokus nicht auf das Tagesgeschäft, sondern auf langfristige Merkmale der Schule gerichtet sind, insbesondere, um Schulentwicklungsmaßnahmen auf strategischer Ebene wirksam umzusetzen. Die Zyklusrückmeldungen helfen Schulleitungen, aus der großen Menge der jährlichen Daten eine Synthese für einen längeren Zeitraum mit mehreren Jahrgängen zu erhalten, ohne selbst Daten längerer Zeiträume aufbereiten zu müssen. Schulqualitätsmanagerinnen und -manager und weitere Akteurinnen und Akteure der Schulverwaltung erlangen damit gesicherte Daten zu ihrem Einflussbereich zur Nutzung für die regionale Bildungsplanung.

Die im jährlichen Prozess für Diagnostik zur Individualförderung gewonnenen Daten können mit der Zyklusberichterstattung auf Basis von Daten zu drei Jahrgängen für ein qualitativ hochwertiges Monitoring nutzbar gemacht werden. Damit wird sichergestellt, dass die Ergebnisberichterstattung ähnliche statistische Gütekriterien erfüllt wie die vorherige Berichterstattung im Rahmen der BIST-Ü. Die Ergebnisberichterstattung kann somit an diese in Form einer Zeitreihe anschließen und darüber hinaus die bei den BIST-Ü ungelöste Problematik der Kohorteneffekte überwinden. Dabei werden folgende bei Opriessnig, Neubacher, Bruneforth und Mayer (2024) beschriebene Problemkreise berücksichtigt:

Vermeidung jährlicher Schwankungen: Bei der Nutzung jahrgangsweise erhobener Daten für die Beurteilung der langfristigen Schulqualität würden – insbesondere bei relativ kleinen Schulen – zwei Faktoren problematisch werden. Erstens beeinflusst die zufällige Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler (Sampling Variation) in einem bestimmten Jahr im Vergleich zu vorherigen oder folgenden Kohorten den Blick auf die

Langzeitentwicklung der Schule. Zweitens besteht die Gefahr, dass jährliche Ergebnisse von besonderen situativen Einflüssen betroffen sein können. Lehrpersonen können diese Kontextinformationen bei der Nutzung von Daten aus einzelnen Messungen berücksichtigen, während Schulleitungen und Schulaufsicht diese jährlichen Daten oft schwer in Bezug zu den spezifischen Kohorten und Rahmenbedingungen setzen können (Kane & Staiger, 2002). Damit vermeidet das System der iKM^{PLUS} Risiken, die laut Rauch und Stern (2016) eine Bewertung der Schulqualität auf Basis punktueller Erhebungen mit sich bringen würden.

Konstruktdeckung: Ziel der Zyklusberichterstattung ist es, die gesamte Breite der in den Bildungsstandards beschriebenen Kompetenzen an jeder Schule zu beobachten. Bereits bei der BIST-Ü wurde auf eine breite fachliche Abdeckung der Kompetenzbereiche geachtet (siehe z. B. für Deutsch Breit, Bruneforth & Schreiner, 2016), allerdings durch eine Methode, die die Individualdiagnostik einschränkte. Um auf Schul- und Systemebene eine angemessene Konstruktdeckung sicherzustellen, müssen pro Kompetenzbereich wesentlich mehr Items eingesetzt werden, als die einzelnen Schülerinnen und Schüler in der vorgegebenen Zeit bearbeiten können. Da in der iKM^{PLUS} pro Unterrichtsgruppe nur ein Aufgabenheft mit identen Aufgaben eingesetzt werden kann, wird die Konstruktdeckung inhaltlicher und methodischer Natur durch Verwendung ausreichend unterschiedlicher Items über drei Kohorten hinweg erreicht (Stauber et al., 2024).

Durch die Verwendung von speziellen statistischen Schätzmethoden werden für die Zyklusberichterstattung die folgenden Erweiterungen im Vergleich zu den jährlichen Rückmeldungen gewährleistet:

- Konsistente Berichterstattung über die Ebenen Schule (Schulform), Region, Bundesland und Bund hinweg;
- Berichterstattung über das gesamte Konstrukt des Faches im Sinne der Bildungsstandards, soweit möglich;
- Vergleichswerte mit den empirischen Daten von ganz Österreich, den Ländern und den Regionen (sozialer Vergleich);
- Vergleichswerte, die die Rahmenbedingungen an den Schulen berücksichtigen (fairer Vergleich bzw. Vergleich mit Schulen ähnlicher sozioökonomischer Ausgangslage);
- Vergleich der Lernstände in Schule, Bundesland und Bund mit früheren Zyklen;
- Untersuchung von Zusammenhängen zwischen den Kompetenzbereichen und Kontextmerkmalen wie Geschlecht und Alltagssprache.

Die Zyklusberichterstattung wird Anfang 2026 für die Volksschule und Mitte 2026 für die Sekundarstufe I vorgelegt werden. Damit wird an die Berichterstattung der Überprüfung der Bildungsstandards (2012–2019) angeknüpft und auch eine langfristige Beobachtung der Trends im Schulwesen weitergeführt. Mit der Zyklusberichterstattung werden die Ergebnisse der iKM^{PLUS} für die Aufgaben des Bildungscontrollings gemäß § 2 Schulorganisationsgesetz bereitgestellt. Damit werden sie durch die Dissemination über das

Berichtswesen des Bildungsmonitorings (d. h. insbesondere des Bildungsinformationssystems BILIS und des dort abrufbaren Datenblatts Schule, siehe Kapitel 1.2) integraler Teil des Bildungsmonitoringsystems des BMBWF. Die Ergebnisse der Zyklusberichte zur iKM^{PLUS} werden einen wichtigen Beitrag liefern, um die Qualitätsdimension „Ergebnisse und Wirkungen“ des Qualitätsrahmens für Schulen (siehe Kapitel 1.1) kontinuierlich beobachten zu können, und werden ab 2027 Teil der Indikatoren des Nationalen Bildungsberichts. Durch die Integration in das Bildungsmonitoring wird die iKM^{PLUS} effizient eine ganzheitliche datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung fördern.

In Kontinuität zur bis 2019 durchgeführten BIST-Ü liegt der Fokus der Zyklusberichterstattung summativ auf der Erreichung der Bildungsstandards, weshalb die Berichte weiterhin auf die Schülerinnen und Schüler der 4. und 8. Schulstufe fokussieren. Allerdings wird mit der iKM^{PLUS} der Rhythmus der Berichterstattung von 5 auf 3 Jahre verkürzt und es wird die Berichterstattung für die verschiedenen Kompetenzbereiche integriert, d. h., Schulen und andere Akteurinnen und Akteure erhalten Ergebnisse zu den Kompetenzbereichen nicht mehr zeitlich getrennt für unterschiedliche Gruppen von Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen, sondern immer zeitgleich und vergleichbar mit Bezug auf alle Schülerinnen und Schüler und Lehrpersonen im Berichtszeitraum.

Im Rahmen der Zyklusberichterstattung werden für die verschiedenen Ebenen des Systems folgende Produkte bereitgestellt:

- Schulen: Dreijahres-Schulrückmeldungen mit vertiefenden Auswertungen, d. h. einem fairen Vergleich der Ergebnisse, der die schulischen Rahmenbedingungen berücksichtigt; Vergleichen von Schülerinnen und Schülern, d. h. nach Geschlecht bzw. Erstsprache; einer Einordnung der Ergebnisse relativ zu den Ergebnissen im Bundesland und der Bildungsregion und zu Schulen ähnlicher sozialer Ausgangslage.
- Bildungsdirektionen und Bildungsregionen: Dreijahresberichte der Schulen im jeweiligen Zuständigkeitsbereich sowie die Ergebnisse aggregiert für die Ebenen Bundesland und Bildungsregion inklusive vertiefender Analysen.
- Österreich: Einen öffentlich verfügbaren Bundesergebnisbericht mit vergleichenden Übersichten und Kurzzusammenfassungen pro Bundesland.



Kurz & bündig

Mit den Erhebungen im Jahr 2023 wurde die Implementierung des iKM^{PLUS}-Schwerpunkts zur Diagnostik und zur Individualförderung abgeschlossen.

Die bereits im Feld implementierte individuelle Kompetenzmessung PLUS (iKM^{PLUS}) befindet sich mit Ende 2024 im Vollausbau.

Nach Abschluss des ersten Zyklus der iKM^{PLUS} wird ab dem Jahr 2026 die Zyklusberichterstattung mit Berichten für Schulen, Bildungsdirektionen und -regionen sowie öffentlichen Bundesergebnisberichten erfolgen und auch die Komponente des Systemmonitorings umgesetzt.

Die Ergebnisse der Zyklusberichterstattung werden in das Berichtswesen des Bildungsmonitorings (insbesondere des Bildungsinformationssystems) integriert und eine ganzheitliche datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung unterstützen.

1.4 Interne Schulevaluation und Feedback

Um zu überprüfen, ob Schulentwicklungsmaßnahmen erwartete Ergebnisse und Wirkungen zeigen, genügt es nicht, sich auf Alltagsbeobachtungen und vereinzelte Rückmeldungen zu verlassen. Datengestützte Schulentwicklung reflektiert die Arbeit am Standort systematisch, um Entwicklungschancen zu erkennen und notwendige Anpassungen einzuleiten. Interne Schulevaluation und Feedback stellen dabei wichtige Datenquellen dar (vgl. § 5 Abs. 2 Z. 5 BD-EG).

Interne Schulevaluation und Feedback zielen darauf ab, Informationen zu gewinnen, um die Qualität und Wirkung der gemeinsamen Arbeit an einer Schule einzuschätzen und zu beurteilen, Erfahrungen zu sichern und Veränderungsbedarf zu erkennen. Als Beteiligungsinstrumente ermöglichen sie die Einbindung von Schülerinnen und Schülern, Lehrenden und Erziehungsberechtigten – ihre Sichtweisen werden gehört und können in die Schulentwicklung einbezogen werden.

Entwicklung seit dem Nationalen Bildungsbericht 2021 und der aktuelle Stand der Umsetzung

Seit dem Schuljahr 2021/22 steht den Schulen die Evaluations- und Schulentwicklungsplattform IQES Österreich zur Verfügung (www.iqesonline.net/at/; vgl. BMBWF, 2021a, und BMBWF, 2022). Die Plattform unterstützt interne Schulevaluation und Feedback und bietet eine Fülle an qualitätsgesicherten Materialien zur Schul- und Unterrichtsentwicklung. Die auf die Gegebenheiten der österreichischen Schulen zugeschnittenen Evaluations- und Feedbackinstrumente des IQES-Evaluationscenters (z. B. Fragebögen, Interviewleitfäden) sind den Qualitätsdimensionen und -bereichen des Qualitätsrahmens für Schulen (siehe Kapitel 1.1) zugeordnet und können damit zielgerichtet eingesetzt werden.

Interne Schulevaluation fokussiert auf die Schule als Organisation (organisationale Praxis), während sich *Feedback* auf die individuelle Praxis einer Person bezieht (Lehrperson oder Schul[cluster]leitung). Bei der internen Schulevaluation kommen z. B. Befragungen, Interviews und Unterrichtsbeobachtungen zum Einsatz. Die Ergebnisse lassen sich, je nach Themenstellung, auf Schulebene, für Teams (z. B. Fach-, Klassen- oder Jahrgangsteams) oder für einzelne Lehrende nutzen.

Im Rahmen des QMS führen Schulen regelmäßig interne Schulevaluationen durch und orientieren sich dabei an den Themen in ihrem Schulentwicklungsplan (vgl. BMBWF, 2021a, und BMBWF, 2022).

Feedback wird auf verschiedenen Ebenen praktiziert. Von besonderer Bedeutung ist das Feedback der Schülerinnen und Schüler an Lehrende, aber auch das Schulleitungsfeedback (Lehrende an Schulleitungen) ist wichtig. Beide Instrumente helfen dabei, die eigene Arbeit zu reflektieren und Handlungsstrategien zur kontinuierlichen Verbesserung zu entwerfen.

Als Mindestanforderung im QMS gilt: Jedes Schuljahr holt jede Schulleiterin und jeder Schulleiter mindestens ein Feedback von den Lehrenden und jede Lehrperson mindestens ein Feedback von den Lernenden einer Klasse bzw. Unterrichtsgruppe ein (vgl. BMBWF, 2021a, und BMBWF, 2022).

Ausblick und weitere Schritte bis 2027

Im QMS ist „Verstetigung“ ein wichtiges Ziel: Es soll gelingen, dass interne Schulevaluation und Feedback ein selbstverständlicher Teil der Schulkultur werden und alle Beteiligten an der Schule gemeinsame Formen der Qualitätsentwicklung und -sicherung aufbauen.



Kurz & bündig

Interne Schulevaluation und Feedback sind Kernelemente des QMS (www.qms.at). Den Schulen steht die Evaluations- und Schulentwicklungsplattform IQES Österreich zur Verfügung (www.iqesonline.net/at), die ein reichhaltiges Repertoire an qualitätsgesicherten Materialien zur Schul- und Unterrichtsentwicklung bietet. Die IQES-Evaluations- und -Feedbackinstrumente werden eingesetzt, um systematisch Informationen zur Einschätzung, Beurteilung und Weiterentwicklung der Qualität der gemeinsamen Arbeit an einer Schule zu gewinnen. Längerfristiges Ziel ist die Etablierung einer professionellen Evaluations- und Feedbackkultur an österreichischen Schulen.

1.5 Externe Schulevaluation

Einleitung: Funktionen und Wirkungserwartungen an die externe Schulevaluation

Mit der Bildungsreform 2017 wurden die rechtlichen Grundlagen für ein umfassendes Bildungscontrolling geschaffen (§ 5 BD-EG), welches auch die Etablierung einer externen Schulevaluation⁴ umfasst.

Das neue Bildungscontrolling sieht auf allen Ebenen der Bildungssteuerung eine daten-gestützte Qualitätssicherung und -entwicklung (unter systematischer Betrachtung von Input-, Prozess- und Outcome-Daten), den gemeinsamen Qualitätsrahmen für Schulen und das QMS vor (vgl. Kapitel 1.1). Bei der Entwicklung der externen Schulevaluation wurde durch die konsequente und unmittelbare Bezugnahme auf den Qualitätsrahmen für Schulen (www.qms.at/qualitaetsrahmen) und das Qualitätsmanagementsystem QMS sichergestellt, dass sich Qualitätsbewertungen von Schulen im Sinne eines geschlossenen Systems stets auf die bundesweit und schulartenübergreifend gleichen Qualitätsvorstellungen sowie Qualitätssicherungs- bzw. Qualitätsentwicklungsinstrumente beziehen.

Die externe Schulevaluation hat im Rahmen des Bildungscontrollings zwei prioritäre Funktionen: Erstens, Schulstandorten durch datenbasierte Rückmeldung Stärken und Entwicklungsfelder aufzeigen und Impulse für die Weiterentwicklung von Organisation und Unterricht geben. Zweitens, durch schulstandortübergreifende Analysen aggregierter Evaluationsergebnisse einen Beitrag zum Bildungsmonitoring leisten, indem den Steuerungsverantwortlichen auf allen Ebenen (Schulaufsicht, Bildungsdirektionen, Ministerium) praxisnahe Daten zur Schul- und Unterrichtsqualität bereitgestellt werden.

Über diese beiden Funktionen hinausgehend trägt die externe Schulevaluation aber auch zu einem erhöhten Bewusstsein der Schulen für geltende Qualitätsnormen (Qualitätsrahmen für Schulen) und effektive Qualitätsmanagementprozesse (QMS) bei und erhöht die Transparenz und Rechenschaftspflicht von Schulen (vgl. Funktionenmodell externer Schulevaluation, Landwehr, 2011).

Die externe Schulevaluation erfolgt in Österreich nicht flächendeckend, sondern auf Basis einer verpflichtenden bundesweiten Monitoringstichprobe von jährlich rund 2–3 % aller Schulstandorte. Zusätzlich haben Schulen in Abstimmung mit der zuständigen Schulaufsicht die Möglichkeit, eine externe Evaluation „bedarfsorientiert“ (d. h. aus eigener Initiative) anzufordern und die Ergebnisse für ihre Weiterentwicklung im Rahmen des Qualitätsmanagements zu nutzen (der Anteil an bedarfsorientierten Evaluationen beträgt

⁴ Die externe Schulevaluation wurde unter dem Begriff „Qualitätsaudit“ durch § 5 Abs. 2 Z. 4 BD-EG eingeführt und vom Gesetzgeber als „externe Schulevaluation“ in § 56 Abs. 2 Schulunterrichtsgesetz sowie in der Verordnung betreffend das Schulqualitätsmanagement (SQM-VO; BGBl. II Nr. 158/2019) im Hinblick auf ihre Qualitätsentwicklungsfunktion auf Schulebene weiter präzisiert.

derzeit rund 10% aller jährlich durchgeführten externen Evaluationen). Mit zunehmender Anzahl der in den kommenden Jahren evaluierten Schulen wird eine belastbare Datengrundlage geschaffen, um ab dem Nationalen Bildungsbericht 2027 regelmäßig aggregierte Analysen zur Organisations- und Unterrichtsqualität an Österreichs Schulen veröffentlichen zu können.

Die externe Schulevaluation beschränkte sich während der unmittelbaren organisatorischen und personellen Aufbauphase (Schuljahre 2021/22 bis 2023/24) auf die Volksschule, die Mittelschule und die allgemeinbildende höhere Schule. Ab dem Schuljahr 2024/25 umfasst die Monitoringstichprobe schrittweise weitere Schularten (Polytechnische Schulen, allgemeine Sonderschulen, berufsbildende mittlere und höhere Schulen).

Insgesamt steht die Monitoringfunktion der externen Schulevaluation im Mittelpunkt und ist mit der expliziten Erwartung verbunden, mit dem bereitgestellten Wissen über effektive Schul- und Unterrichtsentwicklung systematischere Qualitätsentwicklung zu ermöglichen.

Einordnung der externen Schulevaluation in das Gesamtsystem der Qualitätssteuerung im Schulwesen

Die externe Schulevaluation stellt Schulen und Bildungsbehörden durch Einsatz wissenschaftlich fundierter Verfahren verlässliche Daten zur Schul- und Unterrichtsqualität bereit. Das Ableiten adäquater Maßnahmen auf Basis von Evaluationsergebnissen liegt in der Verantwortung der jeweiligen Schulleitung und der Schulaufsicht bzw. kann auch die Beiziehung von Schulentwicklungsberatung erfordern und hat immer unter Berücksichtigung weiterer verfügbarer Evidenzen und Informationen zu erfolgen (z. B. Daten aus Schülerinnen-/Schüler-Leistungsmessungen). Die externe Schulevaluation nimmt aufgrund ihrer systematischen bundesweiten Qualitätsanalysen und des Einsatzes von hauptberuflichen Datenexpertinnen und -experten (gem. § 227b Beamten-Dienstrechtsgesetz [BDG]) eine fachliche Sonderstellung im österreichischen System datengestützter Schul- und Unterrichtsentwicklung ein. Inhaltlich wie auch funktional hat sie eine komplementäre Rolle zur Schulleitung und Schulaufsicht. Von Anfang an war daher der Aufbau einer effektiven und konstruktiven Kooperation an den Nahtstellen zu den Schulen, der Schulaufsicht und der Schulentwicklungsberatung ein wichtiges Ziel, um nachhaltige Entwicklungsprozesse anstoßen und letztlich zur Verbesserung des Unterrichts für alle Schülerinnen und Schüler beitragen zu können (Chabera, 2021).

Entwicklung und Organisation der externen Schulevaluation

Die grundlegende Konzeption der Aufbau- und Ablauforganisation sowie des Evaluationsverfahrens (inklusive Methoden und Instrumenten der Datengewinnung, Definition von Qualitätsindikatoren und Bewertungskriterien etc.) erfolgte ab 2019 durch das BMBWF mit wissenschaftlicher Unterstützung des IQS sowie unter Einbeziehung von (internationalen) Schulevaluations-Expertinnen und -Experten. Nach pandemiebedingten

Verzögerungen begann ab September 2021 die operative Phase durch Einrichtung einer Abteilung für externe Evaluation von Schulen im BMBWF mit zwei Schulevaluationsstellen an den Standorten Wien und Salzburg Stadt. Zeitgleich zur Rekrutierung und Ausbildung erster Schulevaluatorinnen und -evaluatore wurden im Schuljahr 2021/22 Verfahrenspilotierungen an bundesweit 42 freiwilligen Schulstandorten durchgeführt.

Nach erfolgreicher Pilotphase erfolgte ab dem Schuljahr 2022/23 der weitere organisatorische und personelle Ausbau der externen Schulevaluation durch die Rekrutierung und Ausbildung weiterer Schulevaluatorinnen und -evaluatore mit dem Ziel, im personellen Vollausbau von 25 Planstellen jährlich rund 150 Schulstandorte zu evaluieren. Mit Stand September 2024 sind 20 Schulevaluatorinnen und -evaluatore für das BMBWF tätig.

Evaluationsverfahren und Profession der Schulevaluatorinnen und -evaluatore⁵ im Überblick

Mit der zweiten Dienstrechtsnovelle 2019 wurde die neue Funktion *Schulevaluatorin* beziehungsweise *Schulevaluator* geschaffen (§ 227b BDG). Schulevaluatorinnen und -evaluatore bewerten Schulqualität als Sachverständige im Sinne des Artikels 20 Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG) und handeln im Hinblick auf die Vergabe der Qualitätsbeurteilung im Rahmen der Berichterstellung selbstständig und unabhängig. Sie sind als Bundesbedienstete organisatorisch in den beiden Schulevaluationsstellen des BMBWF angesiedelt (Standorte in Wien und Salzburg Stadt).

Aus den Funktionen und Rahmenbedingungen der externen Schulevaluation in Österreich ergeben sich spezifische Anforderungen nicht nur an die Qualität des Evaluationsverfahrens selbst, sondern auch an jene Expertinnen und Experten, welche die Analysen und Qualitätsbewertungen vornehmen: Wichtige Voraussetzung für die anspruchsvolle Tätigkeit als Schulevaluatorin bzw. als Schulevaluator ist langjährige Erfahrung im Schulsystem (mindestens 10 Jahre als Lehrkraft, Schulleitung oder in Schulaufsichtsfunktion) sowie der Erwerb umfangreicher methodischer Expertise im Rahmen einer sechsmonatigen Ausbildung zur Schulevaluatorin/zum Schulevaluator, welche durch kontinuierliche Fortbildung laufend weiterentwickelt wird. Die grundlegenden Anforderungen und Tätigkeiten sind in § 227b BDG gesetzlich festgelegt. Die hohen Ansprüche an Professionalität und Expertise der Schulevaluatorinnen und -evaluatore kommen auch dadurch zum Ausdruck, dass – anders als z. B. in anderen deutschsprachigen Ländern – externe Schulevaluationen in Österreich von hauptberuflichen Funktionsträgerinnen und -trägern und somit von einer eigenen neuen Profession durchgeführt werden.

5 Die Inhalte der folgenden Ausführungen beziehen sich auf den im Rahmen eines Sammelbands verfassten und durch die Pädagogische Hochschule Kärnten herausgegebenen Artikel von Chabera, Podirsky, Reibnegger und Roßnagl (2024).

Methodisches Vorgehen

Externe Schulevaluationen werden im Regelfall in Teams von zwei, bei sehr großen Schulen auch von größeren Teams von Schulevaluatorinnen und -evaluatoren durchgeführt. Diese analysieren zunächst kriteriengeleitet schulbezogene Monitoring- und Kontextdaten und schulische Dokumente des Qualitätsmanagements (z. B. Schulentwicklungsplan und Pädagogische Leitvorstellungen). Weiters werden Ergebnisse einer Fragebogenerhebung ausgewertet, die im Rahmen der externen Evaluation vom IQS durchgeführt wird und Einschätzungen zur Qualität der Schule bei Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern/Erziehungsberechtigten abfragt. Anschließend führen die Schulevaluatorinnen und -evaluatoren bei einem mehrtägigen Besuch des Schulstandortes leitfadengestützte Interviews mit der Schulleitung, mit Gruppen von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern und nehmen standardisierte Unterrichtsbeobachtungen vor. Die systematische Prüfung und gemeinsame Betrachtung der im Rahmen des Evaluationsverfahrens erhobenen quantitativen und qualitativen Daten sind Grundlage für die datenbasierten Qualitätsbewertungen des Schulevaluationsteams. Das methodische Vorgehen bei der Bewertung sieht für jedes vorgegebene Qualitätsmerkmal ein systematisches Abgleichen (*Triangulation*) unterschiedlicher Datenquellen sowie verschiedener Perspektiven der am Schulleben Beteiligten (Schulleitung, Lehrkräfte, Schulpartnerinnen und -partner) vor. Nach Durchführen aller Qualitätsbewertungen erstellen die Schulevaluatorinnen und -evaluatoren einen detaillierten Ergebnisbericht, der die wesentlichen Ergebnisse zusammenfasst und besondere Stärken und Entwicklungsfelder der Schule benennt. Das Schulevaluationsteam erläutert Schulleitung, Kollegium und Schulpartnerinnen und -partnern die Ergebnisse als Ausgangspunkt für die weitere Entwicklungsarbeit der Schule.

Kontinuierliche Qualitätssicherung von Verfahren und Methoden

Die gesamte Tätigkeit der externen Schulevaluation orientiert sich an den im deutschsprachigen Raum weithin anerkannten Qualitätsstandards guter Evaluation der Gesellschaft für Evaluation e. V. (DeGEval; siehe www.degeval.org/degeval-standards): Die Sicherstellung der Grundsätze der Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit des Evaluationsverfahrens erfordert ein durchgehendes organisationsinternes Controlling. Zur Gewährleistung hoher Standards bei Durchführung von Evaluationen wurden in der Ablauforganisation sowie für alle Prozesse des Verfahrens vielfältige qualitätssichernde Vorkehrungen etabliert:

Erhebungsinstrumente und -methoden wurden und werden in Zusammenarbeit mit dem IQS und externen Expertinnen und Experten stets nach wissenschaftlichen Standards entwickelt und laufend qualitätsgesichert.

Während des gesamten Evaluationsverfahrens sind fixe Mechanismen der Qualitätssicherung eingebaut. Um hohe Qualität und Vergleichbarkeit der generierten Daten kontinuierlich abzusichern, wird jedes einzelne Evaluationsverfahren entlang standardisierter Verfahrensabläufe und detailliert festgelegter Prozessbeschreibungen durchgeführt.

Dies stellt sicher, dass alle Evaluationsteams, deren Zusammensetzung in periodischen Abständen wechselt, immer nach demselben Schema Daten erheben, analysieren und Qualitätsbewertungen vornehmen.

Weitere Maßnahmen der Qualitätssicherung umfassen z.B. Kalibrierungssequenzen im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung im Sinne von Inter-Raterinnen/Rater-Reliabilitätschecks, das Erarbeiten von Ergebnisberichten nach dem Vier-Augen-Prinzip und die abschließende Prüfung der Vollständigkeit, Nachvollziehbarkeit und Lesbarkeit aller Berichte durch die Leitungen der Schulevaluationsstellen.

Routinemäßig werden nach jeder abgeschlossenen Evaluation die Schulleitung und die Lehrkräfte anhand eines kurzen Onlinefragebogens um Feedback gebeten, dessen Ergebnisse laufend für die interne Qualitätssicherung ausgewertet werden.

Nicht zuletzt ist auch die intensive theoretische und evaluationspraktische Schulung und kontinuierliche Professionalisierung der Schulevaluatorinnen bzw. -evaluatorennen ein wichtiger Baustein der Qualitätssicherung. Sie tragen als Profession die gemeinsame Verantwortung für die konsequente Umsetzung des internen Qualitätsmanagements und des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses von Abläufen, Methoden und Instrumenten.

Externe Schulevaluation 2021 bis 2024 – Von der Pilotphase zum Regelbetrieb

Pilotphase im Schuljahr 2021/22

Nach Etablierung der Abteilung für externe Schulevaluation samt zweier Schulevaluationsstellen in Wien und Salzburg Stadt erfolgte ab September 2021 die Aufnahme und Qualifizierung der ersten Schulevaluatorinnen und -evaluatorennen sowie eine einjährige Pilotphase. Erprobt wurden unter Orientierung an den Qualitätsstandards der DeGEval die Praxistauglichkeit der konzipierten Erhebungsinstrumente, Verfahrensabläufe und der dahinterstehenden Datenverarbeitungslogistik. Im Hinblick auf die angestrebte Funktionalität und Wirkung der externen Schulevaluation standen deren Nützlichkeit und somit auch Akzeptanz aus Sicht der zentralen schulischen Stakeholderinnen und Stakeholder (Schulleitung, Lehrkräfte, Schulpartnerinnen und -partner) im Fokus der Pilotierung. Ebenfalls war die Etablierung einer konstruktiven und effektiven Kooperation an den Nahtstellen zur Schulaufsicht und den Bildungsdirektionen ein wichtiges Ziel der Pilotphase.

Die Erprobung der Verfahren und Instrumente der externen Schulevaluation erfolgte während des Schuljahres 2021/22 bundesweit an rund 40 freiwillig teilnehmenden Schulen (Volksschulen, Mittelschulen, allgemeinbildende höhere Schulen). Bei der Auswahl der Pilotschulen mit Unterstützung der Bildungsdirektionen wurde eine Abbildung der Varianz wesentlicher schulischer Merkmale in der Pilotschulgruppe angestrebt, insbesondere unterschiedliche Schulgrößen, Schularten und Kontextbedingungen (urbaner und länd-

licher Raum, sozioökonomische Zusammensetzung der Schülerinnen- und Schülerschaft). Das Pilotierungsdesign umfasste zudem eine formative Begleitevaluation (in Orientierung an den DeGEval-Standards für qualitätsvolle Evaluation, durchgeführt vom IQS), um bei Bedarf gezielte Anpassungen der Evaluationsmethoden und des Verfahrens vornehmen zu können.

Insgesamt wiesen die Ergebnisse der internen Begleitevaluation auf eine hohe Praxis-tauglichkeit und Nützlichkeit des Verfahrens für die evaluierten Schulen und auf eine von Schulleitungen als gering eingeschätzte administrative Belastung durch das Verfahren hin. Schulleiterinnen und -leiter, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Schulqualitätsmanagerinnen und -manager bewerteten die Abläufe des Evaluationsverfahrens, die Datenerhebungsinstrumente und die Ergebnismrückmeldung als sehr passend. Die Nachvollziehbarkeit und Nützlichkeit der Evaluationsergebnisse für die weitere Qualitätsentwicklung wurde als sehr hoch eingeschätzt, ebenso wie die Professionalität der Schulevaluatorinnen und -evaluatore, etwa in Bezug auf fachliche Kompetenz, Unparteilichkeit, Klima der Zusammenarbeit etc.

Weitere Implementierung der externen Schulevaluation ab dem Schuljahr 2022/23

Nach Abschluss der Pilotphase und geringfügigen Weiterentwicklungen und Optimierungen von (logistischen) Abläufen und Methoden wurde das Verfahren der externen Schulevaluation im Schuljahr 2022/23 in den Regelbetrieb übergeführt. In den Schuljahren 2022/23 und 2023/24 fanden an insgesamt 195 Schulen (84 Volksschulen, 78 Mittelschulen, 32 allgemeinbildende höhere Schulen, 1 Polytechnische Schule, davon 3 Schulcluster) in allen Bundesländern externe Schulevaluationen statt.

Die zu evaluierenden Schulen wurden auf Basis einer durch das IQS gezogenen Stichprobe, geschichtet nach Schulart, Schulgröße, Urbanitätsgrad (Schulen aus ländlichen und städtischen Regionen), geografischer Verteilung (alle Bundesländer, Bildungsregionen) sowie sozioökonomischer Lage ermittelt und nach Konsultation mit den Bildungsdirektionen in den jährlichen Evaluationsplan aufgenommen. Zusätzlich forderten insgesamt elf Schulen selbst eine externe Evaluation zum Zweck ihrer Qualitätsentwicklung an.

Seit dem Schuljahr 2022/23 werden im Rahmen der internen Qualitätssicherung der externen Schulevaluation alle Schulen nach Abschluss des Evaluationsverfahrens zum Feedback eingeladen. Die Ergebnisse bestätigen die hohe Zufriedenheit der Schulleitungen mit der Qualität der durchgeführten Evaluationen und dem gut bewältigbaren organisatorischen Arbeitsaufwand im Rahmen der Evaluation. Schulleitungen schätzen die klare und gut verständliche Aufbereitung der Ergebnisberichte und deren hohe Nutzbarkeit für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Die fachliche Kompetenz und Professionalität der Schulevaluatorinnen und -evaluatore wird zudem von fast allen befragten Lehrpersonen und Schulleitungen als hoch eingeschätzt.



Kurz & bündig

Die externe Schulevaluation unterstützt Schulen durch einen datenbasierten Außenblick auf die Qualität ihrer organisatorischen Prozesse und des Unterrichts, identifiziert vorhandene Stärken sowie Entwicklungsfelder und setzt damit Impulse für die Qualitätsentwicklung am Standort. Zudem leistet die externe Schulevaluation durch die Aufbereitung und Analyse aggregierter Evaluationsergebnisse einen Beitrag zum Bildungsmonitoring, indem praxisnahes Wissen über Unterrichtsqualität und effektive Prozesse schulischen Qualitätsmanagements den Steuerungsverantwortlichen bereitgestellt wird.

Mit Abschluss der bundesweiten Pilotierung an 42 freiwilligen Schulen (Volksschulen, Mittelschulen, allgemeinbildende höhere Schulen) im Schuljahr 2021/22 wurde die externe Schulevaluation in den Regelbetrieb überführt. In den Schuljahren 2022/23 und 2023/24 wurden insgesamt 195 externe Evaluationen an Schulen und Schulclustern im gesamten Bundesgebiet durchgeführt. Ab dem Schuljahr 2024/25 wird die externe Schulevaluation schrittweise weitere Schularten evaluieren. Es ist geplant, Analysen zur Organisations- und Unterrichtsqualität an Österreichs Schulen regelmäßig ab dem Nationalen Bildungsbericht 2027 zu veröffentlichen.

2 Ergebnisse aus dem Bildungscontrolling

Während das vorangegangene Kapitel die Weiterentwicklungen der einzelnen Komponenten des Bildungscontrollings nachzeichnete, stellt dieses Kapitel erste Ergebnisse aus dem Bildungscontrolling vor. Die vorgestellten Komponenten des Bildungscontrollings ermöglichen Daten- und Erkenntnisgewinne auf Bundes- und Länderebene, um so Entwicklungen im Bildungssystem aufzudecken und erkenntnisbasierte Steuerungsmaßnahmen zu entwickeln. Gleichzeitig ist Österreich auch auf europäischer Ebene bei der Weiterentwicklung der Bildungsstrukturen engagiert. Im Bildungscontrolling sind somit Daten auf EU-, Bundes- und Länderebene von Relevanz.

Zunächst werden die EU-Zielvorgaben für die allgemeine und berufliche Bildung vorgestellt. Der Entwicklungsstand in Österreich bei zentralen EU-Bildungsindikatoren wird dabei auch im Vergleich zu anderen EU-Ländern betrachtet. Anschließend werden die Wirkungsinformationen des BMBWF und der Evaluierungsbericht 2023 präsentiert. Abschließend wird in die Schulqualitätsberichte der Bildungsdirektionen eingeführt, deren Ergebnisse im Anhang dargestellt sind.

2.1 EU-Zielvorgaben für die allgemeine und berufliche Bildung

Als Teil des europäischen Bildungsraums beteiligt sich Österreich aktiv an der EU-Bildungszusammenarbeit, die auf mehreren Säulen beruht (siehe www.bmbwf.gv.at/Themen/euint/ebr.html; Rat der Europäischen Union, 2018):

- Auf der Annäherung der nationalen Bildungssysteme durch Transparenz, den Austausch von Erfahrungen und das Definieren gemeinsamer Ziele und Handlungsfelder auf politischer Ebene;
- auf der Vergleichbarkeit von Qualifikationen und der gegenseitigen Anerkennung von Bildungsabschlüssen und Lernzeiten bis hin zu gemeinsamen Abschlüssen (Joint Degrees) im Hochschulbereich;
- auf der europaweiten strukturellen Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen und der transnationalen Mobilität von Einzelpersonen.

Positive Resultate der bisherigen EU-Bildungszusammenarbeit sind etwa die Anerkennung beruflicher Qualifikationen (Berufsanerkennungsrichtlinie), das European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) oder das verbreitete Bildungsprogramm Erasmus+.

Im Gegensatz zu anderen Politikbereichen liegt Bildungspolitik jedoch allein in der Kompetenz der EU-Mitgliedstaaten.⁶ Die EU ist laut den Verträgen aber „für die Durchführung von Maßnahmen zur Unterstützung, Koordinierung oder Ergänzung der Maßnahmen der Mitgliedstaaten zuständig“ (Art. 6 Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union [AEUV] i. d. g. F.). Die EU-Bildungszusammenarbeit ist stark von dem Prinzip des gegenseitigen Austauschs von Erfahrungen und der Verabschiedung von Empfehlungen und Schlussfolgerungen geprägt, mit dem die Mitgliedstaaten gemeinsame Herausforderungen, Handlungsfelder und Ziele definieren. Dadurch sollen die EU-Mitgliedstaaten bei ihren Reformen der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung unterstützt und Synergien mit anderen Politikbereichen verstärkt werden.

Der Rat der Europäischen Union hat im Februar 2021 im „strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung mit Blick auf den europäischen Bildungsraum und darüber hinaus (2021–2030)“ die Ziele und Prioritäten dieser Zusammenarbeit neu definiert (Rat der Europäischen Union, 2021). Demnach stehen folgende fünf strategische Prioritäten im Mittelpunkt der Zusammenarbeit bis 2030:

- Höhere Qualität, mehr Chancengleichheit, bessere Inklusion und mehr Erfolg für alle in der allgemeinen und beruflichen Bildung;
- Verwirklichung von lebenslangem Lernen und Mobilität für alle;
- Stärkung von Kompetenzen und Motivation in pädagogischen Berufen;
- Stärkung der europäischen Hochschulbildung;
- Unterstützung des ökologischen und digitalen Wandels in der und durch die allgemeine und berufliche Bildung.

Zur Umsetzung dieser Prioritäten wurden sieben europäische Zielvorgaben festgelegt. Diese Ziele beinhalten europäische Durchschnittswerte, zu deren Erreichung jeder Mitgliedstaat unter der Berücksichtigung nationaler Prioritäten bestmöglich beitragen sollte.⁷

1. Leistungen bei den Grundkompetenzen: *Bis zum Jahr 2030 sollte der Anteil der 15-Jährigen mit schlechten Leistungen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften unter 15 % liegen.*

Durch die Förderung von Grundkompetenzen sollen die Schülerinnen und Schüler in ihrem schulischen Werdegang unterstützt und es ihnen langfristig ermöglicht werden, ihre beruflichen Potenziale auszuschöpfen und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. Die Grundkompetenzen werden dabei mithilfe der Studie Programme for International Student Assessment (PISA) evaluiert. Die Zielvorgabe

⁶ Teile dieses Absatzes wurden unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/euint/ebr.html> veröffentlicht.

⁷ Siehe <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/euint/ebr/et2020.html>. Der *Education and Training Monitor* berichtet jährlich über die Fortschritte und Bildungsmaßnahmen der Mitgliedsländer.

misst den Anteil der 15-Jährigen, die in den Bereichen Lesen, Mathematik oder Naturwissenschaften nicht die Kompetenzstufe 2 erreichen. Im Kompetenzbereich Lesen lag 2022 der Anteil der 15-Jährigen mit schlechten Leistungen in Österreich bei 25,3 % (OECD-Schnitt: 26,3 %), in Mathematik bei 24,9 % (OECD-Schnitt: 31,1 %) und in den Naturwissenschaften bei 22,7 % (OECD-Schnitt: 24,5 %; OECD, 2024). 13,8 % der 15-Jährigen in Österreich erreichten in allen drei Grundkompetenzen nicht die Kompetenzstufe 2 (OECD, 2024). 2022 war Österreich beim Anteil der 15-Jährigen mit schlechten Leistungen in allen Kompetenzbereichen besser als der OECD-Schnitt (OECD, 2024).

2. Computer- und Informationskompetenzen: *Bis zum Jahr 2030 sollte der Anteil der Schülerinnen und Schüler der achten Schulstufe mit geringen Computer- und Informationskompetenzen unter 15 % liegen.*

Die Zielvorgabe soll dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schülern ermöglicht wird, eine zunehmend digitalisierte Gesellschaft mitzugestalten und dass sie auf die digitalen Transformationen in der Berufswelt bestmöglich vorbereitet werden. Investitionen in die digitale Bildung tragen langfristig auch zur Erhöhung der Chancengleichheit bei.

Im Schuljahr 2022/23 wurde in Österreich an Schulen der Sekundarstufe I das neue Pflichtfach *Digitale Grundbildung* eingeführt. Durch die Bereitstellung digitaler Endgeräte für alle Schülerinnen und Schüler der 5. Schulstufe sollen Benachteiligungen abgebaut werden. Zudem wird mit der Initiative Digitale Schule (als Basis dient hier der 8-Punkte-Plan der Bundesregierung für die Digitalisierung an Schulen⁸) auch die Verbesserung der digitalen Kompetenzen von Lehrkräften angestrebt.

Aktuelle Daten für diesen Indikator entstammen der Studie ICILS 2023 (International Computer and Information Literacy Study). Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit geringen computer- und informationsbezogenen Kompetenzen, also auf oder unter Kompetenzstufe 1, liegt im EU-Schnitt derzeit bei 44 % und weicht damit noch stark vom angestrebten EU-Ziel von unter 15 % ab. Mit 39 % ist der Österreich-Wert niedriger und damit besser als der EU-Schnitt, wobei er ebenfalls noch weit vom Zielwert entfernt liegt. Dem ist hinzuzufügen, dass die Schülerinnen und Schüler der Zielpopulation von ICILS 2023 noch nicht im vollen Umfang von zentralen Maßnahmen des 8-Punkte-Plans für die Digitalisierung der österreichischen Schulen profitieren konnten.

3. Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung: *Bis zum Jahr 2030 sollten mindestens 96 % der Kinder im Alter zwischen drei Jahren und dem gesetzlichen Einschulungsalter an frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung teilnehmen.*

⁸ Siehe <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/8punkte.html>.

In frühen Lebensjahren werden die Grundlagen und die Fähigkeiten zum Lernen angelegt, welche die Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklungen entscheidend prägen. Frühkindliche Bildung und Betreuung von hoher Qualität sind für den späteren Bildungserfolg, die Gesundheit und das Wohlbefinden von Kindern unerlässlich. Die Teilnahme an elementaren Bildungsangeboten und die Interaktion mit gut ausgebildeten und hochqualifizierten Fachkräften bekämpft Ungleichheiten und Bildungsarmut und ermöglicht eine stärkere Beteiligung der Erziehungsberechtigten am Arbeitsmarkt.

Die Teilnahmequote an frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung für Kinder im Alter zwischen 3 Jahren und dem Pflichtschulalter von 6 Jahren lag in Österreich im Jahr 2022 bei 90,6 % und damit unter dem EU-Ziel von 96 % (Statistik Austria, 2024a). EU-weit vergleichende Daten belegen, dass Österreich auch im Jahr 2021 unter dem EU-Durchschnitt lag (Österreich: 89 %; EU-Durchschnitt: 92,5 %; Eurostat, 2023e).

Der im September 2020 vom BMBWF eingerichtete landesweite Beirat für Elementarpädagogik soll die landesweite Zusammenarbeit fördern (Europäische Kommission, 2023a, S. 8). Neben der Verbesserung der Arbeitsbedingungen des Personals soll die Qualität der Elementarpädagogik auch in der frühzeitigen sprachlichen Förderung erhöht werden. So wird der Ausbau der Kollegplätze für Elementarpädagogik laufend forciert, zudem soll die Anzahl der Kinder mit Deutschförderbedarf in elementarpädagogischen Einrichtungen reduziert werden.

4. Frühe Schul- und Ausbildungsabgängerinnen und -abgänger: *Bis 2030 sollten weniger als 9 % der Lernenden die Schule oder Berufsausbildung abbrechen.*

Frühzeitige Schul- beziehungsweise Ausbildungsabbrüche bergen sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Risiken. Bildungsabbrüche vermindern spätere Lebens- und Berufschancen und erhöhen die Gesundheitsgefährdung oder soziale Ausgrenzungsmechanismen über die gesamte Lebensspanne hinweg.

Die Quote der frühen Abgänge von der allgemeinen und beruflichen Bildung lag in Österreich 2023 bei 8,6 %, womit Österreich das EU-Ziel, unter 9,0 % zu liegen, bereits erreicht hat (Statistik Austria, 2024a). Auch im Jahr 2022 lag Österreich mit 8,4 % unter dem EU-Durchschnitt (9,6 %). Männer verlassen häufiger frühzeitig die allgemeine und berufliche Bildung als Frauen (2023: Männer: 9,3 %; Frauen: 7,9 %) und die Wahrscheinlichkeit eines Schul- oder Ausbildungsabbruchs ist in städtischen Gebieten doppelt so hoch wie in ländlichen Gebieten (2023: 11,3 % in Städten im Vergleich zu 6,1 % in ländlichen Gebieten; Eurostat, 2023a, Eurostat, 2023b). Ein noch größerer Einflussfaktor ist jedoch die Herkunft: „Bei im Ausland geborenen 18-24-Jährigen [sic] ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie die allgemeine und berufliche Bildung frühzeitig verlassen, dreimal höher als bei in Österreich geborenen jungen Menschen (19,2 % gegenüber 6,1 %)“ (Europäische Kommission, 2023a, S. 9).

Zu den Maßnahmen zur Prävention von frühzeitigen Schul- und Ausbildungsabbrüchen gehört beispielsweise das *Jugendcoaching*.⁹ Dabei handelt es sich um eine Initiative des Sozial- und Arbeitsministeriums in Abstimmung mit dem Bildungsministerium, die schulabbruchsgefährdete und ausgrenzungsgefährdete Schülerinnen und Schüler am Ende der Schulpflicht durch sogenannte Jugendcoaches berät und bei Bedarf auch länger begleitet. Von zentraler Bedeutung sind außerdem die Beratungstätigkeiten der schulischen Unterstützungssysteme (Schülerinnen-, Schüler- und Bildungsberatung, Schulsozialarbeit, Schulpsychologie). Weiters stellen die vom BMBWF in Auftrag gegebenen Studien zentrale Ausgangspunkte dar, um die meist komplexen, miteinander verflochtenen Ursachen auf individueller, sozialer und institutioneller Ebene zu erforschen und darauf aufbauend evidenzbasierte Maßnahmen entwickeln zu können.¹⁰

5. Erwerb von tertiären Bildungsabschlüssen: *Bis zum Jahr 2030 sollte der Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit tertiärem Bildungsabschluss mindestens 45 % betragen.* Im Jahr 2023 hatten 43,5 % der jungen Menschen im Alter von 25 bis 34 Jahren in Österreich einen Hochschulabschluss (Statistik Austria, 2024a). In Österreich steigt die Zahl der tertiären Bildungsabschlüsse kontinuierlich: Im letzten Jahrzehnt wurde europaweit einer der größten Fortschritte gemacht und die Quote der Hochschulabschlüsse fast verdoppelt (Europäische Kommission, 2023a, S. 13). Damit liegt Österreich gegenwärtig über dem EU-Schnitt (43,1 %), aber dennoch deutlich hinter dem europäischen Spitzenwert (Irland mit 62,7 %; Eurostat, 2023d). Um diesen Abstand zu verkürzen und den positiven Trend der letzten Jahre fortzusetzen, wurde unter anderem die „Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung“ erarbeitet.¹¹ Dadurch soll die soziale Dimension wieder stärker in den Fokus gerückt und die Inklusion benachteiligter Bevölkerungsgruppen gefördert werden. Qualitative und niederschwellige Informations- und Beratungsangebote sollen die Heterogenität im Hochschulzugang gewährleisten. Weitere Maßnahmen sollen Abbrüche verhindern und den Studienerfolg verbessern, etwa indem die Vereinbarkeit des Studiums mit anderen Lebensbereichen erhöht wird. Die hochschulpolitische Steuerung fokussiert dabei auch auf die Anpassung der Rahmenbedingungen der Studienförderung oder die Weiterentwicklung des Studienrechts.

6. Lernen am Arbeitsplatz in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: *Bis zum Jahr 2025 sollte der Anteil der jungen Absolventinnen und Absolventen, die im Rahmen ihrer beruflichen Aus- und Weiterbildung von Lernen am Arbeitsplatz profitieren konnten, mindestens bei 60 % liegen.*

⁹ Siehe <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/psus/jugendcoaching.html>.

¹⁰ Einige dieser Studien sind abrufbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/schulabbruch.html>.

¹¹ Siehe <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Studium/Leitthemen/SozDim.html>.

Nach Spanien, den Niederlanden und Deutschland hatte Österreich 2022 mit 89,8 % innerhalb der EU den vierthöchsten Anteil von jungen Absolventinnen und Absolventen, die im Rahmen ihrer beruflichen Aus- und Weiterbildung von Lernen am Arbeitsplatz profitieren konnten (Eurostat, 2023c). Damit liegt Österreich weit über dem EU-Durchschnitt von 60,1 % (Statistik Austria, 2024a: Ausgewählte EU-Bildungsindikatoren). 2023 konnte dieser Anteil nochmals auf 91,2 % gesteigert werden. Ziel in der Ausgestaltung der beruflichen Aus- und Weiterbildung ist es, junge Menschen und Erwachsene in ihrem Bildungsverlauf zu unterstützen, damit sie auf den Wandel in der Gesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt vorbereitet werden (Rat der Europäischen Union, 2020). Anstehende demografische, ökologische und digitale Transformationen erfordern ein angepasstes Bildungsangebot, das dem sich wandelnden Kompetenzbedarf gerecht wird. Beispielhafte Ansätze sind in diesem Zusammenhang etwa das Projekt *GREENOVET* (www.greenovet.eu), das Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zum ökologischen Wandel für Sekundarschullehrkräfte anbietet, oder die Initiative *Lehre ohne Grenzen* (<https://erasmusplus.at/de/lehre-ohne-grenzen>), die Auslandsaufenthalte von jungen Menschen während ihrer Ausbildung unterstützt (vgl. Europäische Kommission, 2023a, S. 12).

7. Teilnahme von Erwachsenen an Bildungsangeboten: *Bis zum Jahr 2025 sollten mindestens 47 % der Erwachsenen im Alter von 25 bis 64 Jahren in den letzten 12 Monaten Bildungsangebote genutzt haben.*

Bildungsangebote für Erwachsene sollen den Zugang zu lebensbegleitendem Lernen ermöglichen und umfassen berufliche, allgemeinbildende, politische und kulturelle Bildungsangebote. Darunter fallen etwa die Basisbildung und das Nachholen von Bildungsabschlüssen im zweiten Bildungsweg, berufsbildende Angebote oder auch Hochschullehrgänge und universitäre Bildung. Damit ermöglicht die Erwachsenenbildung Bildungs- und berufliche Aufstiege und verringert langfristig soziale Ungleichheiten. Im Zuge des fortlaufenden demografischen Wandels rückt mehr und mehr auch die nachberufliche Phase in den Fokus der Erwachsenenbildung.

Die Teilnahmequote der Erwachsenen an Bildungsangeboten lag 2022/23 in Österreich bei 58 % (Statistik Austria, 2024b). Bildungsprogramme wie die *Initiative Erwachsenenbildung* (<https://www.levelup-erwachsenenbildung.at/start>) sollen bessere Zugangschancen zum Arbeitsmarkt eröffnen und die soziale Integration unterstützen (vgl. Europäische Kommission, 2023a, S. 16). Die in allen Bundesländern stationierten Bildungsberatungsstellen¹² bieten kostenlose Informationen und Beratungen an. Das Ziel von Bildungsberatungsstellen besteht darin, einer breiteren Bevölkerungsschicht den Zugang zum lebenslangen Lernen zu ermöglichen, um vermehrt auch gering qualifizierte Personen zu erreichen und das Stadt-Land-Gefälle in der Erwachsenenbildung zu reduzieren.

¹² Siehe <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/eb/bb.html>.

2.2 Wirkungsinformationen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2023

Seit der Reform des Bundeshaushaltsgesetzes 2013 ist die Wirkungsorientierung ein zentrales Steuerungsmodell der österreichischen Bundesverwaltung und dient im Bildungscontrolling des BMBWF als Orientierungsrahmen für die strategische Planung, Steuerung und Weiterentwicklung des Bildungssystems. Nach dem Bundesfinanzgesetz wird jährlich im Rahmen der *Wirkungsorientierten Steuerung* mit dem Bundesvoranschlag das zukünftige Budget festgelegt und definiert, welche Ziele mit den verfügbaren Ressourcen verfolgt werden. Gleichzeitig werden Maßnahmen festgelegt, mit denen diese Ziele angestrebt werden und Kennzahlen entwickelt, die den Zielerreichungsgrad evaluieren können. Nach einem Jahr wird überprüft, ob die Ziele erreicht wurden, und die Evaluierungsergebnisse werden veröffentlicht. Somit ermöglicht die *Wirkungsorientierte Steuerung* einen ganzheitlichen Kreislauf der politisch gesteuerten Planung, der verwaltungsfokussierten Umsetzung und der anschließenden Evaluierung. Die Wirkungsorientierung schafft damit eine Grundlage für eine transparente Steuerung und ist sowohl eine Methode des Verwaltungshandelns als auch ein Kommunikationsinstrument.

Im Folgenden wird ein Ausschnitt des Berichts zur Wirkungsorientierung 2023 des BMBWF (Untergliederung Bildung) dargestellt, der Ende Oktober 2024 veröffentlicht wurde (<https://oeffentlicherdienst.gv.at/wirkungsorientierte-verwaltung/rechtsgrundlagen-berichte-und-materialien/berichte-zur-wirkungsorientierung>). Der Bericht zur Wirkungsorientierung 2023 umfasst die Evaluierung des Bundesvoranschlags 2023, in dem das Ressort in der Budgetplanung seine Wirkungsziele und darauf aufbauende Kennzahlen und Maßnahmen definiert hat. Im Bundesvoranschlag werden zu jeder Kennzahl kurzfristige und langfristige Zielwerte gesetzt und jede Maßnahme beinhaltet angestrebte Meilensteine. Für das Jahr 2023 hat sich das BMBWF (Bereich Bildung) vier Wirkungsziele gesetzt. Dieses Kapitel zu den Wirkungsinformationen umfasst nun die narrative Gesamtbeurteilung dieser Wirkungsziele. Die narrative Gesamtbeurteilung ist demnach als Evaluierungsergebnis zu verstehen, welches die Wirkungsziele und die diesen zugeordneten Kennzahlen und Maßnahmen in den Blick nimmt.

Unter <https://wirkungsmonitoring.gv.at/> werden jährlich die Evaluierungsergebnisse veröffentlicht. Auf der Website finden sich außerdem detaillierte Angaben zu den jeweiligen Wirkungszielen, Indikatoren und Globalbudgetmaßnahmen. Die Berechnungsmethoden und Quellen der einzelnen Kennzahlen können ebenfalls auf der angeführten Website eingesehen werden. Die im Bericht vorlegten Kennzahlenwerte basieren auf internen Daten und Berechnungen des BMBWF sowie Berechnungen der Bundesanstalt für Statistik Österreich. Aufgrund der teilweise gesetzlich festgelegten Zeitläufe der Bildungsdokumentation kann die Datenaktualität der Kennzahlenwerte variieren.

Für das Jahr 2023 hat das BMBWF folgende Wirkungsziele im Bereich Bildung festgelegt:

Wirkungsziel 1	„Erhöhung des Leistungs- und Bildungsniveaus der Schülerinnen und Schüler sowie von Zielgruppen in der Erwachsenenbildung“
Wirkungsziel 2	„Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen“
Wirkungsziel 3	„Steigerung der Effektivität und Effizienz in der Schulorganisation und Bildungsverwaltung“
Wirkungsziel 4	„Verbesserung der Bedarfsorientierung im Bildungswesen“

Mit folgenden zehn Globalbudgetmaßnahmen wurden diese vier Wirkungsziele operativ angesteuert:

Globalbudget 3001 – Steuerung und Services

1.	Verbesserung der Steuerung des Schulsystems und Umsetzung der erweiterten Schulautonomie durch organisatorische, personelle und pädagogische Gestaltungsspielräume
2.	Weiterentwicklung der Angebote im Bereich der Erwachsenenbildung
3.	Umsetzung der Strategie zur Digitalisierung der Schulbildung
4.	Neues Steuerungsmodell der Pädagogischen Hochschulen
5.	Stärkung der Gleichstellungsarbeit

Globalbudget 3002 – Schule einschließlich Lehrpersonal

6.	Stärkung der Grundkompetenzen und Kulturtechniken
7.	Weiterentwicklung des österreichischen Schulwesens auf Basis der Erkenntnisse aus der COVID-Pandemie
8.	Verstärkte Förderung von Potentialen und Talenten
9.	Implementierung eines weiterentwickelten und einheitlichen Qualitätsmanagement-Systems auf allen Ebenen des Schulwesens
10.	Bedarfsorientierte Weiterentwicklung der Angebote in der Sekundarstufe II

Das **Wirkungsziel 1 „Erhöhung des Leistungs- und Bildungsniveaus der Schülerinnen und Schüler sowie von Zielgruppen in der Erwachsenenbildung“** orientiert sich am Sustainable Development Goal 4.4, welches die Erhöhung der entsprechenden Qualifikationen einschließlich fachlicher und beruflicher Qualifikationen für eine Beschäftigung in den Fokus rückt. Das Wirkungsziel konnte im Jahr 2023 überwiegend erreicht werden. Die Indikatoren des Wirkungsziels lassen annehmen, dass sich die bisher beobachtete Entwicklung zu höherer schulischer Bildung auch weiterhin fortsetzen wird. Der Rückgang der Abschlussquote

auf der Sekundarstufe II (2021: 91,30 % und 2022: 82,56 %)¹³ ist zum Teil auf die Rücknahme der während der COVID-19-Pandemie eingeführten Sonderregelungen zurückzuführen. Ein weiterer Einflussfaktor ist die erhöhte Zuwanderung aufgrund des Ukrainekriegs, wodurch sich die Zusammensetzung der betreffenden Bevölkerungspopulation geändert hat und dadurch die Erfolgsquote gesunken ist. Der Anteil jener Jugendlichen, die sich im Schuljahr nach Erfüllung der Schulpflicht in einer weiteren Ausbildung befinden (2022: 93,23 %), zeigt eine gleichbleibende, stabile Dynamik. Die Quote der Aufstiegsberechtigten ist im Jahr 2022, im Vergleich zu den Vorjahren, etwas gesunken (2021: 93,7 %, 2022: 91,5 %). Auch dieser Rückgang ist zum Teil auf die Rücknahme der während der COVID-19-Pandemie eingeführten Sonderregelungen zurückzuführen. Der Anteil der Studienanfängerinnen und Studienanfänger an Hochschulen mit Berufsreifeprüfung erreichte im Studienjahr 2020/21 einen bisherigen Maximalwert von 3,17 %, welcher in den letzten beiden Studienjahren etwas gesunken ist (2022: 2,85 %, 2023: 2,77 %). Es ist davon auszugehen, dass BRP-Absolventinnen und -Absolventen die Berufsreifeprüfung aktuell vermehrt als Aufstiegsmöglichkeit am Arbeitsplatz nutzen und der Anteil der Studienanfängerinnen und Studienanfänger an Hochschulen mit Berufsreifeprüfung daher sinkt. Bei den Absolventinnen und Absolventen, die einen Pflichtschulabschluss nachgeholt haben, zeigt sich eine deutliche Steigerung zum Vorjahr (2022: 943, 2023: 1.236). Die Zahl der Gesamtabschlüsse entwickelt sich entsprechend der Ziele des Förderprogramms „Initiative Erwachsenenbildung“ [siehe www.levelup-erwachsenenbildung.at]. Ziel der „Initiative Erwachsenenbildung“ ist es, so vielen Personen wie möglich die Erlangung eines Pflichtschulabschlusses zu ermöglichen. Die Anzahl der Gesamtabschlüsse im Vergleich zum Jahr 2022 ist als Erfolg zu werten, da sichtbar wird, dass die Zahlen nach coronabedingtem Rückgang wieder ansteigen. Nichtsdestotrotz wird stetig an einer Weiterentwicklung und Optimierung des Bildungssystems gearbeitet. Die Strategie zur Digitalisierung der Schulbildung wird weiter umgesetzt und digitale Inhalte und Kompetenzen werden als Maßnahme in die Lehrpläne der Unterrichtsfächer integriert. Innerhalb der Maßnahmen zur Digitalisierung konnten im Kontext des Ausbaus der IT-Infrastruktur und der digitalen Endgeräte alle Bundesschulen an Glasfaser angebunden, die WLAN-/LAN-Ausbaumaßnahmen abgeschlossen und in den ersten drei Jahren 322.000 digitale Endgeräte an Schülerinnen und Schüler und 40.000 an Schulen als Klassengeräte zur Verfügung gestellt werden. Es ist gelungen, diese Ziele zur Gänze zu erreichen. Die durch die COVID-19-Pandemie eventuell verursachten Lernrückstände und ein damit möglicherweise einhergehender Abfall des Leistungs- und Bildungsniveaus werden in aktuellen Maßnahmen des BMBWF weiterhin berücksichtigt. So wurde im Bereich der Schulpsychologie eine Vereinbarung zwischen dem BMBWF und den Ländern abgeschlossen, um dadurch die Anstellung weiterer sozialpädagogisch ausgebildeter Unterstützungskräfte zu ermöglichen. Die Ressourcen für psychosoziale Unterstützungssysteme konnten um rund 40 % seit September 2022 erhöht werden.

13 Für die in diesem Absatz berichteten Werte siehe Darstellungen unter <https://wirkungsmonitoring.gv.at/wirkungsziel-detail/2023-bmbwf-ug-30-w0001/>, basierend auf Berechnungen des BMBWF. Quellen: Statistik Austria (Bildungsstandregister, Statistik der Bevölkerung, Schulstatistik, Hochschulstatistik), BMBWF (Monitoring-Datenbank Initiative Erwachsenenbildung [IEB]).

Das **Wirkungsziel 2 „Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen“** orientiert sich am Sustainable Development Goal 4.5, welches den Abbau von geschlechtsspezifischen Disparitäten in der Bildung und den gleichberechtigten Zugang zu Bildung generell in den Mittelpunkt rückt, sowie am Sustainable Development Goal 5.5, welches auf die Sicherstellung der vollen und wirksamen Teilhabe von Frauen und auf ihre Chancengleichheit bei der Übernahme von Führungsrollen auf allen Ebenen der Entscheidungsfindung im politischen, wirtschaftlichen und öffentlichen Leben abzielt. Das Wirkungsziel konnte 2023 überwiegend erreicht werden. Die Verbesserung der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungssystem stellt eine kontinuierliche Anstrengung des Bildungsressorts dar, die im Jahr 2023 weiter vorangetrieben werden konnte. Dazu zählt etwa die Erhöhung des Anteils der Schülerinnen und Schüler in geschlechtsuntypischen Schulformen. 2023 liegt dieser Anteil bei 11,20 %¹⁴ und steigt damit seit 2019 kontinuierlich an. Diese positive Entwicklung ist insbesondere darauf zurückzuführen, dass umfangreich Maßnahmen im Sinne des Rundschreibens „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ [https://rundschriften.bmbwf.gv.at/media/2018_21_lo.pdf] gesetzt werden, um geschlechtsuntypische Bildungswegentscheidungen (Abbau der horizontalen Segregation) zu fördern. Dies umfasst Qualifizierungs- und Awarenessmaßnahmen, die Entwicklung von Materialien oder auch spezieller Vernetzungsformate. Der Frauenanteil bei Leitungen von Bundesschulen lag 2023 bei 44 %. Die langfristige Zunahme des Frauenanteils ist unter anderem auf den steigenden Anteil an Frauen in den Vorqualifizierungslehrgängen zurückzuführen. 2023 lag der Frauenanteil im Vorqualifizierungslehrgang („Schulen professionell führen“) bei 62,10 %. Ein Ziel bleibt, die Mehrfachbelastungen von Frauen zu reduzieren, die sich durch die COVID-19-Pandemie noch verstärkt haben. Bei der Erhöhung der Geschlechtergerechtigkeit sollen unter anderem die Anfang 2023 nominierten Ansprechpersonen in den Bildungsdirektionen helfen. Bundesweite Vernetzungstreffen ermöglichen dabei, die vorhandene Expertise bestmöglich zu nutzen. Im Bereich der Chancengerechtigkeit liegt die Quote der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die einen Sekundarstufe-II-Abschluss erreichen, 2022 bei 70,80 %. Aufgrund einer Neuberechnung der Kennzahl kommt es zu einem Zeitreihenbruch, wodurch die Daten schwer vergleichbar sind. Zentrale Einflussfaktoren sind aber sowohl die Rücknahme der während der COVID-19-Pandemie eingeführten Sonderregelungen als auch die erhöhte Zuwanderung aufgrund des Ukrainekriegs. Der Anteil der Kinder, die einen spezifischen Sprachförderbedarf am Ende des Besuchs von elementarpädagogischen Einrichtungen aufweisen, konnte innerhalb des Kindergartenjahres 2022/23 um 22,50 % gesenkt werden. Der Zielwert von 30 % konnte zwar nicht erreicht werden, dennoch lässt sich positiv festhalten, dass sich von den Fluchtbewegungen im Zusammenhang mit der Ukraine-Krise, welche ihren Niederschlag auch in den elementarpädagogischen Einrichtungen durch eine vermehrte Aufnahme zu-

14 Für die in diesem Absatz berichteten Werte siehe Darstellungen unter <https://wirkungsmonitoring.gv.at/wirkungsziel-detail/2023-bmbwf-ug-30-w0002>, basierend auf Berechnungen des BMBWF. Quellen: Statistik Austria (Schulstatistik, Bildungsstandregister), BMBWF (Meldungen der Länder).

sätzlicher Kinder fand, zumindest im Kindergartenjahr 2022/23 keine negative Tendenz auf die Effizienz der Fördermaßnahmen im Bereich der frühen sprachlichen Förderung ableiten lässt. Zum Ausbau der Bildungsgerechtigkeit in Österreich soll unter anderem die Globalbudgetmaßnahme zur „Stärkung der Grundkompetenzen und Kulturtechniken“ beitragen, die die Intensivierung der Förderung der Schülerinnen und Schüler an Schulen in den Fokus stellt. Das Pilotprogramm „100 Schulen – 1000 Chancen“ unterstreicht dieses Vorhaben, in dem Schulen, die aufgrund ihres Einzugsgebiets und ihrer sozialen Zusammensetzung vor besonderen Herausforderungen stehen, gezielt und stärker bedarfsorientiert unterstützt werden können. Die Schulen erhalten auf Grundlage einer Ist-Stands- und Bedarfsanalyse Unterstützungspakete in Form von zusätzlichem Personal und Sachmitteln, mit denen sie Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Schulqualität umsetzen können. Erstmals hat auch die flächendeckende Durchführung der iKM^{PLUS} auf der 3., 4., 7. und 8. Schulstufe stattgefunden. Diese liefert wichtige Erkenntnisse für die bestmögliche Unterstützung einzelner Schülerinnen und Schüler sowie für die Unterrichtsentwicklung. In Form von Dreijahresberichten ermöglicht die iKM^{PLUS} wichtige Einblicke in die Leistungen an Österreichs Schulen auf der Systemebene und trägt so zu einer evidenzbasierten Schul- und Qualitätsentwicklung im Rahmen des Qualitätsmanagements für Schulen bei. Durch die Nutzung der unterschiedlichen Module entsteht für Lehrpersonen ein möglichst ganzheitliches Bild zum Lernstand der Schülerinnen und Schüler. Zentral für die Förderung der Chancengerechtigkeit sind auch Investitionen in die Erwachsenenbildung. So wird mit der Initiative Erwachsenenbildung angestrebt, so viele Personen wie möglich zur Erlangung eines Pflichtschulabschlusses zu bringen. Die Anzahl der Gesamtabschlüsse (2023: 1.236) ist im Vergleich zum Vorjahr (2022: 943) als Erfolg zu werten, da sichtbar wird, dass die Zahlen nach coronabedingtem Rückgang wieder ansteigen.

Das **Wirkungsziel 3 „Steigerung der Effektivität und Effizienz in der Schulorganisation und Bildungsverwaltung“** ist als Prozessziel und im größeren Kontext mit dem Bildungsreformgesetz 2017 zu betrachten und ist ein zentrales Anliegen des Ressorts. Das Wirkungsziel konnte 2023 teilweise erreicht werden. Drei von vier Zielwerten konnten nicht planmäßig erreicht werden. Im Bereich des Angebots an bedarfsgerechter, autonom am Schulstandort ausgerichteter Fort- und Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrer kann noch nicht auf die Anteile vor Corona aufgeschlossen werden. Während 2020 der Anteil der schulzentrierten, nachfrageorientierten Fortbildungen am Gesamtumfang der Fort- und Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrer bereits bei 30,82 %¹⁵ lag, ging dieser 2021 auf 7,86 % zurück. 2023 lag der Anteil bei 21,90 % und ist im Vergleich zum Vorjahr (2022: 23,02 %) etwas gesunken, da die wesentlichen Elemente des Qualitätsmanagementsystems für Schulen mit Anfang des Jahres 2023 abgeschlossen waren und dahingehend

15 Für die in diesem Absatz berichteten Werte siehe Darstellungen unter <https://wirkungsmonitoring.gv.at/wirkungsziel-detail/2023-bmbwf-ug-30-w0003>, basierend auf Berechnungen des BMBWF. Quellen: BMBWF (PH Online, Schulen-Online, Personalbewirtschaftung, Bildungsdirektion, Terminverwaltung, PM-SAP MIS, LiA).

die Nachfrage vonseiten der Schulen gesunken ist. Mit Bezug zu den Lehrveranstaltungen im Studienjahr 2022/23 können vermehrt zeit- und ortsunabhängige Onlineformate absolviert werden. Es ist im Vergleich zum Vorjahr österreichweit ein leichter Anstieg zu verzeichnen (2022: 5,93 %, 2023: 6,90 %), der angestrebte Zielwert von 13 % konnte jedoch nicht erreicht werden. Das BMBWF setzt vermehrt Initiativen, insbesondere *Klasse-Job* und die gesetzliche Verankerung eines neuen Quereinstiegsmodells, um unter anderem durch Attraktivierungsmaßnahmen die gewonnenen Lehrpersonen im Lehrberuf zu halten und bedarfsgerecht Junglehrpersonen für den Lehrberuf zu gewinnen. Innerhalb der Maßnahme der bedarfsorientierten Planung und Rekrutierung von Lehrpersonal wurde mit einem umfassenden Maßnahmenpaket zu Themenbereichen von Personalcontrolling über die Weiterentwicklung der Bedarfsprognose bis hin zur Prozessoptimierung auf die Bedarfslage reagiert und das angestrebte Ziel 2023 zur Gänze erreicht. Aufgrund der allgemein hohen Dynamik des Arbeitsmarkts kommt es dennoch auch im Lehrpersonenbereich zu verstärkten Fluktuationen und zu dem gestiegenen Wert im Jahr 2023 im Vergleich zum Vorjahr (2022: 5,70 %, 2023: 6,90 %). Die Globalbudgetmaßnahme zur Umsetzung der erweiterten Schulautonomie durch organisatorische, personelle und pädagogische Gestaltungsspielräume, die zur Umsetzung der Bildungsreform 2017 beiträgt, wurde 2023 überplanmäßig erreicht. Diese beinhaltet unter anderem die seit dem Jahr 2018 mögliche Bildung von Schulclustern. Das gesetzte Ziel wurde mit der Bildung von 57 Clustern im Jahr 2023 überplanmäßig erfüllt. Besonders hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang das Vorhaben zur Unterstützung der allgemeinbildenden Pflichtschulen durch administrative Assistenzen. Die nunmehrige Regelung im Finanzausgleichsgesetz ermöglicht ab dem Schuljahr 2023/24 die nachhaltige und dauerhafte Finanzierung von bis zu 650 Vollbeschäftigungsäquivalenten an administrativen Assistenzen an allgemeinbildenden Pflichtschulen und damit die nahtlose Weiterführung des erfolgreichen AMS-Projekts.¹⁶ Beginnend mit dem Schuljahr 2022/23 wurde im Finanzausgleichsgesetz ebenso die Möglichkeit zur gemeinsamen Finanzierung von schulischem psychosozialen Unterstützungspersonal verankert. Bei kontinuierlicher Umsetzung des Vorhabens wird eine merkliche Entlastung der Schulleitungen und des Lehrpersonals und damit ein erheblicher Sprung in der Unterstützung der Schulen in Österreich bei gleichzeitiger Professionalisierung erwartet. Die Maßnahme zur verbesserten Qualitätssicherung und zum verbindlichen Qualitätsmanagement wurde zur Gänze erreicht. Das Qualitätsmanagementsystem für Schulen (QMS) wird seit dem Schuljahr 2021/22 bundesweit in allen Schularten umgesetzt. Es bietet Schulleitungen, Lehrenden-Teams und Lehrenden Instrumente und Methoden, die eine systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung unterstützen. Nach Abschluss der einjährigen bundesweiten Pilotphase (Schuljahr 2021/22) ist die Ausrollung der externen Schulevaluation im Bereich der VS, MS und AHS 2023 erfolgt. Durch die kontinuierliche Aufnahme und Ausbildung weiterer Schulevaluatorinnen und Schulevaluatoren konnte der Organisationsaufbau der externen Schulevaluation umgesetzt werden. Ab 2025 sollen externe Evaluationen bedarfsorien-

16 Siehe <https://www.bmbwf.gv.at/Ministerium/Presse/20200703.html>.

tiert von Schulen selbst angefordert werden können bzw. bei einer jährlich vom BMBWF festgelegten Stichprobe von rund 2% der Schulen durchgeführt werden. Wie in der Bildungsreform vorgesehen, wird an einem Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling gearbeitet, Teile davon werden bereits umgesetzt. Nach einer temporären Verzögerung konnte die Umsetzung der Maßnahme ab Mitte 2023 wieder zügig verfolgt werden. An der Konzepterstellung und Umsetzung von Reports auf der Reportingplattform und der Erschließung weiterer Datenquellen wird kontinuierlich gearbeitet. So können weitere Fortschritte in der Steigerung der Effizienz und Effektivität in der Schulorganisation erzielt werden.

Das **Wirkungsziel 4 „Verbesserung der Bedarfsorientierung im Bildungswesen“**

wurde 2021 erstmalig in den Bundesvoranschlag aufgenommen und orientiert sich am Sustainable Development Goal 4.4, welches zum Ziel hat, bis 2030 die Zahl der Jugendlichen und Erwachsenen wesentlich zu erhöhen, die über die entsprechenden Qualifikationen einschließlich fachlicher und beruflicher Qualifikationen für eine Beschäftigung, eine menschenwürdige Arbeit und Unternehmertum verfügen. Das Wirkungsziel konnte 2023 überwiegend erreicht werden. Hintergrund des Wirkungsziels ist einerseits der Anspruch des Bildungsministeriums, das Bildungssystem nach den Bedarfen der Gesellschaft auszurichten und andererseits jungen Menschen eine zeitgemäße und anwendungsorientierte Ausbildung zu ermöglichen, die es ihnen gestattet, möglichst rasch auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. So wird an einer Attraktivierung und am Ausbau von MINT- und IT-Schwerpunkten an Schulstandorten gearbeitet. Die Zahl der Absolventinnen und Absolventen an höheren Lehranstalten und Kollegs lag 2023 bei 3.369.¹⁷ Die Zahl der Absolventinnen und Absolventen hält sich auf konstant hohem Niveau, wobei nach der COVID-19-Pandemie ein leichter Rückgang in den Zahlen ablesbar ist, der mit den wieder gestiegenen Arbeitsplatzangeboten und dem Fachkräftemangel in Verbindung steht. Eine Kollegoffensive zielt seit dem Schuljahr 2021/22 darauf ab, die Zahl der Absolventinnen und Absolventen im Bereich der Elementarpädagogik kontinuierlich zu erhöhen, um genügend qualifizierte Fachkräfte für elementarpädagogische Einrichtungen für die Zukunft auszubilden. Diese Ausbildungsinitiative macht sich nun auch in der Zahl der Absolventinnen und Absolventen positiv bemerkbar. Der vorläufige Wert von 725 im Jahr 2023 ist der bisher höchste verzeichnete Wert an Kolleg-Absolventinnen und -Absolventen im Elementarpädagogikbereich. Der Lehrkräftemangel ist weiterhin eine der größten Herausforderungen im Bildungssystem. Der Rückgang bei den Absolventinnen und Absolventen von Lehramtsstudien im Vergleich zu den Vorjahren ist auf den Wegfall der noch anfallenden Abschlüsse in den Diplomstudien zurückzuführen. Dem Lehrkräftemangel entgegenwirken soll unter anderem die Ressortstrategie „Klasse Job“. Die Umsetzung von Quereinstiegsmodellen wird etwa durch den Hochschullehrgang

17 Für die in diesem Absatz berichteten Werte siehe Darstellungen unter <https://wirkungsmonitoring.gv.at/wirkungsziel-detail/2023-bmbwf-ug-30-w0004>, basierend auf Berechnungen des BMBWF. Quellen: BMBWF (UPIS SORG, Gesamtevidenz der Studierenden an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, definitive Schulorganisation [SORG]), BMBWF & Statistik Austria (Bildungsdokumentation).

Quereinstieg Allgemeinbildung forciert, im Zuge von *Get Your Teacher*¹⁸ wurde 2023 ein digitalisierter Rekrutierungsprozess für alle Bundes- und Pflichtschulen (ausgenommen Zentrallehranstalten/Praxisschulen) ausgerollt. Zentral für die Verbesserung der Bedarfsorientierung ist außerdem der Ausbau der schulischen Tagesbetreuung, der Eltern entlasten und Kinder fördern soll. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler (211.791), die eine schulische Tagesbetreuung in Anspruch nehmen, übertraf im Schuljahr 2022/23 den Zielwert und zeigt einen deutlichen Anstieg im Vergleich zu den Vorschuljahren. Auch im Pflegebereich steuert das BMBWF die Bedarfsorientierung an: Mit September 2023 erfolgte der Start der neuen Schulformen, der höheren Lehranstalt für Pflege und Sozialbetreuung (HLPS) sowie der Fachschule für Sozialberufe mit Pflegevorbereitung. Mit der Implementierung der neuen Schulformen wird ein Beitrag zur Deckung des Fachkräftebedarfs im Pflegebereich geleistet.

2.3 Schulqualitätsberichte der Bildungsdirektionen

§ 30 Abs. 2 des BD-EG sieht vor, dass dem Nationalrat alle drei Jahre ein Schulqualitätsbericht durch die Bildungsdirektorin bzw. den Bildungsdirektor vorgelegt wird, der einen Personal- und Ressourcenbericht sowie Ergebnisse der Qualitätssicherung enthält. Im Bildungscontrolling-Bericht des NBB 2021 wurde zunächst das Konzept der Schulqualitätsberichte vorgestellt. Da der Aufbau des Bildungscontrollings zum Zeitpunkt der Erstellung des NBB 2021 erst am Beginn stand, waren noch nicht alle für die Schulqualitätsberichte vorgesehenen Datenressourcen verfügbar. Im ersten Schritt wurden deshalb Daten zu den personellen und finanziellen Ressourcen auf der Grundlage der Ressourcen-, Ziel- und Leistungspläne 2020 der Bildungsdirektionen präsentiert (vgl. § 28 BD-EG und NBB 2021, Kapitel 2.1.6 und Kapitel 3.2).

Entwicklung seit dem Nationalen Bildungsbericht 2021 und der aktuelle Stand der Umsetzung

Im Anhang des vorliegenden Bildungscontrolling-Berichts werden nun die Schulqualitätsberichte der neun Bildungsdirektionen erstmals vollständig veröffentlicht. Sie geben Einblick in die wirkungsorientierte Bildungsverwaltung und informieren über den Stand der Schul(system)entwicklung in den Bundesländern (Berichtszeitraum: 2021–2023).

Die folgende Übersicht zeigt Aufbau und Struktur der Berichtsvorlage, die das BMBWF den Bildungsdirektionen zur Verfügung gestellt hat.

18 Siehe <https://bewerbung.bildung.gv.at/app/portal/#/app/bewo>.

Aufbau und Struktur des Schulqualitätsberichts 2024 der Bildungsdirektion – 5 Abschnitte

1. **Gesetzliche Grundlage** (§ 30 Abs. 2 BD-EG)
2. **Allgemeine Informationen zum Steuerungsbereich der Bildungsdirektion**
(Ausgewählte Daten, Kennzahlen und Indikatoren, z. B. Anzahl der Bildungsregionen, Schulcluster, Schulen, Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen)
3. **Ergebnisse und Wirkungen: Bildungslaufbahnen, Abschlüsse und Übergänge**
(Ausgewählte Daten, Kennzahlen und Indikatoren, z. B. Abschlussquoten, Erfolgsquoten der Standardisierten Reife- und Diplomprüfung [SRDP], Quote der frühen Ausbildungsabbrecherinnen und -abbrecher [FABA], Quote der nichterwerbstätigen Jugendlichen [Not in Education, Employment or Training: NEET])
4. **Prioritäre Ziele und Maßnahmen der Bildungsdirektion im Berichtszeitraum**
(Bilanzierende Berichte zur Maßnahmenumsetzung)
5. **Personal- und Ressourcenbericht der Bildungsdirektion**

Abschnitt 1 zitiert den Wortlaut des § 30 Abs. 2 BD-EG, um die gesetzliche Grundlage des alle drei Jahre vorzulegenden Schulqualitätsberichts darzulegen.

Die **Abschnitte 2 und 3** des Schulqualitätsberichts informieren anhand ausgewählter Daten, Kennzahlen und Indikatoren, die das Bildungsmonitoring bereitstellt (vgl. § 5 Abs. 2 Z. 2 BD-EG), über den Steuerungsbereich der Bildungsdirektion sowie über Ergebnisse und Wirkungen der Schulen im Bundesland. Einige der in Abschnitt 3 präsentierten Daten sind Bundesland-Werte der Wirkungsindikatoren, die auch das BMBWF im Rahmen der wirkungsorientierten Steuerung zur Beobachtung und Dokumentation der Zielerreichung einsetzt (siehe Kapitel 2.2).

Im **Abschnitt 4** berichtet die Bildungsdirektion (auf Grundlage ihrer jährlichen Ressourcen-, Ziel- und Leistungspläne) bilanzierend über zwei ausgewählte, im Berichtszeitraum umgesetzte Maßnahmen. Dabei ist eine Maßnahme durch das BMBWF vorgegeben und eine Maßnahme durch die Bildungsdirektion ausgewählt. Die kurz gefasste Darstellung bietet jeweils eine Beschreibung der Maßnahme, Informationen zu Ausgangs- und Zielzustand, Meilensteinen der Umsetzung und erreichtem Umsetzungsgrad sowie eine Erläuterung der Entwicklung.

Für Abschnitt 4.1 der Berichte 2024 gab das BMBWF jeder Bildungsdirektion folgende Maßnahme vor:

Vom BMBWF vorgegebene Maßnahme aus dem Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan 2023 der Bildungsdirektionen

Abdeckung des Lehrpersonenbedarfs mit einer ausreichenden Zahl an qualifizierten Bewerberinnen und Bewerbern inkl. Schul- bzw. Clusterleitungsfunktionen

Ziel: Verbesserung der Steuerung und Neuorganisation der Schulverwaltung; Aufgabenbereich: Schulverwaltung

Die Bildungsdirektorinnen und -direktoren wählten für die Schulqualitätsberichte 2024 folgende Maßnahmen, über die im Abschnitt 4.2 berichtet wird. Damit wird eine Bandbreite an Themen und Maßnahmen sichtbar, die die Bildungsdirektionen im Berichtszeitraum bearbeitet und umgesetzt haben:

Bildungsdirektion	Gewählte Maßnahme aus dem RZL-Plan 2023 der Bildungsdirektion
Burgenland	Attraktivieren des Unterrichts in den Volksgruppensprachen mit Fokus auf E-Learning unter Einbeziehung von innovativen Lehr- und Lernformaten sowie wirksamen schulischen Digitalisierungskonzepten Ziel: Steigerung der Qualität im Minderheitenschulwesen durch die Umsetzung von innovativen Projekten im Bereich der Unterrichtsentwicklung
Kärnten	Weiterer Ausbau ganztägiger Schulformen (GTS) Ziel: Entwicklung der Pflichtschulen zu Lern- und Lebensräumen
Niederösterreich	Förderung der MINT- und Sprachkompetenz in elementaren Bildungseinrichtungen und in der Schule Ziel: Stärkung der (Grund-)Kompetenzen und Kulturtechniken in elementarpädagogischen Einrichtungen und in der Schule
Oberösterreich	Konzept für Begabten- und Exzellenzförderung: Begabungs-, Begabten- und Hochbegabtenförderung (BBHF) Ziel: Verstärkte Förderung von Potenzialen und Talenten, insbesondere unter der Berücksichtigung des Diversitätsmanagements
Salzburg	Unterstützung der Schulen durch die Schulaufsicht bei der Implementierung des QMS Ziel: Qualitätsmanagement – schrittweise Implementierung für alle Schulen
Steiermark	Förderung der MINT-Kompetenz [Kompetenz in den Fächern Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik] in elementaren Bildungseinrichtungen und in der Schule Ziel: Stärkung der (Grund-)Kompetenzen und Kulturtechniken in elementarpädagogischen Einrichtungen und in der Schule
Tirol	Unterstützung der Schulen durch die Schulaufsicht bei der Implementierung des QMS Ziel: Qualitätsmanagement – Implementierung für alle Schulen
Vorarlberg	Umsetzung Digitalisierung in der Schule: 8-Punkte-Plan für den digitalen Unterricht Ziel: Gestaltung des (autonomen) Lernorts Schule unter Berücksichtigung von organisatorischen, personellen und pädagogischen Spielräumen sowie gesundheitsfördernden Aspekten
Wien	Umsetzung der Sommerschule Ziel: Stärkung der (Grund-)Kompetenzen und Kulturtechniken in der Schule

Der Personal- und Ressourcenbericht der Bildungsdirektion im **Abschnitt 5** basiert auf dem Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan 2024 der Bildungsdirektion. Tabelle 5.1, „Personal“, gibt Auskunft über den Einsatz der personellen Ressourcen – über den Personaleinsatz an der Bildungsdirektion, das Lehrpersonal und das Verwaltungspersonal im Bundesland. In Tabelle 5.2, „Finanzen“ wird der Einsatz der finanziellen Ressourcen der Bildungsdirektion dargelegt.

Ausblick und weitere Schritte bis 2027

Der Aufbau und die Struktur der Schulqualitätsberichte sowie der Prozess der Berichtserstellung wurden erstmals im Jahr 2024 erprobt und die Berichte können im Anhang des vorliegenden Bildungscontrolling-Berichts eingesehen werden. Sowohl die Berichtsvorlage als auch der Kooperationsprozess zwischen BMBWF und Bildungsdirektionen, in dem die Berichte entstanden, werden nach Auswertung der ersten Erfahrungen weiterentwickelt. In enger Abstimmung mit den Arbeiten zum geplanten Ausbau des BILIS (siehe Kapitel 1.2) wird dabei kontinuierlich auch die Qualität der in den Schulqualitätsberichten präsentierten Daten, Kennzahlen und Indikatoren verbessert.



Kurz & bündig

Die im Anhang des Bildungscontrolling-Berichts (NBB 2024, Teil 1) erstmals veröffentlichten **Schulqualitätsberichte der neun Bildungsdirektionen** geben Einblick in die wirkungsorientierte Bildungsverwaltung und informieren über den Stand der Schul(system)entwicklung in den Bundesländern. Sie sind in 5 Abschnitte gegliedert (1. Gesetzliche Grundlage, 2. Allgemeine Informationen zum Steuerungsbereich der Bildungsdirektion, 3. Ergebnisse und Wirkungen: Bildungslaufbahnen, Abschlüsse und Übergänge, 4. Prioritäre Ziele und Maßnahmen, 5. Personal- und Ressourcenbericht), in denen die Bildungsdirektion anhand ausgewählter Daten, Kennzahlen, Indikatoren und erläuternder Texte über den Umsetzungszeitraum 2021–2023 berichtet.

Literatur

Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2016). *Standardüberprüfung 2016 Deutsch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Verfügbar unter <https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/bildungsstandardueberpruefungen/ergebnisberichte>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2020). *Qualitätsmanagementsystem für Schulen (QMS): Beginn der Implementierung und Inkrafttreten des Qualitätsrahmens für Schulen* (Erlass, GZ 2020-0.810.773 vom 21.12.2020). Verfügbar unter https://www.qms.at/images/Erlass_2020-0.810.773.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2021a). *Erlass zum Qualitätsmanagementsystem für Schulen (QMS) in den Schuljahren 2021/22 und 2022/23* (Erlass, GZ 2021-0.752.306 vom 3.11.2021). Verfügbar unter https://www.qms.at/images/Erlass_QMS_03-11-2021_GZ_2021-0.752.306.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF; Hrsg.). (2021b). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021*. Wien: Herausgeber. <http://doi.org/10.17888/nbb2021>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2022). *Interne Schulevaluation und Feedback ab dem Schuljahr 2022/23. Ergänzung zum Erlass GZ 2021-0.752.306* (Erlass, GZ 2022-0.243.964 vom 25.4.2022). Verfügbar unter https://www.qms.at/images/QMS-Erlass_Nr_Erg%C3%A4nzung_GZ_2022-0.243.964.pdf

Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWF). (2017). *Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung. Für einen integrativeren Zugang und eine breitere Teilhabe*. Verfügbar unter [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c9a80638-7c6c-4a3f-912b-8884ccc1ed2a/Nationale%20Strategie%20\(PDF\).pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c9a80638-7c6c-4a3f-912b-8884ccc1ed2a/Nationale%20Strategie%20(PDF).pdf)

Chabera, B. (2021). Externe Schulevaluation als Instrument datengestützter Qualitätsentwicklung – Grundlagen und Perspektiven. *Erziehung und Unterricht*, 171(9–10), S. 29–836.

Chabera, B., Podirsky, B., Reibnegger, H. & Roßnagl, S. (2024). *Ein datengestützter Blick auf die Qualität von Schulen – Die neue Profession Schulevaluator:in im österreichischen Schulsystem*. Manuskript eingereicht zur Publikation.

Europäische Kommission (2023a). *Monitor für die allgemeine berufliche Bildung 2023: Österreich*. Verfügbar unter <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/16621980-8cde-11ee-8aa6-01aa75ed71a1/language-de>

Europäische Kommission (2023b). *Education and Training Monitor 2023: Comparative report. Progress towards EU-level targets*. Verfügbar unter <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2023/en/comparative-report/comparative-report.html>

Eurostat (2023a). *Early leavers from education and training by sex and degree of urbanization* (Education and Training Database, edat_lfse_30). Verfügbar unter: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_lfse_30/default/table?lang=en; https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/product/page/EDAT_LFSE_30

Eurostat (2023b). *Early leavers from education and training by sex and labour status* (Education and Training Database, edat_lfse_14). Verfügbar unter https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_lfse_14/default/table?lang=en; https://doi.org/10.2908/EDAT_LFSE_14

Eurostat (2023c). *Population aged 2034 with work experience while studying by sex, age, educational attainment level and years since completion of highest level of education* (Education and Training Database, edat_lfs_9919). Verfügbar unter https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_lfs_9919/default/table?lang=en; https://doi.org/10.2908/EDAT_LFS_9919

Eurostat (2023d). *Population by educational attainment level, sex and age (%) – main indicators* (Education and Training Database, edat_lfse_03). Verfügbar unter https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_lfse_03/default/table?lang=en; https://doi.org/10.2908/EDAT_LFSE_03

Eurostat (2023e). *Pupils from age 3 to the starting age of compulsory education at primary level by sex - % of the population of the corresponding age* (Education and Training Database, educ_uoe_enra21). Verfügbar unter https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uoe_enra21/default/table?lang=en; https://doi.org/10.2908/EDUC_UOE_ENRA21

George, A. C., Schreiner, C., Wiesner, C., Pointinger, M. & Pacher, K. (Hrsg.). (2019). *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016*. Münster: Waxmann. Verfügbar unter <https://www.waxmann.com/index.php?elD=download&buchnr=3925>

Kane, T. J. & Staiger, D. O. (2002). Volatility in school test scores: Implications for test-based accountability systems. *Brookings Papers on Education Policy*, 5, 235–283.

Landwehr, N. (2011). Thesen zur Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. In C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr & P. Steiner (Hrsg.), *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation* (S. 35–69). Bern: hep.

Opriessnig, S., Neubacher, M., Bruneforth, M. & Mayer, S. (2024). Das Wesentliche im Blick halten: Mit nachhaltigen Beobachtungen der Grundkompetenzen Schul- und Qualitätsentwicklung stützen – Die iKM^{PLUS}-Zyklusberichte. *Erziehung & Unterricht*, 174(5–6|2024), 54–61.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2024). *Education GPS: Austria Student performance (PISA 2022)*. Verfügbar unter <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=AUT&treshold=10&topic=PI>

Rat der Europäischen Union. (2018). *Schlussfolgerungen des Rates zum Thema „Eine Vision für einen europäischen Bildungsraum entwickeln“*. Verfügbar unter <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9012-2018-INIT/de/pdf>

Rat der Europäischen Union. (2020). *Empfehlung des Rates vom 24. November 2020 zur beruflichen Aus- und Weiterbildung für nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Resilienz*. Amtsblatt der Europäischen Union vom 02.12.2020, C 417/1, 1–16. Verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?qid=1606987593071&uri=CELEX%3A32020H1202%2801%29>

Rat der Europäischen Union (2021). *Entschließung des Rates zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung mit Blick auf den europäischen Bildungsraum und darüber hinaus (2021–2030)*. Amtsblatt der Europäischen Union vom 26.02.2021, C 66/1, 1–21. Verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX%3A32021G0226%2801%29>

Rauch, F. & Stern, T. (2016). *Auswirkungen von Schulrankings auf Unterricht, Schulorganisation und Bildungssystem: Internationale Erfahrungen und Schlussfolgerungen für die österreichische Bildungspolitik*. Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung. Klagenfurt.

Statistik Austria (2024a). *Bildungsindikatoren 2023* (Grafiken, Tabellen, Karten: Weiterführende Daten). Verfügbar unter <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/bildungsindikatoren>

Statistik Austria (2024b). *58,0 % der Erwachsenen nahmen 2022/23 an Aus- und Weiterbildungsaktivitäten teil. Starker Anstieg der Aus- und Weiterbildungsbeteiligung junger Erwachsener* [Pressemitteilung: 13 239-005/24]. Verfügbar unter https://www.statistik.at/fileadmin/announcement/2024/01/20240109AES2022_23.pdf

Stauber, A., Stahl, J., Bruneforth, M. & Illetschko, M. (2024). Die individuelle Kompetenzmessung PLUS (iKM^{PLUS}) – pädagogische Diagnostik im Spannungsfeld von Individualförderung und Systemmonitoring. In C. Schreiner, G. Schauer & C. Kraler (Hrsg.), *Pädagogische Diagnostik und Lehrer*innenbildung* (S. 157–172). Innsbruck: Klinkhardt.

Anhang

Schulqualitätsberichte 2024 der Bildungsdirektionen

Die hier erstmals veröffentlichten Schulqualitätsberichte der neun Bildungsdirektionen geben Einblick in die wirkungsorientierte Bildungsverwaltung und informieren über den Stand der Schul(system)entwicklung in den Bundesländern. Sie sind in 5 Abschnitte gegliedert (1 Gesetzliche Grundlage, 2 Allgemeine Informationen zum Steuerungsbereich der Bildungsdirektion, 3 Ergebnisse und Wirkungen: Bildungslaufbahnen, Abschlüsse und Übergänge, 4 Prioritäre Ziele und Maßnahmen, 5 Personal- und Ressourcenbericht), in denen die Bildungsdirektion anhand ausgewählter Daten, Kennzahlen, Indikatoren und erläuternder Texte über den Umsetzungszeitraum 2021–23 berichtet.



Schulqualitätsbericht der Bildungsdirektion Burgenland

1 Gesetzliche Grundlage

§ 30 Abs. 2 BD-EG: „Der Bildungsdirektor oder die Bildungsdirektorin hat alle drei Jahre im Wege des zuständigen Mitglieds der Bundesregierung einen hinsichtlich Aufbau und Struktur nach Vorgaben des zuständigen Mitglieds der Bundesregierung zu erstellenden [nationalen] Schulqualitätsbericht, der einen Personal- und Ressourcenbericht sowie die konsolidierten Ergebnisse der Qualitätssicherung enthält, an den Nationalrat zu legen.“

2 Allgemeine Informationen zum Steuerungsbereich der Bildungsdirektion

	Burgenland	Österreich
Anzahl der Bildungsregionen, 2023	1	31
Anzahl der Schulcluster, 2023	5	57

Quelle: BMBWF (Schulclusterplattform, www.schulclusterplattform.at).

Anzahl der Schulen im Schuljahr 2021/22, nach Schultypen	Burgenland	Österreich
Volksschulen	169	3.008
Mittelschulen	41	1.129
Sonderschulen	8	277
Polytechn. Schulen	8	231
AHS (insgesamt)	11	354
Berufsschulen	4	145
BMHS	23	547
Sonstige	9	217

Anmerkungen: Bei den einzelnen Schultypen werden Schulstandorte, an denen zumindest eine Klasse mit dem entsprechenden Schultyp geführt wird, ausgewiesen. Exposituren oder dislozierte Klassen, für die im Rahmen der Datensammlung keine gesonderten Datenmeldungen übermittelt wurden, scheinen nicht gesondert auf. Bei Summen (z.B. BMHS) wird jeder Schulstandort nur einmal ausgewiesen, auch bei Kombination unterschiedlicher Schultypen an einer Schule. Berufsschulen, BMHS: Inkl. land- und forstwirtschaftlicher Berufsschulen bzw. mittlerer Schulen (Fachschulen). Sonstige: Sonstige allgemeinbildende und sonstige berufsbildende (Statut-)Schulen.

Quelle: Statistik Austria.

Anzahl der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2021/22 und im Vergleich zum Schuljahr 2018/19	Burgenland	Österreich
Gesamt	34.477	1.120.102
Referenzjahr 2018/19	34.520	
Weiblich	16.619	537.788
Männlich	17.858	582.314

Anmerkung: Inkl. Schülerinnen und Schülern, die nach dem Lehrplan der Sonderschule in anderen Schulen unterrichtet werden. Ohne Bundessportakademien. Ohne Schulen im Gesundheitswesen.

Quelle: Statistik Austria.

Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach Schultypen in %, Schuljahr 2020/21	Burgenland	Österreich
Volksschule	30,4	31,2
Mittelschule	19,8	18,6
Sonderschule	1,0	1,2
Polytechn. Schule	1,1	1,3
AHS-Unterstufe	10,2	11,0
AHS-Oberstufe	7,1	8,4
Berufsschule	6,3	10,4
BMS	3,6	3,0
BHS	18,3	13,0
Sonstige	2,1	1,8

Anmerkungen: Mittelschule: Inkl. der an diesen Schulen bis zum Schuljahr 2017/18 auslaufend geführten Hauptschulklassen. Sonderschule: Inkl. Schülerinnen und Schülern, die nach dem Lehrplan der Sonderschule in anderen Schulen unterrichtet werden. AHS-Oberstufe: Inkl. Schülerinnen und Schülern an Oberstufenrealgymnasien, Aufbau- und Aufbaurealgymnasien und AHS für Berufstätige. Berufsschulen: Ohne land- und forstwirtschaftliche Berufsschulen. BMS: Ohne land- und forstwirtschaftliche Fachschulen in Länderzuständigkeit; inkl. Bundessportakademien. Sonstige: Sonstige allgemeinbildende und sonstige berufsbildende (Statut-)Schulen.

Quelle: BMBWF (Bildungsdokumentation).

Einschätzung zum Aufkommen an Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2026/27	Burgenland	Österreich
Schuleintritt	2.544	86.516
Ende Primarstufe	3.012	95.454
Ende Sekundarstufe I	2.814	88.078
9. Schulstufe	2.753	88.201
10. Schulstufe	2.682	87.675

Anmerkungen: Die Prognose für Schuleintritt basiert auf der Anzahl der Personen, die zu Beginn des 3. Quartals 2022 zwei Jahre alt sind. Die Statistik des Bevölkerungsstandes beruht auf den quartalsweise vom Zentralen Melde-register (ZMR) übermittelten Hauptwohnsitzmeldungen. Diese Daten werden laufend in ein bevölkerungsstatistisches Datenbanksystem eingespielt und zusammen mit den Daten über Hauptwohnsitzwechsel (Wanderungsstatistik) nach demografischen Kriterien aufgearbeitet und ausgewertet. Zur Wohnbevölkerung zählen Personen mit einer (den Stichtag einschließenden) Aufenthaltsdauer (Hauptwohnsitzmeldung) von mindestens 90 Tagen. Die Prognosen für Ende Primarstufe, Ende Sekundarstufe I, 9. Schulstufe und 10. Schulstufe basieren auf der Anzahl der Schülerinnen und Schüler der 1., 5., 6. bzw. 7. Schulstufe im Schuljahr 2022/23.

Quellen: Schuleintritt – Statistik Austria (Statistik des Bevölkerungsstandes 2022); Ende Primarstufe/Ende Sekundarstufe I/9. Schulstufe/10. Schulstufe – BMBWF (Bildungsevidenz, Schuljahr 2022/23).

Anzahl der Lehrenden und Schulleiterinnen und Schulleiter im Schuljahr 2021/22 und im Vergleich zum Schuljahr 2018/19		Burgenland	Österreich
APS/BS	Lehrende in VBÄ Referenzjahr 2018/19	2.222 2.092	70.217
	Weiblich	1.770	54.706
	Männlich	452	15.511
	Schulleiterinnen/Schulleiter Referenzjahr 2018/19	181 182	4.145
	Weiblich	138	2.975
	Männlich	43	1.170
AHS/BMHS	Lehrende in VBÄ Referenzjahr 2018/19	1.393 1.482	36.822
	Weiblich	836	21.950
	Männlich	557	14.872
	Schulleiterinnen/Schulleiter Referenzjahr 2018/19	26 27	666
	Weiblich	10	292
	Männlich	16	374

Anmerkungen: APS/BS-Lehrende in Vollbeschäftigungsäquivalenten (VBÄ): Inkl. Überstunden (Land-APS/BS inkl. Zeitkontoansparungen). AHS/BMHS-Lehrende in VBÄ: Ohne Überstunden. Schulleiterinnen und Schulleiter: Auswertung nach Köpfen; eine Schulleiterin/ein Schulleiter kann auch mehrere Schulen leiten.

Quellen: Landeslehrpersonen – BMBWF (LiA – Landeslehrpersoneninformation Austria); Bundeslehrpersonen – BMBWF (Managementinformationssystem „PM-SAP/MIS“ des Bundes).

Alter der Lehrenden im Schuljahr 2021/22		Burgenland	Österreich
APS/BS	Durchschnittsalter	44,9	43,0
	Prozentanteil >60 Jahre	5,6	6,5
	Pensionsantritt Ø	63,6	62,7
AHS/BMHS	Durchschnittsalter	47,4	46,6
	Prozentanteil >60 Jahre	11,3	12,2
	Pensionsantritt Ø	63,7	63,6

Anmerkung: APS/BS: Bei den Auswertungen nach Köpfen wurden Dienstzuteilungen ausgeschlossen.

Quellen: Landeslehrpersonen – BMBWF (LiA – Landeslehrpersoneninformation Austria); Bundeslehrpersonen – BMBWF (Managementinformationssystem „PM-SAP/MIS“ des Bundes).

Betreuungsverhältnis Lehrende/Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2021/22 und im Vergleich zum Schuljahr 2018/19, nach Schultypen	Burgenland	Österreich
Volksschule Referenzjahr 2018/19	10,35 11,12	11,22
Mittelschule Referenzjahr 2018/19	7,03 7,49	7,55
Sonderschule Referenzjahr 2018/19	3,04 2,59	2,12
Polytechn. Schule Referenzjahr 2018/19	9,13 7,46	8,79
AHS Referenzjahr 2018/19	10,45 10,47	10,46
Berufsschule Referenzjahr 2018/19	22,31 24,10	23,29
BMHS Referenzjahr 2018/19	8,53 8,61	8,60

Anmerkung: Jeweils nur öffentliche Schulen und subventionierte Privatschulen.

Quellen: Pflichtschulen – EDV-basierter Stellenplanantrag und BMBWF (LiA – Landeslehrpersoneninformation Austria).
Mittlere und höhere Schulen – BMBWF (UPIS – Unterrichts-, Personal-, Informations-System).

3 Ergebnisse und Wirkungen: Bildungslaufbahnen, Abschlüsse und Übergänge

Aus dem Qualitätsrahmen für Schulen (www.qms.at; 3a. Auflage, Dezember 2021), Qualitätsdimension „Ergebnisse und Wirkungen“, Qualitätsbereich „Bildungslaufbahnen, Abschlüsse und Übergänge“: „Die Schule trägt wesentliche Verantwortung für das Erreichen des angestrebten Schulabschlusses und sorgt für lernförderliche Rahmenbedingungen. Sie trägt zur Schaffung gleicher Bildungschancen sowie zur Vermeidung von Benachteiligungen und stereotypen Zuschreibungen bei. Übergänge zwischen Bildungseinrichtungen erfolgen ohne Brüche und Lernende gestalten ihren weiteren Bildungs- bzw. Berufsweg nach dem Schulabschluss erfolgreich.“

Anhand folgender Daten, Kennzahlen und Indikatoren werden Ergebnisse und Wirkungen der Schulen im Bundesland beobachtet.

	Burgenland Ist-Zustand	Österreich Ist-Zustand	Österreich Ziel 2025
Quote der Aufstiegsberechtigten ab der 5. Schulstufe in %, Schuljahr 2020/21	93,8	93,7	93,0
Anteil der Jugendlichen, die sich im Schuljahr nach Erfüllung der Schulpflicht in einer weiteren Ausbildung befinden, in %, Schuljahr 2020/21	95,4	93,9	94,2
Abschlussquote auf der Sekundarstufe II in %, Schuljahr 2020/21*	99,9	91,3	85,5
Quote der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die einen Abschluss der Sekundarstufe II erreichen, in %, Schuljahr 2020/21**	75,3	70,8	65,4

Anmerkungen: *Die Abschlussquote auf der Sekundarstufe II ist der Quotient der Absolventinnen und Absolventen, die erstmals einen Abschluss der Sekundarstufe II erwerben, dividiert durch die entsprechende Altersgruppe (18- bis 20-Jährige) der Wohnbevölkerung. Inkludiert sind Abschlüsse der Berufsschule, Lehrabschluss, 3- oder 4-jährige BMS, AHS, BHS (mit Berufstätigenformen, ohne Aufbaulehrgänge), Gesundheitsschulen. Dabei werden die Sekundarstufe-II-Abschlüsse im Bundesland (bzw. gesamt in Österreich) gezählt und die 18- bis 20-Jährigen in der Wohnbevölkerung des Bundeslandes (bzw. Gesamtösterreichs). Grundsätzlich kann das Verhältnis (ausgedrückt in Prozent) auch Werte über 100 % annehmen, da es sich hier um zwei voneinander unabhängige Mengen handelt. **Anteil der 20- bis 24-jährigen Personen mit Migrationshintergrund, die einen Abschluss der Sekundarstufe II erreichen.

Quellen: Statistik Austria (Bildungsstandregister); Österreich-Ziel 2025 – BMBWF (Bundesfinanzgesetz 2023, Untergliederung 30 Bildung).

Ergebnisse der standardisierten Reife- und Reife- und Diplomprüfungen (AHS: SRP, BHS: SRDP): Erfolgsquoten in %, Haupttermin 2022 und Vergleich zum Jahr 2021	Burgenland		Österreich	
	SRP AHS	SRDP BHS	SRP AHS	SRDP BHS
Deutsch Referenzjahr 2021	94,7 92,0	89,7 94,1	92,8	91,8
Weiblich	95,0	91,8	93,3	92,4
Männlich	94,1	87,1	92,0	91,1
Mathematik Referenzjahr 2021	94,9 89,7	84,2 86,2	89,1	89,5
Weiblich	93,8	76,8	87,0	85,8
Männlich	96,8	91,1	92,2	93,3
Englisch Referenzjahr 2021	92,6 94,8	91,2 93,9	93,3	91,9
Weiblich	95,1	88,5	92,5	89,4
Männlich	88,1	95,5	94,5	94,8

Anmerkungen: Bei den Daten zu den SRP- und SRDP-Ergebnissen 2022 handelt es sich um vorläufige Ergebnisse (vor der Kompensationsprüfung); sie umfassen keine wiederholten Antritte und keine Aufbaulehrgänge. Bei den Daten zum Referenzjahr 2021 handelt es sich um endgültige Ergebnisse.

Quellen: Ergebnisse 2022 – BMBWF (Sokrates-Bund, 03.08.2022); Referenzjahr 2021 – Statistik Austria (17.02.2022).

Anteil der nicht aufstiegsberechtigten Schülerinnen und Schüler, nach Schulstufen und Schultypen in %, Schuljahr 2020/21	Burgenland	Österreich
8. Schulstufe MS	2,4	3,1
8. Schulstufe AHS	3,4	3,6
9. Schulstufe AHS	9,4	9,3
9. Schulstufe BHS	13,9	12,6
12. Schulstufe AHS	4,7	3,3
13. Schulstufe BHS	2,3	3,1

Anmerkung: Gemessen an den Schülerinnen und Schülern mit Jahreserfolgsbeurteilung.

Quelle: Statistik Austria.

Übergänge – Abbrüche im Jahr 2020 und im Vergleich zum Jahr 2017	Burgenland	Österreich
FABA-Quote in %*	3,9	6,4
Referenzjahr 2017	5,1	
NEET-Quote in %**	10,0	12,3
Referenzjahr 2017	11,0	

Anmerkungen: * Aus Datenschutzgründen wurde mit der Methode *Record Swapping* ein Teil der Daten verschmutzt. Insbesondere bei Zellbesetzungen ≤ 30 sind keine zuverlässigen Aussagen möglich. FABA-Quote: Anteil der FABA an der jeweiligen Gesamtbevölkerung. FABA: Frühe AusBildungsAbbrecherinnen und -Abbrecher sind als Personen im Alter von 15 bis 17 Jahren definiert, die zum Stichtag 31.10. des jeweiligen Jahres einen Hauptwohnsitz in Österreich haben, keine Ausbildung besuchen, keine Pension beziehen und höchstens über einen Pflichtschulabschluss verfügen. Es handelt sich dabei um eine Annäherung an die internationale Definition der Early School Leavers. **NEET-Quote: Anteil der NEET an der jeweiligen Gesamtbevölkerung. NEET bedeutet „Not in Education, Employment or Training“ und bezeichnet die Gruppe Jugendlicher und junger Erwachsener im Alter von 15 bis 24 Jahren, die keine Schule besuchen, keiner Arbeit nachgehen und sich nicht in beruflicher Ausbildung befinden.

Quellen: FABA-Quote – Statistik Austria (Monitoring der Ausbildung bis 18 im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Wirtschaft [BMAW], 28.04.2023); NEET-Quote – Statistik Austria (Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring).

4 Prioritäre Ziele und Maßnahmen der Bildungsdirektion im Berichtszeitraum

Die Bildungsdirektion berichtet (auf Grundlage ihrer jährlichen Ressourcen-, Ziel- und Leistungspläne) bilanzierend über zwei ausgewählte, im Berichtszeitraum umgesetzte Maßnahmen. Dabei wird eine Maßnahme durch das BMBWF vorgegeben und eine Maßnahme durch die Bildungsdirektion ausgewählt. Die kurz gefasste Darstellung bietet jeweils eine Beschreibung der Maßnahme (Maßnahmendetails), Informationen zu Ausgangszustand, Meilensteinen der Umsetzung und erreichtem Umsetzungsgrad sowie eine Erläuterung der Entwicklung.

4.1 Bilanzierender Bericht zur Maßnahmenumsetzung (nach Vorgaben des BMBWF)

Im Zeitraum 2022–2023 wurde folgende Maßnahme umgesetzt		
Abdeckung des Lehrpersonenbedarfs mit einer ausreichenden Zahl an qualifizierten Bewerberinnen und Bewerbern inklusive Schul- bzw. Clusterleitungsfunktionen		
Die Maßnahme trägt zur Erreichung des folgenden Ziels der Bildungsdirektion bei		
Ziel	Verbesserung der Steuerung und Neuorganisation der Schulverwaltung	
Beitrag zu Wirkungsziel(en) des BMBWF	• 3 Steigerung der Effektivität und Effizienz in der Schulorganisation und Bildungsverwaltung	
Beitrag zu Sustainable Development Goals (SDGs)	• SDG 4.1: Kostenlose hochwertige Grund- und Sekundarschulbildung für alle	
Kurzbeschreibung der Maßnahme		
Sicherstellung der effizienten Personalbewirtschaftung im Wirkungsbereich der Bildungsdirektion durch verstärkten Fokus auf die Verwendung von Lehrpersonen im überwiegenden Ausmaß im Kontakt mit Schülerinnen und Schülern. Darüber hinaus soll durch den verstärkten Einsatz fach einschlägig ausgebildeter Pädagoginnen und Pädagogen ein maximaler Unterrichtsertrag erreicht werden.		
Beschreibung des Ausgangszustands 2022		
415 Personen haben sich für mittlere und höhere Schulen (MHS) und 245 Personen für allgemeinbildende Pflichtschulen (APS) beworben. Wenige nicht besetzte Stunden wurden im September 2022 ausgeschrieben.		
In folgenden Bereichen bestand ein Mangel: MHS: Informatik/Mediendesign (Bezirke Neusiedl, Güssing); Ethik (Bezirk Eisenstadt); Technisches Werken (Bezirk Mattersburg); Darstellende Geometrie (Bezirk Mattersburg). APS: Englisch (Bezirk Neusiedl); Mathematik (Bezirke Güssing, Jennersdorf); Musik, Physik, Chemie (alle Bezirke).		
Im AHS-Bereich gab es 34 Aufnahmen, im BMHS-Bereich 43 Aufnahmen (7 AHS-Bewerberinnen und -Bewerber und 4 BMHS-Bewerberinnen und -Bewerber erfüllten die Anstellungserfordernisse zum Zeitpunkt der Aufnahme nicht vollständig). In den Bundesschulen findet kein fachfremder Unterricht statt.		
Beschreibung des Zielzustands 2023		
Erarbeitung abgestimmter und klarer Kommunikations- und Austauschprozesse, in welchen sich alle relevanten Akteurinnen und Akteure wie PH, Uni, Bildungsdirektion, Österreichische Hochschülerinnen- und Hochschülerschaft (ÖH) etc. regelmäßig auf Basis der jeweils aktuellen Bedarfszahlen und Prognosen austauschen und die erforderlichen Maßnahmen ihres jeweiligen Verantwortungsbereichs bestmöglich abstimmen und umsetzen.		
Wichtige Meilensteine/Kennzahlen der Maßnahmenumsetzung im Berichtszeitraum 2022–2023 (für jedes Jahr ein Beispiel)		
	2022	2023
Meilenstein/Kennzahl	Verantwortlichkeit zum Thema strategisches Personalmanagement im Sinne der Abdeckung der Bedarfe der Schulen ist in der Organisation der Bildungsdirektion eindeutig verankert.	Netzwerk PH/Uni/Bildungsdirektion zur Abstimmung der Bedarfszahlen und Maßnahmen ist etabliert.
SOLL-Zustand bzw. SOLL-Wert	100 %	100 %
Erwartete Umsetzung bis ...	02/2022	04/2023
Tatsächlich umgesetzt bis ...	02/2022	04/2023

Maßnahmenumsetzung 2023	
Gesamtanzahl der Meilensteine/Kennzahlen, die im Jahr 2023 zur Umsetzung der Maßnahme definiert wurden	18
Anzahl und Anteil in % der davon bis 31.12.2023 vollständig erreichten/umgesetzten Meilensteine/Kennzahlen	Anzahl: 18 Anteil in %: 100
Umsetzungsgrad zum Stichtag 31.12.2023	Zur Gänze >95–105 %

Erläuterung der Entwicklung im Berichtszeitraum 2022–2023 und Ausblick

Bereits im Februar 2023 konnte die Position der Bedarfskordinatorin geschaffen und besetzt werden. Mit der Installation dieser Position konnte das strategische Personalmanagement in der Bildungsdirektion weiterentwickelt werden und ist nun in der Organisationseinheit bestens verankert. Die interne Zusammenarbeit zwischen der Abteilung „Personal Bundes- und Pflichtschulen“ und der Personalbedarfskordinatorin erwies sich als sehr zielführend! Zudem wurden regelmäßige Jour-fixe-Termine mit der Privaten PH Burgenland etabliert. Diese finden in Abständen von zwei Monaten zu aktuellen Themen statt. Dadurch hat sich die Zusammenarbeit mit der Privaten PH Burgenland intensiviert.

Ausblick: Lehramtsstudierende und Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger sollen direkt angesprochen und über das Angebot im burgenländischen Schulwesen informiert werden.

4.2 Bilanzierender Bericht zur Maßnahmenumsetzung (Auswahl der Bildungsdirektion Burgenland)

Im Zeitraum 2021–2023 wurde folgende Maßnahme umgesetzt

Attraktivieren des Unterrichts in den Volksgruppensprachen mit Fokus auf E-Learning unter Einbeziehung von innovativen Lehr- und Lernformaten sowie wirksamen schulischen Digitalisierungskonzepten

Die Maßnahme trägt zur Erreichung des folgenden Ziels der Bildungsdirektion bei

Ziel	Steigerung der Qualität im Minderheitenschulwesen durch die Umsetzung von innovativen Projekten im Bereich der Unterrichtsentwicklung
Beitrag zu Wirkungsziel(en) des BMBWF	• 1 Erhöhung des Leistungs- und Bildungsniveaus der Schülerinnen und Schüler sowie von Zielgruppen in der Erwachsenenbildung • 2 Verbesserung der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen
Beitrag zu Sustainable Development Goals (SDGs)	• SDG 4.5: Beseitigung von Benachteiligungen und gleichberechtigter Zugang zu allen Bildungsebenen

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Adaptierung, Erweiterung und Ausbau von digitalen, interaktiven Lernmaterialien für den Unterricht in den Volksgruppensprachen; Entwicklung, Pilotierung und Implementierung von kompetenzorientierten, digitalen, interaktiven Lernmaterialien (vor dem Hintergrund der digi.comp-Kompetenzmodelle sowie des 8-Punkte-Plans für digitalen Unterricht): Der Erwerb von digitalen sowie sprachlichen Kompetenzen (Orientierung an den Kompetenzbeschreibungen für Volksgruppensprachen, neue Lehrpläne) soll unterstützt werden. Bei der Entwicklung der Materialien kommt es zur Nutzung von Synergien: Unterstützung durch BMBWF-Projekte, Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ), Sprachenwerkstätte der Privaten PH Burgenland, Bildungsserver Burgenland, Forum4Burgenland, Förderung durch Volksgruppenvereine.

Beschreibung des Ausgangszustands 2021

Die Ziele und Maßnahmen zur Digitalisierung in der Schule gelten auch für alle zweisprachigen Schulen. Durch die mehrmonatige Fernlehre (bedingt durch Corona) wurde sichtbar, dass digitale Unterrichtsmaterialien in den Volksgruppensprachen adaptiert/ergänzt/ausgebaut werden müssen. Als Plattformen sollen dabei Skooly für den VS-Bereich und LMS für den Bereich Sekundarstufe I und II bereitgestellt werden.

Beschreibung des Zielzustands 2023

Ein Pool an digitalen, interaktiven Unterrichtsmaterialien für die Volksgruppensprachen Kroatisch, Ungarisch und Romanes sowie Good-Practice-Beispiele liegen auf den Plattformen Skooly und LMS vor. Diese können von den Lehrpersonen für die eigene Unterrichtssituation adaptiert werden.

Wichtige Meilensteine/Kennzahlen der Maßnahmenumsetzung im Berichtszeitraum 2021–2023 (für jedes Jahr ein Beispiel)

	2021	2022	2023
Meilenstein/Kennzahl	Beginn der Erstellung von digitalen und interaktiven Unterrichtsmaterialien für einen kompetenzorientierten Unterricht in der jeweiligen Volksgruppensprache unter Berücksichtigung von ausgewählten Themen.	Kompetenzorientierte, digitale und interaktive Lehr- und Lernmaterialien für die Minderheitensprachen werden über Projektgruppen bedarfsorientiert laufend erstellt, im zweisprachigen Unterricht pilotiert und evaluiert.	Kompetenzorientierte Lehr- und Lernmaterialien für die Minderheitensprachen werden über Projektgruppen bedarfsorientiert laufend erstellt, im zweisprachigen Unterricht pilotiert und evaluiert.
SOLL-Zustand bzw. SOLL-Wert	50 %	90 %	80 %
Erwartete Umsetzung bis ...	ab 31/03/2021 lfd.	31/12/2022	31/12/2023
Tatsächlich umgesetzt bis ...	31/12/2021	31/12/2022	31/12/2023

Maßnahmenumsetzung 2023

Gesamtanzahl der Meilensteine/Kennzahlen, die im Jahr 2023 zur Umsetzung der Maßnahme definiert wurden	3
Anzahl und Anteil in % der davon bis 31.12.2023 vollständig erreichten/umgesetzten Meilensteine/Kennzahlen	Anzahl: 3 Anteil in %: 100
Umsetzungsgrad zum Stichtag 31.12.2023	Zur Gänze >95–105 %

Erläuterung der Entwicklung im Berichtszeitraum 2021–2023 und Ausblick

Was hat sich seit 2021 zum Positiven verändert? Auf den Plattformen Skooly und LMS stehen nun für die Minderheitensprachen Kroatisch, Ungarisch und Romanes pilotierte, digitale und interaktive Unterrichtsmaterialien in moderner und hoher Qualität zur Verfügung (Unterstützung u. a. durch BMBWF-Projekte zur „Entwicklung und Pilotierung von digitalen Unterrichtsmaterialien für einen kompetenzorientierten Sprachunterricht in Kroatisch, Ungarisch und Romanes“), die die zweisprachigen Lehrpersonen im Primar- und Sekundarstufenbereich bei ihrer Unterrichtsarbeit unterstützen. Der Bezug zum neuen Lehrplan wurde berücksichtigt. Diese Angebote werden sehr gut angenommen.

Was ist seitens der Bildungsdirektion noch zu tun bzw. geplant? Die Materialien auf den Plattformen werden laufend unter Berücksichtigung der neuen Lehrpläne erweitert und ergänzt. Bestehende analoge Unterrichtsmaterialien werden unter Berücksichtigung des neuen Lehrplans adaptiert. Wichtige Unterstützung ist hier die Sprachenwerkstätte der Privaten PH Burgenland.

5 Personal- und Ressourcenbericht der Bildungsdirektion

Die Tabelle „Personal“ gibt Auskunft über den Einsatz der personellen Ressourcen – über den Personaleinsatz an der Bildungsdirektion (Bund und Land), das Lehrpersonal im Bundesland (Bund und Land), das Verwaltungspersonal im Bundesland (nur Bund) sowie das Personal für die der Bildungsdirektion übertragenen Angelegenheiten. In der Tabelle „Finanzen“ wird der Einsatz der finanziellen Ressourcen der Bildungsdirektion dargelegt.

5.1 Personal

Personal	IST 2022 (31.12.) – VBÄ		SOLL 2023 – Planstellen	
	Bund	Land	Bund	Land
Bildungsdirektion	96,250	13,350	97,750	13,375
Übriger Steuerungsbereich – Lehrpersonal	1.645,997	2.207,560	1.634,003	2.225,180
Übriger Steuerungsbereich – Verwaltungspersonal	149,000	0,000	144,500	0,000
Übertragene Angelegenheiten	0,000	0,000	0,000	0,000
Summen	1.891,247	2.220,910	1.876,253	2.238,555
Gesamtsumme	4.112,157		4.114,808	

Quelle: Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan 2024 der Bildungsdirektion.

5.2 Finanzen

Finanzen	IST 2022		SOLL 2023	
	Bund	Land	Bund	Land
Auszahlungen in Tausend Euro				
Bildungsdirektion	7.185	3.936	7.340	3.430
Übriger Steuerungsbereich	144.740	160.970	149.212	184.084
Übertragene Angelegenheiten	716	2	775	0
Summen	152.641	164.908	157.327	187.514
Gesamtsumme	317.549		344.841	

Quelle: Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan 2024 der Bildungsdirektion.



Schulqualitätsbericht der Bildungsdirektion Kärnten

1 Gesetzliche Grundlage

§ 30 Abs. 2 BD-EG: „Der Bildungsdirektor oder die Bildungsdirektorin hat alle drei Jahre im Wege des zuständigen Mitglieds der Bundesregierung einen hinsichtlich Aufbau und Struktur nach Vorgaben des zuständigen Mitglieds der Bundesregierung zu erstellenden [nationalen] Schulqualitätsbericht, der einen Personal- und Ressourcenbericht sowie die konsolidierten Ergebnisse der Qualitätssicherung enthält, an den Nationalrat zu legen.“

2 Allgemeine Informationen zum Steuerungsbereich der Bildungsdirektion

	Kärnten	Österreich
Anzahl der Bildungsregionen, 2023	2	31
Anzahl der Schulcluster, 2023	6	57

Quelle: BMBWF (Schulclusterplattform, www.schulclusterplattform.at).

Anzahl der Schulen im Schuljahr 2021/22, nach Schultypen	Kärnten	Österreich
Volksschulen	220	3.008
Mittelschulen	64	1.129
Sonderschulen	26	277
Polytechn. Schulen	7	231
AHS (insgesamt)	22	354
Berufsschulen	11	145
BMHS	40	547
Sonstige	13	217

Anmerkungen: Bei den einzelnen Schultypen werden Schulstandorte, an denen zumindest eine Klasse mit dem entsprechenden Schultyp geführt wird, ausgewiesen. Exposituren oder dislozierte Klassen, für die im Rahmen der Datensammlung keine gesonderten Datenmeldungen übermittelt wurden, scheinen nicht gesondert auf. Bei Summen (z.B. BMHS) wird jeder Schulstandort nur einmal ausgewiesen, auch bei Kombination unterschiedlicher Schultypen an einer Schule. Berufsschulen, BMHS: Inkl. land- und forstwirtschaftlicher Berufsschulen bzw. mittlerer Schulen (Fachschulen). Sonstige: Sonstige allgemeinbildende und sonstige berufsbildende (Statut-)Schulen.

Quelle: Statistik Austria.

Anzahl der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2021/22 und im Vergleich zum Schuljahr 2018/19	Kärnten	Österreich
Gesamt	69.247	1.120.102
Referenzjahr 2018/19	70.183	
Weiblich	33.658	537.788
Männlich	35.589	582.314

Anmerkung: Inkl. Schülerinnen und Schülern, die nach dem Lehrplan der Sonderschule in anderen Schulen unterrichtet werden. Ohne Bundessportakademien. Ohne Schulen im Gesundheitswesen.

Quelle: Statistik Austria.

Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach Schultypen in %, Schuljahr 2020/21	Kärnten	Österreich
Volksschule	29,7	31,2
Mittelschule	17,6	18,6
Sonderschule	0,5	1,2
Polytechn. Schule	1,0	1,3
AHS-Unterstufe	12,0	11,0
AHS-Oberstufe	7,6	8,4
Berufsschule	10,7	10,4
BMS	2,4	3,0
BHS	15,6	13,0
Sonstige	2,9	1,8

Anmerkungen: Mittelschule: Inkl. der an diesen Schulen bis zum Schuljahr 2017/18 auslaufend geführten Hauptschulklassen. Sonderschule: Inkl. Schülerinnen und Schülern, die nach dem Lehrplan der Sonderschule in anderen Schulen unterrichtet werden. AHS-Oberstufe: Inkl. Schülerinnen und Schülern an Oberstufenrealgymnasien, Aufbau- und Aufbaurealgymnasien und AHS für Berufstätige. Berufsschulen: Ohne land- und forstwirtschaftliche Berufsschulen. BMS: Ohne land- und forstwirtschaftliche Fachschulen in Länderzuständigkeit; inkl. Bundessportakademien. Sonstige: Sonstige allgemeinbildende und sonstige berufsbildende (Statut-)Schulen.

Quelle: BMBWF (Bildungsdokumentation).

Einschätzung zum Aufkommen an Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2026/27	Kärnten	Österreich
Schuleintritt	4.631	86.516
Ende Primarstufe	5.516	95.454
Ende Sekundarstufe I	5.151	88.078
9. Schulstufe	5.114	88.201
10. Schulstufe	5.401	87.675

Anmerkungen: Die Prognose für Schuleintritt basiert auf der Anzahl der Personen, die zu Beginn des 3. Quartals 2022 zwei Jahre alt sind. Die Statistik des Bevölkerungsstandes beruht auf den quartalsweise vom Zentralen Melderegister (ZMR) übermittelten Hauptwohnsitzmeldungen. Diese Daten werden laufend in ein bevölkerungsstatistisches Datenbanksystem eingespielt und zusammen mit den Daten über Hauptwohnsitzwechsel (Wanderungsstatistik) nach demografischen Kriterien aufgearbeitet und ausgewertet. Zur Wohnbevölkerung zählen Personen mit einer (den Stichtag einschließenden) Aufenthaltsdauer (Hauptwohnsitzmeldung) von mindestens 90 Tagen. Die Prognosen für Ende Primarstufe, Ende Sekundarstufe I, 9. Schulstufe und 10. Schulstufe basieren auf der Anzahl der Schülerinnen und Schüler der 1., 5., 6. bzw. 7. Schulstufe im Schuljahr 2022/23.

Quellen: Schuleintritt – Statistik Austria (Statistik des Bevölkerungsstandes 2022); Ende Primarstufe/Ende Sekundarstufe I/9. Schulstufe/10. Schulstufe – BMBWF (Bildungsevidenz, Schuljahr 2022/23).

Anzahl der Lehrenden und Schulleiterinnen und Schulleiter im Schuljahr 2021/22 und im Vergleich zum Schuljahr 2018/19		Kärnten	Österreich
APS/BS	Lehrende in VBÄ Referenzjahr 2018/19	4.255 4.367	70.217
	Weiblich	3.337	54.706
	Männlich	918	15.511
	Schulleiterinnen/Schulleiter Referenzjahr 2018/19	258 283	4.145
	Weiblich	172	2.975
	Männlich	86	1.170
AHS/BMHS	Lehrende in VBÄ Referenzjahr 2018/19	2.425 2.601	36.822
	Weiblich	1490	21.950
	Männlich	935	14.872
	Schulleiterinnen/Schulleiter Referenzjahr 2018/19	47 49	666
	Weiblich	18	292
	Männlich	29	374

Anmerkungen: APS/BS-Lehrende in Vollbeschäftigungsäquivalenten (VBÄ): Inkl. Überstunden (Land-APS/BS inkl. Zeitkontoansparungen). AHS/BMHS-Lehrende in VBÄ: Ohne Überstunden. Schulleiterinnen und Schulleiter: Auswertung nach Köpfen; eine Schulleiterin/ein Schulleiter kann auch mehrere Schulen leiten.

Quellen: Landeslehrpersonen – BMBWF (LiA – Landeslehrpersoneninformation Austria); Bundeslehrpersonen – BMBWF (Managementinformationssystem „PM-SAP/MIS“ des Bundes).

Alter der Lehrenden im Schuljahr 2021/22		Kärnten	Österreich
APS/BS	Durchschnittsalter	47,2	43,0
	Prozentanteil >60 Jahre	8,5	6,5
	Pensionsantritt Ø	62,9	62,7
AHS/BMHS	Durchschnittsalter	48,6	46,6
	Prozentanteil >60 Jahre	16,9	12,2
	Pensionsantritt Ø	63,6	63,6

Anmerkung: APS/BS: Bei den Auswertungen nach Köpfen wurden Dienstzuteilungen ausgeschlossen.

Quellen: Landeslehrpersonen – BMBWF (LiA – Landeslehrpersoneninformation Austria); Bundeslehrpersonen – BMBWF (Managementinformationssystem „PM-SAP/MIS“ des Bundes).

Betreuungsverhältnis Lehrende/Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2021/22 und im Vergleich zum Schuljahr 2018/19, nach Schultypen	Kärnten	Österreich
Volksschule Referenzjahr 2018/19	9,69 9,51	11,22
Mittelschule Referenzjahr 2018/19	7,16 7,38	7,55
Sonderschule Referenzjahr 2018/19	4,20 2,54	2,12
Polytechn. Schule Referenzjahr 2018/19	6,67 7,15	8,79
AHS Referenzjahr 2018/19	10,81 10,73	10,46
Berufsschule Referenzjahr 2018/19	22,09 21,71	23,29
BMHS Referenzjahr 2018/19	8,46 8,37	8,60

Anmerkung: Jeweils nur öffentliche Schulen und subventionierte Privatschulen.

Quellen: Pflichtschulen – EDV-basierter Stellenplanantrag und BMBWF (LiA – Landeslehrpersoneninformation Austria).
Mittlere und höhere Schulen – BMBWF (UPIS – Unterrichts-, Personal-, Informations-System).

3 Ergebnisse und Wirkungen: Bildungslaufbahnen, Abschlüsse und Übergänge

Aus dem Qualitätsrahmen für Schulen (www.qms.at; 3a. Auflage, Dezember 2021), Qualitätsdimension „Ergebnisse und Wirkungen“, Qualitätsbereich „Bildungslaufbahnen, Abschlüsse und Übergänge“: „Die Schule trägt wesentliche Verantwortung für das Erreichen des angestrebten Schulabschlusses und sorgt für lernförderliche Rahmenbedingungen. Sie trägt zur Schaffung gleicher Bildungschancen sowie zur Vermeidung von Benachteiligungen und stereotypen Zuschreibungen bei. Übergänge zwischen Bildungseinrichtungen erfolgen ohne Brüche und Lernende gestalten ihren weiteren Bildungs- bzw. Berufsweg nach dem Schulabschluss erfolgreich.“

Anhand folgender Daten, Kennzahlen und Indikatoren werden Ergebnisse und Wirkungen der Schulen im Bundesland beobachtet.

	Kärnten Ist-Zustand	Österreich Ist-Zustand	Österreich Ziel 2025
Quote der Aufstiegsberechtigten ab der 5. Schulstufe in %, Schuljahr 2020/21	93,5	93,7	93,0
Anteil der Jugendlichen, die sich im Schuljahr nach Erfüllung der Schulpflicht in einer weiteren Ausbildung befinden, in %, Schuljahr 2020/21	95,4	93,9	94,2
Abschlussquote auf der Sekundarstufe II in %, Schuljahr 2020/21*	96,5	91,3	85,5
Quote der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die einen Abschluss der Sekundarstufe II erreichen, in %, Schuljahr 2020/21**	71,0	70,8	65,4

Anmerkungen: * Die Abschlussquote auf der Sekundarstufe II ist der Quotient der Absolventinnen und Absolventen, die erstmals einen Abschluss der Sekundarstufe II erwerben, dividiert durch die entsprechende Altersgruppe (18- bis 20-Jährige) der Wohnbevölkerung. Inkludiert sind Abschlüsse der Berufsschule, Lehrabschluss, 3- oder 4-jährige BMS, AHS, BHS (mit Berufstätigenformen, ohne Aufbaulehrgänge), Gesundheitsschulen. Dabei werden die Sekundarstufe-II-Abschlüsse im Bundesland (bzw. gesamt in Österreich) gezählt und die 18- bis 20-Jährigen in der Wohnbevölkerung des Bundeslandes (bzw. Gesamtösterreichs). Grundsätzlich kann das Verhältnis (ausgedrückt in Prozent) auch Werte über 100 % annehmen, da es sich hier um zwei voneinander unabhängige Mengen handelt. ** Anteil der 20- bis 24-jährigen Personen mit Migrationshintergrund, die einen Abschluss der Sekundarstufe II erreichen.

Quellen: Statistik Austria (Bildungsstandregister); Österreich-Ziel 2025 – BMBWF (Bundesfinanzgesetz 2023, Untergliederung 30 Bildung).

Ergebnisse der standardisierten Reife- und Reife- und Diplomprüfungen (AHS: SRP, BHS: SRDP): Erfolgsquoten in %, Haupttermin 2022 und Vergleich zum Jahr 2021	Kärnten		Österreich	
	SRP AHS	SRDP BHS	SRP AHS	SRDP BHS
Deutsch Referenzjahr 2021	94,9 95,8	89,8 94,7	92,8	91,8
Weiblich	94,7	94,5	93,3	92,4
Männlich	95,4	84,5	92,0	91,1
Mathematik Referenzjahr 2021	91,6 88,9	88,0 90,5	89,1	89,5
Weiblich	90,6	84,5	87,0	85,8
Männlich	93,1	91,3	92,2	93,3
Englisch Referenzjahr 2021	93,1 91,4	91,1 94,1	93,3	91,9
Weiblich	92,5	88,8	92,5	89,4
Männlich	94,0	94,7	94,5	94,8

Anmerkungen: Bei den Daten zu den SRP- und SRDP-Ergebnissen 2022 handelt es sich um vorläufige Ergebnisse (vor der Kompensationsprüfung); sie umfassen keine wiederholten Antritte und keine Aufbaulehrgänge. Bei den Daten zum Referenzjahr 2021 handelt es sich um endgültige Ergebnisse.

Quellen: Ergebnisse 2022 – BMBWF (Sokrates-Bund, 03.08.2022); Referenzjahr 2021 – Statistik Austria (17.02.2022).

Anteil der nicht aufstiegsberechtigten Schülerinnen und Schüler, nach Schulstufen und Schultypen in %, Schuljahr 2020/21	Kärnten	Österreich
8. Schulstufe MS	2,7	3,1
8. Schulstufe AHS	3,6	3,6
9. Schulstufe AHS	8,3	9,3
9. Schulstufe BHS	11,7	12,6
12. Schulstufe AHS	3,0	3,3
13. Schulstufe BHS	4,1	3,1

Anmerkung: Gemessen an den Schülerinnen und Schülern mit Jahreserfolgsbeurteilung.

Quelle: Statistik Austria.

Übergänge – Abbrüche im Jahr 2020 und Vergleich zum Jahr 2017	Kärnten	Österreich
FABA-Quote in %*	4,6	6,4
Referenzjahr 2017	5,8	
NEET-Quote in %**	10,9	12,3
Referenzjahr 2017	12,0	

Anmerkungen: * Aus Datenschutzgründen wurde mit der Methode *Record Swapping* ein Teil der Daten verschmuzzt. Insbesondere bei Zellbesetzungen ≤ 30 sind keine zuverlässigen Aussagen möglich. FABA-Quote: Anteil der FABA an der jeweiligen Gesamtbevölkerung. FABA: Frühe AusBildungsAbbrecherinnen und -Abbrecher sind als Personen im Alter von 15 bis 17 Jahren definiert, die zum Stichtag 31.10. des jeweiligen Jahres einen Hauptwohnsitz in Österreich haben, keine Ausbildung besuchen, keine Pension beziehen und höchstens über einen Pflichtschulabschluss verfügen. Es handelt sich dabei um eine Annäherung an die internationale Definition der Early School Leavers. ** NEET-Quote: Anteil der NEET an der jeweiligen Gesamtbevölkerung. NEET bedeutet „Not in Education, Employment or Training“ und bezeichnet die Gruppe Jugendlicher und junger Erwachsener im Alter von 15 bis 24 Jahren, die keine Schule besuchen, keiner Arbeit nachgehen und sich nicht in beruflicher Ausbildung befinden.

Quellen: FABA-Quote – Statistik Austria (Monitoring der Ausbildung bis 18 im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Wirtschaft [BMAW], 28.04.2023); NEET-Quote – Statistik Austria (Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring).

4 Prioritäre Ziele und Maßnahmen der Bildungsdirektion im Berichtszeitraum

Die Bildungsdirektion berichtet (auf Grundlage ihrer jährlichen Ressourcen-, Ziel- und Leistungspläne) bilanzierend über zwei ausgewählte, im Berichtszeitraum umgesetzte Maßnahmen. Dabei wird eine Maßnahme durch das BMBWF vorgegeben und eine Maßnahme durch die Bildungsdirektion ausgewählt. Die kurz gefasste Darstellung bietet jeweils eine Beschreibung der Maßnahme (Maßnahmendetails), Informationen zu Ausgangszustand, Meilensteinen der Umsetzung und erreichtem Umsetzungsgrad sowie eine Erläuterung der Entwicklung.

4.1 Bilanzierender Bericht zur Maßnahmenumsetzung (nach Vorgaben des BMBWF)

Im Zeitraum 2022–2023 wurde folgende Maßnahme umgesetzt

Abdeckung des Lehrpersonenbedarfs mit einer ausreichenden Zahl an qualifizierten Bewerberinnen und Bewerbern inklusive Schul- bzw. Clusterleitungsfunktionen

Die Maßnahme trägt zur Erreichung des folgenden Ziels der Bildungsdirektion bei

Ziel	Verbesserung der Steuerung und Neuorganisation der Schulverwaltung
Beitrag zu Wirkungsziel(en) des BMBWF	3 Steigerung der Effektivität und Effizienz in der Schulorganisation und Bildungsverwaltung
Beitrag zu Sustainable Development Goals (SDGs)	SDG 4.1: Kostenlose hochwertige Grund- und Sekundarschulbildung für alle

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Sicherstellung der effizienten Personalbewirtschaftung im Wirkungsbereich der Bildungsdirektion durch verstärkten Fokus auf die Verwendung von Lehrpersonen im überwiegenden Ausmaß im Kontakt mit Schülerinnen und Schülern. Darüber hinaus soll durch den verstärkten Einsatz fach einschlägig ausgebildeter Pädagoginnen und Pädagogen ein maximaler Unterrichtsertrag erreicht werden.

Beschreibung des Ausgangszustands 2022

Im Schuljahr 2021/22 wurden im APS-Bereich 230 Planstellen ausgeschrieben. Zu diesem Zeitpunkt gab es auf der Sekundarstufe vor allem in den Bereichen Chemie, Physik, Informatik, Werkerziehung, Ernährung und Haushalt, Musikerziehung und Bewegung und Sport nicht genügend ausgebildete Lehrkräfte. Hinzu kommt, dass es im zweisprachigen Unterrichtswesen einer Zusatzausbildung für den Unterricht in slowenischer Sprache bedarf. Im Bereich der Primarstufe wird es schwieriger, Schulleitungen zu finden. Zusätzlich werden in Zukunft vermehrt Clusterleiterinnen und -leiter notwendig werden. Zur längerfristigen Absicherung des Lehrpersonalbedarfs soll daher die Zusammenarbeit zwischen der Bildungsdirektion und der PH Kärnten weiter ausgebaut und verstärkt werden.

Beschreibung des Zielzustands 2023

Es gibt abgestimmte Kommunikationsprozesse zum Austausch und zur Abstimmung von Maßnahmen zwischen Universität Klagenfurt, PH Kärnten und Bildungsdirektion. Durch die Optimierung der Prozesse im Portal Get Your Teacher und Schulungen für Direktorinnen und Direktoren zum Recruitingprozess wird jede Planstelle optimal besetzt. Im Rahmen der Personalbedarfsmeldungen der Schulleitungen an die Bildungsdirektion wird die Kommunikation weiter intensiviert. Zusätzlich wird mittels Aussendung des Personaleinsatzes ein Erhebungsformular übermittelt, das der Dokumentation der Personalentwicklung und des Personaleinsatzes am Schulstandort dient. Seit Oktober 2022 konnten 289 Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger zertifiziert werden. Alle Clusterleitungsfunktionen, die ausgeschrieben waren, konnten 2023 besetzt werden.

Wichtige Meilensteine/Kennzahlen der Maßnahmenumsetzung im Berichtszeitraum 2022–2023 (für jedes Jahr ein Beispiel)

	2022	2023
Meilenstein/Kennzahl	Verantwortlichkeit zum Thema strategisches Personalmanagement im Sinne der Abdeckung der Bedarfe der Schulen ist in der Organisation der Bildungsdirektion eindeutig verankert.	Netzwerk PH Kärnten/Universität Klagenfurt/Bildungsdirektion zur Abstimmung der Bedarfszahlen und Maßnahmen ist etabliert.
SOLL-Zustand bzw. SOLL-Wert	100%	4 Abstimmungen pro Jahr
Erwartete Umsetzung bis ...	31/12/2022	31/12/2023
Tatsächlich umgesetzt bis ...	31/12/2022	31/12/2023

Maßnahmenumsetzung 2023	
Gesamtanzahl der Meilensteine/Kennzahlen, die im Jahr 2023 zur Umsetzung der Maßnahme definiert wurden	13
Anzahl und Anteil in % der davon bis 31.12.2023 vollständig erreichten/umgesetzten Meilensteine/Kennzahlen	Anzahl: 11 Anteil in %: 85
Umsetzungsgrad zum Stichtag 31.12.2023	Überwiegend >85–95 %

Erläuterung der Entwicklung im Berichtszeitraum 2022–2023 und Ausblick

Im abgelaufenen Schuljahr gelangten erstmalig Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger großflächig zum Einsatz. Im Bundesbereich wurden dabei von 170 Stellen bereits 33 mit Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern besetzt (20%). Nicht nur in einzelnen Bedarfsfächern, sondern auch in Peripherieregionen konnten damit personelle Engpässe ausgeglichen werden. Parallel dazu wurde die Medienarbeit intensiviert, um die Akzeptanz und das Image dieser wichtigen, zukünftigen Personalressource zu verbessern. Aktuell ändert sich das Image der Bildungsdirektion in Richtung Kooperation, Service und Transparenz. Im Zuge dessen sind folgende Maßnahmen geplant, um einerseits den Lehrberuf zu attraktivieren und andererseits die im System befindlichen Leitungen und Lehrpersonen bestmöglich zu unterstützen: Kooperatives Fortbildungsformat der Bildungsdirektion und der PH Kärnten, in Zusammenarbeit mit der Universität Klagenfurt; Ausbau der Serviceschiene für Schul- und Clusterleitungen via Zoom; zielgerichtete Maßnahmen zur Attraktivierung des Minderheitenschulwesens für Schülerinnen und Schüler sowie Eltern (z. B. Ausbau der Sommerschule – Slowenisch, megamisa.at etc.).

4.2 Bilanzierender Bericht zur Maßnahmenumsetzung (Auswahl der Bildungsdirektion Kärnten)

Im Zeitraum 2021–2023 wurde folgende Maßnahme umgesetzt

Weiterer Ausbau ganztägiger Schulformen (GTS)

Die Maßnahme trägt zur Erreichung des folgenden Ziels der Bildungsdirektion bei

Ziel	Entwicklung der Pflichtschulen zu Lern- und Lebensräumen
Beitrag zu Wirkungsziel(en) des BMBWF	• 2 Verbesserung der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen • 4 Verbesserung der Bedarfsorientierung im Bildungswesen
Beitrag zu Sustainable Development Goals (SDGs)	• SDG 4.5: Beseitigung von Benachteiligungen und gleichberechtigter Zugang zu allen Bildungsebenen

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Jedem Kind sollen unabhängig von sozialer und finanzieller Herkunft optimale Bildungschancen geboten, die Leistungen aller Schülerinnen und Schüler erhöht sowie die Vereinbarkeit von Beruf und Familie verbessert werden. Es soll zudem mehr Raum und Zeit für Individualisierung und die Förderung von Talenten und Begabungen geboten werden. Der weitere Ausbau insbesondere der verschränkten Form der GTS soll durch Beratung, Begleitung und finanzielle Anreize in Form von Fördermitteln für Infrastruktur und Personalkosten (z. B. Bewilligung und Auszahlung von Landes- und Bundesfördermitteln für die GTS gemäß Kärntner Schulgesetz sowie Bildungsinvestitionsgesetz) forciert werden.

Beschreibung des Ausgangszustands 2021

Durch die Entwicklung eines pädagogischen Konzepts für die ganztägige Schulform (GTS) auf Basis der Existenzanalyse soll die GTS in Zukunft für jede Schülerin/jeden Schüler ein Platz zur freien Entwicklung werden, in der auf die persönlichen Stärken der Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Freizeitbetreuerinnen/-betreuer eingegangen wird. Die verschränkte Form der GTS wird vor allem im innerstädtischen Bereich forciert. Monetäre Förderungen für Infrastrukturverbesserungen und qualifiziertes Personal sollen die Entwicklung der Standorte zusätzlich unterstützen. Die Anzahl an GTS-Schülerinnen und -Schülern lag im Jahr 2021 bei 7.250. Ziel ist eine jährliche Steigerung um 7 %.

Beschreibung des Zielzustands 2023

Der flächendeckende Ausbau der GTS soll weiterhin durch Bewerbung, Beratung und Begleitung von Schulstandorten sowie finanzielle Anreize in Form von Fördermitteln für Infrastruktur und Personalkosten (z. B. Bewilligung und Auszahlung von Landes- und Bundesfördermitteln für die GTS gemäß Kärntner Schulgesetz sowie Bildungsinvestitionsgesetz) forciert werden. Sofern Vorbehalte seitens der Lehrpersonen und der Elternschaft bestehen, unterstützt eine strukturierte Informationsoffensive zur Bekanntmachung des pädagogischen Konzepts der GTS die Zielerreichung. Der anfängliche Zielwert für 2022 von 8.200 GTS-Schülerinnen und -Schülern wurde der Entwicklung angepasst und für 2023 auf 9.715 GTS-Schülerinnen und -Schüler angehoben.

Wichtige Meilensteine/Kennzahlen der Maßnahmenumsetzung im Berichtszeitraum 2021–2023 (für jedes Jahr ein Beispiel)

	2021	2022	2023
Meilenstein/Kennzahl	Steigerung der Anzahl der GTS-Schülerinnen/-Schüler	Steigerung der Anzahl der GTS-Schülerinnen/-Schüler	Steigerung der Anzahl der GTS-Schülerinnen/-Schüler
SOLL-Zustand bzw. SOLL-Wert	7.250	8.200	9.715
Erwartete Umsetzung bis ...	31/10/2021	31/10/2022	31/10/2023
Tatsächlich umgesetzt bis ...	01/10/2021	01/10/2022	01/10/2023

Maßnahmenumsetzung 2023

Gesamtanzahl der Meilensteine/Kennzahlen, die im Jahr 2023 zur Umsetzung der Maßnahme definiert wurden	4
Anzahl und Anteil in % der davon bis 31.12.2023 vollständig erreichten/umgesetzten Meilensteine/Kennzahlen	Anzahl: 3 Anteil in %: 75
Umsetzungsgrad zum Stichtag 31.12.2023	Teilweise 70–85 %

Erläuterung der Entwicklung im Berichtszeitraum 2021–2023 und Ausblick

Im Beobachtungszeitraum ist die Akzeptanz der GTS in Kärnten gestiegen. Ersichtlich ist dies auch daran, dass der anfängliche Zielwert für 2022 von 8.200 GTS-Schülerinnen und -Schülern deutlich überschritten wurde und deshalb angehoben wurde. Auch ländliche Schulen wollen nun eine GTS einführen, da die Erziehungsberechtigten die damit verbundenen Vorteile für die Kinder einfordern. Im urbanen Raum wurden die Vorzüge der verschränkten Form der GTS von Schulleitungen erkannt und zur getrennten Form der GTS werden nun vermehrt verschränkte Klassen angeboten. Um die Chancengerechtigkeit weiterhin zu ermöglichen, muss vermehrt versucht werden, Elternbeiträge für sozial benachteiligte Familien finanzierbarer zu gestalten. Die Raum- und Personalressourcen-Nutzung muss von Schulleitungen und Schulerhaltern optimiert werden, da es durch den raschen Ausbau zu Engpässen kommt. An Bedeutung gewinnt auch die Bereitstellung des Mittagessens – um die hohe Anzahl an betreuten Kindern problemlos bewältigen zu können, müssen Ausspeisemöglichkeiten nachgerüstet und adaptiert werden.

5 Personal- und Ressourcenbericht der Bildungsdirektion

Die Tabelle „Personal“ gibt Auskunft über den Einsatz der personellen Ressourcen – über den Personaleinsatz an der Bildungsdirektion (Bund und Land), das Lehrpersonal im Bundesland (Bund und Land), das Verwaltungspersonal im Bundesland (nur Bund) sowie das Personal für die der Bildungsdirektion übertragenen Angelegenheiten. In der Tabelle „Finanzen“ wird der Einsatz der finanziellen Ressourcen der Bildungsdirektion dargelegt.

5.1 Personal

Personal	IST 2022 (31.12.) – VBÄ		SOLL 2023 – Planstellen	
	Bund	Land	Bund	Land
Bildungsdirektion	2.477,483	k. A.	2.450,000	48,825
Übriger Steuerungsbereich – Lehrpersonal	k. A.	4.203,000	k. A.	4.253,600
Übriger Steuerungsbereich – Verwaltungspersonal	k. A.	k. A.	169,500	k. A.
Übertragene Angelegenheiten	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.
Summen	2.477,483	4.203,000	2.619,500	4.302,425
Gesamtsumme	6.680,483		6.921,925	

Quelle: Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan 2024 der Bildungsdirektion.

5.2 Finanzen

Finanzen	IST 2022		SOLL 2023	
	Bund	Land	Bund	Land
Auszahlungen in Tausend Euro				
Bildungsdirektion	10.764	4.199	11.517	4.412
Übriger Steuerungsbereich	262.316	511.601	273.839	547.749
Übertragene Angelegenheiten	1.777	9.764	2.161	8.118
Summen	274.857	525.564	287.517	560.279
Gesamtsumme	800.421		847.796	

Quelle: Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan 2024 der Bildungsdirektion.



Schulqualitätsbericht der Bildungsdirektion Niederösterreich

1 Gesetzliche Grundlage

§ 30 Abs. 2 BD-EG: „Der Bildungsdirektor oder die Bildungsdirektorin hat alle drei Jahre im Wege des zuständigen Mitglieds der Bundesregierung einen hinsichtlich Aufbau und Struktur nach Vorgaben des zuständigen Mitglieds der Bundesregierung zu erstellenden [nationalen] Schulqualitätsbericht, der einen Personal- und Ressourcenbericht sowie die konsolidierten Ergebnisse der Qualitätssicherung enthält, an den Nationalrat zu legen.“

2 Allgemeine Informationen zum Steuerungsbereich der Bildungsdirektion

	Niederösterreich	Österreich
Anzahl der Bildungsregionen, 2023	6	31
Anzahl der Schulcluster, 2023	1	57

Quelle: BMBWF (Schulclusterplattform, www.schulclusterplattform.at).

Anzahl der Schulen im Schuljahr 2021/22, nach Schultypen	Niederösterreich	Österreich
Volksschulen	632	3.008
Mittelschulen	257	1.129
Sonderschulen	87	277
Polytechn. Schulen	57	231
AHS (insgesamt)	58	354
Berufsschulen	24	145
BMHS	109	547
Sonstige	58	217

Anmerkungen: Bei den einzelnen Schultypen werden Schulstandorte, an denen zumindest eine Klasse mit dem entsprechenden Schultyp geführt wird, ausgewiesen. Exposituren oder dislozierte Klassen, für die im Rahmen der Datensammlung keine gesonderten Datenmeldungen übermittelt wurden, scheinen nicht gesondert auf. Bei Summen (z.B. BMHS) wird jeder Schulstandort nur einmal ausgewiesen, auch bei Kombination unterschiedlicher Schultypen an einer Schule. Berufsschulen, BMHS: Inkl. land- und forstwirtschaftlicher Berufsschulen bzw. mittlerer Schulen (Fachschulen). Sonstige: Sonstige allgemeinbildende und sonstige berufsbildende (Statut-)Schulen.

Quelle: Statistik Austria.

Anzahl der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2021/22 und im Vergleich zum Schuljahr 2018/19	Niederösterreich	Österreich
Gesamt	204.148	1.120.102
Referenzjahr 2018/19	202.038	
Weiblich	97.532	537.788
Männlich	106.616	582.314

Anmerkung: Inkl. Schülerinnen und Schülern, die nach dem Lehrplan der Sonderschule in anderen Schulen unterrichtet werden. Ohne Bundessportakademien. Ohne Schulen im Gesundheitswesen.

Quelle: Statistik Austria.

Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach Schultypen in %, Schuljahr 2020/21	Niederösterreich	Österreich
Volksschule	32,8	31,2
Mittelschule	19,4	18,6
Sonderschule	1,8	1,2
Polytechn. Schule	1,5	1,3
AHS-Unterstufe	11,3	11,0
AHS-Oberstufe	7,5	8,4
Berufsschule	8,5	10,4
BMS	2,9	3,0
BHS	13,1	13,0
Sonstige	1,2	1,8

Anmerkungen: Mittelschule: Inkl. der an diesen Schulen bis zum Schuljahr 2017/18 auslaufend geführten Hauptschulklassen. Sonderschule: Inkl. Schülerinnen und Schülern, die nach dem Lehrplan der Sonderschule in anderen Schulen unterrichtet werden. AHS-Oberstufe: Inkl. Schülerinnen und Schülern an Oberstufenrealgymnasien, Aufbau- und Aufbaurealgymnasien und AHS für Berufstätige. Berufsschulen: Ohne land- und forstwirtschaftliche Berufsschulen. BMS: Ohne land- und forstwirtschaftliche Fachschulen in Länderzuständigkeit; inkl. Bundessportakademien. Sonstige: Sonstige allgemeinbildende und sonstige berufsbildende (Statut-)Schulen.

Quelle: BMBWF (Bildungsdokumentation).

Einschätzung zum Aufkommen an Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2026/27	Niederösterreich	Österreich
Schuleintritt	15.676	86.516
Ende Primarstufe	17.852	95.454
Ende Sekundarstufe I	17.047	88.078
9. Schulstufe	17.001	88.201
10. Schulstufe	16.557	87.675

Anmerkungen: Die Prognose für Schuleintritt basiert auf der Anzahl der Personen, die zu Beginn des 3. Quartals 2022 zwei Jahre alt sind. Die Statistik des Bevölkerungsstandes beruht auf den quartalsweise vom Zentralen Melde-register (ZMR) übermittelten Hauptwohnsitzmeldungen. Diese Daten werden laufend in ein bevölkerungsstatistisches Datenbanksystem eingespielt und zusammen mit den Daten über Hauptwohnsitzwechsel (Wanderungsstatistik) nach demografischen Kriterien aufgearbeitet und ausgewertet. Zur Wohnbevölkerung zählen Personen mit einer (den Stichtag einschließenden) Aufenthaltsdauer (Hauptwohnsitzmeldung) von mindestens 90 Tagen. Die Prognosen für Ende Primarstufe, Ende Sekundarstufe I, 9. Schulstufe und 10. Schulstufe basieren auf der Anzahl der Schülerinnen und Schüler der 1., 5., 6. bzw. 7. Schulstufe im Schuljahr 2022/23.

Quellen: Schuleintritt – Statistik Austria (Statistik des Bevölkerungsstandes 2022); Ende Primarstufe/Ende Sekundarstufe I/9. Schulstufe/10. Schulstufe – BMBWF (Bildungsevidenz, Schuljahr 2022/23).

Anzahl der Lehrenden und Schulleiterinnen und Schulleiter im Schuljahr 2021/22 und im Vergleich zum Schuljahr 2018/19		Niederösterreich	Österreich
APS/BS	Lehrende in VBÄ Referenzjahr 2018/19	12.853 12.716	70.217
	Weiblich	10.558	54.706
	Männlich	2.295	15.511
	Schulleiterinnen/Schulleiter Referenzjahr 2018/19	741 867	4.145
	Weiblich	590	2.975
	Männlich	151	1.170
AHS/BMHS	Lehrende in VBÄ Referenzjahr 2018/19	6.392 6.370	36.822
	Weiblich	3.794	21.950
	Männlich	2.598	14.872
	Schulleiterinnen/Schulleiter Referenzjahr 2018/19	115 117	666
	Weiblich	49	292
	Männlich	66	374

Anmerkungen: APS/BS-Lehrende in Vollbeschäftigungsäquivalenten (VBÄ): Inkl. Überstunden (Land-APS/BS inkl. Zeitkontoansparungen). AHS/BMHS-Lehrende in VBÄ: Ohne Überstunden. Schulleiterinnen und Schulleiter: Auswertung nach Köpfen; eine Schulleiterin/ein Schulleiter kann auch mehrere Schulen leiten.

Quellen: Landeslehrpersonen – BMBWF (LiA – Landeslehrpersoneninformation Austria); Bundeslehrpersonen – BMBWF (Managementinformationssystem „PM-SAP/MIS“ des Bundes).

Alter der Lehrenden im Schuljahr 2021/22		Niederösterreich	Österreich
APS/BS	Durchschnittsalter	43,7	43,0
	Prozentanteil >60 Jahre	6,2	6,5
	Pensionsantritt Ø	62,5	62,7
AHS/BMHS	Durchschnittsalter	46,2	46,6
	Prozentanteil >60 Jahre	10,6	12,2
	Pensionsantritt Ø	63,8	63,6

Anmerkung: APS/BS: Bei den Auswertungen nach Köpfen wurden Dienstzuteilungen ausgeschlossen.

Quellen: Landeslehrpersonen – BMBWF (LiA – Landeslehrpersoneninformation Austria); Bundeslehrpersonen – BMBWF (Managementinformationssystem „PM-SAP/MIS“ des Bundes).

Betreuungsverhältnis Lehrende/Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2021/22 und im Vergleich zum Schuljahr 2018/19, nach Schultypen	Niederösterreich	Österreich
Volksschule Referenzjahr 2018/19	11,89 12,04	11,22
Mittelschule Referenzjahr 2018/19	7,56 7,52	7,55
Sonderschule Referenzjahr 2018/19	2,73 2,86	2,12
Polytechn. Schule Referenzjahr 2018/19	8,99 8,97	8,79
AHS Referenzjahr 2018/19	10,92 10,92	10,46
Berufsschule Referenzjahr 2018/19	23,75 25,27	23,29
BMHS Referenzjahr 2018/19	8,64 8,71	8,60

Anmerkung: Jeweils nur öffentliche Schulen und subventionierte Privatschulen.

Quellen: Pflichtschulen – EDV-basierter Stellenplanantrag und BMBWF (LiA – Landeslehrpersoneninformation Austria).
Mittlere und höhere Schulen – BMBWF (UPIS – Unterrichts-, Personal-, Informations-System).

3 Ergebnisse und Wirkungen: Bildungslaufbahnen, Abschlüsse und Übergänge

Aus dem Qualitätsrahmen für Schulen (www.qms.at; 3a. Auflage, Dezember 2021), Qualitätsdimension „Ergebnisse und Wirkungen“, Qualitätsbereich „Bildungslaufbahnen, Abschlüsse und Übergänge“: „Die Schule trägt wesentliche Verantwortung für das Erreichen des angestrebten Schulabschlusses und sorgt für lernförderliche Rahmenbedingungen. Sie trägt zur Schaffung gleicher Bildungschancen sowie zur Vermeidung von Benachteiligungen und stereotypen Zuschreibungen bei. Übergänge zwischen Bildungseinrichtungen erfolgen ohne Brüche und Lernende gestalten ihren weiteren Bildungs- bzw. Berufsweg nach dem Schulabschluss erfolgreich.“

Anhand folgender Daten, Kennzahlen und Indikatoren werden Ergebnisse und Wirkungen der Schulen im Bundesland beobachtet.

	Niederösterreich Ist-Zustand	Österreich Ist-Zustand	Österreich Ziel 2025
Quote der Aufstiegsberechtigten ab der 5. Schulstufe in %, Schuljahr 2020/21	94,1	93,7	93,0
Anteil der Jugendlichen, die sich im Schuljahr nach Erfüllung der Schulpflicht in einer weiteren Ausbildung befinden, in %, Schuljahr 2020/21	93,6	93,9	94,2
Abschlussquote auf der Sekundarstufe II in %, Schuljahr 2020/21*	95,5	91,3	85,5
Quote der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die einen Abschluss der Sekundarstufe II erreichen, in %, Schuljahr 2020/21**	69,9	70,8	65,4

Anmerkungen: * Die Abschlussquote auf der Sekundarstufe II ist der Quotient der Absolventinnen und Absolventen, die erstmals einen Abschluss der Sekundarstufe II erwerben, dividiert durch die entsprechende Altersgruppe (18- bis 20-Jährige) der Wohnbevölkerung. Inkludiert sind Abschlüsse der Berufsschule, Lehrabschluss, 3- oder 4-jährige BMS, AHS, BHS (mit Berufstätigenformen, ohne Aufbaulehrgänge), Gesundheitsschulen. Dabei werden die Sekundarstufe-II-Abschlüsse im Bundesland (bzw. gesamt in Österreich) gezählt und die 18- bis 20-Jährigen in der Wohnbevölkerung des Bundeslandes (bzw. Gesamtösterreichs). Grundsätzlich kann das Verhältnis (ausgedrückt in Prozent) auch Werte über 100 % annehmen, da es sich hier um zwei voneinander unabhängige Mengen handelt. ** Anteil der 20- bis 24-jährigen Personen mit Migrationshintergrund, die einen Abschluss der Sekundarstufe II erreichen.

Quellen: Statistik Austria (Bildungsstandregister); Österreich-Ziel 2025 – BMBWF (Bundesfinanzgesetz 2023, Untergliederung 30 Bildung).

Ergebnisse der standardisierten Reife- und Reife- und Diplomprüfungen (AHS: SRP, BHS: SRDP): Erfolgsquoten in %, Haupttermin 2022 und Vergleich zum Jahr 2021	Niederösterreich		Österreich	
	SRP AHS	SRDP BHS	SRP AHS	SRDP BHS
Deutsch Referenzjahr 2021	90,8 93,6	91,9 91,6	92,8	91,8
Weiblich	92,2	91,7	93,3	92,4
Männlich	88,5	92,1	92,0	91,1
Mathematik Referenzjahr 2021	91,9 92,2	87,4 91,2	89,1	89,5
Weiblich	90,5	83,6	87,0	85,8
Männlich	94,1	91,3	92,2	93,3
Englisch Referenzjahr 2021	93,8 96,7	90,9 94,7	93,3	91,9
Weiblich	92,6	86,7	92,5	89,4
Männlich	95,6	94,9	94,5	94,8

Anmerkungen: Bei den Daten zu den SRP- und SRDP-Ergebnissen 2022 handelt es sich um vorläufige Ergebnisse (vor der Kompensationsprüfung); sie umfassen keine wiederholten Antritte und keine Aufbaulehrgänge. Bei den Daten zum Referenzjahr 2021 handelt es sich um endgültige Ergebnisse.

Quellen: Ergebnisse 2022 – BMBWF (Sokrates-Bund, 03.08.2022); Referenzjahr 2021 – Statistik Austria (17.02.2022).

Anteil der nicht aufstiegsberechtigten Schülerinnen und Schüler, nach Schulstufen und Schultypen in %, Schuljahr 2020/21	Niederösterreich	Österreich
8. Schulstufe MS	3,0	3,1
8. Schulstufe AHS	2,7	3,6
9. Schulstufe AHS	9,2	9,3
9. Schulstufe BHS	11,9	12,6
12. Schulstufe AHS	3,1	3,3
13. Schulstufe BHS	3,1	3,1

Anmerkung: Gemessen an den Schülerinnen und Schülern mit Jahreserfolgsbeurteilung.

Quelle: Statistik Austria.

Übergänge – Abbrüche im Jahr 2020 und Vergleich zum Jahr 2017	Niederösterreich	Österreich
FABA-Quote in %*	5,7	6,4
Referenzjahr 2017	6,5	
NEET-Quote in %**	11,0	12,3
Referenzjahr 2017	11,4	

Anmerkungen: * Aus Datenschutzgründen wurde mit der Methode *Record Swapping* ein Teil der Daten verschmuzzt. Insbesondere bei Zellbesetzungen ≤ 30 sind keine zuverlässigen Aussagen möglich. FABA-Quote: Anteil der FABA an der jeweiligen Gesamtbevölkerung. FABA: Frühe AusBildungsAbbrecherinnen und -Abbrecher sind als Personen im Alter von 15 bis 17 Jahren definiert, die zum Stichtag 31.10. des jeweiligen Jahres einen Hauptwohnsitz in Österreich haben, keine Ausbildung besuchen, keine Pension beziehen und höchstens über einen Pflichtschulabschluss verfügen. Es handelt sich dabei um eine Annäherung an die internationale Definition der Early School Leavers. ** NEET-Quote: Anteil der NEET an der jeweiligen Gesamtbevölkerung. NEET bedeutet „Not in Education, Employment or Training“ und bezeichnet die Gruppe Jugendlicher und junger Erwachsener im Alter von 15 bis 24 Jahren, die keine Schule besuchen, keiner Arbeit nachgehen und sich nicht in beruflicher Ausbildung befinden.

Quellen: FABA-Quote – Statistik Austria (Monitoring der Ausbildung bis 18 im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Wirtschaft [BMAW], 28.04.2023); NEET-Quote – Statistik Austria (Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring).

4 Prioritäre Ziele und Maßnahmen der Bildungsdirektion im Berichtszeitraum

Die Bildungsdirektion berichtet (auf Grundlage ihrer jährlichen Ressourcen-, Ziel- und Leistungspläne) bilanzierend über zwei ausgewählte, im Berichtszeitraum umgesetzte Maßnahmen. Dabei wird eine Maßnahme durch das BMBWF vorgegeben und eine Maßnahme durch die Bildungsdirektion ausgewählt. Die kurz gefasste Darstellung bietet jeweils eine Beschreibung der Maßnahme (Maßnahmendetails), Informationen zu Ausgangszustand, Meilensteinen der Umsetzung und erreichtem Umsetzungsgrad sowie eine Erläuterung der Entwicklung.

4.1 Bilanzierender Bericht zur Maßnahmenumsetzung (nach Vorgaben des BMBWF)

Im Zeitraum 2022–2023 wurde folgende Maßnahme umgesetzt

Abdeckung des Lehrpersonenbedarfs mit einer ausreichenden Zahl an qualifizierten Bewerberinnen und Bewerbern inklusive Schul- bzw. Clusterleitungsfunktionen

Die Maßnahme trägt zur Erreichung des folgenden Ziels der Bildungsdirektion bei

Ziel	Verbesserung der Steuerung und Neuorganisation der Schulverwaltung
Beitrag zu Wirkungsziel(en) des BMBWF	• 3 Steigerung der Effektivität und Effizienz in der Schulorganisation und Bildungsverwaltung
Beitrag zu Sustainable Development Goals (SDGs)	• SDG 4.1: Kostenlose hochwertige Grund- und Sekundarschulbildung für alle

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Sicherstellung der effizienten Personalbewirtschaftung im Wirkungsbereich der Bildungsdirektion durch verstärkten Fokus auf die Verwendung von Lehrpersonen im überwiegenden Ausmaß im Kontakt mit Schülerinnen und Schülern. Darüber hinaus soll durch den verstärkten Einsatz fach einschlägig ausgebildeter Pädagoginnen und Pädagogen ein maximaler Unterrichtsertrag erreicht werden.

Beschreibung des Ausgangszustands 2022

Personalmangel in allen Bildungsregionen, besonders betroffene Bezirke Gänserndorf, Bruck/Leitha, insbesondere im Bereich der Sonderpädagogik und in den naturwissenschaftlichen und musisch-kreativen Fächern im Bereich der Mittelschule. Ein Überangebot herrscht an Bewerberinnen und Bewerbern mit Lehramtsausbildung in den Fächern Geographie und Geschichte sowie in Bereichen, die sich in der Stundentafel der Mittelschulen nicht finden, wie z. B. Italienisch, Spanisch, Psychologie/Philosophie. Bundesstrang: Personalmangel vorwiegend in Mathematik, Bildnerische Erziehung/Werken, Bewegung und Sport (Mädchen), fachtheoretischer Unterricht Informatik. Sonderpädagogik: Bewerberinnen und Bewerber mit Schwerpunkt „inklusive Pädagogik“ sind kaum bereit, im Bereich der Sonderschulen zu unterrichten.

Beschreibung des Zielzustands 2023

Recruiting-Prozess wurde im Landesstrang durch die Einführung der Plattform Get Your Teacher an den Bundesstrang angeglichen; ein einheitlicher Prozess im Recruiting-Verfahren ist hergestellt. Bewerberinnen und Bewerber können sich gezielt für einzelne Schulstandorte bewerben. Reduktion des fachfremden Unterrichts wird angestrebt, durch die problematische Bewerbungssituation kann ein konkreter Prozentsatz nicht angeführt werden, zumal die Unterrichtserteilung als primäres Ziel sichergestellt werden muss. Abstimmung mit Universitäten und PH vor der Hauptausschreibung. Kurzfristige (z. B. Abdeckung akuten Personalbedarfs durch höhersemestrig Studierende) und langfristige Maßnahmen (Lenkung der Ausbildungsströme durch Informationsaustausch zum zukünftigen Lehrerinnen- und Lehrer-Bedarf).

Wichtige Meilensteine/Kennzahlen der Maßnahmenumsetzung im Berichtszeitraum 2022–2023 (für jedes Jahr ein Beispiel)

	2022	2023
Meilenstein/Kennzahl	Verantwortlichkeit zum Thema strategisches Personalmanagement im Sinne der Abdeckung der Bedarfe der Schulen ist in der Organisation der Bildungsdirektion eindeutig verankert.	Netzwerk PH/Uni/Bildungsdirektion zur Abstimmung der Bedarfszahlen und Maßnahmen ist etabliert.
SOLL-Zustand bzw. SOLL-Wert	100 %	100 %
Erwartete Umsetzung bis ...	01/09/2022	01/03/2023
Tatsächlich umgesetzt bis ...	01/09/2022	01/03/2023

Maßnahmenumsetzung 2023	
Gesamtanzahl der Meilensteine/Kennzahlen, die im Jahr 2023 zur Umsetzung der Maßnahme definiert wurden	13
Anzahl und Anteil in % der davon bis 31.12.2023 vollständig erreichten/umgesetzten Meilensteine/Kennzahlen	Anzahl: 13 Anteil in %: 100
Umsetzungsgrad zum Stichtag 31.12.2023	Zur Gänze >95–105 %

Erläuterung der Entwicklung im Berichtszeitraum 2022–2023 und Ausblick

Trotz der angespannten Personalsituation konnten alle Stellen besetzt werden. Der Recruiting-Prozess wurde im Landesstrang durch die Einführung der Plattform Get Your Teacher an den Bundesstrang angeglichen. Die Reduktion des fachfremden Unterrichts ist aufgrund der angespannten Bewerbungssituation nach wie vor schwierig bzw. hängt dies davon ab, ob entsprechend ausgebildete Lehrpersonen gefunden werden können. Durch die Umstellung der Besoldung der Landeslehrpersonen auf PM-SAP wurde die Erstellung eines Ausbildungskatalogs und eines Gegenstandskatalogs umgesetzt. Dies bietet eine effiziente Möglichkeit, fachfremden Unterricht zu erheben, transparent darzustellen und gezielte Maßnahmen zur Reduktion zu setzen. Neben Vorträgen der Bildungsdirektion an Pädagogischen Hochschulen, in denen über die aktuelle Personalsituation im Zusammenhang mit dem Fächerangebot informiert wird, werden auch facheinschlägige Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für fachfremd eingesetzte Lehrpersonen durch die Schulleitungen bzw. durch SQM angeordnet. Neben Recruiting-Maßnahmen im Rahmen von „Klasse Job“ sollen auch Maturantinnen und Maturanten gezielt angesprochen und über den Lehrberuf informiert werden.

4.2 Bilanzierender Bericht zur Maßnahmenumsetzung (Auswahl der Bildungsdirektion Niederösterreich)

Im Zeitraum 2020–2023 wurde folgende Maßnahme umgesetzt

Förderung der MINT- und Sprachkompetenz in elementaren Bildungseinrichtungen und in der Schule

Die Maßnahme trägt zur Erreichung des folgenden Ziels der Bildungsdirektion bei

Ziel	Stärkung der (Grund-)Kompetenzen und Kulturtechniken in elementarpädagogischen Einrichtungen und in der Schule
Beitrag zu Wirkungsziel(en) des BMBWF	• 1 Erhöhung des Leistungs- und Bildungsniveaus der Schülerinnen und Schüler sowie von Zielgruppen in der Erwachsenenbildung • 2 Verbesserung der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen
Beitrag zu Sustainable Development Goals (SDGs)	• SDG 4.6: Sicherstellung des Erwerbs an Grundkompetenzen Lesen, Schreiben und Rechnen

Kurzbeschreibung der Maßnahme

MINT-, Lese- und Sprachkompetenz sollen gestärkt, Neugierde geweckt und diese Kulturtechniken besonders gefördert werden, sowohl durch sprachsensiblen Unterricht, Förderung der Unterrichtssprache Deutsch, Leseförderung auf der Sekundarstufe I als auch durch die Stärkung der MINT-Kompetenzen durch verschiedene Initiativen, wie z. B. MINT-Mittelschulen.

Beschreibung des Ausgangszustands 2020

Nicht alle Lehrkräfte in Deutschförderklassen und -kursen verfügen über eine Zusatzqualifikation für Deutsch als Zweitsprache/ Fremdsprache (DaZ/DaF). Da die Sprachstandsfeststellung mit MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch) 2019 bundesweit durchzuführen war, sollten alle Schulleitungen für den Einsatz von MIKA-D qualifiziert sein. Sprachsensibler Fachunterricht wird auf der Sekundarstufe in zu geringem Maß umgesetzt. Begabungen – vor allem im Kontext von Migration – können oft nicht gefördert werden, weil die bildungssprachliche Kompetenz nicht ausreichend entwickelt ist. Der sprach-sensible Fachunterricht ist damit auch eine Voraussetzung für erfolgreiche Begabungsförderung.

Beschreibung des Zielzustands 2023

Flächendeckende Informationsweitergabe vom Kindergarten in die Schule durch Übergabeblatt und Übergangsportfolio zu Stärken und förderbaren Bereichen der Kinder wird forciert. In Abstimmung mit der PH NÖ werden gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen für Elementar- und Primarbereich angeboten. Das Übergangsportfolio wird digitalisiert. Bilder, Sprachaufnahmen und Videos stehen somit bei der Schuleinschreibung zur Verfügung, um die Kompetenzen der Kinder nahtlos zu fördern. Die Erhöhung der Lese- und Sprachkompetenz im Rahmen des sprachsensiblen Unterrichts in allen Fächern, Förderung der Unterrichtssprache Deutsch nach dem Übertritt vom außerordentlichen in den ordentlichen Status als Schülerin/Schüler sowie Leseförderung sind weitere Schwerpunkte.

Wichtige Meilensteine/Kennzahlen der Maßnahmenumsetzung im Berichtszeitraum 2020–2023 (für jedes Jahr ein Beispiel)

	2020	2021	2022	2023
Meilenstein/Kennzahl	Alle involvierten Schulleitungen haben die Online-schulung MIKA-D absolviert.	Vorlage des Status quo (Anzahl und Anteil) sowie eines Personalentwicklungskonzepts betreffend die einschlägige DaZ-Zusatzqualifikation von Lehrpersonen in Deutschförderklassen und -kursen.	Vorlage eines Konzepts zur Leseförderung auf der Sekundarstufe I mit Fokus auf Maßnahmen zur strukturellen Verankerung der Leseförderung in der Bildungsdirektion sowie zur Qualifizierung von Pädagoginnen und Pädagogen im Bereich Diagnose und Förderung und Präsentation im Rahmen einer Dienstbesprechung (siehe NÖ Kriterienkatalog des Projekts LeseKulturSchule).	Steigerung der Anzahl der Mittelschulen mit einem schulautonomen Schwerpunkt im Bereich MINT.
SOLL-Zustand bzw. SOLL-Wert	100%	50%	100%	8%
Erwartete Umsetzung bis ...	30/06/2020	31/12/2021	31/10/2022	31/12/2023
Tatsächlich umgesetzt bis ...	31/12/2020	31/12/2021	31/10/2022	31/12/2023

Maßnahmenumsetzung 2023

Gesamtanzahl der Meilensteine/Kennzahlen, die im Jahr 2023 zur Umsetzung der Maßnahme definiert wurden	7
Anzahl und Anteil in % der davon bis 31.12.2023 vollständig erreichten/umgesetzten Meilensteine/Kennzahlen	Anzahl: 7 Anteil in %: 100
Umsetzungsgrad zum Stichtag 31.12.2023	Zur Gänze >95–105%

Erläuterung der Entwicklung im Berichtszeitraum 2020–2023 und Ausblick

Die Informationsweitergabe zwischen elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen und Volksschulen hat sich bewährt und zur nahtlosen Stärkung der Kompetenzen und förderbaren Bereiche der Kinder beigetragen. Zusätzlich zum Übergabeblatt wird das NÖ Übergangsportfolio verwendet, welches Stärken und Interessen der Kinder (z. B. im MINT-Bereich) aufzeigt. Auch gemeinsame Fortbildungen für Elementar- und Primarpädagoginnen/-pädagogen haben zu Verbesserungen in der Nahtstellen-thematik beigetragen. Ein Leuchtturmprojekt ist das e-Portfolio für Volksschulen und Kindergärten, wodurch bei der Schuleinschreibung zu den analogen Unterlagen auch Bilder, Sprachaufnahmen oder Videos zur Verfügung stehen. Zur Förderung von MINT-Kompetenzen tragen das Gütesiegel und die MINT-Mittelschulen bei. Dieser Bereich soll kontinuierlich ausgebaut werden. Lese- und Sprachförderung stehen weiterhin im Fokus. Die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen zum Thema sprach-sensibler Unterricht soll erhöht werden. Auch das Projekt LesekulturSchule wird weiter ausgebaut. An der Implementierung des Konzepts zur Umsetzung der Leseförderung auf der Sekundarstufe I wird weitergearbeitet, auch in Mittelschulen und AHS-Unterstufen.

5 Personal- und Ressourcenbericht der Bildungsdirektion

Die Tabelle „Personal“ gibt Auskunft über den Einsatz der personellen Ressourcen – über den Personaleinsatz an der Bildungsdirektion (Bund und Land), das Lehrpersonal im Bundesland (Bund und Land), das Verwaltungspersonal im Bundesland (nur Bund) sowie das Personal für die der Bildungsdirektion übertragenen Angelegenheiten. In der Tabelle „Finanzen“ wird der Einsatz der finanziellen Ressourcen der Bildungsdirektion dargelegt.

5.1 Personal

Personal	IST 2022 (31.12.) – VBÄ		SOLL 2023 – Planstellen	
	Bund	Land	Bund	Land
Bildungsdirektion	284,050	46,930	295,675	51,350
Übriger Steuerungsbereich – Lehrpersonal	6.409,340	12.753,110	6.412,608	12.811,900
Übriger Steuerungsbereich – Verwaltungspersonal	k. A.	k. A.	564,750	k. A.
Übertragene Angelegenheiten	k. A.	4,350	k. A.	5,050
Summen	6.693,390	12.804,390	7.273,033	12.868,300
Gesamtsumme	19.497,780		20.141,333	

Quelle: Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan 2024 der Bildungsdirektion.

5.2 Finanzen

Finanzen	IST 2022		SOLL 2023	
	Bund	Land	Bund	Land
Auszahlungen in Tausend Euro				
Bildungsdirektion	22.957	4.452	23.079	5.537
Übriger Steuerungsbereich	656.186	924.062	667.914	928.258
Übertragene Angelegenheiten	3.458	15.373	4.160	15.598
Summen	682.601	943.887	695.153	949.393
Gesamtsumme	1.626.488		1.644.546	

Quelle: Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan 2024 der Bildungsdirektion.



Schulqualitätsbericht der Bildungsdirektion Oberösterreich

1 Gesetzliche Grundlage

§ 30 Abs. 2 BD-EG: „Der Bildungsdirektor oder die Bildungsdirektorin hat alle drei Jahre im Wege des zuständigen Mitglieds der Bundesregierung einen hinsichtlich Aufbau und Struktur nach Vorgaben des zuständigen Mitglieds der Bundesregierung zu erstellenden [nationalen] Schulqualitätsbericht, der einen Personal- und Ressourcenbericht sowie die konsolidierten Ergebnisse der Qualitätssicherung enthält, an den Nationalrat zu legen.“

2 Allgemeine Informationen zum Steuerungsbereich der Bildungsdirektion

	Oberösterreich	Österreich
Anzahl der Bildungsregionen, 2023	6	31
Anzahl der Schulcluster, 2023	12	57

Quelle: BMBWF (Schulclusterplattform, www.schulclusterplattform.at).

Anzahl der Schulen im Schuljahr 2021/22, nach Schultypen	Oberösterreich	Österreich
Volksschulen	544	3.008
Mittelschulen	228	1.129
Sonderschulen	35	277
Polytechn. Schulen	46	231
AHS (insgesamt)	49	354
Berufsschulen	24	145
BMHS	107	547
Sonstige	30	217

Anmerkungen: Bei den einzelnen Schultypen werden Schulstandorte, an denen zumindest eine Klasse mit dem entsprechenden Schultyp geführt wird, ausgewiesen. Exposituren oder dislozierte Klassen, für die im Rahmen der Datensammlung keine gesonderten Datenmeldungen übermittelt wurden, scheinen nicht gesondert auf. Bei Summen (z.B. BMHS) wird jeder Schulstandort nur einmal ausgewiesen, auch bei Kombination unterschiedlicher Schultypen an einer Schule. Berufsschulen, BMHS: Inkl. land- und forstwirtschaftlicher Berufsschulen bzw. mittlerer Schulen (Fachschulen). Sonstige: Sonstige allgemeinbildende und sonstige berufsbildende (Statut-)Schulen.

Quelle: Statistik Austria.

Anzahl der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2021/22 und im Vergleich zum Schuljahr 2018/19	Oberösterreich	Österreich
Gesamt	195.710	1.120.102
Referenzjahr 2018/19	196.012	
Weiblich	92.678	537.788
Männlich	103.032	582.314

Anmerkung: Inkl. Schülerinnen und Schülern, die nach dem Lehrplan der Sonderschule in anderen Schulen unterrichtet werden. Ohne Bundessportakademien. Ohne Schulen im Gesundheitswesen.

Quelle: Statistik Austria.

Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach Schultypen in %, Schuljahr 2020/21	Oberösterreich	Österreich
Volksschule	32,2	31,2
Mittelschule	21,3	18,6
Sonderschule	0,7	1,2
Polytechn. Schule	1,5	1,3
AHS-Unterstufe	8,6	11,0
AHS-Oberstufe	6,2	8,4
Berufsschule	12,8	10,4
BMS	2,7	3,0
BHS	12,8	13,0
Sonstige	1,2	1,8

Anmerkungen: Mittelschule: Inkl. der an diesen Schulen bis zum Schuljahr 2017/18 auslaufend geführten Hauptschulklassen. Sonderschule: Inkl. Schülerinnen und Schülern, die nach dem Lehrplan der Sonderschule in anderen Schulen unterrichtet werden. AHS-Oberstufe: Inkl. Schülerinnen und Schülern an Oberstufenrealgymnasien, Aufbau- und Aufbaurealgymnasien und AHS für Berufstätige. Berufsschulen: Ohne land- und forstwirtschaftliche Berufsschulen. BMS: Ohne land- und forstwirtschaftliche Fachschulen in Länderzuständigkeit; inkl. Bundessportakademien. Sonstige: Sonstige allgemeinbildende und sonstige berufsbildende (Statut-)Schulen.

Quelle: BMBWF (Bildungsdokumentation).

Einschätzung zum Aufkommen an Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2026/27	Oberösterreich	Österreich
Schuleintritt	15.240	86.516
Ende Primarstufe	17.485	95.454
Ende Sekundarstufe I	15.400	88.078
9. Schulstufe	15.101	88.201
10. Schulstufe	15.186	87.675

Anmerkungen: Die Prognose für Schuleintritt basiert auf der Anzahl der Personen, die zu Beginn des 3. Quartals 2022 zwei Jahre alt sind. Die Statistik des Bevölkerungsstandes beruht auf den quartalsweise vom Zentralen Melde-register (ZMR) übermittelten Hauptwohnsitzmeldungen. Diese Daten werden laufend in ein bevölkerungsstatistisches Datenbanksystem eingespielt und zusammen mit den Daten über Hauptwohnsitzwechsel (Wanderungsstatistik) nach demografischen Kriterien aufgearbeitet und ausgewertet. Zur Wohnbevölkerung zählen Personen mit einer (den Stichtag einschließenden) Aufenthaltsdauer (Hauptwohnsitzmeldung) von mindestens 90 Tagen. Die Prognosen für Ende Primarstufe, Ende Sekundarstufe I, 9. Schulstufe und 10. Schulstufe basieren auf der Anzahl der Schülerinnen und Schüler der 1., 5., 6. bzw. 7. Schulstufe im Schuljahr 2022/23.

Quellen: Schuleintritt – Statistik Austria (Statistik des Bevölkerungsstandes 2022); Ende Primarstufe/Ende Sekundarstufe I/9. Schulstufe/10. Schulstufe – BMBWF (Bildungsevidenz, Schuljahr 2022/23).

Anzahl der Lehrenden und Schulleiterinnen und Schulleiter im Schuljahr 2021/22 und im Vergleich zum Schuljahr 2018/19		Oberösterreich	Österreich
APS/BS	Lehrende in VBÄ Referenzjahr 2018/19	13.097 12.569	70.217
	Weiblich	10.290	54.706
	Männlich	2.807	15.511
	Schulleiterinnen/Schulleiter Referenzjahr 2018/19	834 861	4.145
	Weiblich	598	2.975
	Männlich	236	1.170
AHS/BMHS	Lehrende in VBÄ Referenzjahr 2018/19	5.499 5.577	36.822
	Weiblich	3.202	21.950
	Männlich	2.297	14.872
	Schulleiterinnen/Schulleiter Referenzjahr 2018/19	115 113	666
	Weiblich	47	292
	Männlich	68	374

Anmerkungen: APS/BS-Lehrende in Vollbeschäftigungsäquivalenten (VBÄ): Inkl. Überstunden (Land-APS/BS inkl. Zeitkontoansparungen). AHS/BMHS-Lehrende in VBÄ: Ohne Überstunden. Schulleiterinnen und Schulleiter: Auswertung nach Köpfen; eine Schulleiterin/ein Schulleiter kann auch mehrere Schulen leiten.

Quellen: Landeslehrpersonen – BMBWF (LiA – Landeslehrpersoneninformation Austria); Bundeslehrpersonen – BMBWF (Managementinformationssystem „PM-SAP/MIS“ des Bundes).

Alter der Lehrenden im Schuljahr 2021/22		Oberösterreich	Österreich
APS/BS	Durchschnittsalter	44,2	43,0
	Prozentanteil >60 Jahre	7,1	6,5
	Pensionsantritt Ø	62,6	62,7
AHS/BMHS	Durchschnittsalter	47,2	46,6
	Prozentanteil >60 Jahre	12,5	12,2
	Pensionsantritt Ø	63,2	63,6

Anmerkung: APS/BS: Bei den Auswertungen nach Köpfen wurden Dienstzuteilungen ausgeschlossen.

Quellen: Landeslehrpersonen – BMBWF (LiA – Landeslehrpersoneninformation Austria); Bundeslehrpersonen – BMBWF (Managementinformationssystem „PM-SAP/MIS“ des Bundes).

Betreuungsverhältnis Lehrende/Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2021/22 und im Vergleich zum Schuljahr 2018/19, nach Schultypen	Oberösterreich	Österreich
Volksschule Referenzjahr 2018/19	11,30 11,97	11,22
Mittelschule Referenzjahr 2018/19	7,27 7,42	7,55
Sonderschule Referenzjahr 2018/19	2,38 2,40	2,12
Polytechn. Schule Referenzjahr 2018/19	9,57 10,29	8,79
AHS Referenzjahr 2018/19	10,67 10,71	10,46
Berufsschule Referenzjahr 2018/19	22,56 23,83	23,29
BMHS Referenzjahr 2018/19	8,41 8,56	8,60

Anmerkung: Jeweils nur öffentliche Schulen und subventionierte Privatschulen.

Quellen: Pflichtschulen – EDV-basierter Stellenplanantrag und BMBWF (LiA – Landeslehrpersoneninformation Austria).
Mittlere und höhere Schulen – BMBWF (UPIS – Unterrichts-, Personal-, Informations-System).

3 Ergebnisse und Wirkungen: Bildungslaufbahnen, Abschlüsse und Übergänge

Aus dem Qualitätsrahmen für Schulen (www.qms.at; 3a. Auflage, Dezember 2021), Qualitätsdimension „Ergebnisse und Wirkungen“, Qualitätsbereich „Bildungslaufbahnen, Abschlüsse und Übergänge“: „Die Schule trägt wesentliche Verantwortung für das Erreichen des angestrebten Schulabschlusses und sorgt für lernförderliche Rahmenbedingungen. Sie trägt zur Schaffung gleicher Bildungschancen sowie zur Vermeidung von Benachteiligungen und stereotypen Zuschreibungen bei. Übergänge zwischen Bildungseinrichtungen erfolgen ohne Brüche und Lernende gestalten ihren weiteren Bildungs- bzw. Berufsweg nach dem Schulabschluss erfolgreich.“

Anhand folgender Daten, Kennzahlen und Indikatoren werden Ergebnisse und Wirkungen der Schulen im Bundesland beobachtet.

	Oberösterreich Ist-Zustand	Österreich Ist-Zustand	Österreich Ziel 2025
Quote der Aufstiegsberechtigten ab der 5. Schulstufe in %, Schuljahr 2020/21	93,8	93,7	93,0
Anteil der Jugendlichen, die sich im Schuljahr nach Erfüllung der Schulpflicht in einer weiteren Ausbildung befinden, in %, Schuljahr 2020/21	95,3	93,9	94,2
Abschlussquote auf der Sekundarstufe II in %, Schuljahr 2020/21*	95,4	91,3	85,5
Quote der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die einen Abschluss der Sekundarstufe II erreichen, in %, Schuljahr 2020/21**	67,4	70,8	65,4

Anmerkungen: * Die Abschlussquote auf der Sekundarstufe II ist der Quotient der Absolventinnen und Absolventen, die erstmals einen Abschluss der Sekundarstufe II erwerben, dividiert durch die entsprechende Altersgruppe (18- bis 20-Jährige) der Wohnbevölkerung. Inkludiert sind Abschlüsse der Berufsschule, Lehrabschluss, 3- oder 4-jährige BMS, AHS, BHS (mit Berufstätigenformen, ohne Aufbaulehrgänge), Gesundheitsschulen. Dabei werden die Sekundarstufe-II-Abschlüsse im Bundesland (bzw. gesamt in Österreich) gezählt und die 18- bis 20-Jährigen in der Wohnbevölkerung des Bundeslandes (bzw. Gesamtösterreichs). Grundsätzlich kann das Verhältnis (ausgedrückt in Prozent) auch Werte über 100 % annehmen, da es sich hier um zwei voneinander unabhängige Mengen handelt. ** Anteil der 20- bis 24-jährigen Personen mit Migrationshintergrund, die einen Abschluss der Sekundarstufe II erreichen.

Quellen: Statistik Austria (Bildungsstandregister); Österreich-Ziel 2025 – BMBWF (Bundesfinanzgesetz 2023, Untergliederung 30 Bildung).

Ergebnisse der standardisierten Reife- und Reife- und Diplomprüfungen (AHS: SRP, BHS: SRDP): Erfolgsquoten in %, Haupttermin 2022 und Vergleich zum Jahr 2021	Oberösterreich		Österreich	
	SRP AHS	SRDP BHS	SRP AHS	SRDP BHS
Deutsch Referenzjahr 2021	94,6 93,4	93,2 92,2	92,8	91,8
Weiblich	94,5	93,5	93,3	92,4
Männlich	94,7	92,9	92,0	91,1
Mathematik Referenzjahr 2021	93,2 94,2	92,5 93,4	89,1	89,5
Weiblich	91,5	89,7	87,0	85,8
Männlich	96,4	95,7	92,2	93,3
Englisch Referenzjahr 2021	94,3 96,3	93,4 96,6	93,3	91,9
Weiblich	93,5	92,1	92,5	89,4
Männlich	95,6	94,8	94,5	94,8

Anmerkungen: Bei den Daten zu den SRP- und SRDP-Ergebnissen 2022 handelt es sich um vorläufige Ergebnisse (vor der Kompensationsprüfung); sie umfassen keine wiederholten Antritte und keine Aufbaulehrgänge. Bei den Daten zum Referenzjahr 2021 handelt es sich um endgültige Ergebnisse.

Quellen: Ergebnisse 2022 – BMBWF (Sokrates-Bund, 03.08.2022); Referenzjahr 2021 – Statistik Austria (17.02.2022).

Anteil der nicht aufstiegsberechtigten Schülerinnen und Schüler, nach Schulstufen und Schultypen in %, Schuljahr 2020/21	Oberösterreich	Österreich
8. Schulstufe MS	3,2	3,1
8. Schulstufe AHS	3,1	3,6
9. Schulstufe AHS	8,5	9,3
9. Schulstufe BHS	14,3	12,6
12. Schulstufe AHS	2,1	3,3
13. Schulstufe BHS	2,6	3,1

Anmerkung: Gemessen an den Schülerinnen und Schülern mit Jahreserfolgsbeurteilung.

Quelle: Statistik Austria.

Übergänge – Abbrüche im Jahr 2020 und Vergleich zum Jahr 2017	Oberösterreich	Österreich
FABA-Quote in %*	5,0	6,4
Referenzjahr 2017	6,0	
NEET-Quote in %**	9,7	12,3
Referenzjahr 2017	10,2	

Anmerkungen: * Aus Datenschutzgründen wurde mit der Methode *Record Swapping* ein Teil der Daten verschmutzt. Insbesondere bei Zellbesetzungen ≤ 30 sind keine zuverlässigen Aussagen möglich. FABA-Quote: Anteil der FABA an der jeweiligen Gesamtbevölkerung. FABA: Frühe AusBildungsAbbrecherinnen und -Abbrecher sind als Personen im Alter von 15 bis 17 Jahren definiert, die zum Stichtag 31.10. des jeweiligen Jahres einen Hauptwohnsitz in Österreich haben, keine Ausbildung besuchen, keine Pension beziehen und höchstens über einen Pflichtschulabschluss verfügen. Es handelt sich dabei um eine Annäherung an die internationale Definition der Early School Leavers. ** NEET-Quote: Anteil der NEET an der jeweiligen Gesamtbevölkerung. NEET bedeutet „Not in Education, Employment or Training“ und bezeichnet die Gruppe Jugendlicher und junger Erwachsener im Alter von 15 bis 24 Jahren, die keine Schule besuchen, keiner Arbeit nachgehen und sich nicht in beruflicher Ausbildung befinden.

Quellen: FABA-Quote – Statistik Austria (Monitoring der Ausbildung bis 18 im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Wirtschaft [BMAW], 28.04.2023); NEET-Quote – Statistik Austria (Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring).

4 Prioritäre Ziele und Maßnahmen der Bildungsdirektion im Berichtszeitraum

Die Bildungsdirektion berichtet (auf Grundlage ihrer jährlichen Ressourcen-, Ziel- und Leistungspläne) bilanzierend über zwei ausgewählte, im Berichtszeitraum umgesetzte Maßnahmen. Dabei wird eine Maßnahme durch das BMBWF vorgegeben und eine Maßnahme durch die Bildungsdirektion ausgewählt. Die kurz gefasste Darstellung bietet jeweils eine Beschreibung der Maßnahme (Maßnahmendetails), Informationen zu Ausgangszustand, Meilensteinen der Umsetzung und erreichtem Umsetzungsgrad sowie eine Erläuterung der Entwicklung.

4.1 Bilanzierender Bericht zur Maßnahmenumsetzung (nach Vorgaben des BMBWF)

Im Zeitraum 2022–2023 wurde folgende Maßnahme umgesetzt

Abdeckung des Lehrpersonenbedarfs mit einer ausreichenden Zahl an qualifizierten Bewerberinnen und Bewerbern inklusive Schul- bzw. Clusterleitungsfunktionen

Die Maßnahme trägt zur Erreichung des folgenden Ziels der Bildungsdirektion bei

Ziel	Verbesserung der Steuerung und Neuorganisation der Schulverwaltung
Beitrag zu Wirkungsziel(en) des BMBWF	• 3 Steigerung der Effektivität und Effizienz in der Schulorganisation und Bildungsverwaltung
Beitrag zu Sustainable Development Goals (SDGs)	• SDG 4.1: Kostenlose hochwertige Grund- und Sekundarschulbildung für alle

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Sicherstellung der effizienten Personalbewirtschaftung im Wirkungsbereich der Bildungsdirektion durch verstärkten Fokus auf die Verwendung von Lehrpersonen im überwiegenden Ausmaß im Kontakt mit Schülerinnen und Schülern. Darüber hinaus soll durch den verstärkten Einsatz fach einschlägig ausgebildeter Pädagoginnen und Pädagogen ein maximaler Unterrichtsertrag erreicht werden.

Beschreibung des Ausgangszustands 2022

Die Situation des Lehrpersonalbedarfs hat sich im Bereich der allgemeinen Pflichtschulen (APS) im Vergleich zum Vorjahr leider noch nicht zum Positiven verändert. Um den Schulbetrieb so gut wie möglich aufrechterhalten zu können, ist der Einsatz von Studierenden und Personen ohne Lehramtsstudium sowie der Einsatz von fachfremdem Lehrpersonal zwingend erforderlich. Im Bundesschulbereich ist die Situation weniger angespannt. Der fachfremde Unterricht kann vermieden werden, es kommt aber vor, dass ungeprüfte Bewerberinnen und Bewerber eingestellt werden, da geprüfte Bewerberinnen und Bewerber nicht ausreichend verfügbar sind.

Beschreibung des Zielzustands 2023

Eine effiziente Personalbewirtschaftung im Wirkungsbereich der Bildungsdirektion ist durch einen verstärkten Fokus auf die Verwendung von Lehrpersonen im überwiegenden Ausmaß im Kontakt mit Schülerinnen und Schülern sichergestellt. Ein verbesserter Unterrichtsertrag wurde durch verstärkten Einsatz fach einschlägig ausgebildeter Pädagoginnen und Pädagogen erreicht. Klar definierte Prozesse stellen die Kommunikation und den regelmäßigen Austausch zwischen relevanten Akteurinnen und Akteuren, wie PH, Uni, Bildungsdirektion, Österreichische Hochschülerinnen- und Hochschülerschaft (ÖH) etc. sicher und die erforderlichen Maßnahmen werden auf Basis der jeweils aktuellen Bedarfszahlen und Prognosen abgestimmt und im jeweiligen Verantwortungsbereich bestmöglich umgesetzt.

Wichtige Meilensteine/Kennzahlen der Maßnahmenumsetzung im Berichtszeitraum 2022–2023 (für jedes Jahr ein Beispiel)

	2022	2023
Meilenstein/Kennzahl	Die Bedarfszahlen für Schul- bzw. Clusterleitungsfunktionen an Pflichtschulen und Bundesschulen, inklusive bevorstehender Pensionierungen innerhalb der nächsten fünf Schuljahre, sind in der Bildungsdirektion analysiert und aufbereitet.	Bedarfszahlen des BMBWF 2023 und Kennzahlen lt. Anlage des Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplans (RZLP) der Bildungsdirektion sind analysiert und die Bedarfe je Bildungsregion (insbesondere regionale Unterschiede) sind festgelegt.
SOLL-Zustand bzw. SOLL-Wert	Erreicht	Erreicht
Erwartete Umsetzung bis ...	31/12/2022	01/02/2023
Tatsächlich umgesetzt bis ...	31/12/2022	01/02/2023

Maßnahmenumsetzung 2023	
Gesamtanzahl der Meilensteine/Kennzahlen, die im Jahr 2023 zur Umsetzung der Maßnahme definiert wurden	14
Anzahl und Anteil in % der davon bis 31.12.2023 vollständig erreichten/umgesetzten Meilensteine/Kennzahlen	Anzahl: 12 Anteil in %: 86
Umsetzungsgrad zum Stichtag 31.12.2023	Überwiegend >85–95 %

Erläuterung der Entwicklung im Berichtszeitraum 2022–2023 und Ausblick

Zur Optimierung der Anstellungsprozesse wurde ein Projekt durchgeführt, dessen Ergebnisse im Bereich der Schul- und Clusterleitungen bereits erfolgreich in Umsetzung sind. Ergebnisse der Befragung von Junglehrerinnen und -lehrern sowie Abstimmungstermine mit den PH und der Universität wurden genutzt, um die regionale und überregionale Steuerung des Lehrpersonenbedarfs zu optimieren. Dabei konnte das Potenzial von Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern gehoben werden. Die Unterstützung von Junglehrerinnen und -lehrern wurde durch die bundesweit einheitliche Information zum Onboarding sowie durch gezielte Weiterbildungsmaßnahmen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bildungsdirektion verbessert. Die Qualität der Anstellungsprozesse und die dabei erforderlichen Abstimmungen sind auch zukünftig für die Personalsituation und -steuerung entscheidend und werden daher laufend evaluiert und weiterentwickelt.

4.2 Bilanzierender Bericht zur Maßnahmenumsetzung (Auswahl der Bildungsdirektion Oberösterreich)

Im Zeitraum 2021–2023 wurde folgende Maßnahme umgesetzt

Konzept für Begabten- und Exzellenzförderung: Begabungs-, Begabten- und Hochbegabtenförderung (BBHF)

Die Maßnahme trägt zur Erreichung des folgenden Ziels der Bildungsdirektion bei

Ziel	Verstärkte Förderung von Potenzialen und Talenten, insbesondere unter der Berücksichtigung des Diversitätsmanagements
Beitrag zu Wirkungsziel(en) des BMBWF	• 1 Erhöhung des Leistungs- und Bildungsniveaus der Schülerinnen und Schüler sowie von Zielgruppen in der Erwachsenenbildung • 2 Verbesserung der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen
Beitrag zu Sustainable Development Goals (SDGs)	• SDG 4.3: Gleichberechtigter Zugang zu hochwertiger und erschwinglicher fachlicher, beruflicher und tertiärer Bildung

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Ziel der Bildungsdirektion ist es, in den Bildungseinrichtungen auch (hoch-)begabte junge Menschen bei der weiteren Entwicklung ihrer Potenziale zu fördern und professionell zu unterstützen. Dazu gehören zum einen das professionelle Erkennen und Fördern der Potenziale durch die Pädagoginnen und Pädagogen und zum anderen die professionelle Unterstützung in den Bildungseinrichtungen aller Schultypen und Bildungsregionen. Ein BBHF-Konzept in der neuen Steuerungslogik (gemäß BD-EG 2017) mit klaren Rollenbeschreibungen für alle Akteurinnen und Akteure unterstützt diese Zielsetzung. Die Steuerung geht dabei vom Fachstab aus, die Schulaufsicht in den Bildungsregionen trägt das gemeinsame Konzept mit, entwickelt daraus abgeleitete regionale BBHF-Konzepte und sorgt für die Umsetzung an den Schulen.

Beschreibung des Ausgangszustands 2021

Die Begabungs-, Begabten- und Hochbegabtenförderung (BBHF) wird nach der Behördenumstellung gemäß BD-EG 2017 seitens der Bildungsdirektion im Schuljahr 2020/21 erst teilweise systematisch bearbeitet (AHS-Bereich). In der Bildungsdirektion ist die Anzahl an Diversitätsmanagerinnen und -managern (DM) bzw. SQM mit BBHF-Ausbildung (mind. 15 ECTS) gering: In zwei Bildungsregionen gibt es keine zertifizierte BBHF-Expertise, in drei Bildungsregionen jeweils eine Person. Diese DM/SQM sind noch nicht ausreichend vernetzt, sie agieren jede/jeder für sich. Es gibt kein einheitliches BBHF-Konzept, weder auf landes- noch auf regionaler Ebene, um die Steuerung mittels gemeinsamer Ziele und Maßnahmen zu unterstützen. In der BMHS gibt es an jedem Schulstandort eine BBHF-Ansprechperson, im APS-Bereich gibt es weder BBHF-Ansprechpersonen noch Strukturen.

Beschreibung des Zielzustands 2023

Das landesweite Konzept zur Steuerung der Begabungs-, Begabten- und Hochbegabtenförderung (BBHF) im Wirkungsbereich der Bildungsdirektion liegt vor. Jede Bildungsregion hat ein vom Landeskonzept abgeleitetes, regionales BBHF-Konzept. Die regionalen BBHF-Konzepte befinden sich in Umsetzung. Die entsprechenden Ziele, Maßnahmen und Meilensteine werden in Dienstbesprechungen an die Schulleitungen aller Schultypen kommuniziert und diskutiert. Alle Akteurinnen und Akteure agieren vernetzt gemäß der neuen BBHF-Steuerungslogik und sind im regelmäßigen Austausch. Mittels geeigneter Vernetzungsformate steuert der Fachstab der Bildungsdirektion die weitere Konzeptumsetzung. Die BBHF-(Weiter-)Qualifizierung der DM/SQM in den Bildungsregionen sowie von Pädagoginnen und Pädagogen aller Schultypen wird fortgesetzt.

Wichtige Meilensteine/Kennzahlen der Maßnahmenumsetzung im Berichtszeitraum 2021–2023 (für jedes Jahr ein Beispiel)

	2021	2022	2023
Meilenstein/Kennzahl	Das Konzept des BMBWF wird im Rahmen von Dienstbesprechungen im Bereich des Pädagogischen Dienstes kommuniziert und diskutiert (Leitung Pädagogischer Dienst und Abteilungsleitungen; Abteilungsleitung und Diversitätsmanagerinnen/-manager, SQM).	Umsetzung und laufende Weiterentwicklung des gemäß Vorgaben des BMBWF erarbeiteten Konzepts zur Steuerung der Begabungs- und Begabtenförderung (BBF) an Schulen durch die Bildungsdirektion – Information und Einbindung aller Führungskräfte in der Bildungsdirektion und in den Bildungsregionen.	In allen sechs Bildungsregionen in Oberösterreich gibt es regionale BBHF-Konzepte inkl. Zeit- und leiste zur Umsetzung.
SOLL-Zustand bzw. SOLL-Wert	100 %	100 %	100 %
Erwartete Umsetzung bis ...	30/06/2021	31/12/2022	31/12/2023
Tatsächlich umgesetzt bis ...	05/09/2022	31/01/2023	31/12/2023

Maßnahmenumsetzung 2023

Gesamtanzahl der Meilensteine/Kennzahlen, die im Jahr 2023 zur Umsetzung der Maßnahme definiert wurden	7
Anzahl und Anteil in % der davon bis 31.12.2023 vollständig erreichten/umgesetzten Meilensteine/Kennzahlen	Anzahl: 6 Anteil in %: 86
Umsetzungsgrad zum Stichtag 31.12.2023	Überwiegend >85–95%

Erläuterung der Entwicklung im Berichtszeitraum 2021–2023 und Ausblick

Seit 2020 ist im Bereich der Begabungs-, Begabten- und Hochbegabtenförderung (BBHF) eine deutliche strukturelle Verbesserung eingetreten. Es gibt ein landesweit einheitliches BBHF-Konzept, davon abgeleitet in allen Bildungsregionen entwickelte regionale BBHF-Konzepte, die in regionalen Dienstbesprechungen kommuniziert wurden und in allen Schulen zur Umsetzung gelangen. An fast allen Schulen gibt es BBHF-Ansprechpersonen. Qualitativ hochwertige BBHF-Weiterqualifizierungen für Pädagoginnen und Pädagogen sowie Schlüsselkräfte in den Bildungsregionen unterstützen den weiteren Kompetenzaufbau. Der Fachstab steuert gemeinsam mit den BBHF-Expertinnen/-Experten der Bildungsregionen die Konzeptumsetzung, Elementarpädagogik und Berufsschulbereich sind miteinbezogen. Für (hoch-)begabte Schülerinnen und Schüler gibt es an vielen Schulen aller Schultypen spezielle Talentförderkurse mit klaren Qualitätskriterien, die vom regionalen BBHF-Diversitätsmanagement mittels Berichtswesen überprüft werden. Geplant sind die Weiterentwicklung der Talentförderkurse (u. a. im BMHS-Bereich) sowie die weitere BBHF-Qualifizierung von möglichst vielen Pädagoginnen und Pädagogen, deren Vernetzung und dadurch vermehrt BBHF im Regelunterricht.

5 Personal- und Ressourcenbericht der Bildungsdirektion

Die Tabelle „Personal“ gibt Auskunft über den Einsatz der personellen Ressourcen – über den Personaleinsatz an der Bildungsdirektion (Bund und Land), das Lehrpersonal im Bundesland (Bund und Land), das Verwaltungspersonal im Bundesland (nur Bund) sowie das Personal für die der Bildungsdirektion übertragenen Angelegenheiten. In der Tabelle „Finanzen“ wird der Einsatz der finanziellen Ressourcen der Bildungsdirektion dargelegt.

5.1 Personal

Personal	IST 2022 (31.12.) – VBÄ		SOLL 2023 – Planstellen	
	Bund	Land	Bund	Land
Bildungsdirektion	272,275	18,646	269,275	25,700
Übriger Steuerungsbereich – Lehrpersonal	5.315,500	12.919,630	5.383,230	13.112,990
Übriger Steuerungsbereich – Verwaltungspersonal	436,250	k. A.	430,750	k. A.
Übertragene Angelegenheiten	k. A.	46,854	k. A.	49,045
Summen	6.024,025	12.985,130	6.083,255	13.187,735
Gesamtsumme	19.009,155		19.270,990	

Quelle: Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan 2024 der Bildungsdirektion.

5.2 Finanzen

Finanzen	IST 2022		SOLL 2023	
	Bund	Land	Bund	Land
Auszahlungen in Tausend Euro				
Bildungsdirektion	21.362	k. A.	21.088	k. A.
Übriger Steuerungsbereich	560.372	k. A.	579.409	k. A.
Übertragene Angelegenheiten	2.747	k. A.	3.118	k. A.
Summen	584.481	k. A.	603.615	k. A.
Gesamtsumme	584.481		603.615	

Quelle: Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan 2024 der Bildungsdirektion.



Schulqualitätsbericht der Bildungsdirektion Salzburg

1 Gesetzliche Grundlage

§ 30 Abs. 2 BD-EG: „Der Bildungsdirektor oder die Bildungsdirektorin hat alle drei Jahre im Wege des zuständigen Mitglieds der Bundesregierung einen hinsichtlich Aufbau und Struktur nach Vorgaben des zuständigen Mitglieds der Bundesregierung zu erstellenden [nationalen] Schulqualitätsbericht, der einen Personal- und Ressourcenbericht sowie die konsolidierten Ergebnisse der Qualitätssicherung enthält, an den Nationalrat zu legen.“

2 Allgemeine Informationen zum Steuerungsbereich der Bildungsdirektion

	Salzburg	Österreich
Anzahl der Bildungsregionen, 2023	2	31
Anzahl der Schulcluster, 2023	1	57

Quelle: BMBWF (Schulclusterplattform, www.schulclusterplattform.at).

Anzahl der Schulen im Schuljahr 2021/22, nach Schultypen	Salzburg	Österreich
Volksschulen	179	3.008
Mittelschulen	71	1.129
Sonderschulen	22	277
Polytechn. Schulen	18	231
AHS (insgesamt)	27	354
Berufsschulen	12	145
BMHS	40	547
Sonstige	12	217

Anmerkungen: Bei den einzelnen Schultypen werden Schulstandorte, an denen zumindest eine Klasse mit dem entsprechenden Schultyp geführt wird, ausgewiesen. Exposituren oder dislozierte Klassen, für die im Rahmen der Datensammlung keine gesonderten Datenmeldungen übermittelt wurden, scheinen nicht gesondert auf. Bei Summen (z.B. BMHS) wird jeder Schulstandort nur einmal ausgewiesen, auch bei Kombination unterschiedlicher Schultypen an einer Schule. Berufsschulen, BMHS: Inkl. land- und forstwirtschaftlicher Berufsschulen bzw. mittlerer Schulen (Fachschulen). Sonstige: Sonstige allgemeinbildende und sonstige berufsbildende (Statut-)Schulen.

Quelle: Statistik Austria.

Anzahl der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2021/22 und im Vergleich zum Schuljahr 2018/19	Salzburg	Österreich
Gesamt	75.347	1.120.102
Referenzjahr 2018/19	75.742	
Weiblich	36.438	537.788
Männlich	38.909	582.314

Anmerkung: Inkl. Schülerinnen und Schülern, die nach dem Lehrplan der Sonderschule in anderen Schulen unterrichtet werden. Ohne Bundessportakademien. Ohne Schulen im Gesundheitswesen.

Quelle: Statistik Austria.

Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach Schultypen in %, Schuljahr 2020/21	Salzburg	Österreich
Volksschule	29,1	31,2
Mittelschule	18,1	18,6
Sonderschule	2,2	1,2
Polytechn. Schule	1,2	1,3
AHS-Unterstufe	9,7	11,0
AHS-Oberstufe	8,8	8,4
Berufsschule	12,0	10,4
BMS	2,7	3,0
BHS	14,2	13,0
Sonstige	1,8	1,8

Anmerkungen: Mittelschule: Inkl. der an diesen Schulen bis zum Schuljahr 2017/18 auslaufend geführten Hauptschulklassen. Sonderschule: Inkl. Schülerinnen und Schülern, die nach dem Lehrplan der Sonderschule in anderen Schulen unterrichtet werden. AHS-Oberstufe: Inkl. Schülerinnen und Schülern an Oberstufenrealgymnasien, Aufbau- und Aufbaurealgymnasien und AHS für Berufstätige. Berufsschulen: Ohne land- und forstwirtschaftliche Berufsschulen. BMS: Ohne land- und forstwirtschaftliche Fachschulen in Länderzuständigkeit; inkl. Bundessportakademien. Sonstige: Sonstige allgemeinbildende und sonstige berufsbildende (Statut-)Schulen.

Quelle: BMBWF (Bildungsdokumentation).

Einschätzung zum Aufkommen an Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2026/27	Salzburg	Österreich
Schuleintritt	5.699	86.516
Ende Primarstufe	5.626	95.454
Ende Sekundarstufe I	5.554	88.078
9. Schulstufe	5.598	88.201
10. Schulstufe	5.662	87.675

Anmerkungen: Die Prognose für Schuleintritt basiert auf der Anzahl der Personen, die zu Beginn des 3. Quartals 2022 zwei Jahre alt sind. Die Statistik des Bevölkerungsstandes beruht auf den quartalsweise vom Zentralen Melde-register (ZMR) übermittelten Hauptwohnsitzmeldungen. Diese Daten werden laufend in ein bevölkerungsstatistisches Datenbanksystem eingespielt und zusammen mit den Daten über Hauptwohnsitzwechsel (Wanderungsstatistik) nach demografischen Kriterien aufgearbeitet und ausgewertet. Zur Wohnbevölkerung zählen Personen mit einer (den Stichtag einschließenden) Aufenthaltsdauer (Hauptwohnsitzmeldung) von mindestens 90 Tagen. Die Prognosen für Ende Primarstufe, Ende Sekundarstufe I, 9. Schulstufe und 10. Schulstufe basieren auf der Anzahl der Schülerinnen und Schüler der 1., 5., 6. bzw. 7. Schulstufe im Schuljahr 2022/23.

Quellen: Schuleintritt – Statistik Austria (Statistik des Bevölkerungsstandes 2022); Ende Primarstufe/Ende Sekundarstufe I/9. Schulstufe/10. Schulstufe – BMBWF (Bildungsevidenz, Schuljahr 2022/23).

Anzahl der Lehrenden und Schulleiterinnen und Schulleiter im Schuljahr 2021/22 und im Vergleich zum Schuljahr 2018/19		Salzburg	Österreich
APS/BS	Lehrende in VBÄ Referenzjahr 2018/19	4.568 4.467	70.217
	Weiblich	3.465	54.706
	Männlich	1.103	15.511
	Schulleiterinnen/Schulleiter Referenzjahr 2018/19	290 304	4.145
	Weiblich	208	2.975
	Männlich	82	1.170
AHS/BMHS	Lehrende in VBÄ Referenzjahr 2018/19	2.741 2.749	36.822
	Weiblich	1.516	21.950
	Männlich	1.225	14.872
	Schulleiterinnen/Schulleiter Referenzjahr 2018/19	57 60	666
	Weiblich	21	292
	Männlich	36	374

Anmerkungen: APS/BS-Lehrende in Vollbeschäftigungsäquivalenten (VBÄ): Inkl. Überstunden (Land-APS/BS inkl. Zeitkontoansparungen). AHS/BMHS-Lehrende in VBÄ: Ohne Überstunden. Schulleiterinnen und Schulleiter: Auswertung nach Köpfen; eine Schulleiterin/ein Schulleiter kann auch mehrere Schulen leiten.

Quellen: Landeslehrpersonen – BMBWF (LiA – Landeslehrpersoneninformation Austria); Bundeslehrpersonen – BMBWF (Managementinformationssystem „PM-SAP/MIS“ des Bundes).

Alter der Lehrenden im Schuljahr 2021/22		Salzburg	Österreich
APS/BS	Durchschnittsalter	43,7	43,0
	Prozentanteil >60 Jahre	6,3	6,5
	Pensionsantritt Ø	62,8	62,7
AHS/BMHS	Durchschnittsalter	46,8	46,6
	Prozentanteil >60 Jahre	11,9	12,2
	Pensionsantritt Ø	63,7	63,6

Anmerkung: APS/BS: Bei den Auswertungen nach Köpfen wurden Dienstzuteilungen ausgeschlossen.

Quellen: Landeslehrpersonen – BMBWF (LiA – Landeslehrpersoneninformation Austria); Bundeslehrpersonen – BMBWF (Managementinformationssystem „PM-SAP/MIS“ des Bundes).

Betreuungsverhältnis Lehrende/Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2021/22 und im Vergleich zum Schuljahr 2018/19, nach Schultypen	Salzburg	Österreich
Volksschule Referenzjahr 2018/19	11,86 12,04	11,22
Mittelschule Referenzjahr 2018/19	7,29 7,52	7,55
Sonderschule Referenzjahr 2018/19	2,69 2,96	2,12
Polytechn. Schule Referenzjahr 2018/19	7,01 7,50	8,79
AHS Referenzjahr 2018/19	10,21 10,19	10,46
Berufsschule Referenzjahr 2018/19	24,34 26,27	23,29
BMHS Referenzjahr 2018/19	8,56 8,64	8,60

Anmerkung: Jeweils nur öffentliche Schulen und subventionierte Privatschulen.

Quellen: Pflichtschulen – EDV-basierter Stellenplanantrag und BMBWF (LiA – Landeslehrpersoneninformation Austria).
Mittlere und höhere Schulen – BMBWF (UPIS – Unterrichts-, Personal-, Informations-System).

3 Ergebnisse und Wirkungen: Bildungslaufbahnen, Abschlüsse und Übergänge

Aus dem Qualitätsrahmen für Schulen (www.qms.at; 3a. Auflage, Dezember 2021), Qualitätsdimension „Ergebnisse und Wirkungen“, Qualitätsbereich „Bildungslaufbahnen, Abschlüsse und Übergänge“: „Die Schule trägt wesentliche Verantwortung für das Erreichen des angestrebten Schulabschlusses und sorgt für lernförderliche Rahmenbedingungen. Sie trägt zur Schaffung gleicher Bildungschancen sowie zur Vermeidung von Benachteiligungen und stereotypen Zuschreibungen bei. Übergänge zwischen Bildungseinrichtungen erfolgen ohne Brüche und Lernende gestalten ihren weiteren Bildungs- bzw. Berufsweg nach dem Schulabschluss erfolgreich.“

Anhand folgender Daten, Kennzahlen und Indikatoren werden Ergebnisse und Wirkungen der Schulen im Bundesland beobachtet.

	Salzburg Ist-Zustand	Österreich Ist-Zustand	Österreich Ziel 2025
Quote der Aufstiegsberechtigten ab der 5. Schulstufe in %, Schuljahr 2020/21	94,8	93,7	93,0
Anteil der Jugendlichen, die sich im Schuljahr nach Erfüllung der Schulpflicht in einer weiteren Ausbildung befinden, in %, Schuljahr 2020/21	95,6	93,9	94,2
Abschlussquote auf der Sekundarstufe II in %, Schuljahr 2020/21*	98,2	91,3	85,5
Quote der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die einen Abschluss der Sekundarstufe II erreichen, in %, Schuljahr 2020/21**	71,4	70,8	65,4

Anmerkungen: * Die Abschlussquote auf der Sekundarstufe II ist der Quotient der Absolventinnen und Absolventen, die erstmals einen Abschluss der Sekundarstufe II erwerben, dividiert durch die entsprechende Altersgruppe (18- bis 20-Jährige) der Wohnbevölkerung. Inkludiert sind Abschlüsse der Berufsschule, Lehrabschluss, 3- oder 4-jährige BMS, AHS, BHS (mit Berufstätigenformen, ohne Aufbaulehrgänge), Gesundheitsschulen. Dabei werden die Sekundarstufe-II-Abschlüsse im Bundesland (bzw. gesamt in Österreich) gezählt und die 18- bis 20-Jährigen in der Wohnbevölkerung des Bundeslandes (bzw. Gesamtösterreichs). Grundsätzlich kann das Verhältnis (ausgedrückt in Prozent) auch Werte über 100 % annehmen, da es sich hier um zwei voneinander unabhängige Mengen handelt. ** Anteil der 20- bis 24-jährigen Personen mit Migrationshintergrund, die einen Abschluss der Sekundarstufe II erreichen.

Quellen: Statistik Austria (Bildungsstandregister); Österreich-Ziel 2025 – BMBWF (Bundesfinanzgesetz 2023, Untergliederung 30 Bildung).

Ergebnisse der standardisierten Reife- und Reife- und Diplomprüfungen (AHS: SRP, BHS: SRDP): Erfolgsquoten in %, Haupttermin 2022 und Vergleich zum Jahr 2021	Salzburg		Österreich	
	SRP AHS	SRDP BHS	SRP AHS	SRDP BHS
Deutsch Referenzjahr 2021	93,4 94,2	91,0 93,6	92,8	91,8
Weiblich	93,6	91,1	93,3	92,4
Männlich	93,1	90,8	92,0	91,1
Mathematik Referenzjahr 2021	86,0 88,6	89,8 93,5	89,1	89,5
Weiblich	84,4	87,2	87,0	85,8
Männlich	88,6	92,9	92,2	93,3
Englisch Referenzjahr 2021	94,7 96,4	90,4 95,7	93,3	91,9
Weiblich	94,1	88,4	92,5	89,4
Männlich	95,7	93,1	94,5	94,8

Anmerkungen: Bei den Daten zu den SRP- und SRDP-Ergebnissen 2022 handelt es sich um vorläufige Ergebnisse (vor der Kompensationsprüfung); sie umfassen keine wiederholten Antritte und keine Aufbaulehrgänge. Bei den Daten zum Referenzjahr 2021 handelt es sich um endgültige Ergebnisse.

Quellen: Ergebnisse 2022 – BMBWF (Sokrates-Bund, 03.08.2022); Referenzjahr 2021 – Statistik Austria (17.02.2022).

Anteil der nicht aufstiegsberechtigten Schülerinnen und Schüler, nach Schulstufen und Schultypen in %, Schuljahr 2020/21	Salzburg	Österreich
8. Schulstufe MS	2,3	3,1
8. Schulstufe AHS	3,1	3,6
9. Schulstufe AHS	7,5	9,3
9. Schulstufe BHS	9,4	12,6
12. Schulstufe AHS	3,3	3,3
13. Schulstufe BHS	2,5	3,1

Anmerkung: Gemessen an den Schülerinnen und Schülern mit Jahreserfolgsbeurteilung.

Quelle: Statistik Austria.

Übergänge – Abbrüche im Jahr 2020 und Vergleich zum Jahr 2017	Salzburg	Österreich
FABA-Quote in %*	5,2	6,4
Referenzjahr 2017	7,0	
NEET-Quote in %**	11,9	12,3
Referenzjahr 2017	12,8	

Anmerkungen: * Aus Datenschutzgründen wurde mit der Methode *Record Swapping* ein Teil der Daten verschmutzt. Insbesondere bei Zellbesetzungen ≤ 30 sind keine zuverlässigen Aussagen möglich. FABA-Quote: Anteil der FABA an der jeweiligen Gesamtbevölkerung. FABA: Frühe AusBildungsAbbrecherinnen und -Abbrecher sind als Personen im Alter von 15 bis 17 Jahren definiert, die zum Stichtag 31.10. des jeweiligen Jahres einen Hauptwohnsitz in Österreich haben, keine Ausbildung besuchen, keine Pension beziehen und höchstens über einen Pflichtschulabschluss verfügen. Es handelt sich dabei um eine Annäherung an die internationale Definition der Early School Leavers. ** NEET-Quote: Anteil der NEET an der jeweiligen Gesamtbevölkerung. NEET bedeutet „Not in Education, Employment or Training“ und bezeichnet die Gruppe Jugendlicher und junger Erwachsener im Alter von 15 bis 24 Jahren, die keine Schule besuchen, keiner Arbeit nachgehen und sich nicht in beruflicher Ausbildung befinden.

Quellen: FABA-Quote – Statistik Austria (Monitoring der Ausbildung bis 18 im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Wirtschaft [BMAW], 28.04.2023); NEET-Quote – Statistik Austria (Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring).

4 Prioritäre Ziele und Maßnahmen der Bildungsdirektion im Berichtszeitraum

Die Bildungsdirektion berichtet (auf Grundlage ihrer jährlichen Ressourcen-, Ziel- und Leistungspläne) bilanzierend über zwei ausgewählte, im Berichtszeitraum umgesetzte Maßnahmen. Dabei wird eine Maßnahme durch das BMBWF vorgegeben und eine Maßnahme durch die Bildungsdirektion ausgewählt. Die kurz gefasste Darstellung bietet jeweils eine Beschreibung der Maßnahme (Maßnahmendetails), Informationen zu Ausgangszustand, Meilensteinen der Umsetzung und erreichtem Umsetzungsgrad sowie eine Erläuterung der Entwicklung.

4.1 Bilanzierender Bericht zur Maßnahmenumsetzung (nach Vorgaben des BMBWF)

Im Zeitraum 2022–2023 wurde folgende Maßnahme umgesetzt

Abdeckung des Lehrpersonenbedarfs mit einer ausreichenden Zahl an qualifizierten Bewerberinnen und Bewerbern inklusive Schul- bzw. Clusterleitungsfunktionen

Die Maßnahme trägt zur Erreichung des folgenden Ziels der Bildungsdirektion bei

Ziel	Verbesserung der Steuerung und Neuorganisation der Schulverwaltung
Beitrag zu Wirkungsziel(en) des BMBWF	3 Steigerung der Effektivität und Effizienz in der Schulorganisation und Bildungsverwaltung
Beitrag zu Sustainable Development Goals (SDGs)	SDG 4.1: Kostenlose hochwertige Grund- und Sekundarschulbildung für alle

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Sicherstellung der effizienten Personalbewirtschaftung im Wirkungsbereich der Bildungsdirektion durch verstärkten Fokus auf die Verwendung von Lehrpersonen im überwiegenden Ausmaß im Kontakt mit Schülerinnen und Schülern. Darüber hinaus soll durch den verstärkten Einsatz fach einschlägig ausgebildeter Pädagoginnen und Pädagogen ein maximaler Unterrichtsertrag erreicht werden.

Beschreibung des Ausgangszustands 2022

Um dem Mangel an Junglehrerinnen und -lehrern im Pflichtschulbereich entgegenzuwirken, werden gemeinsam mit PH, Universität, BMBWF sowie dem Land Salzburg gezielte Maßnahmen erarbeitet, die auf Prognosen der Bildungsdirektion und des BMBWF bis 2030 basieren. Folgende Maßnahmen sind in Planung bzw. bereits in Umsetzung: Imagekampagnen, Mobilitätsfördermaßnahmen zur regionalen Abdeckung, Quereinstieg NEU, Optimierung des Bewerbungsprozesses (Plattform GetYourTeacher) und des Berufseinstiegsprozesses. Im Bereich der höheren Schulen sind Fächer, wie z. B. Deutsch, Informatik/digitale Grundbildung, mittel- bis langfristig in der Bildungsplanung ebenso zu beachten wie im HTL-Bereich der durch die Änderung der Berufspraxis verschärfte Mangel an Lehrerinnen und Lehrern in fachtheoretischen und fachpraktischen Fächern.

Beschreibung des Zielzustands 2023

Die Erarbeitung bzw. Fortsetzung regelmäßiger Austauschformate mit relevanten Akteurinnen und Akteuren (PH, Universität, ÖH) zu Bedarfszahlen und Prognosen sowie abgestimmte Maßnahmen führen ebenso zu einer ersten besseren Abdeckung des Lehrpersonenbedarfs, wie die Ressortstrategie „Klasse Job“ und die Imagekampagne des Landes „Ohne LehrerInnen“. Der Bewerbungsprozess im Pflichtschulbereich wurde mithilfe des Bewerbungstools Get Your Teacher professionalisiert. Berufseinstieg und Berufsalltag von Lehrpersonen erfahren durch professionelle Unterstützungssysteme (Mentorinnen/Mentoren, Mediation, Sozialarbeiterinnen/-arbeiter, Schulpsychologinnen/-psychologen, administratives Unterstützungspersonal) eine geeignete Entlastung. Die Analyse einer Exit-Befragung gibt Hinweise zur langfristigen Bindung im Pflichtschulbereich.

Wichtige Meilensteine/Kennzahlen der Maßnahmenumsetzung im Berichtszeitraum 2022–2023 (für jedes Jahr ein Beispiel)

	2022	2023
Meilenstein/Kennzahl	Kurzfristiger und mittelfristiger Maßnahmenkatalog zur Abdeckung des Lehrpersonenbedarfs ist festgelegt und mit den Stakeholdern abgestimmt (intern, PH, Universitäten).	Anstellungsprozesse (Bund/Land) wurden analysiert und mit dem Ziel eines gemeinsamen Ausschreibungstermins optimiert.
SOLL-Zustand bzw. SOLL-Wert	80 %	85 %
Erwartete Umsetzung bis ...	30/06/2022	30/09/2022
Tatsächlich umgesetzt bis ...	31/05/2022	30/09/2022

Maßnahmenumsetzung 2023	
Gesamtanzahl der Meilensteine/Kennzahlen, die im Jahr 2023 zur Umsetzung der Maßnahme definiert wurden	12
Anzahl und Anteil in % der davon bis 31.12.2023 vollständig erreichten/umgesetzten Meilensteine/Kennzahlen	Anzahl: 8 Anteil in %: 67
Umsetzungsgrad zum Stichtag 31.12.2023	Umsetzungsgrad <70 %

Erläuterung der Entwicklung im Berichtszeitraum 2022–2023 und Ausblick

Die Bedarfsplanung erfolgt weitgehend evidenzbasiert (Bedarfsprognosen des BMBWF bzw. interne Auswertungen), das neue Rekrutierungstool inkl. der neuen Prozesse ist in erfolgreicher Anwendung. Die zertifizierten Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger bilden einen wertvollen Pool für anstehende Nachbesetzungen. Junglehrerinnen und -lehrer sowie Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger werden bestmöglich in den Berufseinstieg begleitet (Onboarding, Willkommensmappe, Bedarfskoordinatorin/-koordinator als Ansprechperson ...). Regelmäßige Abstimmungsrunden zwischen Bildungsdirektion und PH sind etabliert. Der Ausbau der administrativen Assistenzen hilft, den administrativen Aufwand für Schulleitungen und Lehrpersonen zu reduzieren. Eine neu einzurichtende Fokusgruppe (Junglehrerinnen/-lehrer, Quereinsteigerinnen/Quereinsteiger, Ex-Lehrerinnen/-Lehrer) soll dazu beitragen, weitere Entlastungs- und Verbesserungsmöglichkeiten zu identifizieren und entsprechende Maßnahmen gezielt planen und umzusetzen zu können.

4.2 Bilanzierender Bericht zur Maßnahmenumsetzung (Auswahl der Bildungsdirektion Salzburg)

Im Zeitraum 2021–2023 wurde folgende Maßnahme umgesetzt

Unterstützung der Schulen durch die Schulaufsicht bei der Implementierung des Qualitätsmanagementsystems für Schulen (QMS)

Die Maßnahme trägt zur Erreichung des folgenden Ziels der Bildungsdirektion bei

Ziel	Qualitätsmanagement – schrittweise Implementierung für alle Schulen
Beitrag zu Wirkungsziel(en) des BMBWF	• 3 Steigerung der Effektivität und Effizienz in der Schulorganisation und Bildungsverwaltung
Beitrag zu Sustainable Development Goals (SDGs)	• SDG 4.1: Kostenlose hochwertige Grund- und Sekundarschulbildung für alle

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Mit Beginn im Herbst 2020 wurde im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen für die Schulaufsicht (Onlinekonferenz, runde Tische in den Bundesländern, Schulaufsichtskongress März 2021, Boxenstopp-Workshops ...) das neue QMS (inklusive Qualitätsrahmen mit Selbsteinschätzungsverfahren) präsentiert und die Ausrollung vorbereitet. Im Anschluss an diese Veranstaltungen wurden in den Bildungsdirektionen/Bildungsregionen entsprechende Konzepte zur Implementierung erarbeitet.

Beschreibung des Ausgangszustands 2021

Die beiden ersten Implementierungsphasen des QMS sind abgeschlossen. Mit der Entlastungsoffensive des BMBWF für Schulleitungen im Oktober 2021 wurde die Frist für die Abgabe der Schulentwicklungspläne auf den 31.01.2023 verlegt. Die Schulleitungen wurden/werden in Dienstbesprechungen auf den weiteren Fahrplan hingewiesen und bei allfälligen Fragen zum QMS laufend unterstützt. Auf den wichtigen Bereich Evaluation und Feedback wurde ebenso im Rahmen der Schulleiterinnen- und Schulleitertagungen zu Beginn des Schuljahrs 2022/23 hingewiesen.

Beschreibung des Zielzustands 2023

Der Zielzustand für 2023 geht davon aus, dass an allen Schulen die Schulentwicklungspläne und Pädagogischen Leitvorstellungen vorliegen. Ab 02/2023 werden die SQM Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche (BZG) mit jedem Schulstandort führen. Die Schulaufsicht entwickelt ein Unterstützungskonzept zur Implementierung des Prozessmanagements (Q-Handbuch) und begleitet/unterstützt die Schulen bei der Erstellung des Q-Handbuchs bis zu dessen Abgabe im Juni 2024. Regelmäßige Dienstbesprechungen der Abteilungsleitungen mit den Qualitäts-Regionalkoordinatorinnen/-koordinatoren (Q-RK) haben stattgefunden, das Abstimmungsgespräch mit der PH Salzburg bezüglich allfälliger Fortbildungen zum QMS wurde durchgeführt.

Wichtige Meilensteine/Kennzahlen der Maßnahmenumsetzung im Berichtszeitraum 2021–2023 (für jedes Jahr ein Beispiel)

	2021	2022	2023
Meilenstein/Kennzahl	Die SQA-Landeskoordination und QIBB-Landes-Qualitätsprozessmanagerinnen/-manager (QIBB-LQPM) sind miteinander koordiniert.	Dienstbesprechungen mit Schulleitungen zu IQES und zu den Pädagogischen Leitvorstellungen haben stattgefunden.	Die Schulaufsicht führt mindestens ein BZG mit allen Schulleitungen.
SOLL-Zustand bzw. SOLL-Wert	100 %	100 %	100 %
Erwartete Umsetzung bis ...	01/07/2021	31/01/2022	31/12/2023
Tatsächlich umgesetzt bis ...	01/07/2021	31/01/2022	01/12/2023

Maßnahmenumsetzung 2023

Gesamtanzahl der Meilensteine/Kennzahlen, die im Jahr 2023 zur Umsetzung der Maßnahme definiert wurden:	12
Anzahl und Anteil in % der davon bis 31.12.2023 vollständig erreichten/umgesetzten Meilensteine/Kennzahlen	Anzahl: 10 Anteil in %: 83
Umsetzungsgrad zum Stichtag 31.12.2023	Teilweise 70–85 %

Erläuterung der Entwicklung im Berichtszeitraum 2021–2023 und Ausblick

Mit dem QMS und dem Qualitätsrahmen für Schulen kam es zu einem einheitlichen Verständnis von Schulqualität. Mit den Instrumenten des QMS wurden die Schulen verstärkt angeleitet, an der eigenen Qualität zu arbeiten, eigene Pädagogische Leitvorstellungen zu definieren, Schulentwicklungspläne (SEP) zu erstellen und mittels IQES auch die Themen Feedback und Evaluation an den Schulstandorten zu verankern. Alle Standorte haben den SEP erstellt, die Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche wurden bereits mit jedem Standort geführt. Die jeweiligen Zielformulierungen der Schulen in den SEP sind in einem eigenen Tool landesweit erfasst. Dies dient der strategischen Ausrichtung von Maßnahmen, der regionalen Steuerung und der Abstimmung der Fort- und Weiterbildung. Seit September 2023 werden die Schulen bei der Erstellung der Q-Handbücher begleitet. Klare, stringente Arbeitsformate zum QMS innerhalb der Schulaufsicht werden beibehalten. Im Rahmen der Einstiegsbegleitung für neue Schulleitungen wird ein eigenes Modul zum QMS durchgeführt, um diese Zielgruppe effizient für deren Rolle als Schulleitung im QMS zu professionalisieren.

5 Personal- und Ressourcenbericht der Bildungsdirektion

Die Tabelle „Personal“ gibt Auskunft über den Einsatz der personellen Ressourcen – über den Personaleinsatz an der Bildungsdirektion (Bund und Land), das Lehrpersonal im Bundesland (Bund und Land), das Verwaltungspersonal im Bundesland (nur Bund) sowie das Personal für die der Bildungsdirektion übertragenen Angelegenheiten. In der Tabelle „Finanzen“ wird der Einsatz der finanziellen Ressourcen der Bildungsdirektion dargelegt.

5.1 Personal

Personal	IST 2022 (31.12.) – VBÄ		SOLL 2023 – Planstellen	
	Bund	Land	Bund	Land
Bildungsdirektion	k. A.	k. A.	115,650	67,190
Übriger Steuerungsbereich – Lehrpersonal	2.730,240	k. A.	2.706,020	4.671,300
Übriger Steuerungsbereich – Verwaltungspersonal	k. A.	k. A.	209,750	29,710
Übertragene Angelegenheiten	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.
Summen	2.730,240	k. A.	3.031,420	4.768,200
Gesamtsumme	2.730,240		7.799,620	

Quelle: Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan 2024 der Bildungsdirektion.

5.2 Finanzen

Finanzen	IST 2022		SOLL 2023	
	Bund	Land	Bund	Land
Auszahlungen in Tausend Euro				
Bildungsdirektion	9.402	569	9.254	253
Übriger Steuerungsbereich	266.663	482.843	270.176	513.502
Übertragene Angelegenheiten	1.102	21.694	1.160	22.370
Summen	277.167	505.106	280.590	536.125
Gesamtsumme	782.273		816.715	

Quelle: Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan 2024 der Bildungsdirektion.



Schulqualitätsbericht der Bildungsdirektion Steiermark

1 Gesetzliche Grundlage

§ 30 Abs. 2 BD-EG: „Der Bildungsdirektor oder die Bildungsdirektorin hat alle drei Jahre im Wege des zuständigen Mitglieds der Bundesregierung einen hinsichtlich Aufbau und Struktur nach Vorgaben des zuständigen Mitglieds der Bundesregierung zu erstellenden [nationalen] Schulqualitätsbericht, der einen Personal- und Ressourcenbericht sowie die konsolidierten Ergebnisse der Qualitätssicherung enthält, an den Nationalrat zu legen.“

2 Allgemeine Informationen zum Steuerungsbereich der Bildungsdirektion

	Steiermark	Österreich
Anzahl der Bildungsregionen, 2023	7	31
Anzahl der Schulcluster, 2023	26	57

Quelle: BMBWF (Schulclusterplattform, www.schulclusterplattform.at).

Anzahl der Schulen im Schuljahr 2021/22, nach Schultypen	Steiermark	Österreich
Volksschulen	441	3.008
Mittelschulen	164	1.129
Sonderschulen	18	277
Polytechn. Schulen	38	231
AHS (insgesamt)	50	354
Berufsschulen	17	145
BMHS	89	547
Sonstige	20	217

Anmerkungen: Bei den einzelnen Schultypen werden Schulstandorte, an denen zumindest eine Klasse mit dem entsprechenden Schultyp geführt wird, ausgewiesen. Exposituren oder dislozierte Klassen, für die im Rahmen der Datensammlung keine gesonderten Datenmeldungen übermittelt wurden, scheinen nicht gesondert auf. Bei Summen (z.B. BMHS) wird jeder Schulstandort nur einmal ausgewiesen, auch bei Kombination unterschiedlicher Schultypen an einer Schule. Berufsschulen, BMHS: Inkl. land- und forstwirtschaftlicher Berufsschulen bzw. mittlerer Schulen (Fachschulen). Sonstige: Sonstige allgemeinbildende und sonstige berufsbildende (Statut-)Schulen.

Quelle: Statistik Austria.

Anzahl der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2021/22 und im Vergleich zum Schuljahr 2018/19	Steiermark	Österreich
Gesamt	145.979	1.120.102
Referenzjahr 2018/19	145.813	
Weiblich	69.905	537.788
Männlich	76.074	582.314

Anmerkung: Inkl. Schülerinnen und Schülern, die nach dem Lehrplan der Sonderschule in anderen Schulen unterrichtet werden. Ohne Bundessportakademien. Ohne Schulen im Gesundheitswesen.

Quelle: Statistik Austria.

Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach Schultypen in %, Schuljahr 2020/21	Steiermark	Österreich
Volksschule	30,9	31,2
Mittelschule	19,4	18,6
Sonderschule	0,4	1,2
Polytechn. Schule	1,3	1,3
AHS-Unterstufe	10,9	11,0
AHS-Oberstufe	9,4	8,4
Berufsschule	11,4	10,4
BMS	2,6	3,0
BHS	12,1	13,0
Sonstige	1,6	1,8

Anmerkungen: Mittelschule: Inkl. der an diesen Schulen bis zum Schuljahr 2017/18 auslaufend geführten Hauptschulklassen. Sonderschule: Inkl. Schülerinnen und Schülern, die nach dem Lehrplan der Sonderschule in anderen Schulen unterrichtet werden. AHS-Oberstufe: Inkl. Schülerinnen und Schülern an Oberstufenrealgymnasien, Aufbau- und Aufbaurealgymnasien und AHS für Berufstätige. Berufsschulen: Ohne land- und forstwirtschaftliche Berufsschulen. BMS: Ohne land- und forstwirtschaftliche Fachschulen in Länderzuständigkeit; inkl. Bundessportakademien. Sonstige: Sonstige allgemeinbildende und sonstige berufsbildende (Statut-)Schulen.

Quelle: BMBWF (Bildungsdokumentation).

Einschätzung zum Aufkommen an Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2026/27	Steiermark	Österreich
Schuleintritt	11.269	86.516
Ende Primarstufe	12.636	95.454
Ende Sekundarstufe I	11.309	88.078
9. Schulstufe	11.506	88.201
10. Schulstufe	11.458	87.675

Anmerkungen: Die Prognose für Schuleintritt basiert auf der Anzahl der Personen, die zu Beginn des 3. Quartals 2022 zwei Jahre alt sind. Die Statistik des Bevölkerungsstandes beruht auf den quartalsweise vom Zentralen Melde-register (ZMR) übermittelten Hauptwohnsitzmeldungen. Diese Daten werden laufend in ein bevölkerungsstatistisches Datenbanksystem eingespielt und zusammen mit den Daten über Hauptwohnsitzwechsel (Wanderungsstatistik) nach demografischen Kriterien aufgearbeitet und ausgewertet. Zur Wohnbevölkerung zählen Personen mit einer (den Stichtag einschließenden) Aufenthaltsdauer (Hauptwohnsitzmeldung) von mindestens 90 Tagen. Die Prognosen für Ende Primarstufe, Ende Sekundarstufe I, 9. Schulstufe und 10. Schulstufe basieren auf der Anzahl der Schülerinnen und Schüler der 1., 5., 6. bzw. 7. Schulstufe im Schuljahr 2022/23.

Quellen: Schuleintritt – Statistik Austria (Statistik des Bevölkerungsstandes 2022); Ende Primarstufe/Ende Sekundarstufe I/9. Schulstufe/10. Schulstufe – BMBWF (Bildungsevidenz, Schuljahr 2022/23).

Anzahl der Lehrenden und Schulleiterinnen und Schulleiter im Schuljahr 2021/22 und im Vergleich zum Schuljahr 2018/19		Steiermark	Österreich
APS/BS	Lehrende in VBÄ Referenzjahr 2018/19	9.165 8.584	70.217
	Weiblich	6.973	54.706
	Männlich	2.192	15.511
	Schulleiterinnen/Schulleiter Referenzjahr 2018/19	589 662	4.145
	Weiblich	445	2.975
	Männlich	144	1.170
AHS/BMHS	Lehrende in VBÄ Referenzjahr 2018/19	4.879 4.985	36.822
	Weiblich	2.960	21.950
	Männlich	1.919	14.872
	Schulleiterinnen/Schulleiter Referenzjahr 2018/19	92 94	666
	Weiblich	43	292
	Männlich	49	374

Anmerkungen: APS/BS-Lehrende in Vollbeschäftigungsäquivalenten (VBÄ): Inkl. Überstunden (Land-APS/BS inkl. Zeitkontoansparungen). AHS/BMHS-Lehrende in VBÄ: Ohne Überstunden. Schulleiterinnen und Schulleiter: Auswertung nach Köpfen; eine Schulleiterin/ein Schulleiter kann auch mehrere Schulen leiten.

Quellen: Landeslehrpersonen – BMBWF (LiA – Landeslehrpersoneninformation Austria); Bundeslehrpersonen – BMBWF (Managementinformationssystem „PM-SAP/MIS“ des Bundes).

Alter der Lehrenden im Schuljahr 2021/22		Steiermark	Österreich
APS/BS	Durchschnittsalter	41,9	43,0
	Prozentanteil >60 Jahre	7,1	6,5
	Pensionsantritt Ø	63,0	62,7
AHS/BMHS	Durchschnittsalter	46,6	46,6
	Prozentanteil >60 Jahre	13,8	12,2
	Pensionsantritt Ø	63,6	63,6

Anmerkung: APS/BS: Bei den Auswertungen nach Köpfen wurden Dienstzuteilungen ausgeschlossen.

Quellen: Landeslehrpersonen – BMBWF (LiA – Landeslehrpersoneninformation Austria); Bundeslehrpersonen – BMBWF (Managementinformationssystem „PM-SAP/MIS“ des Bundes).

Betreuungsverhältnis Lehrende/Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2021/22 und im Vergleich zum Schuljahr 2018/19, nach Schultypen	Steiermark	Österreich
Volksschule Referenzjahr 2018/19	10,75 11,60	11,22
Mittelschule Referenzjahr 2018/19	7,28 7,76	7,55
Sonderschule Referenzjahr 2018/19	3,61 2,43	2,12
Polytechn. Schule Referenzjahr 2018/19	8,82 9,26	8,79
AHS Referenzjahr 2018/19	10,32 10,26	10,46
Berufsschule Referenzjahr 2018/19	23,27 24,19	23,29
BMHS Referenzjahr 2018/19	8,24 8,12	8,60

Anmerkung: Jeweils nur öffentliche Schulen und subventionierte Privatschulen.

Quellen: Pflichtschulen – EDV-basierter Stellenplanantrag und BMBWF (LiA – Landeslehrpersoneninformation Austria).
Mittlere und höhere Schulen – BMBWF (UPIS – Unterrichts-, Personal-, Informations-System).

3 Ergebnisse und Wirkungen: Bildungslaufbahnen, Abschlüsse und Übergänge

Aus dem Qualitätsrahmen für Schulen (www.qms.at; 3a. Auflage, Dezember 2021), Qualitätsdimension „Ergebnisse und Wirkungen“, Qualitätsbereich „Bildungslaufbahnen, Abschlüsse und Übergänge“: „Die Schule trägt wesentliche Verantwortung für das Erreichen des angestrebten Schulabschlusses und sorgt für lernförderliche Rahmenbedingungen. Sie trägt zur Schaffung gleicher Bildungschancen sowie zur Vermeidung von Benachteiligungen und stereotypen Zuschreibungen bei. Übergänge zwischen Bildungseinrichtungen erfolgen ohne Brüche und Lernende gestalten ihren weiteren Bildungs- bzw. Berufsweg nach dem Schulabschluss erfolgreich.“

Anhand folgender Daten, Kennzahlen und Indikatoren werden Ergebnisse und Wirkungen der Schulen im Bundesland beobachtet.

	Steiermark Ist-Zustand	Österreich Ist-Zustand	Österreich Ziel 2025
Quote der Aufstiegsberechtigten ab der 5. Schulstufe in %, Schuljahr 2020/21	94,7	93,7	93,0
Anteil der Jugendlichen, die sich im Schuljahr nach Erfüllung der Schulpflicht in einer weiteren Ausbildung befinden, in %, Schuljahr 2020/21	93,5	93,9	94,2
Abschlussquote auf der Sekundarstufe II in %, Schuljahr 2020/21*	94,5	91,3	85,5
Quote der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die einen Abschluss der Sekundarstufe II erreichen, in %, Schuljahr 2020/21**	71,5	70,8	65,4

Anmerkungen: * Die Abschlussquote auf der Sekundarstufe II ist der Quotient der Absolventinnen und Absolventen, die erstmals einen Abschluss der Sekundarstufe II erwerben, dividiert durch die entsprechende Altersgruppe (18- bis 20-Jährige) der Wohnbevölkerung. Inkludiert sind Abschlüsse der Berufsschule, Lehrabschluss, 3- oder 4-jährige BMS, AHS, BHS (mit Berufstätigenformen, ohne Aufbaulehrgänge), Gesundheitsschulen. Dabei werden die Sekundarstufe-II-Abschlüsse im Bundesland (bzw. gesamt in Österreich) gezählt und die 18- bis 20-Jährigen in der Wohnbevölkerung des Bundeslandes (bzw. Gesamtösterreichs). Grundsätzlich kann das Verhältnis (ausgedrückt in Prozent) auch Werte über 100 % annehmen, da es sich hier um zwei voneinander unabhängige Mengen handelt. ** Anteil der 20- bis 24-jährigen Personen mit Migrationshintergrund, die einen Abschluss der Sekundarstufe II erreichen.

Quellen: Statistik Austria (Bildungsstandregister); Österreich-Ziel 2025 – BMBWF (Bundesfinanzgesetz 2023, Untergliederung 30 Bildung).

Ergebnisse der standardisierten Reife- und Reife- und Diplomprüfungen (AHS: SRP, BHS: SRDP): Erfolgsquoten in %, Haupttermin 2022 und Vergleich zum Jahr 2021	Steiermark		Österreich	
	SRP AHS	SRDP BHS	SRP AHS	SRDP BHS
Deutsch Referenzjahr 2021	94,4 95,2	91,8 93,3	92,8	91,8
Weiblich	95,3	92,6	93,3	92,4
Männlich	93,2	90,5	92,0	91,1
Mathematik Referenzjahr 2021	89,3 88,0	91,1 92,7	89,1	89,5
Weiblich	87,0	87,7	87,0	85,8
Männlich	92,9	94,6	92,2	93,3
Englisch Referenzjahr 2021	92,2 94,0	91,0 92,7	93,3	91,9
Weiblich	91,3	87,6	92,5	89,4
Männlich	93,5	98,3	94,5	94,8

Anmerkungen: Bei den Daten zu den SRP- und SRDP-Ergebnissen 2022 handelt es sich um vorläufige Ergebnisse (vor der Kompensationsprüfung); sie umfassen keine wiederholten Antritte und keine Aufbaulehrgänge. Bei den Daten zum Referenzjahr 2021 handelt es sich um endgültige Ergebnisse.

Quellen: Ergebnisse 2022 – BMBWF (Sokrates-Bund, 03.08.2022); Referenzjahr 2021 – Statistik Austria (17.02.2022).

Anteil der nicht aufstiegsberechtigten Schülerinnen und Schüler, nach Schulstufen und Schultypen in %, Schuljahr 2020/21	Steiermark	Österreich
8. Schulstufe MS	2,6	3,1
8. Schulstufe AHS	4,0	3,6
9. Schulstufe AHS	10,1	9,3
9. Schulstufe BHS	12,0	12,6
12. Schulstufe AHS	3,9	3,3
13. Schulstufe BHS	2,5	3,1

Anmerkung: Gemessen an den Schülerinnen und Schülern mit Jahreserfolgsbeurteilung.

Quelle: Statistik Austria.

Übergänge – Abbrüche im Jahr 2020 und Vergleich zum Jahr 2017	Steiermark	Österreich
FABA-Quote in %*	5,2	6,4
Referenzjahr 2017	6,7	
NEET-Quote in %**	10,6	12,3
Referenzjahr 2017	10,8	

Anmerkungen: * Aus Datenschutzgründen wurde mit der Methode *Record Swapping* ein Teil der Daten verschmuzzt. Insbesondere bei Zellbesetzungen ≤ 30 sind keine zuverlässigen Aussagen möglich. FABA-Quote: Anteil der FABA an der jeweiligen Gesamtbevölkerung. FABA: Frühe AusBildungsAbbrecherinnen und -Abbrecher sind als Personen im Alter von 15 bis 17 Jahren definiert, die zum Stichtag 31.10. des jeweiligen Jahres einen Hauptwohnsitz in Österreich haben, keine Ausbildung besuchen, keine Pension beziehen und höchstens über einen Pflichtschulabschluss verfügen. Es handelt sich dabei um eine Annäherung an die internationale Definition der Early School Leavers. ** NEET-Quote: Anteil der NEET an der jeweiligen Gesamtbevölkerung. NEET bedeutet „Not in Education, Employment or Training“ und bezeichnet die Gruppe Jugendlicher und junger Erwachsener im Alter von 15 bis 24 Jahren, die keine Schule besuchen, keiner Arbeit nachgehen und sich nicht in beruflicher Ausbildung befinden.

Quellen: FABA-Quote – Statistik Austria (Monitoring der Ausbildung bis 18 im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Wirtschaft [BMAW], 28.04.2023); NEET-Quote – Statistik Austria (Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring).

4 Prioritäre Ziele und Maßnahmen der Bildungsdirektion im Berichtszeitraum

Die Bildungsdirektion berichtet (auf Grundlage ihrer jährlichen Ressourcen-, Ziel- und Leistungspläne) bilanzierend über zwei ausgewählte, im Berichtszeitraum umgesetzte Maßnahmen. Dabei wird eine Maßnahme durch das BMBWF vorgegeben und eine Maßnahme durch die Bildungsdirektion ausgewählt. Die kurz gefasste Darstellung bietet jeweils eine Beschreibung der Maßnahme (Maßnahmendetails), Informationen zu Ausgangszustand, Meilensteinen der Umsetzung und erreichtem Umsetzungsgrad sowie eine Erläuterung der Entwicklung.

4.1 Bilanzierender Bericht zur Maßnahmenumsetzung (nach Vorgaben des BMBWF)

Im Zeitraum 2022–2023 wurde folgende Maßnahme umgesetzt

Abdeckung des Lehrpersonenbedarfs mit einer ausreichenden Zahl an qualifizierten Bewerberinnen und Bewerbern inklusive Schul- bzw. Clusterleitungsfunktionen

Die Maßnahme trägt zur Erreichung des folgenden Ziels der Bildungsdirektion bei

Ziel	Verbesserung der Steuerung und Neuorganisation der Schulverwaltung
Beitrag zu Wirkungsziel(en) des BMBWF	3 Steigerung der Effektivität und Effizienz in der Schulorganisation und Bildungsverwaltung
Beitrag zu Sustainable Development Goals (SDGs)	SDG 4.1: Kostenlose hochwertige Grund- und Sekundarschulbildung für alle

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Sicherstellung der effizienten Personalbewirtschaftung im Wirkungsbereich der Bildungsdirektion durch verstärkten Fokus auf die Verwendung von Lehrpersonen im überwiegenden Ausmaß im Kontakt mit Schülerinnen und Schülern. Darüber hinaus soll durch den verstärkten Einsatz fach einschlägig ausgebildeter Pädagoginnen und Pädagogen ein maximaler Unterrichtsertrag erreicht werden.

Beschreibung des Ausgangszustands 2022

Mitverwendungen und Dienstzuteilungen werden schon in den Vorjahren im geringstmöglichen Ausmaß gewährt, um einerseits den Dienst- und Ausbildungsbetrieb an den Pädagogischen Hochschulen (2022: 65 Personen mit 347,9 Realstunden) nicht zu gefährden, andererseits fach einschlägig ausgebildete Pädagoginnen und Pädagogen überwiegend tatsächlich im Unterricht einzusetzen. Im Bereich der Schulleitungen ging die Zahl der Bewerbungen stetig zurück (durchschnittlich 1,33 Bewerbungen pro Ausschreibung). In den Besetzungsverfahren war zumeist eine Person im höchsten Ausmaß geeignet und daher waren qualifizierte Nachbesetzungen gewährleistet. In der Steiermark war die Bewerbungssituation bei den Ausschreibungen zwar deckend, jedoch hatten bestimmte Regionen signifikant weniger Bewerberinnen und Bewerber als andere.

Beschreibung des Zielzustands 2023

Erarbeitung abgestimmter und klarer Kommunikations- und Austauschprozesse, in welchen sich alle relevanten Akteurinnen und Akteure, wie Universität, PH, Bildungsdirektion, Österreichische Hochschülerinnen- und Hochschülerschaft (ÖH) etc., regelmäßig auf Basis der jeweils aktuellen Bedarfszahlen und Prognosen austauschen und die erforderlichen Maßnahmen ihres jeweiligen Verantwortungsbereichs bestmöglich abstimmen und umsetzen

Wichtige Meilensteine/Kennzahlen der Maßnahmenumsetzung im Berichtszeitraum 2022–2023 (für jedes Jahr ein Beispiel)

	2022	2023
Meilenstein/Kennzahl	Verantwortlichkeit zum Thema strategisches Personalmanagement im Sinne der Abdeckung der Bedarfe der Schulen ist in der Organisation der Bildungsdirektion eindeutig verankert.	Festlegung der Prozesse „Induktionsphase NEU“ samt Einhaltung der terminlichen Vorgabe 10.07. für die Nominierung an der PH.
SOLL-Zustand bzw. SOLL-Wert	In der Geschäftsordnung klar zugewiesen.	100 %
Erwartete Umsetzung bis ...	31/03/2022	30/07/2023
Tatsächlich umgesetzt bis ...	31/03/2022	31/12/2023

Maßnahmenumsetzung 2023	
Gesamtanzahl der Meilensteine/Kennzahlen, die im Jahr 2023 zur Umsetzung der Maßnahme definiert wurden	7
Anzahl und Anteil in % der davon bis 31.12.2023 vollständig erreichten/umgesetzten Meilensteine/Kennzahlen	Anzahl: 7 Anteil in %: 100
Umsetzungsgrad zum Stichtag 31.12.2023	Zur Gänze >95–105 %

Erläuterung der Entwicklung im Berichtszeitraum 2022–2023 und Ausblick

Die Bildungsdirektion für Steiermark ist auf dem Personalmarkt eine von vielen Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern und muss sich daher in den marktüblichen Tools und Informationsmedien platzieren. Dabei gilt es nicht nur, Präsenz zu zeigen, sondern auch, sich mit einem aussagekräftigen Profil als einzigartige Arbeitgebermarke zu präsentieren. Abwanderungstendenzen, beispielsweise aufgrund von fehlgeschlagenen Induktionen, Belastungen am Arbeitsplatz und fehlender Wertschätzung, sind hierbei als langfristige Handlungsfelder zu adressieren. Dabei ist der qualifikationsgerechte Einsatz von Lehrpersonal ein wesentlicher Qualitätsfaktor. Besonders im Fokus steht hier auch die Leitungsfunktion eines Schulstandorts, die durch ein professionelles und sicheres Auftreten Wertschätzung und die Arbeitgebermarke insgesamt transportieren soll. Hierzu muss seitens der Bildungsverwaltung durch Unterstützungsleistungen, klare und serviceorientierte Kommunikation und vor allem durch relevante und qualitativ hochwertige Aus- und Fortbildungsangebote unterstützt werden.

4.2 Bilanzierender Bericht zur Maßnahmenumsetzung (Auswahl der Bildungsdirektion Steiermark)

Im Kalenderjahr 2023 wurde folgende Maßnahme umgesetzt

Förderung der MINT-Kompetenz in elementaren Bildungseinrichtungen und in der Schule

Die Maßnahme trägt zur Erreichung des folgenden Ziels der Bildungsdirektion bei

Ziel	Stärkung der (Grund-)Kompetenzen und Kulturtechniken in elementarpädagogischen Einrichtungen und in der Schule
Beitrag zu Wirkungsziel(en) des BMBWF	• 1 Erhöhung des Leistungs- und Bildungsniveaus der Schülerinnen und Schüler sowie von Zielgruppen in der Erwachsenenbildung • 2 Verbesserung der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen
Beitrag zu Sustainable Development Goals (SDGs)	• SDG 4.6: Sicherstellung des Erwerbs an Grundkompetenzen Lesen, Schreiben und Rechnen

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Die MINT-Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, vor allem auch die digitalen Kompetenzen, sollen gestärkt, die Neugierde geweckt und diese Kulturtechniken besonders gefördert werden. Durch den Einsatz eines sprachsensiblen Unterrichts in allen Unterrichtsgegenständen werden Sprachkompetenzen gefördert und der Erwerb von MINT- und Lesekompetenzen unterstützt. Ein besonderes Augenmerk kommt der Förderung der MINT-Kompetenzen, beginnend in den elementaren Bildungseinrichtungen, über die gesamte Bildungskette zu. Zahlreiche Initiativen, wie z. B. die Einführung des Pflichtgegenstands „Digitale Grundbildung“, der Schulversuch MINT-Mittelschule, der MINT-Kongress Leoben 2023 und die MINT-Modellregion Obersteiermark Ost unterstützen diesen Prozess.

Beschreibung des Ausgangszustands 2022

MINT-Kompetenzen sind aktuell und für die Zukunft von großer Bedeutung. Schülerinnen und Schüler werden durch gezielte Maßnahmen in den Bereichen Mathematik – Informatik – Naturwissenschaft – Technik gefördert und gefordert.

Beschreibung des Zielzustands 2023

Es erfolgt eine Steigerung der Anzahl der Schulen mit dem MINT-Gütesiegel auf 15 %.

In den Jahren 2021 und 2022 wurde eine Strategie für die MINT-Modellregion Obersteiermark Ost entwickelt, deren Umsetzung im Jahr 2022 begonnen hat und sich im Jahr 2023 fortsetzt. Der MINT-Kongress Leoben (17.–19.04.2023) ist eine in Österreich einzigartige dreitägige Fortbildungs- und Vernetzungsveranstaltung, die von der Bildungsdirektion für Steiermark initiiert wurde und gemeinsam mit dem BMBWF durchgeführt wird.

Beispiel für einen Meilenstein/eine Kennzahl der Maßnahmenumsetzung im Kalenderjahr 2023

Meilenstein/Kennzahl	MINT-Modellregion Obersteiermark Ost: 30 % der Schulen aller Schularten der Bildungsregion Obersteiermark Ost setzen am Standort Schwerpunkte und besondere Maßnahmen (z. B. Kooperationen mit externen Partnerinnen und Partnern, externe Lernräume und Erlebnisse) im Bereich MINT um.
SOLL-Zustand bzw. SOLL-Wert	30 %
Erwartete Umsetzung bis ...	22/12/2023
Tatsächlich umgesetzt bis ...	22/12/2023

Maßnahmenumsetzung 2023

Gesamtanzahl der Meilensteine/Kennzahlen, die im Jahr 2023 zur Umsetzung der Maßnahme definiert wurden	6
Anzahl und Anteil in % der davon bis 31.12.2023 vollständig erreichten/umgesetzten Meilensteine/Kennzahlen	Anzahl: 4 Anteil in %: 67
Umsetzungsgrad zum Stichtag 31.12.2023	Umsetzungsgrad <70 %

Erläuterung der Entwicklung im Kalenderjahr 2023 und Ausblick

Was hat sich seit Ende 2022 zum Positiven verändert? Was ist seitens der Bildungsdirektion noch zu tun bzw. geplant? Der Eckpfeiler der MINT-Strategie in der Steiermark war der erste MINT-Kongress in Leoben (April 2023). Er diente der Diskussion, der Fortbildung und der Vernetzung verschiedener Kooperationspartnerinnen und -partner. Die Leitthemen waren: Wirtschaft und Bildung, MINT im Kontext von Geschlechtergerechtigkeit und Gleichstellung sowie Digitalisierung. Besonders hervorzuheben ist auch ein steter Anstieg der Anzahl der Schulen, die das MINT-Gütesiegel erhielten (42 Schulen bei der Verleihung im Mai 2023). Die Bedeutung der Erhöhung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im MINT-Bereich ist allen Verantwortlichen bewusst – damit werden Maßnahmen zur Erreichung des Gleichstellungsziels, zur Verbesserung der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit und zur Verbesserung der Bedarfsorientierung im Bildungswesen mitgetragen. Der nächste MINT-Kongress befindet sich in Planung. Vorgesehen ist des Weiteren die Dissemination von Good-Practice-Beispielen für MINT ab dem Schuljahr 2024/25. Fortbildungsangebote werden pilotiert, evaluiert und erweitert.

5 Personal- und Ressourcenbericht der Bildungsdirektion

Die Tabelle „Personal“ gibt Auskunft über den Einsatz der personellen Ressourcen – über den Personaleinsatz an der Bildungsdirektion (Bund und Land), das Lehrpersonal im Bundesland (Bund und Land), das Verwaltungspersonal im Bundesland (nur Bund) sowie das Personal für die der Bildungsdirektion übertragenen Angelegenheiten. In der Tabelle „Finanzen“ wird der Einsatz der finanziellen Ressourcen der Bildungsdirektion dargelegt.

5.1 Personal

Personal	IST 2022 (31.12.) – VBÄ		SOLL 2023 – Planstellen	
	Bund	Land	Bund	Land
Bildungsdirektion	k. A.	k. A.	203,475	k. A.
Übriger Steuerungsbereich – Lehrpersonal	4.862,858	9.138,720	4.760,278	9.249,320
Übriger Steuerungsbereich – Verwaltungspersonal	k. A.	k. A.	459,500	k. A.
Übertragene Angelegenheiten	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.
Summen	4.862,858	9.138,720	5.423,253	9.249,320
Gesamtsumme	14.001,578		14.672,573	

Quelle: Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan 2024 der Bildungsdirektion.

5.2 Finanzen

Finanzen	IST 2022		SOLL 2023	
	Bund	Land	Bund	Land
Auszahlungen in Tausend Euro				
Bildungsdirektion	17.619	k. A.	17.782	k. A.
Übriger Steuerungsbereich	489.070	k. A.	515.601	k. A.
Übertragene Angelegenheiten	3.409	k. A.	4.179	k. A.
Summen	510.098	k. A.	537.562	k. A.
Gesamtsumme	510.098		537.562	

Quelle: Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan 2024 der Bildungsdirektion.



Schulqualitätsbericht der Bildungsdirektion Tirol

1 Gesetzliche Grundlage

§ 30 Abs. 2 BD-EG: „Der Bildungsdirektor oder die Bildungsdirektorin hat alle drei Jahre im Wege des zuständigen Mitglieds der Bundesregierung einen hinsichtlich Aufbau und Struktur nach Vorgaben des zuständigen Mitglieds der Bundesregierung zu erstellenden [nationalen] Schulqualitätsbericht, der einen Personal- und Ressourcenbericht sowie die konsolidierten Ergebnisse der Qualitätssicherung enthält, an den Nationalrat zu legen.“

2 Allgemeine Informationen zum Steuerungsbereich der Bildungsdirektion

	Tirol	Österreich
Anzahl der Bildungsregionen, 2023	3	31
Anzahl der Schulcluster, 2023	3	57

Quelle: BMBWF (Schulclusterplattform, www.schulclusterplattform.at).

Anzahl der Schulen im Schuljahr 2021/22, nach Schultypen	Tirol	Österreich
Volksschulen	355	3.008
Mittelschulen	105	1.129
Sonderschulen	22	277
Polytechn. Schulen	32	231
AHS (insgesamt)	27	354
Berufsschulen	22	145
BMHS	49	547
Sonstige	15	217

Anmerkungen: Bei den einzelnen Schultypen werden Schulstandorte, an denen zumindest eine Klasse mit dem entsprechenden Schultyp geführt wird, ausgewiesen. Exposituren oder dislozierte Klassen, für die im Rahmen der Datensammlung keine gesonderten Datenmeldungen übermittelt wurden, scheinen nicht gesondert auf. Bei Summen (z.B. BMHS) wird jeder Schulstandort nur einmal ausgewiesen, auch bei Kombination unterschiedlicher Schultypen an einer Schule. Berufsschulen, BMHS: Inkl. land- und forstwirtschaftlicher Berufsschulen bzw. mittlerer Schulen (Fachschulen). Sonstige: Sonstige allgemeinbildende und sonstige berufsbildende (Statut-)Schulen.

Quelle: Statistik Austria.

Anzahl der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2021/22 und im Vergleich zum Schuljahr 2018/19	Tirol	Österreich
Gesamt	96.094	1.120.102
Referenzjahr 2018/19	96.010	
Weiblich	46.176	537.788
Männlich	49.918	582.314

Anmerkung: Inkl. Schülerinnen und Schülern, die nach dem Lehrplan der Sonderschule in anderen Schulen unterrichtet werden. Ohne Bundessportakademien. Ohne Schulen im Gesundheitswesen.

Quelle: Statistik Austria.

Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach Schultypen in %, Schuljahr 2020/21	Tirol	Österreich
Volksschule	31,0	31,2
Mittelschule	21,5	18,6
Sonderschule	1,2	1,2
Polytechn. Schule	1,7	1,3
AHS-Unterstufe	7,8	11,0
AHS-Oberstufe	7,5	8,4
Berufsschule	12,6	10,4
BMS	2,9	3,0
BHS	12,7	13,0
Sonstige	1,0	1,8

Anmerkungen: Mittelschule: Inkl. der an diesen Schulen bis zum Schuljahr 2017/18 auslaufend geführten Hauptschulklassen. Sonderschule: Inkl. Schülerinnen und Schülern, die nach dem Lehrplan der Sonderschule in anderen Schulen unterrichtet werden. AHS-Oberstufe: Inkl. Schülerinnen und Schülern an Oberstufenrealgymnasien, Aufbau- und Aufbaurealgymnasien und AHS für Berufstätige. Berufsschulen: Ohne land- und forstwirtschaftliche Berufsschulen. BMS: Ohne land- und forstwirtschaftliche Fachschulen in Länderzuständigkeit; inkl. Bundessportakademien. Sonstige: Sonstige allgemeinbildende und sonstige berufsbildende (Statut-)Schulen.

Quelle: BMBWF (Bildungsdokumentation).

Einschätzung zum Aufkommen an Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2026/27	Tirol	Österreich
Schuleintritt	7.567	86.516
Ende Primarstufe	8.120	95.454
Ende Sekundarstufe I	7.532	88.078
9. Schulstufe	7.287	88.201
10. Schulstufe	7.223	87.675

Anmerkungen: Die Prognose für Schuleintritt basiert auf der Anzahl der Personen, die zu Beginn des 3. Quartals 2022 zwei Jahre alt sind. Die Statistik des Bevölkerungsstandes beruht auf den quartalsweise vom Zentralen Melde-register (ZMR) übermittelten Hauptwohnsitzmeldungen. Diese Daten werden laufend in ein bevölkerungsstatistisches Datenbanksystem eingespielt und zusammen mit den Daten über Hauptwohnsitzwechsel (Wanderungsstatistik) nach demografischen Kriterien aufgearbeitet und ausgewertet. Zur Wohnbevölkerung zählen Personen mit einer (den Stichtag einschließenden) Aufenthaltsdauer (Hauptwohnsitzmeldung) von mindestens 90 Tagen. Die Prognosen für Ende Primarstufe, Ende Sekundarstufe I, 9. Schulstufe und 10. Schulstufe basieren auf der Anzahl der Schülerinnen und Schüler der 1., 5., 6. bzw. 7. Schulstufe im Schuljahr 2022/23.

Quellen: Schuleintritt – Statistik Austria (Statistik des Bevölkerungsstandes 2022); Ende Primarstufe/Ende Sekundarstufe I/9. Schulstufe/10. Schulstufe – BMBWF (Bildungsevidenz, Schuljahr 2022/23).

Anzahl der Lehrenden und Schulleiterinnen und Schulleiter im Schuljahr 2021/22 und im Vergleich zum Schuljahr 2018/19		Tirol	Österreich
APS/BS	Lehrende in VBÄ Referenzjahr 2018/19	6.303 6.102	70.217
	Weiblich	4.483	54.706
	Männlich	1.820	15.511
	Schulleiterinnen/Schulleiter Referenzjahr 2018/19	503 527	4.145
	Weiblich	277	2.975
	Männlich	226	1.170
AHS/BMHS	Lehrende in VBÄ Referenzjahr 2018/19	2.934 2.995	36.822
	Weiblich	1.616	21.950
	Männlich	1.318	14.872
	Schulleiterinnen/Schulleiter Referenzjahr 2018/19	62 63	666
	Weiblich	22	292
	Männlich	40	374

Anmerkungen: APS/BS-Lehrende in Vollbeschäftigungsäquivalenten (VBÄ): Inkl. Überstunden (Land-APS/BS inkl. Zeitkontoansparungen). AHS/BMHS-Lehrende in VBÄ: Ohne Überstunden. Schulleiterinnen und Schulleiter: Auswertung nach Köpfen; eine Schulleiterin/ein Schulleiter kann auch mehrere Schulen leiten.

Quellen: Landeslehrpersonen – BMBWF (LiA – Landeslehrpersoneninformation Austria); Bundeslehrpersonen – BMBWF (Managementinformationssystem „PM-SAP/MIS“ des Bundes).

Alter der Lehrenden im Schuljahr 2021/22		Tirol	Österreich
APS/BS	Durchschnittsalter	43,6	43,0
	Prozentanteil >60 Jahre	5,9	6,5
	Pensionsantritt Ø	62,3	62,7
AHS/BMHS	Durchschnittsalter	47,6	46,6
	Prozentanteil >60 Jahre	13,1	12,2
	Pensionsantritt Ø	63,1	63,6

Anmerkung: APS/BS: Bei den Auswertungen nach Köpfen wurden Dienstzuteilungen ausgeschlossen.

Quellen: Landeslehrpersonen – BMBWF (LiA – Landeslehrpersoneninformation Austria); Bundeslehrpersonen – BMBWF (Managementinformationssystem „PM-SAP/MIS“ des Bundes).

Betreuungsverhältnis Lehrende/Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2021/22 und im Vergleich zum Schuljahr 2018/19, nach Schultypen	Tirol	Österreich
Volksschule Referenzjahr 2018/19	11,08 11,49	11,22
Mittelschule Referenzjahr 2018/19	7,58 7,90	7,55
Sonderschule Referenzjahr 2018/19	3,25 3,12	2,12
Polytechn. Schule Referenzjahr 2018/19	7,84 8,14	8,79
AHS Referenzjahr 2018/19	10,60 10,71	10,46
Berufsschule Referenzjahr 2018/19	22,97 24,33	23,29
BMHS Referenzjahr 2018/19	8,57 8,71	8,60

Anmerkung: Jeweils nur öffentliche Schulen und subventionierte Privatschulen.

Quellen: Pflichtschulen – EDV-basierter Stellenplanantrag und BMBWF (LiA – Landeslehrpersoneninformation Austria).
Mittlere und höhere Schulen – BMBWF (UPIS – Unterrichts-, Personal-, Informations-System).

3 Ergebnisse und Wirkungen: Bildungslaufbahnen, Abschlüsse und Übergänge

Aus dem Qualitätsrahmen für Schulen (www.qms.at; 3a. Auflage, Dezember 2021), Qualitätsdimension „Ergebnisse und Wirkungen“, Qualitätsbereich „Bildungslaufbahnen, Abschlüsse und Übergänge“: „Die Schule trägt wesentliche Verantwortung für das Erreichen des angestrebten Schulabschlusses und sorgt für lernförderliche Rahmenbedingungen. Sie trägt zur Schaffung gleicher Bildungschancen sowie zur Vermeidung von Benachteiligungen und stereotypen Zuschreibungen bei. Übergänge zwischen Bildungseinrichtungen erfolgen ohne Brüche und Lernende gestalten ihren weiteren Bildungs- bzw. Berufsweg nach dem Schulabschluss erfolgreich.“

Anhand folgender Daten, Kennzahlen und Indikatoren werden Ergebnisse und Wirkungen der Schulen im Bundesland beobachtet.

	Tirol Ist-Zustand	Österreich Ist-Zustand	Österreich Ziel 2025
Quote der Aufstiegsberechtigten ab der 5. Schulstufe in %, Schuljahr 2020/21	95,5	93,7	93,0
Anteil der Jugendlichen, die sich im Schuljahr nach Erfüllung der Schulpflicht in einer weiteren Ausbildung befinden, in %, Schuljahr 2020/21	94,2	93,9	94,2
Abschlussquote auf der Sekundarstufe II in %, Schuljahr 2020/21*	95,3	91,3	85,5
Quote der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die einen Abschluss der Sekundarstufe II erreichen, in %, Schuljahr 2020/21**	74,4	70,8	65,4

Anmerkungen: * Die Abschlussquote auf der Sekundarstufe II ist der Quotient der Absolventinnen und Absolventen, die erstmals einen Abschluss der Sekundarstufe II erwerben, dividiert durch die entsprechende Altersgruppe (18- bis 20-Jährige) der Wohnbevölkerung. Inkludiert sind Abschlüsse der Berufsschule, Lehrabschluss, 3- oder 4-jährige BMS, AHS, BHS (mit Berufstätigenformen, ohne Aufbaulehrgänge), Gesundheitsschulen. Dabei werden die Sekundarstufe-II-Abschlüsse im Bundesland (bzw. gesamt in Österreich) gezählt und die 18- bis 20-Jährigen in der Wohnbevölkerung des Bundeslandes (bzw. Gesamtösterreichs). Grundsätzlich kann das Verhältnis (ausgedrückt in Prozent) auch Werte über 100 % annehmen, da es sich hier um zwei voneinander unabhängige Mengen handelt. ** Anteil der 20- bis 24-jährigen Personen mit Migrationshintergrund, die einen Abschluss der Sekundarstufe II erreichen.

Quellen: Statistik Austria (Bildungsstandregister); Österreich-Ziel 2025 – BMBWF (Bundesfinanzgesetz 2023, Untergliederung 30 Bildung).

Ergebnisse der standardisierten Reife- und Reife- und Diplomprüfungen (AHS: SRP, BHS: SRDP): Erfolgsquoten in %, Haupttermin 2022 und Vergleich zum Jahr 2021	Tirol		Österreich	
	SRP AHS	SRDP BHS	SRP AHS	SRDP BHS
Deutsch Referenzjahr 2021	92,7 93,0	91,2 94,3	92,8	91,8
Weiblich	93,7	91,1	93,3	92,4
Männlich	91,1	91,4	92,0	91,1
Mathematik Referenzjahr 2021	89,7 91,9	89,9 94,2	89,1	89,5
Weiblich	86,8	87,6	87,0	85,8
Männlich	93,9	92,9	92,2	93,3
Englisch Referenzjahr 2021	92,2 95,7	91,1 96,8	93,3	91,9
Weiblich	90,2	88,8	92,5	89,4
Männlich	95,0	93,6	94,5	94,8

Anmerkungen: Bei den Daten zu den SRP- und SRDP-Ergebnissen 2022 handelt es sich um vorläufige Ergebnisse (vor der Kompensationsprüfung); sie umfassen keine wiederholten Antritte und keine Aufbaulehrgänge. Bei den Daten zum Referenzjahr 2021 handelt es sich um endgültige Ergebnisse.

Quellen: Ergebnisse 2022 – BMBWF (Sokrates-Bund, 03.08.2022); Referenzjahr 2021 – Statistik Austria (17.02.2022).

Anteil der nicht aufstiegsberechtigten Schülerinnen und Schüler, nach Schulstufen und Schultypen in %, Schuljahr 2020/21	Tirol	Österreich
8. Schulstufe MS	2,8	3,1
8. Schulstufe AHS	3,1	3,6
9. Schulstufe AHS	6,6	9,3
9. Schulstufe BHS	9,0	12,6
12. Schulstufe AHS	1,8	3,3
13. Schulstufe BHS	1,5	3,1

Anmerkung: Gemessen an den Schülerinnen und Schülern mit Jahreserfolgsbeurteilung.

Quelle: Statistik Austria.

Übergänge – Abbrüche im Jahr 2020 und Vergleich zum Jahr 2017	Tirol	Österreich
FABA-Quote in %*	5,9	6,4
Referenzjahr 2017	6,6	
NEET-Quote in %**	11,4	12,3
Referenzjahr 2017	12,0	

Anmerkungen: * Aus Datenschutzgründen wurde mit der Methode *Record Swapping* ein Teil der Daten verschmuzzt. Insbesondere bei Zellbesetzungen ≤ 30 sind keine zuverlässigen Aussagen möglich. FABA-Quote: Anteil der FABA an der jeweiligen Gesamtbevölkerung. FABA: Frühe AusBildungsAbbrecherinnen und -Abbrecher sind als Personen im Alter von 15 bis 17 Jahren definiert, die zum Stichtag 31.10. des jeweiligen Jahres einen Hauptwohnsitz in Österreich haben, keine Ausbildung besuchen, keine Pension beziehen und höchstens über einen Pflichtschulabschluss verfügen. Es handelt sich dabei um eine Annäherung an die internationale Definition der Early School Leavers. ** NEET-Quote: Anteil der NEET an der jeweiligen Gesamtbevölkerung. NEET bedeutet „Not in Education, Employment or Training“ und bezeichnet die Gruppe Jugendlicher und junger Erwachsener im Alter von 15 bis 24 Jahren, die keine Schule besuchen, keiner Arbeit nachgehen und sich nicht in beruflicher Ausbildung befinden.

Quellen: FABA-Quote – Statistik Austria (Monitoring der Ausbildung bis 18 im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Wirtschaft [BMAW], 28.04.2023); NEET-Quote – Statistik Austria (Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring).

4 Prioritäre Ziele und Maßnahmen der Bildungsdirektion im Berichtszeitraum

Die Bildungsdirektion berichtet (auf Grundlage ihrer jährlichen Ressourcen-, Ziel- und Leistungspläne) bilanzierend über zwei ausgewählte, im Berichtszeitraum umgesetzte Maßnahmen. Dabei wird eine Maßnahme durch das BMBWF vorgegeben und eine Maßnahme durch die Bildungsdirektion ausgewählt. Die kurz gefasste Darstellung bietet jeweils eine Beschreibung der Maßnahme (Maßnahmendetails), Informationen zu Ausgangszustand, Meilensteinen der Umsetzung und erreichtem Umsetzungsgrad sowie eine Erläuterung der Entwicklung.

4.1 Bilanzierender Bericht zur Maßnahmenumsetzung (nach Vorgaben des BMBWF)

Im Zeitraum 2022–2023 wurde folgende Maßnahme umgesetzt

Abdeckung des Lehrpersonenbedarfs mit einer ausreichenden Zahl an qualifizierten Bewerberinnen und Bewerbern inklusive Schul- bzw. Clusterleitungsfunktionen

Die Maßnahme trägt zur Erreichung des folgenden Ziels der Bildungsdirektion bei

Ziel	Verbesserung der Steuerung und Neuorganisation der Schulverwaltung
Beitrag zu Wirkungsziel(en) des BMBWF	3 Steigerung der Effektivität und Effizienz in der Schulorganisation und Bildungsverwaltung
Beitrag zu Sustainable Development Goals (SDGs)	SDG 4.1: Kostenlose hochwertige Grund- und Sekundarschulbildung für alle

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Sicherstellung der effizienten Personalbewirtschaftung im Wirkungsbereich der Bildungsdirektion durch verstärkten Fokus auf die Verwendung von Lehrpersonen im überwiegenden Ausmaß im Kontakt mit Schülerinnen und Schülern. Darüber hinaus soll durch den verstärkten Einsatz fach einschlägig ausgebildeter Pädagoginnen und Pädagogen ein maximaler Unterrichtsertrag erreicht werden.

Beschreibung des Ausgangszustands 2022

Es wird versucht, den Einsatz von fachfremdem Personal möglichst gering zu halten. Im APS-Bereich liegt dieser bei 31.720,32 Werteeinheiten und der höchste Anteil dabei entfällt auf die Fächer Bildnerische Erziehung, Darstellende Geometrie und Informatik. Im Bereich der Bundesschulen ist der Anteil an fachfremdem Unterricht nur marginal. Im Jahr 2022 hat sich die „Pädagog/innenbildung NEU“ weiterhin spürbar negativ auf die Gesamtsituation ausgewirkt. Durch gezielte Werbemaßnahmen, Vereinfachung des Bewerbungsprozesses und ständigen Austausch mit den Systempartnerinnen/Systempartnern sollen jedoch genügend Lehrpersonen im APS- und im Bundesschulbereich für die nächsten Jahre angeworben werden. Im Schuljahr 2022/23 wurden ca. 120 Personen vor Abschluss ihres Bachelors angestellt.

Beschreibung des Zielzustands 2023

Die Kommunikation mit den relevanten Systempartnerinnen/Systempartnern (z.B. PH, Uni, Österreichische Hochschülerinnen- und Hochschülerschaft) wird laufend gepflegt und ein Austausch über aktuelle Bedarfszahlen und Prognosen findet regelmäßig statt. Durch die neu eingerichtete Stelle der Bedarfskoordinatorin/des Bedarfskoordinators wird die Kommunikation weiter intensiviert und die Zusammenarbeit verbessert. Im Jahr 2023 wird mit dem BMBWF eine gemeinsame Informationsbroschüre erstellt, um alle wichtigen Informationen für Junglehrerinnen und -lehrer in übersichtlicher Form darzustellen. Vernetzungstreffen mit den relevanten Stakeholdern werden weiterhin regelmäßig organisiert. Der Anstellungsprozess wird einheitlich über das Portal „Intercom Bewerbung Online“ abgewickelt. Der „Quereinstieg NEU“ soll helfen, neue Lehrpersonen anzuwerben.

Wichtige Meilensteine/Kennzahlen der Maßnahmenumsetzung im Berichtszeitraum 2022–2023 (für jedes Jahr ein Beispiel)

	2022	2023
Meilenstein/Kennzahl	Verantwortlichkeit zum Thema strategisches Personalmanagement im Sinne der Abdeckung der Bedarfe der Schulen ist in der Organisation der Bildungsdirektion eindeutig verankert.	Netzwerk PH/Uni/Bildungsdirektion zur Abstimmung der Bedarfszahlen und Maßnahmen ist etabliert; Austausch wird laufend gepflegt.
SOLL-Zustand bzw. SOLL-Wert	Erreicht 2022	Erreicht 2023
Erwartete Umsetzung bis ...	01/02/2022	31/01/2023
Tatsächlich umgesetzt bis ...	01/02/2022	31/01/2023

Maßnahmenumsetzung 2023	
Gesamtanzahl der Meilensteine/Kennzahlen, die im Jahr 2023 zur Umsetzung der Maßnahme definiert wurden	13
Anzahl und Anteil in % der davon bis 31.12.2023 vollständig erreichten/umgesetzten Meilensteine/Kennzahlen	Anzahl: 12 Anteil in %: 92
Umsetzungsgrad zum Stichtag 31.12.2023	Überwiegend >85–95 %

Erläuterung der Entwicklung im Berichtszeitraum 2022–2023 und Ausblick

Durch die Ausrollung der Ressortstrategie „Klasse Job“ des BMBWF und die damit einhergegangenen dienstrechtlichen Novellen wurde uns als Dienstgeber ein ganz wesentliches Instrumentarium an die Hand gegeben, um dem Lehrpersonenmangel effektiv entgegenwirken zu können. Durch den Einsatz von Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern (neu) gelingt es insbesondere im MINT-Bereich, den Personalbedarf besser abzudecken. Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger stellen insgesamt eine große Bereicherung für den Tiroler Schulbetrieb dar, sowohl an den Pflichtschulen als auch an den Bundesschulen. Für die Hauptaus-schreibung im Schuljahr 2023/24 sowie für 2024/25 wurden Marketingkonzepte für die Bildungsdirektion erstellt. Ziel ist es dabei, dem Lehrpersonenmangel in den Regionen mit dem größten Anteil an fehlenden Lehrpersonen mittels Radiowerbung und durch Werbung über diverse Social-Media-Kanäle entgegenzuwirken. Im Rahmen der in das Lehramtsstudium einführenden Lehrveranstaltungen präsentieren Vertreterinnen und Vertreter der Bildungsdirektion ein vielseitiges Onboardingprogramm, um Neulehrpersonen relevante Informationen zur Verfügung zu stellen.

4.2 Bilanzierender Bericht zur Maßnahmenumsetzung (Auswahl der Bildungsdirektion Tirol)

Im Zeitraum 2021–2023 wurde folgende Maßnahme umgesetzt

Unterstützung der Schulen durch die Schulaufsicht bei der Implementierung des Qualitätsmanagementsystems für Schulen (QMS)

Die Maßnahme trägt zur Erreichung des folgenden Ziels der Bildungsdirektion bei

Ziel	Qualitätsmanagement – Implementierung für alle Schulen
Beitrag zu Wirkungsziel(en) des BMBWF	• 3 Steigerung der Effektivität und Effizienz in der Schulorganisation und Bildungsverwaltung
Beitrag zu Sustainable Development Goals (SDGs)	• SDG 4.1: Kostenlose hochwertige Grund- und Sekundarschulbildung für alle

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Das QMS wird schrittweise in drei Phasen implementiert. Ziel ist es, dass alle in gemeinsamer Verantwortung an Schulqualität arbeiten und dafür sorgen, dass Schülerinnen und Schüler bestmöglich unterstützt werden und sich ihre Lernergebnisse dadurch verbessern.

Beschreibung des Ausgangszustands 2021

Alle vorgesehenen Schritte zur Implementierung des QMS konnten zeitgerecht umgesetzt werden. Als erste Maßnahme wurde von den Schulen das Instrument siQe (schulinterne Qualitätseinschätzung) durchgeführt. Die Implementierungskonzepte für Phase 1 und 2 liegen vor. Die Qualitäts-Regionalkoordinatorinnen/-koordinatoren wurden bestellt. Alle SQM wurden sowohl auf Bundesebene als auch auf Landesebene intensiv geschult. Die Zusammenarbeit mit der PH Tirol gestaltet sich sehr erfreulich. Es soll nicht verschwiegen werden, dass es auf der Ebene der Schulen teilweise größere Widerstände in Bezug auf die Umsetzung gegeben hat/gibt. Diese begründen sich vor allem aus erheblichen Belastungen aufgrund der Pandemie.

Beschreibung des Zielzustands 2023

Mit Jänner 2023 werden an allen Schulen sowohl die Schulentwicklungspläne als auch die Pädagogischen Leitvorstellungen vorliegen. Die Basisschulungen wurden bis dato von ca. 90% der Schulleitungen besucht und es gab auch bereits Fortbildungen zur Erstellung der Pädagogischen Leitvorstellungen und des Schulentwicklungsplans. Daran haben ca. 120 Schulleitungen, gemeinsam mit ihren Qualitäts-Schulkoordinatorinnen/-koordinatoren teilgenommen. Einige Schulen haben sich in die operative Umsetzung begeben und erarbeiten in einem systematisch angelegten Prozess am Standort die beiden oben genannten Instrumente. In der Bildungsregion West wurde vom Qualitäts-Regionalkoordinator dahingehend eine Umfrage durchgeführt.

Wichtige Meilensteine/Kennzahlen der Maßnahmenumsetzung im Berichtszeitraum 2021–2023 (für jedes Jahr ein Beispiel)

	2021	2022	2023
Meilenstein/Kennzahl	1. Entwicklung des Konzepts für die Implementierung des QMS im Bundesland. 2. Disseminierung des QMS an die Schulleitungen (eigene Konferenzen).	1. Intensivschulung zur Plattform IQES online für SQM und Qualitäts-Regional-koordinatorinnen/-koordinatoren. 2. Durchführung von Reflexionsgesprächen zu siQe (schulinterne Qualitätseinschätzung).	1. Die Schulaufsicht führt mindestens ein Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch (BZG) mit allen Schulleitungen innerhalb eines dreijährigen Zeitraums. 2. Die Schulentwicklungspläne sowie die Pädagogischen Leitvorstellungen liegen an allen Schulen vor.
SOLL-Zustand bzw. SOLL-Wert	1. Erreicht 2021 2. Erreicht 2021	1. 100 % 2. Erreicht 2022	1. 100 % 2. 100 %
Erwartete Umsetzung bis ...	1. 03/2021 2. 06/2021	1. 01/2022 2. 03/2022	1. 06/2025 2. 01/2023
Tatsächlich umgesetzt bis ...	1. 03/2021 2. 06/2021	1. 02/2022 2. 04/2022	1. 06/2023 2. 01/2023

Maßnahmenumsetzung 2023

Gesamtanzahl der Meilensteine/Kennzahlen, die im Jahr 2023 zur Umsetzung der Maßnahme definiert wurden

6

Anzahl und Anteil in % der davon bis 31.12.2023 **vollständig** erreichten/umgesetzten Meilensteine/Kennzahlen

Anzahl: 4
Anteil in %: 67

Umsetzungsgrad zum Stichtag 31.12.2023

Umsetzungsgrad <70 %

Erläuterung der Entwicklung im Berichtszeitraum 2021–2023 und Ausblick

Das QMS hat sich, basierend auf früheren Erfahrungen mit den QM-Systemen SQA und QIBB, in Tirol erfolgreich etabliert. Ein professionelles Begleitkonzept der SQM für die Arbeit mit Schulleitungen sowie gut unterstützende Qualitäts-Regionalkoordinatorinnen/-koordinatoren (Q-RK), welche die Qualitäts-Schulkoordinatorinnen/-koordinatoren (Q-SK) in ihrer Rollenfindung und Aufgabenerfüllung vor Ort effektiv begleitet haben, waren maßgeblich dafür verantwortlich. Die PH bot ergänzend dazu ein umfassendes Fortbildungsangebot. So wird QMS inzwischen von vielen Schulleitungen als Führungsinstrument wahrgenommen. Die IQES-Plattform mit dem Evaluationscenter unterstützt Schulen bei der Selbstevaluation und fördert datenbasiertes Arbeiten. Die BZG erleichtern den Dialog zwischen SQM und Schulen, ermöglichen proaktives Handeln bei besonderen Bedarfen und fördern eine effektive Zusammenarbeit. Einige Schulen setzen bereits die Erstellung eines Q-Handbuchs um, da sie den Nutzen für ihren Standort erkennen. Entwicklungsfelder liegen noch in der Einbindung von Teams als Triebkraft für konsequente Entwicklungsarbeit und im Aufbau von Projektstrukturen, insbesondere bei Schulen mit niedrigem Organisationsgrad.

5 Personal- und Ressourcenbericht der Bildungsdirektion

Die Tabelle „Personal“ gibt Auskunft über den Einsatz der personellen Ressourcen – über den Personaleinsatz an der Bildungsdirektion (Bund und Land), das Lehrpersonal im Bundesland (Bund und Land), das Verwaltungspersonal im Bundesland (nur Bund) sowie das Personal für die der Bildungsdirektion übertragenen Angelegenheiten. In der Tabelle „Finanzen“ wird der Einsatz der finanziellen Ressourcen der Bildungsdirektion dargelegt.

5.1 Personal

Personal	IST 2022 (31.12.) – VBÄ		SOLL 2023 – Planstellen	
	Bund	Land	Bund	Land
Bildungsdirektion	123,150	56,200	122,200	56,200
Übriger Steuerungsbereich – Lehrpersonal	2.908,017	6.275,090	2.899,653	6.398,250
Übriger Steuerungsbereich – Verwaltungspersonal	203,500	k. A.	198,250	k. A.
Übertragene Angelegenheiten	k. A.	225,000	k. A.	225,000
Summen	3.234,667	6.556,290	3.220,103	6.679,450
Gesamtsumme	9.790,957		9.899,553	

Quelle: Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan 2024 der Bildungsdirektion.

5.2 Finanzen

Finanzen	IST 2022		SOLL 2023	
	Bund	Land	Bund	Land
Auszahlungen in Tausend Euro				
Bildungsdirektion	10.845	6.201	11.083	7.182
Übriger Steuerungsbereich	294.397	661.922	303.671	654.034
Übertragene Angelegenheiten	1.831	16.689	2.153	16.089
Summen	307.073	684.812	316.907	677.305
Gesamtsumme	991.885		994.212	

Quelle: Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan 2024 der Bildungsdirektion.



Schulqualitätsbericht der Bildungsdirektion Vorarlberg

1 Gesetzliche Grundlage

§ 30 Abs. 2 BD-EG: „Der Bildungsdirektor oder die Bildungsdirektorin hat alle drei Jahre im Wege des zuständigen Mitglieds der Bundesregierung einen hinsichtlich Aufbau und Struktur nach Vorgaben des zuständigen Mitglieds der Bundesregierung zu erstellenden [nationalen] Schulqualitätsbericht, der einen Personal- und Ressourcenbericht sowie die konsolidierten Ergebnisse der Qualitätssicherung enthält, an den Nationalrat zu legen.“

2 Allgemeine Informationen zum Steuerungsbereich der Bildungsdirektion

	Vorarlberg	Österreich
Anzahl der Bildungsregionen, 2023	2	31
Anzahl der Schulcluster, 2023	2	57

Quelle: BMBWF (Schulclusterplattform, www.schulclusterplattform.at).

Anzahl der Schulen im Schuljahr 2021/22, nach Schultypen	Vorarlberg	Österreich
Volksschulen	170	3.008
Mittelschulen	61	1.129
Sonderschulen	17	277
Polytechn. Schulen	11	231
AHS (insgesamt)	14	354
Berufsschulen	8	145
BMHS	23	547
Sonstige	7	217

Anmerkungen: Bei den einzelnen Schultypen werden Schulstandorte, an denen zumindest eine Klasse mit dem entsprechenden Schultyp geführt wird, ausgewiesen. Exposituren oder dislozierte Klassen, für die im Rahmen der Datensammlung keine gesonderten Datenmeldungen übermittelt wurden, scheinen nicht gesondert auf. Bei Summen (z.B. BMHS) wird jeder Schulstandort nur einmal ausgewiesen, auch bei Kombination unterschiedlicher Schultypen an einer Schule. Berufsschulen, BMHS: Inkl. land- und forstwirtschaftlicher Berufsschulen bzw. mittlerer Schulen (Fachschulen). Sonstige: Sonstige allgemeinbildende und sonstige berufsbildende (Statut-)Schulen.

Quelle: Statistik Austria.

Anzahl der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2021/22 und im Vergleich zum Schuljahr 2018/19	Vorarlberg	Österreich
Gesamt	54.334	1.120.102
Referenzjahr 2018/19	54.486	
Weiblich	26.233	537.788
Männlich	28.101	582.314

Anmerkung: Inkl. Schülerinnen und Schülern, die nach dem Lehrplan der Sonderschule in anderen Schulen unterrichtet werden. Ohne Bundessportakademien. Ohne Schulen im Gesundheitswesen.

Quelle: Statistik Austria.

Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach Schultypen in %, Schuljahr 2020/21	Vorarlberg	Österreich
Volksschule	31,9	31,2
Mittelschule	21,9	18,6
Sonderschule	2,5	1,2
Polytechn. Schule	1,8	1,3
AHS-Unterstufe	7,4	11,0
AHS-Oberstufe	6,8	8,4
Berufsschule	12,0	10,4
BMS	2,9	3,0
BHS	11,5	13,0
Sonstige	1,3	1,8

Anmerkungen: Mittelschule: Inkl. der an diesen Schulen bis zum Schuljahr 2017/18 auslaufend geführten Hauptschulklassen. Sonderschule: Inkl. Schülerinnen und Schülern, die nach dem Lehrplan der Sonderschule in anderen Schulen unterrichtet werden. AHS-Oberstufe: Inkl. Schülerinnen und Schülern an Oberstufenrealgymnasien, Aufbau- und Aufbaurealgymnasien und AHS für Berufstätige. Berufsschulen: Ohne land- und forstwirtschaftliche Berufsschulen. BMS: Ohne land- und forstwirtschaftliche Fachschulen in Länderzuständigkeit; inkl. Bundessportakademien. Sonstige: Sonstige allgemeinbildende und sonstige berufsbildende (Statut-)Schulen.

Quelle: BMBWF (Bildungsdokumentation).

Einschätzung zum Aufkommen an Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2026/27	Vorarlberg	Österreich
Schuleintritt	4.370	86.516
Ende Primarstufe	4.548	95.454
Ende Sekundarstufe I	4.286	88.078
9. Schulstufe	4.343	88.201
10. Schulstufe	4.201	87.675

Anmerkungen: Die Prognose für Schuleintritt basiert auf der Anzahl der Personen, die zu Beginn des 3. Quartals 2022 zwei Jahre alt sind. Die Statistik des Bevölkerungsstandes beruht auf den quartalsweise vom Zentralen Melde-register (ZMR) übermittelten Hauptwohnsitzmeldungen. Diese Daten werden laufend in ein bevölkerungsstatistisches Datenbanksystem eingespielt und zusammen mit den Daten über Hauptwohnsitzwechsel (Wanderungsstatistik) nach demografischen Kriterien aufgearbeitet und ausgewertet. Zur Wohnbevölkerung zählen Personen mit einer (den Stichtag einschließenden) Aufenthaltsdauer (Hauptwohnsitzmeldung) von mindestens 90 Tagen. Die Prognosen für Ende Primarstufe, Ende Sekundarstufe I, 9. Schulstufe und 10. Schulstufe basieren auf der Anzahl der Schülerinnen und Schüler der 1., 5., 6. bzw. 7. Schulstufe im Schuljahr 2022/23.

Quellen: Schuleintritt – Statistik Austria (Statistik des Bevölkerungsstandes 2022); Ende Primarstufe/Ende Sekundarstufe I/9. Schulstufe/10. Schulstufe – BMBWF (Bildungsevidenz, Schuljahr 2022/23).

Anzahl der Lehrenden und Schulleiterinnen und Schulleiter im Schuljahr 2021/22 und im Vergleich zum Schuljahr 2018/19		Vorarlberg	Österreich
APS/BS	Lehrende in VBÄ Referenzjahr 2018/19	4.111 4.243	70.217
	Weiblich	3.068	54.706
	Männlich	1.043	15.511
	Schulleiterinnen/Schulleiter Referenzjahr 2018/19	251 255	4.145
	Weiblich	152	2.975
	Männlich	99	1.170
AHS/BMHS	Lehrende in VBÄ Referenzjahr 2018/19	1.508 1.503	36.822
	Weiblich	827	21.950
	Männlich	681	14.872
	Schulleiterinnen/Schulleiter Referenzjahr 2018/19	32 31	666
	Weiblich	14	292
	Männlich	18	374

Anmerkungen: APS/BS-Lehrende in Vollbeschäftigungsäquivalenten (VBÄ): Inkl. Überstunden (Land-APS/BS inkl. Zeitkontoansparungen). AHS/BMHS-Lehrende in VBÄ: Ohne Überstunden. Schulleiterinnen und Schulleiter: Auswertung nach Köpfen; eine Schulleiterin/ein Schulleiter kann auch mehrere Schulen leiten.

Quellen: Landeslehrpersonen – BMBWF (LiA – Landeslehrpersoneninformation Austria); Bundeslehrpersonen – BMBWF (Managementinformationssystem „PM-SAP/MIS“ des Bundes).

Alter der Lehrenden im Schuljahr 2021/22		Vorarlberg	Österreich
APS/BS	Durchschnittsalter	44,2	43,0
	Prozentanteil >60 Jahre	5,7	6,5
	Pensionsantritt Ø	61,9	62,7
AHS/BMHS	Durchschnittsalter	47,5	46,6
	Prozentanteil >60 Jahre	13,3	12,2
	Pensionsantritt Ø	63,3	63,6

Anmerkung: APS/BS: Bei den Auswertungen nach Köpfen wurden Dienstzuteilungen ausgeschlossen.

Quellen: Landeslehrpersonen – BMBWF (LiA – Landeslehrpersoneninformation Austria); Bundeslehrpersonen – BMBWF (Managementinformationssystem „PM-SAP/MIS“ des Bundes).

Betreuungsverhältnis Lehrende/Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2021/22 und im Vergleich zum Schuljahr 2018/19, nach Schultypen	Vorarlberg	Österreich
Volksschule Referenzjahr 2018/19	9,82 9,85	11,22
Mittelschule Referenzjahr 2018/19	7,35 7,16	7,55
Sonderschule Referenzjahr 2018/19	3,03 2,44	2,12
Polytechn. Schule Referenzjahr 2018/19	8,73 9,23	8,79
AHS Referenzjahr 2018/19	10,89 10,73	10,46
Berufsschule Referenzjahr 2018/19	20,98 22,63	23,29
BMHS Referenzjahr 2018/19	9,18 9,06	8,60

Anmerkung: Jeweils nur öffentliche Schulen und subventionierte Privatschulen.

Quellen: Pflichtschulen – EDV-basierter Stellenplanantrag und BMBWF (LiA – Landeslehrpersoneninformation Austria).
Mittlere und höhere Schulen – BMBWF (UPIS – Unterrichts-, Personal-, Informations-System).

3 Ergebnisse und Wirkungen: Bildungslaufbahnen, Abschlüsse und Übergänge

Aus dem Qualitätsrahmen für Schulen (www.qms.at; 3a. Auflage, Dezember 2021), Qualitätsdimension „Ergebnisse und Wirkungen“, Qualitätsbereich „Bildungslaufbahnen, Abschlüsse und Übergänge“: „Die Schule trägt wesentliche Verantwortung für das Erreichen des angestrebten Schulabschlusses und sorgt für lernförderliche Rahmenbedingungen. Sie trägt zur Schaffung gleicher Bildungschancen sowie zur Vermeidung von Benachteiligungen und stereotypen Zuschreibungen bei. Übergänge zwischen Bildungseinrichtungen erfolgen ohne Brüche und Lernende gestalten ihren weiteren Bildungs- bzw. Berufsweg nach dem Schulabschluss erfolgreich.“

Anhand folgender Daten, Kennzahlen und Indikatoren werden Ergebnisse und Wirkungen der Schulen im Bundesland beobachtet.

	Vorarlberg Ist-Zustand	Österreich Ist-Zustand	Österreich Ziel 2025
Quote der Aufstiegsberechtigten ab der 5. Schulstufe in %, Schuljahr 2020/21	94,1	93,7	93,0
Anteil der Jugendlichen, die sich im Schuljahr nach Erfüllung der Schulpflicht in einer weiteren Ausbildung befinden, in %, Schuljahr 2020/21	95,2	93,9	94,2
Abschlussquote auf der Sekundarstufe II in %, Schuljahr 2020/21*	101,4	91,3	85,5
Quote der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die einen Abschluss der Sekundarstufe II erreichen, in %, Schuljahr 2020/21**	64,9	70,8	65,4

Anmerkungen: * Die Abschlussquote auf der Sekundarstufe II ist der Quotient der Absolventinnen und Absolventen, die erstmals einen Abschluss der Sekundarstufe II erwerben, dividiert durch die entsprechende Altersgruppe (18- bis 20-Jährige) der Wohnbevölkerung. Inkludiert sind Abschlüsse der Berufsschule, Lehrabschluss, 3- oder 4-jährige BMS, AHS, BHS (mit Berufstätigenformen, ohne Aufbaulehrgänge), Gesundheitsschulen. Dabei werden die Sekundarstufe-II-Abschlüsse im Bundesland (bzw. gesamt in Österreich) gezählt und die 18- bis 20-Jährigen in der Wohnbevölkerung des Bundeslandes (bzw. Gesamtösterreichs). Grundsätzlich kann das Verhältnis (ausgedrückt in Prozent) auch Werte über 100 % annehmen, da es sich hier um zwei voneinander unabhängige Mengen handelt. ** Anteil der 20- bis 24-jährigen Personen mit Migrationshintergrund, die einen Abschluss der Sekundarstufe II erreichen.

Quellen: Statistik Austria (Bildungsstandregister); Österreich-Ziel 2025 – BMBWF (Bundesfinanzgesetz 2023, Untergliederung 30 Bildung).

Ergebnisse der standardisierten Reife- und Reife- und Diplomprüfungen (AHS: SRP, BHS: SRDP): Erfolgsquoten in %, Haupttermin 2022 und Vergleich zum Jahr 2021	Vorarlberg		Österreich	
	SRP AHS	SRDP BHS	SRP AHS	SRDP BHS
Deutsch Referenzjahr 2021	93,4 94,6	88,4 90,5	92,8	91,8
Weiblich	93,3	90,3	93,3	92,4
Männlich	93,6	85,5	92,0	91,1
Mathematik Referenzjahr 2021	89,7 90,9	93,2 91,4	89,1	89,5
Weiblich	89,5	89,4	87,0	85,8
Männlich	90,0	98,3	92,2	93,3
Englisch Referenzjahr 2021	94,0 94,3	94,3 96,2	93,3	91,9
Weiblich	94,1	93,2	92,5	89,4
Männlich	93,9	95,9	94,5	94,8

Anmerkungen: Bei den Daten zu den SRP- und SRDP-Ergebnissen 2022 handelt es sich um vorläufige Ergebnisse (vor der Kompensationsprüfung); sie umfassen keine wiederholten Antritte und keine Aufbaulehrgänge. Bei den Daten zum Referenzjahr 2021 handelt es sich um endgültige Ergebnisse.

Quellen: Ergebnisse 2022 – BMBWF (Sokrates-Bund, 03.08.2022); Referenzjahr 2021 – Statistik Austria (17.02.2022).

Anteil der nicht aufstiegsberechtigten Schülerinnen und Schüler, nach Schulstufen und Schultypen in %, Schuljahr 2020/21	Vorarlberg	Österreich
8. Schulstufe MS	2,5	3,1
8. Schulstufe AHS	4,3	3,6
9. Schulstufe AHS	9,8	9,3
9. Schulstufe BHS	8,3	12,6
12. Schulstufe AHS	2,8	3,3
13. Schulstufe BHS	1,8	3,1

Anmerkung: Gemessen an den Schülerinnen und Schülern mit Jahreserfolgsbeurteilung.

Quelle: Statistik Austria.

Übergänge – Abbrüche im Jahr 2020 und Vergleich zum Jahr 2017	Vorarlberg	Österreich
FABA-Quote in %*	6,7	6,4
Referenzjahr 2017	7,3	
NEET-Quote in %**	13,3	12,3
Referenzjahr 2017	14,1	

Anmerkungen: * Aus Datenschutzgründen wurde mit der Methode *Record Swapping* ein Teil der Daten verschmuzzt. Insbesondere bei Zellbesetzungen ≤ 30 sind keine zuverlässigen Aussagen möglich. FABA-Quote: Anteil der FABA an der jeweiligen Gesamtbevölkerung. FABA: Frühe AusBildungsAbbrecherinnen und -Abbrecher sind als Personen im Alter von 15 bis 17 Jahren definiert, die zum Stichtag 31.10. des jeweiligen Jahres einen Hauptwohnsitz in Österreich haben, keine Ausbildung besuchen, keine Pension beziehen und höchstens über einen Pflichtschulabschluss verfügen. Es handelt sich dabei um eine Annäherung an die internationale Definition der Early School Leavers. ** NEET-Quote: Anteil der NEET an der jeweiligen Gesamtbevölkerung. NEET bedeutet „Not in Education, Employment or Training“ und bezeichnet die Gruppe Jugendlicher und junger Erwachsener im Alter von 15 bis 24 Jahren, die keine Schule besuchen, keiner Arbeit nachgehen und sich nicht in beruflicher Ausbildung befinden.

Quellen: FABA-Quote – Statistik Austria (Monitoring der Ausbildung bis 18 im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Wirtschaft [BMAW], 28.04.2023); NEET-Quote – Statistik Austria (Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring).

4 Prioritäre Ziele und Maßnahmen der Bildungsdirektion im Berichtszeitraum

Die Bildungsdirektion berichtet (auf Grundlage ihrer jährlichen Ressourcen-, Ziel- und Leistungspläne) bilanzierend über zwei ausgewählte, im Berichtszeitraum umgesetzte Maßnahmen. Dabei wird eine Maßnahme durch das BMBWF vorgegeben und eine Maßnahme durch die Bildungsdirektion ausgewählt. Die kurz gefasste Darstellung bietet jeweils eine Beschreibung der Maßnahme (Maßnahmendetails), Informationen zu Ausgangszustand, Meilensteinen der Umsetzung und erreichtem Umsetzungsgrad sowie eine Erläuterung der Entwicklung.

4.1 Bilanzierender Bericht zur Maßnahmenumsetzung (nach Vorgaben des BMBWF)

Im Zeitraum 2022–2023 wurde folgende Maßnahme umgesetzt

Abdeckung des Lehrpersonenbedarfs mit einer ausreichenden Zahl an qualifizierten Bewerberinnen und Bewerbern inklusive Schul- bzw. Clusterleitungsfunktionen

Die Maßnahme trägt zur Erreichung des folgenden Ziels der Bildungsdirektion bei

Ziel	Verbesserung der Steuerung und Neuorganisation der Schulverwaltung
Beitrag zu Wirkungsziel(en) des BMBWF	• 3 Steigerung der Effektivität und Effizienz in der Schulorganisation und Bildungsverwaltung
Beitrag zu Sustainable Development Goals (SDGs)	• SDG 4.1: Kostenlose hochwertige Grund- und Sekundarschulbildung für alle

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Sicherstellung der effizienten Personalbewirtschaftung im Wirkungsbereich der Bildungsdirektion durch verstärkten Fokus auf die Verwendung von Lehrpersonen im überwiegenden Ausmaß im Kontakt mit Schülerinnen und Schülern. Darüber hinaus soll durch den verstärkten Einsatz fach einschlägig ausgebildeter Pädagoginnen und Pädagogen ein maximaler Unterrichtsertrag erreicht werden.

Beschreibung des Ausgangszustands 2022

Das strategische Personalmanagement ist und bleibt, insbesondere in den Pflichtschulen Vorarlbergs, eine große Herausforderung. Die Bedarfslage wurde vom Landes- und Bundes-Referat der Bildungsdirektion erhoben und laufend fortgeschrieben. Die Lehramts-Absolventinnen- und -Absolventen-Ströme wurden bei den Zubringer-Universitäten und der PH Vorarlberg sondiert, Mitspracherechte bei den Ausbildungsinstitutionen wurden eingefordert und ein regelmäßiger Austausch wurde etabliert. Der Anstellungsprozess wurde bundeseinheitlich standardisiert, dies hat sich in Vorarlberg aufgrund der dramatischen Mangellage aber nur teilweise bewährt.

Beschreibung des Zielzustands 2023

Die Bildungsdirektion war und ist bemüht, sämtliche Maßnahmen zur Personalbedarfsbedeckung möglichst frühzeitig zu ergreifen. Der fachfremde Unterricht in Deutsch, Englisch und Mathematik wurde durch intensive Bemühungen weitestgehend zurückgedrängt. In den anderen Fächern lässt sich der fachfremde Unterricht durch das massiv reduzierte Angebot im Bereich der diesbezüglichen PH-Lehramtsausbildungen nach dem Zusammenschluss im Verbund West kurz- oder mittelfristig nur schwer begrenzen. Das Potenzial an Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern ist bei der gegenwärtigen Unterbesetzung an den Schulen entscheidend. Die Fluktuation bei den Junglehrerinnen und -lehrern wurde durch Informations- und Begleitinitiativen reduziert. Das etablierte Personalentwicklungskonzept wurde weiter geschärft.

Wichtige Meilensteine/Kennzahlen der Maßnahmenumsetzung im Berichtszeitraum 2022–2023 (für jedes Jahr ein Beispiel)

	2022	2023
Meilenstein/Kennzahl	Studium Quereinstieg „Sekundarstufe“ an der PH Vorarlberg wurde etabliert. Anzahl der Studierenden konsolidieren, Rückläufigkeit durch Marketingmaßnahmen verhindern.	Berufsbegleitendes Fernstudium „Primarstufe“ an der PH Vorarlberg, in Kooperation mit PH Oberösterreich, wurde etabliert. Anzahl der Studierenden konsolidieren und Angebot erweitern.
SOLL-Zustand bzw. SOLL-Wert	15 Studierende	15 Studierende
Erwartete Umsetzung bis ...	01/09/2022	01/01/2024
Tatsächlich umgesetzt bis ...	30/09/2022	30/09/2023

Maßnahmenumsetzung 2023	
Gesamtanzahl der Meilensteine/Kennzahlen, die im Jahr 2023 zur Umsetzung der Maßnahme definiert wurden	11
Anzahl und Anteil in % der davon bis 31.12.2023 vollständig erreichten/umgesetzten Meilensteine/Kennzahlen	Anzahl: 10 Anteil in %: 91
Umsetzungsgrad zum Stichtag 31.12.2023	Überwiegend >85–95 %

Erläuterung der Entwicklung im Berichtszeitraum 2022–2023 und Ausblick

In Kooperation mit der PH Vorarlberg wird intensiv am Ausbau von berufsbegleitenden Studienangeboten – insbesondere im Masterstudium – gearbeitet und die Studierbarkeit und inhaltliche Anpassung, wie beim Thema „kohärente Fächerbündel“, vorangebracht. Die Anzahl der Bewerberinnen und Bewerber beim Quereinstieg hat weiter zugenommen. Der Erfolg beruht insbesondere auf der Landes-, Bundes- und einer Social-Media-Kampagne und intensiven Einzelkontakten (Telefonate, E-Mails ...) des vormaligen Leiters der Landes-Projektstelle bzw. der nunmehrigen Bundesplanstelle „Bedarfskoordinator“. Vor allem das Welcome Center, die intensive Beratung der Arbeitsinhalte sowie Hilfe bei Wohnungssuche und bei Fragen zum Nachzug der Familie wurden als sehr positiv rückgemeldet. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Information und Bewerbung des Lehramtsstudiums bei Maturantinnen und Maturanten der aktuellen Jahrgänge. Es werden auch neue Zielgruppen angesprochen (z.B. Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger mit langer Berufserfahrung und einem weniger klassischen Bildungsweg, Studierende mit Migrationshintergrund, hoch qualifizierte Interessentinnen und Interessenten aus Osteuropa und Russland und/oder auch Lehrpersonen mit Fluchterfahrung).

4.2 Bilanzierender Bericht zur Maßnahmenumsetzung (Auswahl der Bildungsdirektion Vorarlberg)

Im Zeitraum 2021–2023 wurde folgende Maßnahme umgesetzt

Umsetzung Digitalisierung in der Schule: 8-Punkte-Plan für den digitalen Unterricht

Die Maßnahme trägt zur Erreichung des folgenden Ziels der Bildungsdirektion bei

Ziel	Gestaltung des (autonomen) Lernorts Schule unter Berücksichtigung von organisatorischen, personellen und pädagogischen Spielräumen sowie gesundheitsfördernden Aspekten
Beitrag zu Wirkungsziel(en) des BMBWF	• 1 Erhöhung des Leistungs- und Bildungsniveaus der Schülerinnen und Schüler sowie von Zielgruppen in der Erwachsenenbildung • 2 Verbesserung der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen • 4 Verbesserung der Bedarfsorientierung im Bildungswesen
Beitrag zu Sustainable Development Goals (SDGs)	• SDG 4.4: Steigerung des Erwerbs an Qualifikationen für Beschäftigung, menschenwürdige Arbeit, Unternehmertum

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Der 8-Punkte-Plan für den digitalen Unterricht verfolgt das Ziel einer flächendeckenden Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens und eine breitflächige Implementierung innovativer Lehr- und Lernformate in allen Schulen. Wirksame schulische Digitalisierungskonzepte sind Teil der Schulentwicklung und umfassen die Bereiche Pädagogischer Einsatz, Personalentwicklung, Infrastruktur und Bildungstechnologien und -medien und decken auch Distance-Learning-Aspekte ab. Zudem sind für eine Digitale Schule zeitgemäße Rahmenbedingungen (z.B. IT-Systembetreuung, Standardisierung von Prozessen, schnittstellenübergreifende Interaktionsmöglichkeiten im System) sicherzustellen.

Beschreibung des Ausgangszustands 2021

Zur Umsetzung des 8-Punkte-Plans wurde eine Arbeitsgruppe eingerichtet, in der die Bereiche Pädagogik, IT-Infrastruktur, Support und Fortbildung abgedeckt sind. In der Gruppe sind die Bildungsdirektion, das Land Vorarlberg und die PH Vorarlberg vertreten. In regelmäßigen Vernetzungstreffen mit den Schulen werden thematische Fragestellungen bearbeitet. Die IT-Systembetreuung an den Bundesschulen ist eine große personelle Herausforderung. Die Hälfte der Stellen ist derzeit unbesetzt. Insbesondere aufgrund des schwierigen Wettbewerbs mit Hochlohnländern im Vorarlberger Grenzraum ist eine Besetzung der Stellen zu den vorgegebenen Konditionen noch nicht möglich.

Beschreibung des Zielzustands 2023

Auch die IT-Basisstruktur für die Primarstufe wurde nicht aus den Augen verloren und dank des deutlich aufgestockten IT-Struktur-Fonds des Landes Vorarlberg zur Unterstützung der Gemeinden steht die Erreichung der vorgegebenen Ziele im Bereich der Hard- und Software erfreulicherweise außer Frage. Die Primarstufe wird zudem durch die Maßnahme „Denken lernen, Probleme lösen“ des BMBWF unterstützt. Der IT-Support an den Schulen ist allerdings nach wie vor und vor allem in Zukunft noch eine große Herausforderung, wobei das neue RIVIT-Gehaltsschema (Richtverwendung IT-Sonderverträge) eine große Hilfe ist. Bezüglich der Nutzung des Portals Digitale Schule kann festgehalten werden, dass die Ausbaustufe der Zugänglichkeit für Bundeslehrerinnen und -lehrer via Portal-Austria-Zugang zu 100 % gegeben ist.

Wichtige Meilensteine/Kennzahlen der Maßnahmenumsetzung im Berichtszeitraum 2021–2023 (für jedes Jahr ein Beispiel)

	2021	2022	2023
Meilenstein/Kennzahl	Anteil der Lehrenden, die an Fortbildungsmaßnahmen gemäß digi.kompP im Umfang von zumindest zwei Halbtagen teilgenommen haben (u. a. Angebote der Virtuellen PH, Distance Learning MOOCs, Präsenzformate, SCHILF/SCHÜLF).	Steigerung des Anteils der AHS, die über ein Digitalisierungskonzept (eingebettet in das schulische Qualitätsmanagement) verfügen und dieses umsetzen.	Steigerung des Anteils der Schulen der Sekundarstufe I, die über die ausreichenden infrastrukturellen Kapazitäten für einen sinnvollen Einsatz der neuen mobilen Endgeräte verfügen.
SOLL-Zustand bzw. SOLL-Wert	35 % Lehrende	100 % AHS	100 % Sekundarstufe I
Erwartete Umsetzung bis ...	31/12/2021	31/01/2023	31/01/2024
Tatsächlich umgesetzt bis ...	31/12/2021	31/07/2022	23/12/2023

Maßnahmenumsetzung 2023

Gesamtanzahl der Meilensteine/Kennzahlen, die im Jahr 2023 zur Umsetzung der Maßnahme definiert wurden	10
Anzahl und Anteil in % der davon bis 31.12.2023 vollständig erreichten/umgesetzten Meilensteine/Kennzahlen	Anzahl: 10 Anteil in %: 100
Umsetzungsgrad zum Stichtag 31.12.2023	Zur Gänze >95–105%

Erläuterung der Entwicklung im Berichtszeitraum 2021–2023 und Ausblick

Zur Implementierung des Gesamtmodells digi.kompP und digi.folio inkl. digi.checkP und um einen sinnvollen Einsatz der neuen, mobilen Endgeräte im Unterricht sicherzustellen, wurden und werden weiterhin folgende Maßnahmen ergriffen: PH-Lehrgang „Digitale Grundbildung“ (mit vielen Teilnehmenden gut ausgelastet), MOOCs über die PH-Fort- und -Weiterbildung (FWB), sowie SCHÜLF und Dienstbesprechungen im Bereich des Pädagogischen Dienstes der Bildungsdirektion, um die Umsetzung zu begleiten. Die Zugänglichkeit des Portals Digitale Schule ist für Bundeslehrerinnen und -lehrer via Portal-Austria-Zugang zu 100 % gegeben, die Nutzbarkeit für die Unterrichtsgestaltung an höheren Schulen ist aufgrund der didaktisch-methodischen Schwerpunktsetzung und der Kommunikationsmöglichkeiten im Bereich der Primar- und Sekundarstufe I aber noch ausbaufähig. Die E-Mail-Adressen der Landeslehrerinnen und -lehrer wurden 2023 mit Office 365 School Tenants neu ausgerollt und ein Zukunftsprojekt der Bildungsdirektion ist eine zusätzliche, einheitliche Anbindung an einen zentralen Exchange Server.

5 Personal- und Ressourcenbericht der Bildungsdirektion

Die Tabelle „Personal“ gibt Auskunft über den Einsatz der personellen Ressourcen – über den Personaleinsatz an der Bildungsdirektion (Bund und Land), das Lehrpersonal im Bundesland (Bund und Land), das Verwaltungspersonal im Bundesland (nur Bund) sowie das Personal für die der Bildungsdirektion übertragenen Angelegenheiten. In der Tabelle „Finanzen“ wird der Einsatz der finanziellen Ressourcen der Bildungsdirektion dargelegt.

5.1 Personal

Personal	IST 2022 (31.12.) – VBÄ		SOLL 2023 – Planstellen	
	Bund	Land	Bund	Land
Bildungsdirektion	70,950	27,450	71,950	31,350
Übriger Steuerungsbereich – Lehrpersonal	1.496,800	4.093,750	1.500,820	4.082,000
Übriger Steuerungsbereich – Verwaltungspersonal	105,500	k. A.	104,750	k. A.
Übertragene Angelegenheiten	k. A.	33,000	k. A.	33,000
Summen	1.673,250	4.154,200	1.677,520	4.146,350
Gesamtsumme	5.827,450		5.823,870	

Quelle: Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan 2024 der Bildungsdirektion.

5.2 Finanzen

Finanzen	IST 2022		SOLL 2023	
	Bund	Land	Bund	Land
Auszahlungen in Tausend Euro				
Bildungsdirektion	6.301	2.990	6.579	3.331
Übriger Steuerungsbereich	153.938	377.595	155.186	411.825
Übertragene Angelegenheiten	256	1.953	460	2.577
Summen	160.495	382.538	162.225	417.733
Gesamtsumme	543.033		579.958	

Quelle: Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan 2024 der Bildungsdirektion.



Schulqualitätsbericht der Bildungsdirektion Wien

1 Gesetzliche Grundlage

§ 30 Abs. 2 BD-EG: „Der Bildungsdirektor oder die Bildungsdirektorin hat alle drei Jahre im Wege des zuständigen Mitglieds der Bundesregierung einen hinsichtlich Aufbau und Struktur nach Vorgaben des zuständigen Mitglieds der Bundesregierung zu erstellenden [nationalen] Schulqualitätsbericht, der einen Personal- und Ressourcenbericht sowie die konsolidierten Ergebnisse der Qualitätssicherung enthält, an den Nationalrat zu legen.“

2 Allgemeine Informationen zum Steuerungsbereich der Bildungsdirektion

	Wien	Österreich
Anzahl der Bildungsregionen, 2023	2	31
Anzahl der Schulcluster, 2023	1	57

Quelle: BMBWF (Schulclusterplattform, www.schulclusterplattform.at).

Anzahl der Schulen im Schuljahr 2021/22, nach Schultypen	Wien	Österreich
Volksschulen	298	3.008
Mittelschulen	138	1.129
Sonderschulen	42	277
Polytechn. Schulen	14	231
AHS (insgesamt)	96	354
Berufsschulen	23	145
BMHS	67	547
Sonstige	53	217

Anmerkungen: Bei den einzelnen Schultypen werden Schulstandorte, an denen zumindest eine Klasse mit dem entsprechenden Schultyp geführt wird, ausgewiesen. Exposituren oder dislozierte Klassen, für die im Rahmen der Datensammlung keine gesonderten Datenmeldungen übermittelt wurden, scheinen nicht gesondert auf. Bei Summen (z.B. BMHS) wird jeder Schulstandort nur einmal ausgewiesen, auch bei Kombination unterschiedlicher Schultypen an einer Schule. Berufsschulen, BMHS: Inkl. land- und forstwirtschaftlicher Berufsschulen bzw. mittlerer Schulen (Fachschulen). Sonstige: Sonstige allgemeinbildende und sonstige berufsbildende (Statut-)Schulen.

Quelle: Statistik Austria.

Anzahl der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2021/22 und im Vergleich zum Schuljahr 2018/19	Wien	Österreich
Gesamt	244.766	1.120.102
Referenzjahr 2018/19	237.492	
Weiblich	118.549	537.788
Männlich	126.217	582.314

Anmerkung: Inkl. Schülerinnen und Schülern, die nach dem Lehrplan der Sonderschule in anderen Schulen unterrichtet werden. Ohne Bundessportakademien. Ohne Schulen im Gesundheitswesen.

Quelle: Statistik Austria.

Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach Schultypen in %, Schuljahr 2020/21	Wien	Österreich
Volksschule	30,6	31,2
Mittelschule	13,8	18,6
Sonderschule	1,5	1,2
Polytechn. Schule	1,0	1,3
AHS-Unterstufe	15,2	11,0
AHS-Oberstufe	11,2	8,4
Berufsschule	8,4	10,4
BMS	3,5	3,0
BHS	12,0	13,0
Sonstige	2,8	1,8

Anmerkungen: Mittelschule: Inkl. der an diesen Schulen bis zum Schuljahr 2017/18 auslaufend geführten Hauptschulklassen. Sonderschule: Inkl. Schülerinnen und Schülern, die nach dem Lehrplan der Sonderschule in anderen Schulen unterrichtet werden. AHS-Oberstufe: Inkl. Schülerinnen und Schülern an Oberstufenrealgymnasien, Aufbau- und Aufbaurealgymnasien und AHS für Berufstätige. Berufsschulen: Ohne land- und forstwirtschaftliche Berufsschulen. BMS: Ohne land- und forstwirtschaftliche Fachschulen in Länderzuständigkeit; inkl. Bundessportakademien. Sonstige: Sonstige allgemeinbildende und sonstige berufsbildende (Statut-)Schulen.

Quelle: BMBWF (Bildungsdokumentation).

Einschätzung zum Aufkommen an Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2026/27	Wien	Österreich
Schuleintritt	19.520	86.516
Ende Primarstufe	20.659	95.454
Ende Sekundarstufe I	18.985	88.078
9. Schulstufe	19.498	88.201
10. Schulstufe	19.305	87.675

Anmerkungen: Die Prognose für Schuleintritt basiert auf der Anzahl der Personen, die zu Beginn des 3. Quartals 2022 zwei Jahre alt sind. Die Statistik des Bevölkerungsstandes beruht auf den quartalsweise vom Zentralen Melde-register (ZMR) übermittelten Hauptwohnsitzmeldungen. Diese Daten werden laufend in ein bevölkerungsstatistisches Datenbanksystem eingespielt und zusammen mit den Daten über Hauptwohnsitzwechsel (Wanderungsstatistik) nach demografischen Kriterien aufgearbeitet und ausgewertet. Zur Wohnbevölkerung zählen Personen mit einer (den Stichtag einschließenden) Aufenthaltsdauer (Hauptwohnsitzmeldung) von mindestens 90 Tagen. Die Prognosen für Ende Primarstufe, Ende Sekundarstufe I, 9. Schulstufe und 10. Schulstufe basieren auf der Anzahl der Schülerinnen und Schüler der 1., 5., 6. bzw. 7. Schulstufe im Schuljahr 2022/23.

Quellen: Schuleintritt – Statistik Austria (Statistik des Bevölkerungsstandes 2022); Ende Primarstufe/Ende Sekundarstufe I/9. Schulstufe/10. Schulstufe – BMBWF (Bildungsevidenz, Schuljahr 2022/23).

Anzahl der Lehrenden und Schulleiterinnen und Schulleiter im Schuljahr 2021/22 und im Vergleich zum Schuljahr 2018/19		Wien	Österreich
APS/BS	Lehrende in VBÄ Referenzjahr 2018/19	13.643 13.005	70.217
	Weiblich	10.762	54.706
	Männlich	2.881	15.511
	Schulleiterinnen/Schulleiter Referenzjahr 2018/19	498 493	4.145
	Weiblich	395	2.975
	Männlich	103	1.170
AHS/BMHS	Lehrende in VBÄ Referenzjahr 2018/19	9.051 8.978	36.822
	Weiblich	5.709	21.950
	Männlich	3.342	14.872
	Schulleiterinnen/Schulleiter Referenzjahr 2018/19	120 135	666
	Weiblich	68	292
	Männlich	52	374

Anmerkungen: APS/BS-Lehrende in Vollbeschäftigungsäquivalenten (VBÄ): Inkl. Überstunden (Land-APS/BS inkl. Zeitkontoansparungen). AHS/BMHS-Lehrende in VBÄ: Ohne Überstunden. Schulleiterinnen und Schulleiter: Auswertung nach Köpfen; eine Schulleiterin/ein Schulleiter kann auch mehrere Schulen leiten.

Quellen: Landeslehrpersonen – BMBWF (LiA – Landeslehrpersoneninformation Austria); Bundeslehrpersonen – BMBWF (Managementinformationssystem „PM-SAP/MIS“ des Bundes).

Alter der Lehrenden im Schuljahr 2021/22		Wien	Österreich
APS/BS	Durchschnittsalter	42,0	43,0
	Prozentanteil >60 Jahre	5,8	6,5
	Pensionsantritt Ø	63,0	62,7
AHS/BMHS	Durchschnittsalter	45,2	46,6
	Prozentanteil >60 Jahre	10,9	12,2
	Pensionsantritt Ø	64,1	63,6

Anmerkung: APS/BS: Bei den Auswertungen nach Köpfen wurden Dienstzuteilungen ausgeschlossen.

Quellen: Landeslehrpersonen – BMBWF (LiA – Landeslehrpersoneninformation Austria); Bundeslehrpersonen – BMBWF (Managementinformationssystem „PM-SAP/MIS“ des Bundes).

Betreuungsverhältnis Lehrende/Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2021/22 und im Vergleich zum Schuljahr 2018/19, nach Schultypen	Wien	Österreich
Volksschule Referenzjahr 2018/19	11,79 11,89	11,22
Mittelschule Referenzjahr 2018/19	8,76 8,86	7,55
Sonderschule Referenzjahr 2018/19	1,29 1,44	2,12
Polytechn. Schule Referenzjahr 2018/19	9,74 10,12	8,79
AHS Referenzjahr 2018/19	10,07 10,01	10,46
Berufsschule Referenzjahr 2018/19	25,04 25,06	23,29
BMHS Referenzjahr 2018/19	8,97 8,95	8,60

Anmerkung: Jeweils nur öffentliche Schulen und subventionierte Privatschulen.

Quellen: Pflichtschulen – EDV-basierter Stellenplanantrag und BMBWF (LiA – Landeslehrpersoneninformation Austria).
Mittlere und höhere Schulen – BMBWF (UPIS – Unterrichts-, Personal-, Informations-System).

3 Ergebnisse und Wirkungen: Bildungslaufbahnen, Abschlüsse und Übergänge

Aus dem Qualitätsrahmen für Schulen (www.qms.at; 3a. Auflage, Dezember 2021), Qualitätsdimension „Ergebnisse und Wirkungen“, Qualitätsbereich „Bildungslaufbahnen, Abschlüsse und Übergänge“: „Die Schule trägt wesentliche Verantwortung für das Erreichen des angestrebten Schulabschlusses und sorgt für lernförderliche Rahmenbedingungen. Sie trägt zur Schaffung gleicher Bildungschancen sowie zur Vermeidung von Benachteiligungen und stereotypen Zuschreibungen bei. Übergänge zwischen Bildungseinrichtungen erfolgen ohne Brüche und Lernende gestalten ihren weiteren Bildungs- bzw. Berufsweg nach dem Schulabschluss erfolgreich.“

Anhand folgender Daten, Kennzahlen und Indikatoren werden Ergebnisse und Wirkungen der Schulen im Bundesland beobachtet.

	Wien Ist-Zustand	Österreich Ist-Zustand	Österreich Ziel 2025
Quote der Aufstiegsberechtigten ab der 5. Schulstufe in %, Schuljahr 2020/21	91,6	93,7	93,0
Anteil der Jugendlichen, die sich im Schuljahr nach Erfüllung der Schulpflicht in einer weiteren Ausbildung befinden, in %, Schuljahr 2020/21	91,6	93,9	94,2
Abschlussquote auf der Sekundarstufe II in %, Schuljahr 2020/21*	75,0	91,3	85,5
Quote der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die einen Abschluss der Sekundarstufe II erreichen, in %, Schuljahr 2020/21**	71,7	70,8	65,4

Anmerkungen: * Die Abschlussquote auf der Sekundarstufe II ist der Quotient der Absolventinnen und Absolventen, die erstmals einen Abschluss der Sekundarstufe II erwerben, dividiert durch die entsprechende Altersgruppe (18- bis 20-Jährige) der Wohnbevölkerung. Inkludiert sind Abschlüsse der Berufsschule, Lehrabschluss, 3- oder 4-jährige BMS, AHS, BHS (mit Berufstätigenformen, ohne Aufbaulehrgänge), Gesundheitsschulen. Dabei werden die Sekundarstufe-II-Abschlüsse im Bundesland (bzw. gesamt in Österreich) gezählt und die 18- bis 20-Jährigen in der Wohnbevölkerung des Bundeslandes (bzw. Gesamtösterreichs). Grundsätzlich kann das Verhältnis (ausgedrückt in Prozent) auch Werte über 100 % annehmen, da es sich hier um zwei voneinander unabhängige Mengen handelt. ** Anteil der 20- bis 24-jährigen Personen mit Migrationshintergrund, die einen Abschluss der Sekundarstufe II erreichen.

Quellen: Statistik Austria (Bildungsstandregister); Österreich-Ziel 2025 – BMBWF (Bundesfinanzgesetz 2023, Untergliederung 30 Bildung).

Ergebnisse der standardisierten Reife- und Reife- und Diplomprüfungen (AHS: SRP, BHS: SRDP): Erfolgsquoten in %, Haupttermin 2022 und Vergleich zum Jahr 2021	Wien		Österreich	
	SRP AHS	SRDP BHS	SRP AHS	SRDP BHS
Deutsch Referenzjahr 2021	91,6 93,9	93,1 93,8	92,8	91,8
Weiblich	91,7	93,0	93,3	92,4
Männlich	91,5	93,2	92,0	91,1
Mathematik Referenzjahr 2021	84,3 83,2	87,6 88,6	89,1	89,5
Weiblich	80,8	81,6	87,0	85,8
Männlich	89,0	92,9	92,2	93,3
Englisch Referenzjahr 2021	93,2 95,2	93,1 96,0	93,3	91,9
Weiblich	92,3	91,5	92,5	89,4
Männlich	94,3	94,7	94,5	94,8

Anmerkungen: Bei den Daten zu den SRP- und SRDP-Ergebnissen 2022 handelt es sich um vorläufige Ergebnisse (vor der Kompensationsprüfung); sie umfassen keine wiederholten Antritte und keine Aufbaulehrgänge. Bei den Daten zum Referenzjahr 2021 handelt es sich um endgültige Ergebnisse.

Quellen: Ergebnisse 2022 – BMBWF (Sokrates-Bund, 03.08.2022); Referenzjahr 2021 – Statistik Austria (17.02.2022).

Anteil der nicht aufstiegsberechtigten Schülerinnen und Schüler, nach Schulstufen und Schultypen in %, Schuljahr 2020/21	Wien	Österreich
8. Schulstufe MS	4,3	3,1
8. Schulstufe AHS	4,5	3,6
9. Schulstufe AHS	10,4	9,3
9. Schulstufe BHS	16,5	12,6
12. Schulstufe AHS	4,2	3,3
13. Schulstufe BHS	5,2	3,1

Anmerkung: Gemessen an den Schülerinnen und Schülern mit Jahreserfolgsbeurteilung.

Quelle: Statistik Austria.

Übergänge – Abbrüche im Jahr 2020 und Vergleich zum Jahr 2017	Wien	Österreich
FABA-Quote in %*	10,7	6,4
Referenzjahr 2017	12,5	
NEET-Quote in %**	17,3	12,3
Referenzjahr 2017	19,5	

Anmerkungen: * Aus Datenschutzgründen wurde mit der Methode *Record Swapping* ein Teil der Daten verschmutzt. Insbesondere bei Zellbesetzungen ≤ 30 sind keine zuverlässigen Aussagen möglich. FABA-Quote: Anteil der FABA an der jeweiligen Gesamtbevölkerung. FABA: Frühe AusBildungsAbbrecherinnen und -Abbrecher sind als Personen im Alter von 15 bis 17 Jahren definiert, die zum Stichtag 31.10. des jeweiligen Jahres einen Hauptwohnsitz in Österreich haben, keine Ausbildung besuchen, keine Pension beziehen und höchstens über einen Pflichtschulabschluss verfügen. Es handelt sich dabei um eine Annäherung an die internationale Definition der Early School Leavers. ** NEET-Quote: Anteil der NEET an der jeweiligen Gesamtbevölkerung. NEET bedeutet „Not in Education, Employment or Training“ und bezeichnet die Gruppe Jugendlicher und junger Erwachsener im Alter von 15 bis 24 Jahren, die keine Schule besuchen, keiner Arbeit nachgehen und sich nicht in beruflicher Ausbildung befinden.

Quellen: FABA-Quote – Statistik Austria (Monitoring der Ausbildung bis 18 im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Wirtschaft [BMAW], 28.04.2023); NEET-Quote – Statistik Austria (Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring).

4 Prioritäre Ziele und Maßnahmen der Bildungsdirektion im Berichtszeitraum

Die Bildungsdirektion berichtet (auf Grundlage ihrer jährlichen Ressourcen-, Ziel- und Leistungspläne) bilanzierend über zwei ausgewählte, im Berichtszeitraum umgesetzte Maßnahmen. Dabei wird eine Maßnahme durch das BMBWF vorgegeben und eine Maßnahme durch die Bildungsdirektion ausgewählt. Die kurz gefasste Darstellung bietet jeweils eine Beschreibung der Maßnahme (Maßnahmendetails), Informationen zu Ausgangszustand, Meilensteinen der Umsetzung und erreichtem Umsetzungsgrad sowie eine Erläuterung der Entwicklung.

4.1 Bilanzierender Bericht zur Maßnahmenumsetzung (nach Vorgaben des BMBWF)

Im Zeitraum 2022–2023 wurde folgende Maßnahme umgesetzt

Abdeckung des Lehrpersonenbedarfs mit einer ausreichenden Zahl an qualifizierten Bewerberinnen und Bewerbern inklusive Schul- bzw. Clusterleitungsfunktionen

Die Maßnahme trägt zur Erreichung des folgenden Ziels der Bildungsdirektion bei

Ziel	Verbesserung der Steuerung und Neuorganisation der Schulverwaltung
Beitrag zu Wirkungsziel(en) des BMBWF	• 3 Steigerung der Effektivität und Effizienz in der Schulorganisation und Bildungsverwaltung
Beitrag zu Sustainable Development Goals (SDGs)	• SDG 4.1: Kostenlose hochwertige Grund- und Sekundarschulbildung für alle

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Sicherstellung der effizienten Personalbewirtschaftung im Wirkungsbereich der Bildungsdirektion durch verstärkten Fokus auf die Verwendung von Lehrpersonen im überwiegenden Ausmaß im Kontakt mit Schülerinnen und Schülern. Darüber hinaus soll durch den verstärkten Einsatz fach einschlägig ausgebildeter Pädagoginnen und Pädagogen ein maximaler Unterrichtsertrag erreicht werden.

Beschreibung des Ausgangszustands 2022

Auf nahezu alle ausgeschriebenen Stellen bewerben sich viele Personen; bei Pflichtschulen wollen Bewerberinnen und Bewerber an bestimmten Schulen nicht tätig sein; bei Bundesschulen kann der Lehrpersonalbedarf kurzfristig mit Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern oder Sonderverträgen abgedeckt werden.

Beschreibung des Zielzustands 2023

Erarbeitung abgestimmter und klarer Kommunikations- und Austauschprozesse, in welchen sich alle relevanten Akteurinnen und Akteure, wie Universitäten, PH, Bildungsdirektion, Österreichische Hochschülerinnen- und Hochschülerschaft (ÖH) etc., regelmäßig auf Basis der jeweils aktuellen Bedarfszahlen und Prognosen austauschen und die erforderlichen Maßnahmen ihres jeweiligen Verantwortungsbereichs bestmöglich abstimmen und umsetzen.

Wichtige Meilensteine/Kennzahlen der Maßnahmenumsetzung im Berichtszeitraum 2022–2023 (für jedes Jahr ein Beispiel)

	2022	2023
Meilenstein/Kennzahl	Kurz- und mittelfristiger Maßnahmenkatalog zur Abdeckung des Lehrpersonalbedarfs ist festgelegt und mit Stakeholdern abgestimmt.	Netzwerk PH/Uni/Bildungsdirektion zur Abstimmung der Bedarfszahlen und Maßnahmen ist etabliert. Implementierung und Umsetzung einer „strategischen Arbeitsgruppe“ (inklusive Bereich „Sonderpädagogik“) durch den Bildungsdirektor, bestehend aus Vertreterinnen/Vertretern der relevanten Institutionen (Bildungsdirektion, Land Wien, PH Wien, KPH Wien, Universitäten) – diese soll an der mittel- bzw. langfristigen Maßnahmenplanung und -umsetzung mitwirken. Die Bildungsdirektion hat keinen Einfluss auf die Anzahl der Auszubildenden; PH, KPH und Universitäten haben zum Teil bessere Datengrundlagen als die Bildungsdirektion.
SOLL-Zustand bzw. SOLL-Wert	1 Maßnahmenkatalog	1 Netzwerk
Erwartete Umsetzung bis ...	30/06/2022	30/06/2023
Tatsächlich umgesetzt bis ...	30/06/2022	30/06/2023

Maßnahmenumsetzung 2023	
Gesamtanzahl der Meilensteine/Kennzahlen, die im Jahr 2023 zur Umsetzung der Maßnahme definiert wurden	12
Anzahl und Anteil in % der davon bis 31.12.2023 vollständig erreichten/umgesetzten Meilensteine/Kennzahlen	Anzahl: 12 Anteil in %: 100
Umsetzungsgrad zum Stichtag 31.12.2023	Zur Gänze >95–105 %

Erläuterung der Entwicklung im Berichtszeitraum 2022–2023 und Ausblick

Optimierung der Maßnahmen zur Abstimmung der Bedarfszahlen: Für den gesamten Lehrpersonenbereich wird ein Strategieplanungs-Prozess eingeleitet – die Implementierung der „strategischen Arbeitsgruppe“ bildet dazu den organisatorischen Rahmen. Eine weitere Maßnahme im Rahmen des strategischen Personalmanagements ist die Forcierung des Lehrgangs „Schulen professionell führen“ für zukünftige Schulleitungen. Zur Abdeckung des mittelfristigen Bedarfs an Schul- bzw. Clusterleitungen wird im Zusammenwirken mit den PH eine ausreichend große Anzahl an Personen vorqualifiziert (Modul 1 des Lehrgangs).

Entwicklungsfeld im Bereich Administration: Hier sind mehr Ausbildungsplätze wünschenswert; die zentrale Erfassung von ausgebildeten Personen („Pool“) sowie die Etablierung eines Bewerbungsprozesses sind geplant. Weiters werden die Optimierung der Anstellungsprozesse und eine stärkere Servicierung von Junglehrerinnen und -lehrern angestrebt.

4.2 Bilanzierender Bericht zur Maßnahmenumsetzung (Auswahl der Bildungsdirektion Wien)

Im Zeitraum 2022–2023 wurde folgende Maßnahme umgesetzt

Umsetzung der Sommerschule

Die Maßnahme trägt zur Erreichung des folgenden Ziels der Bildungsdirektion bei

Ziel	Stärkung der (Grund-)Kompetenzen und Kulturtechniken in der Schule
Beitrag zu Wirkungsziel(en) des BMBWF	• 2 Verbesserung der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen • 4 Verbesserung der Bedarfsorientierung im Bildungswesen
Beitrag zu Sustainable Development Goals (SDGs)	• SDG 4.6: Sicherstellung des Erwerbs an Grundkompetenzen Lesen, Schreiben und Rechnen

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Optimierung der Maßnahmen zur Umsetzung der Sommerschule

Beschreibung des Ausgangszustands 2022

Mit der Sommerschule erhalten Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, von Förderunterricht, der in den Sommerferien angeboten wird, zu profitieren. Für die Schülerinnen und Schüler der schulrechtlich verankerten Zielgruppe ist österreichweit qualitätsvoller Förderunterricht im Sommer sicherzustellen. Die Sommerschule ist seit Dezember 2021 schulrechtlich verankert. Das Dienstrecht ging mit Ende April 2022 in Begutachtung und wurde am 08.07.2022 beschlossen.

Beschreibung des Zielzustands 2023

Die Schnittstellen der Schulverwaltungsprogramme WiSion und Sokrates zur Sommerschul-App funktionieren einwandfrei. Die rechtlichen Rahmenbedingungen für Lehrpersonen und Studierende sind durch die Dienstrechtsnovelle 2022 eindeutig geklärt. Die Sommerschule ist als Förderunterricht gemäß den schulrechtlich verankerten Zielgruppen etabliert und wird auch seitens der Lehrpersonen unter der Prämisse der Freiwilligkeit gut angenommen. Die Verbindlichkeit der Anmeldungen der Schülerinnen und Schüler zur Sommerschule ist gut kommuniziert, allerdings sind die damit verbundenen administrativen Belastungen deutlich zu reduzieren (z. B. durch Aufnahme einer Verwaltungspraktikantin/eines Verwaltungspraktikanten).

Wichtige Meilensteine/Kennzahlen der Maßnahmenumsetzung im Berichtszeitraum 2022–2023 (für jedes Jahr ein Beispiel)

	2022	2023
Meilenstein/Kennzahl	Anwerbung von Schülerinnen und Schülern für die Sommerschule.	Sommerschulstandorte sind definiert und festgelegt.
SOLL-Zustand bzw. SOLL-Wert	8.000	100
Erwartete Umsetzung bis ...	31/08/2022	31/03/2023
Tatsächlich umgesetzt bis ...	31/08/2022	31/03/2023

Maßnahmenumsetzung 2023

Gesamtanzahl der Meilensteine/Kennzahlen, die im Jahr 2023 zur Umsetzung der Maßnahme definiert wurden	5
Anzahl und Anteil in % der davon bis 31.12.2023 vollständig erreichten/umgesetzten Meilensteine/Kennzahlen	Anzahl: 5 Anteil in %: 100
Umsetzungsgrad zum Stichtag 31.12.2023	Zur Gänze >95–105%

Erläuterung der Entwicklung im Berichtszeitraum 2021–2023 und Ausblick

Sowohl die Anzahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler als auch die Anzahl der Sommerschulstandorte konnte gesteigert werden. Kommunikation und Zusammenarbeit mit der zuständigen Magistratsabteilung (Stadt Wien), auch bezüglich Nachmittagsbetreuung, funktionieren gut; die Bewerbung der Sommerschule erfolgte durch Schulleitungen bzw. Lehrpersonen. Die Sommerschul-Evaluierung 2023 zeigt, dass die Zielgruppe erreicht wird. In den Wiener Sommerschulen waren 2023 rund 350 Lehramtsstudierende engagiert. Präferenzen bezüglich des Einsatzorts konnten zu 100 % berücksichtigt werden. Die Studierenden besuchten eine Begleit-Lehrveranstaltung und setzten ihr theoretisches Wissen praxisgerecht um. Mit rund 720 Gruppen und 9.000 Schülerinnen und Schülern liegt Wien auch 2023 an der Spitze hinsichtlich der Anmeldezahlen für Sommerschulen. Die Anzahl der unentschuldig ferngebliebenen Schülerinnen und Schüler verringerte sich von 2022 auf 2023 um 1 % und erscheint stabil (Abwärtstendenz). Besonders hervorzuheben aufgrund der positiven Resonanz sind die Nahtstellenkonzepte mit gezieltem Vorbereitungsunterricht für die Übergänge von Volksschule zu SEK I und SEK I zu SEK II. Im Sommer 2022 wie auch 2023 haben Schulen der SEK II im Rahmen des schulautonomen Sommerschulprogramms Projekte zur Begabungs- und Exzellenzförderung angeboten. Für 2024 ist geplant, dies auf alle Schularten auszudehnen.

5 Personal- und Ressourcenbericht der Bildungsdirektion

Die Tabelle „Personal“ gibt Auskunft über den Einsatz der personellen Ressourcen – über den Personaleinsatz an der Bildungsdirektion (Bund und Land), das Lehrpersonal im Bundesland (Bund und Land), das Verwaltungspersonal im Bundesland (nur Bund) sowie das Personal für die der Bildungsdirektion übertragenen Angelegenheiten. In der Tabelle „Finanzen“ wird der Einsatz der finanziellen Ressourcen der Bildungsdirektion dargelegt.

5.1 Personal

Personal	IST 2022 (31.12.) – VBÄ		SOLL 2023 – Planstellen	
	Bund	Land	Bund	Land
Bildungsdirektion	k. A.	k. A.	368,375	k. A.
Übriger Steuerungsbereich – Lehrpersonal	9.899,862	13.581,800	9.931,738	13.876,590
Übriger Steuerungsbereich – Verwaltungspersonal	k. A.	25,000	759,000	33,000
Übertragene Angelegenheiten	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.
Summen	9.899,862	13.606,800	11.059,113	13.909,590
Gesamtsumme	23.506,662		24.968,703	

Quelle: Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan 2024 der Bildungsdirektion.

5.2 Finanzen

Finanzen	IST 2022		SOLL 2023	
	Bund	Land	Bund	Land
Auszahlungen in Tausend Euro				
Bildungsdirektion	28.675	k. A.	27.871	k. A.
Übriger Steuerungsbereich	875.424	1.030	900.585	2.047
Übertragene Angelegenheiten	10.608	k. A.	9.655	k. A.
Summen	914.707	1.030	938.111	2.047
Gesamtsumme	915.737		940.158	

Quelle: Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan 2024 der Bildungsdirektion.

Teil 2

<http://doi.org/10.17888/nbb2024-2>

Bildungsindikatoren



Einleitung

Jakob Walenta-Bergmann, Michael Bruneforth

Bedeutung des Teils 2 im Nationalen Bildungsbericht 2024

Teil 2 des Nationalen Bildungsberichts für Österreich (NBB) 2024 bietet eine umfassende und differenzierte Darstellung wichtiger quantitativer Aspekte des Schul- und Bildungswesens und gibt damit einen Überblick über Entwicklungen und den Status quo des österreichischen Bildungssystems in seinem gesellschaftlichen Umfeld. Es handelt sich dabei um ein Nachschlagewerk, bestehend aus stark komprimierten Informationen in Form von Zahlen und Abbildungen.

Innerhalb des NBB 2024 ermöglicht Teil 2 die Einbettung von Informationen, die an anderer Stelle gegeben werden, in einen Kontext über Zustand und Entwicklung des Schul- und Bildungswesens. Dies geschieht ausgehend von Inputs über die Prozesse bis hin zu den Ergebnissen und Wirkungen des Bildungssystems. Die Informationen umfassen rund 150 Abbildungen und Tabellen, die in 16 Indikatorengruppen strukturiert sind.

Teil 2 des NBB 2024 dient nicht vorrangig der Produktion neuer Statistiken, sondern hat zum Ziel, vorhandene Informationen in einen systematischen Zusammenhang zu stellen. Dazu wird auf existierende, teils fragmentierte nationale und internationale Berichterstattungen und Quellen zurückgegriffen, um diese der Öffentlichkeit und den politisch-administrativen Entscheidungsträgerinnen und -trägern in einer Zusammenschau zur Verfügung zu stellen. Die internationale Berichterstattung über Bildungsindikatoren wird dabei durch eine stärkere Differenzierung und Berücksichtigung der nationalen und regionalen Strukturen ergänzt. Dadurch wird ermöglicht, die vielen Einzelheiten und spezifischen Aspekte in einen Gesamtrahmen zu stellen sowie Zusammenhänge und Verflechtungen zwischen verschiedenen Dimensionen aufzuzeigen.

Der Mehrwert dieses Teils liegt unter anderem in der Konsistenz der Darstellung über die gesamte Breite und Tiefe des Bildungswesens, jenseits der tagesaktuellen statistischen Darstellung. Die vorhandenen Datenquellen werden so weit wie möglich genutzt, wenngleich sie in der nötigen Differenziertheit nicht immer ganz aktuell sind. Die meisten Indikatoren – der Begriff „Indikator“ bezeichnet eine Menge an statistischen Kennzahlen, die über einen bestimmten Zustand oder Trend des Schul- und Bildungswesens berichten – beziehen sich auf das Schuljahr 2022/23 bzw. das Kalenderjahr 2022. Manche Aspekte können jedoch nur durch Berücksichtigung älterer und nur unregelmäßig verfügbarer Daten beschrieben werden.

Indikatorenmodell und Darstellungsform

Zwischen den Nationalen Bildungsberichten bis 2018 (siehe Teil 1 des NBB 2018; Oberwimmer, Vogtenhuber, Lassnigg & Schreiner, 2019) und dem NBB 2021 (siehe Teil 2 des NBB 2021; BMBWF, 2021) gab es in der Struktur und hinsichtlich der verwendeten Begrifflichkeiten starke Veränderungen. Die im NBB 2021 eingeführte Vorgehensweise wird im vorliegenden NBB 2024 im Wesentlichen beibehalten. Die Struktur des Teils 2 baut auf dem international weit verbreiteten Kontext-Input-Prozess-Output/Outcome-Schema auf, das sich in vier Kapiteln niederschlägt:

- A: Kontext des Schul- und Bildungswesens
- B: Input – Personelle und finanzielle Ressourcen
- C: Prozesse des Schulsystems
- D: Output/Outcome – Ergebnisse des Schulsystems

Damit wird der Anforderung einer linearen Abfolge der Präsentation Rechnung getragen, die sich an den NBB als Printpublikation stellt. Innerhalb der Kapitel werden thematisch zusammengehörige Indikatoren als Indikatorengruppen mit Abschnittsüberschriften und numerischen Codes präsentiert. Diese beinhalten wiederum die Indikatoren, welche zunächst pro Indikatorengruppe gemeinsam besprochen werden, bevor die wichtigsten Aussagen in einer Box zusammengefasst stehen und die Abbildungen folgen.

Alle Kapitel dieses Teils sind auch als separate Dateien verfügbar. Das Auffinden, Nachschlagen oder Zitieren sämtlicher Materialien des NBB 2024 wird durch Digital Object Identifier (DOI) erleichtert: So findet sich auf der ersten Seite jedes Kapitels jeweils ein Verweis in Form einer URL (beginnend mit <http://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 Abbildungen zugrundeliegenden Daten stehen in einer Excel-Arbeitsmappe, die über einen separaten DOI abrufbar ist, als Online-Datenmaterial zur Verfügung. Teilweise finden sich dort auch weiterführende Daten bzw. Ergänzungen, wie z.B. Absolutzahlen oder Standardfehler zu Berechnungen, die auf Stichproben beruhen.

Bei vielen Indikatoren ist die Zuordnung zu den Kapiteln klar, in einigen Fällen ist eine eindeutige Zuordnung jedoch schwierig. Als entscheidend für die Zuordnung von Indikatoren im Kontext-Input-Prozess-Output/Outcome-Schema wurde die kurzfristige Beeinflussbarkeit der Indikatoren durch Handelnde auf den verschiedenen Ebenen des Bildungswesens gewählt. Die Frage der Beeinflussbarkeit ist jedoch nicht immer eindeutig zu beantworten. Je nachdem, welche/welcher Handelnde oder welche Systemebene betrachtet wird, kann derselbe Indikator als Kennzahl für den Kontext, für den Input, für den Prozess oder gar als Output erscheinen. So ist beispielsweise die Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach Schultyp auf der Sekundarstufe I aus der Perspektive der

Schulen der Sekundarstufe I als Input zu betrachten, während es sich aus der Perspektive der Grundschulen um einen Output handelt und aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler und der Schulverwaltungen um eine Folge des Schulübergangs, d. h. um einen Prozess-Indikator. In Teil 2 wird daher die Frage der Beeinflussbarkeit, um zu einer Klassifizierung zu gelangen, in folgender Weise generalisiert: Alle Indikatoren, die Aspekte des Systems beschreiben, die von wenigstens einer/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. Erreichte Qualifikationen und Kompetenzerwerb sowie die damit verbundene Frage der Chancengerechtigkeit werden dem Output zugerechnet.

Inhaltliche Gliederung der Kapitel A–D

A: Kontext des Schul- und Bildungswesens

Die Indikatoren zum Kontext des Schul- und Bildungswesens beschreiben Faktoren, die zwar außerhalb der Kontrolle der Handelnden des Bildungssystems liegen, aber wesentlichen Einfluss auf dessen Gestaltung haben und die Möglichkeiten der Bildungspolitik und -steuerung einschränken oder auch erweitern (bspw. demografische und wirtschaftliche Entwicklungen sowie soziale Bedingungen der Schülerinnen und Schüler). Der Bildungsstand der Bevölkerung und die ökonomische Verwertbarkeit von Bildungsabschlüssen bilden zudem den Hintergrund der Bedeutung von Bildung in der Gesellschaft, der mit Erwartungshaltungen an das Schul- und Bildungswesen einhergeht.

B: Input – Personelle und finanzielle Ressourcen

Inputs sind im weitesten Sinne sachliche, personelle sowie finanzielle Ressourcen, deren Höhe, Verteilung und Verwendung weitgehend im Einflussbereich der Handelnden des Bildungssystems liegen.

C: Prozesse des Schulsystems

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 Vorgänge innerhalb des Systems zwischen Eintritt und Verlassen der Schule ab, die durch Akteurinnen und Akteure beeinflussbar sind. Die institutionellen Strukturen und deren Funktionsweise werden mittels Indikatoren zu den Strömen von Schü-

lerinnen und Schülern, Schulwegentscheidungen und der Selektion dargestellt. Darüber hinaus werden Prozesse an den Schulen sichtbar gemacht (Lernorganisation, individuelle Förderung, Wohlbefinden, Notengebung ...).

D: Output/Outcome – Ergebnisse des Schulsystems

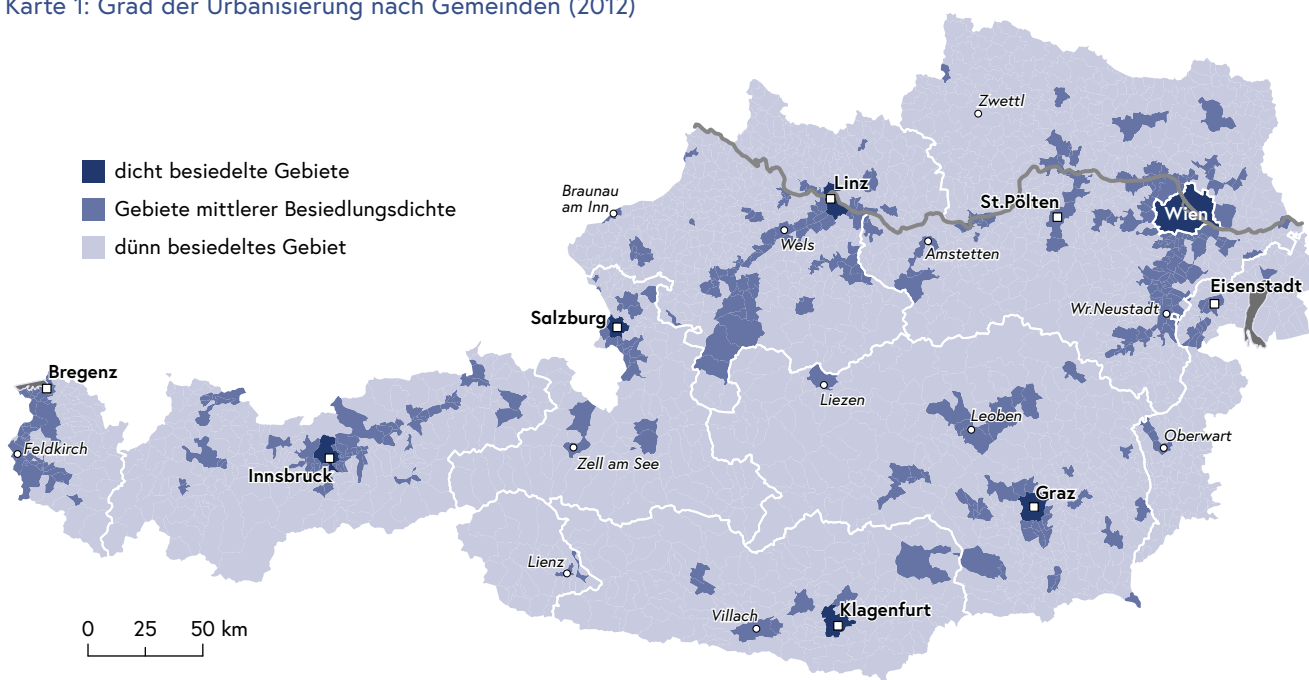
Die Ergebnisse des Schulsystems umfassen alle unmittelbaren Leistungen der Schule, die zunächst für die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler wirksam werden: Abschlüsse, Qualifikationen, Kompetenzerwerb, fachliches Selbstkonzept und Freude am Lernen. Diese Leistungen sollte die Schule unter dem Aspekt der Chancengerechtigkeit für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig vom Geschlecht und von a priori gegebenen Merkmalen der sozialen Herkunft bieten. Auch der Bereich des gelungenen Übergangs in die Arbeitswelt nach Abschluss bzw. Abbruch von Schulen wird dem Kapitel Output/Outcome zugerechnet.

Bezugssysteme und Datenquellen

Eine Interpretation von Indikatoren ist in der Regel nur im Vergleich sinnvoll. Um dies zu ermöglichen, müssen die statistischen Kennzahlen in einem relevanten Bezugssystem dargestellt und idealerweise passende Bezugspunkte angeboten werden. Teil 2 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:
 - Vergleiche von institutionellen Bezugssystemen, z. B. Schultypen und -stufen,
 - Vergleiche zwischen Bundesländern und Gemeinden unterschiedlichen Urbanisierungsgrads (Karte 1),
 - internationale Vergleiche (zwischen Ländern bzw. Territorialeinheiten),
 - Vergleiche nach Gruppen von Schülerinnen/Schülern verschiedener sozialer Herkunft.
- Chronologie: Darstellung von wiederholt gemessenen Kennzahlen im Zeitverlauf.
- Bewertungskriterien: Hier werden Indikatoren auf Zielmarken bezogen, die politisch gesetzt oder analytisch begründet werden:
 - EU-Zielvorgaben,
 - Kompetenzstufen internationaler Kompetenzerhebungen.

Karte 1: Grad der Urbanisierung nach Gemeinden (2012)



Kartografie: Statistik Austria (https://www.statistik.at/atlas/?mapid=topo_stadt_land%26layerid=layer2).

Für internationale Vergleiche wird im NBB 2024 auf existierende internationale Skalen und Methoden zurückgegriffen. Die möglichst einheitliche Klassifikation der Bildungsstufen der verschiedenen Bildungssysteme ist eine wichtige Grundlage international vergleichbarer Statistiken. Die Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED) der UNESCO ist die Referenz für die Klassifikation von Bildungsgängen und den dazugehörigen Qualifikationen nach Bildungsstufen und Fachrichtungen. Internationale Statistiken stehen gemäß ISCED-2011 (OECD, Eurostat & UIS, 2015) zur Verfügung, allerdings müssen bei Betrachtung von Zeitverläufen einige Indikatoren rückblickend gemäß ISCED-1997 berichtet werden, was den Anmerkungen zu den Abbildungen entnommen werden kann. Für ISCED-2011 ist auf die Klassifikation postsekundärer Bildungsgänge hinzuweisen, insbesondere auf die Stufe für tertiäre Kurzstudiengänge (ISCED-2011, Stufe 5). Für Österreich bedeutet die Zuordnung der letzten beiden Klassenstufen der berufsbildenden höheren Schulen (BHS) zur Stufe 5, dass Abschlüsse der BHS international höher klassifiziert werden als Abschlüsse der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS). Der Anteil der Personen mit tertiärer Bildung fällt somit erheblich höher aus als unter ISCED-1997 oder als unter der in Österreich üblicher Betrachtungsweise. Die für Österreich relevante Trennung zwischen maturaführenden und anderen Bildungsgängen der Sekundarstufe II fehlt in ISCED-2011, da diese in den weitaus meisten Ländern mit der Unterscheidung zwischen allgemeinbildend und berufsbildend zusammenfällt. Die ISCED-Klassifikation unterscheidet zwischen dem Kodierungsschema für Bildungsprogramme (hier als ISCED-2011 bezeichnet) und dem Schema für den Bildungsstand (Educational Attainment, hier als ISCED-A-2011 bezeichnet), wobei der Unterschied zwischen den

Klassifikationen insbesondere mit Blick auf die Polytechnische Schule (PTS) relevant ist. Ein Überblick zur Klassifikation des österreichischen Bildungssystems nach ISCED-2011 findet sich in der Abbildung „Österreichisches Bildungssystem“ zu Beginn dieses Berichts. Eine detaillierte Klassifikation von ISCED-2011 und ISCED-A-2011 für Österreich findet sich unter den ISCED-Mappings der UNESCO (UIS, 2024). EU-Schnitte werden, wenn nicht anders angegeben, als Mittelwerte der EU-Länder, für die im jeweiligen Fall Daten vorliegen, berechnet. Dabei wird auch bei älteren Daten in Zeitreihen jeweils der aktuelle Stand der 27 EU-Länder (also beispielsweise ohne GBR) herangezogen. Somit können die dargestellten Werte an einzelnen Stellen von anderen Publikationen abweichen.

Bei einigen Abbildungen wurden für die Darstellung einige der Länder, für die Daten verfügbar wären, ausgewählt. Die Auswahl erfolgte dabei (absteigend) nach den Kategorien (1) Österreich und Nachbarländer, (2) EU-Länder, (3) OECD-Länder und (4) weitere Länder. Innerhalb der Kategorien wurde zuvor nach Ähnlichkeit des BIP/Kopf zu jenem von Österreich gereiht und dann ggf. nur der Teil der Kategorie abgebildet, für den ausreichend Platz in der Abbildung verfügbar war.

Angaben zum Bildungsabschluss der Eltern bzw. Bezugspersonen beziehen sich jeweils auf die höchste abgeschlossene Ausbildung jenes Elternteils mit der höheren Formalqualifikation. In einzelnen Indikatoren wird die Bildung der Eltern bzw. Bezugspersonen der Schülerinnen und Schüler in vier nationale Kategorien eingeteilt:

1. Max. Pflichtschule: Zur Gruppe der Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss zählen auch jene Eltern, die über keinen Pflichtschulabschluss verfügen.
2. Berufsausbildung: Eltern mit Lehre, Meisterprüfung oder dem Abschluss einer mittleren berufsbildenden Schule (BMS) bzw. einer Schule für Gesundheits- und Krankenpflege sind zusammengefasst.
3. Schule mit Matura: Eltern mit Matura verfügen über einen höheren Schulabschluss (z. B. AHS, HAK, HTL) als höchste Formalqualifikation.
4. Tertiärer Bildungsabschluss: Eltern mit universitärer oder vergleichbarer Ausbildung haben einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss bzw. die Pädagogische Akademie/Hochschule, die Sozialakademie oder Ähnliches auf Hochschulebene abgeschlossen.

Im Personenstandsregister wird seit 2020 das Geschlecht in mehr als zwei Kategorien erfasst. In der überwiegenden Mehrheit der weiter unten angeführten Quellen wird das Geschlecht einer Person jedoch dichotom abgebildet, weswegen im Teil 2 dieses Nationalen Bildungsberichts die Darstellungen einheitlich dichotom (weiblich/männlich, Burschen/Mädchen bzw. Frauen/Männer) angewandt werden. Wie Personen außerhalb dieser Kategorien jeweils erfasst und eingeordnet wurden, kann ggf. den technischen Hintergrunddokumenten zu den jeweiligen Datenquellen entnommen werden.

Der Migrationshintergrund wird anhand der OECD-Definition gebildet. Ein Migrationshintergrund liegt dann vor, wenn beide Elternteile bzw. Bezugspersonen im Ausland geboren sind (bzw. sofern nur ein Elternteil/eine Bezugsperson vorhanden ist, bezieht er sich nur auf diese eine). Personen mit Migrationshintergrund werden weiterhin danach unterschieden, ob sie selbst im Ausland geboren sind (1. Generation) oder nur beide Elternteile im Ausland geboren sind (2. Generation). Kein Migrationshintergrund liegt vor, wenn mindestens ein Elternteil in Österreich geboren wurde.

Zur Klassifikation der Sprache von Schülerinnen und Schülern wird die Alltagssprache verwendet. Für die Schulstatistik und darauf aufbauende Statistiken werden die gemäß den Vorgaben der Bildungsdokumentationsverordnung von den Schulen erfassten Sprachen der Kinder ausgewertet. Für jedes Kind können bis zu drei Sprachen angegeben werden. Für die Zuordnung mehrsprachiger Kinder/Jugendlicher zu einer Sprachgruppe wird die erstgenannte Sprache außer Deutsch herangezogen, unabhängig davon, ob diese vor oder nach der deutschen Sprache gereiht ist bzw. Deutsch nicht genannt wird. Im Nationalen Bildungsbericht wird zur übersichtlichen statistischen Beschreibung des österreichischen Bildungssystems eine Klassifikation von Bildungsprogrammen verwendet, auf deren Basis die verschiedenen Datenbasen über Schülerinnen/Schüler und Lehrpersonen sowie Finanzdaten einheitlich dargestellt werden können (Vogtenhuber, Baumegger & Lassnigg, 2017). Dazu werden unter Berücksichtigung der im SchOG verankerten Schulformbezeichnungen und der von der Statistik Austria in der Schulstatistik angewendeten Kategorien die Schulformen in ein System von Schultypen gruppiert und weiter für berufliche Bildung in Fachrichtungen differenziert.

Die Datenquellen werden im Teil 2 unter den Abbildungen angeführt. Hierbei werden die Institutionen angegeben, die die Daten zur Verfügung stellen – mit Ausnahme der gängigen internationalen Kompetenzerhebungen. Aufgrund der Vielzahl der Quellen, aber auch ihrer wiederholten Verwendung in verschiedenen Indikatoren, wurde darauf verzichtet, statistische Kennwerte zu den Quellen, z. B. Stichprobengrößen, Standardabweichungen etc. anzugeben. Zudem werden die angegebenen Kennwerte (Punktwerte, Prozentangaben etc.) in der Regel unter Berücksichtigung entsprechender Nachkommastellen berechnet und bei Bedarf auf ganze Zahlen in der Darstellung gerundet. Daher kann es vorkommen, dass in den Abbildungen die Summe der gerundeten Prozentangaben nicht exakt 100 ergibt oder Darstellung und Beschriftung inkonsistent erscheinen mögen. Für einige Abbildungen finden sich die exakten Daten mit Nachkommastellen sowie Angaben zu Standardfehlern und/oder absoluten Werten im Online-Datenmaterial.

Im Unterschied zu früheren Nationalen Bildungsberichten ist für den NBB 2024 der Datenzugriff für einzelne Datenquellen automatisiert über IT-Schnittstellen möglich, was das Arbeiten erheblich erleichtert. Ein solches automatisiertes Vorgehen ist insofern günstig, als es ein schnelles und reproduzierbares Vorgehen erlaubt, das bei korrekter

Anwendung zu einer Minimierung von Fehlern führt. Es wäre günstig, wenn zukünftig weitere Datenquellen via Schnittstelle zur Verfügung gestellt werden könnten.

Ein großer Teil der Datenquellen 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, 2024a) finden sich somit regelmäßig Aktualisierungen einiger hier dargestellter Indikatoren. Der Datenzugriff erfolgt in vielen Fällen unter Verwendung der statistischen Datenbank StatCube (Statistik Austria, 2024h). Darüber hinaus sind einige Indikatoren auf Basis der auf der Webseite der Statistik Austria publizierten Datentabellen erstellt. Die genutzten Datenquellen sollen hier kurz mit weiterführender Literatur dargestellt werden:

- Die Schulstatistik wird seit dem Schuljahr 2003/04 auf Basis des Bildungsdokumentationsgesetzes geführt (Statistik Austria, 2024f). Die Daten der Schülerinnen und Schüler werden dabei als Mikrodatsatz mit einem Personenidentifikator gesammelt. Die Schulstatistik erfasst den Schulbesuch und die erworbenen Abschlüsse der Schülerinnen und Schüler aller Schulen (ca. 1,16 Millionen Schülerinnen und Schüler in über 5.900 Schulen). Allerdings können nur wenige Kontextvariablen erfasst werden, wovon insbesondere das Geschlecht und die im Alltag gesprochene(n) Sprache(n) für den NBB relevant sind. Die Schulstatistik ermöglicht eine pseudonymisierte Analyse von individuellen und kollektiven Bildungskarrieren. Einige Berechnungen aus der Schulstatistik in diesem Teil basieren auf der Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler (§ 6 Bildungsdokumentationsgesetz), einem Ausschnitt der Daten der Schulstatistik. Hier liegt die Verantwortung für die Berechnungen nicht bei der Statistik Austria, sondern beim IQS.
- Erstmals können im Bildungsbericht Ergebnisse aus einer Registerdatenverknüpfung berücksichtigt werden. Ausgehend vom Datensatz der Schulstatistik können die Daten der Schülerinnen und Schüler mittels des bereichsspezifischen Personenkennzeichens der Amtlichen Statistik (bPK-AS) auf Basis des Bundesstatistikgesetzes 2000, BGBl. I Nr. 163/1999 mit weiteren Datenquellen und Registern, die bei der Statistik Austria vorliegen, verknüpft werden. Damit stehen Angaben zum Migrationshintergrund und der Bildung der Eltern bzw. Bezugspersonen der Schülerinnen und Schüler sowie zum sozioökonomischen Status der Haushalte, in denen sie leben, zur Verfügung. Allgemeine Informationen zur Registerdatenverknüpfung finden sich bei Ernst et al. (2023).
- Die Lehrpersonenstatistik erfasst das an Schulen eingesetzte Personal und wird ebenfalls auf Basis des Bildungsdokumentationsgesetzes erstellt (Statistik Austria, 2024f). Im NBB werden zusätzlich zur Lehrpersonenstatistik auch vonseiten des BMBWF zur Verfügung gestellte Daten aus dem Bundeslehrpersonencontrolling genutzt.
- Die Hochschulstatistik liefert Daten zu den Studierenden und dem Lehrpersonal an den Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen, die Lehrgänge universitären Charakters anbieten. Auch sie wird auf Basis des Bildungsdokumentationsgesetzes erstellt (Statistik Austria, 2023c).

- Daten zur Elementarbildung werden nicht im Rahmen der Schulstatistik erhoben und sind nicht Teil der gesetzlich geregelten regulären Erhebungen der Statistik Austria. Die Kindertagesheimstatistik (Statistik Austria, 2024i), die die Statistik Austria aufgrund einer Beauftragung durch das zuständige Ressort mit den Bundesländern erhebt, füllt diese Lücke.
- Die Bildungsausgabenstatistik befasst sich mit der Berechnung von öffentlichen und privaten Bildungsausgaben im Zusammenhang mit der gemeinsamen Datensammlung von UNESCO (Institute for Statistics), OECD und Eurostat. Die Bildungsausgabenstatistik liefert Daten sowohl gemäß international einheitlicher Konzepte und Regeln für den internationalen Vergleich (UNESCO Institute for Statistics, OECD & Eurostat, 2020) als auch gemäß einer nationalen Methodik (Statistik Austria, 2021). Der nationale Ansatz legt das Hauptaugenmerk auf die Dokumentation des Bildungswesens nach der österreichischen Schulformensystematik und dessen Umfelds. Daten gemäß nationaler Methodik werden hier als Statistik Austria (Bildungsausgabenstatistik) zitiert, während internationale Ausgaben gemäß OECD (2023a) berichtet werden.
- Die Abgestimmte Erwerbsstatistik wird jährlich für den Stichtag 31. Oktober auf der Basis von Administrativdaten zu Merkmalen der österreichischen Wohnbevölkerung erstellt (Statistik Austria, 2024e, 2024c). Die Abgestimmte Erwerbsstatistik erlaubt es unter anderem, Zusammenhänge zwischen dem Bildungsstand und dem Erwerbsstatus darzustellen. Das Bildungsstandregister stellt dabei eine zentrale Datenquelle zur Ermittlung der höchsten abgeschlossenen Ausbildung sowie des Ausbildungsfelds dar. Es dient zudem der Erstellung von Verlaufsstatistiken über die Änderungen im Bildungsstand.
- Die Bevölkerungsstatistik bezeichnet die Anzahl der Einwohnerinnen und Einwohner in Österreich (Hauptwohnsitze) im Jahresdurchschnitt. Dafür werden Daten aus dem zentralen Melderegister verwendet. Sie wird aus dem Durchschnitt der Bevölkerungsstände zu Beginn jedes Quartals berechnet (Statistik Austria, 2023d).
- Die Bevölkerungsprognose bietet eine Vorausberechnung der Bevölkerungszahl in zukünftigen Jahren. Sie wird mittels Mikrosimulationsmodell durchgeführt. Um eine Prognose berechnen zu können, wird abgeschätzt, wie sich die Geburtenhäufigkeit, die Sterblichkeit und die Wanderungsbewegungen entwickeln. Die Hauptvariante geht von mittleren Annahmen für diese Parameter aus (Statistik Austria, 2023b).
- Der Mikrozensus ist die größte Stichprobenerhebung der österreichischen Bevölkerung mit Fokus auf Erwerbstätigkeit, Wohnen und Familienstatistik (Statistik Austria, 2023a). Als Teil des Mikrozensus werden bei der Arbeitskräfteerhebung jährlich wechselnde Ad-hoc-Module durchgeführt, die mitunter bildungsrelevante Aspekte beinhalten.
- Zusammen mit dem Sozialministerium und dem Arbeitsmarktservice Österreich (AMS) führt die Statistik Austria das Bildungsbezogene Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr) durch (Statistik Austria, 2024d). 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 Erwerbstätigkeit.

- Zur Analyse der volkswirtschaftlichen Rahmenbedingungen von Bildung werden Daten zu den öffentlichen Finanzen und aus der Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung der Statistik Austria herangezogen.
- Die Wanderungsstatistik (Statistik Austria, 2024g) erfasst Ortswechsel der Bevölkerung aus dem Ausland nach Österreich bzw. von Österreich in das Ausland und erlaubt es, Rahmenbedingungen zur Migration abzubilden.

Die internationalen Studien der IEA und der OECD zielen darauf ab, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler bzw. der Erwachsenenbevölkerung zu erfassen und mit anderen Ländern zu vergleichen. Sie sind somit ein weiterer wichtiger Baustein für die Bildungsberichterstattung. Das IQS führt im Rahmen seines gesetzlichen Auftrags internationale Kompetenzerhebungen an Schulen in Österreich durch. In diesem Bildungsbericht werden Ergebnisse der folgenden Studien berücksichtigt. Detaillierte Ergebnisse zu den Studien, mit Fokus auf Österreich, finden sich jeweils in den nationalen Erstberichten des IQS.

- Die IEA-Studie *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) erfasst im Abstand von fünf Jahren die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern auf der 4. Schulstufe. Derzeit beteiligen sich weltweit etwa 60 Länder an dieser Lesestudie. Die Dokumentation zu PIRLS 2021 inklusive der Beschreibung der Stichprobe findet sich bei Schmich, Wallner-Paschon und Illetschko (2023) sowie bei Mullis et al. (2023).
- Die IEA-Studie *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) erfasst die Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenz von Schülerinnen und Schülern auf der 4. und 8. Schulstufe. Im Jahr 2023 hat Österreich, erstmals seit 1995, hier die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler der 8. Schulstufe international vergleichbar erfasst. Die Dokumentation zu TIMSS 2023 inklusive der Beschreibung der Stichprobe findet sich bei Wiesinger und Wallner-Paschon (2024) sowie von Davier et al. (2024).
- Die IEA-Studie *International Computer and Information Literacy Study* (ICILS) erfasst im Abstand von fünf Jahren die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern auf der 8. Schulstufe. Derzeit beteiligen sich weltweit über 30 Länder an dieser Studie. Die Dokumentation zu ICILS 2023 inklusive der Beschreibung der Stichprobe findet sich bei Rölz und Höller (2024) sowie bei Fraillon (2024).
- Die OECD-Studie *Programme for International Student Assessment* (PISA) erfasst weltweit die Kompetenzen der 15-/16-jährigen Schülerinnen und Schüler in Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft und auch ihre Finanzkompetenz. Die Dokumentation zu PISA 2018 inklusive der Beschreibung der Stichprobe findet sich bei Toferer, Lang und Salchegger (2023) sowie OECD (2023b).
- Die OECD-Studie *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) erfasst weltweit die Kompetenzen der Erwachsenenbevölkerung in den Bereichen Lesen, Alltagsmathematik und Adaptives Problemlösen. Die Dokumentation zu PIAAC 2022/23 in Österreich inklusive der Beschreibung der Stichprobe findet sich bei Statistik Austria (2024b).

Die internationale systemvergleichende Bildungsberichterstattung der internationalen Organisationen hat große Bedeutung für die Bildungsberichterstattung in Österreich. Kernstück der internationalen Bildungsindikatoren sind die UIS-/OECD-/Eurostat-Daten (UOE-Daten) der Erhebung durch UNESCO (Institute for Statistics), OECD und Eurostat (UIS, OECD & Eurostat, 2020) bzw. die von den Organisationen daraus berechneten Indikatoren. Auch die international vergleichbaren Daten zu den wirtschaftlichen Kontextbedingungen der Schulsysteme stammen aus diesen Quellen. Es werden Daten und Indikatoren aus den folgenden Quellen verwendet:

- OECD-Indikatoren aus der Publikation *Bildung auf einen Blick* (englischer Titel: *Education at a Glance [EAG]*; OECD, 2023a). Die entsprechenden Daten werden teilweise direkt aus der Publikation bzw. den statisch bereitgestellten Onlinetabellen entnommen, in den Quellenangaben zitiert als „OECD (EAG 2023)“ und teilweise aus den dynamischen Tabellen zu *Bildung auf einen Blick* in der OECD-Datenbank, in den Quellenangaben zitiert als „OECD (Datenbank 2024)“. Indikatoren aus letzterer Quelle weichen teilweise aufgrund von Korrekturen oder Aktualisierungen von der Publikation ab.
- Andere OECD-Indikatoren, die nicht Teil der Berichterstattung in OECD (2023a) sind, werden direkt dem OECD Data Explorer (OECD, 2024) entnommen. Diese werden ebenfalls zitiert als „OECD (Datenbank 2024)“.
- Daten und Indikatoren des statistischen Amtes der Europäischen Union (Eurostat) werden aus den Datenbanken des Eurostat Data Browser (Eurostat, 2024) entnommen. Neben den Bildungsdaten von Eurostat sind die Daten zu den europäischen Haushaltsbefragungen (European Labour Force Survey) als Quelle hervorzuheben.

Eine wichtige Ergänzung zu den oben aufgeführten Datenquellen von Organisationen, deren Kernaufgabe die Bereitstellung statistischer Daten ist, sind die Daten des BMBWF, die primär für die Steuerung und Verwaltung gewonnen werden und insbesondere Möglichkeiten bieten, aktuelle Entwicklungen im Bildungssystem abzubilden, da das BMBWF für den NBB auch Daten aus Ad-hoc-Erhebungen zu aktuellen Fragestellungen bereitstellt. Es werden folgende Datenquellen des BMBWF berücksichtigt:

- Bundeslehrpersonencontrolling,
- Erhebung zur standardisierten Reife- und Diplomprüfung (SRDP),
- Erhebung der aus der Ukraine geflohenen Schülerinnen und Schüler sowie der ukrainischen Lehrpersonen,
- Erhebung zur Geräteinitiative,
- Erhebung zu ganztägigen Schulen (GTS-Erhebung) 2022/23.

Auch andere österreichische Institutionen tragen mit ihren Berichtsaktivitäten wichtige Informationen zum Bildungsmonitoring bei. Zu nennen sind die Zahlen zur Lehrpersonenfortbildung aus dem Administrationssystem der Pädagogischen Hochschulen (PH-Online), die Berichte der Bundesweiten Koordinierungsstelle AusBildung bis 18 (BundesKOST, 2023), Forschungsberichte des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) und die Lehrlingsstatistik der Wirtschaftskammer Österreich (WKO).

Für den Nationalen Bildungsbericht 2024 stehen vorübergehend keine Daten aus nationalen Kompetenzmessungen zur Verfügung. Die Überprüfung der Bildungsstandards wurde 2019 (in Form der damaligen BIST-Ü) ausgesetzt und wird seit 2022 in Form der iKM^{PLUS} fortgesetzt. Aufgrund des weiterentwickelten Berichtswesens der iKM^{PLUS} in 3-jährigen Zyklen (Opriessnig, Neubacher, Bruneforth & Mayer, 2024) stehen für diese Ausgabe des NBB noch keine Monitoringdaten zur Verfügung. Eine Darstellung zum aktuellen Umsetzungsstand der iKM^{PLUS} findet sich in Teil 1 (Kapitel 1.3) in diesem Bericht. Für den Nationalen Bildungsbericht 2027 werden wieder Daten aus nationalen Kompetenzmessungen zur Verfügung stehen und das Bildungsmonitoring wird dann an die frühere Berichterstattung zu den Überprüfungen der Bildungsstandards ab 2012/13 anschließen können.

Autorinnen und Autoren

Die Indikatoren im Teil 2 wurden von fünfzehn Autorinnen und Autoren berechnet, dargestellt und vertextet. Dreizehn von ihnen sind am Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS) als Researcher bedienstet. Für die ökonomischen Indikatoren zu Bildungsausgaben wurde die Expertise von einer Mitarbeiterin und einem Mitarbeiter des Instituts für Höhere Studien (IHS) eingeholt. Im Folgenden sind die Autorinnen und Autoren samt ihrer Beteiligung an Indikatorengruppen in alphabetischer Reihenfolge des Nachnamens angeführt:

- Michael Bruneforth, MA (IQS): A1, A2, A3, B1, B6, C3, D3
- Moritz Friedrich, BSc MSc (IQS): C2
- Dr.ⁱⁿ Iris Höller (IQS): D2
- Isabella Juen, MA (IHS): A1, B1
- Mag.^a Dr.ⁱⁿ Birgit Lang (IQS): D2
- Dr. Christoph Mödlhamer, BA BA MA (IQS): B4, C4
- Nina Rheinfrank, BA MSc (IQS): A1, B3
- Mag.^a Magdalena Rölz, BSc (IQS): D2
- Mag.^a Dr.ⁱⁿ Juliane Schmich (IQS): D2
- Lisa Steindl, MA (IQS): A1, B1
- Bettina Toferer, BEd MA (IQS): D2
- Mag. Dr. Stefan Vogtenhuber (IHS): A1, B1
- Mag. Jakob Walenta-Bergmann (IQS): A1, B2, B3, B5, C3
- Mag.^a Lisa Wiesinger, BA (IQS): D2
- Mag. Dr. Christian Wimmer (IQS): C1, C3, D1

Ein wichtiges Ziel der Berichterstattung im Teil 2 des NBB ist die Kontinuität und Konsistenz zwischen den verschiedenen Auflagen. Daher bauen die Autorinnen und Autoren der jeweiligen Ausgabe in der Auswertung und Darstellung der Indikatoren selbstverständlich intensiv auf den Leistungen der Autoren aus den vorherigen Ausgaben (BMBWF, 2021; Oberwimmer, Vogtenhuber, Lassnigg & Schreiner, 2019) auf. Übernahmen aus diesen Ausgaben werden der Lesbarkeit halber im Text allerdings nicht zitiert. Die Autorinnen und Autoren dieser Ausgabe bedanken sich bei ihren Vorgängerinnen und Vorgängern für die früher geschaffenen Grundlagen.

Literatur

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF; Hrsg.). (2021). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021*. Wien: Herausgeber. <https://doi.org/10.17888/nbb2021>

Bundesweite Koordinierungsstelle AusBildung bis 18 (BundesKOST; Hrsg.). (2023). *NEBA-Angebote. Infosheet*. Verfügbar unter https://www.bundeskost.at/wp-content/uploads/2023/07/NEBA_Infosheet_2023.pdf

Ernst, D., Ning, C., Reif, M., Paškvan, M., Radinger, R., Baierl, A. et al. (2023). *Faktoren für einen erfolgreichen Abschluss der Sekundarstufe II in Österreich*. Wien: BMBWF. Verfügbar unter https://www.statistik.at/fileadmin/pages/443/Faktoren_fuer_den_erfolgreichen_Abschluss_der_Sekundarstufe_II_in_OEsterreich_2023-06-13.pdf

Eurostat (Hrsg.). (2018). *Methodological manual on territorial typologies. 2018 edition*. <https://doi.org/10.2785/228845>

Eurostat (Hrsg.). (2024). *Eurostat Data Browser*. Verfügbar unter https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/explore/all/all_themes?lang=en&display=list&sort=category

Fraillon, J. (Hrsg.). (2024). *An international perspective on digital literacy. Results from ICILS 2023*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Verfügbar unter <https://www.iea.nl/publications/icils-2023-international-report>

Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A. & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Chestnut Hill (MA): Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>

Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2019). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-1.4>

Opriessnig, S., Neubacher, M., Bruneforth, M. & Mayer, S. (2024). Das Wesentliche im Blick halten: Mit nachhaltigen Beobachtungen der Grundkompetenzen Schul- und Qualitätsentwicklung stützen – Die iKM^{PLUS}-Zyklusberichte. *Erziehung & Unterricht*, 174(5–6), 54–61.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD; Hrsg.). (2023a). *Bildung auf einen Blick 2023. OECD-Indikatoren*. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.1787/34087b82-de>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD; 2023b). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD; Hrsg.). (2024). *OECD Data Explorer*. Verfügbar unter <https://data-explorer.oecd.org/>

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. Verfügbar unter <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-operational-manual.pdf>

Rölz, M. & Höller, I. (Hrsg.). (2024). *ICILS 2023. Digitale Kompetenzen im internationalen Vergleich*. Salzburg: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). <https://doi.org/10.17888/icils2023-eb>

Schmich, J., Wallner-Paschon, C. & Illetschko, M. (Hrsg.). (2023). *PIRLS 2021. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse*. Salzburg: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). <http://doi.org/10.17888/pirls2021-eb.2>

Statistik Austria (Hrsg.). (2021). *Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zur Bildungsausgabenstatistik*. Wien: Herausgeberin. Verfügbar unter https://www.statistik.at/fileadmin/shared/QM/Standarddokumentationen/VW/std_v_bildungsausgabenstatistik.pdf

Statistik Austria (Hrsg.). (2023a). *Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zu Mikrozensus ab 2004. Arbeitskräfte- und Wohnungserhebung*. Wien: Herausgeberin. Verfügbar unter https://www.statistik.at/fileadmin/shared/QM/Standarddokumentationen/B_2/std_b_mz-arbeitskraefte-wohnungserhebung_ab_2004.pdf

Statistik Austria (Hrsg.). (2023b). *Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zur Bevölkerungsprognose*. Wien: Herausgeberin. Verfügbar unter https://www.statistik.at/fileadmin/shared/QM/Standarddokumentationen/B_1/std_b_bevoelkerungsprognose.pdf

Statistik Austria (Hrsg.). (2023c). *Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zur Hochschulstatistik*. Wien: Herausgeberin. Verfügbar unter https://www.statistik.at/fileadmin/shared/QM/Standarddokumentationen/B_1/std_b_hochschulstatistik.pdf

Statistik Austria (Hrsg.). (2023d). *Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zur quartalsweisen Statistik des Bevölkerungsstandes*. Wien: Herausgeberin. Verfügbar unter https://www.statistik.at/fileadmin/shared/QM/Standarddokumentationen/B_1/std_b_bevoelkerungsstand.pdf

Statistik Austria (Hrsg.). (2024a). *Bildung in Zahlen 2022/23. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Herausgeberin. Verfügbar unter <https://www.statistik.at/services/tools/services/publikationen/detail/1878>

Statistik Austria (Hrsg.). (2024b). *PIAAC Grundkompetenzen von Erwachsenen 2022/23. Nationaler Ergebnisbericht – Band 1*. Wien: Herausgeberin. Verfügbar unter https://www.statistik.at/fileadmin/publications/PIAAC_1_Web-barrierefrei.pdf

Statistik Austria (Hrsg.). (2024c). *Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zu Bildungsstandregister und Statistik des Bildungsstandes*. Wien: Herausgeberin. Verfügbar unter https://www.statistik.at/fileadmin/shared/QM/Standarddokumentationen/B_1/std_b_bildungsstandregister.pdf

Statistik Austria (Hrsg.). (2024d). *Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zum Bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr)*. Wien: Herausgeberin. Verfügbar unter https://www.statistik.at/fileadmin/shared/QM/Standarddokumentationen/B_1/std_b_biber.pdf

Statistik Austria (Hrsg.). (2024e). *Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zur Abgestimmten Erwerbsstatistik und Erwerbsstatistik der Registerzählungen*. Wien: Herausgeberin. Verfügbar unter https://www.statistik.at/fileadmin/shared/QM/Standarddokumentationen/B_1/std_b_abgestimmte_erwerbsstatistik.pdf

Statistik Austria (Hrsg.). (2024f). *Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zur Schulstatistik*. Wien: Herausgeberin. Verfügbar unter https://www.statistik.at/fileadmin/shared/QM/Standarddokumentationen/B_2/std_b_schulstatistik.pdf

Statistik Austria (Hrsg.). (2024g). *Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zur Wanderungsstatistik*. Wien: Herausgeberin. Verfügbar unter https://www.statistik.at/fileadmin/shared/QM/Standarddokumentationen/B_2/std_b_wanderungsstatistik.pdf

Statistik Austria (Hrsg.). (2024h). *STATcube – Statistische Datenbank*. Verfügbar unter <https://www.statistik.at/datenbanken/statcube-statistische-datenbank>

Statistik Austria (Hrsg.). (2024i). *Statistik über die elementare Bildung und das Hortwesen 2023/24. Kindertagesheimstatistik*. Wien: Herausgeberin. Verfügbar unter https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/KTH-2023-24_Web-barrierefrei_KORR.pdf

Toferer, B., Lang, B. & Salchegger, S. (Hrsg.). (2023). *PISA 2022. Kompetenzen in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaft am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Salzburg: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). <http://doi.org/10.17888/pisa2022-eb>

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2024). *Data Mapping*. Verfügbar unter <https://isc.ed.uis.unesco.org/data-mapping/>

UNESCO Institute for Statistics (UIS), Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) & Eurostat (UOE; Hrsg.). (2020). *Data Collection on formal education. Manual on concepts, definitions and classifications – 2020*. Montreal: UIS. Verfügbar unter <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/uee-data-collection-manual-2020-en.pdf>

von Davier, M., Kennedy, A., Reynolds, K., Fishbein, B., Khorramdel, L., Aldrich, C. et al. (Hrsg.). (2024). *TIMSS 2023 International Results in Mathematics and Science*. Chestnut Hill (MA): Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.timss.rs6460>

Vogtenhuber, S., Baumegger D. & Lassnigg, L. (2017). *Systematik des NBB Indikatorenbandes (Expertise)*. IHS: Wien.

Wiesinger, L. & Wallner-Paschon, C. (Hrsg.). (2024). *TIMSS 2023. Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenz am Ende der 8. Schulstufe*. Salzburg: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). <http://doi.org/10.17888/timss2023-eb>

Indikatoren A: Kontext des Schul- und Bildungswesens

Michael Bruneforth,
Lisa Steindl,
Nina Rheinfrank,
Jakob Walenta-Bergmann,
Stefan Vogtenhuber,
Isabella Juen

Die Indikatoren zum Kontext des Schul- und Bildungswesens beschreiben Faktoren, die zwar außerhalb der Kontrolle der Handelnden des Bildungssystems liegen, aber wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung des Bildungswesens haben und die Möglichkeiten der Bildungspolitik und -steuerung einschränken oder auch erweitern.

Indikatorengruppe A1 beschreibt die demografische und wirtschaftliche Situation Österreichs sowie die Höhe der gesamten Bildungsausgaben. Aus Aktualitätsgründen werden in einem Indikator Daten zu aus der Ukraine geflohenen Schülerinnen und Schülern sowie aus der Ukraine stammenden Lehrpersonen bereitgestellt. Die Klassifizierung der Indikatoren der gesamten staatlichen Bildungsausgaben als Kontextindikatoren ist nicht unumstritten. Die Festlegung der Höhe der Bildungsausgaben ist das Ergebnis von Verhandlungen der Handelnden des Bildungssystems, der Regierung als Ganzes und der Vertreterinnen und Vertreter der verantwortlichen Ministerien. Bildungsausgaben könnten daher als Inputindikator angesehen werden. Ausschlaggebend für die Einteilung als Kontextindikator ist, dass die Höhe des gesamten Budgets und der Staatseinnahmen nicht durch Handelnde des Bildungssystems kontrolliert wird und damit eine äußere Begrenzung darstellt, an der sich so gut wie alle weiteren bildungspolitischen Entscheidungen orientieren müssen.

Die Verteilung der Schülerinnen und Schüler der Primarstufe im Hinblick auf soziodemografische Merkmale sowie das Ausmaß an Schülerinnen und Schülern, welche einen sonderpädagogischen Förderbedarf bei Schuleintritt aufweisen, werden in Indikatorengruppe A2 betrachtet.

Der Bildungsstand der Bevölkerung und die ökonomische Verwertbarkeit von Bildungsabschlüssen (Indikatorengruppe A3) bilden den Hintergrund der Bedeutung von Bildung in der Gesellschaft, der mit Erwartungshaltungen an das Schul- und Bildungswesen einhergeht. Damit ist die Höhe des Bildungsstands der Bevölkerung, selbst eine längerfristige Wirkung des Bildungssystems, ein wichtiger Kontextfaktor eines Bildungssystems.

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://doi.org/10.17888/nbb2024-2-A-dat>

Kapitel A: <http://doi.org/10.17888/nbb2024-2-A>

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

A1 – Demografische und wirtschaftliche Rahmenbedingungen

Die folgenden Indikatoren beschreiben äußere gesellschaftliche Bedingungen, unter denen das österreichische Schulsystem seine Aufgaben erfüllen muss. Darunter fallen demografische und wirtschaftliche Entwicklungen ebenso wie die Fluchtbewegungen der letzten Jahre durch die Kriege in der Ukraine und in Syrien. Die damit einhergehende Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher in Österreichs Schulen und die schriftsprachliche Kompetenzentwicklung von nicht mehr schulpflichtigen jungen Erwachsenen werden das formale Bildungswesen auch zukünftig vor Herausforderungen stellen.

A1.1 – Demografische Entwicklung in den bildungsspezifischen Altersgruppen

Laut Bevölkerungsprognose der Statistik Austria wird die Anzahl an 6- bis 9-jährigen Schülerinnen und Schülern zunächst bis 2025 weiter ansteigen, sich im weiteren Verlauf nach einem kurzen Rückgang auf dem Niveau von 2022 einpendeln und bis 2100 nur mehr leicht ansteigen (+2%) (Abbildung A1.1.a). Bei den 10- bis 14-jährigen Schülerinnen und Schülern wird es dagegen bis ins Jahr 2050 zu einem deutlicheren Anstieg der Anzahl im Vergleich zu 2022 kommen (+5%). Bis 2100 wird schließlich für beide schulpflichtigen Altersgruppen ein starker Anstieg prognostiziert (+12% für die Altersgruppe 6–9 Jahre und +15% für die Altersgruppe 10–14 Jahre; siehe Online-Datenmaterial). Für 15- bis 19-Jährige (typischerweise Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II) sieht die Prognose einen zeitversetzten Anstieg vor. Im Vergleich zu 2022 steigt bis 2050 die Anzahl der 15- bis 19-Jährigen um 5%. Eine Aufschlüsselung verschiedener Faktoren, die diese Entwicklungen bedingen werden, findet sich in Tabelle A1.1.a im Online-Datenmaterial. So kann der Anstieg in den meisten Altersgruppen auf eine erhöhte Fertilitätsrate und auch auf die Migrationsbewegungen zurückgeführt werden. Für 20- bis 29-Jährige (typische Kohorte tertiärer Ausbildungen) wird im betrachteten Zeitraum ein Rückgang erwartet, wobei die Teilnahme in diesem Bildungssegment stärker durch die individuellen Bildungsaspirationen beeinflusst ist. Dieser Rückgang soll sich laut Prognose allerdings bis 2100 wieder einpendeln.

Die Entwicklung der Anzahl der Schülerinnen und Schüler im schulpflichtigen Alter wird laut Prognose in den Bundesländern unterschiedlich verlaufen (Abbildung A1.1.b). Den stärksten Anstieg wird bis 2050 Wien verzeichnen, während für Kärnten ein deutlicher Rückgang der Anzahl der 6- bis 14-Jährigen prognostiziert wird.

A1.2 – Entwicklung der Zuwanderung und des Bevölkerungsanteils mit Migrationshintergrund

Die demografische Entwicklung Österreichs ist maßgeblich durch Zu- und Abwanderung bestimmt. In Summe gibt es im Jahr 2022 erneut einen positiven Wanderungssaldo (+137.000 Personen), d. h., dass mehr Menschen nach Österreich zugezogen sind, als Menschen Österreich verlassen haben (Abbildung A1.2.a). Die mit Abstand stärksten Wanderungsbewegungen entstehen dabei durch Fluchtmigration aus der Ukraine: Der Wanderungssaldo beträgt gerundet +67.000 Personen im Jahr 2022, im Jahr 2012 liegt dieser Wert bei +612 Personen. Den zweitgrößten Wanderungssaldo gibt es im Jahr

2022 bei Personen aus Syrien mit einem Plus von 14.000 (2012: +790 Personen). In der Gruppe der „neuen EU-Länder“, also jener Länder, die ab 2004 der EU beigetreten sind („Osterweiterung“: Polen, Rumänien etc.), zeigt sich mit gerundet +22.000 Personen ein anhaltend hoher positiver Wanderungssaldo, der vergleichbar mit jenem aus dem Jahr 2012 ist. Bei Ländern mit EU-Beitritt vor 2004 kommt es im Jahr 2022 mit +13.000 ebenfalls zu einem höheren Wanderungssaldo als 2012 (+10.000 Personen). Der Wanderungssaldo der klassischen „Gastarbeiterländer“ aus früheren Jahrzehnten – Staaten des ehemaligen Jugoslawiens und der Türkei – bleibt weiterhin auf einem vergleichsweise niedrigen Niveau. Einen deutlichen Zuwachs an Zuzügen gibt es im Vergleich zu 2012 aus dem Bereich sonstiger Länder, wie etwa der russischen Föderation. Bei Personen mit österreichischer Staatsangehörigkeit überwiegt 2022 wie in den Vorjahren die Abwanderung ins Ausland.

Abbildung A1.2.b gibt Auskunft über den Anteil der Wohnbevölkerung mit Migrationshintergrund im 10-Jahres-Vergleich 2013 zu 2023. Dabei wird differenziert zwischen Personen mit Migrationshintergrund der 1. Generation (die Person selbst und ihre beiden Elternteile sind im Ausland geboren) und Personen mit Migrationshintergrund der 2. Generation (beide Elternteile sind im Ausland geboren, die Person selbst jedoch im Inland). Übereinstimmend mit den Befunden zur Zuwanderung steigt im betrachteten Zeitraum der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund insgesamt um 7,8 Prozentpunkte auf 27,2%. Von diesen Personen mit Migrationshintergrund ist etwa ein Viertel selbst in Österreich geboren.

Der österreichische Gesamtwert beruht wesentlich auf den Entwicklungen im bevölkerungsreichsten Bundesland Wien, in dem der Anstieg seit 2013 sogar 11,7 Prozentpunkte beträgt und in dem 2023 50,3% der Wohnbevölkerung einen Migrationshintergrund aufweisen. Vergleichsweise gering ist der Anteil von unter 17% der Bevölkerung mit Migrationshintergrund hingegen in den Bundesländern Burgenland und Kärnten (die auch vergleichsweise geringe Anstiege verzeichnen). Rückläufige Anteilswerte finden sich für kein Bundesland.

Neben den demografischen Kontextfaktoren haben monetäre und volkswirtschaftliche Rahmenbedingungen eine zentrale Bedeutung, da diese wesentlich den Rahmen der bildungspolitischen Planung und Gestaltung vieler Bereiche des Bildungswesens vorgeben und somit deren Grenzen abstecken, aber auch Möglichkeiten eröffnen. Das Online-Datenmaterial zu Abbildung A1.3.a beinhaltet die reale (inflationsbereinigte) Entwicklung der gesamten staatlichen Bildungsausgaben für die formale Erstbildung (vom Elementar- bis zum Tertiärbereich) im Zeitverlauf von 2000 bis 2022. Dabei werden die Bildungsausgaben in Relation zur wichtigsten Größe der Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung, dem Bruttoinlandsprodukt (BIP) und zum gesamten Bereich der öffentlichen Finanzierung, den Staatsausgaben, gestellt. Die Werte werden mittels BIP-Deflatoren auf das Preisniveau von 2020 gebracht und sind in Abbildung A1.3.a in indexbasierter Form (2012 = 100) dargestellt.

A1.3 – Wirtschaftliche
Rahmenbedingungen
und Bildungsausgaben

Vom Staat werden im Jahr 2022 insgesamt mehr als 22 Mrd. Euro (inflationsbereinigt) für Bildung verausgabt. Dies ist ein Zuwachs von 46 % im Vergleich zum Jahr 2000 bzw. von 13 % im Vergleich zum Jahr 2012. Der Anteil der Bildungsausgaben an den Staatsausgaben steigt im Zeitverlauf bis ins Jahr 2019 (wo er bei 11,0 % liegt) stetig leicht. Mit Beginn der Coronapandemie im Jahr 2020 kommt es jedoch zu einem Rückgang von einem Prozentpunkt auf 10,0 %. Auch im Jahr 2022 liegt der Anteil der Bildungsausgaben an den Staatsausgaben noch deutlich unter dem Vorkrisenniveau. Mit Blick auf den Anteil der Bildungsausgaben am BIP zeigt sich, dass sich dieser – mit Ausnahme der Pandemiezeit – über die letzten Jahre konstant bei etwa 5,4 % ($\pm 0,1$ Prozentpunkte) hält.

Abbildung A1.3.a zeigt die Entwicklung der Bildungsausgaben in Österreich im Zeitverlauf. Im Zeitraum von 2000 bis 2008 steigen die Bildungsausgaben und das BIP etwa parallel zueinander. Aufgrund der Weltwirtschaftskrise wird diese Entwicklung jedoch unterbrochen: Während das BIP in dieser Zeit jeweils deutlich schrumpft, steigen die Bildungsausgaben weiter an. Von 2010 bis 2019 steigen die Bildungsausgaben und das BIP – mit Ausnahme einer Phase von 2012 bis 2014, in der die Bildungsausgaben und das BIP relativ konstant bleiben – leicht an. Die COVID-19-Pandemie führt schließlich dazu, dass diese Entwicklung im Jahr 2020 kurzzeitig gebremst wird: Während das BIP schrumpft, steigt der Anteil der Bildungsausgaben am BIP zwischen dem Jahr 2019 und dem Jahr 2020 (von 5,3 % auf 5,7 %). Bis ins Jahr 2022 sinkt dieser Anteil wieder auf 5,4 %. Die Staatsquote (Staatsausgaben in Prozent des BIP) steigt mit der COVID-19-Pandemie sprunghaft an, während der Anteil der Bildungsausgaben an den Staatsausgaben gleichzeitig deutlich sinkt. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass der Staat sich an den Kosten für das Gehalt von Personen in der Privatwirtschaft in Kurzarbeit beteiligt sowie weitere für den Zeitraum der Pandemie spezifische Ausgaben (z. B. COVID-19-Tests, Impfungen) tätigt. Unter anderem dadurch steigen die gesamten Staatsausgaben – jedoch nicht explizit die Bildungsausgaben – und somit fällt der Anteil der Bildungsausgaben geringer aus. Es zeigt sich allerdings, dass die staatlichen Bildungsausgaben kaum von dem pandemiebedingten Einbruch der Wirtschaftsleistung betroffen sind: Auch während der Pandemie bleiben die staatlichen Bildungsausgaben auf einem relativ stabilen Niveau und steigen ab 2021 wieder an. Insgesamt steigen somit die Bildungsausgaben im Untersuchungszeitraum stärker an als die wirtschaftliche Wertschöpfung.

Bildung, Forschung und Innovation sind zentrale Bestandteile der EU-Wachstumsstrategie „Europa 2020“ (Europäische Kommission, 2010) und sollen wesentlich dazu beitragen, ein hohes Maß an Beschäftigung, Produktivität und sozialem Zusammenhalt zu erreichen. Kernziele dieser Strategie sind unter anderem eine EU-weite Erhöhung der Investitionen in Forschung und Entwicklung (F & E) auf 3 % des BIP sowie eine Beschäftigungsquote von 75 % der Bevölkerung im Alter von 20 bis 64 Jahren. Ausgehend von den jeweiligen länderspezifischen Ausgangslagen und den nationalen Gegebenheiten beschließen die Mitgliedsstaaten nationale Ziele. Für Österreich werden folgende Ziele für 2020 definiert: Beschäftigungsquote von 77 % und 3,76 % des BIP für Forschung und Entwicklung.

Die gesteckten Ziele können auf EU-Ebene (u. a. aufgrund der COVID-19-Pandemie) nicht erreicht werden, aber Entwicklungen in diese Richtung sind deutlich sichtbar (Tabelle A1.3.a im Online-Datenmaterial). So liegt der EU-Schnitt bei der Beschäftigungsquote im Jahr 2020 bei 71,7% (2011 bei 67,1%). Bis ins Jahr 2022 steigt der Anteil um weitere 2,9 Prozentpunkte auf 74,6% an. Der Anteil der F-&E-Ausgaben am EU-BIP liegt im Jahr 2011 bei 2,0%, wird bis 2020 um 0,3 Prozentpunkte auf 2,3% erhöht und liegt 2022 mit 2,2% auf einem ähnlichen Niveau. Österreich verausgabt 2022 3,2% des BIP in Forschung und Entwicklung, die Beschäftigungsquote liegt bei 77,3%. Somit kann Österreich 2022 das nationale Ziel, 3,76% in F & E zu investieren, nicht erreichen, während es das auf EU-Ebene angestrebte Ziel für den Anteil an F-&E-Ausgaben sowie die für Österreich angestrebte Beschäftigungsquote übertreffen kann. Das österreichische BIP pro Kopf sowie die F-&E-Ausgaben liegen deutlich und stabil über dem Durchschnitt der EU-Länder. Im EU-Vergleich erzielt Österreich im Jahr 2022 in allen Indikatoren, mit Ausnahme der Erwerbsquote älterer Personen (55- bis 64-Jährige), überdurchschnittliche Werte.

In Abbildung A1.3.b wird die Entwicklung des Anteils der öffentlichen Bildungsausgaben am BIP im Vergleich zu ausgewählten europäischen Ländern dargestellt. Österreich befindet sich im Jahr 2020 mit 5,4% etwas über dem EU-Durchschnitt (5,1%) sowie über den Nachbarländern Deutschland (5,1%), Slowenien (5,1%) und der Schweiz (5,2%). Einen geringeren Anteil öffentlicher Bildungsausgaben am BIP weisen Ungarn (3,8%), Italien (4,4%), die Tschechische Republik (4,7%) und die Slowakei (4,8%) auf. Die nordischen Länder (Finnland: 6,3%; Schweden: 7,3%; Norwegen: 7,5%) wenden hingegen einen deutlich höheren Anteil des nationalen Budgets für Bildung auf und liegen mit ihren öffentlichen Bildungsausgaben im betrachteten Zeitraum von 2012 bis 2020 zusammen mit Belgien (2020: 6,7%) konstant über jenen der restlichen dargestellten Länder.

Ein wesentlicher Kontextfaktor für das Bildungssystem besteht in den Chancen Jugendlicher und junger Erwachsener auf dem Arbeitsmarkt, wenn sie aus dem formalen Bildungssystem – unabhängig von den Gründen – ausscheiden und arbeiten gehen möchten. Die Entwicklung der Arbeitslosenquote (als Anteil arbeitssuchender Jugendlicher und jugendlicher Erwachsener im Alter von 15 bis 24 Jahren) gibt über diese Chance Auskunft (Abbildung A1.4.a). Sie liegt zwischen 2010 und 2023 insgesamt im Bereich von rund 10% (maximal 11,2% im Jahr 2016, minimal 8,5% im Jahr 2019). Während die Arbeitslosenquote der 15- bis 24-Jährigen von 2017 bis 2019 sinkt, kommt es in den COVID-19-geprägten Jahren 2020 und 2021 zu einem Anstieg der Quote, zuletzt liegt diese im Jahr 2023 bei 10,4%.

A1.4 – Jugend-arbeitslosigkeit

Nach Urbanisierungsgrad der Wohngemeinden zeigen sich deutliche Unterschiede hinsichtlich der Arbeitslosenquote Jugendlicher und junger Erwachsener: Diese liegt in dünn besiedelten, überwiegend ländlichen Gemeinden im dargestellten Zeitraum zwischen 4,2% und 7,6%, in dicht besiedelten, überwiegend städtischen Gemeinden hingegen bis zu dreimal höher zwischen 14,1% und 18,3%.

Während die Arbeitslosenquote die spezifische Situation von arbeitssuchenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Blick hat, wird im internationalen Vergleich häufig die Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen (15 bis 24 Jahre) herangezogen, die weder erwerbstätig noch in Ausbildung sind (NEET = not in employment, education or training). Österreich liegt beim Anteil der NEETs im EU-Durchschnitt, wie in Abbildung A1.4.b zu sehen ist. Ähnlich wie im Jahr 2013 macht die Gruppe im Jahr 2023 etwa 9 % der Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus, dabei bestehen keine nennenswerten Unterschiede nach Geschlecht. Im Vergleich mit ausgewählten, vor allem in ihrem Wohlstand vergleichbaren Ländern finden sich jedoch auch solche mit niedrigeren Anteilen an NEETs als Österreich, wie bspw. die Nachbarländer Slowenien, Deutschland und die Tschechische Republik. In Letzterer liegt die Quote mit nunmehr 6 % um rund drei Prozentpunkte niedriger als im Vergleichsjahr 2013. In einigen der abgebildeten Länder ist zu erkennen, dass im Vergleich zu 2013 ein deutlicher Rückgang zu beobachten ist. Der EU-Schnitt hat sich um ein Drittel (von rund 13 % auf rund 9 %) reduziert. Österreich und Deutschland verzeichnen im Betrachtungszeitraum keinen Rückgang, sondern diese weisen 2013 schon ähnliche Werte wie 2023 auf. Eine vollständige Liste aller Länder, für die in Eurostat berichtet wird, kann dem Online-Datenmaterial zur Abbildung entnommen werden.

A1.5 – Aus der Ukraine geflohene Schülerinnen und Schüler sowie aus der Ukraine stammende Lehrpersonen

Der Einmarsch russischer Truppen in die Ukraine im Februar 2022 intensiviert den aufgrund der Annexion der Krim im Jahr 2014 bereits bestehenden russisch-ukrainischen Konflikt deutlich. Die unsichere Lage in der Ukraine führt zu einer Fluchtbewegung, in der Ukrainerinnen und Ukrainer Schutz in anderen Ländern suchen. Auch in Österreich lassen sich Ukrainerinnen und Ukrainer nieder, wobei Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen Eingang ins österreichische Schulwesen finden. Bei der Gruppe der Schülerinnen und Schüler wird der Fluchthintergrund erhoben. Anhand der vorliegenden Daten kann bei der Gruppe der Lehrpersonen nur der Anteil an Personen mit ukrainischer Staatsangehörigkeit festgestellt werden, nicht aber, ob diese aus der Ukraine geflohen sind. Jedoch kann für den größten Teil der neu aufgenommenen Lehrpersonen mit ukrainischer Staatsangehörigkeit ein Fluchthintergrund angenommen werden.

In Abbildung A1.5.a ist der Anteil der aus der Ukraine geflohenen Schülerinnen und Schüler zu sehen, die zwischen März 2022 und Juli 2023 in Österreich den Unterricht besuchen, wobei zwischen verschiedenen Schultypen differenziert wird. Über alle Schultypen hinweg beträgt die Anzahl der aus der Ukraine geflohenen Schülerinnen und Schüler im Juli 2023 knapp 13.000. Zur Berechnung des Anteils ukrainischer Schülerinnen und Schüler wird als Grundgesamtheit die Anzahl aller Schülerinnen und Schüler herangezogen, die den jeweiligen Schultyp in Österreich im jeweiligen Schuljahr besuchen. In den meisten Schultypen der Primar- und Sekundarstufe I sowie Sekundarstufe II zeigt sich der stärkste Anstieg bis Oktober 2022. Ausnahmen davon sind die Polytechnische Schule und die AHS-Oberstufe: hier dauert der Anstieg zwei bis drei Monate länger an. Anschließend bleibt der Anteil der aus der Ukraine geflohenen Schülerinnen und Schüler

in allen Schultypen relativ stabil auf dem jeweiligen Niveau. Betrachtet man die Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler nach den besuchten Schultypen, so stellen aus der Ukraine geflohene Schülerinnen und Schüler in der Polytechnischen Schule einen Anteil von 2,3 %, in der Mittelschule einen Anteil von 2,0 %, in der Volksschule einen Anteil von 1,5 % und auf der AHS-Oberstufe einen Anteil von 1,4 %. Ein deutlich geringerer Anteil zeigt sich dahingegen in berufsbildenden mittleren Schulen (0,4 %) und berufsbildenden höheren Schulen (0,2 %). Die relativen Werte für die Sonderschule liegen bei 1,0 % und für die AHS-Unterstufe bei 0,8 % (Daten jeweils im Juni 2023). Die Berufsschule, die österreichweit von nie mehr als sechs aus der Ukraine geflüchteten Schülerinnen und Schülern besucht wird, ist nicht abgebildet (siehe dazu Online-Datenmaterial).

Nach Bundesland aufgeteilt zeigen sich deutliche Unterschiede im Anteil der aus der Ukraine geflohenen Schülerinnen und Schüler (Abbildung A1.5.b). In Wien und im Burgenland liegt der Anteil jener Schülerinnen und Schüler mit Ausnahme einzelner Schultypen über dem Österreich-Schnitt, während für Vorarlberg, Tirol und Oberösterreich die Werte fast durchgängig unter dem Durchschnitt liegen.

In Abbildung A1.5.c findet sich die Anzahl der aus der Ukraine stammenden Lehrpersonen, die im Schuljahr 2022/23 in Österreich arbeiten. Zu Beginn des Schuljahres sind insgesamt 141 aus der Ukraine stammende Lehrpersonen in Österreich tätig, im Frühjahr 2023 erreicht die Anzahl der aus der Ukraine stammenden Lehrpersonen mit 214 ihr Maximum. Die folgenden Ergebnisse beruhen also auf kleinen Fallzahlen, wobei zwischen Landes- und Bundeslehrpersonen differenziert wird. Im September 2022 sind 118 Landes- und 24 Bundeslehrpersonen mit Herkunft aus der Ukraine in Österreich tätig. Diese Zahlen steigen bis Ende des Kalenderjahres auf 161 Landes- und 46 Bundeslehrpersonen. Mit Ausnahme kleiner Schwankungen bleiben diese Zahlen für das verbleibende Schuljahr konstant. Eine Einschätzung des Beschäftigungsumfangs ist durch Vollzeitäquivalente (VZÄ) möglich, bei welchen ein ähnlicher Trend zu beobachten ist. Diese steigen bis Ende des Jahres 2022 und pendeln sich danach auf einem konstanten Niveau ein. Auch aus der Ukraine stammende Lehrpersonen arbeiten häufig in Teilzeit. Verglichen mit der Zahl der aus der Ukraine stammenden Lehrpersonen in Österreich, liegt das gesamte Arbeitsausmaß in VZÄ zu Beginn des Schuljahres (September) bei 95. Im darauffolgenden Monat steigt es auf 138. Das verbleibende Schuljahr bewegt sich das VZÄ zwischen 154 und 163. Im Schnitt liegt das Beschäftigungsausmaß der Personen damit bei etwa 75 %.

Nach Bundesland aufgeteilt zeigen sich Unterschiede in der Anzahl der aus der Ukraine stammenden Lehrpersonen (Abbildung A1.5.d). In Wien liegt die Anzahl der Lehrpersonen mit 85 Landes- und 20 Bundeslehrpersonen nahe der Hälfte des Österreich-Gesamtwerts (168 Landeslehrpersonen und 45 Bundeslehrpersonen). Niederösterreich folgt zahlenmäßig mit 30 Landes- und elf Bundeslehrpersonen. In Oberösterreich, Tirol und der Steiermark sind zwischen elf und 25 Lehrpersonen mit ukrainischer Herkunft tätig. Im Burgenland, in Kärnten, Salzburg und Vorarlberg liegt diese Zahl jeweils unter zehn.

Abbildung A1.5.e zeigt, dass im Juni 2023 ein Großteil der ukrainischen Lehrpersonen für Deutschfördermaßnahmen eingesetzt wird (75 % der Landeslehrpersonen sowie 89 % der Bundeslehrpersonen). Zu diesen Fördermaßnahmen gehören der Einsatz in Deutschförderklassen, in integrativen Deutschförderklassen sowie in Deutschförderkursen. Ein weiteres Einsatzgebiet, in dem 24 % der Landeslehrpersonen, jedoch keine Bundeslehrpersonen tätig sind, ist der Förderunterricht.

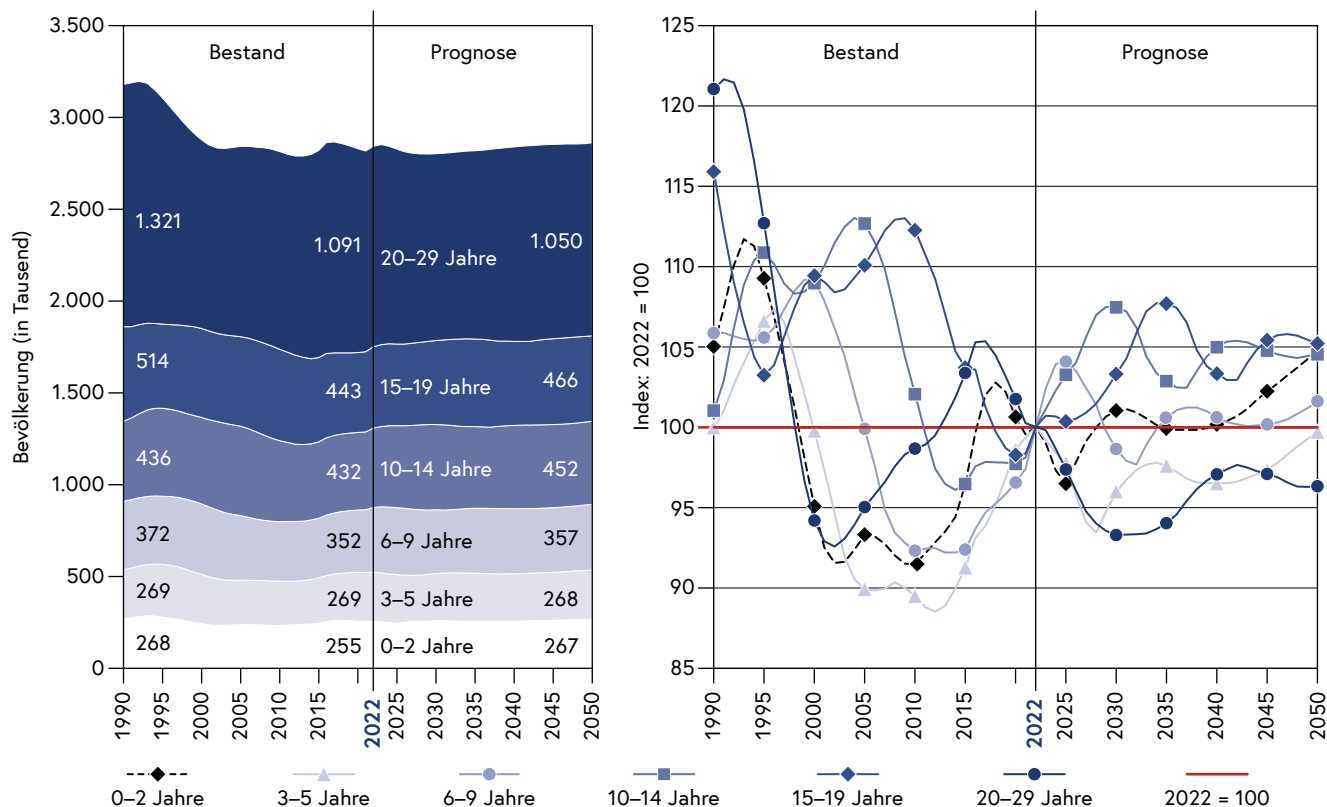


Kurz & bündig

- Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler im schulpflichtigen Alter wird nach Prognose bis 2050 weiter steigen.
- Die stärksten Wanderungsbewegungen im Jahr 2022 entstehen durch Flucht-migration aus der Ukraine.
- Mehr als ein Viertel der österreichischen Wohnbevölkerung weist 2023 Migra-tionshintergrund (Migrantin oder Migrant 1. oder 2. Generation) auf. In Wien ist es mehr als die Hälfte.
- 5,4 % des BIP und 10,2 % der Staatsausgaben werden 2022 für Bildung auf-gewendet.
- Pandemiebedingt kommt es im Jahr 2020 kurzzeitig dazu, dass das BIP pro Kopf schrumpft, während der Anteil der Bildungsausgaben am BIP leicht ansteigt. Bis ins Jahr 2022 sinkt der Anteil der Bildungsausgaben am BIP wieder auf das ursprüngliche Niveau von 2012.
- Österreich liegt bei den Bildungsausgaben geringfügig über dem EU-Schnitt, aber deutlich unter den nordischen Ländern (Norwegen, Schweden, Finnland) sowie Belgien.
- Die Arbeitslosenquote Jugendlicher und junger Erwachsener schwankt in Österreich zwischen 2010 und 2023 rund um die 10 % bei deutlichen Unter-schieden je nach Urbanisierungsgrad.
- Österreich liegt beim Anteil der NEETs im EU-Schnitt, während einige ver-gleichbare Länder deutlich geringere Anteile aufweisen.
- Über alle Schultypen hinweg beträgt die Anzahl der aus der Ukraine geflo-henen Schülerinnen und Schüler im Juli 2023 knapp 13.000.

A1.1 – Demografische Entwicklung in den bildungsspezifischen Altersgruppen

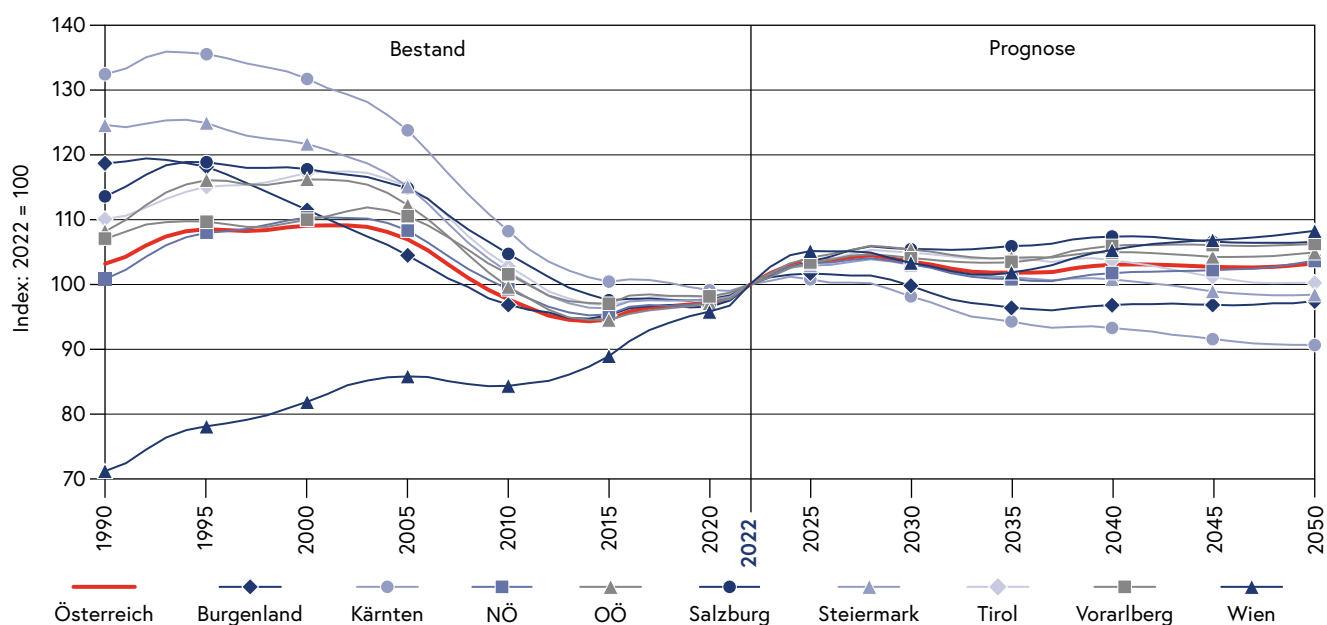
Abb. A1.1.a: Entwicklung der Bevölkerung nach bildungsspezifischen Altersgruppen (1990–2050)



Anmerkung: Ab 2023 prognostizierte Werte.

Quellen: Statistik Austria (Bevölkerungsstatistik, Bevölkerungsprognose 2022 [Hauptvariante]). Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. A1.1.b: Entwicklung der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter (6- bis 14-Jährige) nach Bundesland (1990–2050)

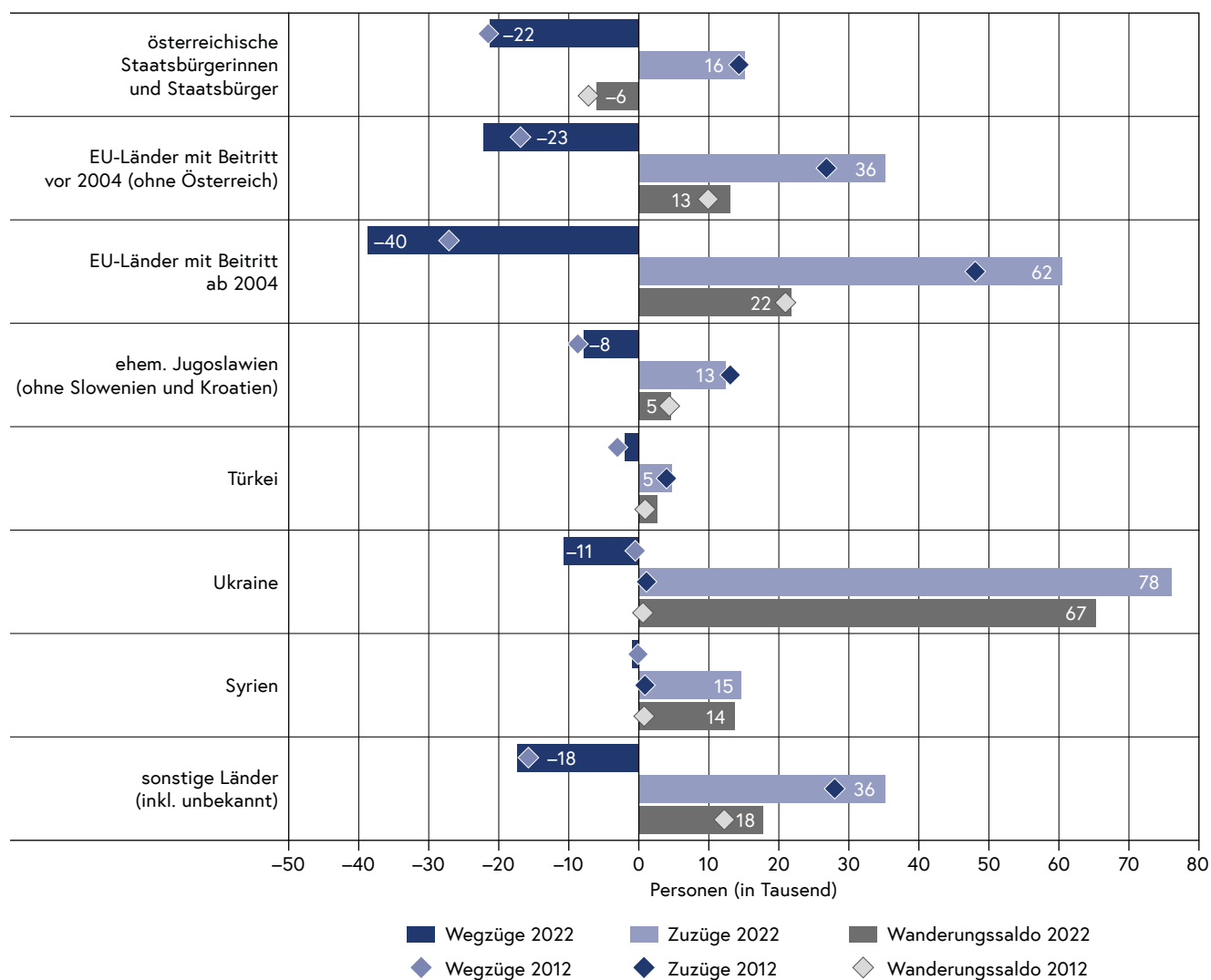


Anmerkung: Ab 2023 prognostizierte Werte.

Quellen: Statistik Austria (Bevölkerungsstatistik, Bevölkerungsprognose 2022 [Hauptvariante]). Berechnung und Darstellung: IQS.

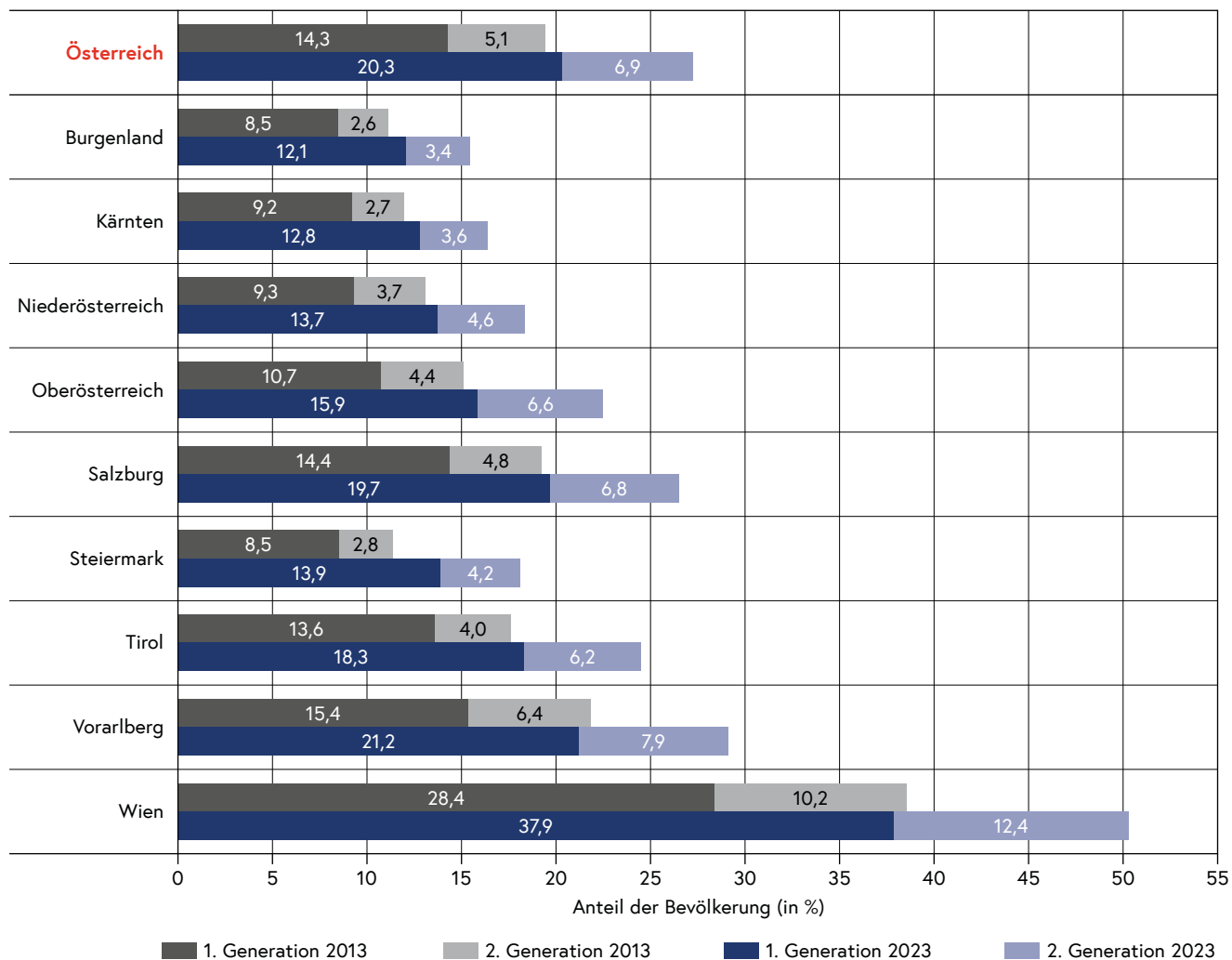
A1.2 – Entwicklung der Zuwanderung und des Bevölkerungsanteils mit Migrationshintergrund

Abb. A1.2.a: Zu- und Wegzüge nach Staatsangehörigkeit (2022)



Anmerkung: Da in dieser Abbildung alle Personen nur in einer Kategorie aufscheinen, wurde die Kategorie „ehem. Jugoslawien (ohne Slowenien und Kroatien)“ um die beiden Länder reduziert, die schon bei der Kategorie „EU-Länder mit Beitritt ab 2004“ mitgezählt wurden.
 Quelle: Statistik Austria (Wanderungsstatistik). Darstellung: IQS.

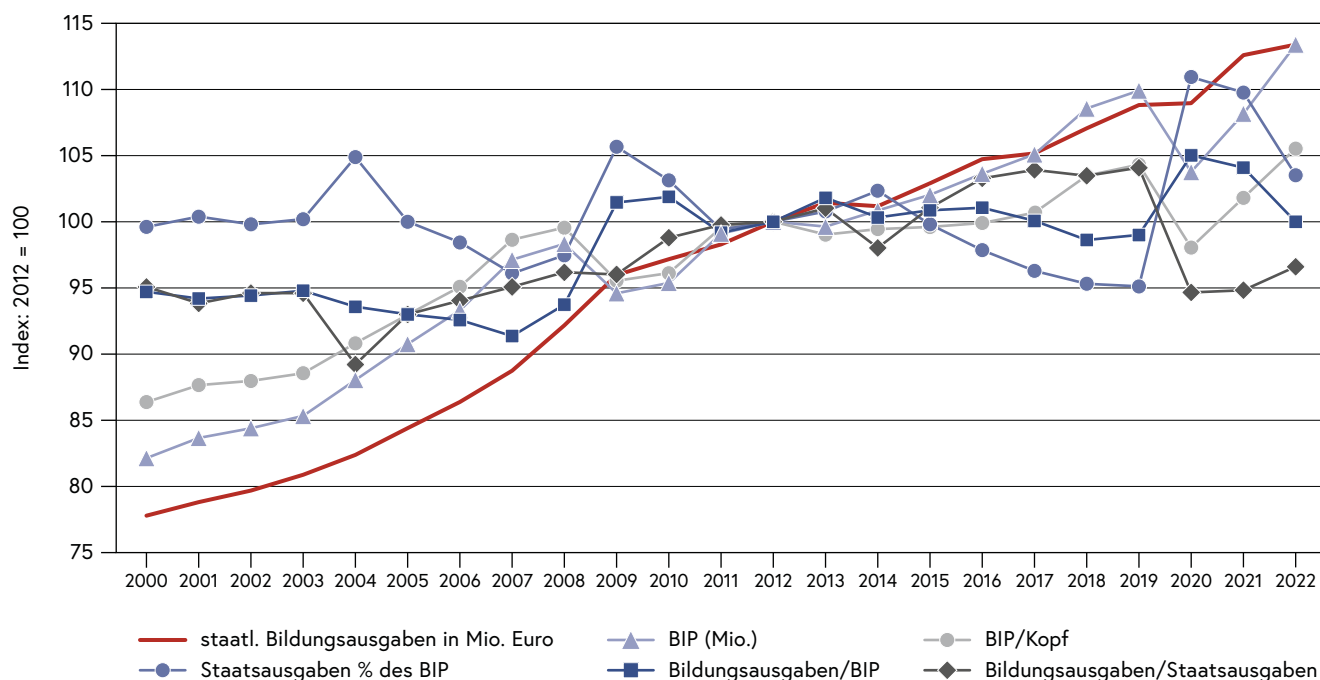
Abb. A1.2.b: Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Bundesland (Jahresdurchschnitt 2013, 2023)



Quelle: Statistik Austria (Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung). Berechnung und Darstellung: IQS.

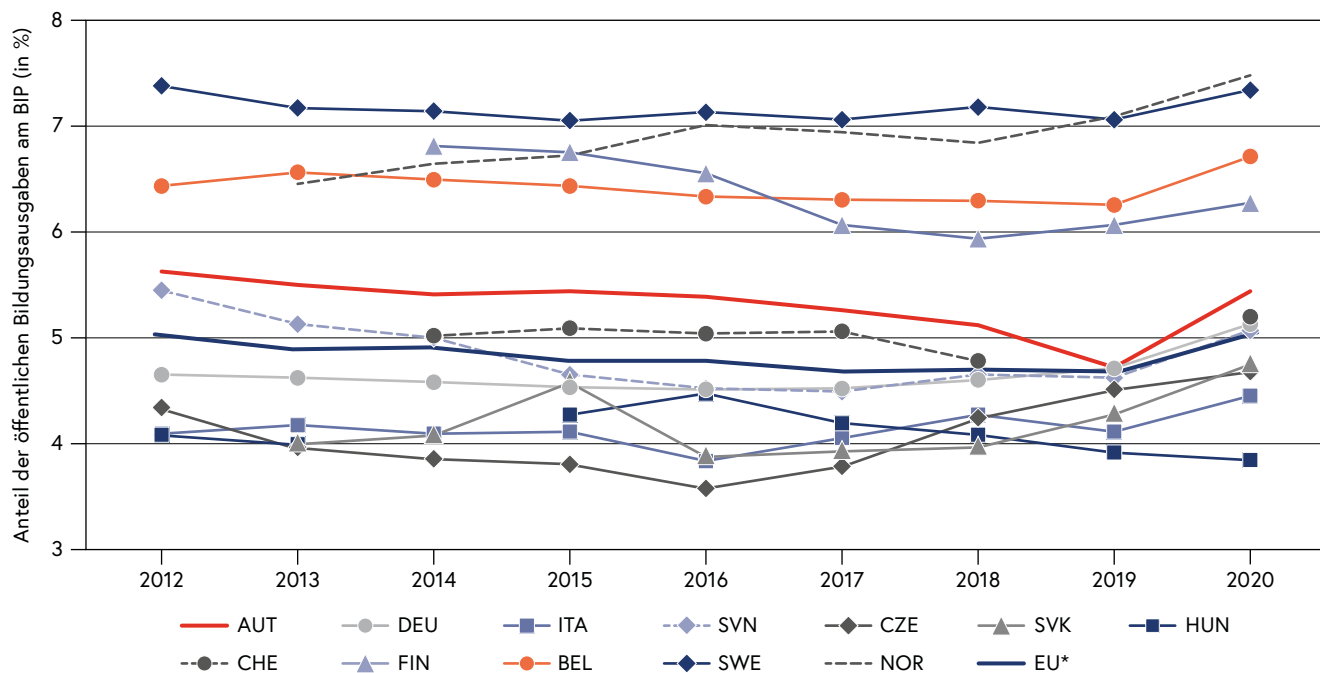
A1.3 – Wirtschaftliche Rahmenbedingungen und Bildungsausgaben

Abb. A1.3.a: Staatliche Bildungsausgaben, Bruttoinlandsprodukt und Staatsausgaben in Österreich zu Preisen von 2020 (2000–2022)



Quellen: Statistik Austria (Bildungsausgabenstatistik, Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung, Öffentliche Finanzen). Berechnung und Darstellung: IHS und IQS.

Abb. A1.3.b: Entwicklung der gesamten öffentlichen Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt im Vergleich mit ausgewählten Ländern (2012–2020)

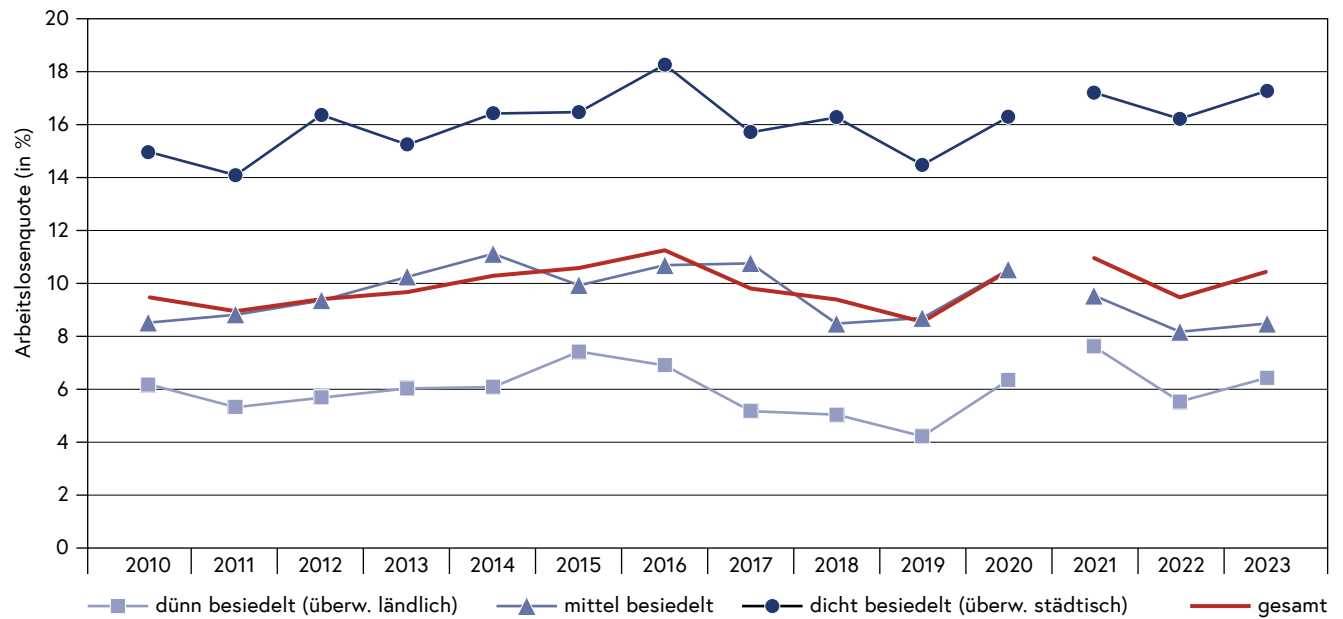


Anmerkungen: Fehlende Datenpunkte gehen auf fehlende Werte zurück (siehe Online-Datenmaterial). * Die EU-Werte basieren auf allen für die jeweiligen Jahre verfügbaren Daten der EU-Länder (siehe Online-Datenmaterial).

Quelle: Eurostat (UOE). Darstellung: IQS.

A1.4 – Jugendarbeitslosigkeit

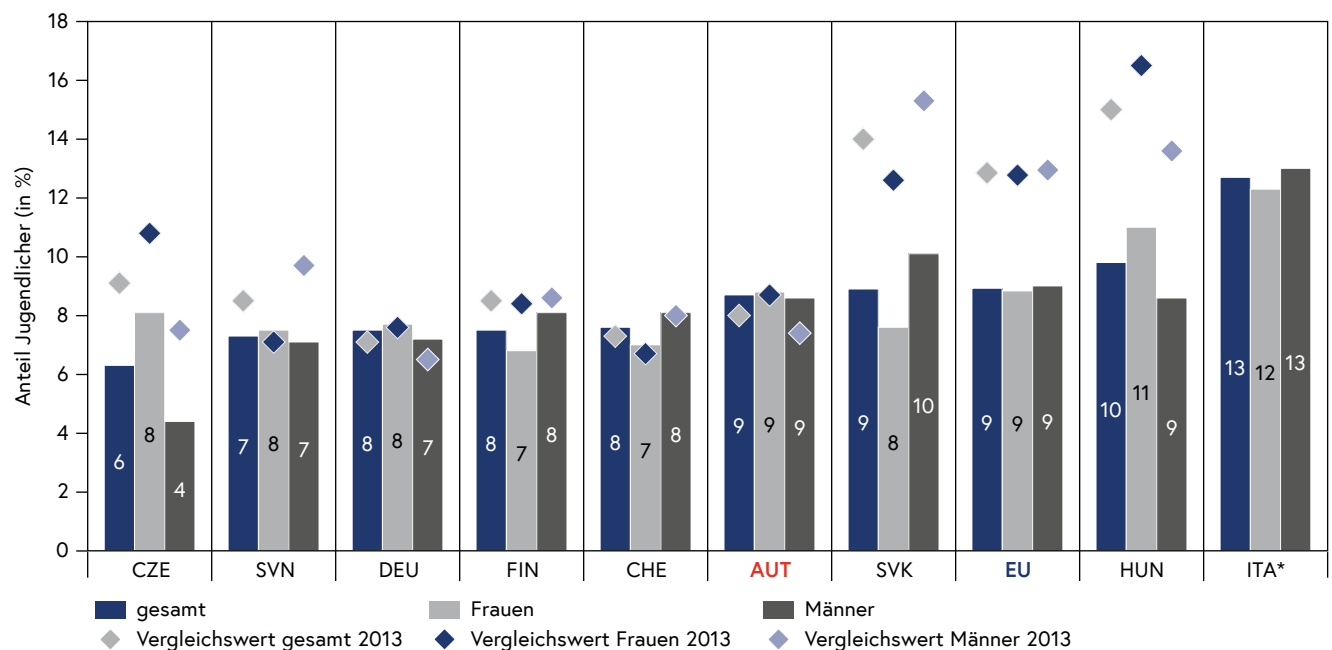
Abb. A1.4.a: Arbeitslosenquote der 15- bis 24-Jährigen nach Urbanisierungsgrad (2010–2023)



Anmerkungen: Arbeitslosenquote als Anteil der Wohnbevölkerung im entsprechenden Alter ohne Nichterwerbspersonen (in formaler Ausbildung, Präsenz-/Zivildienst etc.). Aufgrund von Änderungen der Definition des Erwerbsstatus der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) kommt es im Jahr 2021 zu einem Zeitreihenumbuch. Für die Definition des Urbanisierungsgrads siehe Einleitung von Teil 2.

Quelle: Statistik Austria (Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung). Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. A1.4.b: Nichterwerbstätige Jugendliche und junge Erwachsene (15 bis 24 Jahre), die sich weder in Aus- noch in Weiterbildung befinden (NEETs), im Vergleich mit ausgewählten Ländern (2023)

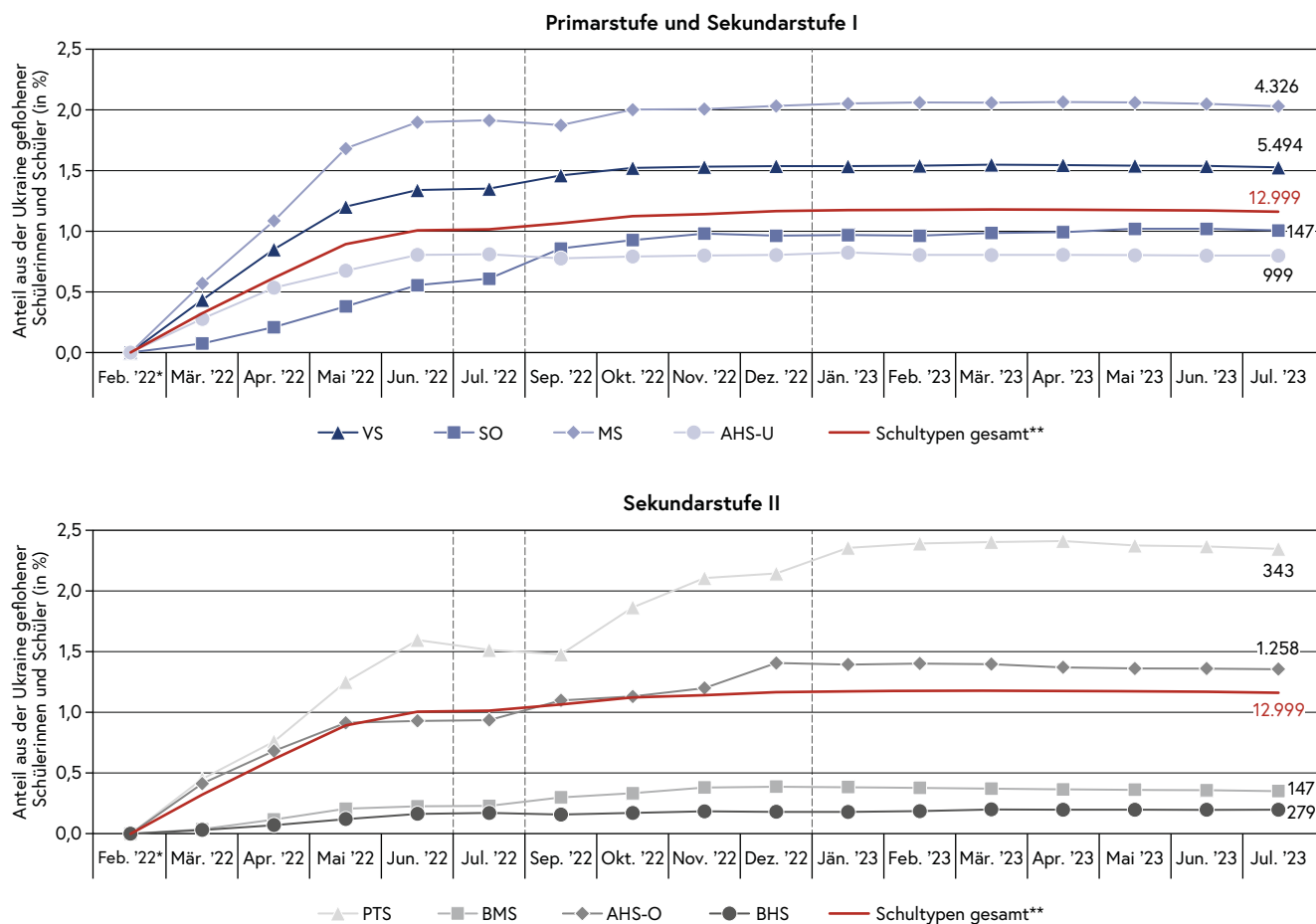


Anmerkung: * Vergleichswerte für Italien sind nicht dargestellt, da diese außerhalb der abgebildeten Skala liegen (Vergleichswert gesamt 2013: 23%; Vergleichswert Frauen 2013: 24%; Vergleichswert Männer 2013: 23%).

Quelle: Eurostat (Labour Force Survey). Darstellung: IQS.

A1.5 – Aus der Ukraine geflohene Schülerinnen und Schüler sowie aus der Ukraine stammende Lehrpersonen

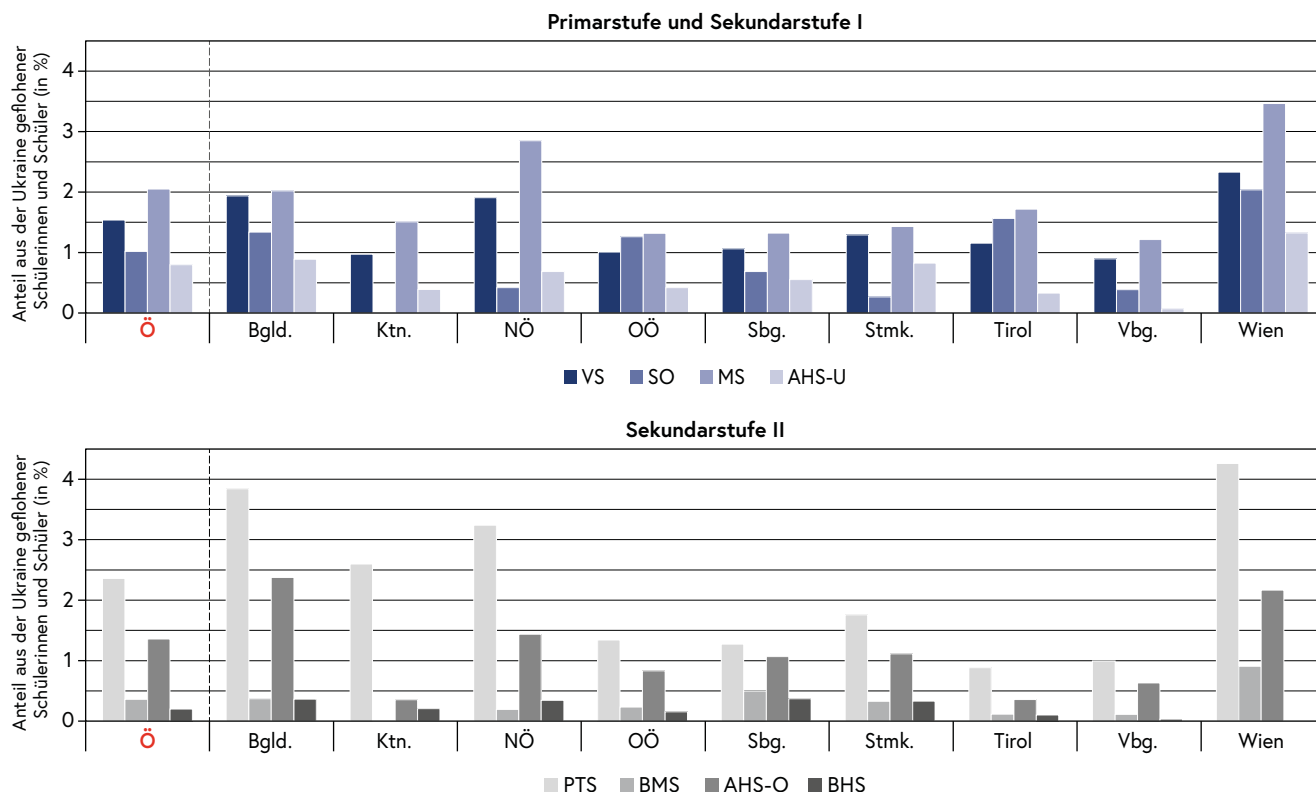
Abb. A1.5.a: Anteil an aus der Ukraine geflohenen Schülerinnen und Schülern nach Schultyp in der Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler (Februar 2022–Juli 2023)



Anmerkungen: Die Datenwerte (jeweils ganz rechts) bezeichnen die absolute Anzahl im Juli 2023, weitere absolute Zahlen sowie die anteilige Verteilung der aus der Ukraine geflüchteten Schülerinnen und Schüler auf die Schultypen finden sich im Online-Datenmaterial. Bei der Berechnung der Anteile wurde als Grundgesamtheit die Anzahl der Schülerinnen und Schüler je Schultyp im entsprechenden Schuljahr laut Statistik Austria herangezogen (Februar 2022 bis Juli 2022: Zahlen aus Schuljahr 2021/22; September 2022 bis Juli 2023: Zahlen aus Schuljahr 2022/23). Berufsschulen sind nicht abgebildet. Die Anzahl an aus der Ukraine geflohenen Schülerinnen und Schülern basiert nicht ausschließlich auf Zugängen zum System, sondern auf Summen je Schultyp und Zeitpunkt, das heißt, dass auch Abgänge oder Wechsel sich auf diese Summen auswirken können. * Annahme von einem jeweiligen Ausgangswert von null Personen im Februar 2022 für bessere Darstellbarkeit, da hier noch keine Daten vorliegen. ** in beiden Abbildungen bezogen auf alle Schultypen der Primar- und Sekundarstufe, inkl. Berufsschulen.

Quellen: BMBWF (Erhebung der aus der Ukraine geflohenen Schülerinnen und Schüler sowie der ukrainischen Lehrpersonen), Statistik Austria (Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

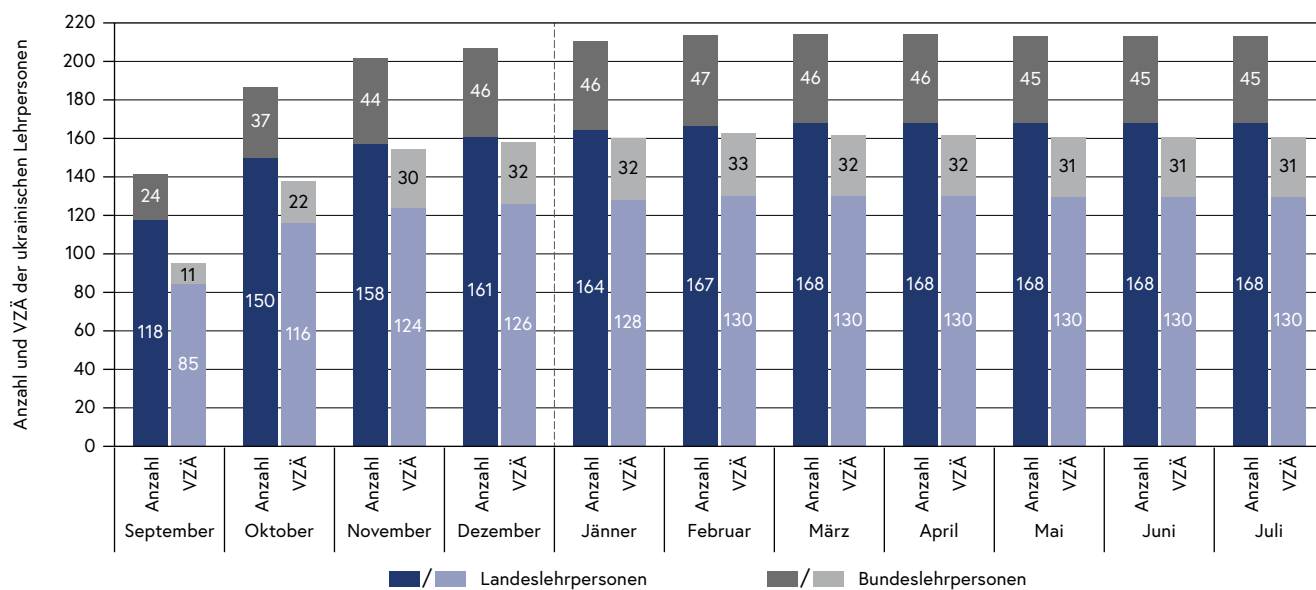
Abb. A1.5.b: Anteil an aus der Ukraine geflohenen Schülerinnen und Schülern nach Bundesland in der Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler (Juni 2023)



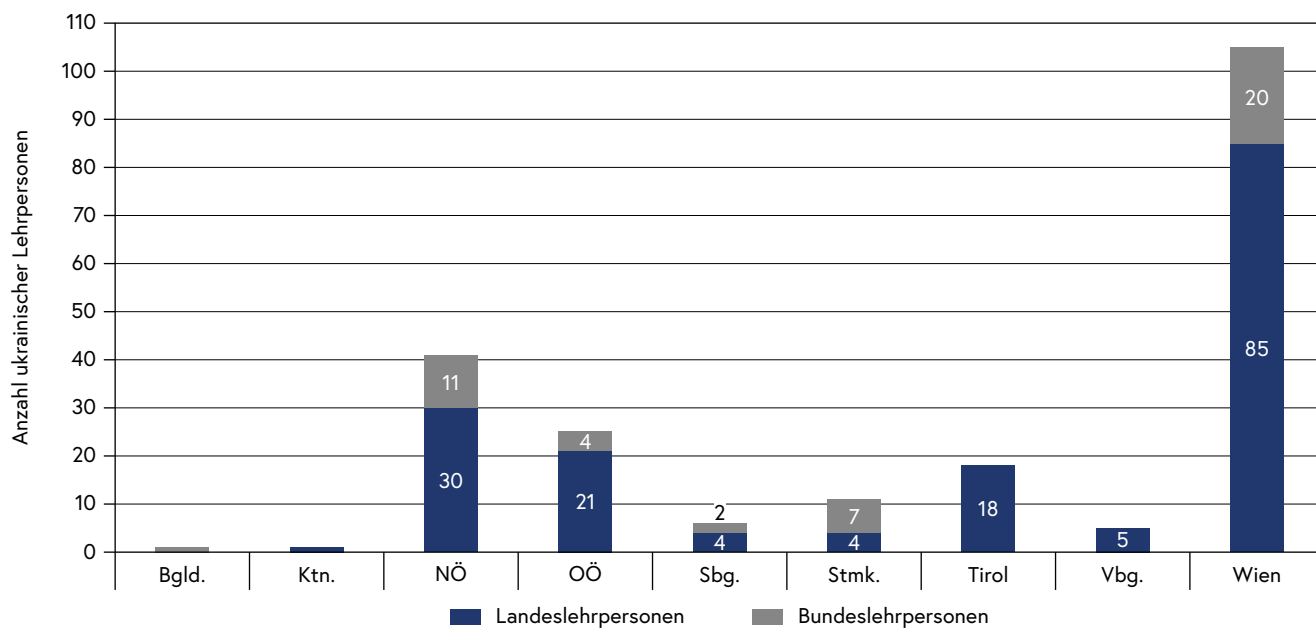
Anmerkung: Zur Berechnung der Anteile wurde die Grundgesamtheit aller Schülerinnen und Schüler je Bundesland bzw. Land und Schultyp im Schuljahr 2022/23 laut Statistik Austria herangezogen.

Quellen: BMBWF (Erhebung der aus der Ukraine geflohenen Schülerinnen und Schüler sowie der ukrainischen Lehrpersonen), Statistik Austria (Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. A1.5.c: Anzahl ukrainischer Lehrpersonen (2022/23)

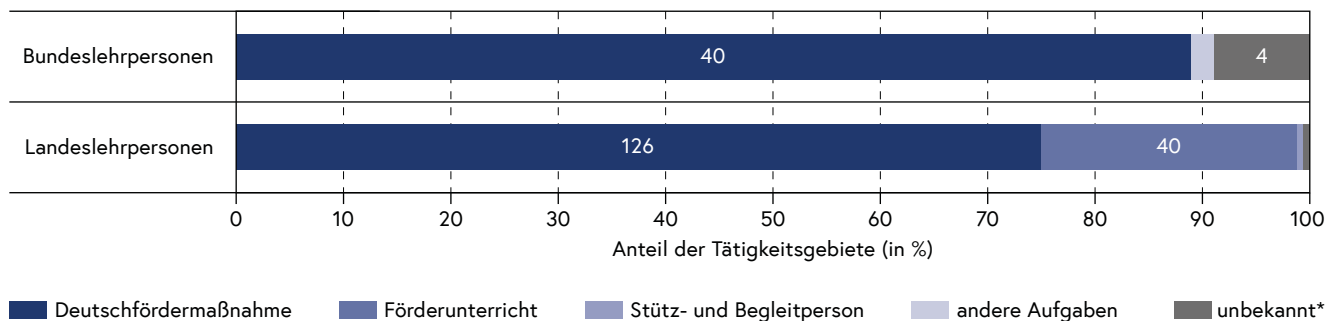


Quelle: BMBWF (Erhebung der aus der Ukraine geflohenen Schülerinnen und Schüler sowie der ukrainischen Lehrpersonen). Darstellung: IQS.

Abb. A1.5.d: Anzahl ukrainischer Lehrpersonen nach Bundesland (Juni 2023)

Anmerkungen: Genaue Zahlen für Burgenland und Kärnten finden sich im Online-Datenmaterial. Für Österreich ergibt sich eine Summe von 168 Landeslehrpersonen und 45 Bundeslehrpersonen.

Quelle: BMBWF (Erhebung der aus der Ukraine geflohenen Schülerinnen und Schüler sowie der ukrainischen Lehrpersonen). Darstellung: IQS.

Abb. A1.5.e: Einsatzgebiete ukrainischer Lehrkräfte (Juni 2023)

Anmerkungen: Mehrfachnennungen sind möglich. Datenwerte in den Balken bezeichnen absolute Anzahlen. *Darstellung des Einsatzgebietes als „unbekannt“ bei fehlender Übermittlung eines Einsatzgebietes.

Quelle: BMBWF (Erhebung der aus der Ukraine geflohenen Schülerinnen und Schüler sowie der ukrainischen Lehrpersonen). Darstellung: IQS.

A2 – Die Schülerinnen und Schüler der Primarstufe

In dieser Indikatorengruppe wird für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler der Primarstufe die Verteilung auf verschiedene individuelle Merkmale, welche empirisch in einem Zusammenhang mit dem Schulerfolg und Kompetenzerwerb stehen, untersucht. Merkmale, die statistisch in einem ungünstigen Zusammenhang mit dem Bildungserfolg stehen, werden hier als Risikomerkmale bezeichnet. Nicht untersucht werden können die zugrundeliegenden Mechanismen innerhalb und außerhalb der Schulen, die zu Risiken für den schulischen Erfolg führen. Zum einen werden die Bildungshintergründe und der sozioökonomische Status, operationalisiert durch die höchsten Bildungsabschlüsse und Haushaltseinkommen, nach Migrationshintergrund dargestellt (A2.1). Diese Merkmale üben einen indirekten Einfluss auf die Bildungserfolgswahrscheinlichkeit der Volksschulkinder aus. Die Verteilung von Kindern mit Migrationshintergrund und nach entsprechenden Herkunftsregionen sowie die Alltagssprache auf der Primarstufe werden in Indikator A2.2 näher beleuchtet, welche sich je nach Urbanisierungsgrad und Bundesland zum Teil enorm unterscheiden. Diese Risikomerkmale werden anschließend kumuliert und im Zeitverlauf in A2.3 dargestellt. Der Anteil der Volksschülerinnen und Volksschüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird nach Bundesland, Urbanisierungsgrad sowie im Zeitverlauf in Indikator A2.4 dargestellt. Die Datengrundlage dieser Indikatorengruppe sind die Daten der Schulstatistik, teilweise verknüpft mit anderen Registerdaten der Statistik Austria.

Die Bildungsherkunft der Kinder auf der Primarstufe, operationalisiert durch den höchsten Bildungsabschluss der Eltern, gilt als Hinweis auf die Bildungsnahe der Familie. Es wird angenommen, dass diese die kulturelle und kommunikative Praxis prägt. Für die Betrachtung herangezogen wird der Elternteil mit dem höheren Bildungsabschluss. Die Bildungsherkunft der Schülerinnen und Schüler unterscheidet sich im Allgemeinen vom Bildungsstand der Gesamtbevölkerung und insbesondere vom Bildungsstand der Bevölkerung mit Migrationshintergrund, da die Eltern der Kinder im Volksschulalter der jüngeren Generation angehören. Der Anstieg des Bildungsniveaus in der Bevölkerung schlägt sich in Abbildung A2.1.b zum zeitlichen Verlauf der Bildungsabschlüsse bei den Eltern der Kinder im Volksschulalter nieder, sowohl für Familien mit als auch ohne Migrationshintergrund. Allerdings zeigt sich im Vergleich, dass Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund deutlich häufiger maximal einen Pflichtschulabschluss haben und entsprechend höhere Abschlüsse seltener vorkommen.

Der Anteil der Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss liegt unter den einheimischen Kindern stabil bei lediglich 4 %, während dieser Anteil bei Kindern mit Migrationshintergrund mit etwa einem Drittel deutlich höher liegt. Allerdings geht auch hier der Anteil im Vergleich zu 2016/17 zurück. Bemerkenswert ist der Anteil der Eltern mit akademischem Abschluss. Jedes dritte einheimische Kind hat mittlerweile mindestens einen Elternteil mit tertiärem Bildungsabschluss (Universität, Fachhochschule, Pädagogische Hochschule, Akademie) und dies gilt auch für jedes fünfte Kind mit Migrationshintergrund. Für beide

A2.1 – Bildungs-
hintergrund und
sozioökonomischer Status

Gruppen zeigt sich hier ein Anstieg von fünf Prozentpunkten seit 2016/17. Bei etwa gleichen Anteilen von Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss haben die Migrantinnen und Migranten der 1. Generation (Kind im Ausland geboren) im Vergleich zu jenen der 2. Generation (Kind in Österreich geboren) häufiger höhere Bildungsabschlüsse.

Das Haushaltseinkommen als Repräsentation des sozioökonomischen Status einer Familie kann als weiterer Faktor für den Bildungserfolg eines Kindes herangezogen werden. Ein höherer sozioökonomischer Status geht einher mit einem größeren ökonomischen Kapital (z. B. Nachhilfe, private Lernmittel etc.) sowie einem größeren kulturellen Kapital (wie etwa der Anzahl der Bücher zuhause, Theaterbesuch etc.). Für Abbildung A2.1.c wird mittels Registerdatenverknüpfung das Äquivalenzeinkommen der Haushalte, in denen Kinder der Primarstufe leben, geschätzt, wobei die Haushaltsgröße berücksichtigt wird. Die Kinder werden dann danach eingeteilt, ob sie im österreichischen Vergleich in den einkommensstärksten Haushalten (mit einem Äquivalenzeinkommen im obersten Quintil) leben, in einkommensschwachen Haushalten (mit einem Einkommen im untersten Quintil) oder ob ihr Haushalt dazwischenliegt. Einheimische Kinder leben viermal häufiger in einkommensstarken Haushalten als Kinder aus zugewanderten Familien. Umgekehrt ist der Anteil der Kinder, der in einkommensschwachen Haushalten lebt, bei Kindern mit Migrationshintergrund um mehr als das Vierfache erhöht. Insbesondere, wenn Kinder zur 1. Migrationsgeneration gehören, ist ihr Armutsrisiko deutlich erhöht, obwohl ihre Eltern häufig sogar besser gebildet sind als jene der 2. Generation (Abbildung A2.1.b).

A2.2 – Migrationshintergrund und Sprachlichkeit

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund auf der Primarstufe, d. h. der Volksschule inkl. der Vorschulstufe und der Sonderschule bis zur vierten Stufe, steigt in den Jahren zwischen 2016/17 und 2021/22 in Österreich leicht, aber kontinuierlich an (zeitlicher Verlauf im Online-Datenmaterial), wobei sich die Anteile in den überwiegend ländlichen Gebieten nicht verändern. Es ist allerdings zu beachten, dass die Daten zum Migrationshintergrund nur bis zum Schuljahr 2021/22 verfügbar sind und durch Fluchtmigration aus der Ukraine in den Schuljahren 2022/23 und 2023/24 der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund stärker steigt. Der größte Anteil der Migrantinnen und Migranten gehört der 2. Generation an (2021/22: 19 %), es zeigt sich allerdings seit 2016/17 ein leichter Anstieg des Anteils der 1. Generation (um 1,5 Prozentpunkte auf 9 %). Migrantinnen und Migranten weisen ein erhöhtes Risiko in sozialen Kennwerten auf, welche einen indirekten Einfluss auf den Bildungserfolg ausüben. In Abbildung A2.2.a wird ersichtlich, wie sehr sich die Bundesländer und Gemeinden nach Urbanisierungsgrad im Hinblick auf den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund unterscheiden. Besonders deutlich zeigt sich der Unterschied zwischen dicht besiedelten, überwiegend städtischen Gemeinden mit einem Anteil von 49 % an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und dünn besiedelten, überwiegend ländlichen Gemeinden mit einem Anteil von 11 %. Die Stadt Wien weist mit insgesamt 51 % den deutlich höchsten Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund auf, während Kärnten (17 %) und das Burgenland (18 %) die niedrigsten Anteilswerte haben.

Die Anteilswerte der Bundesländer mit Ausnahme von Vorarlberg lassen sich weitgehend aus ihrer Gemeindestruktur erklären. Auffallend ist hierbei die zunehmende Diversifikation der Herkunftsländer, was sich durch hohe Anteile von Familien in der Kategorie „anderes Land“ bei gleichzeitigem Rückgang der Anteile der Türkei zeigt. Österreichweit hat sich seit 2016/17 der Anteil der Schülerinnen und Schüler aus anderen Ländern um vier Prozentpunkte auf 60 % erhöht, unter den Bundesländern weist hier das Burgenland mit 76 % den höchsten Anteilswert auf.

In Abbildung A2.2.b ist der Verlauf der Anteilswerte von Staatsangehörigkeiten (ausgenommen Österreich) der Schülerinnen und Schüler auf der Primarstufe dargestellt. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern ohne österreichische Staatsangehörigkeit ist im Jahr 2021/22 mit 21 % deutlich geringer als der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im gleichen Schuljahr, d. h., Letztere sind häufig österreichische Schülerinnen und Schüler. Auffällig ist auch der starke Anstieg von Schülerinnen und Schülern mit Staatsangehörigkeiten der nicht gesondert kategorisierten Staaten zwischen 2014 und 2018 und erneut zum Schuljahr 2022/23, welcher mit den jüngsten Fluchtbewegungen zusammenhängen dürfte. Auch die Staatsangehörigkeiten aus der EU verzeichnen einen konstanten Anstieg. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit türkischer Staatsangehörigkeit sinkt zu Beginn der 2010er-Jahre und liegt bei nur mehr 1,5 %. Im Jahr 2022/23 besaßen 1,6 % der Schülerinnen und Schüler die ukrainische Staatsangehörigkeit (Indikator A1.5).

Als wesentlicher Faktor für den Bildungserfolg wird das ausreichende Verstehen der Unterrichtssprache, die mit wenigen Ausnahmen Deutsch ist, betrachtet. In Abbildung A2.2.c sind die im Alltag gebrauchte(n) Sprache(n) der Schülerinnen und Schüler sowie die Sprachgruppen außer Deutsch nach Bundesland und Urbanisierungsgrad dargestellt. Hierfür werden die gemäß den Vorgaben der Bildungsdokumentationsverordnung von den Schulen erfassten Sprachen der Kinder ausgewertet. Für jedes Kind können bis zu drei Sprachen angegeben werden. Für die Zuordnung der Sprachgruppe wird die erstgenannte Sprache außer Deutsch herangezogen, unabhängig davon, ob diese vor oder nach der deutschen Sprache gereiht ist.

Österreichweit haben 2022/23 unter den Schülerinnen und Schülern der Primarstufe 66 % ausschließlich Deutsch, 7 % Deutsch und eine oder mehrere andere Alltagssprache(n) und mit 28 % mehr als ein Viertel ausschließlich eine oder mehrere andere Alltagssprachen. Der nicht deutschsprachige Anteil der Schülerinnen und Schüler variiert nach Bundesland bzw. Urbanität. Während dieser in dünn besiedelten Gemeinden mit 9 % eher gering ist, ist er in dicht besiedelten mit 53 % mehr als fünfmal so hoch. Wien übertrifft diesen Wert noch um weitere sechs Prozentpunkte, während Kärnten mit 10 % den kleinsten Anteilswert aufweist.

Auf der rechten Seite der Abbildung A2.2.c sind die Sprachgruppen (außer Deutsch) nach Bundesland und Urbanisierungsgrad dargestellt. Auffällig ist hier, wie bei den Herkunftsregionen (Abbildung A2.2.a), der relativ große Anteil an „anderen Sprachen“. Die Unterschiede zwischen den Bundesländern sind zu Teilen der demografischen Struktur nach anerkannten Minderheitensprachen (im Burgenland, in Kärnten und der Steiermark) geschuldet. Abbildung A2.2.d zeigt die Anteilswerte von Gruppen der von Schülerinnen und Schülern erstgenannten Alltagssprachen (außer Deutsch) im Zeitverlauf von 2009/10 bis 2022/23. Dabei ist auch hier die starke Zunahme von nicht weiter klassifizierten Sprachen außerhalb der für Gastarbeitermilieus typischen Sprachen auffallend, wobei seit 2019/20 der Zuwachs stagniert. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die andere slawische Sprachen (außer Bosnisch/Kroatisch/Serbisch) sprechen, hat sich zwischen 2009/10 und 2021/22 mehr als verdoppelt und steigt mit der Fluchtmigration aus der Ukraine noch einmal um 1,3 Prozentpunkte an.

A2.3 – Kumulation sozialer Risiken auf der Primarstufe

Die bisherigen Indikatoren von Indikatorengruppe A2 behandeln soziale und familiäre Herkunftsmerkmale der Volksschulkinder getrennt. Zwischen diesen bestehen aber vielfältige Zusammenhänge, so geht etwa ein niedriges Haushaltseinkommen häufig mit geringer formaler Bildung der Eltern einher. Abbildung A2.3.a versucht im Zeitverlauf ein Gesamtbild möglicher individueller Risikofaktoren für den Bildungserfolg von Kindern zu zeichnen. Dazu werden drei Merkmale herangezogen: a) Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss, b) niedriges Haushaltseinkommen und c) nichtdeutsche Alltagssprache der Schülerinnen und Schüler. Schülerinnen und Schüler werden anhand ihrer Ein- oder Mehrfachzugehörigkeit zu diesen Merkmalsgruppen klassifiziert.

Österreichweit schwankt der Anteil der Primarstufenkinder, welche in wenigstens eine der oben definierten Risikokategorien fallen, zwischen 2016/17 und 2021/22 zwischen 37 % und 39 %. Der Anteil der Kinder, welche in alle drei Risikokategorien fallen, liegt 2021/22 bei 5,4 %. Dem Migrationshintergrund wird per se kein Risiko für den Bildungserfolg zugeschrieben. Vielmehr wird in der Darstellung nach Migrationshintergrund ersichtlich, dass sich unter den Migrantinnen und Migranten der 1., aber auch der 2. Generation häufiger Schülerinnen und Schüler mit sozialen Risikofaktoren befinden. Es ist dies nicht nur das Merkmal Alltagssprache, sondern es sind auch – meist in Kombination mit der Sprache – niedriges Einkommen und geringe formale Bildung der Eltern.

Bei mehr als der Hälfte der Kinder mit Migrationshintergrund kumulieren mindestens zwei Risikomerkmale. 15 % der Primarstufenkinder mit Migrationshintergrund in der 1. Generation und 23 % in der 2. Generation vereinen alle drei Risiken für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn. Nach Urbanisierungsgrad der Gemeinden zeigen sich zudem Unterschiede zugunsten der dünn besiedelten, überwiegend ländlichen Gemeinden, in denen sich kaum Schülerinnen und Schüler mit Mehrfachrisiken befinden (4,6 % mit zwei Risikofaktoren, 1,3 % mit allen drei Risikofaktoren). Hingegen zeigt Wien – welches in dieser Darstellung aufgrund seiner Besonderheit aus den dicht besiedelten Gemeinden

ausgenommen wird – die höchsten Anteilswerte von Schülerinnen und Schülern mit zwei (24 %) oder drei Risikofaktoren (12 %). Die weiteren dicht besiedelten sowie die mittel besiedelten Gemeinden reihen sich dazwischen konsistent ein.

Im folgenden Indikator wird ein Überblick über die Situation des sonderpädagogischen Unterrichtswesens auf der Primarstufe (inkl. Vorschulstufe) gegeben, wobei eine Kategorisierung der Schülerinnen und Schüler vorgenommen wird, die inhaltlich die Diskussion um Integration besser unterstützt und daher u. U. von amtlichen Statistiken geringfügig abweicht (die Definition ist im Online-Datenmaterial des Kapitels A nachzulesen). Da in der Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler nach dem Bildungsdokumentationsgesetz 2020 keine Daten zum sozialen Hintergrund, zur Art des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) oder zur Lehrplaneinstufung vorliegen, sind die Analysen auf das Geschlecht beschränkt. Abbildung A2.4.a zeigt den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit SPF auf der Primarstufe aufgeteilt nach Bundesland und Urbanisierungsgrad (2022/23) sowie im Zeitverlauf für Österreich (2009/10 bis 2022/23). Österreichweit haben 2022/23 bis zur vierten Schulstufe 2,8 % (10.370 Schülerinnen und Schüler) sonderpädagogischen Förderbedarf, wobei Buben anteilmäßig häufiger betroffen sind. Über die Bundesländer hinweg streuen die Anteile stark. In Wien (3,2 %), Oberösterreich (3,5 %) und Salzburg (4,2 %) liegen die Anteile der Kinder mit SPF mehr als doppelt so hoch wie im Burgenland (1,5 %) und in Tirol (1,4 %). Betrachtet man den SPF nach Urbanisierungsgrad, so ist der Anteil in dünn besiedelten (überwiegend ländlichen) Gebieten mit 1,8 % deutlich kleiner als in mittel und dicht besiedelten Gebieten (3,5 % und 3,3 %). Dieser Unterschied zwischen den Regionen ist mit Bezug auf männliche Schüler stärker ausgeprägt als mit Bezug auf Schülerinnen.

A2.4 – Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Betrachtet man österreichweit den zeitlichen Verlauf des Anteils an Schülerinnen und Schülern mit SPF, so lässt sich zwischen 2015/16 und 2018/19 ein Rückgang erkennen. Vergleicht man die Werte von 2019/20 und 2022/23 auf Bundeslandebene, so zeigt sich ein bedeutsamer Rückgang im Burgenland und, besonders stark, in Vorarlberg.

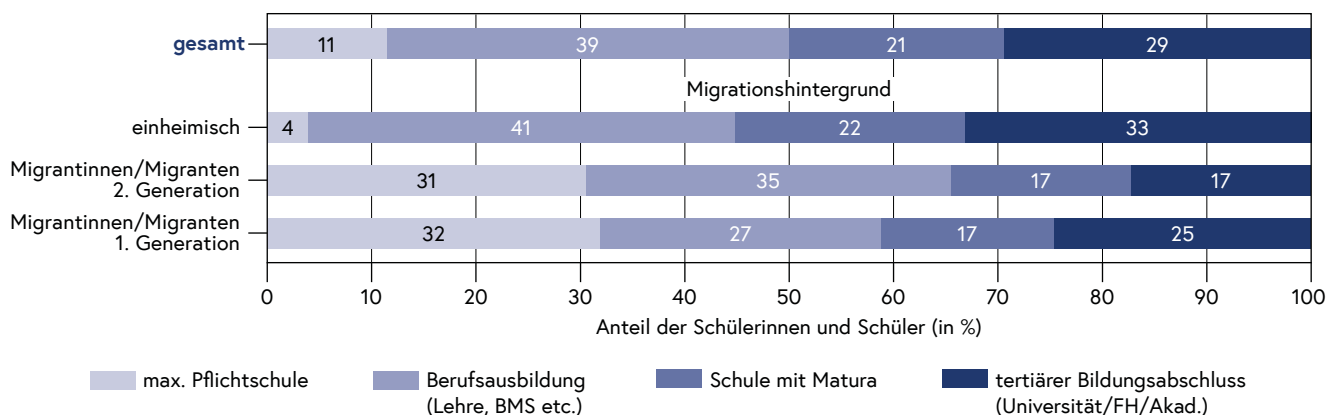


Kurz & bündig

- Jedes dritte Kind im Volksschulalter hat zumindest einen Elternteil mit tertiärem Bildungsabschluss.
- Kinder mit Migrationshintergrund leben viermal häufiger in einkommensschwachen Haushalten als einheimische Kinder. Besonders viele der Kinder in der ersten Migrationsgeneration leben in Haushalten mit geringem Einkommen.
- Jedes zweite Kind auf der Primarstufe in dicht besiedelten Gemeinden hat Migrationshintergrund, nahezu 5-mal häufiger als auf dem Land.
- 28 % der Kinder auf der Primarstufe nutzen ausschließlich andere Alltagssprachen als Deutsch, weitere 7 % nutzen Deutsch und zumindest eine weitere Sprache im Alltag.
- Eine starke Verdichtung von Merkmalen (nichtdeutsche Alltagssprache, niedriger Berufsstatus und niedrige formale Bildung der Eltern), die mit Risiken für den Bildungserfolg verbunden sind, existiert bei Kindern mit Migrationshintergrund.
- Bei Buben wird deutlich häufiger sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) festgestellt als bei Mädchen.
- Die Bundesländer mit den höchsten Förderquoten haben mehr als doppelt so hohe Anteile an Kindern mit SPF wie die Länder mit den geringsten Anteilen.

A2.1 – Bildungshintergrund und sozioökonomischer Status

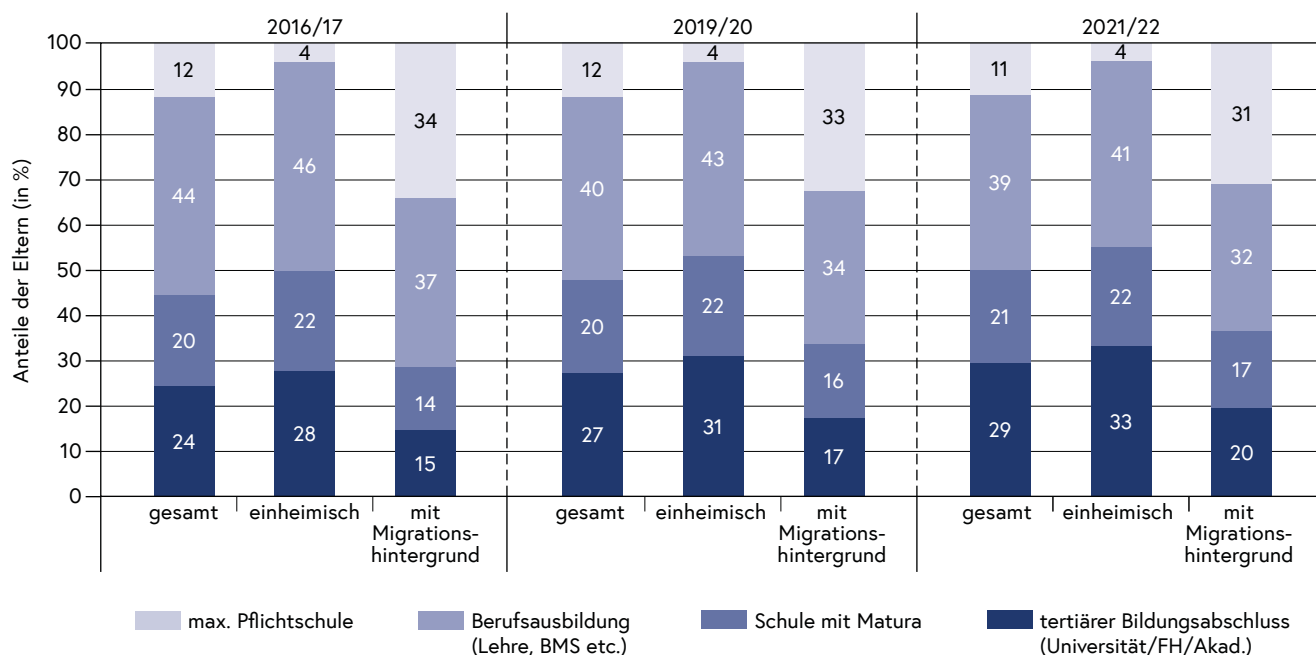
Abb. A2.1.a: Höchster Bildungsabschluss der Eltern von Kindern auf der Primarstufe nach Migrationshintergrund* (2021/22)



Anmerkung: *Einheimisch sind Kinder, von denen wenigstens ein Elternteil in Österreich geboren ist.

Quelle und Berechnung: Statistik Austria (Schulstatistik mit Registerdatenverknüpfung). Darstellung: IQS.

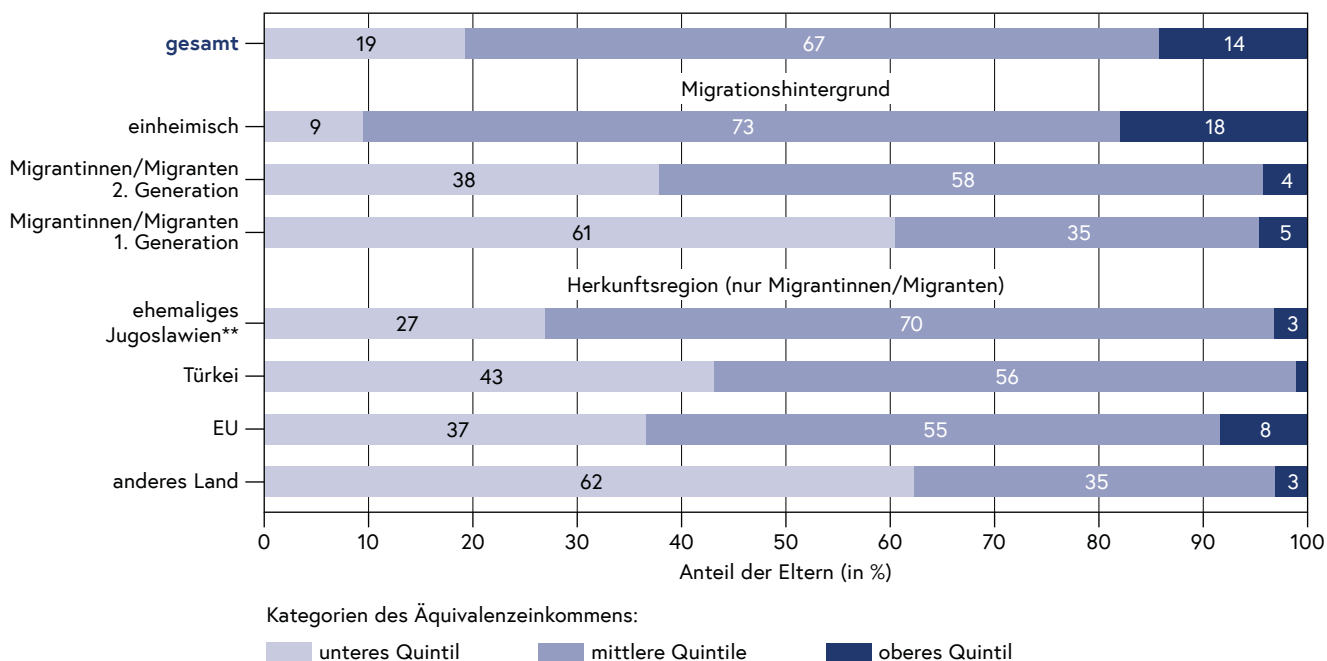
Abb. A2.1.b: Höchster Bildungsabschluss der Eltern von Kindern auf der Primarstufe nach Migrationshintergrund* im Zeitverlauf (2016/17, 2019/20, 2021/22)



Anmerkung: *Einheimisch sind Kinder, von denen wenigstens ein Elternteil in Österreich geboren ist.

Quelle und Berechnung: Statistik Austria (Schulstatistik mit Registerdatenverknüpfung). Darstellung: IQS.

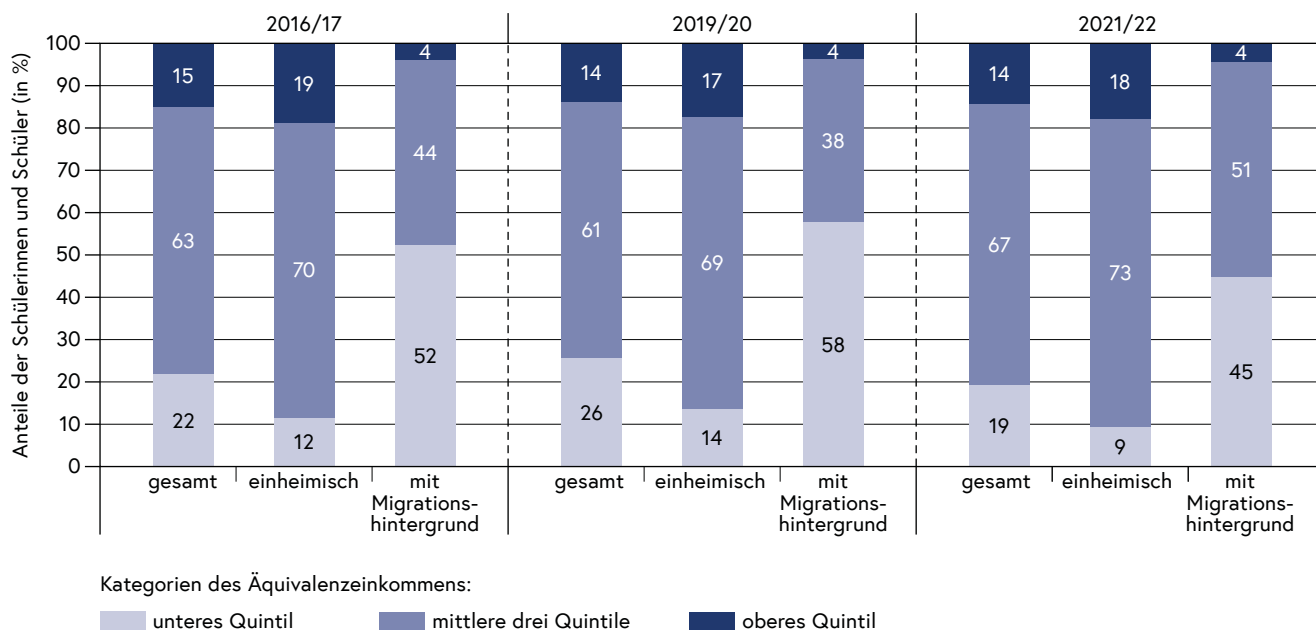
Abb. A2.1.c: Personalisiertes Haushaltseinkommen von Kindern auf der Primarstufe nach Migrationshintergrund* und Herkunftsregion (2021/22)



Anmerkungen: * Einheimisch sind Kinder, von denen wenigstens ein Elternteil in Österreich geboren ist. ** (inkl. Slowenien, Kroatien). Detaildaten zu den Herkunftsregionen Slowenien und Kroatien sowie Deutschland siehe Online-Material.

Quelle und Berechnung: Statistik Austria (Schulstatistik mit Registerdatenverknüpfung). Darstellung: IQS.

Abb. A2.1.d: Personalisiertes Haushaltseinkommen von Kindern auf der Primarstufe nach Migrationshintergrund* im Zeitverlauf (2016/17, 2019/20, 2021/22)

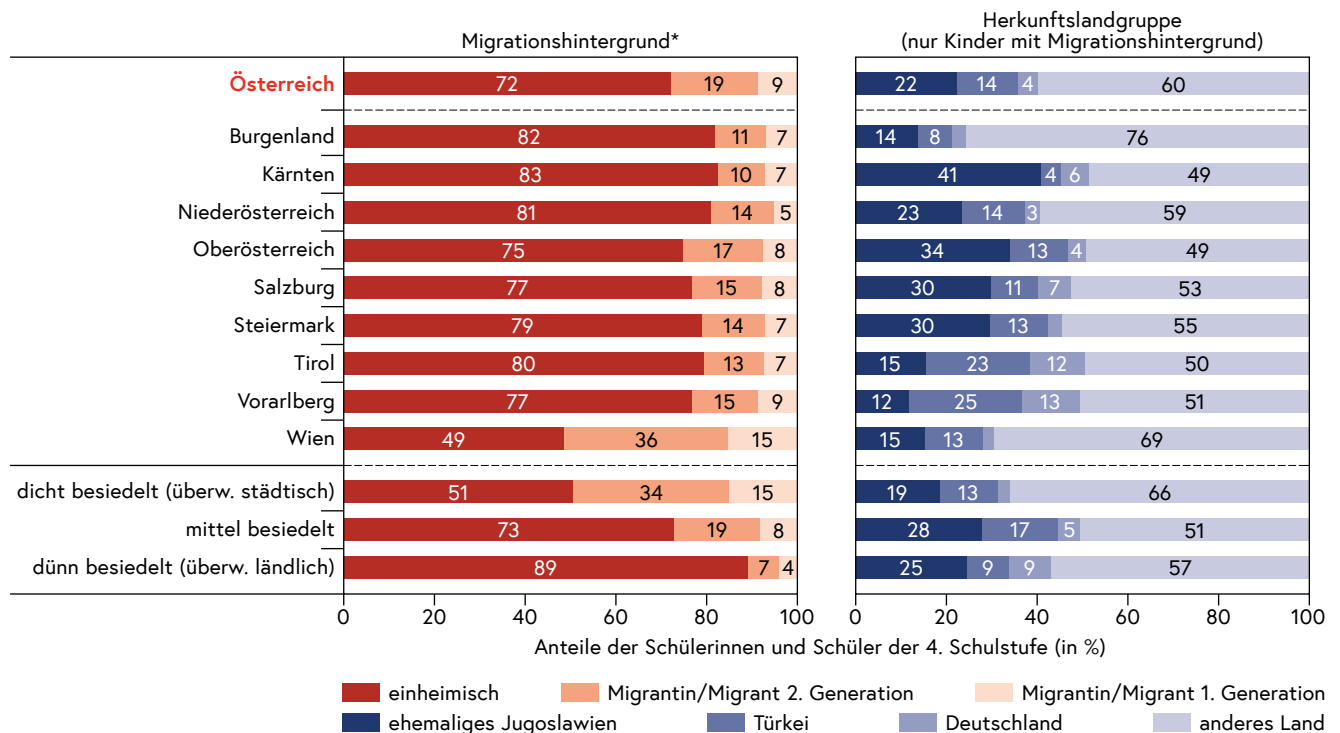


Anmerkung: * Einheimisch sind Kinder, von denen wenigstens ein Elternteil in Österreich geboren ist.

Quelle und Berechnung: Statistik Austria (Schulstatistik mit Registerdatenverknüpfung). Darstellung: IQS.

A2.2 – Migrationshintergrund und Sprachlichkeit

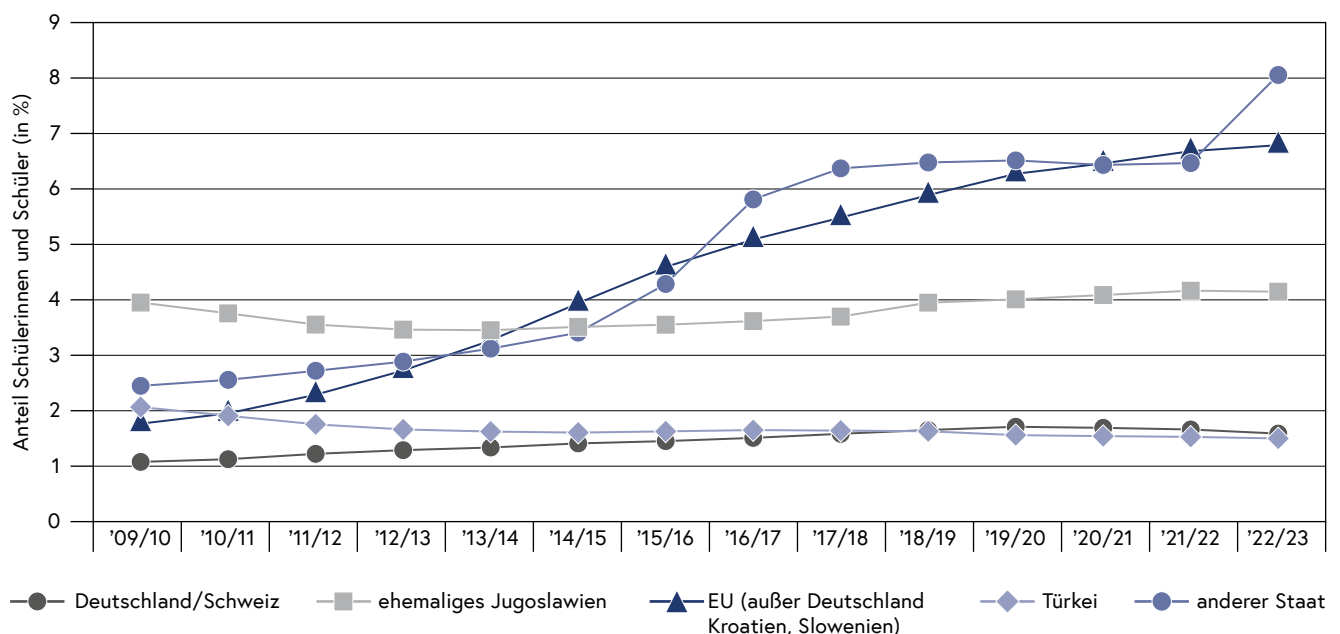
Abb. A2.2.a: Migrationshintergrund und Herkunftsland von Kindern auf der Primarstufe nach Bundesland und Urbanisierungsgrad (2021/22)



Anmerkungen: Vergleichswerte aus 2016/17 und 2019/20 finden sich im Online-Datenmaterial. * Einheimisch sind Kinder ohne Migrationshintergrund, d. h., von denen wenigstens ein Elternteil in Österreich geboren ist.

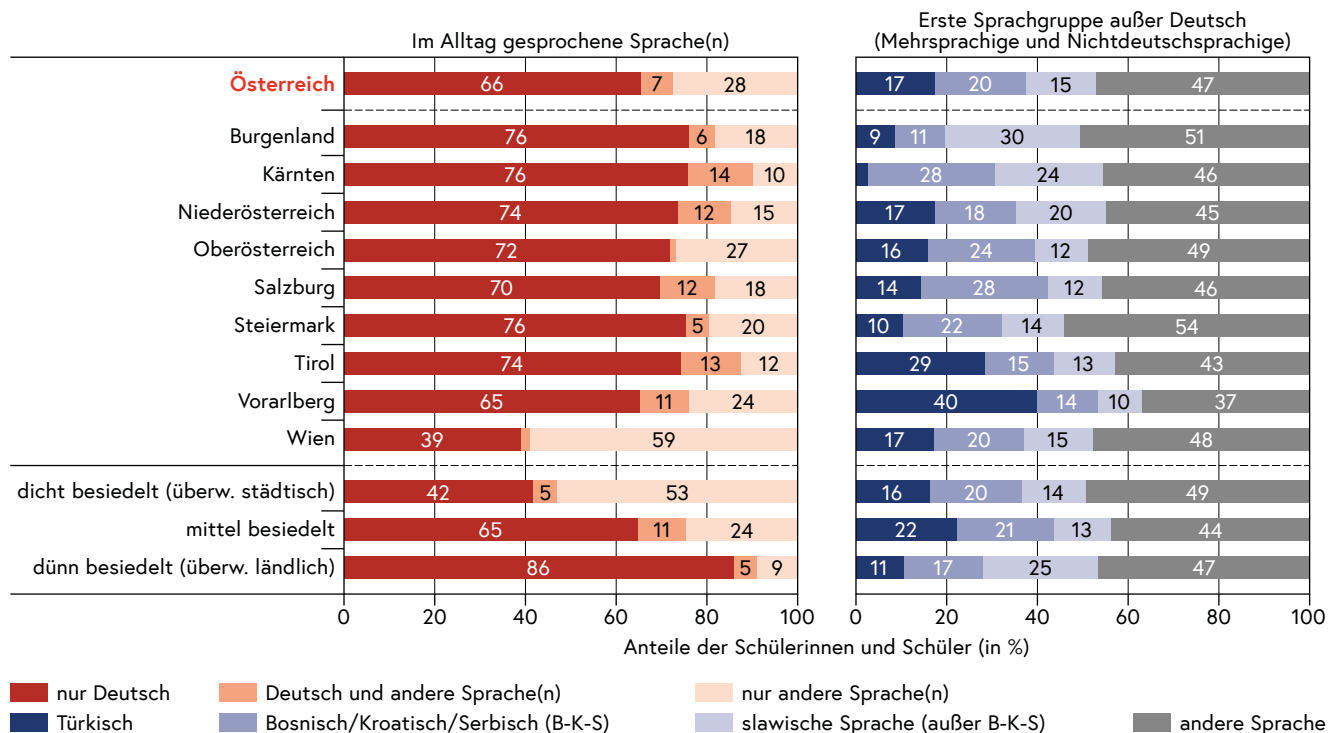
Quelle und Berechnung: Statistik Austria (Schulstatistik mit Registerdatenverknüpfung). Darstellung: IQS.

Abb. A2.2.b: Staatsangehörigkeiten der Kinder auf der Primarstufe im Zeitverlauf (2009/10–2022/23)



Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler).

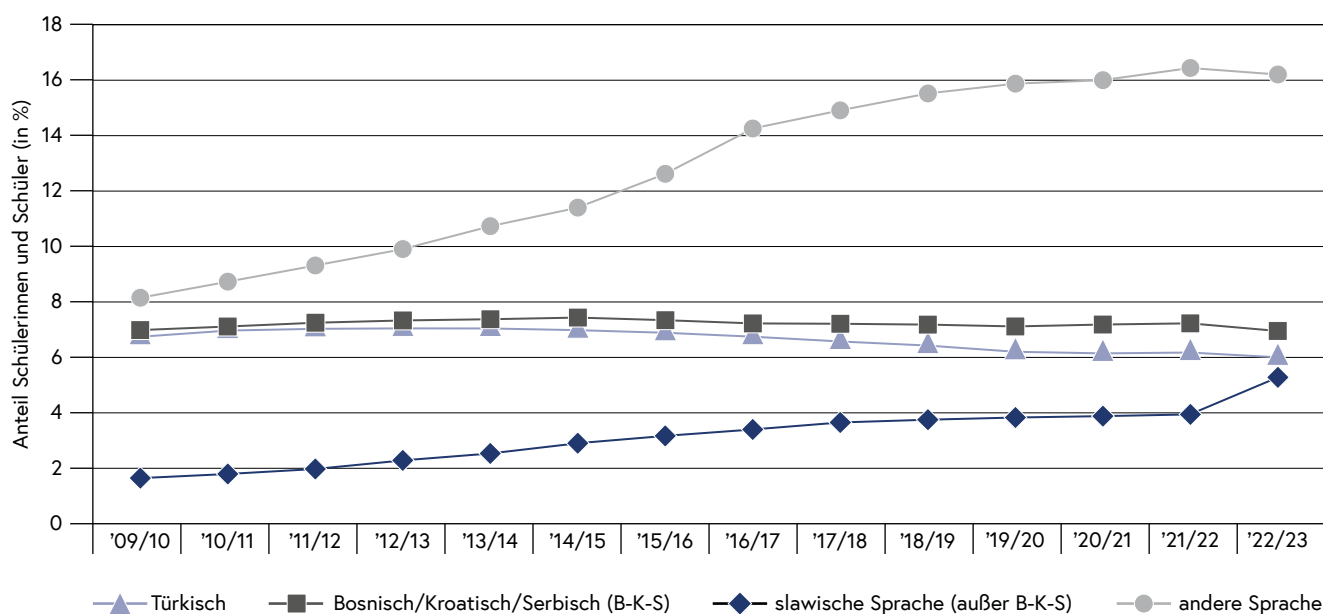
Abb. A2.2.c: Im Alltag gesprochene Sprache(n) der Schülerinnen und Schüler auf der Primarstufe nach Bundesland und Urbanisierungsgrad (2022/23)



Anmerkung: Andere slawische Sprachen umfassen Ukrainisch, Slowakisch, Russisch, Polnisch, Tschechisch, Makedonisch, Bulgarisch, Slowenisch und Weißrussisch.

Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler).

Abb. A2.2.d: Nichtdeutsche Alltagssprachen der Schülerinnen und Schüler auf der Primarstufe im Zeitverlauf (2009/10–2022/23)

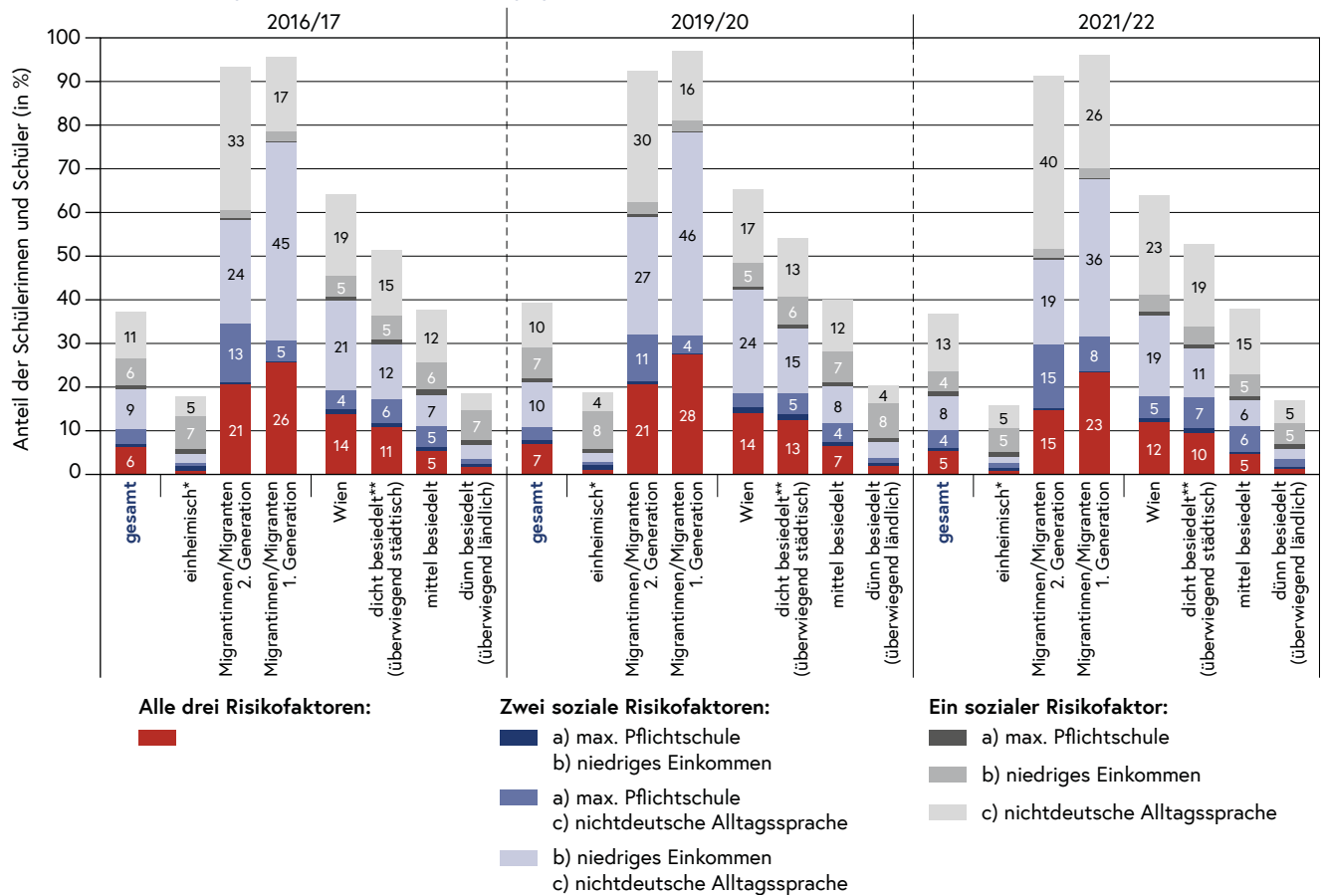


Anmerkungen: Siehe Anmerkung zu Abbildung A2.2.c. Bei Nennung mehrerer nichtdeutscher Sprachen gilt die erste Nennung.

Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler).

A2.3 – Kumulation sozialer Risiken auf der Primarstufe

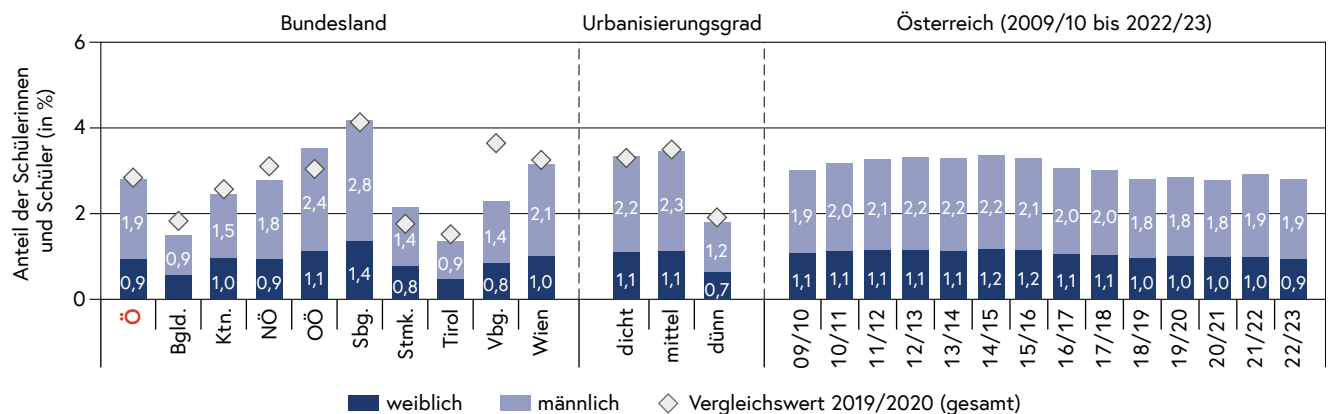
Abb. A2.3.a: Anteil der Volksschülerinnen und -schüler mit Ein- und Mehrfachrisikofaktoren nach Migrationshintergrund und Urbanisierungsgrad im Zeitverlauf (2016/17, 2019/20, 2021/22)



Anmerkungen: „max. Pflichtschule“ bezieht sich auf die höchste Bildung der Eltern/Betreuungspersonen. „niedriges Einkommen“ bezieht sich auf Personen mit einem personalisierten Haushaltseinkommen im unteren Quintil. * Einheimisch sind Kinder ohne Migrationshintergrund, d. h., wenigstens ein Elternteil ist in Österreich geboren. ** Urbanisierungsgrad „dicht besiedelt (überwiegend städtisch)“ ohne Wien. Quelle und Berechnung: Statistik Austria (Schulstatistik mit Registerdatenverknüpfung). Darstellung: IQS.

A2.4 – Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Abb. A2.4.a: Schülerinnen und Schüler auf der Primarstufe mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Bundesland und Urbanisierungsgrad (2022/23) und im Zeitverlauf (2009/10–2022/23)



Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler).

A3 – Bildung in der Gesellschaft

In Indikatorengruppe A3 werden verschiedene Aspekte betrachtet, wie Bildung in der Gesellschaft verankert ist. Es geht dabei nicht um die aktuelle Situation der Schulen bzw. der Schülerinnen und Schüler, sondern um die Bevölkerung im typischen erwerbsfähigen Alter von 15 bzw. 25 bis 64 Jahren – ihren Bildungsstand, ihre Erwerbsquoten in Abhängigkeit vom höchsten Bildungsabschluss und die monetären Erträge in unselbstständiger Erwerbstätigkeit, die je nach höchster abgeschlossener Bildung realisiert werden. Zwar handelt es sich dabei um längerfristige Ergebnisse (Outcomes) von Bildung, sie bilden aber auch einen Hintergrund an Erwartungshaltungen, vor dem das aktuelle Bildungssystem seine Leistungen erbringt. So führt etwa die Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte zu gesteigerten individuellen Erwartungen hinsichtlich der zu erreichenden Bildungsabschlüsse.

Im internationalen Vergleich werden in den Abbildungen dieser Indikatorengruppe ausgewählte, vom Wohlstand her vergleichbare Länder der EU bzw. der OECD sowie zusätzlich der Mittelwert der EU-Länder dargestellt. Nähere Informationen zur Länderauswahl können der Einleitung zum Teil 2 dieses Berichts entnommen werden. Im Online-Datenmaterial finden sich stets alle Länder, für die in Eurostat Zahlen vorliegen.

A3.1 – Bildungsstand der Bevölkerung

Mit österreichweit 22 % weist die weibliche Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren im Jahr 2021 um 4 Prozentpunkte häufiger einen tertiären Bildungsabschluss (Hochschule, Universität, Akademie) auf als die Männer im gleichen Alter (Abbildung A3.1.a). Frauen haben mit 19 % jedoch weiterhin häufiger als Männer (15 %) maximal den Pflichtschulabschluss, diese Lücke schließt sich jedoch im Vergleich zu 2018 um 1,5 Prozentpunkte. Dieser Rückgang erklärt sich teilweise dadurch, dass der Geschlechterunterschied bei den älteren Kohorten, die nach 2018 das Rentenalter erreicht haben, ausgeprägter war. Unter den Bundesländern sticht Wien mit vergleichsweise hohen Anteilen an Personen mit tertiären Bildungsabschlüssen (32 % der Frauen und 27 % der Männer) hervor. Entsprechend weniger Personen haben in der Bundeshauptstadt einen höchsten Bildungsabschluss im berufsbildenden Bereich der Lehre bzw. der BMS. In Österreich verfügen im Jahr 2022 86 % der Personen im Alter von 25 bis 64 Jahren über einen Abschluss auf dem Niveau von Sekundarbereich II oder höher (Abbildung A3.1.b). Dieser Anteil ist seit 2013 um etwa 3 Prozentpunkte gestiegen. Im Vergleich mit ausgewählten Ländern wird ersichtlich, dass Österreich im Jahr 2022 über dem EU-Schnitt (rund 80 %) sowie über den Nachbarländern Deutschland (rund 83 %) und Italien (rund 63 %) liegt, während die anderen dargestellten Nachbarländer teilweise höhere Anteile als Österreich (bis zu rund 95 %) aufweisen. In allen dargestellten Ländern, mit Ausnahme von Deutschland und der Schweiz, ist der Anteil der Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II zwischen 2013 und 2022 gestiegen. In den Vergleichsländern Finnland, Schweiz und Deutschland ist nach 2020 ein Rückgang des Anteils zu beobachten.

Mit Abschluss einer BMS, einer BHS, eines Kollegs oder einer Hochschule bzw. Akademie sind im Jahr 2021 nur etwa 3 % der Personen im Alter von 15 bis 64 Jahren (sofern sie sich nicht in formaler Ausbildung befanden) arbeitslos (Abbildung A3.2.a). Dieser Anteil liegt deutlich niedriger als bei Personen mit maximal Pflichtschulabschluss (11 % der Frauen und 12 % der Männer arbeitslos), welche zudem sehr oft Nichterwerbspersonen sind, also aus verschiedenen Gründen nicht aktiv nach Arbeit suchen (37 % der Frauen und 22 % der Männer). Bei Personen mit einem Lehrabschluss oder AHS-Abschluss (sofern nicht auch ein Studium abgeschlossen wurde) liegen die Anteile der Arbeitslosen und Nichterwerbspersonen zwischen diesen beiden Extremen. Der generelle Befund lautet insofern, dass höhere Bildung die Chancen auf Erwerbstätigkeit deutlich erhöht, wobei die Erwerbschancen der Absolventinnen und Absolventen der BHS das Niveau der Personen mit tertiären Abschlüssen nahezu erreichen. Der positive Zusammenhang zwischen Bildung und Erwerbschancen zeigt sich auch im internationalen Vergleich (Abbildung A3.2.b).

A3.2 – Erwerbsstatus nach Bildungsabschlüssen

Im bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitoring der Statistik Austria wird die Erwerbs-situation von Personen verfolgt, welche in den folgenden zwei Jahren nach Abschluss oder Abbruch einer Ausbildung nicht mehr ins formale Bildungswesen eingetreten sind. Daraus wird in Abbildung A3.3.a das Bruttomonatsgehalt 18 Monate nach Abschluss einer Ausbildung (2021/22) in Kategorien dargestellt, sofern der Eintritt in die Erwerbstätigkeit gelungen ist (Indikator D1.6). Es handelt sich also um Einstiegsgehälter, die von Frauen und Männern tatsächlich realisiert werden, und nicht per se um Gehälter bei vergleichbarer Arbeit. Höhere Bruttomonatsgehälter von über 2.400 € weisen besonders häufig Männer nach Abschlüssen von Hochschulen (zu 83 %) oder Hochschullehrgängen¹ (zu 85 %) auf. Generell setzt sich diese Bildungsebene gegenüber Abschlüssen von BMHS mit deutlich höheren Einstiegsgehältern ab. Die Anteilswerte auf der höchsten Bildungsebene sind bei den Frauen allerdings wesentlich niedriger (77 % bzw. 78 %), was entweder daran liegt, dass Frauen mit geringerem Stundenausmaß oder in niedriger bezahlten Tätigkeiten in den Beruf eintreten oder für gleiche Arbeit schlechter entlohnt werden. Der Geschlechterunterschied zeigt sich auch bei niedrigerer formaler Bildung, bei der im Allgemeinen auch geringere Einstiegsgehälter realisiert werden – 84 % der Frauen und 42 % der Männer haben 18 Monate nach Pflichtschulabschluss ein Bruttomonatseinkommen von unter 1.200 €. Einen Ausreißer in der ansonst steigenden Tendenz nach höchster abgeschlossener Bildung stellen die Abschlüsse von AHS dar, sofern darauf kein Studium bzw. Studienabschluss folgt: 30 % der Frauen und 17 % der Männer fallen hier in die niedrigste Kategorie von Bruttomonatseinkommen unter 1.200 €.

A3.3 – Monetäre Erträge nach Bildungsabschlüssen

1 Bei Hochschullehrgängen ist zu beachten, dass es sich hier vermehrt um Personen handelt, die bereits eine Erwerbskarriere hinter sich haben und damit altersbezogen höhere Gehälter aufweisen.

A3.4 - Kompetenzen der Erwachsenenbevölkerung

Für eine aktive Teilhabe an der Gesellschaft und im Wirtschaftsleben sind unabhängig vom formalen Bildungsstand die tatsächlich verfügbaren Grundkompetenzen entscheidend. In diesem Indikator werden Ergebnisse abgebildet, die zum ersten Mal seit über einer Dekade einen Überblick über den Stand der Kompetenzen Erwachsener geben und die darüber hinaus das erste Mal überhaupt in der Form ermöglichen, eine Entwicklung von Kompetenzen Erwachsener über rund zehn Jahre hinweg anhand eines Kohortenvergleichs zu ziehen. Die Haushaltserhebung *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) der OECD ist eine umfassende, international durchgeführte Studie zur Erfassung der grundlegenden Fähigkeiten und Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung (OECD, 2024; Statistik Austria, 2024). In diesem Indikator werden die Kompetenzen in Lesen und Alltagsmathematik dargestellt. PIAAC ergänzt somit den internationalen Vergleich des Bildungsstands der Bevölkerung (Indikator A3.1) um einen direkten Vergleich der Kompetenzen der Wohnbevölkerung zwischen 16 und 65 Jahren und erlaubt deren Veränderungen über ein Jahrzehnt zu beobachten. In Abbildung A3.4.a ist die Verteilung über die Kompetenzstufen im internationalen Vergleich (2022/23) abgebildet. Eine Beschreibung der Kompetenzstufen findet sich bei Statistik Austria (2024). Die Abbildungen A3.4.b und A3.4.c stellen den Vergleich der Länder aus Sicht der Mittelwerte und Streuungen sowie der Veränderung relativ zum ersten Zyklus (2011/12) dar. Abbildungen A3.4.d stellt Unterschiede in den Kompetenzständen zwischen Erwachsenen nach Altersgruppen und Bildungsständen sowie im Zeitvergleich dar.

Wenn im Folgenden beim Vergleich von Punktwerten von „praktisch bedeutsam“ gesprochen wird, so ist damit gemeint, dass ein Effekt (z. B. ein Unterschied) groß genug ist, um in der realen Welt von Bedeutung zu sein. Zur Beurteilung der praktischen Bedeutsamkeit von Gruppenunterschieden wird, wie auch in Indikator D2 zu Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, das Bedeutsamkeitskriterium nach Salchegger und Bruneforth (2024) angewandt. Bei Veröffentlichung dieses Berichts lagen noch nicht alle Auswertungen zur Gruppe der EU-Länder in PIAAC vor. Daher wird hier die Gruppe der OECD-Länder als Referenzgruppe herangezogen. Die EU-Werte der mittleren Kompetenzen weichen im Falle der PIAAC-Ergebnisse nur geringfügig vom OECD-Schnitt ab (um jeweils maximal einen Punkt). Die Kompetenzmessungen in Österreich wurden auf Deutsch durchgeführt.

Die Lesekompetenz bezieht sich auf das Nutzen, Verstehen, Evaluieren und Reflektieren von schriftlichen Texten zur Erreichung der eigenen Ziele, zur Entwicklung des eigenen Wissens und Potenzials, und um an der Gesellschaft teilhaben zu können. Die Lesekompetenz spielt sowohl im Beruf als auch im Alltag (beispielsweise beim Einkauf oder beim Ausfüllen von Formularen) eine zentrale Rolle und stellt eine Basis dar, auf der weiterführende Kompetenzen aufbauen. Verfügt jemand über diese Fähigkeit nur in geringem Ausmaß, kann dies persönliche, berufliche und soziale Benachteiligungen zur Folge haben. Dies trifft insbesondere auf die Gruppe der Personen auf der Kompetenz-

stufe 1 oder darunter zu, welche von der OECD (2024) als Personen mit niedrigen Kompetenzen definiert wird. Diese Gruppe ist allerdings hinsichtlich ihrer Lesekompetenzen sehr heterogen zusammengesetzt. Ein Teil davon kann überhaupt nicht lesen, andere wiederum können sehr wohl kurze Texte verstehen. Gemeinsam ist den Personen auf diesen zwei Kompetenzstufen jedoch, dass sie Schwierigkeiten haben, längere Texte mit einigen ablenkenden Informationen zu verstehen (Statistik Austria, 2024). In Österreich liegt der Anteil der Personen mit niedrigen Lesekompetenzen relativ nahe am OECD-Schnitt (Abbildung A3.4.a). 29 % der Erwachsenen zwischen 16 und 65 Jahren in Österreich fallen in diese Gruppe. Das sind 3 Prozentpunkte mehr als im OECD-Schnitt und doppelt so viele wie in Schweden, Finnland und Norwegen. Rund 10 % der Erwachsenen in Österreich besitzen hingegen Lesekompetenzen auf den höchsten beiden Stufen 4 und 5. International zeigen sich große Unterschiede in den Lesekompetenzen, insbesondere mit Blick auf die Kompetenzen auf den höchsten beiden Stufen. In Finnland, dem Land mit der größten Gruppe sehr guter Lesender, ist dieser Anteil mit rund 35 % nicht nur dreimal größer als im OECD-Schnitt bzw. in Österreich (12 % bzw. 10 %), sondern auch 16 Mal größer als in Litauen mit 2 %.

Abbildung A3.4.b vergleicht die Länder mit Blick auf Mittelwerte und Streuung in den Lesekompetenzen. Die Erwachsenen in Österreich zwischen 16 und 65 Jahren erzielen im Schnitt auf der Leseskala 254 Punkte und liegen damit im OECD-Vergleich im mittleren Kompetenzbereich und unterscheiden sich statistisch signifikant – jedoch nicht praktisch bedeutsam – vom OECD-Schnitt von 260 Punkten. Insgesamt erreichen 2022/23 zehn der dargestellten Länder praktisch bedeutsam mehr Punkte als Österreich, darunter die Nachbarländer Deutschland und die Schweiz mit um zwölf Punkte höheren Werten als Österreich. Sieben Länder zeigen ähnliche Lesekompetenzen wie Österreich und fünf Länder erreichen praktisch bedeutsam geringere mittlere Kompetenzen als Österreich. Bemerkenswert ist die, relativ zu den Ländern mit einem ähnlichem Kompetenzniveau, größere Spannweite (Punktedifferenz zwischen 5. und 95. Perzentil) der Lesekompetenzen in Österreich. Eine höhere Streuung der Kompetenzen weist tendenziell auf größere Ungleichheiten in der Bevölkerung hin. Für die OECD zeigt sich im Vergleich zur Erhebung des vorherigen Zyklus 2011/12 ein negativer Trend bezüglich der Lesekompetenzen. Während in neun der dargestellten Länder, darunter Österreich, die Lesekompetenzen statistisch signifikant abgenommen haben, zeigen sich in nur zwei Ländern signifikante Verbesserungen.

Die alltagsmathematische Kompetenz stellt eine weitere in Alltag und Beruf relevante Schlüsselkompetenz dar. Mit alltagsmathematischer Kompetenz ist die Fähigkeit gemeint, auf mathematische Inhalte, Informationen und Ideen, die auf verschiedene Weise dargestellt werden, zugreifen zu können, sowie diese verwenden und sich kritisch damit auseinandersetzen zu können, um die mathematischen Anforderungen einer Reihe von Situationen im Erwachsenenleben zu bewältigen.

Bei der alltagsmathematischen Kompetenz schneidet Österreich hinsichtlich der Verteilung der Kompetenzstufen knapp über dem OECD-Schnitt ab (Abbildung A3.4.a). Der Anteil an Personen in den untersten beiden Kompetenzstufen (Stufe 1 und darunter) ist in Österreich mit 23 % signifikant kleiner als im OECD-Schnitt von 25 %. Rund 15 % der Erwachsenen in Österreich besitzen hingegen alltagsmathematische Kompetenzen auf den beiden höchsten Stufen 4 und 5. International zeigen sich auch bei den alltagsmathematischen Kompetenzen große Unterschiede, insbesondere mit Blick auf die Kompetenzen auf den höchsten beiden Stufen.

Abbildung A3.4.c vergleicht die Länder mit Blick auf Mittelwerte und Streuung in den alltagsmathematischen Kompetenzen. Die 16- bis 65-Jährigen in Österreich erzielten 267 Punkte und liegen damit im OECD-Vergleich wie im Lesen im mittleren Kompetenzbereich. Das Ergebnis ist zwar statistisch signifikant leicht besser als der OECD-Schnitt von 263 Punkten, unterscheidet sich allerdings nicht praktisch bedeutsam davon. Insgesamt erreichen in der alltagsmathematischen Kompetenz 2022/23 sieben der dargestellten Länder praktisch bedeutsam mehr Punkte als Österreich, darunter die Schweiz, deren Mittelwert um 9 Punkte höher liegt als der österreichische. Sechs Länder zeigen ähnliche alltagsmathematische Kompetenzen wie Österreich und neun Länder erreichen praktisch bedeutsam geringere mittlere Kompetenzen als Österreich. Bei den alltagsmathematischen Kompetenzen stellt sich der Trend im Vergleich zu 2011/12 deutlich positiver dar als hinsichtlich der Lesekompetenzen. Während fünf der dargestellten Länder signifikant geringere alltagsmathematische Kompetenzen erreichen, zeigen sechs Länder signifikante Verbesserungen. In Österreich und sieben weiteren der ausgewählten Länder zeigen sich keine statistisch signifikanten Änderungen.

In PIAAC 2022/23 wurden erstmals auch Kompetenzen in adaptivem Problemlösen untersucht. Da keine Trenddaten vorliegen, wird dieser Bereich hier nicht detaillierter dargestellt. Die Ergebnisse finden sich in Statistik Austria (2024). Ähnlich wie bei den alltagsmathematischen Kompetenzen liegt Österreich signifikant über dem OECD-Schnitt.

Abbildungen A3.4.b und A3.4.c zeigen breite Streuungen der Kompetenzen der Erwachsenen in Österreich. Diese Streuung ergibt sich in Teilen aus Unterschieden zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen. Im Bereich der Lesekompetenz lässt sich im aktuellen Zyklus kein Unterschied zwischen Männern und Frauen feststellen (Statistik Austria, 2024). Im Gegensatz zum Lesen zeigen sich bei den 16- bis 65-Jährigen bedeutsame geschlechtsbezogene Unterschiede in den alltagsmathematischen Kompetenzen zugunsten der Männer (Statistik Austria, 2024).

Bei den Grundkompetenzen zeigen sich auch praktisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Altersgruppen. Daher werden die Personen in Bezug auf den Erwerb einer Matura und in fünf Altersgruppen (16 bis 24 Jahre, 25 bis 34 Jahre, 35 bis 44 Jahre, 45 bis 54 Jahre, 55 bis 65 Jahre) betrachtet. Die Analyse der Ergebnisse (Statistik Austria, 2024) in Bezug auf das Alter zeigt, dass junge Erwachsene (16 bis 24 Jahre) in Österreich in Alltagsmathematik und adaptivem Problemlösen signifikant und praktisch bedeutsam und in Lesen signifikant besser abschneiden als dieselbe Altersgruppe im OECD-Schnitt (Statistik Austria, 2024). In Lesen hebt sich diese Altersgruppe damit von den hinsichtlich der OECD leicht unterdurchschnittlichen Ergebnissen der gesamten Bevölkerung ab. In Abbildung A3.4.d werden die Kompetenzen in Lesen und Alltagsmathematik nach den Merkmalen Alter und Bildungsstand in Österreich für die Jahre 2011/12 und 2022/23 dargestellt. Bei gleichem Bildungsstand verfügen Personen zwischen 55 und 65 Jahren in beiden Kompetenzbereichen über praktisch bedeutsam niedrigere Kompetenzen als jüngere Alterskohorten. In den alltagsmathematischen Kompetenzen zeigen sich in der Altersspanne 15 bis 54 bei Personen mit und ohne Matura keine Kompetenzunterschiede zwischen den Kohorten, im Lesen hingegen deutet sich bereits für die Kohorten unter 55 Jahren der Trend an, dass jüngere Erwachsene tendenziell etwas bessere Lesekompetenzen aufweisen. Erfreulich ist, dass sich beim Vergleich der jüngeren und älteren Kohorten keine Hinweise ergeben, dass junge Erwachsenen, die erst in den letzten Jahren die Schule verlassen haben oder diese gar noch besuchen, in ihren Kompetenzen hinter älteren Kohorten mit dem gleichen Bildungsstand zurückfallen.

Betrachtet man nun den Unterschied zwischen Personen mit und ohne Maturaabschluss, so zeigen sich große Kompetenzunterschiede. Bei beiden Kompetenzbereichen verfügen Personen mit Matura (je nach Altersgruppe) über einen Kompetenzvorsprung von 46 bis 54 Punkten. Dabei sind die Unterschiede bei jüngeren Kohorten nicht größer als bei älteren Personen. Die Analyse der Ergebnisse nach Bildungsstand erlaubt, den negativen Trend in der Lesekompetenz seit 2011/12 zu verstehen. Bei den Personen mit Matura bewegen sich die Lesekompetenzen 2022/23 auf einem ähnlich hohen Niveau wie 2011/12. Dagegen zeigt sich für die Gruppe der Personen ohne Matura ein Rückgang der Kompetenzen, welcher für alle Altersgruppen über 24 Jahre praktisch bedeutsam ist. Die Lesekompetenz der 55- bis 65-Jährigen ohne Matura liegt 2022/23 um 23 Punkte unter dem Wert von 2011/12. Analysen der Statistik Austria (2024) untersuchen die Trends in der Lesekompetenz auch nach Geburtsland und Erstsprache der Befragten. Hier zeigt sich, dass der Abfall der Kompetenzen in Lesen nur für die Gruppe der im Ausland geborenen Erwachsenen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch signifikant ist.

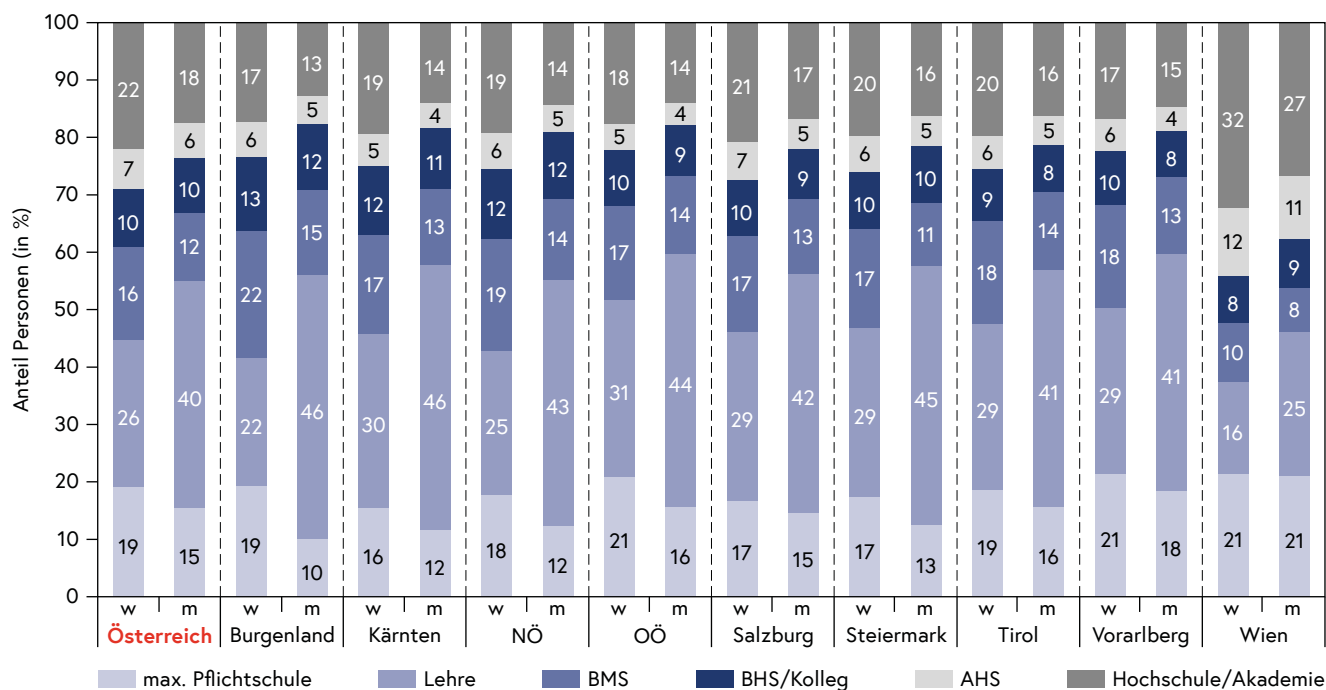


Kurz & bündig

- Die weibliche Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren weist häufiger Matura oder tertiäre Abschlüsse auf, aber auch häufiger maximal Pflichtschulabschluss als die männliche Bevölkerung.
- Österreich hat im EU-Vergleich einen hohen Anteil an Personen mit Abschluss des Sekundarbereichs II (oder höher), allerdings zeigen sich in den ausgewählten Vergleichsländern häufig noch höhere Werte.
- Höhere Bildungsabschlüsse gehen mit vermehrter Erwerbstätigkeit und geringerer Arbeitslosigkeit einher.
- Höhere Bildungsabschlüsse resultieren in höheren Einstiegsgehältern. Insgesamt zeigen sich Einkommensvorteile bei den Männern.
- Die alltagsmathematischen Kompetenzen der 16- bis 65-Jährigen in Österreich liegen im Zyklus 2022/23 signifikant über dem OECD-Schnitt, die Lesekompetenzen hingegen darunter. In beiden Bereichen ist der Unterschied zum OECD-Schnitt jedoch nicht praktisch bedeutsam.
- Im Vergleich zu 2011/12 haben die mittleren Lesekompetenzen der Erwachsenen abgenommen, während die alltagsmathematischen Kompetenzen stabil bleiben.
- Für die Erwachsenen in Österreich sind die Ergebnisse bei den alltagsmathematischen Kompetenzen im internationalen Vergleich tendenziell etwas günstiger als im Bereich der Lesekompetenzen. Dies gilt sowohl für den Ländermittelwert und die Entwicklung seit zehn Jahren als auch für den Anteil der Personen mit geringen und den Anteil mit sehr hohen Kompetenzen.
- Ältere Erwachsene zeigen geringere Kompetenzen als jüngere Erwachsene, sowohl in Lesen als auch in Alltagsmathematik. Personen mit Matura weisen deutlich höhere Kompetenzen auf als solchen ohne Matura. Gerade für letztere Gruppe sind die Lesekompetenzen im Vergleich zu 2011/12 bedeutsam zurückgegangen.

A3.1 – Bildungsstand der Bevölkerung

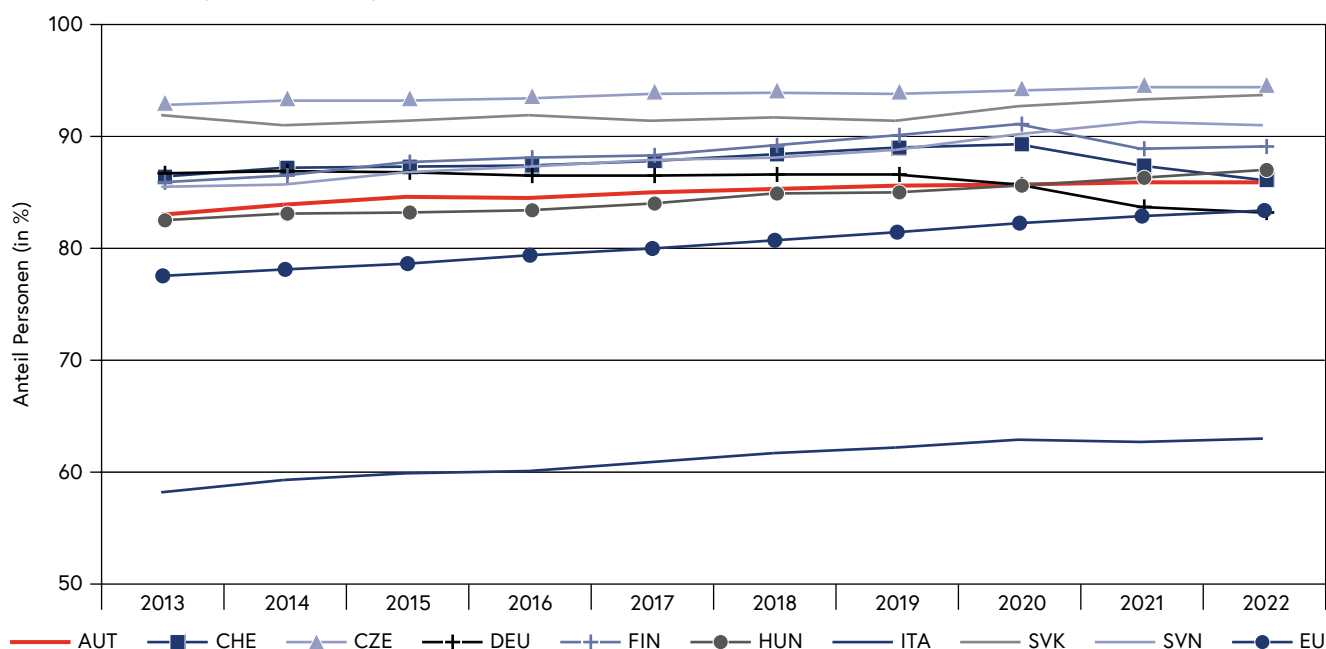
Abb. A3.1.a: Bildungsstand der 25- bis 64-Jährigen nach Bundesland und Geschlecht (2021)



Anmerkung: Die Grundgesamtheit bildet die 25- bis 64-jährige Wohnbevölkerung des jeweiligen Landes.

Quelle: Statistik Austria (Bildungsstandregister). Darstellung: IQS.

Abb. A3.1.b: Anteil der Bevölkerung (25 bis 64 Jahre) mit Abschluss im Sekundarbereich II* (oder höher) im Vergleich mit ausgewählten Ländern (2013–2022)

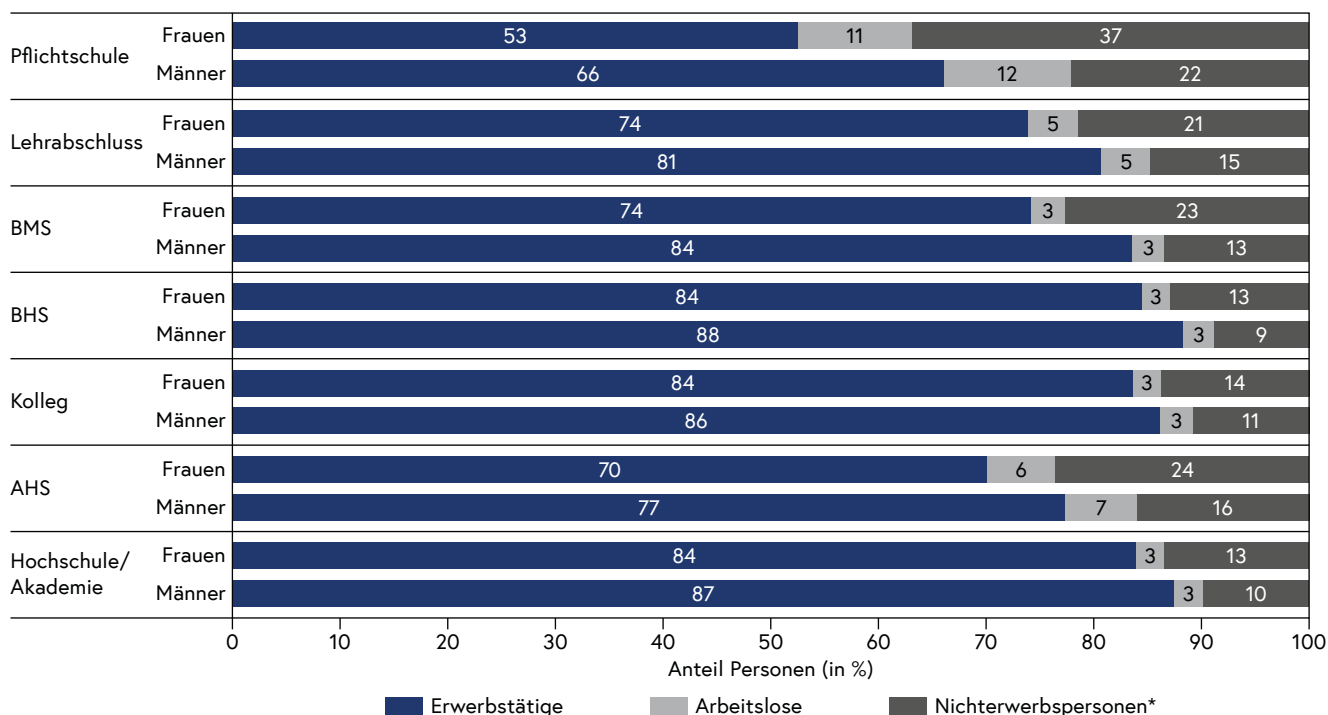


Anmerkungen: Die Grundgesamtheit bildet die 25- bis 64-jährige Wohnbevölkerung des jeweiligen Landes. *Die höchste abgeschlossene Bildung wurde nach ISCED-A-2011 bestimmt.

Quelle: Eurostat (Labour Force Survey). Darstellung: IQS.

A3.2 – Erwerbsstatus nach Bildungsabschlüssen

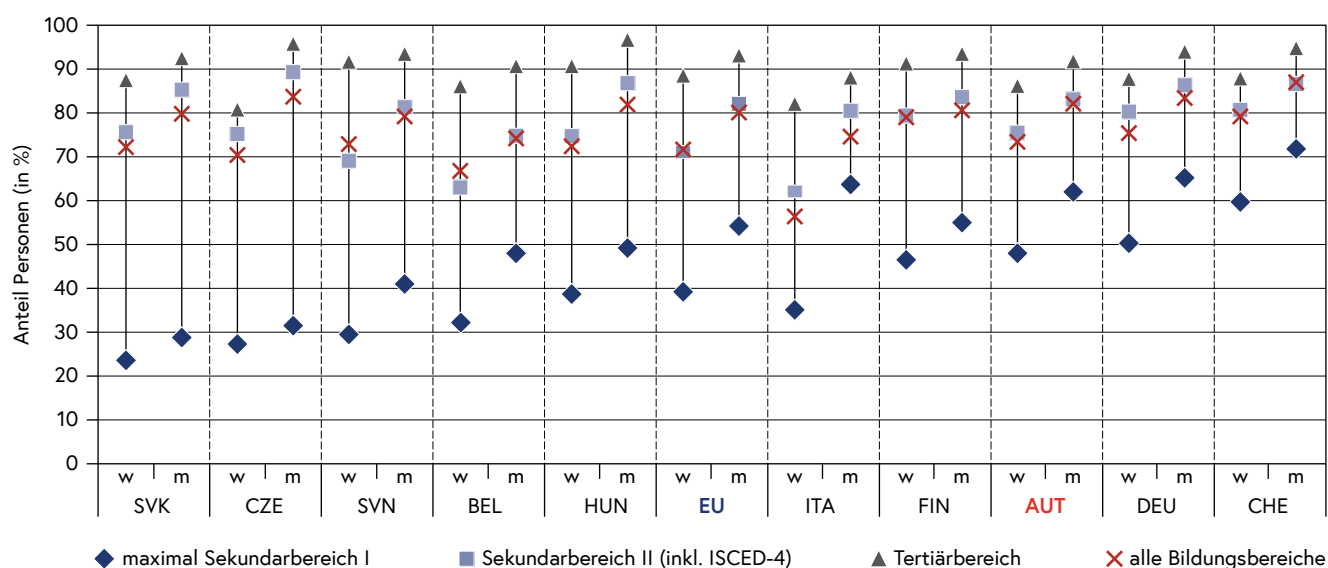
Abb. A3.2.a: Erwerbsstatus der Bevölkerung nach höchster abgeschlossener Bildung (2021)



Anmerkungen: Die Grundgesamtheit bezieht sich auf Personen im erwerbsfähigen Alter von 15 bis 64 Jahren, die sich nicht in formaler Ausbildung befinden. * Darunter fallen Personen, die aus verschiedenen Gründen weder erwerbstätig noch auf Arbeitssuche sind (Präsenzdiener, Pensionistinnen und Pensionisten usw.).

Quelle: Statistik Austria (Abgestimmte Erwerbsstatistik). Darstellung: IQS.

Abb. A3.2.b: Erwerbsquoten nach höchster abgeschlossener Bildung und Geschlecht im Vergleich mit ausgewählten Ländern (2021)

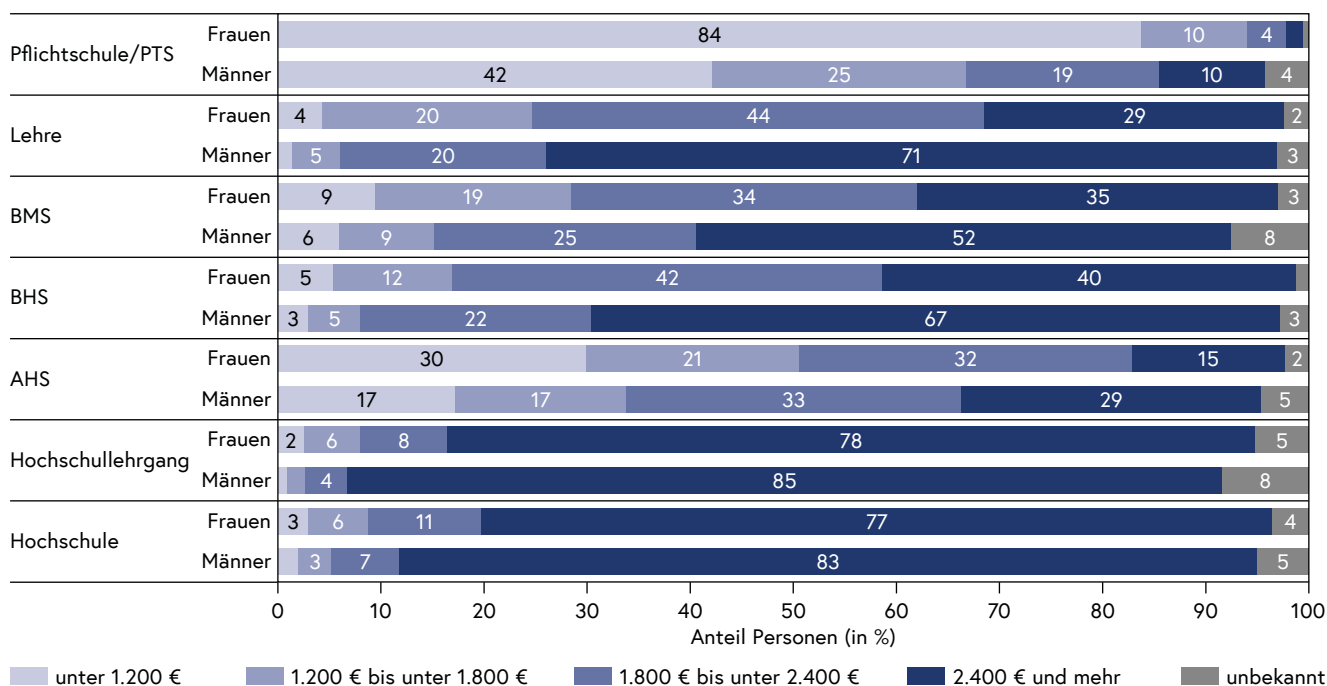


Anmerkungen: Die Erwerbsquote gibt den Anteil der Erwerbspersonen (d.h. in Arbeit bzw. Arbeit suchend, d.h. arbeitslos) an der 15- bis 64-jährigen Wohnbevölkerung wieder. Die höchste abgeschlossene Bildung wurde nach ISCED-A-2011 bestimmt. Länder aufsteigend nach dem Wert für „maximal Sekundarbereich I“ für beide Geschlechter zusammen gereiht.

Quelle: Eurostat (Labour Force Survey). Darstellung: IQS.

A3.3 – Monetäre Erträge nach Bildungsabschlüssen

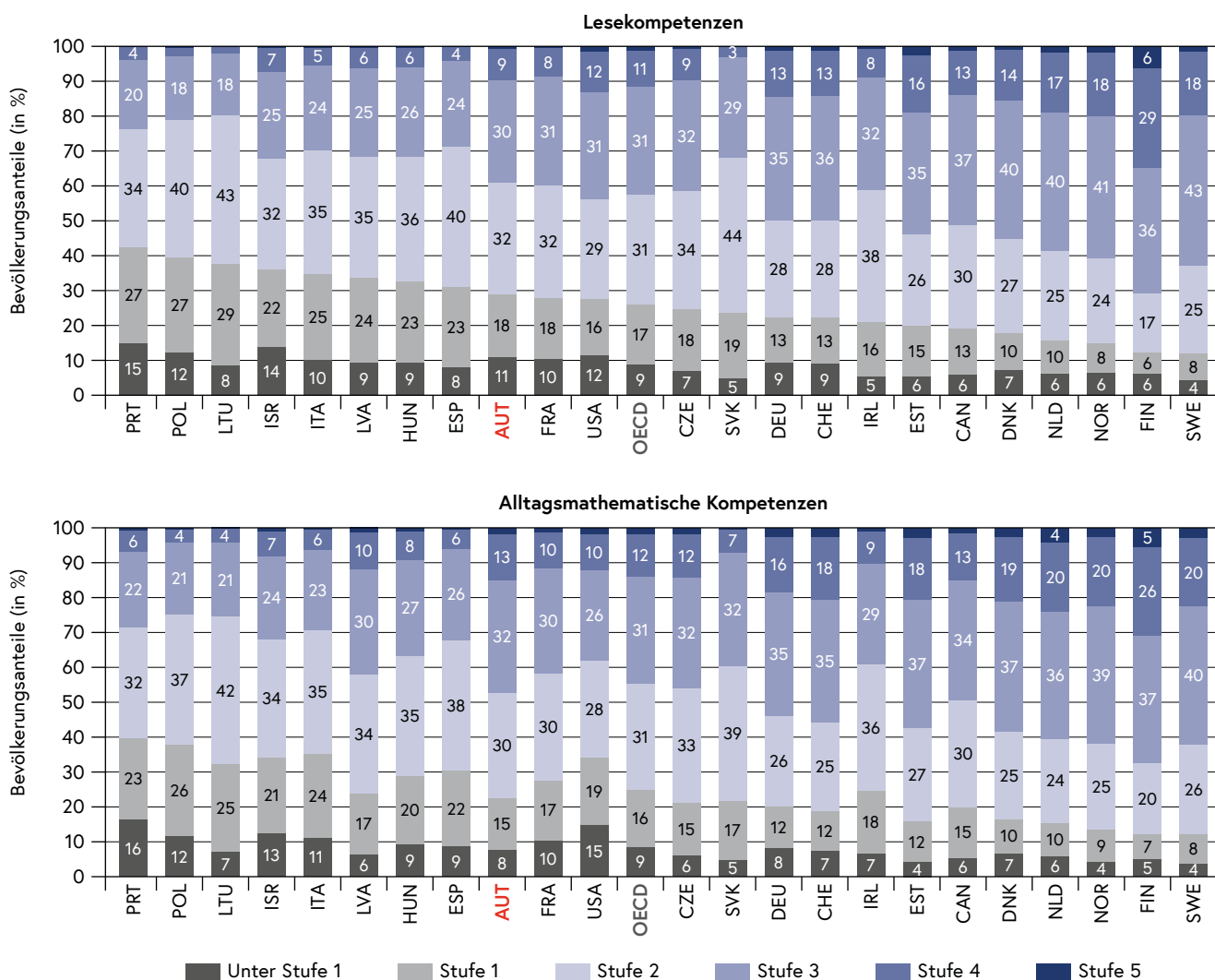
Abb. A3.3.a: Einstiegsgehälter* 18 Monate nach Abschluss bzw. Abbruch einer Ausbildung, nach Geschlecht und Schultyp (2023)



Anmerkungen: Die Grundgesamtheit bilden Personen, die eine entsprechende Ausbildung abgeschlossen bzw. abgebrochen haben und taggenau 18 Monate darauf unselbstständig erwerbstätig waren. Der Abschluss der Ausbildung liegt somit in 2021/22. Nicht dargestellt sind Ausbildungen im Gesundheitsbereich, Berufsreife- und Meisterprüfungen. * Inflationsbereinigtes Bruttomonatseinkommen ohne Sonderzahlungen. Quelle: Statistik Austria (BibEr). Darstellung: IQS.

A3.4 – Kompetenzen der Erwachsenenbevölkerung

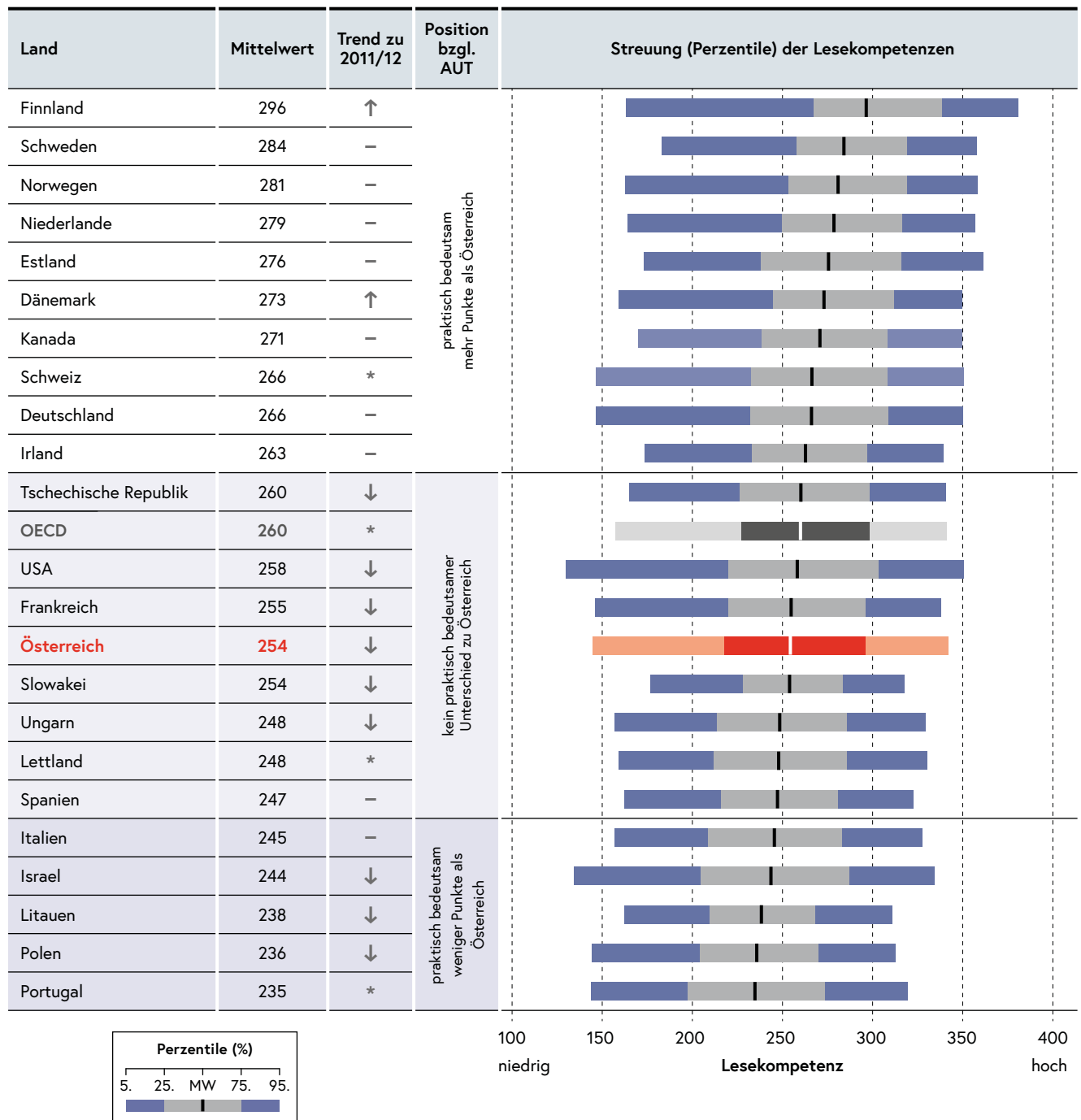
Abb. A3.4.a: Kompetenzstufenverteilungen in Lesen und Alltagsmathematik der 16- bis 65-jährigen Erwachsenen im internationalen Vergleich (2022/23)



Anmerkung: Absteigend sortiert nach Summe der Anteile der Personen in den zwei Lesekompetenzstufen 1 und darunter.

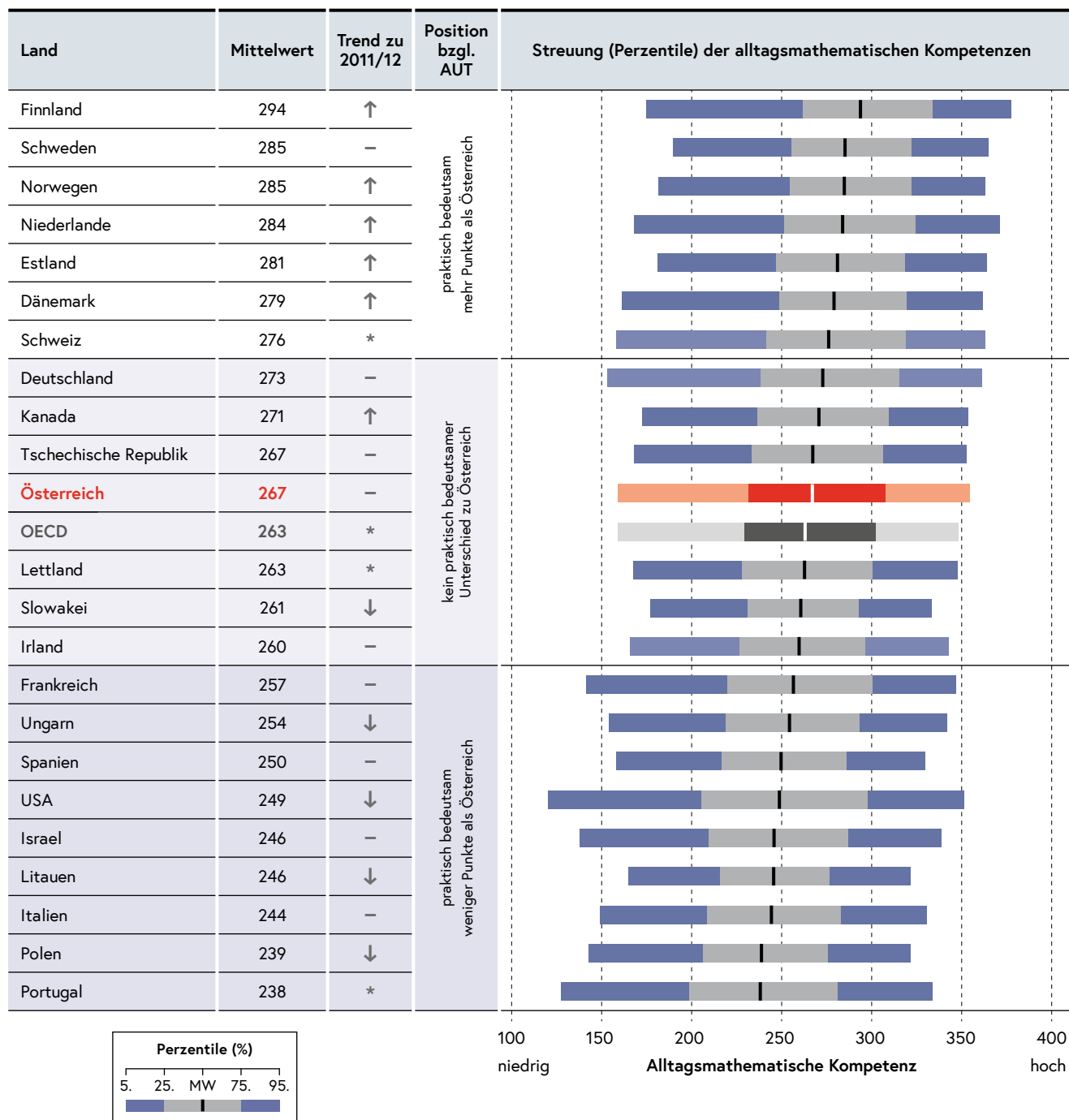
Quelle: PIAAC 2022/23. Darstellung: IQS.

Abb. A3.4.b: Kompetenzwerte in Lesen der 16- bis 65-jährigen Erwachsenen im internationalen Vergleich (2011/12, 2022/23)



Anmerkungen: Die mittlere Lesekompetenz der 20 teilnehmenden EU-Länder beträgt 259 Punkte. Absteigend sortiert nach den Mittelwerten in der Lesekompetenz. Zur Beurteilung der praktischen Bedeutsamkeit von Unterschieden zwischen Ländern wird das Bedeutsamkeitskriterium nach Salchegger und Bruneorth (2024) angewandt. Bei PIAAC gelten für diesen Indikator Unterschiede ab 8 Punkten als bedeutsam. Veränderungen zwischen 2021/22 und 2023 werden mit einem Schwellenwert von $p < 0,05$ als signifikant ausgewiesen. * Kein Zeitvergleich verfügbar. Quelle: PIAAC 2011/12, PIAAC 2022/23. Darstellung: IQS.

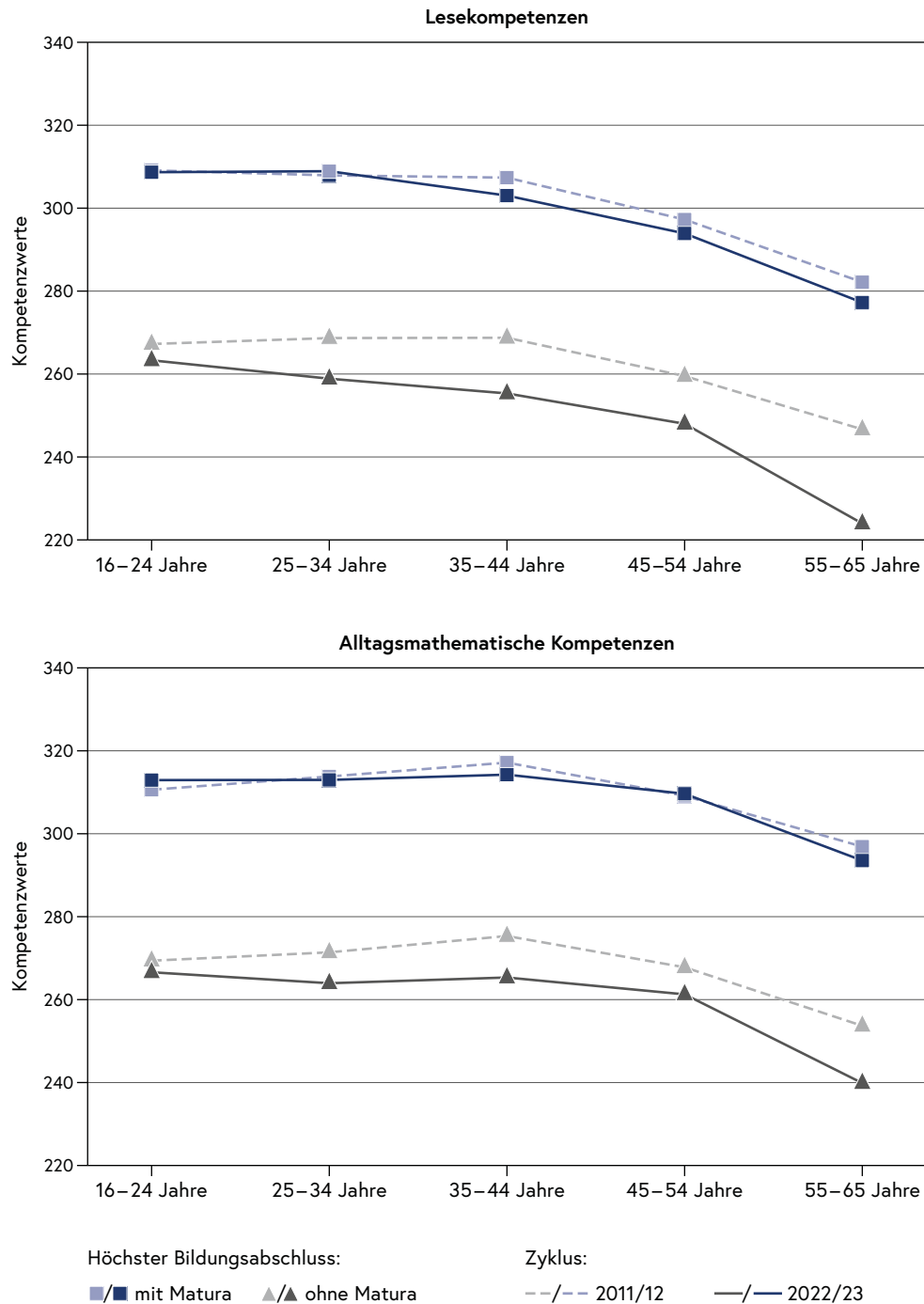
Abb. A3.4.c: Kompetenzwerte in Alltagsmathematik der 16- bis 65-jährigen Erwachsenen im internationalen Vergleich (2011/12, 2022/23)



Anmerkungen: Die mittleren alltagsmathematischen Kompetenzen der 20 teilnehmenden EU-Länder beträgt 264 Punkte. Siehe Anmerkungen zu Abbildung A3.4.b.

Quelle: PIAAC 2011/12, PIAAC 2022/23. Darstellung: IQS.

Abb. A3.4.d: Kompetenzen der 16- bis 65-jährigen Erwachsenen in Lesen und Alltagsmathematik nach Bildungsabschluss und Altersgruppen im Zeitvergleich (2011/12, 2022/23)



Anmerkungen: Exkl. Haustür-Interviews. Ohne Abschluss 3./4. Klasse BHS und ohne ausländische Abschlüsse.

Quelle: PIAAC 2022/23. Darstellung: IQS nach Statistik Austria (2024).

Literatur

Europäische Kommission (2010). *Mitteilung der Kommission. Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum*. Verfügbar unter <https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20%20DE%20SG-2010-80021-06-00-DE-TRA-00.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD; Hrsg.). (2024). *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World? Survey of Adult Skills 2023*. Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/12/do-adults-have-the-skills-they-need-to-thrive-in-a-changing-world_4396f1f1/b263dc5d-en.pdf

Salchegger, S. & Bruneforth, M. (2024). *Zur Beurteilung der praktischen Bedeutsamkeit von Gruppenunterschieden in Erstberichten zu internationalen Studien*. Salzburg: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). <https://doi.org/10.17888/iqsreport-2024-2>

Statistik Austria (Hrsg.). (2024). *PIAAC Grundkompetenzen von Erwachsenen 2022/23. Nationaler Ergebnisbericht – Band 1*. Wien: Herausgeberin. Verfügbar unter https://www.statistik.at/fileadmin/publications/PIAAC_1_Web-barrierefrei.pdf

Indikatoren B:

Input – Personelle und finanzielle Ressourcen

Jakob Walenta-Bergmann,
Christoph Mödlhamer,
Nina Rheinfrank,
Michael Bruneforth,
Stefan Vogtenhuber,
Isabella Juen,
Lisa Steindl

Inputs sind Ressourcen im weitesten Sinn. Input-Indikatoren zeigen das Ausmaß der personellen (Schülerinnen und Schüler 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.

Indikatorengruppe B1 widmet sich den Bildungsausgaben und der Verteilung von Ressourcen über Bundesländer und Schultypen. Im Gegensatz zu Indikator A1.3, der die Gesamtausgaben für Bildung in Relation zur Wirtschaftskraft stellt, werden hier solche Verteilungsprozesse als prinzipiell steuerbar durch Handelnde des Bildungssystems erachtet. Daher werden – nach einem Überblick zum Zugang zur Bildung (B2) und den Lehrpersonen (B3) – in Indikatorengruppe B4 Schulstrukturen gesondert in den Blick genommen, welche die regionale Verteilung von Ressourcen abbilden. Diese Indikatorengruppe enthält auch Informationen zum Ausbau von Informationstechnologie an den Schulen. Es folgen Indikatoren zu Klassengrößen und Betreuungsrelationen sowie zum Bedarf an pädagogisch unterstützendem Personal in Indikatorengruppe B5.

Auch die Schülerinnen und Schüler selbst können als Input des Schulsystems gesehen werden. Bestimmte soziale Merkmale und Herkunftsmerkmale erhöhen das Risiko eines geringeren Kompetenzerwerbs oder niedrigerer Bildungsabschlüsse, wie vor allem in Kapitel D gezeigt wird. Zudem ist aus der Forschung zu Kompositionseffekten bekannt, dass eine Häufung von Schülerinnen und Schülern mit solchen Risikofaktoren in Klassen und Schulen nicht wünschenswert ist. Der Heterogenität im Hinblick auf Alltagssprache und Bildungshintergrund in Klassen und Schulen widmet sich Indikatorengruppe B6.

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://doi.org/10.17888/nbb2024-2-B-dat>

Kapitel B: <http://doi.org/10.17888/nbb2024-2-B>

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

B1 – Bildungsausgaben

In dieser Indikatorengruppe wird die Finanzierung der Bildung aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet. Dazu werden die durchschnittlichen Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler in verschiedenen Schultypen dargestellt und ein Bundesländervergleich für die Primar- und Sekundarstufe durchgeführt (Indikator B1.1). Diese nationale schultypen- und fachrichtungsspezifische Betrachtung der Ausgaben unterstützt die angemessene Interpretation der Output-Indikatoren für das Schulwesen und soll die Transparenz in der Zuweisung der finanziellen Mittel erhöhen. Daran anschließend werden international vergleichbare Kennzahlen der Bildungsfinanzierung für ausgewählte europäische Länder und im EU-Durchschnitt präsentiert (Indikator B1.2). Die Finanzierung der Bildungssysteme speist sich in unterschiedlichem Maße aus öffentlichen und privaten Quellen. Dies wird in Indikator B1.3 gezeigt. Abschließend behandelt Indikator B1.4 die Entwicklung der staatlichen Bildungsausgaben im Zeitverlauf sowie die Gehälter von Lehrpersonen.

Die in diesem Abschnitt dargestellten Indikatoren beziehen sich auf zwei unterschiedliche Bildungsfinanzstatistiken, weshalb die Ausgaben in den verschiedenen Indikatoren dieser Gruppe nicht unmittelbar miteinander vergleichbar sind. Die nationalen Daten der staatlichen Bildungsfinanzierung entsprechen den Rechnungsabschlüssen der Gebietskörperschaften und bilden die Basis für den Schultypen- und Bundesländervergleich (Indikator B1.1) sowie die Betrachtung im Zeitverlauf (Indikator B1.4). Diese unterscheiden sich methodisch von den für den internationalen Vergleich herangezogenen Daten von UNESCO, OECD und Eurostat (UOE) (Indikatoren B1.2 und B1.3). Aufgrund des international standardisierten Erhebungskonzepts betreffen die Unterschiede zur nationalen Berichterstattung nicht nur die Unterteilung der Bildungsbereiche entlang der internationalen Bildungsklassifikation (ISCED), sondern auch 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).

B1.1 – Bildungsausgaben pro Schülerin bzw. Schüler nach Schultypen

In Abbildung B1.1.a sind die durchschnittlichen staatlichen Bildungsausgaben pro Schülerin bzw. Schüler nach Schultypen im Querschnitt des Schuljahrs 2021/22 dargestellt. Die durchschnittlichen Ausgaben hängen neben dem unterschiedlichen Ressourcenbedarf der Schultypen und Fachrichtungen mit den Gruppen- bzw. Klassengrößen, den Betreuungsrelationen sowie den (altersabhängigen) Gehältern der Lehrkräfte zusammen. Darüber hinaus können Einmaleffekte, beispielsweise erhöhte Investitionen in einem Bundesland bzw. einem bestimmten Schultyp, die durchschnittlichen Kosten eines Jahres beeinflussen.

Die durchschnittlichen staatlichen Bildungsausgaben pro Schülerin bzw. Schüler belaufen sich in den allgemeinbildenden Schultypen im Schuljahr 2021/22 auf rund 11.600 Euro. Dabei fallen die größten Kosten mit etwas mehr als 36.300 Euro pro Schülerin bzw.

Schüler bei den Sonderschulen an, welche sich durch die intensive Betreuungs- und Förderleistung auszeichnen, allerdings nur von relativ wenigen Schülerinnen und Schülern besucht werden.

Auf der Sekundarstufe I (Mittelschulen und AHS-Unterstufen) liegen die durchschnittlichen Ausgaben im Bundesschnitt bei rund 12.200 Euro und teilen sich wie folgt auf die beiden Schultypen auf: MS 13.700 Euro und AHS-U 9.600 Euro. Somit liegen die Kosten an den AHS-Unterstufen deutlich unter jenen der Mittelschulen. Dies kann unter anderem durch unterschiedliche Betreuungsrelationen erklärt werden. Mit 12.200 Euro sind die Ausgaben pro Schülerin/Schüler an den Polytechnischen Schulen etwas niedriger als in den Mittelschulen. An dieser Stelle soll jedoch angemerkt werden, dass die Personalkosten der PTS nicht mit völliger Sicherheit von den Kosten der MS abgegrenzt werden können, weil beide Schultypen an vielen Standorten gemeinsam geführt werden und die Lehrkräfte an beiden Formen unterrichten. Vor diesem Hintergrund ist die Kostenschätzung für die PTS mit einer geringen Unsicherheit behaftet.

Auf der Sekundarstufe II liegen die durchschnittlichen Kosten im allgemeinbildenden Bereich (AHS-Oberstufe) bei rund 11.100 Euro. In den berufsbildenden Schultypen belaufen sich die Kosten auf 14.200 Euro pro Schülerin/Schüler. In Berufsschulen, die im Vergleich zu anderen Schultypen relativ hohe Sachausgaben aufweisen (nicht dargestellt), liegen die Pro-Kopf-Ausgaben bei etwa 5.900 Euro. Da es sich bei diesem Schultyp um eine Teilzeitschule handelt, wurden die Pro-Kopf-Ausgaben auf fiktive Vollzeitschülerinnen/-schüler umgerechnet, um einen Vergleich mit Vollzeitschulen zu ermöglichen. Nach dieser Umrechnung sind die durchschnittlichen Ausgaben von hochgerechnet rund 17.600 Euro in gewerblichen und kaufmännischen Berufsschulen die höchsten aller berufsbildenden Schultypen, was sich hauptsächlich durch deutlich höhere Sachkosten in der BS erklären lässt. Die Ausgaben in den berufsbildenden Vollzeitschulen werden als Durchschnittsausgaben der mittleren und höheren Schulen (BMHS) ausgewiesen, da beide Schultypen häufig unter einem Dach angeboten werden und die Lehrpersonen meist auch an beiden Schultypen unterrichten. Insgesamt werden an BMHS rund 13.300 Euro pro Schülerin/Schüler und Schuljahr aufgewendet. Die höchsten durchschnittlichen Kosten fallen auf die technischen/gewerblichen Fachrichtungen (13.700 Euro). Demgegenüber weisen kaufmännische und humanberufliche Fachrichtungen und insbesondere die pädagogischen Schultypen (BAfEP, BASOP) im Schnitt etwas geringere Kosten auf.

Tabelle B1.1.b und Abbildung B1.1.b zeigen, dass sich die durchschnittlichen Ausgaben an allgemeinbildenden Schulen in den Bundesländern deutlich voneinander unterscheiden. Die höchste Spannweite kann an den PTS (siehe Online-Datenmaterial zu Abbildung B1.1.b) beobachtet werden: Während die durchschnittlichen Kosten in Oberösterreich bei rund 10.400 Euro pro Schülerin/Schüler liegen, sind sie in Salzburg mit 16.900 Euro um rund 6.500 Euro höher. Ebenfalls hoch ist die Spannweite der durchschnittlichen Ausgaben für Mittelschulen (3.300 Euro) und für Volksschulen (2.800 Euro). Innerhalb der

Schultypen der allgemeinbildenden Pflichtschulen (APS), für die die jeweiligen Länder die Personalhoheit haben, sind somit die Unterschiede relativ groß. In Oberösterreich sind die Kosten für die APS mit etwa 11.100 Euro am geringsten und in Vorarlberg mit 13.700 am höchsten. Die Unterschiede zwischen den Mittelschulen und PTS geben zwar Hinweise auf die Ausgabenstruktur in den Bundesländern, können jedoch, wie bereits weiter oben angemerkt, nur eingeschränkt interpretiert werden, da der Personalaufwand (größter Kostenpunkt) nicht zur Gänze zwischen diesen beiden Schultypen abgegrenzt werden kann. An den AHS, welche sich im Zuständigkeitsbereich des Bundes befinden, variieren die Ausgaben zwischen den Bundesländern hingegen in geringerem Maße. Die Spannweite zwischen den höchsten und niedrigsten Ausgaben für die AHS (Unter- und Oberstufe zusammen) liegt bei nur knapp über 800 Euro.

B1.2 – Bildungsausgaben pro Kopf im internationalen Vergleich

In Abbildung B1.2.a werden die durchschnittlichen Bildungsausgaben pro Schülerin bzw. Schüler in öffentlichen und privaten Schulen sowie Hochschulen im Vergleich zu ausgewählten europäischen Ländern dargestellt. Verglichen werden hierbei die unterschiedlichen ISCED-2011-Bildungsbereiche (Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich). Um Preisniveauunterschiede in den Ländern auszugleichen, werden kaufkraftstandardisierte US-Dollar (KKS-USD) als Währungseinheit herangezogen. Im Vergleich zum EU-Durchschnitt wendet Österreich in allen Bildungsbereichen überdurchschnittlich viel pro Schülerin bzw. Schüler bzw. Studierendem/Studierender auf. Insgesamt betragen die Bildungsausgaben im Jahr 2020 in allen Bildungsbereichen rund 17.800 KKS-USD – Österreich liegt damit an der Spitze im Vergleich zu seinen Nachbarländern sowie zu Finnland. Damit sind die durchschnittlichen Gesamtkosten um 45 % höher als im EU-Schnitt. Für den Primarbereich wendet Österreich mit rund 14.000 KKS-USD um 3.700 KKS-USD mehr auf als der EU-Schnitt.

Auch im Sekundarbereich führt Österreich das Ranking der dargestellten Länder an: Pro Schülerin bzw. Schüler werden mit rund 17.500 KKS-USD um 5.800 KKS-USD mehr ausgegeben als im EU-Schnitt. Im Nachbarland Deutschland liegen die Ausgaben hingegen bei rund 15.600 KKS-USD. Dabei gilt es jedoch die besondere Struktur des österreichischen Sekundarschulwesens mit dem starken Engagement der berufsbildenden Vollzeitschulen des Sekundarbereichs II zu berücksichtigen.

Im Tertiärbereich fallen die Unterschiede zwar geringer aus, aber auch hier liegt Österreich im Vergleich zu seinen Nachbarländern sowie zu Finnland deutlich vorn: Österreich wendet im Jahr 2020 rund 21.800 KKS-USD für den Tertiärbereich auf. Ähnlich hoch sind die Ausgaben mit 20.800 KKS-USD in Deutschland. Italien (12.700 KKS-USD) sowie Ungarn (12.100 KKS-USD) weisen deutlich niedrigere Durchschnittskosten im Tertiärbereich auf.

Die Entwicklung der Bildungsausgaben pro Schülerin bzw. Schüler bzw. Studentin bzw. Student im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt (BIP) pro Kopf seit dem Jahr 2002 wird in Abbildung B1.2.b dargestellt. Diese Kennzahl bringt die für Bildung aufgewendeten Mittel in ein Verhältnis zur wirtschaftlichen Produktivität eines Landes. Insgesamt zeigt

sich im Zeitverlauf in den meisten Vergleichsländern ein Anstieg der Bildungsausgaben relativ zum BIP im Vergleich zum Beginn der Untersuchungsperiode. In Österreich, das im Jahr 2012 mit 29,4% des BIP pro Kopf die zweithöchsten Ausgaben der Vergleichsländer pro Schülerin/Schüler bzw. Studierender/Studierendem hat, zeigt sich im Zeitverlauf eine geringfügige Steigerung: 2020 liegt der Indikator bei 31,0%. Den höchsten Anstieg zwischen den Jahren 2012 und 2020 haben die Slowakei und die Tschechische Republik zu verzeichnen. Im Schnitt der EU-Länder zeigt sich nach 2012 allerdings ein leichter Rückgang der Bildungsausgaben relativ zum BIP pro Kopf und auch in Slowenien und Finnland gehen die relativen Ausgaben leicht zurück. In allen Vergleichsländern und im EU-Schnitt zeigt sich ein Anstieg der Kennzahl im Jahr 2020 infolge der COVID-19-Pandemie.

Nachdem bereits in Indikator B1.1 auf die staatlichen Bildungsausgaben pro Bundesland und in Indikator B1.2 auf die gesamten öffentlichen und privaten Bildungsausgaben Bezug genommen wurde, wird in Abbildung B1.3.a näher auf die Höhe des privaten Finanzierungsanteils an den gesamten Bildungsausgaben eingegangen. Bei der Darstellung wird zwischen Schulen und Hochschulen sowie dem privaten Finanzierungsanteil exklusive und inklusive Transfers (öffentliche Subventionen an Private) unterschieden. In allen angeführten Ländern fallen die privaten Finanzierungsanteile im tertiären Bereich höher und bei manchen Ländern (Italien, Slowakei und Tschechische Republik) sowie im EU-Schnitt deutlich höher aus als im Schulbereich.

B1.3 – Anteil der privaten Ausgaben an den gesamten Bildungsausgaben

In Österreich beträgt der private Finanzierungsanteil exklusive Transfers – d. h. abzüglich staatlicher Beihilfen und Subventionen an private Haushalte – im Jahr 2020 an Schulen 3,6% und an Hochschulen 9,7%. Im Vergleich zu 2017 ist der Anteil privater Ausgaben für Schulen um 0,8 Prozentpunkte (2017: 2,8%) und für Hochschulen um 1,5 Prozentpunkte (2017: 8,3%) gestiegen. Allerdings wird ein großer Teil des Anstiegs durch Transfers und Subventionen abgedeckt und der letztendliche Finanzierungsanteil erhöht sich hierzulande im schulischen Bereich nur geringfügig auf 4,1% und im tertiären Bereich auf 10,1%. Österreich liegt sowohl im Schul- als auch im Hochschulbereich deutlich unter dem EU-Schnitt (Schulen exkl. Transfers 5,3% und Hochschulen exkl. Transfers 16,5%).

Beim privaten Finanzierungsanteil inklusive Transfers im Hochschulwesen reiht sich Österreich bei den analysierten Nationen im hinteren Bereich ein. Nur in Finnland (4,3%) liegen die Anteile niedriger als in Österreich. Bei einem Vergleich mit den Nachbarländern sticht vor allem Italien hervor: Aus privater Hand werden hier im Tertiärbereich 36,4% aufgewendet, wobei anzumerken ist, dass die Kosten wesentlich subventioniert werden. Exklusive Transfers liegt der Anteil der privaten Finanzierung bei 24,1%.

Abbildung B1.4.a zeigt die Entwicklung der staatlichen Bildungsausgaben (real) in Österreich aufgeteilt nach Bildungsbereichen im Zeitraum von 2000 bis 2022. Alle Werte wurden mittels BIP-Deflatoren an das Preisniveau von 2020 angepasst und indexiert (2012 = 100). Insgesamt haben sich die staatlichen Bildungsausgaben im Vergleich zum Jahr

B1.4 – Bildungsausgaben im Zeitverlauf und Gehälter der Lehrpersonen

2012 real um 11% erhöht. Im Vergleich zum Jahr 2000 wären es real 38%. Zwischen den einzelnen Bildungsbereichen gibt es in der Veränderung von 2012 auf 2022 deutliche Unterschiede: Der mit großem Abstand höchste relative Ausgabenzuwachs entfällt mit einem Plus von 36% auf die Volksschule. In den PTS, BS und den Bundesschulen gab es seit 2012 geringe Rückgänge der Kosten, während es in den MS – die, wie in allen MS-Zeitreihen, historisch die HS/NMS meint – und den Bildungsbereichen UNI/FH sowie Verwaltung mittlere Zuwächse der Kosten gab. Beim Vergleich zum Jahr 2000 wird ersichtlich, dass die Ausgaben in allen Bildungsbereichen gestiegen sind.

Die Zuwächse der Gesamtausgaben unterscheiden sich jedoch von der Entwicklung der Ausgaben pro Schülerin/Schüler bzw. Studierender/Studierendem und werden in Abbildung B1.4.b dargestellt. Aufgrund unterschiedlicher Trends in der Anzahl von Schülerinnen und Schülern in den Bildungsbereichen ergibt sich ein differenziertes Bild. An Volksschulen steigen die realen Pro-Kopf-Ausgaben in der letzten Dekade zwar (24%), aufgrund der steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler aber weniger stark als die Gesamtausgaben (36%). Bei den PTS, BS und BMHS steigen die Pro-Kopf-Zahlen trotz leicht sinkender Gesamtausgaben. Bei der AHS sinken die durchschnittlichen Ausgaben pro Kopf seit 2012 um rund 9%.

Durch die Einführung der Studiengebühren sinkt die Studierendenzahl an österreichischen Universitäten zu Beginn der 2000er-Jahre abrupt. Vor diesem Hintergrund steigen die Pro-Kopf-Ausgaben an Universitäten und Fachhochschulen in diesen Jahren stark. Aufgrund der anhaltenden Expansion des tertiären Bildungssektors (Anstieg der Studierendenzahl) sinken die durchschnittlichen Pro-Kopf-Ausgaben zu Beginn der 2010er-Jahre wieder etwas bzw. bleiben konstant. Erst seit 2018 kann wieder ein deutlicher Anstieg beobachtet werden. 2022 liegen die Pro-Kopf-Ausgaben 14% über dem Niveau von 2012.

Neben der Betrachtung der Bildungsausgaben im Allgemeinen, nach Schultyp sowie pro Kopf werden abschließend die Lehrpersonengehälter näher beleuchtet. Die Personalkosten stellen, wie auch in den meisten anderen Dienstleistungsbetrieben, den mit Abstand größten Einzelposten der Bildungsausgaben dar. Um die Höhe der Gehälter von Lehrkräften einschätzen zu können, muss bestimmt werden, inwiefern diese Einkommen mit jenen in anderen Berufen, insbesondere von Absolventinnen und Absolventen von Hochschulen und Akademien konkurrieren können. Entsprechend schwierig gestaltet sich der internationale Vergleich der Lehrpersonengehälter und dessen Interpretation. Die OECD bietet hierzu zwei unterschiedliche Perspektiven an, auf die nun näher eingegangen wird.

In Tabelle B1.4.a im Online-Datenmaterial sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften des Primarbereichs (ISCED: Volksschule) in ausgewählten OECD-Ländern in kaufkraftstandardisierten US-Dollar (KKS-USD) dargestellt. Kaufkraftstandardisiert deshalb, um die Vergleichbarkeit der Gehälter unabhängig vom

Preisniveau in den verschiedenen Ländern darstellen zu können. Grundsätzlich gilt es bei der Betrachtung der Abbildung zu berücksichtigen, dass die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter durch Zusatzleistungen und Zulagen erheblich höher liegen können. Österreich reiht sich im Ländervergleich im Jahr 2022 nach Luxemburg, Deutschland, der Schweiz und Dänemark mit einem Gehalt im Primarbereich von rund 49.600 KKS-USD ein. Nach rund 15 Jahren Berufserfahrung steigt das Gehalt hierzulande auf 58.900 KKS-USD – was rund 18 % über dem OECD-Durchschnitt von 50.000 KKS-USD liegt. Am Ende ihrer Laufbahn schließen österreichische Volksschullehrkräfte mit 86.500 KKS-USD ab und zählen damit wiederum zur OECD-Spitzengruppe.

Neuere Daten der OECD erlauben es, die tatsächlichen Gehälter der Lehrpersonen den Gehältern von Arbeitskräften mit vergleichbaren Bildungsabschlüssen innerhalb eines Landes gegenüberzustellen. Dieser Vergleich gibt besseren Aufschluss über die monetäre Attraktivität einer Lehrtätigkeit. Im Gegensatz zu den zuvor analysierten gesetzlichen bzw. vertraglichen Gehältern von Lehrkräften enthalten die tatsächlichen Gehälter tätigkeitsbezogene Zahlungen wie jährliche oder ergebnisabhängige Bonuszahlungen, Mehrdienstleistungen, Sonderzahlungen für Urlaub, Lohnfortzahlungen im Krankheitsfall und andere zusätzliche Leistungen. Aufgrund der unterschiedlichen Datenverfügbarkeit werden die OECD-Länder in Abbildung B1.4.c in zwei Vergleichsgruppen unterteilt. In der ersten Gruppe (linker Teil) befinden sich Länder, in denen die tatsächlichen Gehälter der Lehrpersonen mit Personen gleicher formeller Bildung, z.B. Master-Studium, verglichen werden. In der zweiten Gruppe (rechter Teil) befinden sich Länder, darunter auch Österreich, für die der Vergleich nur mit der Gruppe aller Personen mit einem tertiären Bildungsabschluss möglich ist. Grundsätzlich ähnelt sich die Herangehensweise in beiden Gruppen, doch muss berücksichtigt werden, dass im Falle von Österreich der Vergleich für Lehrkräfte des Primarbereichs nicht mit Gehältern von Personen einer vergleichbaren Ausbildung (d. h. jeweils äquivalent zu Akademie, PH oder Universität), sondern mit den durchschnittlichen Gehältern aller Personen mit akademischem Abschluss stattfindet.

Österreichs Volksschullehrpersonal verdient rund 78 % des durchschnittlichen Gehalts von Absolventinnen/Absolventen von Hochschulen (siehe hierzu Abbildung B1.4.c). Lehrpersonen im Sekundarbereich I verdienen 86 % und im Sekundarbereich II liegt das tatsächliche Gehalt bei 92 % des durchschnittlichen Gehalts aller Personen mit einem tertiären Abschluss. Die Lehrpersonengehälter scheinen im internationalen Vergleich gut an das Lohnniveau des Arbeitsmarkts angepasst zu sein.

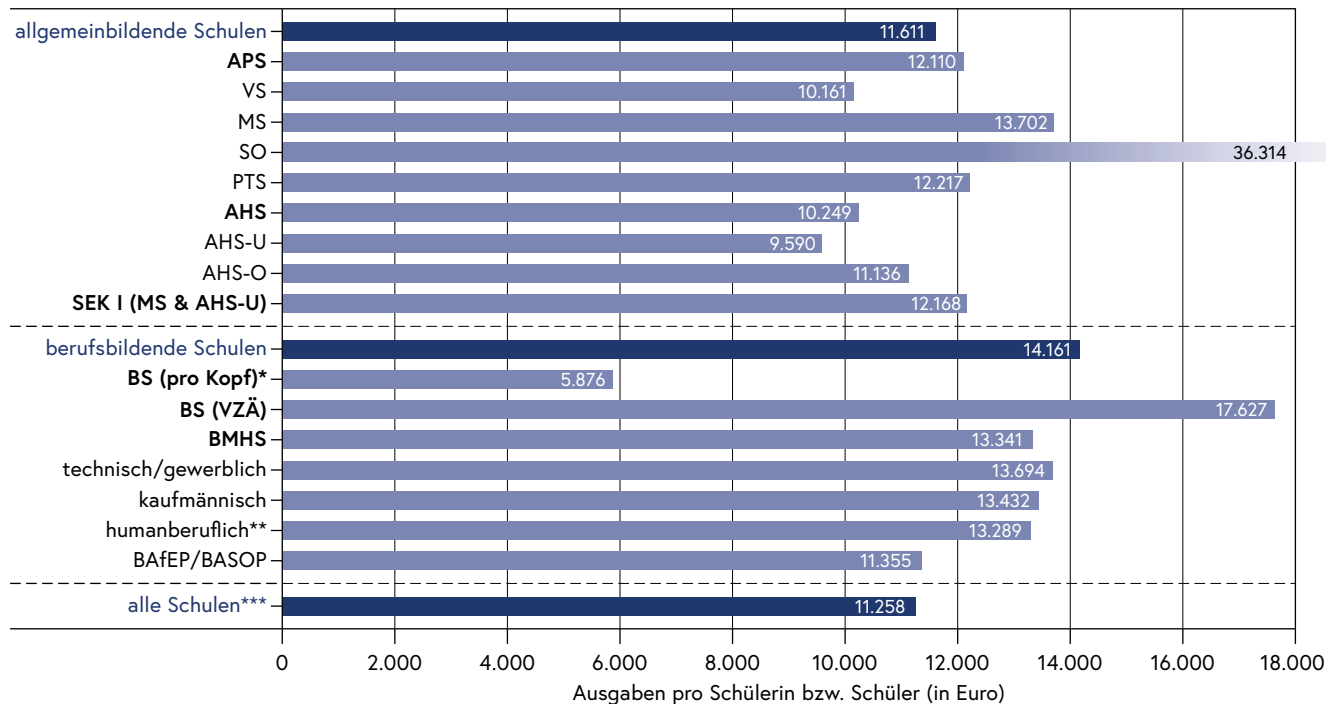


Kurz & bündig

- Die jährlichen Pro-Kopf-Ausgaben liegen im Durchschnitt der allgemeinbildenden Schultypen bei etwa 11.600 Euro.
- Die Pro-Kopf-Ausgaben an AHS-Unterstufen sind deutlich niedriger als an MS (9.600 Euro gegenüber 13.700 Euro), was sich zum Großteil durch verschiedene Betreuungsrelationen erklären lässt.
- Im Pflichtschulwesen unterscheiden sich die Pro-Kopf-Ausgaben zwischen den Bundesländern erheblich (in Oberösterreich sind die Pro-Kopf-Kosten für die APS mit rund 11.100 Euro am geringsten und in Vorarlberg mit rund 13.700 Euro am höchsten).
- Österreich zeigt in allen Bildungsbereichen Ausgaben pro Schülerin/Schüler im Spitzenbereich im internationalen Vergleich.
- Vor allem im Sekundarbereich zeigt Österreich im internationalen Vergleich überdurchschnittliche Ausgaben pro Schülerin/Schüler.
- Die Entwicklung der Bildungsausgaben pro Schülerin bzw. Schüler im Verhältnis zum BIP ist in Österreich stabil mit einem zu anderen Ländern vergleichsweise hohen Wert.
- Der private Finanzierungsanteil liegt im Tertiärbereich deutlich höher als im Schulbereich, bleibt aber dennoch im internationalen Vergleich deutlich unterdurchschnittlich.
- Die absoluten Bildungsausgaben steigen in der letzten Dekade des Berichtszeitraums real um 11%.
- Ein Rückgang der Zahl der Schülerinnen und Schüler in den PTS, BS und BMHS führt zum Anstieg der Pro-Kopf-Ausgaben. Bei der AHS sinken die Pro-Kopf-Kosten bei steigender Anzahl der Schülerinnen und Schüler um 9%.
- Einstiegs- und Endgehälter der österreichischen Lehrkräfte sind im Ländervergleich relativ hoch.
- Lehrpersonengehälter fallen im Vergleich zu Gehältern von allen Absolventinnen und Absolventen von Hochschulen jedoch unterdurchschnittlich aus.

B1.1 – Bildungsausgaben pro Schülerin bzw. Schüler nach Schultypen

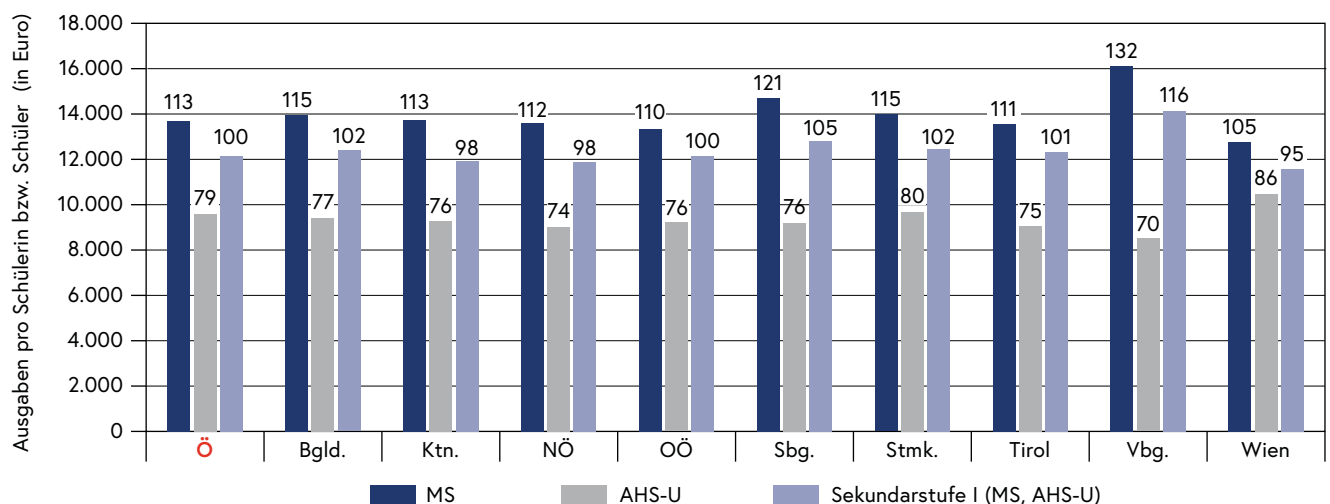
Abb. B1.1.a: Durchschnittliche Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler nach Schultyp (2021/22)



Anmerkungen: Berechnung anhand staatlicher Ausgaben in öffentlichen und privaten Schulen. Private Schulen sind berücksichtigt, wenn darin vorwiegend staatlich finanzierte Lehrkräfte zum Einsatz kommen (hauptsächlich konfessionelle Schulen). *Berufsschulen sind Teilzeitschulen. Um einen Vergleich zu anderen Schultypen zu ermöglichen, werden die Kosten umgerechnet auf 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 Leibeserziehung.

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

Abb. B1.1.b: Durchschnittliche Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler auf der Sekundarstufe I nach Schultyp und Bundesland in Euro (2021/22)

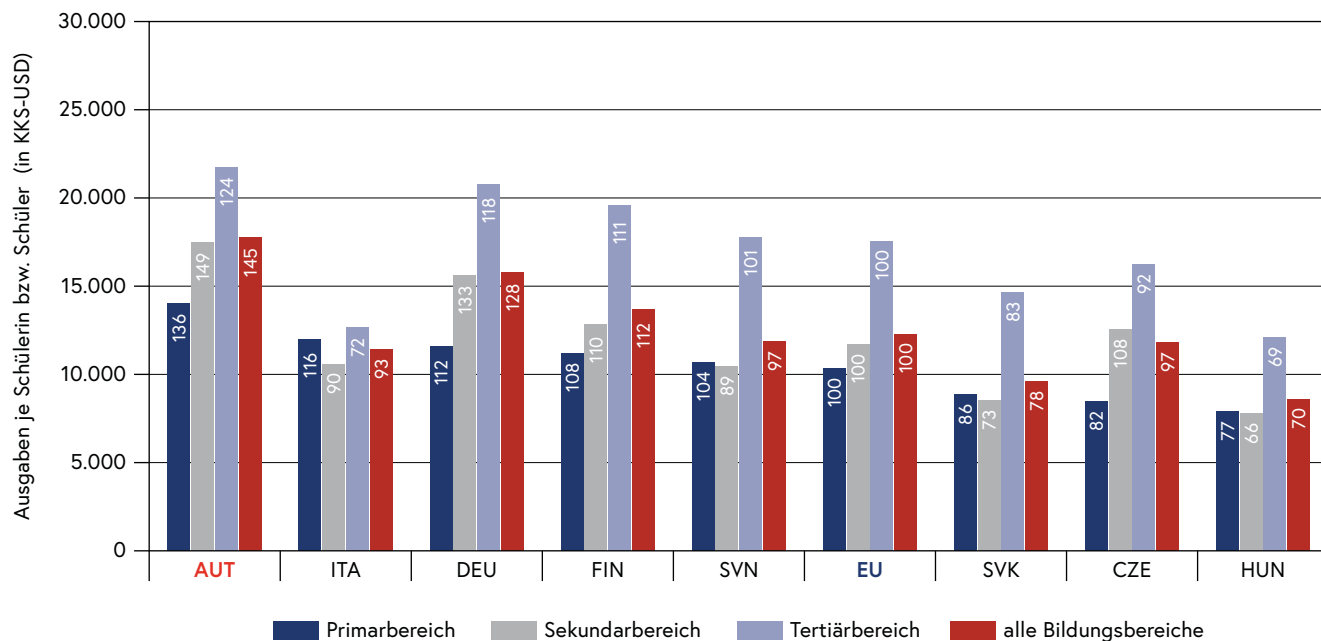


Anmerkungen: Siehe Anmerkungen zu Abbildung B1.1.a. Die Datenwerte geben die Ausgaben als Index (Sekundarstufe I in Österreich = 100) wieder.

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

B1.2 – Bildungsausgaben pro Kopf im internationalen Vergleich

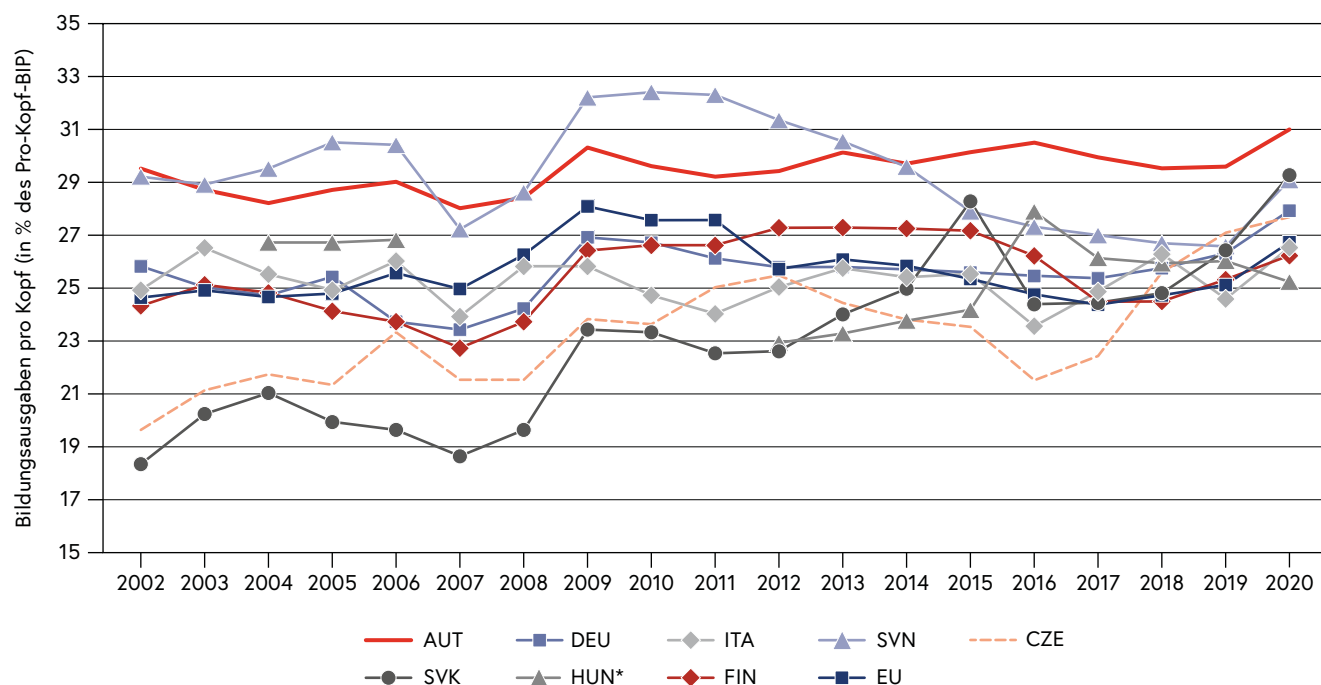
Abb. B1.2.a: Bildungsausgaben pro Kopf nach Bildungsbereich im Vergleich ausgewählter Länder (2020)



Anmerkungen: Datenwerte beziehen sich auf den Index pro Bildungsbereich (EU = 100). Bildungsbereiche nach ISCED-2011. KKS-USD: kaufkraftstandardisierte US-Dollar.

Quelle: OECD (EAG 2023). Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. B1.2.b: Bildungsausgaben pro Kopf relativ zum BIP pro Kopf im Vergleich ausgewählter Länder (2002–2020)

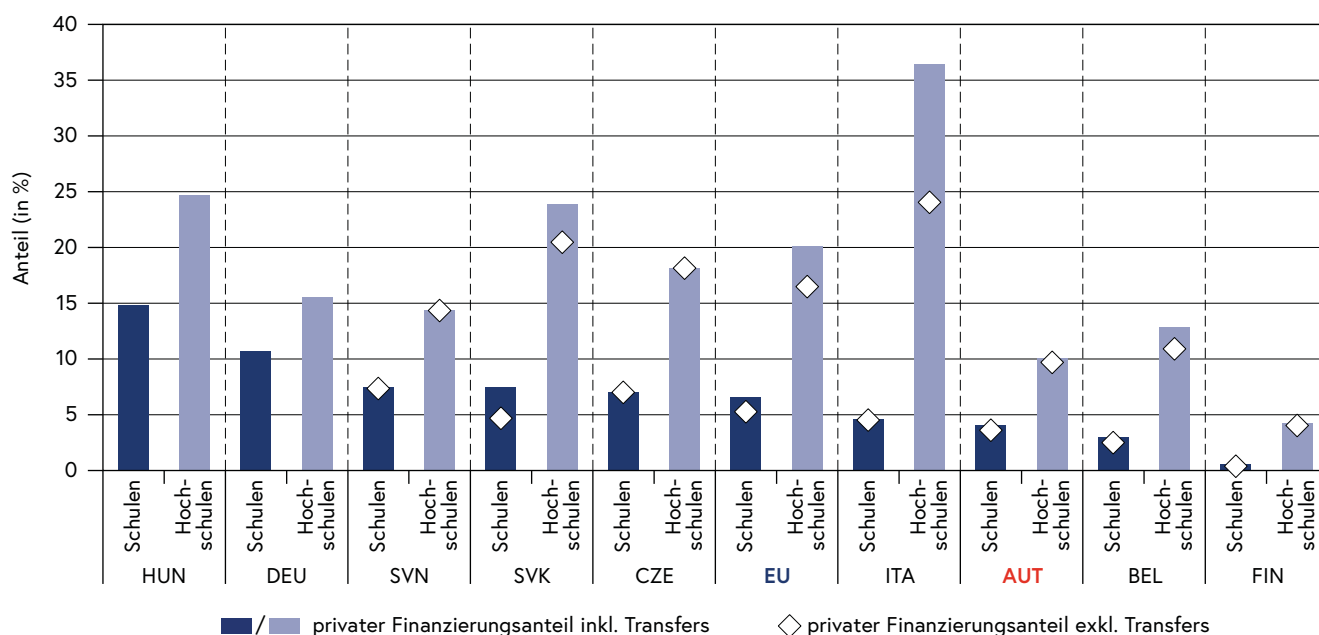


Anmerkungen: Berechnungen für alle Bildungsbereiche zusammen. *Zeitreihe von Ungarn enthält fehlende Werte.

Quellen: Bis 2011 Eurostat (UOE), ab 2012 OECD (Datenbank 2024). Darstellung: IQS.

B1.3 – Anteil der privaten Ausgaben an den gesamten Bildungsausgaben

Abb. B1.3.a: Privater Finanzierungsanteil in Schulen und Hochschulen (2020)

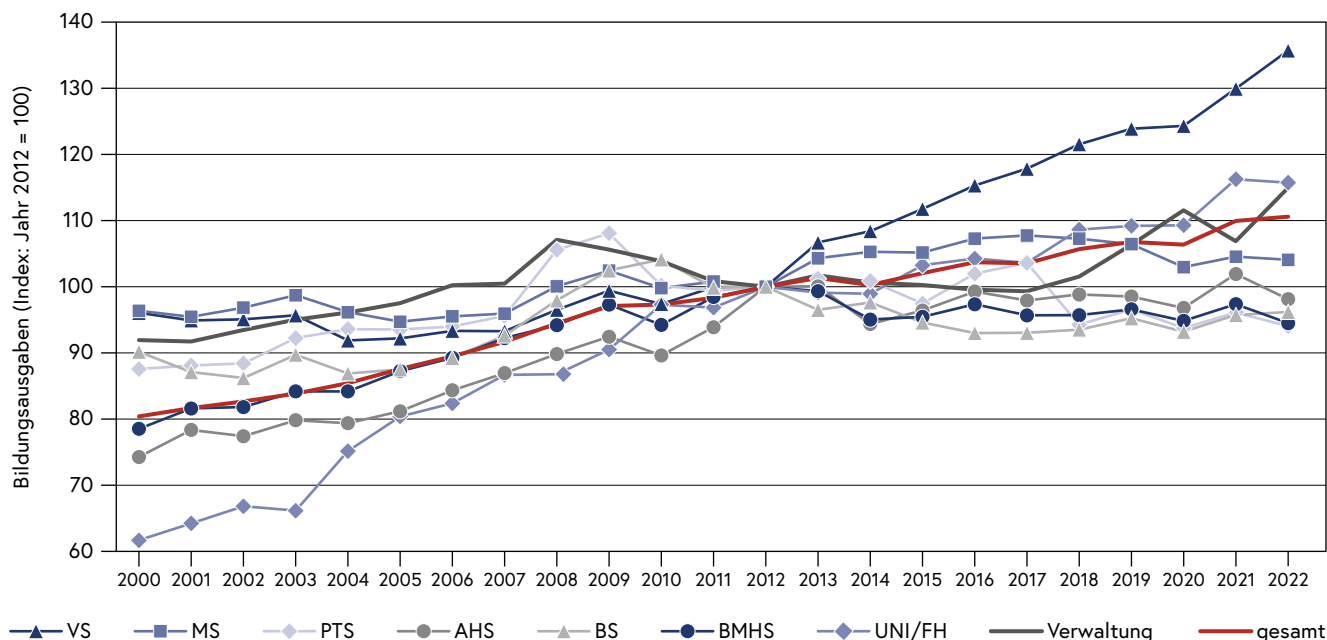


Anmerkungen: Transfers beziehen sich auf öffentliche Subventionen an Private. Für DEU und HUN fehlen Angaben zum privaten Anteil exkl. Transfers.

Quelle: OECD (EAG 2023). Darstellung: IQS.

B1.4 – Bildungsausgaben im Zeitverlauf und Lehrergehälter

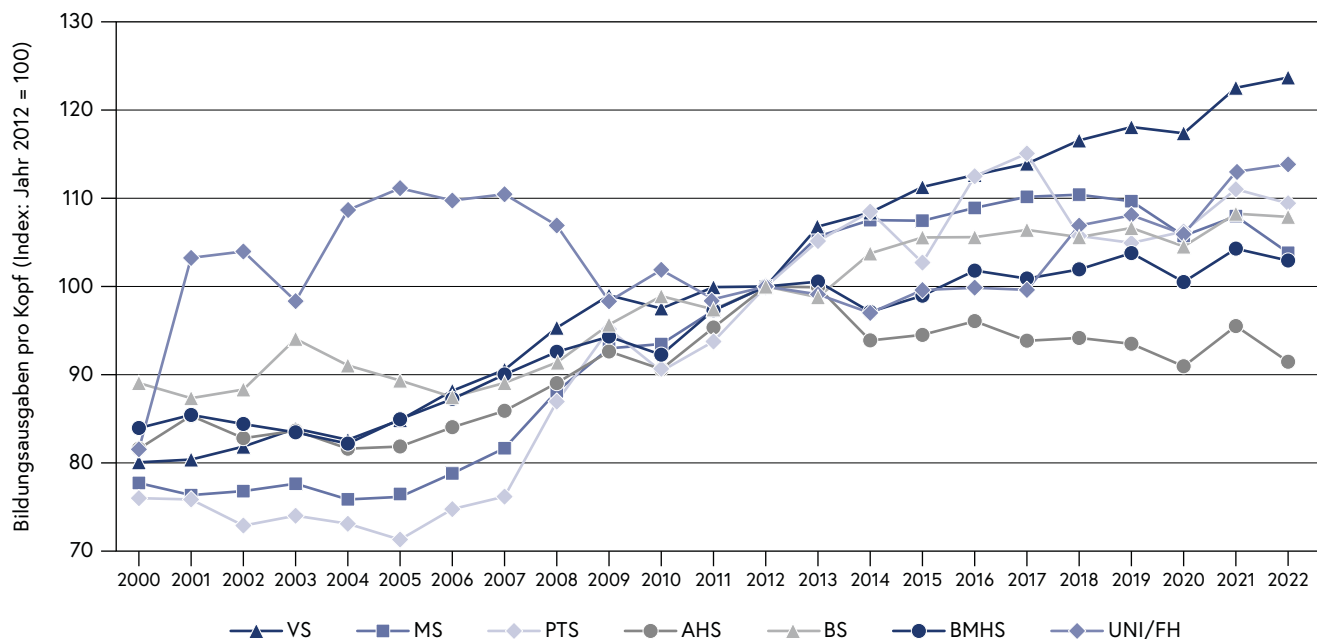
Abb. B1.4.a: Entwicklung der staatlichen Bildungsausgaben (real) in Österreich nach Ausgabenbereich (2000–2022)



Anmerkungen: Dargestellt ist der Indexwert der realen, d. h. inflationsbereinigten Ausgaben seit 2000 (Jahr 2012 = 100) pro Ausgabenbereich. Reale Preisentwicklung berechnet mit BIP-Deflatoren, OECD Economic Outlook No. 115.

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

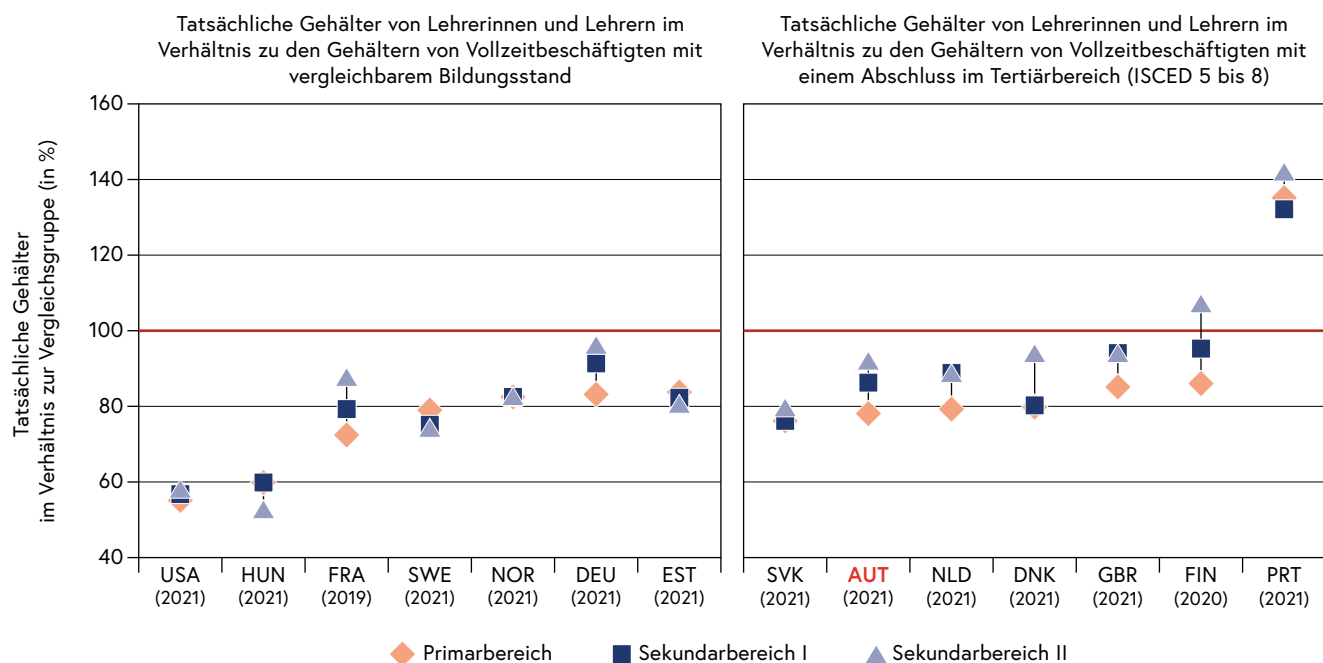
Abb. B1.4.b: Entwicklung der staatlichen Bildungsausgaben pro Schülerin/Schüler bzw. Studierender/Studierendem (real) nach Ausgabenbereich (2000–2022)



Anmerkung: Siehe Anmerkungen zu Abbildung B1.4.a.

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

Abb. B1.4.c: Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu den Gehältern Beschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (2022)



Anmerkung: Die durchschnittlichen Einkommen beider Gruppen sind als arithmetische Mittel berechnet. Unter der Verwendung des Medians lägen die Einkommen der Vergleichsgruppe niedriger.

Quelle: OECD (EAG 2023). Darstellung: IHS.

B2 – Anzahlen an Schülerinnen und Schülern, Klassen, Lehrpersonen und Schulen

Diese Indikatorengruppe zeigt in Indikator B2.1 die Entwicklung von Anzahlen an Schülerinnen/Schülern, Klassen, Lehrpersonen und Schulen nach Schultyp auf der Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II. Dabei wird sowohl der demografisch bedingte Rückgang der Zahlen der Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Pflichtschulen als auch der Trend zu höherer Bildung auf der Sekundarstufe II sichtbar. In Indikator B2.2 werden die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler auf den Sekundarstufen I und II nach Bundesland, Schultyp und Fachrichtung dargestellt. Indikator B2.3 rundet die Indikatorengruppe durch die Darstellung von AusbildungsFit (ein Programm für 15- bis 21-Jährige, das junge Menschen mit fehlenden sozialen Kompetenzen und Kulturtechniken auf den nächsten Ausbildungsschritt, wie etwa eine Lehre, vorbereitet) und der überbetrieblichen Lehrausbildung ab.

In Abbildung B2.1.a ist die Entwicklung der Zahlen der Schülerinnen und Schüler, Klassen, Lehrpersonen und Schulen der Primarstufe und Sekundarstufe I seit dem Schuljahr 1985/86 dargestellt. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler ist seit 1985 insgesamt auf einem ähnlichen Niveau mit einem kleinen Aufschwung in den späten 1990er-Jahren bis Anfang der Jahrtausendwende. Danach ist die Entwicklung rückläufig bis ungefähr 2015 und seither steigt die Zahl wieder an und pendelt sich wieder nahe am Niveau von 1985 ein (siehe auch Indikator A1.1). Für das schulpflichtige Alter wird die Zahl der Schülerinnen und Schüler fast ausschließlich durch die Bevölkerungsentwicklung bestimmt, wodurch seit dem Schuljahr 2000/01 bei der Zahl der Schülerinnen und Schüler auf Primarstufe und Sekundarstufe I zunächst ein starker Rückgang zu beobachten ist, der durch eine Trendumkehr inzwischen wieder maßgeblich abgeschwächt ist (siehe auch Abbildung A1.1.a, in der zu erkennen ist, dass die Zahlen der Schulpflichtigen im letzten Jahrzehnt wieder merklich im Steigen sind). In der Gesamtbilanz geht die Anzahl der Schülerinnen und Schüler auf der Primarstufe und Sekundarstufe I zusammen seit 2000/01 um 9 Prozentpunkte zurück. Vergleicht man die Anzahlen an Schülerinnen und Schülern an den Mittelschulen (MS) mit jenen der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS-U), so zeigen sich ab 2000/01 unterschiedliche Entwicklungen. Während die MS in diesem Zeitraum um rund 19 Prozentpunkte ihrer Schülerinnen und Schüler weniger verzeichnet, kann in der AHS-U ein Zuwachs von 17 Prozentpunkten beobachtet werden, wodurch bereits auf der Sekundarstufe I der Trend zu höherer Bildung erkennbar ist, der bis zum Schuljahr 2022/23 anhält. Auf der Sekundarstufe II ist insgesamt ein leichter Rückgang der Zahl der Schülerinnen und Schüler seit 1985/86 zu verzeichnen. Wie Abbildung B2.1.b veranschaulicht, steigen die Zahlen der Schülerinnen und Schüler der AHS-Oberstufe (AHS-O) und der berufsbildenden höheren Schulen (BHS) seit 2000/01 um 19 bzw. 14 Prozentpunkte, während sich jene in den Berufsschulen (BS) und berufsbildenden mittleren Schulen (BMS) mit der Bevölkerung rückläufig entwickeln.

B2.1 – Zahl der
Schülerinnen und Schüler,
Klassen, Lehrpersonen
und Schulen im
Zeitverlauf

Die Zahl der Klassen auf der Primarstufe und Sekundarstufe I verändert sich insgesamt betrachtet trotz geringfügig rückläufiger Schülerinnen- und Schüler-Zahlen seit 1985/86 über lange Zeit kaum. Diese folgt von der Richtung her jeweils etwa den Entwicklungen in den Zahlen an Schülerinnen und Schülern, wobei sich auf der Sekundarstufe I nach 2005/06 eine vergleichsweise kleinere Klassengröße abzeichnet: Während sich Anzahlen der Schülerinnen/Schüler und Klassen auf der Primarstufe weitestgehend deckungsgleich entwickeln, gehen die Entwicklungen auf der Sekundarstufe I zugunsten kleinerer Klassen etwas auseinander. Auf der Sekundarstufe II entwickelt sich die Anzahl der Klassen etwas abweichend zu den Zahlen an Schülerinnen und Schülern (Abbildung B2.1.b). In den BS pendelt sich die Anzahl der Klassen wieder auf dem Niveau von 1985/86 ein, während die Anzahl an Schülerinnen und Schülern weiter zurückgeht. In den BMS gehen die Werte sowohl für Klassen als auch für Schülerinnen und Schüler insgesamt etwa ähnlich zurück, während es in der AHS-O und der BHS neben dem Zuwachs an Schülerinnen und Schülern zu einem noch stärkeren Zuwachs an Klassen kommt. In den BHS erhöht sich die Anzahl der Klassen seit 1985/86 um 77%.

Die Anzahl der Lehrpersonen steigt sowohl auf der Primarstufe und Sekundarstufe I als auch auf der Sekundarstufe II seit 1985/86 insgesamt deutlich. Ausnahmen stellen die MS und die BS dar, in denen die Anzahl der Lehrpersonen jeweils etwa gleichbleibend ist. Den größten Zuwachs verzeichnen AHS mit einem Plus von 44 Prozentpunkten. Auch in den BHS und BMS ist ein deutlicher Anstieg der Lehrpersonen (etwa +38 Prozentpunkte) zu verzeichnen. Die Entwicklung der Anzahl der Lehrpersonen vor dem Hintergrund sinkender Anzahlen an Schülerinnen und Schülern lässt darauf schließen, dass im Schnitt die Anzahl der Schülerinnen und Schüler pro Lehrperson gesunken ist (Indikator B5.2).

B2.2 – Zahl der Schülerinnen und Schüler nach Bundesland, Schultyp und Fachrichtung

Abbildung B2.2.a zeigt die Verteilung der Schülerinnen- und Schüler-Zahlen in Prozent nach Schultyp der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II im Schuljahr 2022/23 aufgeschlüsselt nach Bundesländern. Österreichweit besuchen auf der Sekundarstufe I etwa 61% der Schülerinnen und Schüler eine MS und 36% eine AHS-Unterstufe. Der Anteil der AHS-Unterstufenschülerinnen und -schüler ist (wie auch schon im Vergleichsjahr 2012/13) in Wien mit rund 50% am höchsten. Die geringsten Anteile weisen hier die Bundesländer Vorarlberg und Tirol auf, in denen nur rund ein Viertel der Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe die AHS-Unterstufe besucht. In Abbildung B2.2.a zeigt sich, dass diese Zahl in jedem Bundesland mit Ausnahme von Wien (mit einem Rückgang von 2,1 Prozentpunkten) im Vergleich zum Schuljahr 2012/13 steigt. Am höchsten ist der Zuwachs in den Bundesländern Kärnten und Steiermark mit 6,1 bzw. 4,4 Prozentpunkten. Der Mittelwert dieser Steigerung beträgt österreichweit 2,4 Prozentpunkte. Der österreichweite Trend zu vermehrtem Besuch der AHS-U zeichnet sich auch über diese zehn Jahre hinaus ab (siehe dazu Abbildung B2.1.a).

Auf der Sekundarstufe II zeigt der Vergleich zum Schuljahr 2012/13, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine AHS-Oberstufe oder eine BHS besuchen und somit

auf dem Weg zur Matura sind, in jedem Bundesland gestiegen ist. Dieser Anteil ist im Burgenland mit 67,0 % am höchsten (Schuljahr 2022/23), was sich vor allem durch den hohen Anteil an BHS-Schülerinnen und -Schülern erklären lässt (48,6 % der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II besuchen dort eine BHS). Am niedrigsten ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler in höheren Schulen in Oberösterreich, Vorarlberg und Tirol, wo nur rund die Hälfte der Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe II eine AHS oder BHS besucht. Der stärkste Zuwachs im Vergleich zu 2012/13 ist in Niederösterreich (+4,3 Prozentpunkte), Tirol (+4,0 Prozentpunkte) und Vorarlberg (+3,9 Prozentpunkte) zu beobachten. Den niedrigsten Zuwachs verzeichnen Kärnten und das Burgenland mit +2,4 und +2,3 Prozentpunkten bei einem österreichischen Durchschnitt von +3,4 Prozentpunkten.

Mit dem wachsenden Anteil an AHS- und BHS-Schülerinnen und -Schülern geht ein schrumpfender Anteil an Schülerinnen und Schülern in anderen Schultypen einher. In Berufsschulen sinkt der Anteil der Schülerinnen und Schüler österreichweit von 30,1 % im Schuljahr 2012/13 auf 28,0 % im Schuljahr 2022/23. Am stärksten zeigt sich der Abwärtstrend in Vorarlberg mit einem Rückgang von 3,2 Prozentpunkten auf 31,5 %. In Kärnten und Wien geht der Anteil um 2,3 bzw. 2,2 Prozentpunkte zurück und liegt im Jahr 2022/23 bei 27,0 % bzw. 23,2 %. In den restlichen Bundesländern liegt der Rückgang unter dem österreichweiten Mittel von 2,1 Prozentpunkten. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern an den BMS geht ebenfalls leicht zurück (-1,0 Prozentpunkt) und liegt nun in allen Bundesländern bei rund 10 %. In Niederösterreich fällt der Rückgang mit 2,2 Prozentpunkten am stärksten aus. In Tirol und in Vorarlberg liegt der Rückgang der Schülerinnen und Schüler an BMS mit -2,2 Prozentpunkten und -1,9 Prozentpunkten ähnlich hoch, während der österreichische Mittelwert mit -1 Prozentpunkt ausfällt. Der österreichweite Trend zu vermehrtem Besuch der AHS-O sowie der BHS zeichnet sich auch über diese zehn Jahre hinaus ab (siehe dazu Abbildung B2.1.b).

In Abbildung B2.2.b ist die Verteilung der Schülerinnen und Schüler in den berufsbildenden Schulen nach Fachrichtung dargestellt. Im Schuljahr 2022/23 absolvieren rund 39,1 % der Berufsschülerinnen und -schüler eine Lehre in technischen Berufen. Dieser Anteil steigert sich seit 2012/13 in allen Bundesländern, wobei der Anstieg in Wien am geringsten ausfällt, wo er um rund 0,8 Prozentpunkte wächst und generell um rund 11,7 Prozentpunkte niedriger ist als der österreichische Mittelwert. Rund ein Viertel der Berufsschülerinnen und -schüler ist österreichweit in einer Ausbildung im Bereich Wirtschaft und Verwaltung. Im Bereich des Baugewerbes (13,6 %), der Dienstleistungen und andere (16,0 %) und des verarbeitenden Gewerbes (6,2 %) sind die Zahlen der Berufsschülerinnen und -schüler geringer, während nur ein marginaler Anteil (1,3 %) eine Lehre im land- und forstwirtschaftlichen Bereich absolviert.

Bei den BMS gehört der land- und forstwirtschaftliche Bereich in den meisten Bundesländern zu den dominantesten Sparten im Hinblick auf die Schülerinnen- und Schüler-

Zahlen. Österreichweit beträgt ihr Anteil rund 30,4 %, wobei die Zahlen in der Steiermark, in Kärnten, in Oberösterreich und in Tirol am höchsten sind. 29,6 % der Schülerinnen und Schüler in den BMS besuchen eine Schule im technischen/gewerblichen Bereich. Ihr Anteil ist in den letzten zehn Jahren insgesamt leicht angestiegen (1,9 Prozentpunkte). Wien ist mit einem Anteil von 42,9 % Spitzenreiter bei Schulen im technischen/gewerblichen Bereich. Verhältnismäßig viele Schülerinnen und Schüler in Wien, in Vorarlberg und im Burgenland besuchen eine kaufmännische BMS. Wirtschaftsberufliche Schulen werden unter den BMS im Schnitt zu 11,9 % besucht. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine sozialberufliche BMS besuchen, ist gering (3,9 % im österreichweiten Durchschnitt) – mit Ausnahme von Niederösterreich, wo dieser Anteil 9,3 % beträgt. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in BMS im Tourismusbereich liegt österreichweit bei lediglich 2,0 % (dieser Anteil hat sich österreichweit seit 2012/13 mehr als halbiert) und ist vor allem im Burgenland (7,2 %), in Tirol (5,5 %) und in Salzburg (3,4 %) stärker ausgeprägt. Insgesamt zeigen sich im Vergleich bei den BMS die größten regionalen Unterschiede zwischen den Fachrichtungen.

In den BHS zeigen sich hingegen kaum regionale Unterschiede. Den höchsten Anteil an Schülerinnen und Schülern weisen auch hier die technischen/gewerblichen Schulen mit 39,9 % auf, wobei Wien den höchsten Anteil mit 44,4 % hat. Insgesamt steigt dieser Anteil an Schülerinnen und Schülern seit dem Schuljahr 2012/13 in jedem Bundesland an, wobei der Anstieg im Burgenland (5,3 Prozentpunkte), in Salzburg (5,0 Prozentpunkte) und in Oberösterreich (4,9 Prozentpunkte) am größten ist. Kaufmännische BHS werden im Österreichschnitt von rund einem Viertel der BHS-Schülerinnen und -Schüler besucht, wobei der Anteil in Vorarlberg und im Burgenland mit jeweils rund einem Drittel am höchsten ist. Gegenüber 2012/13 ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler in wirtschaftsberuflichen höheren Schulen leicht gesunken (–1,5 Prozentpunkte) und liegt bei rund 17,5 %. Im Bereich der sozialberuflichen höheren Schulen bzw. Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP) und Bildungsanstalten für Sozialpädagogik (BASOP) beträgt der Anteil der BHS-Schülerinnen und -Schüler österreichweit rund 9,4 %, im Bereich Tourismus etwa 4,1 %. Klein, aber recht stabil im Vergleich zum Schuljahr 2012/13 zeigen sich die Schülerinnen- und Schüler-Zahlen der BHS im land- und forstwirtschaftlichen Bereich (2,7 % österreichweit).

B2.3 – AusbildungsFit und überbetriebliche Lehrausbildung

Das Programm AusbildungsFit (ehemals Produktionsschulen) unterstützt Jugendliche beim Erwerb von Kompetenzen und Kulturtechniken, die als Voraussetzung für den Einstieg in ein individuell passendes Berufsfeld gelten. Ziel ist es, die Jugendlichen auf den nächsten Ausbildungsschritt (Lehre, verlängerte Lehre, Teilqualifikation) vorzubereiten. Das Angebot richtet sich an Jugendliche im Alter von 15 bis 21 Jahren sowie Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Behinderung im Alter von 15 bis 24 Jahren. Das Projekt wird 2014 mit 1.268 Teilnehmerinnen und Teilnehmern gestartet und wächst seither stetig. 2022 nehmen bereits 6.486 Jugendliche am Angebot von AusbildungsFit teil. Abbildung B2.3.a veranschaulicht die Entwicklung der Teilnahmezahlen und deren

Altersverteilung seit Projektstart. Im Jahr 2020 ist ausnahmsweise ein Rückgang der Teilnahmen im Hinblick auf das Vorjahr zu verzeichnen, der durch die Rahmenbedingungen zur Zeit der COVID-19-Pandemie erklärt werden kann. Nach diesem kurzzeitigen Rückgang kommt es bereits 2021 erneut zu einem starken Anstieg. Es zeigt sich, dass das Angebot großen Anklang findet. Zu Beginn des Projekts waren 26 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer 19 Jahre oder älter. Innerhalb von 8 Jahren sinkt der Anteil dieser Altersgruppe auf 11 %. Gleichzeitig verringert sich der Anteil der 18-Jährigen von 17 % im Jahr 2014 auf 13 % im Jahr 2022, während der Anteil der 16-Jährigen von 24 % auf 33 % ansteigt. Diese Entwicklung kann durch die Einführung der Ausbildungspflicht bis 18 (die für Jugendliche, die ab 2017 ihre Schulpflicht erfüllt haben, gilt) erklärt werden, wodurch weniger Jugendliche nach dem Pflichtschulabschluss direkt in den Arbeitsmarkt einsteigen, sondern mithilfe von AusbildungsFit wichtige Kompetenzen für die Berufsausbildung erwerben. Die Geschlechterverteilung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (siehe Online-Datenmaterial zu Abbildung B2.3.a) erweist sich über die Jahre als stabil, mit einem Anteil von rund 40 % weiblichen und 60 % männlichen Teilnehmenden zwischen 2014 und 2020.

Ähnlich stabil verhält sich die Verteilung der Teilnahmezahlen auf die Bundesländer (Abbildung B2.3.b). AusbildungsFit startet als Pilotprojekt in sieben Bundesländern und wird bereits 2015 in allen Bundesländern angeboten. Von 2016 bis 2022 ist die Verteilung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer trotz kleiner Schwankungen relativ stabil. Mit rund 31 % nehmen in Wien die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Programm teil, gefolgt von Niederösterreich, Oberösterreich und der Steiermark mit jeweils rund 14 % bis 15 % im Jahr 2022. Der geringste Anteil der Teilnehmenden besucht Einrichtungen im Burgenland. Hier gibt es erst ab dem Jahr 2015 eine Beteiligung, welche seither bei durchschnittlich 3 % liegt. Da die Verteilung der Teilnahmezahlen der Bevölkerungsverteilung auf die Bundesländer ähnelt (Statistik Austria, 2023, S. 94), kann davon ausgegangen werden, dass das Angebot von AusbildungsFit über die Bundesländer hinweg ähnlich gut angenommen wird – lediglich Wien ist im Verhältnis zur Bevölkerungszahl etwas unterrepräsentiert. Nach Abschluss wird rund 78 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer empfohlen, eine Lehre, eine verlängerte Lehre oder eine Teilqualifikation zu absolvieren (BundesKOST, 2020, S. 86).

Nicht alle an einer Lehrausbildung interessierten Personen finden auch eine entsprechende betriebliche Lehrstelle. Häufig handelt es sich dabei um Jugendliche und junge Erwachsene mit erfüllter Schulpflicht, die beim AMS als lehrstellensuchend vorgemerkt sind, aber trotz eigener Bemühungen keine Lehrstelle in einem Betrieb finden. Für sie stellt die überbetriebliche Lehrausbildung (ÜBA; Berufsausbildung gemäß § 30 BAG bzw. § 30b BAG) eine Möglichkeit zur Erlangung des Lehrabschlusses dar. Bei der ÜBA wird ein Ausbildungsvertrag mit einer Schulungseinrichtung anstatt eines Lehrbetriebs abgeschlossen, mit dem Ziel, während der ÜBA in die betriebliche Ausbildung eines Unternehmens zu wechseln. Eine weitere Möglichkeit stellt die überbetriebliche Lehr-

ausbildung mit Lehrzeitverlängerung oder Teilqualifikation (Berufsausbildung gemäß § 8c BAG; ehemals integrative Berufsausbildung) dar. In deren Rahmen können Jugendliche, die etwas mehr Unterstützung bei der Berufsausbildung brauchen, eine Teillehre absolvieren oder einen längeren Zeitraum für die ÜBA beanspruchen.

Abbildung B2.3.c zeigt die Anzahl der Lehrlinge in überbetrieblicher Ausbildung sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmer der ÜBA mit Lehrzeitverlängerung/Teilqualifikation im Zeitraum von 2009 bis 2022. Im Jahr 2010 befinden sich rund 7 % aller Lehrlinge in überbetrieblicher Ausbildung und bis 2017 steigt die Zahl auf knapp 9 % an. Es ist erkennbar, dass der Anteil der überbetrieblichen Lehrplätze ab 2010 stark ansteigt, während die betrieblichen Ausbildungsplätze von rund 131.700 im Jahr 2009 auf 106.600 im Jahr 2017 zurückgehen. In den letzten Jahren zeigt sich eine relativ stabile Anzahl an Lehrlingen insgesamt (2022: rund 108.100 Lehrlinge) sowie ein Rückgang der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der ÜBA, deren Anteil sich im Jahr 2022 bei rund 6 % befindet. Etwa zwei Prozent aller Lehrlinge absolvieren eine ÜBA mit Lehrzeitverlängerung oder Teilqualifikation im Zeitraum von 2014 bis 2019. Seither geht der Anteil merklich zurück und liegt im Jahr 2022 bei 1,3 % der Lehrlinge.

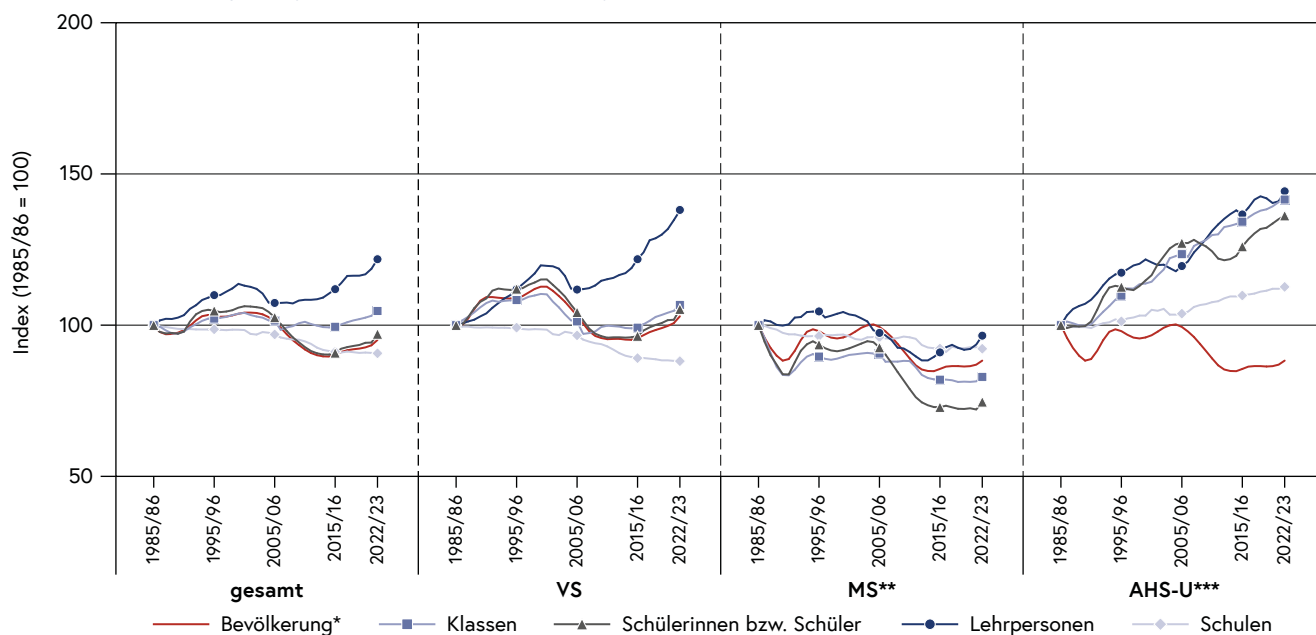


Kurz & bündig

- Bei Betrachtung der Entwicklung der Zahlen der Schülerinnen und Schüler zeigt sich ein Trend zu kleineren Klassen und zu höherer Bildung.
- Die Anzahl der Lehrpersonen steigt über die letzten vier Jahrzehnte in VS, AHS und BMHS deutlich an.
- Ein steigender Anteil an Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I besucht die AHS-Unterstufe.
- Ein steigender Anteil an Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II besucht die AHS-Oberstufe oder BHS, während BS und BMS sinkende Anteile verzeichnen.
- Die größten regionalen Unterschiede nach den Anteilen berufsbildender Fachrichtungen zeigen sich bei den BMS.
- Berufsausbildungen im technischen Bereich haben über BS und BHS hinweg die höchsten Anteile, während diese bei den BMS knapp hinter den Ausbildungen im land- und forstwirtschaftlichen Bereich an zweiter Stelle liegen.
- Es besteht eine stetig wachsende Teilnahmezahl beim Programm AusbildungsFit.
- Es kommt nach 2009 zu einer partiellen Verschiebung der Lehrausbildung von Betrieben zu Bildungsträgern (überbetriebliche Lehrausbildung), wobei diese Entwicklung in den letzten Jahren wieder etwas rückläufig ist.

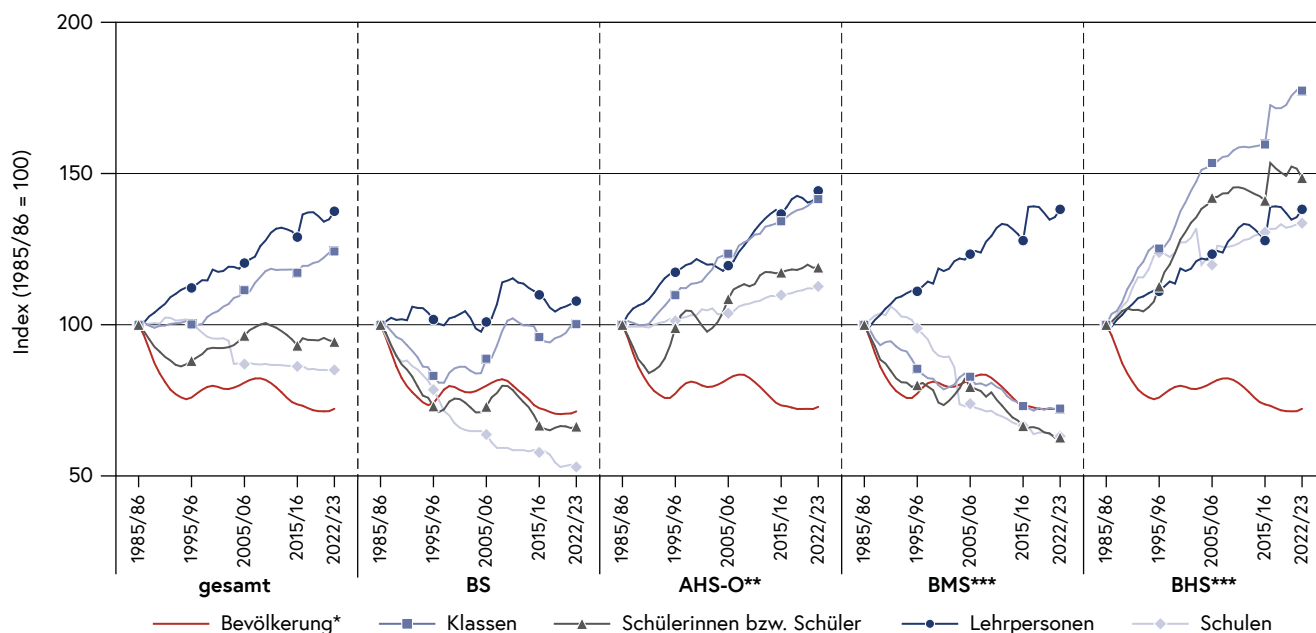
B2.1 – Zahl der Schülerinnen und Schüler, Klassen, Lehrpersonen und Schulen im Zeitverlauf

Abb. B2.1.a: Entwicklung der Schülerinnen-/Schüler-, Klassen-, Lehrpersonen- und Schul-Zahlen sowie der Bevölkerung im typischen Alter nach Schultyp auf der Primarstufe und Sekundarstufe I (1985/86–2022/23)



Anmerkungen: „gesamt“ bezeichnet die in der Abbildung dargestellten Schultypen zusammengefasst. *Bevölkerung im typischen Alter für den Schultyp. **früher NMS/HS. *** für Lehrpersonen-, Schulen- und Klassenzahl ist keine Trennung in AHS-U und AHS-O möglich. Quellen: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler), Statistik Austria (Schulstatistik, Bevölkerungsstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

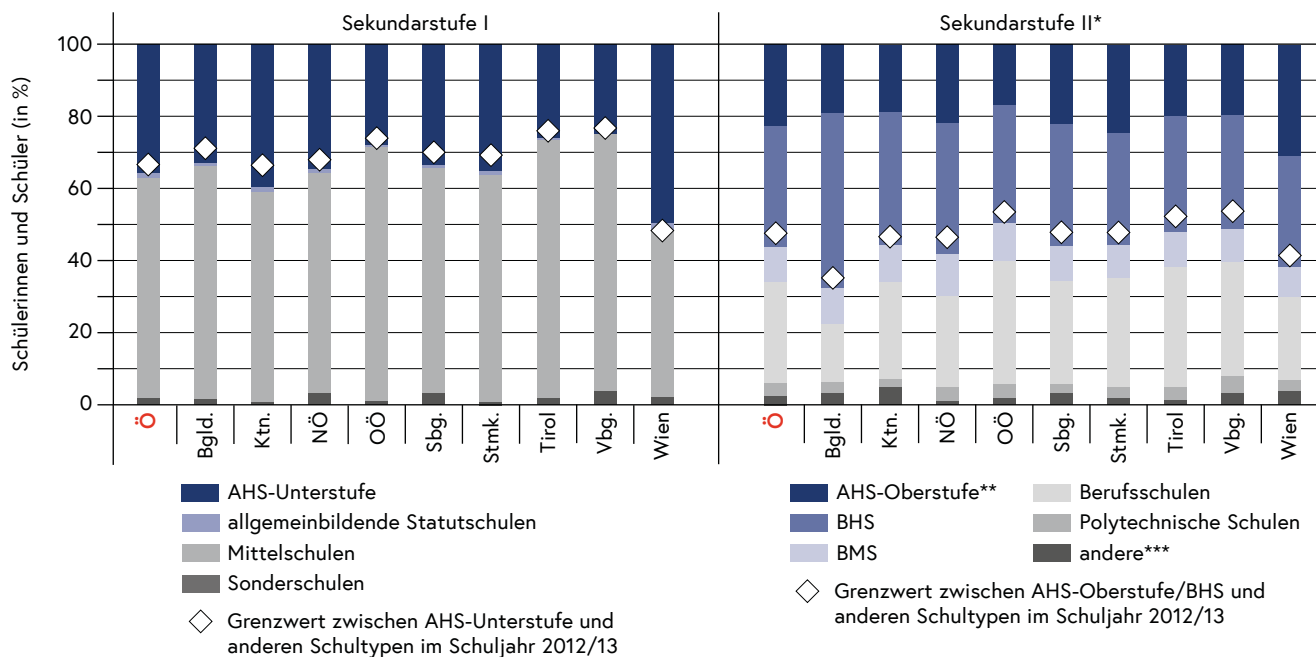
Abb. B2.1.b: Entwicklung der Schülerinnen-/Schüler-, Klassen-, Lehrpersonen- und Schul-Zahlen sowie der Bevölkerung im typischen Alter nach Schultyp auf der Sekundarstufe II (1985/86–2022/23)



Anmerkungen: Siehe Anmerkungen zu Abbildung B2.1.a. „gesamt“ bezeichnet die dargestellten Schultypen der Sekundarstufe II. Quellen: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler), Statistik Austria (Schulstatistik, Bevölkerungsstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

B2.2 – Zahl der Schülerinnen und Schüler nach Bundesland, Schultyp und Fachrichtung

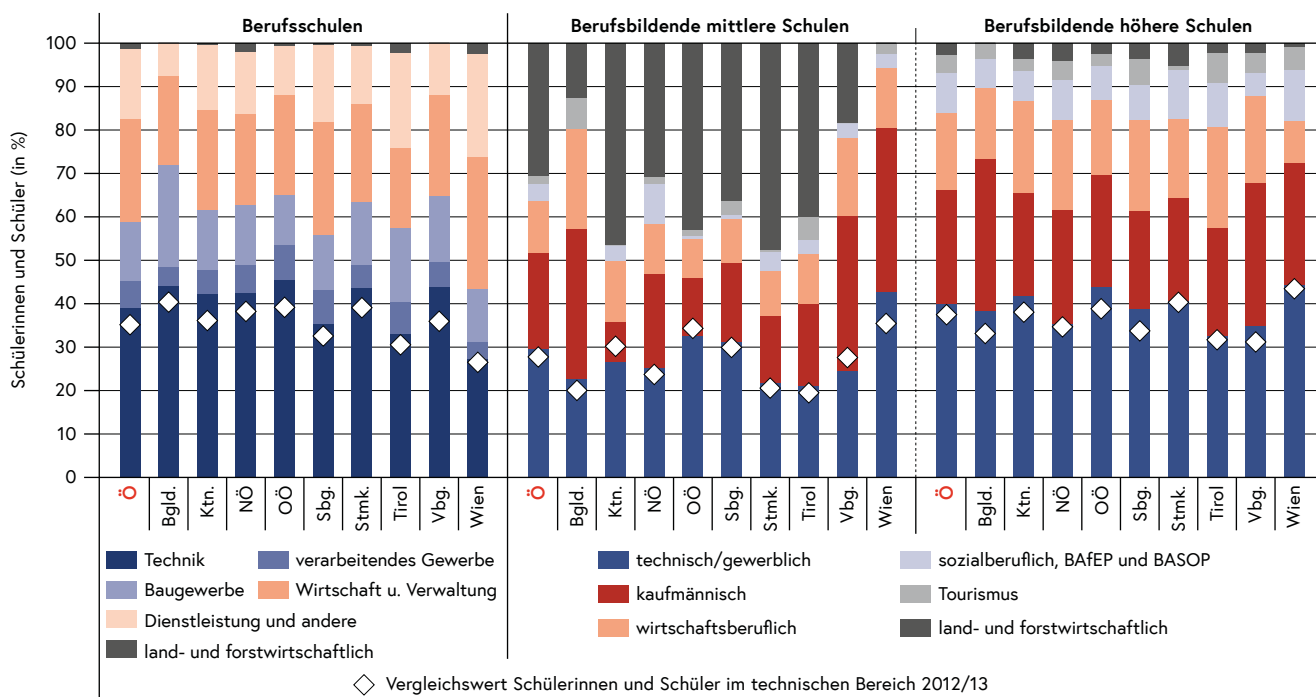
Abb. B2.2.a: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe I und II nach Schultyp (2022/23)



Anmerkungen: * ohne Schulen und Akademien des Gesundheitswesens und Bundessportakademien. ** inkl. AHS für Berufstätige und Aufbaugymnasien. *** allgemein- und berufsbildende Statutschulen und Sonderschulen.

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

Abb. B2.2.b: Verteilung der Schülerinnen und Schüler in berufsbildenden Schulen nach Fachrichtung (2022/23)

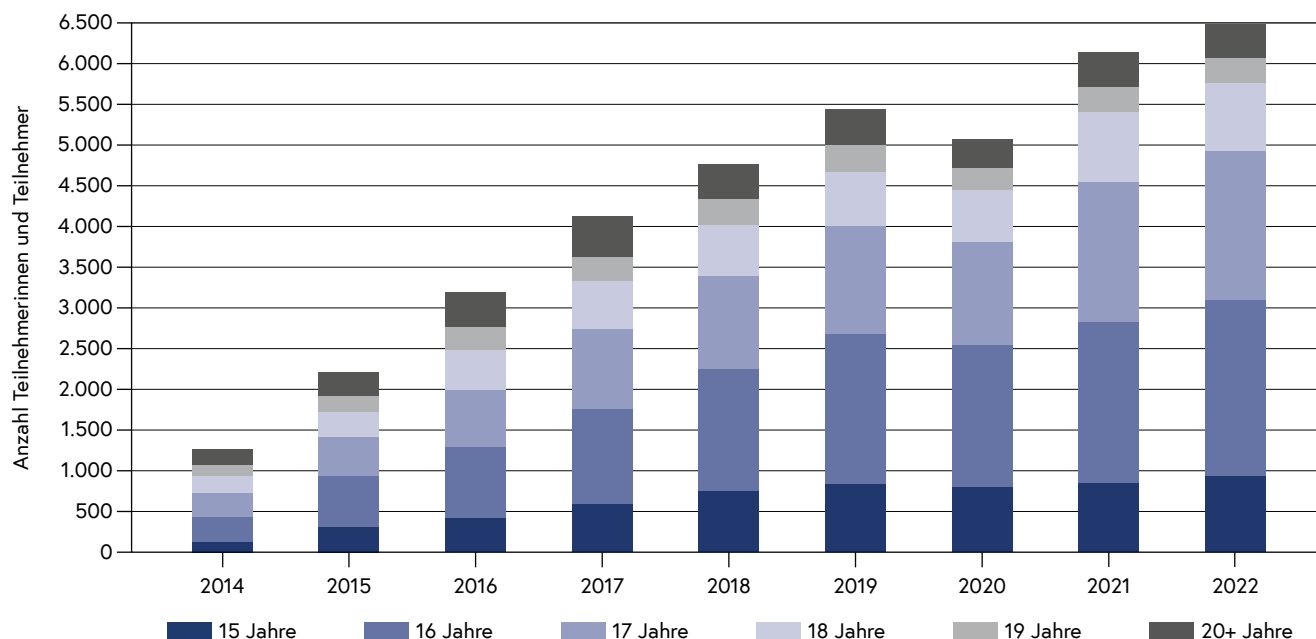


Anmerkungen: Ohne Schulen und Akademien des Gesundheitswesens sowie ohne Bundessportakademien. Zusätzlich zu den hier abgebildeten Vergleichswerten finden sich für alle Kategorien die Vergleichswerte im Online-Datenmaterial.

Quellen: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler), Statistik Austria (Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

B2.3 – AusbildungsFit und überbetriebliche Lehrausbildung

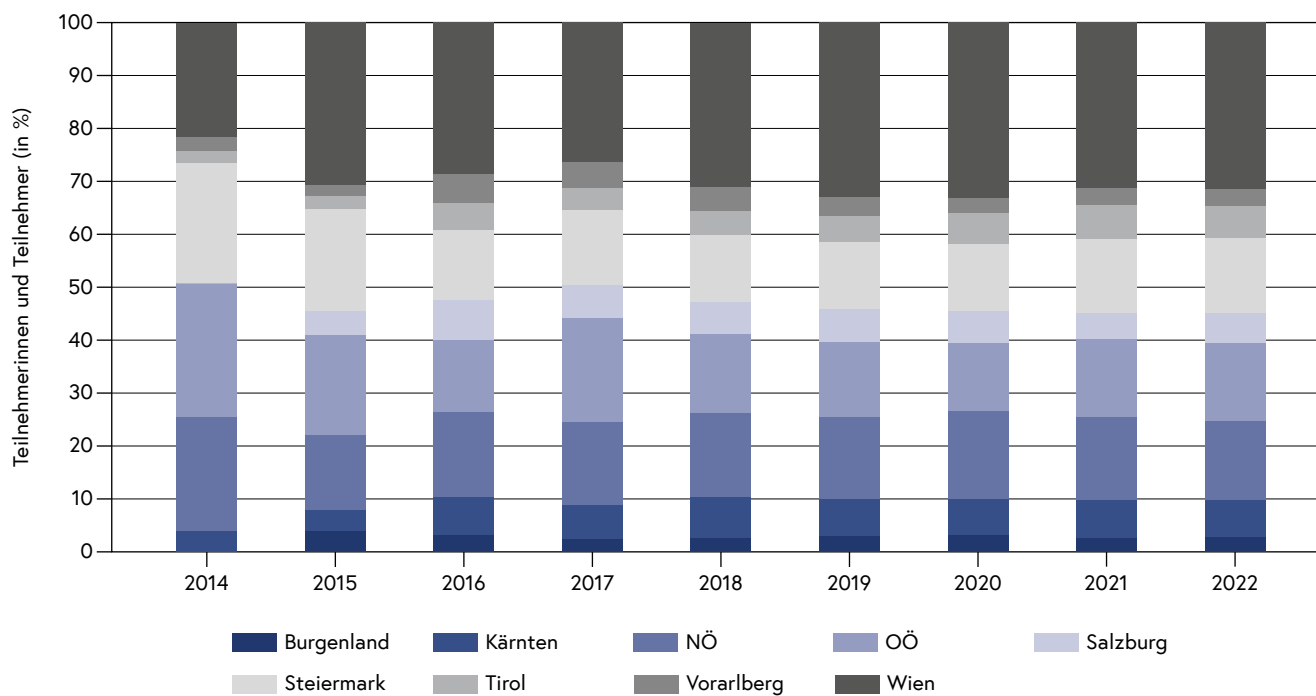
Abb. B2.3.a: Entwicklung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an AusbildungsFit und deren Altersverteilung (2014–2022)



Anmerkung: 2014 befindet sich AusbildungsFit in der Pilotphase.

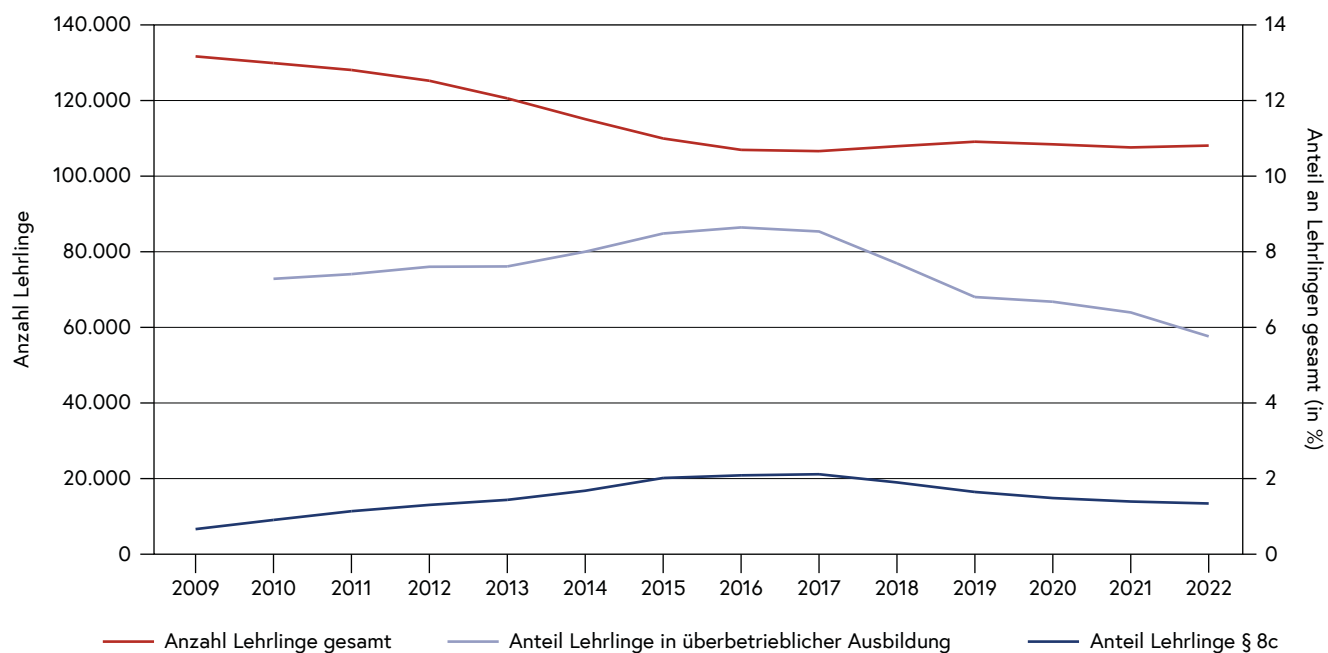
Quelle: BundesKOST (2022). Darstellung: IQS.

Abb. B2.3.b: Verteilung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an AusbildungsFit auf die Bundesländer (2014–2022)



Anmerkung: 2014 befindet sich AusbildungsFit in der Pilotphase.

Quelle: BundesKOST (2022). Darstellung: IQS.

Abb. B2.3.c: Lehrlinge in überbetrieblicher Ausbildung und ihr Anteil an Lehrlingen gesamt (2009–2022)

Anmerkungen: Stichtag ist jeweils der 31.12. Vor 2010 nur teilweise Erfassung der überbetrieblichen Lehrausbildung. Berufsausbildung gemäß § 8c BAG: Überbetriebliche Lehrausbildung mit Lehrzeitverlängerung oder Teilqualifikation, in deren Rahmen Jugendliche, die etwas mehr Unterstützung in der Berufsausbildung brauchen, eine Teillehre absolvieren oder einen längeren Zeitraum für die überbetriebliche Lehrausbildung beanspruchen können. Seit der BAG-Novelle 2015 wird für die Ausbildung gemäß § 8c BAG der Begriff „Integrative Berufsausbildung“ nicht mehr verwendet.

Quellen: WKO (Lehrlingsstatistik), ibw (Forschungsbericht). Berechnung und Darstellung: IQS.

B3 – Lehrpersonen

Im Schuljahr 2022/23 sind 124.447 Lehrpersonen an Österreichs Schulen beschäftigt. Sie entsprechen 109.263 Vollzeitäquivalenten. 9.120 Lehrpersonen befinden sich zudem in Karenz. Die Anzahl der Lehrpersonen (mit karenzierten Lehrpersonen) ist im Vergleich zum Schuljahr 2019/20 um 3,6 % gestiegen, die Vollzeitäquivalente sind in diesem Zeitraum annähernd gleich geblieben. Anhand dieser Zahlen ist zu erkennen, dass es sich um eine sehr große Berufsgruppe handelt. Insofern ist nachvollziehbar, dass die Gehälter für das Lehrpersonal finanziell die größte Investition des Staates in die Schulbildung darstellen. Im Indikator B3.1 wird auf die Alters- und Geschlechterverteilung im österreichischen Lehrkörper eingegangen und im Indikator B3.2 wird das Thema Fortbildung von Lehrpersonen behandelt.

Die Altersverteilung des Lehrpersonals in Vollzeitäquivalenten zeigt einen Überhang der vergleichsweise älteren Lehrpersonen im aktiven Dienst (Abbildung B3.1.a): 26 % sind im betrachteten Schuljahr 55 Jahre alt oder älter und werden in den nächsten zehn Jahren in Pension gehen. Weitere 27 % fallen in die Alterskategorie von 45 bis 54 Jahren. Dem stehen 26 % der Lehrkräfte gegenüber, die mit unter 35 Jahren vergleichsweise jung sind, sowie 21 % im Alter von 35 bis 44 Jahren. Der Anteil junger Lehrkräfte (unter 35 Jahre) ist im Vergleich zum Schuljahr 2019/20 in allen Schultypen gestiegen (Vogtenhuber et al., 2021, S. 220). Attraktivierungsangebote und Lehramt-Offensiven bzw. -Strategien sowie Pensionierungen könnten in den kommenden Jahren weiter zur Verjüngung der Altersverteilung von Lehrpersonen beitragen.

B3.1 – Alters- und Geschlechterverteilung der Lehrpersonen

In Bezug auf einzelne Schultypen zeigt sich insbesondere in den Berufsschulen und BMHS eine stärker in Richtung älterer Lehrpersonen neigende Verteilung. Dies könnte diese Schultypen früher vor Herausforderungen stellen als etwa die Volksschulen, Mittelschulen und AHS, die noch einen vergleichsweise jungen Lehrkörper aufweisen. Gründe dafür könnten in der Ausbildung und den Zielprofilen liegen, die sich von anderen Schultypen unterscheiden.

2022/23 sind rund 92 % der Lehrkräfte (in Vollzeitäquivalenten) in Volksschulen weiblich (Abbildung B3.1.b). An den Sonderschulen sind es zudem rund 84 %, an den Mittelschulen rund 71 % und an den AHS rund 63 %. In den Bundesländern zeigen sich lediglich leichte Schwankungen. Damit ist der allgemeinbildende Bereich weiblich dominiert. Während die Polytechnischen Schulen und BMHS mit Anteilswerten im Bereich von rund 53 % bis 55 % weiblicher Lehrkräfte als einigermaßen ausgeglichen erachtet werden können, verbleiben die Berufsschulen als Schultyp mit einem überwiegend männlichen Lehrkörper. Dabei unterscheiden sich das Burgenland mit einem besonders hohen Anteil von rund 85 % und Wien mit einem vergleichsweise niedrigen Anteil von unter 60 % an männlichen Lehrkräften deutlich von den anderen Bundesländern, was im Detail wohl an den verschiedenen angebotenen Fachrichtungen der Berufsschulen in diesen Bundesländern liegt.

B3.2 – Fortbildung der Lehrpersonen

Die Fortbildung von Lehrpersonen stellt (mit Ausnahme bei älteren Dienstverträgen von Lehrpersonen in Bundesschulen) eine Dienstverpflichtung dar. In Österreich gibt es zentral keine personenbezogene Erfassung der Fortbildung, ein gutes Bild über die Struktur der Lehrpersonenfortbildung geben allerdings Zahlen aus PH-Online, dem Informationsmanagementsystem der Pädagogischen Hochschulen.

Eine Auszählung dieser Daten für das Schuljahr 2022/23 ergibt ein eindeutiges Bild (Abbildung B3.2.a). Angebotsseitig dominieren halbtägige Lehrveranstaltungen sowie die Themenfelder Unterricht gestalten (ca. 10.000, davon 60 % halbtägig), fachliche Bildung (ca. 7.000, davon 58 % halbtägig) und Unterrichtsprinzipien/überfachliche Kompetenzen (ca. 5.000, davon 56 % halbtägig). Bei der Zuordnung zu den Themenfeldern können die Lehrveranstaltungen gleichzeitig mehreren (bzw. allen 18 verfügbaren) Kategorien zugeordnet werden, was die hohe Anzahl der zugeordneten Lehrveranstaltungen bedingt (siehe Rheinfrank & Walenta-Bergmann, 2024). Zwischen den einzelnen Kategorien zeigt sich eine annähernd stufenförmige Verteilung. Auffällig ist beim Vergleich zu den im NBB 2021 berichteten Zahlen (Vogtenhuber et al., 2021, S. 221) die starke Zunahme an Fortbildungen, die das Themenfeld Unterrichtsprinzipien/überfachliche Kompetenzen behandeln (+2.000 gegenüber 2019/20). Außerdem sind Fortbildungen zu allgemein-pädagogischen Themen deutlich weniger geworden (–6.000 gegenüber 2019/20). Mögliche Erklärungen dafür könnten tatsächliche Änderungen im Fortbildungsangebot sein oder aber auch eventuelle Änderungen in den Anweisungen, wie Fortbildungen in PH-Online von den Lehrenden angelegt und kategorisiert werden sollen.

Die Dominanz des halbtägigen Formats wurde bereits im NBB 2018 (Lassnigg et al. 2019, S. 93) aufgezeigt und hat sich seitdem kaum verändert. Von jenen Lehrveranstaltungen, bei denen die Dauer bekannt ist, waren 2022/23 über die Themenfelder hinweg jeweils mehr als die Hälfte halbtägig und rund drei Viertel maximal eintägig (2 Halbtage).

Die fehlende Erfassung der Fortbildungsveranstaltungen pro Lehrperson und das unterschiedliche Ausmaß der Verpflichtung zu Fortbildung nach Schultyp und Dienstvertrag machen eine absolute Bewertung des Fortbildungsverhaltens von Lehrpersonen aus unterschiedlichen Schultypen schwierig. Im Vergleich der Themenfelder untereinander zeigen sich jedoch nachvollziehbare Präferenzen (Abbildung B3.2.b). So dominieren Anmeldungen aus der Volksschule bei Fortbildungen zu den Themenfeldern Sprache/Literacy (52 % der Teilnahmen), Transition/Schnittstellen (50 % der Anmeldungen) und Kompetenzorientierung und Bildungsstandards sowie Leistungsfeststellung (49 % der Anmeldungen), während die Themenfelder Sicherheit bzw. Fachliche Bildung und Beratung mit jeweils 30 % bzw. 29 % der Anmeldungen bei Lehrkräften der Mittelschulen die (vergleichsweise) höchsten Anteile an Anmeldungen verzeichnen.

Über die berichteten Ergebnisse aus PH-Online hinausgehend erlauben auch internationale Studien, die Fragen zu Fort- und Weiterbildungen von Lehrpersonen beinhalten, Einsichten in diesen Themenbereich zu gewinnen. Die folgenden Zahlen stammen aus PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) 2021 und beziehen sich auf den gewichteten Anteil aller Schülerinnen und Schüler der 4. Schulstufe, deren Lehrkraft Lesen unterrichtet. Erfasst wurde, ob die unterrichtenden Lehrpersonen in den letzten zwei Jahren Fort- und Weiterbildungen zu verschiedenen Themen rund um den Kompetenzbereich Lesen besucht haben und wie sie den Bedarf einschätzen (Abbildung B3.2.c). Dabei zeigen sich die höchsten Anteile an Schülerinnen und Schülern, die von einer Lehrperson mit Fort- bzw. Weiterbildung unterrichtet werden, in den Themen Unterrichten von Leseverständnis und Lesestrategien (60 %), Abstimmen des Unterrichts auf die Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler (54 %) sowie Unterricht im Zusammenhang mit digitalen Kompetenzen (49 %).

Der Bedarf an Fort- und Weiterbildungen wird unabhängig von einer tatsächlichen Teilnahme erhoben. Der Bedarf an Fort- und Weiterbildungen zu den jeweiligen Themen wird von der überwiegenden Mehrheit der Lehrpersonen (77 % bis 88 %) als mittel oder hoch eingestuft. In den meisten Bereichen kommt die Einschätzung des Bedarfs seitens der Lehrkräfte (hoch bzw. mittel) den tatsächlichen Teilnahmen nahe. Auffallend ist jedoch, dass in den Themen Unterrichten von Leseverständnis und Lesestrategien bzw. Abstimmen des Unterrichts auf Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler jeweils 29 % der Kinder von einer Lehrperson unterrichtet werden, die den Bedarf als hoch angibt, und dennoch 60 % bzw. 54 % der Kinder von einer Lehrperson unterrichtet werden, die an einer Fort- und Weiterbildung teilgenommen hat. Das könnte unter anderem damit begründet sein, dass es sich um Inhalte handelt, zu denen besonders viele Fort- und Weiterbildungen zur Verfügung standen oder dass der Besuch solcher Fort- und Weiterbildungen von Schulleitungen forciert wurde.

Insgesamt wird der Großteil der Schülerinnen und Schüler von einer Lehrperson unterrichtet, die bereits an mindestens einer Fort- und Weiterbildung zu den genannten Themen teilgenommen hat (84 %). Dahingegen unterrichten Lehrpersonen, die an keiner Fort- und Weiterbildung teilgenommen haben, 16 % aller Schülerinnen und Schüler. In letzterer Gruppe ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die von Lehrpersonen unterrichtet werden, die den Bedarf an Fort- und Weiterbildungen zu den acht Themen durchschnittlich als hoch einstufen, am niedrigsten (16 %).

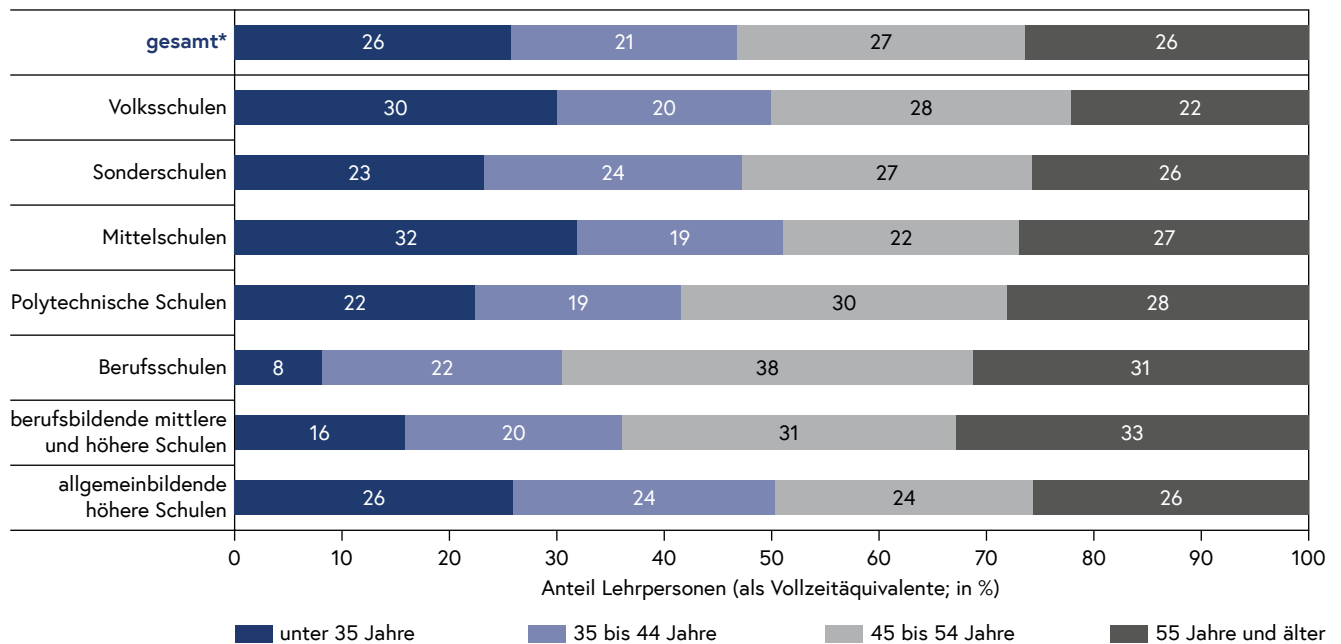


Kurz & bündig

- 26 % der (vollzeitäquivalenten) Lehrkräfte sind 55 Jahre alt oder älter und wechseln damit im kommenden Jahrzehnt in den Ruhestand.
- Der Lehrberuf ist in den allgemeinbildenden Schulen weiblich dominiert, bei berufsbildenden Schulen besteht ein ausgeglichenes oder – bei den Berufsschulen – überwiegend männliches Verhältnis.
- Halbtägige Veranstaltungen stellen das mehrheitliche Format in der Lehrpersonen-Fortbildung dar.
- Rund 84 % der Schülerinnen und Schüler der 4. Schulstufe werden in Lesen von einer Lehrkraft unterrichtet, die zum Kompetenzbereich Lesen in den letzten zwei Jahren mindestens eine Fortbildung besucht hat. Trotz (oder aufgrund) der absolvierten Fortbildung(en) im Bereich Lesen wird von der überwiegenden Mehrheit der Lehrpersonen weiterhin mittlerer bzw. hoher Bedarf geäußert.

B3.1 – Alters- und Geschlechterverteilung der Lehrpersonen

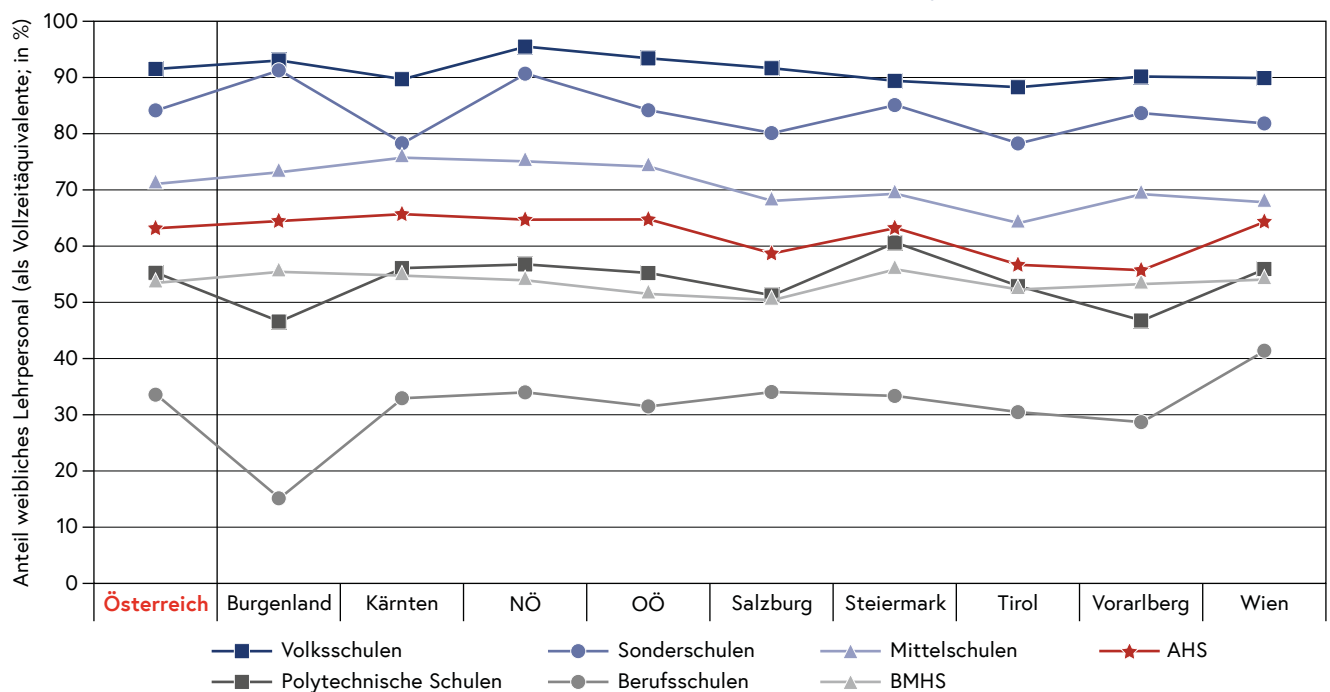
Abb. B3.1.a: Altersverteilung der Lehrpersonen (Vollzeitäquivalente) nach Schultyp (2022/23)



Anmerkungen: Inklusive karenzierter Lehrpersonen. Die Werte für Statutschulen sind nicht getrennt dargestellt, finden sich aber im Online-Datenmaterial. Keine Daten zu Lehrpersonal an Bundessportakademien sowie Schulen und Akademien des Gesundheitswesens in der Datenquelle vorhanden. * inkl. Lehrpersonen an Statutschulen.

Quelle: Statistik Austria (Lehrpersonenstatistik). Darstellung: IQS.

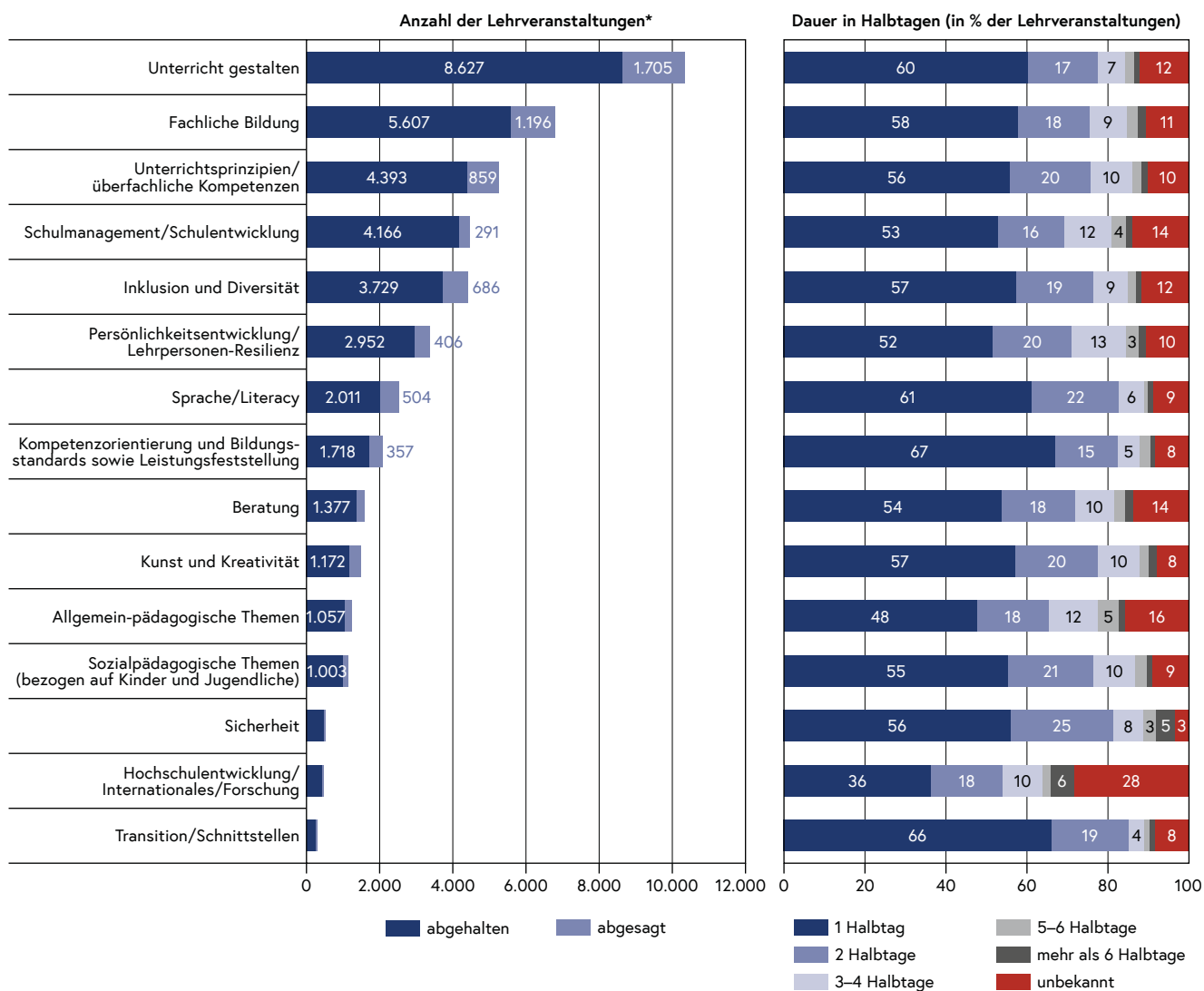
Abb. B3.1.b: Anteil weiblicher Lehrpersonen (Vollzeitäquivalente) nach Schultyp und Bundesland (2022/23)



Anmerkungen: Inklusive karenzierter Lehrpersonen. Die Werte für Statutschulen sind nicht dargestellt, finden sich aber im Online-Datenmaterial. Keine Daten zu Lehrpersonal an Bundessportakademien sowie Schulen und Akademien des Gesundheitswesens in der Datenquelle vorhanden. Quelle: Statistik Austria (Lehrpersonenstatistik). Darstellung: IQS.

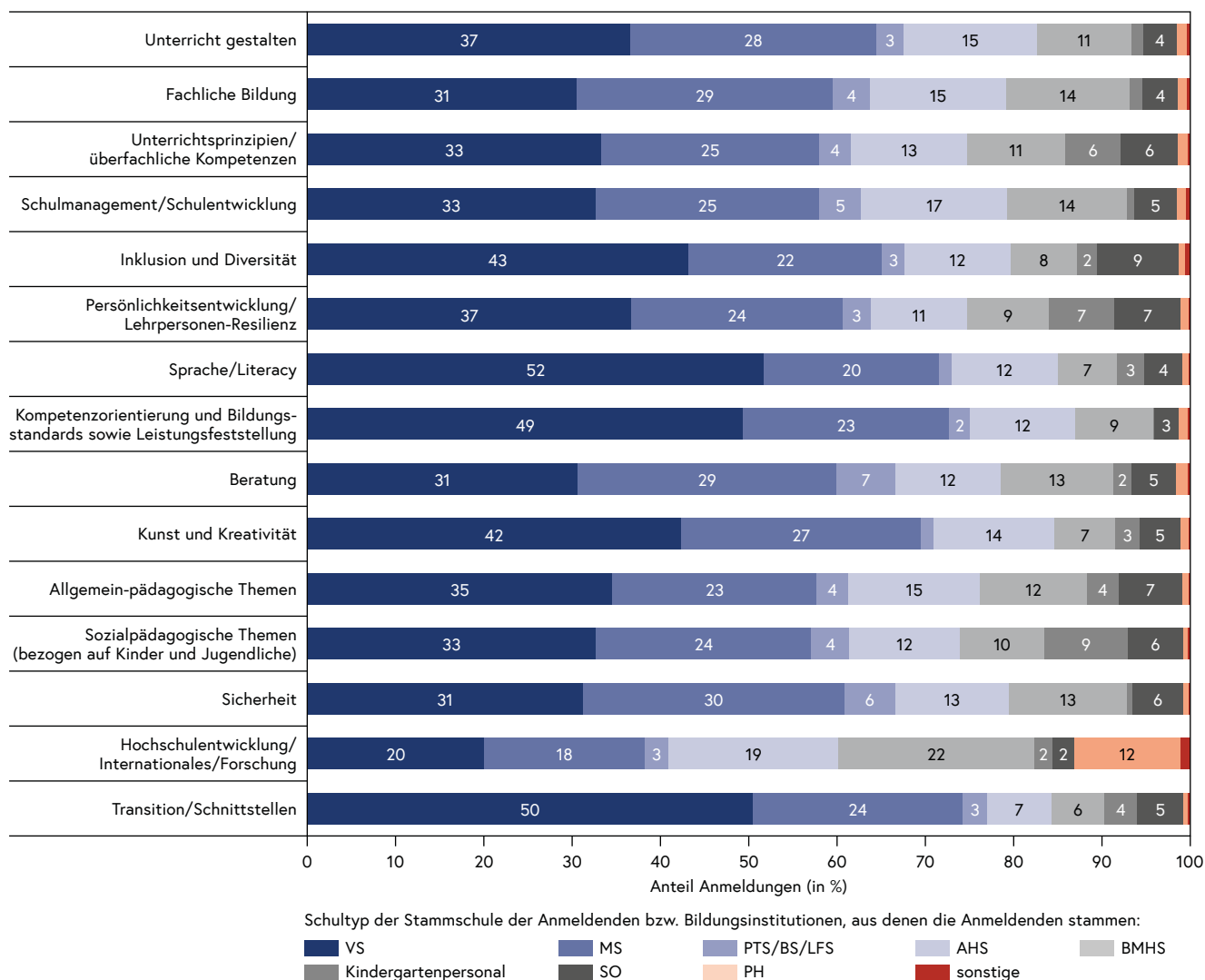
B3.2 – Fortbildung der Lehrpersonen

Abb. B3.2.a: Fortbildungsangebot nach Themenfeldern (2022/23)



Anmerkungen: Themen mit weniger als 100 Zuordnungen (Sexualerziehung, Schulbibliothek und Unterrichtspraktikum) sowie Lehrveranstaltungen ohne kodierte Kategorie sind nicht dargestellt, entsprechende Werte finden sich im Online-Datenmaterial. Vergleiche zur Kategorisierung sind zu finden bei Müller, Kemethofer, Andreitz, Nachbaur & Soukup-Altrichter (2019) und Vogtenhuber et al. (2021). * Zuordnung der Lehrveranstaltungen zu mehreren Themen möglich.

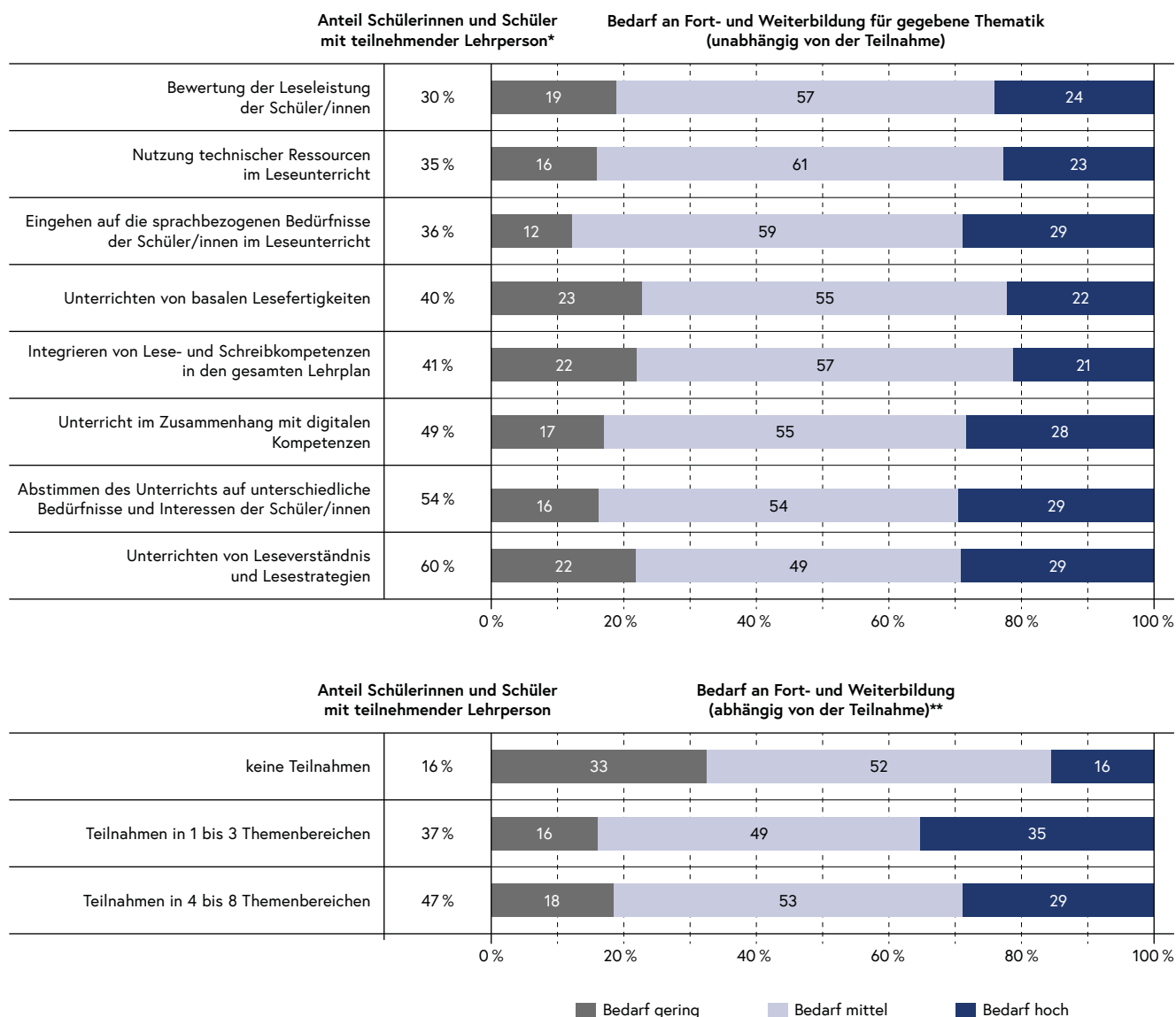
Quelle: PH-Online. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. B3.2.b: Anmeldungen für abgehaltene Fortbildungsveranstaltungen nach Themenfeldern (2022/23)

Anmerkungen: Einzelne Lehrpersonen können in der Darstellung mit mehreren Anmeldungen, auch innerhalb eines Themenfelds, aufscheinen. Für Informationen zu den drei nicht in der Abbildung angeführten Themenfeldern (Sexualerziehung, Schulbibliothek und Unterrichtspraktikum) siehe Anmerkungen zu Abbildung B3.2.a. Freiwillige Anmeldungen (ohne Dienstauftrag) sind nicht dargestellt.

Quelle: PH-Online. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. B3.2.c: Teilnahmen und Bedarf an Fortbildungsveranstaltungen im Kompetenzbereich Lesen auf der 4. Schulstufe (2021)



Anmerkungen: Die Zahlen der Einschätzung des Bedarfs beziehen sich auf den Anteil an Schülerinnen und Schülern, deren Lehrkraft Lesen unterrichtet. Angegebene Kategorien (im oberen Teil der Abbildung) sind unverändert aus dem Original übernommen. * Mehrfachzählung von Lehrpersonen möglich. ** Durchschnitt aus 8 Themenbereichen.

Quelle: PIRLS 2021. Berechnung und Darstellung: IQS.

B4 – Schulstrukturen und -ausstattung

Indikatorengruppe B4 nimmt die Schulen als Einheit in den Blick. Neben allgemeinen Informationen zur Verteilung der Schulen auf die Gemeinden und die Bevölkerung sowie Schulgrößen (Indikator B4.1), werden speziell Kleinschulen (Indikator B4.2), Privatschulen (Indikator B4.3) und der Bereich der Informationstechnologie an den Schulen (Indikator B4.4) betrachtet. Da die Schulstrukturen eine höhere zeitliche Stabilität aufweisen, werden – sofern sinnvoll möglich – Vergleiche in einem Zehn-Jahres-Zeitraum angeführt.

In Österreich gibt es im Schuljahr 2022/23 etwa 5.900 Schulen, darunter etwa 3.000 Volksschulen, etwa 1.120 Mittelschulen und etwa 350 allgemeinbildende höhere Schulen. Wie aus Abbildung B4.1.a hervorgeht, sind die Volksschulen dabei breit auf die etwa 2.100 Gemeinden verteilt. In 6 % der Gemeinden (mit etwa 1 % der Wohnbevölkerung) Österreichs befindet sich gar keine Schule. Gemeinden mit einer Volksschule als einziger Schule bilden mit 53 % hingegen die Mehrheit. In ihnen wohnen allerdings nur 20 % der Bevölkerung. Zudem steht meist in einem nahegelegenen Nachbarort eine weiterführende Schule der Sekundarstufe I zur Verfügung, wobei dieses Faktum in der aggregierten Analyse nicht berücksichtigt wird.

Gemeinden mit einem Schulangebot auf der Sekundarstufe II sind weniger weit verbreitet (11 % mit maturaführender Schule, weitere 7 % mit anderen Schulen der Sekundarstufe II) und es handelt sich dabei vor allem um Städte. In diesen Gemeinden wohnt die Mehrheit der österreichischen Bevölkerung (62 %), für die somit ein relativ einfacher Zugang zu weiterführenden Schulen der Sekundarstufe II gegeben ist. Dass dieser Befund vor allem auf Wien zurückgeht, macht eine differenzierte Betrachtung der einzelnen Bundesländer in Abbildung B4.1.a deutlich: In Niederösterreich (44 %) wohnt weniger als die Hälfte und im Burgenland knapp ein Viertel (24 %) der Bevölkerung in einer Gemeinde mit einem Schulangebot der Sekundarstufe II.

Betrachtet man die Zahlen der Schülerinnen und Schüler der bis inklusive der Sekundarstufe I am häufigsten besuchten Schultypen Volksschule, Mittelschule und AHS-Unterstufe, so zeigt sich sehr deutlich, dass die AHS-Unterstufen im Mittel wesentlich größer sind als andere Schultypen (Abbildung B4.1.b): Österreichweit liegt ihr Median (also die mittlere Schulgröße) bei über 410 Schülerinnen und Schülern, während dieser in den Mittelschulen etwa bei 190 und in den Volksschulen bei knapp 90 liegt. Eine wesentliche Ausnahme bildet hier Wien mit Volks- und Mittelschulen, die im Median mehr als 270 Schülerinnen und Schüler besuchen. Die Wiener AHS-Unterstufen hingegen sind vergleichsweise nicht größer als in anderen Bundesländern.

Als Kleinvolksschulen werden im Nationalen Bildungsbericht Volksschulen definiert, die weniger als vier Klassen führen. Dies könnte – wie in wenigen Fällen – eine pädagogische Entscheidung etwa für Mehrstufenklassen sein. Der Großteil der entsprechenden Volks-

B4.1 – Schulstruktur Österreichs

B4.2 – Kleinschulen

schulen muss aber aufgrund einer zu geringen Anzahl die Schülerinnen und Schüler mehrerer Schulstufen in gemeinsamen Klassen unterrichten. Im Schuljahr 2022/23 sind österreichweit 29 % der Volksschulen Kleinvolksschulen, was einer absoluten Anzahl von 866 Kleinvolksschulen entspricht (Abbildung B4.2.a). Dieser Wert sinkt seit 2012/13 österreichweit um fast vier Prozentpunkte, wobei im Zehn-Jahres-Vergleich lediglich Wien einen geringen Zuwachs (0,7 Prozentpunkte) an Kleinvolksschulen verzeichnet. Die Mehrheit der Kleinvolksschulen (770 bzw. 89 %) befindet sich nach der Urban-Rural-Typologie der Statistik Austria in Gemeinden, die dem ländlichen Raum zuzuordnen sind. Darunter befinden sich aber auch 128 Kleinvolksschulen in Gemeinden im nahen Umfeld von urbanen oder regionalen Zentren. Zusammen mit den Standorten in solchen Zentren befinden sich Kleinvolksschulen oft in Gemeinden, in denen größere Volksschulen mit vermutlich geringem Aufwand erreichbar wären. Nach Bundesländern betrachtet, weisen das Burgenland (61 %) und Tirol (46 %) die höchsten Anteile an Kleinvolksschulen auf, die überwiegend dem ländlichen Raum (außerhalb des nahen Umfelds von Zentren) zuzurechnen sind. Den mit Abstand geringsten Anteilswert verzeichnet Wien mit 1,4 % bzw. nur vier Kleinvolksschulen.

Für die Schulen der Sekundarstufe I muss eine andere Definition von „kleinen Schulen“ angewendet werden, da sie mehrheitlich mehr als vier Klassen führen. Im Nationalen Bildungsbericht ist für die MS eine Klassifizierung unter dem Schwellenwert von 100 Schülerinnen und Schülern sinnvoll, in der AHS-Unterstufe kommt jedoch auch das äußerst selten vor (siehe Abbildung B4.1.b). In Abbildung B4.2.b werden daher nur Mittelschulen mit weniger als 100 Schülerinnen und Schülern als Kleinmittelschulen ausgewiesen. Im Schuljahr 2022/23 gibt es 140 solcher Schulen, was 13 % aller MS entspricht. Im Gegensatz zu den Kleinvolksschulen steigt der Anteilswert kleiner MS seit 2012/13 österreichweit um 2,5 Prozentpunkte. Im Zehn-Jahres-Vergleich weisen alle Bundesländer mit Ausnahme von Wien einen Zuwachs an Kleinmittelschulen auf. Kleine MS sind, stärker als Kleinvolksschulen, ein Phänomen des ländlichen Raums außerhalb des nahen Umfelds von Zentren. Kleinmittelschulen kommen anteilig am häufigsten im Burgenland (22,5 %, 9 Klein-MS) und in Niederösterreich (23 %, 57 Klein-MS) vor.

B4.3 – Privatschulen

Privatschulen haben anders als öffentliche Schulen keine Gebietskörperschaft als Schulhalter. Stattdessen werden die 644 Privatschulen im Schuljahr 2022/23 von Religionsgemeinschaften (darunter am häufigsten die römisch-katholische Kirche mit 264 Schulen), Vereinen (219 Schulen), Körperschaften öffentlichen Rechts, Kammern, Innungen bzw. Berufsverbänden oder anderweitigen Rechtsträgern bis hin zu Privatpersonen und Stiftungen erhalten. Sie haben das Recht, für den Schulbesuch Schulgeld einzuheben. Selbst wenn die Beiträge häufig sozial gestaffelt werden, sind Privatschulen unter diesen Umständen nicht für alle Erziehungsberechtigten finanzierbar. Im Schuljahr 2022/23 besuchen 6 % der Schülerinnen und Schüler der Primarstufe und 10 % der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I eine Privatschule (Abbildung B4.3.a). Unter den Schultypen

der Sekundarstufe I zeigt die AHS-Unterstufe mit fast 16 % österreichweit einen höheren Wert. Vergleichsweise wenige Schülerinnen und Schüler besuchen in Kärnten Privatschulen (5 % auf der Primarstufe, 7 % auf der Sekundarstufe I), vergleichsweise viele in Wien (15 % auf der Primarstufe und 16 % auf der Sekundarstufe I). Das Ausmaß des Privatschulbesuchs zeigt sich im Zehn-Jahres-Vergleich mit dem Schuljahr 2012/13 als relativ stabil, mit deutlicheren Abweichungen von mehreren Prozentpunkten nur für einzelne Schultypen in einzelnen Bundesländern (bspw. –2 Prozentpunkte auf der AHS-Unterstufe im Burgenland und +3 Prozentpunkte auf der AHS-Unterstufe in Salzburg oder –2 Prozentpunkte auf der Primarstufe in Wien).

Inwieweit sich die Schülerinnen und Schüler von Privatschulen auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I im Hinblick auf soziale Merkmale von jenen in öffentlichen Schulen unterscheiden, zeigt Abbildung B4.3.b für das Schuljahr 2021/22. Werden die Anteile an Schülerinnen und Schülern betrachtet, die eine andere Alltagssprache als Deutsch aufweisen, so sind diese in den Privatschulen der Primarstufe um 8 Prozentpunkte bzw. in den privaten Schulen der Sekundarstufe I um 13 Prozentpunkte geringer (linke Seite von Abbildung B4.3.b). Nochmals deutlicher treten die Unterschiede in dicht besiedelten, überwiegend städtisch geprägten Schulstandortgemeinden zutage (–31 Prozentpunkte in Privatschulen der Primarstufe, –27 Prozentpunkte in Privatschulen der Sekundarstufe I). Wie in Indikatorengruppe D3 gezeigt wird, führt das Fehlen von Deutsch als Alltagssprache vermehrt zu schlechterem Kompetenzerwerb, sodass im Hinblick darauf von einer Positivselektion der Privatschulen gesprochen werden kann.

Im Hinblick auf den zu erwartenden Bildungserfolg sind die Privatschulen ebenso positiv selektiert, wenn das Merkmal des Bildungshintergrunds der Schülerinnen und Schüler betrachtet wird. Auf der rechten Seite von Abbildung B4.3.b wird der Anteil der Schülerinnen und Schüler dargestellt, von denen wenigstens ein Eltern- bzw. Bezugspersonenteil einen tertiären Bildungsabschluss (Akademie, FH, PH, Universität etc.) aufweist. Er liegt im Schuljahr 2021/22 in den privaten Schulen der Primarstufe um 35 Prozentpunkte höher und mit 62 % weit über dem Anteil aller Schülerinnen und Schüler der Primarstufe mit tertiär gebildeten Bezugspersonen (29 %, siehe Indikator A2.1.b). Die Differenz zwischen Schülerinnen und Schülern in Privatschulen und öffentlichen Schulen auf der Sekundarstufe I beträgt 25 Prozentpunkte. Diese tendenziell dem Lernerfolg förderliche Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler in privaten Schulen der Primarstufe und der Sekundarstufe I ist dabei nicht maßgeblich beeinflusst vom Urbanisierungsgrad des Schulstandorts. Der Fünf-Jahres-Vergleich mit dem Schuljahr 2016/17 zeigt, dass die Anteile an Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Alltagssprache als Deutsch über die einzelnen Schulstufen in öffentlichen sowie privaten Schulen relativ stabil bleiben, wobei die Anteile an Schülerinnen und Schülern mit mindestens einem Bezugspersonenteil mit einem tertiären Bildungsabschluss überall gestiegen sind.

B4.4 – Informations- technologie an Schulen

Spätestens durch die Bedingungen der COVID-19-Pandemie ist Informationstechnologie zur Unterstützung des Lernens nicht mehr aus dem Schulalltag wegzudenken. Die Verfügbarkeit des Internets an den Schulen sowie der Zugang zu digitalen Geräten innerhalb als auch außerhalb der Schule stellen eine infrastrukturelle Voraussetzung für digitales Lernen etwa über Lernplattformen, Onlinetutorials und dergleichen dar, wenn man eine Abhängigkeit von der privaten Ausstattung der Schülerinnen und Schüler und zuvorderst eine Benachteiligung durch fehlenden Zugang zu diesen Technologien vermeiden möchte.

Die Initiative „Digitales Lernen“ des BMBWF zielt darauf ab, Schülerinnen und Schüler der 5. Schulstufe mit einem eigenen Notebook oder Tablet zur schulischen Nutzung innerhalb sowie außerhalb des Unterrichts auszustatten. Dadurch sollen faire, niederschwellige pädagogische und technische Voraussetzungen für einen IT-gestützten Unterricht geschaffen werden, unabhängig vom (sozio-)ökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler. Dabei übernimmt das BMBWF an teilnehmenden Schulen den Großteil der Gerätekosten, wobei auf Erziehungsberechtigte (sofern nicht davon befreit) ein Eigenanteil von 25 % des Gerätepreises entfällt (BMBWF, 2024, o. S.). Schulen der Sekundarstufe I können sich für die Initiative melden, indem sie angeben, wie die Nutzung der digitalen Geräte in den Unterricht pädagogisch integriert werden soll und einen präferierten Gerätetyp bekannt geben. Die Geräte des bevorzugten Typs werden dann vom BMBWF in Klassenstärke (zuzüglich eventueller Klassengeräte) bestellt und an die Schülerinnen und Schüler ausgegeben. Im dritten Jahr der Initiative nehmen bereits 1.550 Schulen teil. Das entspricht einem Anteil von 95 % aller teilnahmeberechtigten Schulen (OeAD, 2024, o. S.).

Abbildung B4.4.a zeigt die Verteilung der bisher angeschafften Geräte nach Bundesland, Gerätetyp und Schuljahr. Im Schuljahr 2021/22, dem ersten Umsetzungsjahr der Initiative, werden neben Schülerinnen und Schülern der 5. Schulstufe auch Schülerinnen und Schüler der 6. Schulstufe mit Geräten ausgestattet. Deshalb ist die Anzahl der ausgegebenen Geräte österreichweit und in den Bundesländern im ersten Umsetzungsjahr 2021/22 deutlich höher als in den beiden Folgejahren. Insgesamt werden im Schuljahr 2021/22 über 156.000 Geräte an Schülerinnen und Schüler auf der 5. und 6. Schulstufe ausgegeben. Im Schuljahr 2022/23 werden über 86.000 und im Schuljahr 2023/24 knapp 84.000 Geräte an Schülerinnen und Schüler der 5. Schulstufe vergeben. Mit 59 % werden österreichweit am häufigsten Windows-Geräte (48 % Notebooks und 11 % Tablets im Schuljahr 2023/24) ausgegeben, gefolgt von iOS-Tablets mit 34 %. Andere digitale Endgeräte wie Android-Tablets oder Chromebooks werden, wie auch gebrauchte (refurbished) Windows-Notebooks, weit weniger häufig von den Schulen bestellt. Mit Ausnahme von Vorarlberg, Tirol und dem Burgenland, wo iOS-Tablets am häufigsten gewählt werden, sind Windows-Geräte die im Rahmen der Initiative am häufigsten ausgegebenen Geräte.

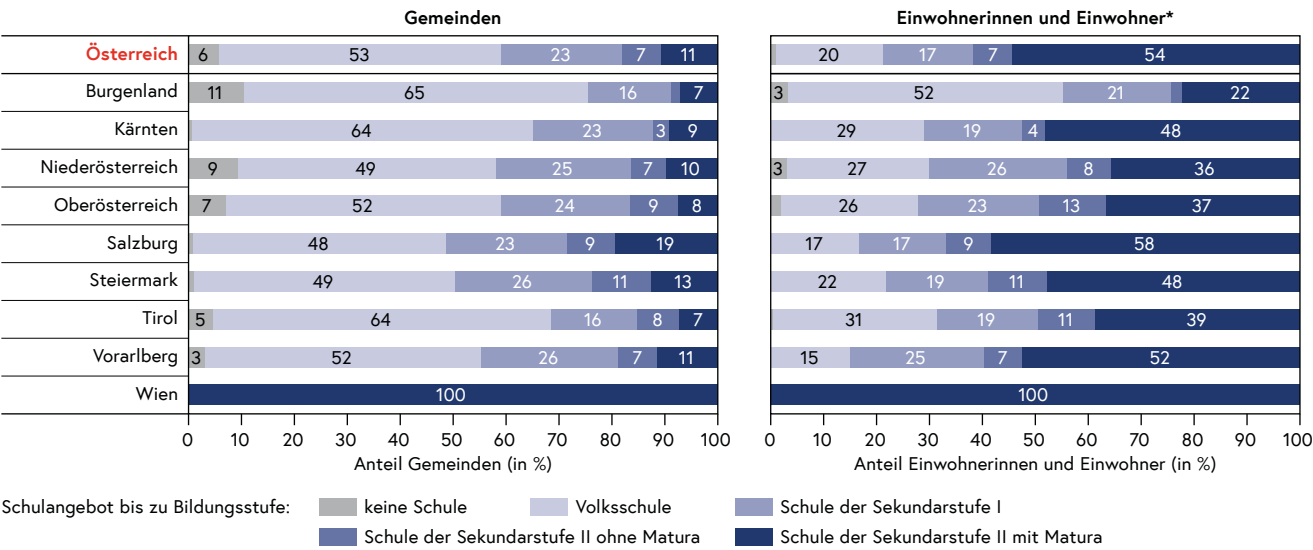


Kurz & bündig

- Die Mehrheit der österreichischen Bevölkerung lebt in einer Gemeinde mit einem voll ausgebauten Schulangebot bis zur Sekundarstufe II.
- AHS-Unterstufen sind in Bezug auf die Anzahl der Schülerinnen und Schüler wesentlich größer als Mittelschulen.
- Kleinvolksschulen sind nicht nur ein Phänomen des ländlichen Raums. Kleine Schulen sind ab der Sekundarstufe I selten.
- 6% der Schülerinnen und Schüler der Primarstufe und 10% der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I besuchen eine Privatschule. Das Ausmaß zeigt sich zeitlich relativ stabil.
- Privatschulen weisen eine tendenziell dem Lernerfolg förderliche Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Alltagssprache und des Bildungshintergrunds ihrer Bezugspersonen auf.
- Im Rahmen der Initiative „Digitales Lernen“ werden im Schuljahr 2023/24 knapp 84.000 Notebooks oder Tablets an Schülerinnen und Schüler der 5. Schulstufe ausgegeben.

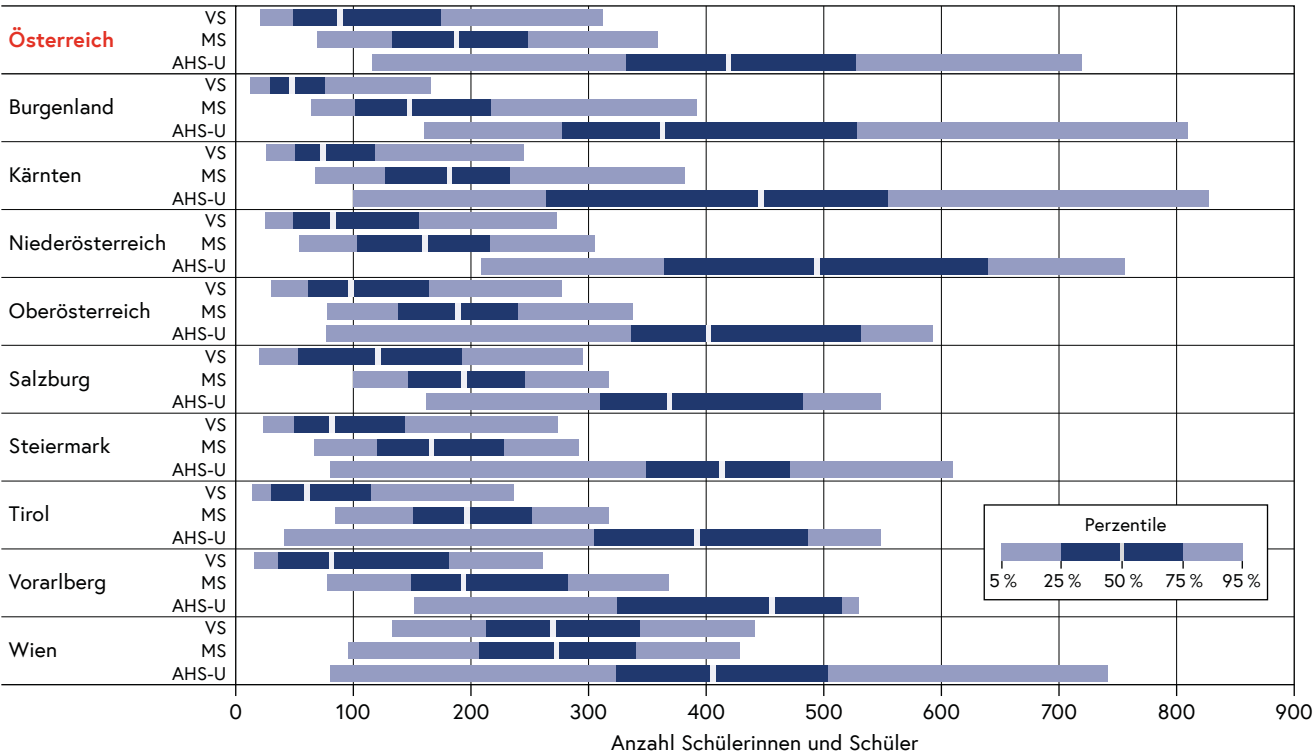
B4.1 – Schulstruktur Österreichs

Abb. B4.1.a: Schulangebot in den österreichischen Gemeinden (2022/23)



Anmerkungen: 14 Gemeinden ohne Volksschule, aber mit anderen Schulen, werden den Kategorien ab „Sekundarstufe I“ zugeordnet. 38 Gemeinden ohne Schule der Sekundarstufe I, aber mit Schulen der Sekundarstufe II, werden den Kategorien ab „Sekundarstufe II“ zugeordnet. 38 Gemeinden mit einer maturaführenden Schule, aber ohne sonstige Schule der Sekundarstufe II, werden der Kategorie „Sekundarstufe II mit Matura“ zugeordnet. *Lesebeispiel: 54% der Einwohnerinnen und Einwohner Österreichs leben in einer Gemeinde mit einem Schulangebot bis zu maturaführenden Schulen.
Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

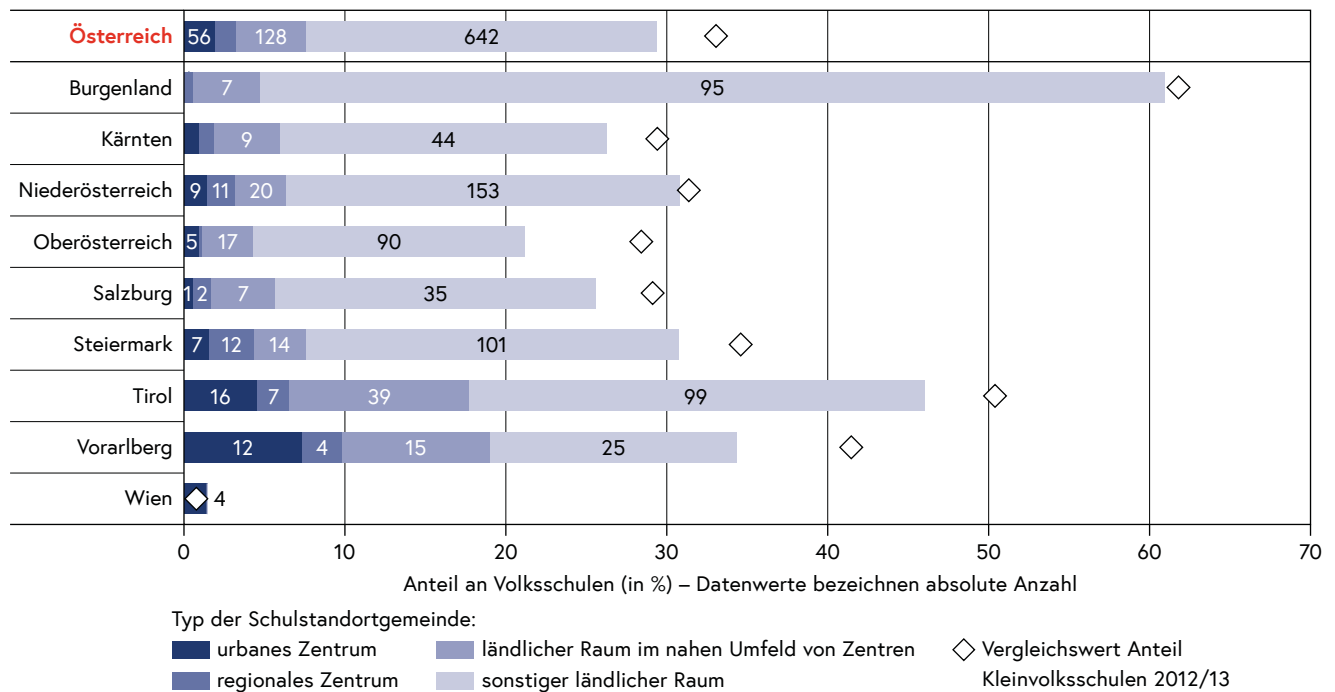
Abb. B4.1.b: Schulgrößen der VS, MS und AHS-Unterstufen nach Bundesland (2022/23)



Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler).

B4.2 – Kleinschulen

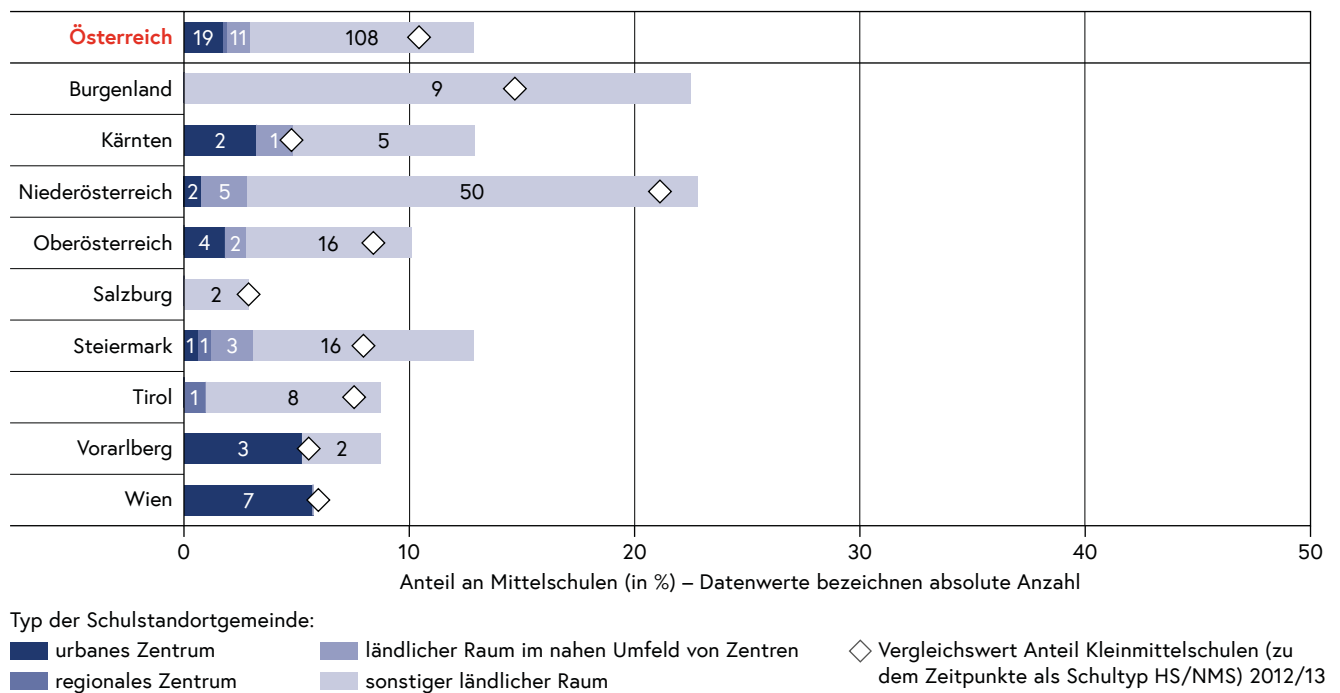
Abb. B4.2.a: Kleinvolksschulen nach Bundesland und Urban-Rural-Typologie (2022/23)



Anmerkung: Kleinvolksschule: Volksschulen mit weniger als vier Klassen.

Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler).

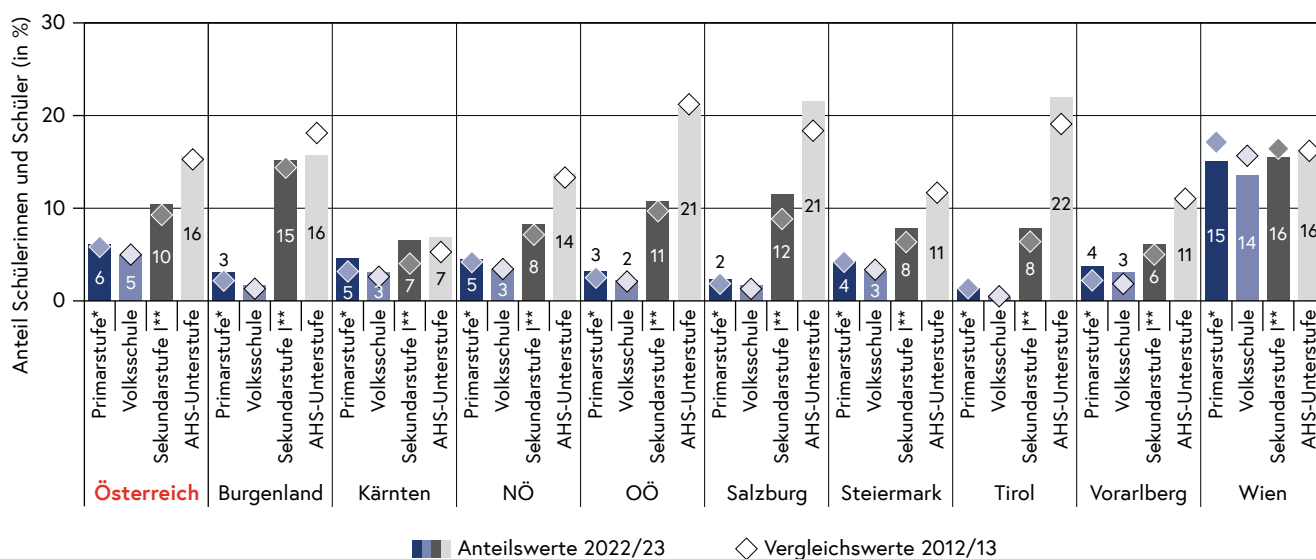
Abb. B4.2.b: Kleinmittelschulen nach Bundesland und Urban-Rural-Typologie (2022/23)



Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler).

B4.3 – Privatschulen

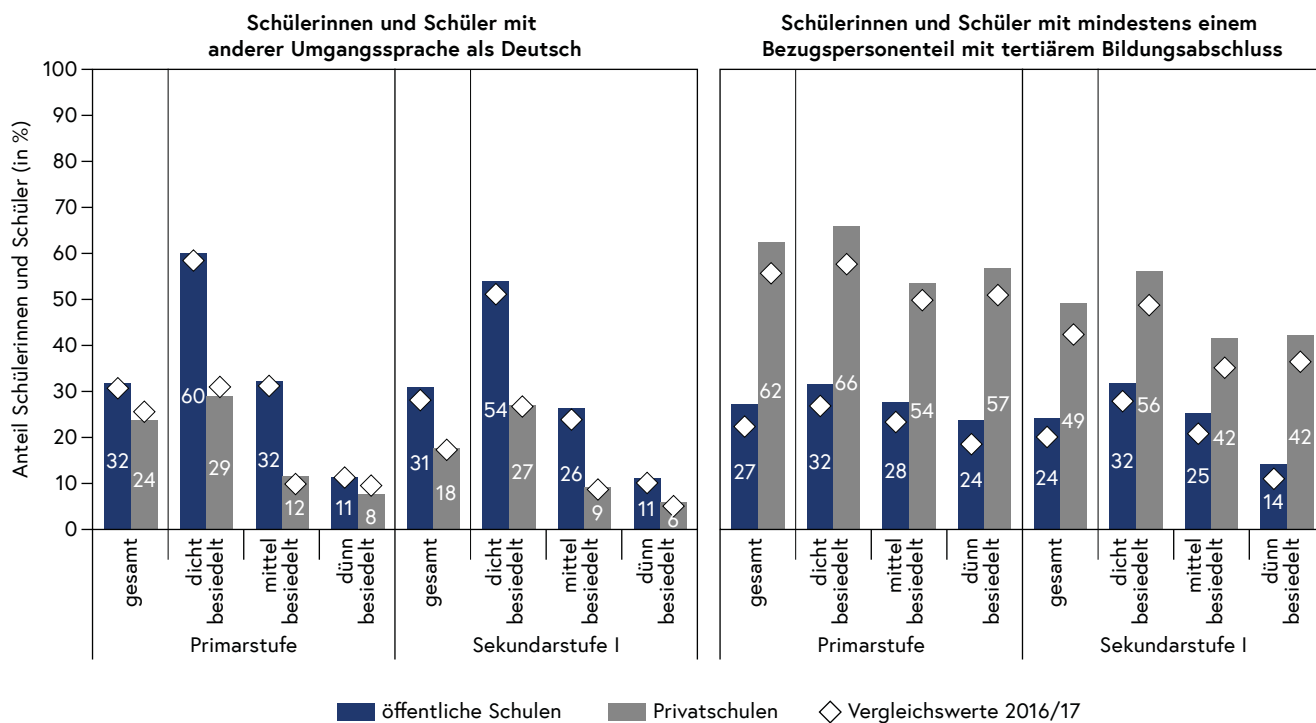
Abb. B4.3.a: Schülerinnen und Schüler der Primarstufe und Sekundarstufe I in Privatschulen nach Bundesland und Schultyp (2022/23)



Anmerkungen: Die Anteilswerte nicht dargestellter Schultypen (Sonderschulen, Statutschulen etc.) können dem Online-Datenmaterial entnommen werden. *inkl. Schülerinnen und Schülern der Vorschulstufe, **inkl. Schülerinnen und Schülern der VS-Oberstufe.

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

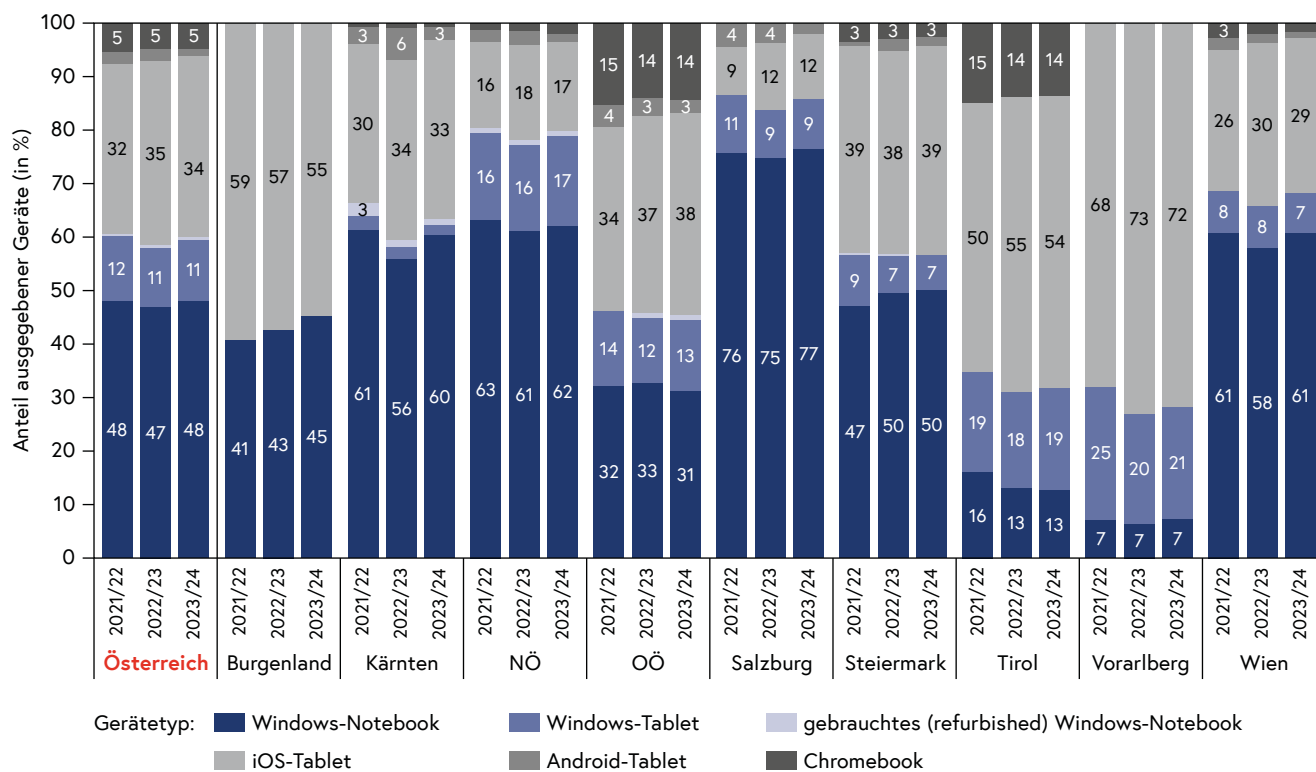
Abb. B4.3.b: Schülerinnen und Schüler bestimmter sozialer Herkunft in öffentlichen und privaten Schulen nach Urbanisierungsgrad (2021/22)



Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik mit Registerdatenverknüpfung). Darstellung: IQS.

B4.4 – Informationstechnologie an Schulen

Abb. B4.4.a: Anteil ausgegebener Geräte im Rahmen der Initiative „Digitales Lernen“ nach Bundesland und Typ (2021/22–2023/24)



Anmerkungen: Zum Stichtag 31. Mai 2024 an Schülerinnen und Schüler zugewiesene Geräte. Im Juni 2024 ausgegebene Geräte fehlen in der Darstellung des Schuljahrs 2023/24.

Im ersten Jahr der Initiative „Digitales Lernen“ wurden neben Geräten für Schülerinnen und Schüler der 5. Schulstufe auch Geräte für Schülerinnen und Schüler der 6. Schulstufe bereitgestellt. Anteilswerte unter 3% können dem Online-Datenmaterial entnommen werden. Die Werte über den Balken stellen die absoluten Werte der im jeweiligen Schuljahr ausgegebenen Geräte dar. Auf Bundesländerebene entsprechen die Werte für nicht dargestellte Gerätetypen jeweils 0.

Quelle: BMBWF (Geräteinitiative 2024). Darstellung: IQS.

B5 – Unterrichtszeit und Betreuungsrelationen

In dieser Indikatorengruppe werden die Unterrichtszeit und die Betreuungsrelationen im Schulbereich näher beleuchtet, welche in Verbindung mit der in den Lehrplänen vorgesehenen Unterrichtszeit und den von einer Lehrkraft zu leistenden Unterrichtsstunden den Bedarf an Lehrkräften bestimmen. Aufgrund des hohen Anteils der Personalkosten an den Kosten für das Schulwesen insgesamt entscheiden die Betreuungsrelationen neben den Gehältern und der Unterrichtszeit über die Höhe der Bildungsausgaben. Zu Beginn werden die vertraglich festgehaltenen Unterrichtsstunden der Lehrpersonen nach Bildungsbereichen dargestellt (B5.1). Zusätzlich werden auch die Unterrichtsstunden der Schülerinnen und Schüler verglichen. Im nächsten Indikator (B5.2) werden Betreuungsrelation und Klassengröße in Österreich betrachtet und um einen internationalen Vergleich ergänzt (B5.3). Abschließend wird die Situation des Bedarfs an Unterstützungspersonal in österreichischen Volksschulen untersucht (B5.4). Für die österreichischen Darstellungen werden Daten der Statistik Austria und aus der PIRLS-Studie herangezogen, für die internationalen Vergleiche Daten der OECD.

B5.1 – Unterrichtszeit

Abbildung B5.1.a zeigt die Anzahl der vertraglich festgehaltenen jährlichen Unterrichtsstunden der Lehrpersonen nach ISCED-2011-Bildungsbereichen im Vergleich mit ausgewählten Ländern. Diese Nettounterrichtszeiten enthalten keine Vorbereitungs- oder Korrekturzeiten. In den meisten Ländern sinkt die vertraglich vereinbarte Unterrichtszeit mit der Höhe des Bildungsbereichs. Während im Primarbereich der EU-Schnitt von 753 Stunden (im Jahr 2015) auf 740 Stunden (im Jahr 2021) sinkt, gibt es für österreichische Lehrpersonen (im gleichen Zeitraum) eine leichte Steigerung von 779 Stunden auf 796 Stunden. Im Sekundarbereich I (623 Stunden) und im Sekundarbereich II (592 Stunden) fallen die Unterrichtszeiten in Österreich im Jahr 2021 hingegen deutlich geringer aus und liegen unter dem jeweiligen EU-Schnitt. Während die jährlichen Unterrichtsstunden in Österreich seit dem Jahr 2018 in allen Bereichen etwas ansteigen, verringern sie sich in Ländern wie Deutschland, der Slowakei oder Belgien in diesem Zeitraum deutlich.

In Österreich verbringen Schülerinnen und Schüler des Primarbereichs jährlich 705 Stunden im Unterricht, was unter dem EU-Schnitt von 738 Stunden sowie deutlich unter dem OECD-Durchschnitt von 805 Stunden liegt (Abbildung B5.1.b). Abbildung B5.1.c zeigt die verpflichtenden Unterrichtsstunden für Schülerinnen und Schüler des Sekundarbereichs I im internationalen Vergleich. Österreich befindet sich hier mit 930 Stunden im Jahr 2023 leicht über dem OECD-Durchschnitt (916 Stunden) und deutlich über dem EU-Schnitt (875 Stunden). Während die Unterrichtsstunden in Österreich im Primarbereich im Hinblick auf die Vergleichsjahre konstant geblieben sind, sind diese im Sekundarbereich I angestiegen (von 899 Stunden auf 930 Stunden).

B5.2 – Betreuungsrelationen in Österreich

Abbildung B5.2.a stellt die Betreuungsrelationen und Klassengrößen nach Schultypen für das Schuljahr 2022/23 dar. Über alle Schultypen hinweg beträgt die durchschnitt-

liche Klassengröße 19,8 Schülerinnen und Schüler, wobei im Durchschnitt auf eine Lehrkraft (in Vollzeitäquivalenten) 10,4 Schülerinnen und Schüler kommen. In Volksschulen ist aufgrund der relativ geringen Anzahl der Unterrichtsstunden der Schülerinnen und Schüler die durchschnittliche Anzahl der Schülerinnen und Schüler pro Vollzeitlehrkraft mit 11,6 am höchsten, während die durchschnittliche Klassengröße mit 18,8 relativ gering ist. Damit werden pro VS-Klasse rund 1,6 Vollzeitlehrkräfte beschäftigt. Die durchschnittliche Klassengröße ist in MS (20,1) deutlich kleiner als auf der AHS-Unterstufe (24,7). Dieser relativ große Unterschied in den Klassengrößen der MS und AHS-Unterstufe ist einer der Gründe für die unterschiedlich hohen staatlichen Bildungsausgaben pro Schülerin und Schüler (siehe Indikator B1.1). In AHS-O sind die durchschnittlichen Klassengrößen mit 21,8 Schülerinnen und Schülern vergleichbar mit jenen in den BMHS (22,0 Schülerinnen und Schüler pro Klasse), wobei sich innerhalb der BMHS deutliche Unterschiede nach Fachrichtungen in den Klassengrößen zeigen. Auch die Schülerinnen und Schüler pro Lehrkraft variieren innerhalb der Fachrichtungen der BMHS merklich (zwischen 7,6 und 10,9 Schülerinnen und Schüler pro Lehrkraft).

Abbildung B5.2.b zeigt die Verteilung der Klassengrößen (Perzentile mit Median) auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I getrennt nach Bundesland. Dabei werden regionale Muster und Stadt-Land-Unterschiede sichtbar. Vergleicht man die VS und die MS zwischen den Bundesländern, so gibt es in Wien deutlich mehr größere Klassen (Median: 23 Schülerinnen und Schüler pro Klasse in VS/MS), während im Burgenland verstärkt besonders kleine Klassengrößen zu finden sind (Median: VS 17 bzw. MS 19 Schülerinnen und Schüler pro Klasse). Auf den meist in Städten angesiedelten AHS-Unterstufen ergeben sich geringe regionale Unterschiede bei deutlich größeren Klassen. Anders als in der VS und in der MS hat in den meisten Bundesländern auf der AHS-Unterstufe mehr als die Hälfte aller Klassen 25 (und mehr) Schülerinnen und Schüler.

Veränderungen in den Schülerinnen-/Schüler-Lehrpersonen-Relationen wirken sich bei gleichbleibender demografischer Entwicklung direkt auf die Zahl der benötigten Klassen und Lehrpersonen aus. Abbildung B5.2.c zeigt die Entwicklung der Betreuungsverhältnisse seit 1970/71. In der abgebildeten Zeitreihe werden zwischen 1970/71 und 1990/91 Veränderungen hin zu günstigeren Betreuungsverhältnissen sichtbar: Sowohl die Anzahl der Schülerinnen und Schüler pro Lehrperson (Kopfzahl) als auch die Anzahl der Schülerinnen und Schüler pro Klasse reduzieren sich in allen betrachteten Schultypen (zum Teil sehr deutlich). Die Schülerinnen-/Schüler-Lehrpersonen-Verhältnisse der unterschiedlichen Schultypen nähern sich im Zeitverlauf stark an. Zwischen 1990/91 und 2000/01 steigen die Anzahlen der Schülerinnen und Schüler pro Klasse zwar wieder etwas an, seitdem ist jedoch wieder ein Rückgang zu verzeichnen (wobei dieser in den VS, MS und AHS nur bis ca. 2010/11 anhält und sich seither relativ stabile Zahlen zeigen). Die Volksschule ist nach einer deutlichen Reduktion der durchschnittlichen Klassengröße zwischen 1970 und 1980 seither einer der Schultypen mit den kleinsten Klassengrößen (2022/23: 18,8 Schülerinnen/Schüler).

B5.3 – Betreuungs- relationen im inter- nationalen Vergleich

In Österreich liegen sowohl im Primarbereich (12,0 Schülerinnen und Schüler pro Lehrkraft; Abbildung B5.3.a) als auch im Sekundarbereich I (rund 8,7 Schülerinnen und Schüler pro Lehrkraft; Abbildung B5.3.b) die Betreuungsrelationen unter dem EU-Schnitt (13,0 bzw. 10,7 Schülerinnen und Schüler pro Lehrkraft) sowie dem OECD-Schnitt (14,6 bzw. 13,2 Schülerinnen und Schüler pro Lehrkraft).

B5.4 – Bedarf an Unterstützungspersonal an Schulen

Um einen gelingenden Unterricht zu fördern und Lehrkräfte von unterrichtsfremden Aufgaben zu entlasten, ist (pädagogisch und administrativ) unterstützendes Personal notwendig. Im internationalen Vergleich verfügen Österreichs Lehrpersonen über deutlich weniger pädagogisch bzw. administrativ unterstützendes Personal (Wallner-Paschon, Suchaň & Oberwimmer, 2019; für den Sekundarbereich I). Im EU-Schnitt kommt auf acht Lehrkräfte durchschnittlich eine pädagogisch unterstützende Kraft und auf sieben Lehrkräfte durchschnittlich eine administrativ unterstützende Kraft. In Österreich kommt auf 19 bzw. 15 Lehrkräfte eine pädagogisch bzw. administrativ unterstützende Kraft. In den PIRLS-Studien 2021 und 2016 wurden Schulleiterinnen und Schulleiter der Primarstufe danach befragt, inwieweit Lehrkräfte durch zusätzliches Personal unterstützt werden. Auf Basis dieser Angaben stellt Abbildung B5.4.a dar, wie der Bedarf an (weiterem) Unterstützungspersonal in den österreichischen Volksschulen verteilt ist. Die Schulleiterinnen und Schulleiter der Volksschulen geben mehrheitlich einen (zusätzlichen) Bedarf an pädagogisch unterstützendem Personal an, wobei alle im folgenden Absatz angegebenen Werte so gewichtet sind, dass sie die Anteile der österreichischen Schülerinnen und Schüler auf der 4. Schulstufe wiedergeben, auf die die jeweilige Kategorie zutrifft. Am stärksten ist der Wunsch nach (weiteren) Dyskalkulietrainerinnen und -trainern (82 %), Legasthenietrainerinnen und -trainern (73 %), Logopädinnen und Logopäden (70 %) und Stützlehrerinnen und -lehrern (69 %). Auffällig ist, dass es sich hierbei vorwiegend um Professionen handelt, welche gezielt kognitive Grundfertigkeiten der Kinder entwickeln bzw. fördern. Administratives Personal ist an Volksschulen zu 35 % ausreichend vorhanden, während zu 16 % zu wenig davon verfügbar ist und zu 50 % Bedarf gemeldet wird, wo kein administratives Personal vorhanden ist. Im Vergleich zum Jahr 2016 lässt sich festhalten, dass der Bedarf in den meisten Kategorien gesunken ist, während er jedoch hinsichtlich der Unterstützung durch Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sowie medizinisches Personal gestiegen ist.

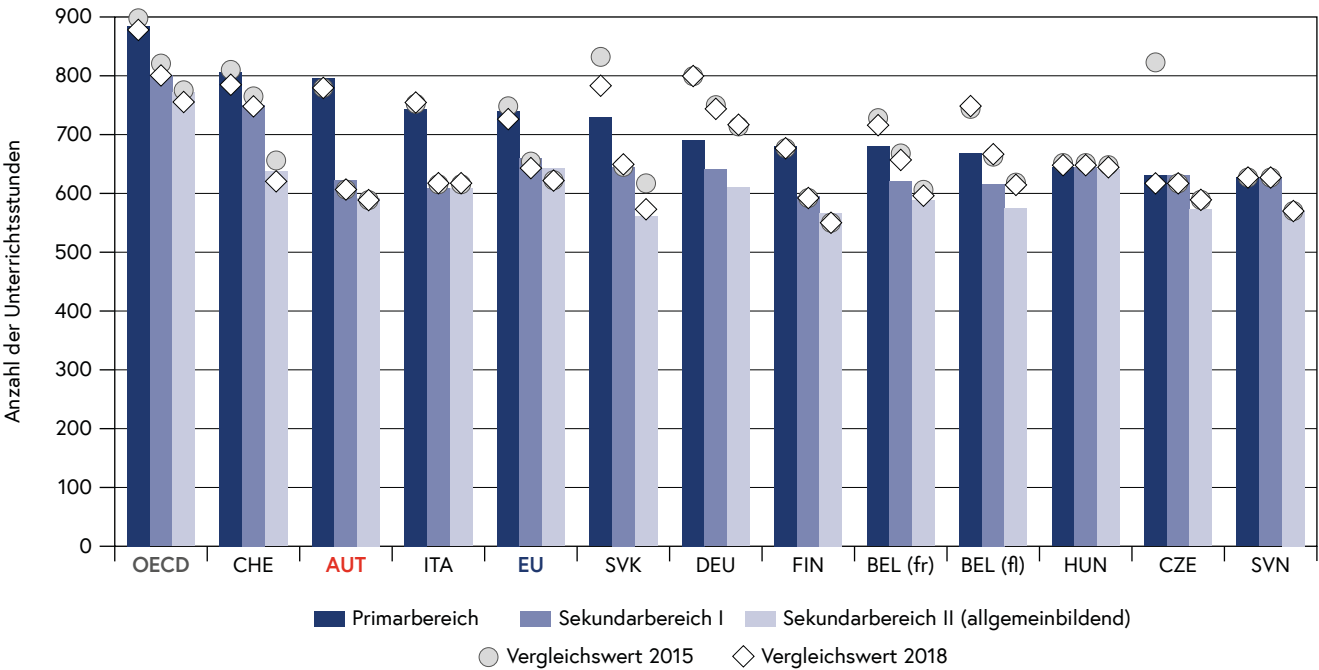


Kurz & bündig

- Im Primarbereich besteht eine überdurchschnittliche Unterrichtszeit bei österreichischen Lehrpersonen im Vergleich zum EU-Schnitt, während diese Werte in den Sekundarbereichen unter den jeweiligen EU-Schnitten liegen.
- Die Unterrichtszeit von Schülerinnen und Schülern liegt im Jahr 2023 im Primarbereich unter dem EU- und dem OECD-Schnitt, während sie im Sekundarbereich I jeweils über dem EU- und dem OECD-Schnitt liegt.
- In Volksschulen ist aufgrund der relativ geringen Anzahl der Unterrichtsstunden der Schülerinnen und Schüler die durchschnittliche Anzahl der Schülerinnen und Schüler pro Vollzeitlehrkraft am höchsten.
- Die durchschnittliche Klassengröße ist in den MS deutlich kleiner als in der AHS-Unterstufe.
- Durchschnittliche Klassengrößen unterscheiden sich in den Volksschulen (und teilweise auch Mittelschulen) stark nach Bundesländern (am deutlichsten zwischen Wien und dem Burgenland).
- Es kommt in den letzten Jahrzehnten in allen Schultypen zu einer Verringerung der Schülerinnen-/Schüler-Lehrpersonen-Relationen und einer Verringerung der Klassengrößen.
- Zwischen den unterschiedlichen Arten von Unterstützungspersonal bestehen in der Volksschule im Vorhandensein sowie beim Bedarf starke Unterschiede.
- Am stärksten ist der Bedarf an (weiteren) Dyskalkulietrainerinnen und -trainern, Legasthetietrainerinnen und -trainern, Logopädinnen und Logopäden und Stützlehrerinnen und -lehrern.
- Im Vergleich zum Jahr 2016 lässt sich festhalten, dass der Bedarf in den meisten Kategorien von Unterstützungspersonal gesunken ist.

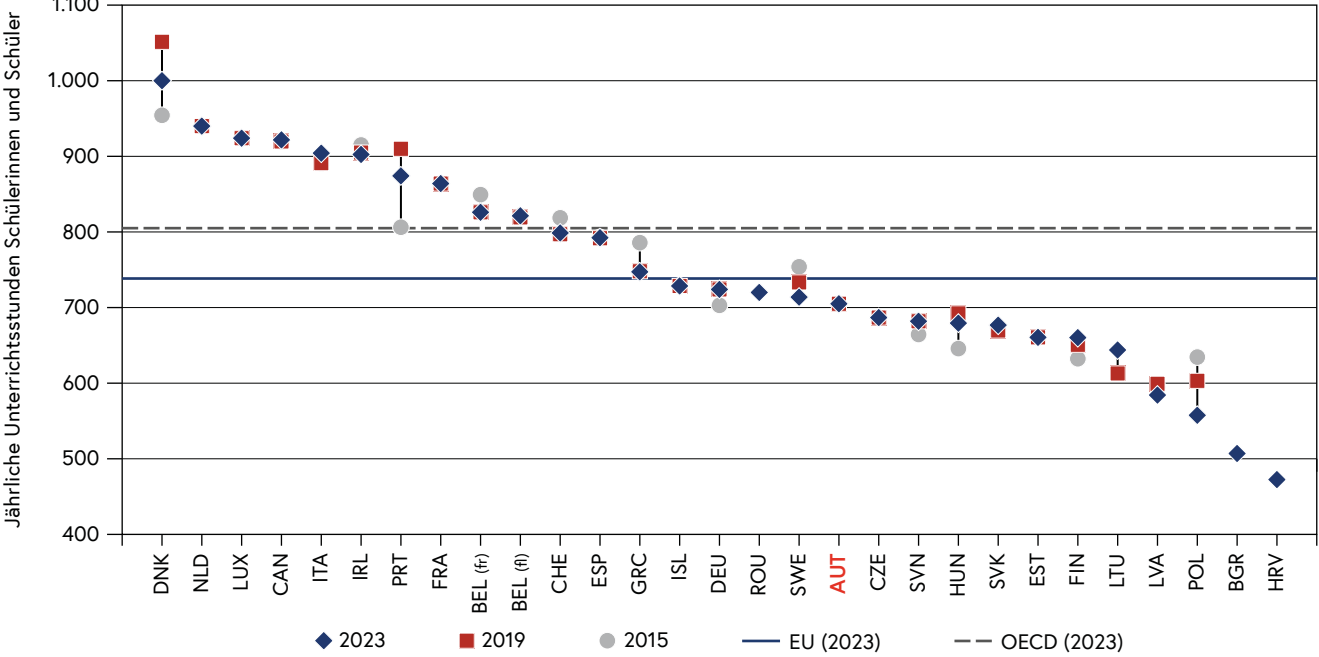
B5.1 – Unterrichtszeit

Abb. B5.1.a: Anzahl der vertraglich festgehaltenen jährlichen Unterrichtsstunden der Lehrpersonen nach Bildungsbereichen (2021)



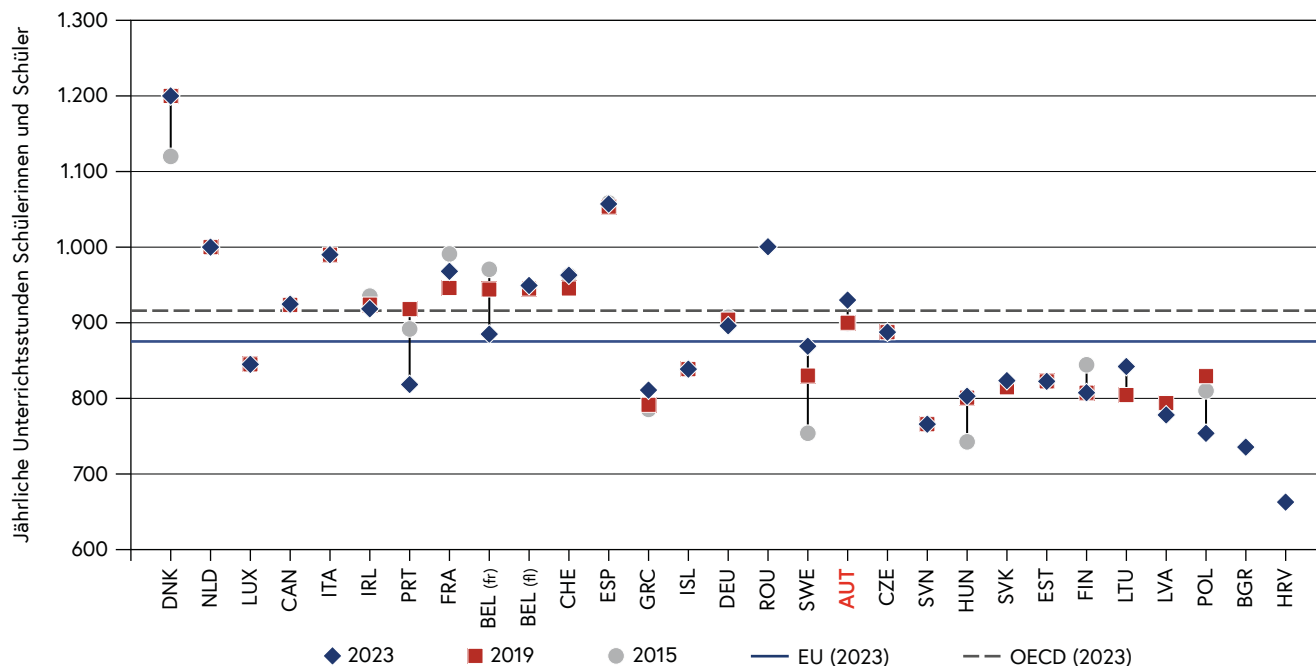
Anmerkungen: Länder/Territorialeinheiten absteigend nach Anzahl der Unterrichtsstunden im Primarbereich (im Jahr 2021) angeordnet. Quelle: OECD (Datenbank 2024). Darstellung: IQS.

Abb. B5.1.b: Jährliche Unterrichtsstunden der Schülerinnen und Schüler im Primarbereich im internationalen Vergleich (2015, 2019, 2023)



Anmerkungen: Länder absteigend nach Anzahl der Unterrichtsstunden im Primarbereich (im Jahr 2023) angeordnet. Fehlende Datenpunkte resultieren aus fehlenden Werten in der Datenquelle, siehe Online-Datenmaterial. Abweichendes Referenzjahr für Deutschland (2022 statt 2023). Quelle: OECD (Datenbank 2024). Darstellung: IQS.

Abb. B5.1.c: Jährliche Unterrichtsstunden der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I im internationalen Vergleich (2015, 2019, 2023)

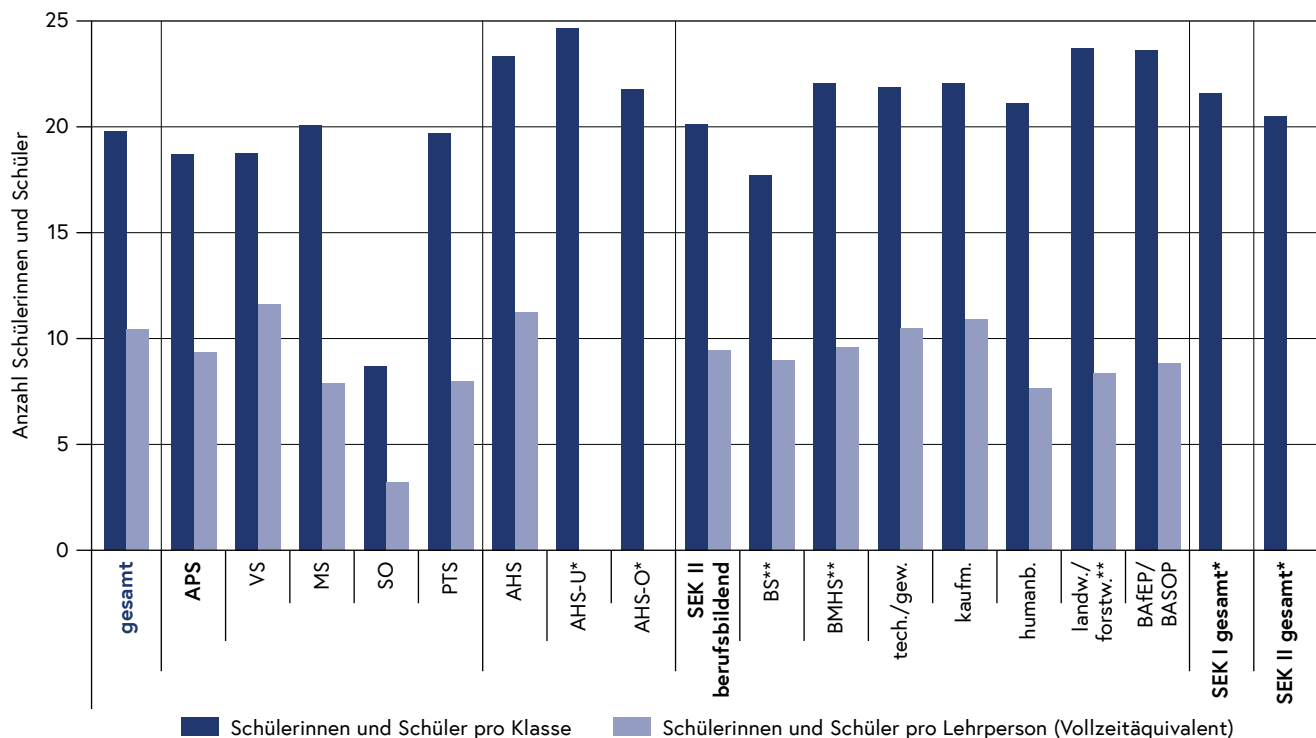


Anmerkungen: Länder absteigend nach Anzahl der Unterrichtsstunden im Primarbereich (im Jahr 2023; siehe Abbildung B5.1.b) angeordnet. Fehlende Datenpunkte resultieren aus fehlenden Werten in der Datenquelle, siehe Online-Datenmaterial. Abweichendes Referenzjahr für Deutschland (2022 statt 2023).

Quelle: OECD (Datenbank 2024). Darstellung: IQS.

B5.2 – Betreuungsrelationen in Österreich

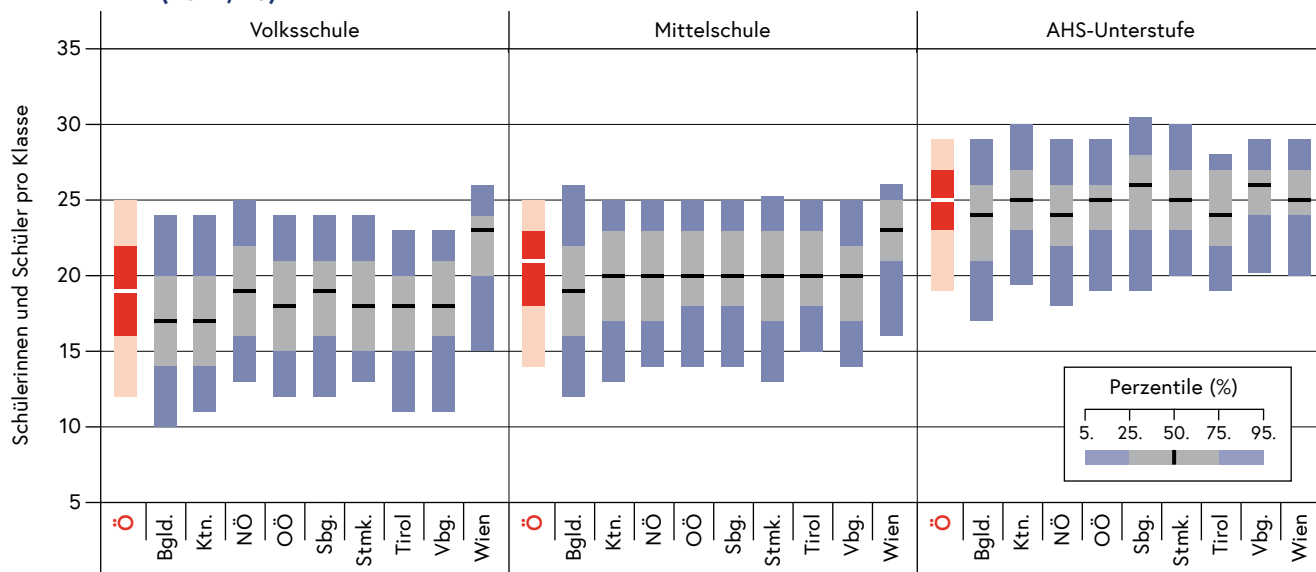
Abb. B5.2.a: Betreuungsrelation und Klassengröße nach Schultyp (2022/23)



Anmerkungen: *Lehrpersonen der AHS können nicht aufgeteilt werden, daher ist Betreuungsrelation nicht berechenbar. ** die land- und forstwirtschaftlichen Berufsschulen (BS) werden aufgrund der Datenverfügbarkeit nicht bei den BS, sondern bei den (land- und forstwirtschaftlichen) berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) ausgewiesen. Bei der Berechnung von Betreuungsrelation für die BS wurde die Anzahl der Schülerinnen und Schüler durch drei geteilt, um annäherungsweise das tatsächliche Betreuungsverhältnis bei nur teilweiser Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler in den Berufsschulen abzubilden.

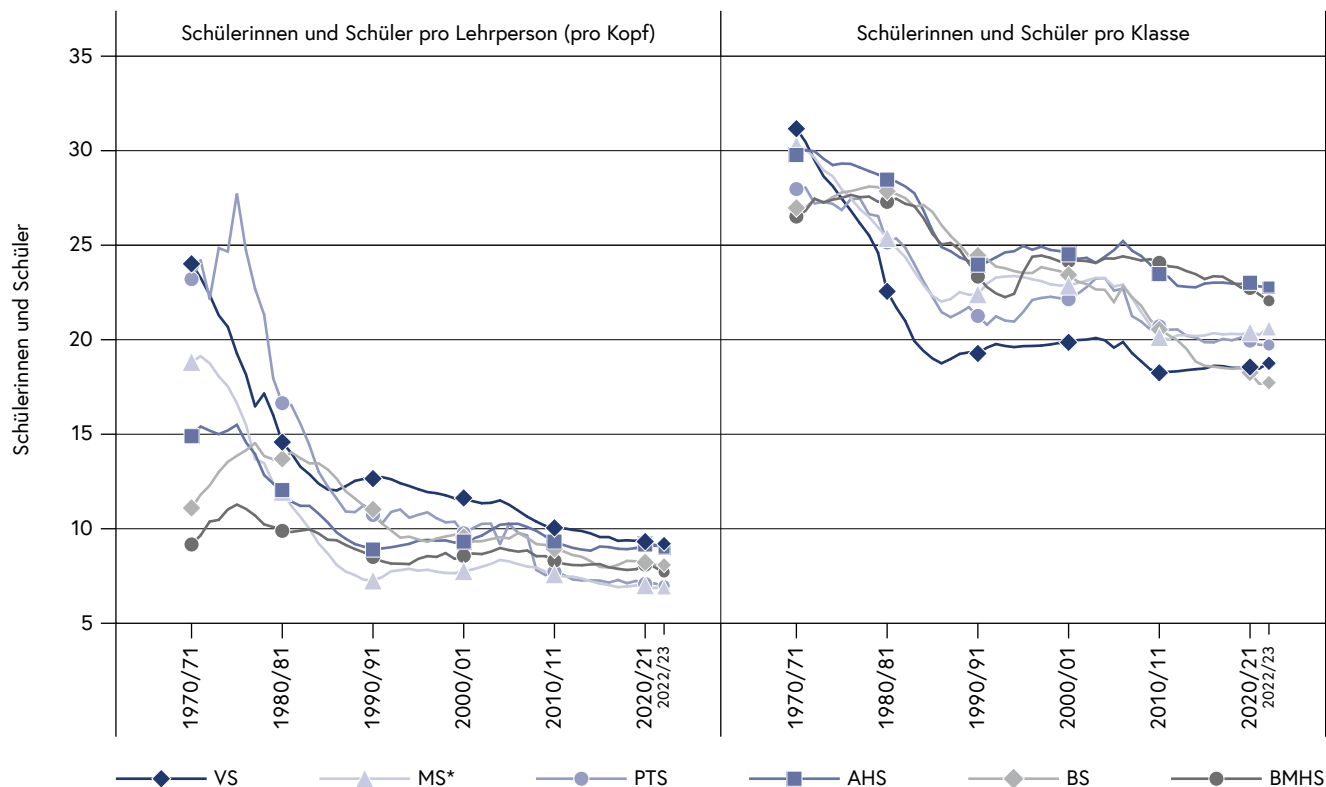
Quellen: Statistik Austria (Schulstatistik, Lehrpersonenstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. B5.2.b: Verteilung der Klassengröße nach Bundesland auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I (2022/23)



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

Abb. B5.2.c: Entwicklung der Schülerinnen und Schüler pro Lehrperson (inkl. Karenzierter) bzw. pro Klasse nach Schultyp (1970/71–2022/23)

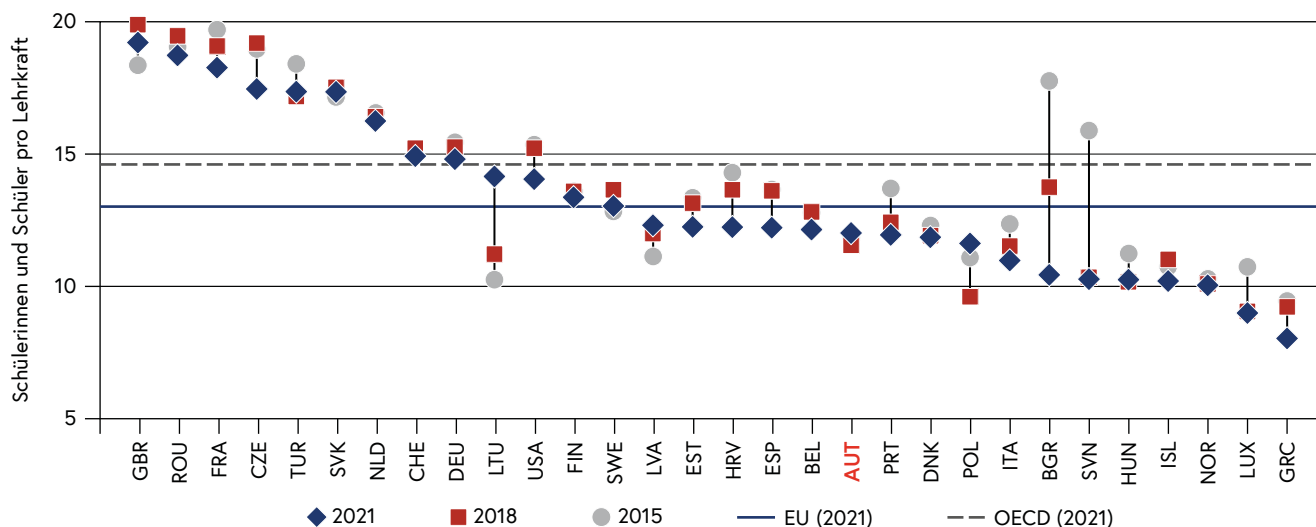


Anmerkungen: Betreuungsrelationen in Vollzeitäquivalenten (VZÄ) liegen für die Zeitreihe nicht vor. Daher werden die Schülerinnen-/Schüler-Lehrkräfte-Verhältnisse in dieser Abbildung auf Basis von Kopfzahlen berichtet. Bei der Berechnung von Schülerinnen und Schülern pro Lehrperson wurde für die Berufsschule (BS) die Zahl der Schülerinnen und Schüler durch drei geteilt, um annäherungsweise das tatsächliche Betreuungsverhältnis bei nur teilweiser Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler in den Berufsschulen abzubilden. * inkl. vorhergehender Bezeichnungen HS und NMS.

Quellen: Statistik Austria (Schulstatistik, Lehrpersonenstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

B5.3 – Betreuungsrelationen im internationalen Vergleich

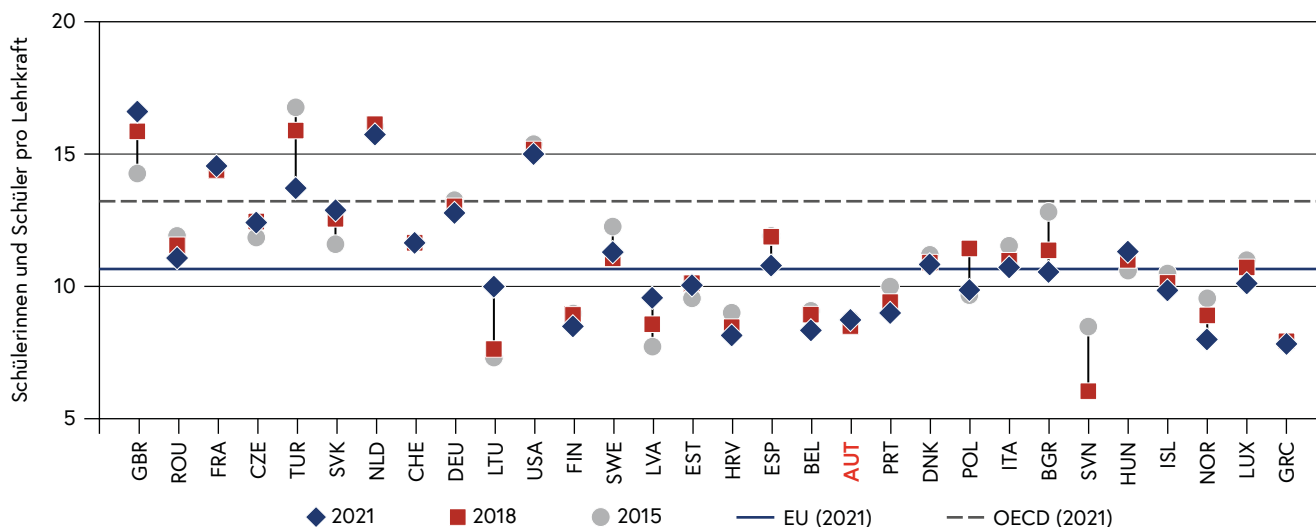
Abb. B5.3.a: Schülerinnen-/Schüler-Lehrkräfte-Relation im Primarbereich im internationalen Vergleich (2015, 2018, 2021)



Anmerkungen: Länder absteigend nach Relation im Primarbereich (im Jahr 2021) angeordnet. Lehrkräfte in Vollzeitäquivalenten. Fehlende Datenpunkte resultieren aus fehlenden Werten in der Datenquelle, siehe Online-Datenmaterial. Abweichende Referenzjahre für Griechenland (2014 statt 2015) und Slowenien (2014 statt 2015).

Quelle: OECD (Datenbank 2024). Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. B5.3.b: Schülerinnen-/Schüler-Lehrkräfte-Relation im Sekundarbereich I im internationalen Vergleich (2015, 2018, 2021)

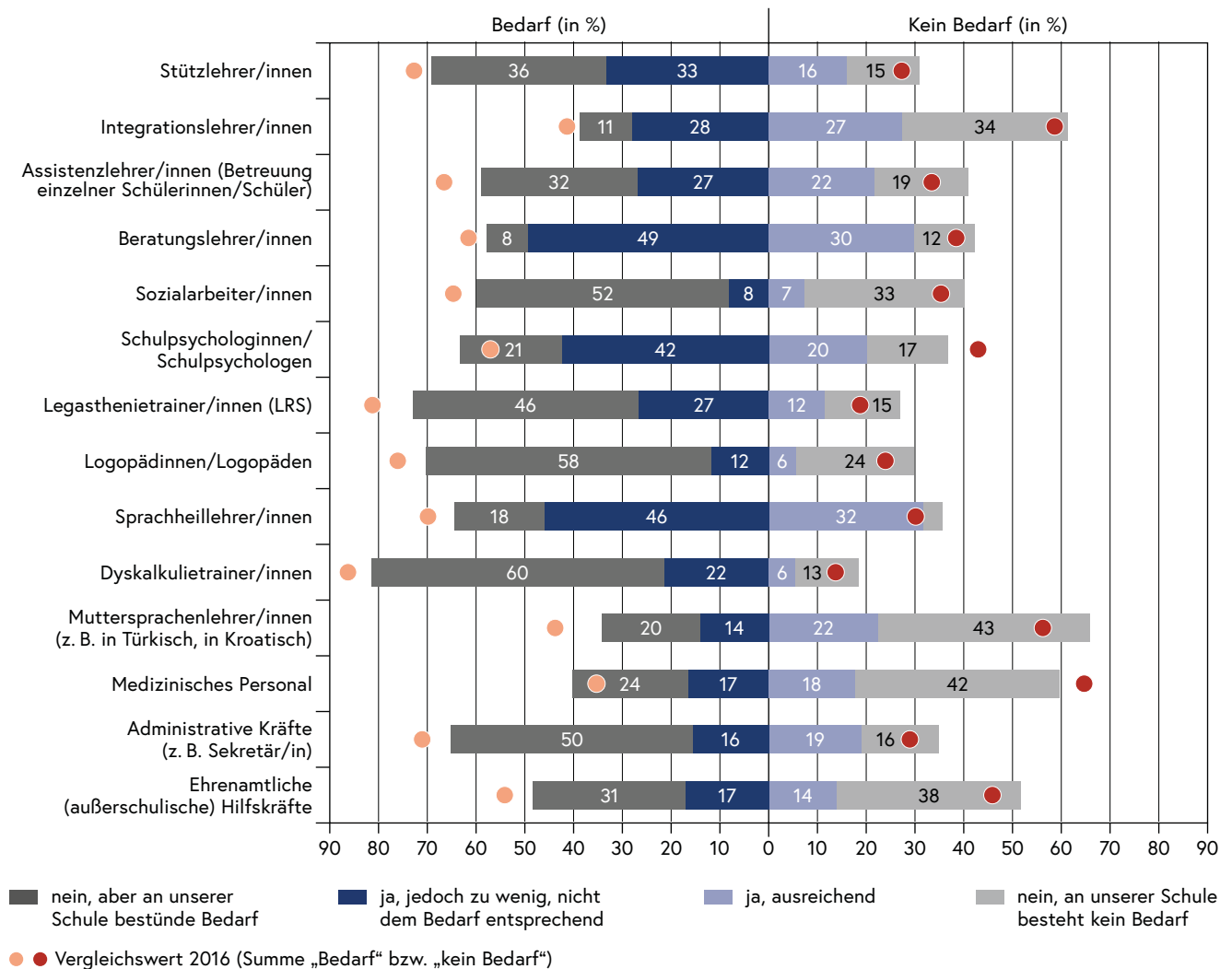


Anmerkungen: Länder absteigend nach Relation im Primarbereich (im Jahr 2021, siehe Abbildung B5.3.a) angeordnet. Lehrkräfte in Vollzeitäquivalenten. Fehlende Datenpunkte resultieren aus fehlenden Werten in der Datenquelle, siehe Online-Datenmaterial. Abweichende Referenzjahre für Griechenland (2014 statt 2015) und Slowenien (2017 statt 2018).

Quelle: OECD (Datenbank 2024). Berechnung und Darstellung: IQS.

B5.4 – Bedarf an Unterstützungspersonal an Schulen

Abb. B5.4.a: Unterstützung durch und weiterer Bedarf an Schulpersonal abseits der Lehrkräfte auf der Primarstufe (2021)



Anmerkungen: Angegebene Kategorien sind unverändert aus dem Original übernommen. Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern von Schulen, die an der PIRLS-Studie teilgenommen haben. Die Frage dazu lautete: „Werden die Lehrer/innen an Ihrer Schule im laufenden Schuljahr unterstützt durch ...?“ Die Werte sind so gewichtet, dass sie die Anteile der österreichischen Schülerinnen und Schüler auf der 4. Schulstufe wiedergeben, auf die die jeweilige Kategorie zutrifft.

Quellen: PIRLS 2016, PIRLS 2021. Darstellung: IQS.

B6 – Heterogenität

Die in Indikatorengruppe A2 dargestellten sozialen Merkmale von Schülerinnen und Schülern verteilen sich auch innerhalb von Bundesländern nicht gleichmäßig auf Schulen und Klassen. Diverse Zuordnungs- und Selektionsmechanismen führen – unter anderem geprägt durch das Schulwahlverhalten der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Eltern und die Differenzen in der sozialen Zusammensetzung der Einzugsgebiete von Schulen – dazu, dass diese Einheiten unterschiedlich heterogen zusammengesetzt sind und Schülerinnen und Schüler mit bestimmten sozialen Merkmalen mehr oder weniger segregiert vorzufinden sind. In dieser Indikatorengruppe werden beispielhaft zwei Merkmale betrachtet, die in einem deutlichen Zusammenhang mit dem Kompetenzerwerb (Indikatorengruppe D3) und Bildungsverläufen (Indikatorengruppe C2) stehen: die Alltagssprache der Schülerinnen und Schüler und die Bildungsherkunft in der Ausprägung, dass kein Elternteil Matura hat. Als Datenquelle mit ausreichendem Detailgrad für die Analysen steht die Schulstatistik mit den Angaben zur Alltagssprache zur Verfügung, durch Registerdatenverknüpfung angereichert um Informationen zur Bildungsherkunft der Bezugspersonen der Kinder.

B6.1 – Zusammensetzung von Schulklassen

Trotz der Zunahme von Schülerinnen und Schülern mit einem anderen sprachlichen Hintergrund als Deutsch, wie es in Indikator A2.2 dargestellt ist, ist in Österreich ein Sechstel (17%) der Klassen (mit fünf und mehr Kindern) homogen deutschsprachig, sodass alle Schülerinnen und Schüler Deutsch als Alltagssprache haben (Abbildung B6.1.a). Die Primar- und Sekundarstufe unterscheiden sich hier nur geringfügig mit 17% für die Volksschule, 15% für die MS und 14% für die AHS-Unterstufe. Zusammen mit den Klassen, in denen bis zu einem Viertel der Schülerinnen und Schüler nicht Deutsch als Alltagssprache hat, stellen überwiegend deutschsprachige Klassen bundesweit sowohl in der Volksschule, den MS als auch auf den AHS-Unterstufen die Mehrheit dar. Umgekehrt sind Klassen, in denen die Schülerinnen und Schüler überwiegend (zu mehr als 75%) Deutsch nicht als Alltagssprache haben, mit 11% in den Volksschulen und 16% in den Mittelschulen nach wie vor selten und auf der AHS-Unterstufe kommen sie mit 3% der Klassen praktisch nicht vor.

Nur in Wien stellen sich die Verhältnisse wesentlich anders dar: In etwa 60% der Wiener Volksschulklassen sind im Schuljahr 2021/22 mehrheitlich Schülerinnen und Schüler mit anderer Alltagssprache als Deutsch, in 36% der Klassen sogar überwiegend (über 75% der Schülerinnen und Schüler). Die entsprechenden Anteilswerte in den Mittelschulen sind 2021/22 mit 88% der Klassen (über 50% mit anderer Alltagssprache als Deutsch) noch höher, in zwei Drittel der Klassen hat weniger als eines von vier Kindern Deutsch als Alltagssprache. An den Wiener AHS-Unterstufen sind die Anteile von Kindern mit einer anderen Sprache zwar deutlich höher als in den anderen Bundesländern, aber auch deutlich geringer als in den Wiener Mittelschulen. Eine ähnliche Situation ist auch für weitere große Städte wie Graz oder Linz zu erwarten.

B6.2 – Zusammensetzung von Schulen der Sekundarstufe I

Während die Primarstufe stärker durch das Sprengelschulwesen geprägt ist und somit die Schülerinnen und Schüler eines Schulstandorts vor allem die gegebenen sozialen Bedingungen des mehr oder weniger geregelten Einzugsgebiets widerspiegeln¹, existieren auf der Sekundarstufe I wesentlich erweiterte, reale Wahlmöglichkeiten von Schulen (Mittelschulen bzw. AHS-Unterstufe, Schwerpunktschulen etc.) und es sind den Schülerinnen und Schülern weitere Anfahrtswege zur Schule zumutbar. Im Hinblick auf die Ungleichverteilung von Schülerinnen und Schülern mit bestimmten Merkmalen zwischen Schulen wird daher in Indikator B6.2 ausschließlich die Sekundarstufe I betrachtet. Als Maßzahl kommt der Dissimilaritätsindex (DI) auf Bezirksebene zum Einsatz. Er beschreibt, wie viele Schülerinnen und Schüler mit einem bestimmten Merkmal die Schule innerhalb des Bezirks wechseln müssten, damit sie ausgewogen auf alle Schulen verteilt wären. Der Dissimilaritätsindex ist dabei unabhängig vom Gesamtausmaß des Merkmals, da auch selten vorkommende Eigenschaften mehr oder weniger gleich verteilt sein können.

Es finden sich in Österreich nur noch wenige Bezirke², in denen die Schülerinnen und Schüler mit anderer Alltagssprache als Deutsch einigermaßen gleich innerhalb der MS-Standorte verteilt sind – in Oberösterreich, Salzburg, Tirol und Vorarlberg jeweils nur einer, in der Steiermark kein Bezirk. In diesen wenigen Bezirken müssten weniger als 20 % der Schülerinnen und Schüler mit anderer Alltagssprache als Deutsch die Schule innerhalb des Bezirks wechseln, um eine Gleichverteilung herstellen zu können ($DI < 0,2$; Abbildung B6.2.a). In mehr als der Hälfte der Bezirke müsste mehr als ein Drittel der Schülerinnen und Schüler der MS mit anderer Alltagssprache als Deutsch die Schule innerhalb des Bezirks wechseln, um eine Gleichverteilung herzustellen. Im Gegensatz dazu zeichnen sich die Standorte der AHS-Unterstufe in den meisten Bezirken durch eine relativ gute Gleichverteilung (gekennzeichnet durch einen niedrigen DI) der Schülerinnen und Schüler innerhalb der Bezirke aus. Nimmt man MS und AHS-Unterstufe zusammen – erlaubt man den Schülerinnen und Schülern also, gedanklich zwischen den beiden Schultypen zu wechseln –, so ist die ungleiche Verteilung der Schülerinnen und Schüler wesentlich stärker. In nahezu jedem zweiten Bezirk müssten 40 % oder mehr der Schülerinnen und Schüler mit anderer Alltagssprache als Deutsch die Schule wechseln, um eine Gleichverteilung herstellen zu können ($DI \geq 0,4$). Die Trennung der Schülerinnen und Schüler in Mittelschulen und AHS-Unterstufen befördert also – wiewohl teilweise vermittelt über leistungsbezogene Zulassungsvoraussetzungen (siehe Indikator C2.2 zu primären und sekundären Herkunftseffekten) – die ungleiche zwischenschulische Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit anderer Alltagssprache als Deutsch.

1 Am stärksten wird die Abbildung der Bevölkerungsstruktur in den Primarschulen durch das Privatschulwesen durchbrochen, siehe Indikator B4.3.

2 In Wien sind die Gemeindebezirke gemeint. Die vollständig bezeichneten Listen finden sich im Online-Datenmaterial.

Im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler ohne einen Elternteil mit Matura ist das generelle Ausmaß an zwischenschulischer Ungleichverteilung der Schülerinnen und Schüler wesentlich geringer, vor allem, wenn man Mittelschulen und AHS separat betrachtet (Abbildung B6.2.b). Nur jeder fünfte Bezirk, darunter auffallend häufiger Wiener Gemeindebezirke, zeigt für MS Dissimilaritätsindexwerte von über 0,2. Nimmt man die beiden Schultypen zusammen, so liegen die Werte des DI abermals höher, erreichen aber selten die Marke von 0,5.

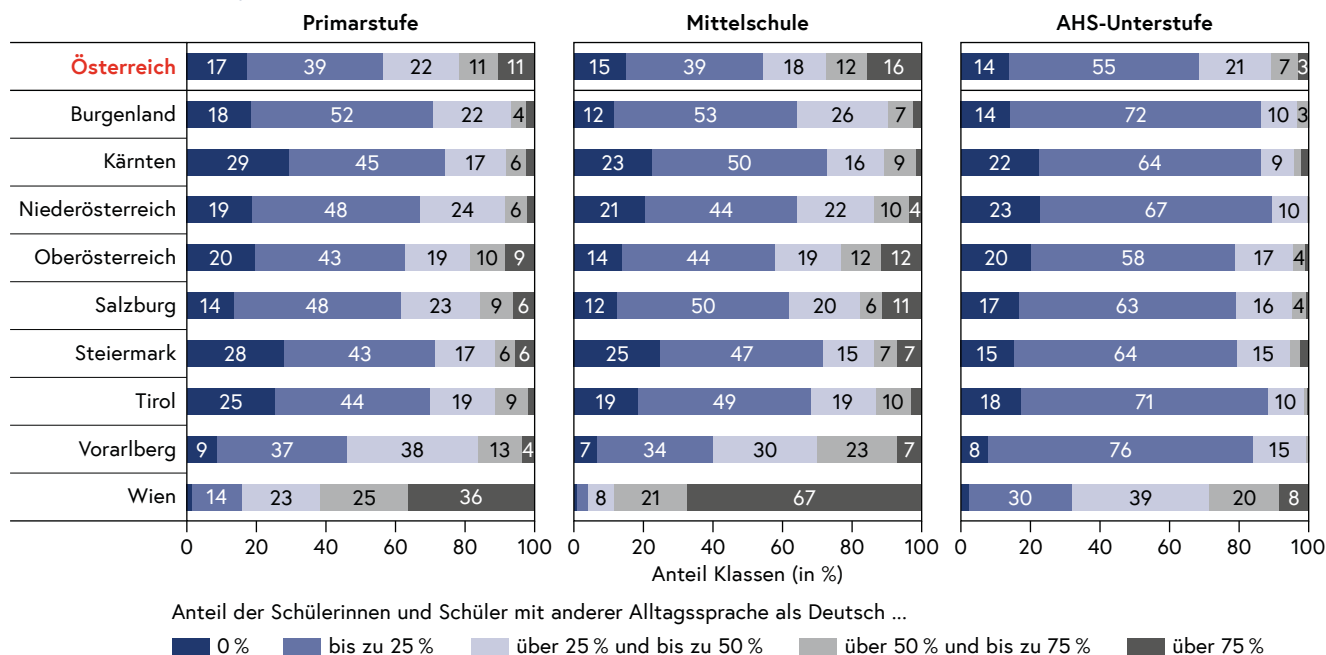


Kurz & bündig

- Klassen mit mehrheitlich Schülerinnen und Schülern, die Deutsch als Alltagssprache haben, stellen bundesweit die Mehrheit dar. In Wien sind sie – mit Ausnahme der AHS-Unterstufe – in der Minderheit.
- Die ungleiche Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit bestimmten Merkmalen auf die Schulen eines Bezirks ist im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler ohne deutsche Alltagssprache bzw. mit Eltern ohne Matura auf der Sekundarstufe II in allen Bundesländern nach Bezirk sehr unterschiedlich ausgeprägt – auch in Wien bei Betrachtung der Gemeindebezirke.

B6.1 – Zusammensetzung von Schulklassen

Abb. B6.1.a: Klassenanteile von Schülerinnen und Schülern mit anderer Alltagssprache als Deutsch* nach Schultyp und Bundesland (2021/22)

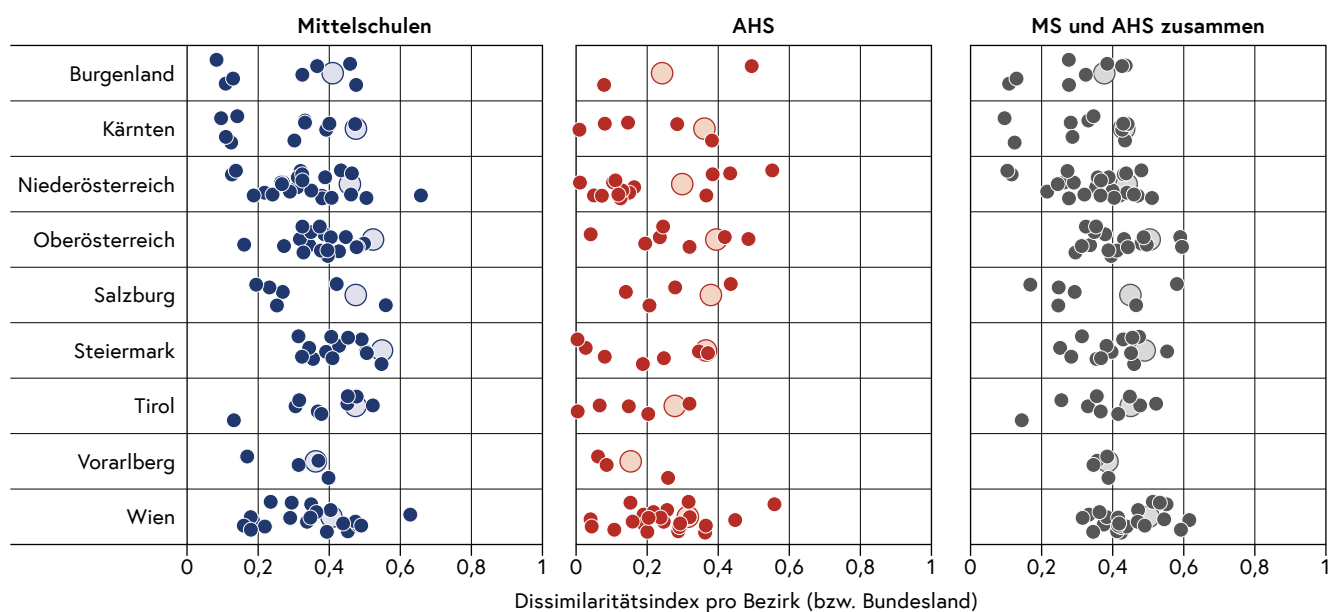


Anmerkungen: Die Grundgesamtheit bilden Schulklassen mit wenigstens fünf Schülerinnen bzw. Schülern. Klassen des primären Schultyps SO wurden ausgenommen. * Deutsch nicht die erstgenannte Alltagssprache der Schülerinnen und Schüler. Einige der Schülerinnen und Schüler nennen Deutsch jedoch als zweite oder dritte Sprache.

Quelle und Berechnung: Statistik Austria (Schulstatistik mit Registerdatenverknüpfung). Darstellung: IQS.

B6.2 – Zusammensetzung von Schulen der Sekundarstufe I

Abb. B6.2.a: Ungleiche zwischenschulische Verteilung der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I mit anderer Alltagssprache als Deutsch in Bezirken (2021/22)

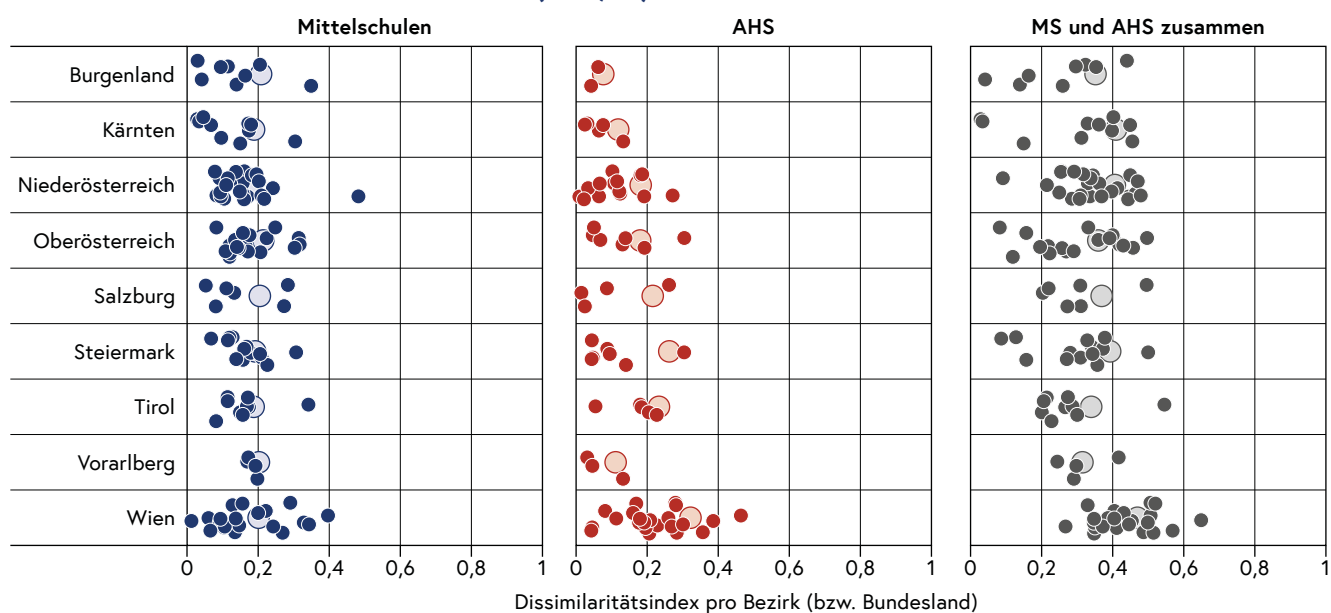


Anmerkungen: Ein kleiner Datenpunkt entspricht einem Bezirk, ein großer Punkt dem jeweiligen Bundesland. Eine Auflistung kann dem Online-Datenmaterial entnommen werden. Ohne Bezirke mit keiner oder nur einer Schule (des jeweiligen Schultyps). Die Ausrichtung auf der y-Achse dient lediglich der Darstellung und hat innerhalb eines Bundeslands keine weitere Bedeutung.

Lesebeispiel: Ein Wert des Dissimilaritätsindex von 0,5 bedeutet, dass 50% der Schülerinnen und Schüler mit anderer Alltagssprache als Deutsch die Schule innerhalb des Bezirks wechseln müssten, damit eine Gleichverteilung vorhanden wäre.

Quelle und Berechnung: Statistik Austria (Schulstatistik mit Registerdatenverknüpfung). Darstellung: IQS.

Abb. B6.2.b: Ungleiche zwischenschulische Verteilung der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I mit Eltern ohne Matura in Bezirken (2021/22)



Anmerkung: Siehe Anmerkungen zu Abbildung B6.2.a.

Quelle und Berechnung: Statistik Austria (Schulstatistik mit Registerdatenverknüpfung). Darstellung: IQS.

Literatur

Agentur für Bildung und Internationalisierung (OeAD). (2024). *Die Geräteinitiative „Digitales Lernen“: Was muss ich wissen?*. Verfügbar unter https://digitaleslernen.oead.at/fileadmin/Dokumente/digitaleslernen.oead.at/Infopakete/OeAD_DL_Elterninfoblatt_2024_Deutsch.pdf

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2024). *Digitales Lernen*. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/dl.html>

Bundesweite Koordinierungsstelle AusBildung bis 18 (BundesKOST; Hrsg.). (2020). *Netzwerk Berufliche Assistenz (NEBA) 2019. Jahresbericht*. Wien: Eigenverlag. Verfügbar unter <https://www.bundeskost.at/wp-content/uploads/2020/09/NEBA-Jahresbericht-2019.pdf>

Lassnigg, L., Mayrhofer, L., Baumegger, D., Vogtenhuber, S., Weber, C., Aspetsberger, R. et al. (2019). Indikatoren B: Input – Personelle und finanzielle Ressourcen. In K. Oberwimmer, S. Vogtenhuber, L. Lassnigg & C. Schreiner (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 49–121). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-1-B.2>

Müller, F., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G. & Soukup-Altrichter, K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 99–142). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-3>

Rheinfrank, N. & Walenta-Bergmann, J. (2024). *Kodierung von Daten zu Lehrpersonen-Fortbildungen für den Nationalen Bildungsbericht 2024. Verarbeitung und erweiterte Analysen zu Fortbildungs-Daten der Plattform PH-Online*. Salzburg: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). <http://doi.org/10.17888/iqsreport-2024-3>

Statistik Austria (Hrsg.). (2023). *Demographisches Jahrbuch 2022*. Wien: Herausgeberin. Verfügbar unter https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/Demographisches-JB-2022_Web_barrierefrei.pdf

Vogtenhuber, S., Juen, I., Zintl, R., Aschauer, D., Hafner, T. & Oberwimmer, K. (2021). Indikatoren B: Input – Personelle und finanzielle Ressourcen. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF; Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021, Teil 2: Bildungsindikatoren* (S. 194–249). Wien: BMBWF. <http://doi.org/10.17888/nbb2021-2>

Wallner-Paschon, C., Suchań, B. & Oberwimmer, K. (2019). Profil der Lehrkräfte und Schulen der Sekundarstufe I. In J. Schmich & U. Itzlinger-Brune forth (Hrsg.), *TALIS 2018 (Band 1). Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich* (S. 17–36). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/talis2018-1>

Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems

Jakob Walenta-Bergmann,
Christian Wimmer,
Moritz Friedrich,
Christoph Mödlhamer,
Michael Bruneforth

Prozessindikatoren beschreiben die Leistungserbringung des Bildungssystems und die dafür nötigen organisatorischen Vorkehrungen, also die Art und Weise, wie die Ressourcen verwendet und kombiniert werden. Prozessindikatoren decken jene Vorgänge innerhalb des Systems zwischen Eintritt und Verlassen der Schule ab, die durch Akteurinnen und Akteure beeinflussbar sind. Diese Indikatoren stellen die institutionellen Strukturen und deren Funktionsweise mittels Indikatoren zu den Strömen von Schülerinnen und Schülern, zu den Schulwegentscheidungen und zur Selektion dar. Sie beschreiben darüber hinaus Prozesse an den Schulen durch Informationen zur Lernorganisation, zur individuellen Förderung, zum Wohlbefinden an der Schule und zur Notengebung.

Indikatorengruppe C1 beschreibt die Ströme von Schülerinnen und Schülern im österreichischen Schulsystem und damit auch die äußere Selektion und das Schulwahlverhalten. Die Indikatorengruppe bietet einen Überblick über alle Schnittstellen des österreichischen Schulsystems, von der Selektion am Beginn der Volksschule bis hin zur beruflichen Bildung und Hochschulbildung.

Indikatorengruppe C2 stellt diese Übergänge im Hinblick auf Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Schul- und Ausbildungswahlverhalten dar.

Indikatorengruppe C3 umfasst verschiedene Bereiche des schulischen (Zusammen-) Lebens im kompakten Überblick: ganztägige Schultypen, Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Deutschförderung für außerordentliche Schülerinnen und Schüler, Wohlbefinden an der Schule und häuslichen Unterricht.

Indikatorengruppe C4 widmet sich schließlich der Frage, inwiefern es den Schulen gelingt, die Schülerinnen und Schüler in der Ausbildung zu halten, ohne Verzögerung zum Abschluss zu bringen und vergleichbar zu beurteilen.

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://doi.org/10.17888/nbb2024-2-C-dat>

Kapitel C: <http://doi.org/10.17888/nbb2024-2-C>

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

C1 – Bildungsströme

In dieser Indikatorengruppe wird ein Überblick über die verschiedenen Bildungsströme in Österreich gegeben. Indikator C1.1 behandelt die Themen Betreuungsquoten von Kindern vor Eintritt in die Schule, den Vorschulbesuch und den Anteil der außerordentlichen Schülerinnen und Schüler. In C1.2 wird auf die Übertritte zwischen den Bildungsbereichen Volksschule, Sekundarstufe I und II fokussiert und C1.3 veranschaulicht die Hochschulzugangsquote und die Vorbildung von Studienanfängerinnen und -anfängern. Als Datenquellen für die Berechnungen und Darstellungen werden durchgehend die Kindertagesheimstatistik, die Bevölkerungsstatistik und die Schul- und die Hochschulstatistik von Statistik Austria sowie die Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler nach Bildungsdokumentationsgesetz verwendet. Abbildung C1.a am Ende dieses Abschnitts bietet einen zusammenfassenden Überblick über die Bildungsströme im österreichischen Bildungssystem bis zum Ende der Pflichtschulzeit für das Jahr 2022.

C1.1 – Elementarbildung, Vorschulbesuch und außerordentliche Schülerinnen und Schüler

Vor Beginn der Schulpflicht werden Kinderbetreuungseinrichtungen genutzt. Dabei ist der Besuch einer institutionellen Einrichtung im Kindergartenjahr nach dem 5. Geburtstag verpflichtend. Der Anteil der institutionell betreuten 0- bis 2-jährigen Kinder in Österreich steigt im Zeitraum 2012 bis 2022 um etwa 9,0 Prozentpunkte (2012: 20,8 %, 2022: 29,9 %, Abbildung C1.1.a). Dabei ist in Wien (Tabelle C1.1.a im Online-Datenmaterial) der Anteil der 0- bis 2-jährigen Kinder in Betreuung mit 42,0 % am höchsten (2012: 34,8 %, 2021: 44,3 %), in der Steiermark mit 19,9 % (2012: 11,2 %) am geringsten. Bei den 3- bis 5-jährigen Kindern ist im selben Zeitraum österreichweit insgesamt eine Steigerung von rund 3,7 Prozentpunkten (2012: 90,6 %, 2022: 94,4 %) festzustellen. Dieser Trend spiegelt sich in fast allen Bundesländern wider, nur im Burgenland kommt es zu einer Verringerung von 99,0 % im Jahr 2012 auf 96,6 % im Jahr 2022.

Für alle Kinder, die sich dauerhaft in Österreich aufhalten, besteht nach Vollendung des 6. Lebensjahrs eine allgemeine Schulpflicht. Allerdings besuchen 1,1 % eines Geburtsjahrgangs die Schule schon vor Beginn der Schulpflicht, d. h. im Alter von 5 Jahren zum Stichtag. Entsprechend ist 1,2 % der 6-Jährigen bereits auf der 2. Schulstufe eingeschult (Abbildung C1.a). Für jene Kinder, die zu Beginn der Schulpflicht als nicht schulreif eingestuft werden, besteht die Möglichkeit des Besuchs eines Vorschuljahrs, welches auf die neunjährige Schulpflicht angerechnet wird. Der Besuch der Vorschulstufe kann dabei in organisatorisch getrennt geführten Vorschulklassen oder gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern der 1. Schulstufe oder der 1. und 2. Schulstufe in Schuleingangsklassen erfolgen. Österreichweit liegt der Anteil der Kinder, die aufgrund ihrer Schulpflicht, aber fehlender Schulreife in der Vorschule beginnen, im Schuljahr 2012/13 bei 10,1 % und im Schuljahr 2022/23 bei 10,9 %. Dabei zeigen sich 2022/23 beträchtliche Unterschiede zwischen den Bundesländern (Abbildung C1.1.b). Im Burgenland (1,1 %) und in der Steiermark (0,5 %) ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler auf der Vorschulstufe 2022/23 am geringsten, in Salzburg (25,8 %) und Vorarlberg (16,9 %) am höchsten, wobei der Anteil in

Vorarlberg von 2019/20 auf 2022/23 um 0,9 Prozentpunkte sinkt, in Salzburg im gleichen Zeitraum um 1,4 Prozentpunkte ansteigt. In Tirol gibt es von 2019/20 auf 2022/23 im Vergleich die größte Verringerung des Anteils (von 9,5 % auf 6,9 %). 2022/23 werden österreichweit 6,0 % in separaten Vorschulklassen unterrichtet, 2019/20 liegt dieser Anteil bei 6,6 % (nicht dargestellt, siehe Online-Datenmaterial). Kinder ohne deutsche Alltagssprache besuchen besonders häufig eine Vorschule. 2012/13 liegt der Anteil bei 22,1 %, 2022/23 bei 24,3 % (Abbildung C1.1.c).

Als außerordentliche Schülerinnen und Schüler werden solche bezeichnet, die zwar von ihrem Alter her sowie ihrer geistigen und körperlichen Reife nach zum Schulbesuch befähigt sind (im Gegensatz zur mangelnden Schulreife), dem Unterricht aber – zumindest in bestimmten Fächern – aufgrund mangelnder Kenntnisse der Unterrichtssprache Deutsch nicht so weit folgen können, dass eine erfolgreiche Beurteilung möglich wäre (§ 4 SchUG). Dieser Umstand betrifft nicht nur, aber besonders Immigrantinnen und Immigranten im schulpflichtigen Alter. Der Status als außerordentliche Schülerin bzw. außerordentlicher Schüler ist für die Dauer von maximal zwei Jahren zulässig. Abbildung C1.1.d stellt den zeitlichen Verlauf der Anteile der außerordentlichen Schülerinnen und Schüler pro Bundesland im Zeitraum von 2012/13 bis 2022/23 dar. Daraus ist ersichtlich, dass bis 2016/17 ein Anstieg des Anteils in allen Bundesländern erfolgt (Österreich 2016/17: 5,6 %), welcher sich in weiterer Folge ab 2018/19 wieder verringert (Österreich 2020/21: 4,2 %) und von 2019/20 bis 2021/22 wieder etwa das Niveau von 2014/15 erreicht. 2022/23 steigt der Anteil in allen Bundesländern (Österreich 2022/23: 5,9 %). Der Anteil der außerordentlichen Schülerinnen und Schüler ist in Wien am höchsten (2022/23: 9,6 %), in Kärnten am niedrigsten (2022/23: 3,6 %). Der Anteil der außerordentlichen Schüler unter den Burschen ist in allen Bundesländern außer Salzburg 2022/23 etwas höher als der Anteil der außerordentlichen Schülerinnen unter den Mädchen (Österreich 2022/23: 3,1 % bzw. 2,8 %; nicht dargestellt, siehe Tabelle C1.1.d im Online-Datenmaterial). Das Thema Deutschförderung für außerordentliche Schülerinnen und Schüler wird in C3.3. behandelt.

Eine zentrale Schnittstelle im Bildungsverlauf ist der Wechsel von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I mit der Entscheidung zwischen MS und AHS-Unterstufe. Abbildung C1.2.a zeigt die Übertrittsraten von den Volksschulen in die Schultypen der Sekundarstufe I im zeitlichen Verlauf. Von 2013/14 bis 2022/23 ist bundesweit ein stetiger Anstieg des Übertritts in eine AHS-Unterstufe feststellbar (von 2012/13 auf 2013/14: 36,4 %; von 2021/22 auf 2022/23: 38,6 %), wobei der Anstieg von 2019/20 (38,3 %) auf 2022/23 lediglich 0,3 Prozentpunkte beträgt. Der Anteil an Übertritten in eine AHS-Unterstufe ist durchgehend in Wien mit mehr als der Hälfte am höchsten (2022/23: 56,3 %), in Tirol (2022/23: 26,2 %) und Vorarlberg (2022/23: 27,7 %) am geringsten, wobei der stärkste Anstieg von 2019/20 (25,7 %) auf 2022/23 in Vorarlberg stattfindet, in den Bundesländern Salzburg und Tirol verringert sich dieser Wert im selben Zeitraum um jeweils etwa einen Prozentpunkt. Die Übertritte von der Volksschule in die Sekundarstufe I nach Alltagssprache, Bildung der Eltern und Geschlecht werden im Indikator C2.1 behandelt.

C1.2 – Übertritte zwischen Bildungsbereichen

Mit etwa 14 Jahren findet mit dem Übergang in die Sekundarstufe II die nächste Bildungsentscheidung zwischen maturaführenden und nichtmaturaführenden Schulen statt. Nach Erfüllung der neunjährigen Schulpflicht stellt sich die Frage, ob die Schullaufbahn an einer allgemeinbildenden Schule fortgesetzt werden soll oder ob eine berufsbildende Schule besucht wird oder eine Berufsausbildung begonnen wird. Bei den Übertritten aus Mittelschulen ist dabei im Gegensatz zur AHS eine relativ große Streuung der Wahl sichtbar. Nach einer AHS-Unterstufe setzen 2022/23 österreichweit 95 % ihren Schulbesuch in einer maturaführenden Schule fort, was in etwa dem Anteil von 2019/20 entspricht (Abbildung C1.2.b). Ähnlich wie 2019/20 treten dabei 61 % in eine AHS-Oberstufe und 33 % in eine BHS über (2019/20: 62 % bzw. 33 %; Wimmer & Oberwimmer, 2021, S. 254). Die meisten Übertritte in eine AHS-Oberstufe finden 2022/23 anteilmäßig in Wien (70 %) statt, gefolgt von der Steiermark mit 62 %. Der größte Anteil an Übertritten von einer AHS-Unterstufe in eine BHS findet sich 2022/23 im Burgenland (45 %). Von einer MS treten deutlich weniger Schülerinnen und Schüler in eine höhere Schule über. 8 % treten österreichweit 2022/23 in eine AHS-Oberstufe über, 33 % in eine BHS, womit die Übertrittsquote aus den MS in eine maturaführende Schule etwa 2 Prozentpunkte unter der von 2019/20 liegt. 23 % besuchen nach der MS eine Polytechnische Schule, 19 % eine BMS und 8 % eine Berufsschule. Der Anteil von Übertritten in eine BHS ist auch hier (wie bei den AHS) im Burgenland am höchsten (44 %). Von den ehemaligen Schülerinnen und Schülern einer MS beenden 7 % ihre Bildungslaufbahn bzw. verlassen das österreichische Schulsystem. Die Übertritte von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II nach Alltagsprache, Bildung der Eltern und Geschlecht werden im Indikator C2.1 dargestellt.

C1.3 – Hochschulzugang

Die Hochschulzugangsquote steigt seit den 1970er-Jahren. Die letzte Schnittstelle im Schulwesen ergibt sich mit der Wahl zwischen verschiedenen tertiären Bildungsangeboten und dem Einstieg in die Berufswelt. Der weitere (Aus-)Bildungsverlauf von Alterskohorten nach Abschluss der Sekundarstufe II kann für einen längerfristigen Trend nicht vollständig über die amtlichen Statistiken verfolgt werden. Für den Zugang zu Hochschulen wechselt daher die Perspektive hin zur Frage, wie viele Personen gemessen am typischen Zugangsalter ein Hochschulstudium aufnehmen und welche Vorbildung (im Sinne der Studienberechtigung) sie vorweisen. Die in Abbildung C1.3.a dargestellte Hochschulzugangsquote ergibt sich aus der Anzahl der inländischen ordentlichen Studienanfängerinnen und Studienanfänger (jeden Alters) geteilt durch den Mittelwert der inländischen Wohnbevölkerung im Alter von 18–21 Jahren.

Nach der Expansion des universitären Hochschulsektors ab den 1970er-Jahren lassen ab 2000/01 vor allem die neuen Typen von Hochschulen (FH, PH) die Quote weiter steigen. Die Hochschulzugangsquote steigt 2020/21 im Vergleich zu 2019/20 (2019/20: 52,7 %) um insgesamt 7,4 Prozentpunkte auf 60,1 %, sinkt 2021/22 wieder um 7,7 Prozentpunkte auf 52,4 % und befindet sich 2022/23 mit 50,3 % etwas unter dem Anteil von 2016/17 (51,6 %; siehe Tabelle C1.3.a im Online-Datenmaterial). Der Anteil an weiblichen Studienanfängerinnen liegt 2022/23 bei 59,2 %, der Anteil an männlichen Studienanfängern bei

41,9%. Damit übersteigt die gesamte Hochschulzugangsquote der Frauen deutlich jene der Männer (2022/23 um etwa 17 Prozentpunkte), ein Trend, der sich seit den 2000er-Jahren zeigt (2010/11: +15,5 Prozentpunkte).

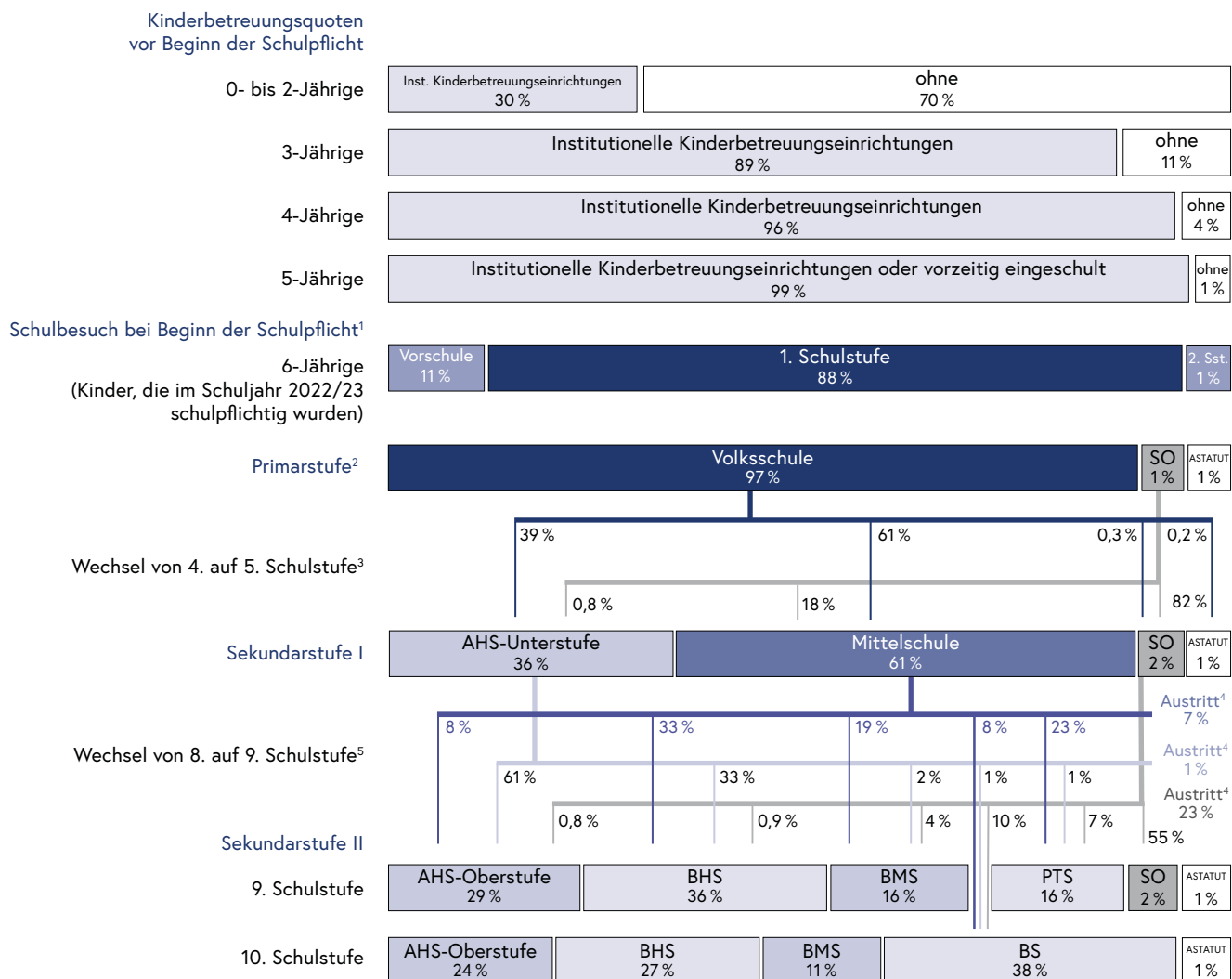
Die Vorbildung von Studienanfängerinnen und Studienanfängern (im Sinne der Studienberechtigung) an öffentlichen Universitäten ist mehrheitlich die AHS-Matura. Dieser Anteil steigt von 2019/20 auf 2022/23 von 58,4% auf 60,1%. Auch an den FHs steigt der Anteil der Studienberechtigten mit AHS-Matura von 2019/20 auf 2022/23 um ca. zwei Prozentpunkte auf 38,7%, den überwiegenden Anteil der Vorbildung an FHs bilden aber nach wie vor die BHS (45,4%). An den PHs sinkt der Anteil der Studienanfängerinnen und Studienanfänger mit AHS-Matura von 2019/20 auf 2022/23 von 50,2% auf 48,3%. (Abbildung C1.3.b).



Kurz & bündig

- Die institutionelle Betreuung von 0- bis 2-Jährigen steigt auf knapp 30%.
- Etwa 1% der Kinder beginnt die Volksschule frühzeitig mit fünf Jahren.
- Rund 11% der Schülerinnen und Schüler besuchen zu Beginn der Schulpflicht 2022/23 eine Vorschulstufe.
- Der Anteil an außerordentlichen Schülerinnen und Schülern relativ zur Anzahl der Schülerinnen und Schüler von der Vorschulstufe bis zur neunten Schulstufe liegt 2022/23 bei ca. 6%.
- Die Übertrittsraten in die AHS-Unterstufe steigen nur mehr geringfügig und liegen bei rund 39%.
- Bei den Übertritten aus der MS besteht eine größere Streuung als bei jenen aus der AHS-Unterstufe: Etwa 41% wechseln nach der MS in eine matura-führende Schule.
- Die AHS-Matura ist die überwiegende Vorbildung bei Studienanfängerinnen und -anfängern an öffentlichen Universitäten.
- Knapp über 50% der 18- bis 21-Jährigen beginnen ein Hochschulstudium.

Abb. C1.a: Bildungsströme bis zum Ende der Schulpflicht (2022)



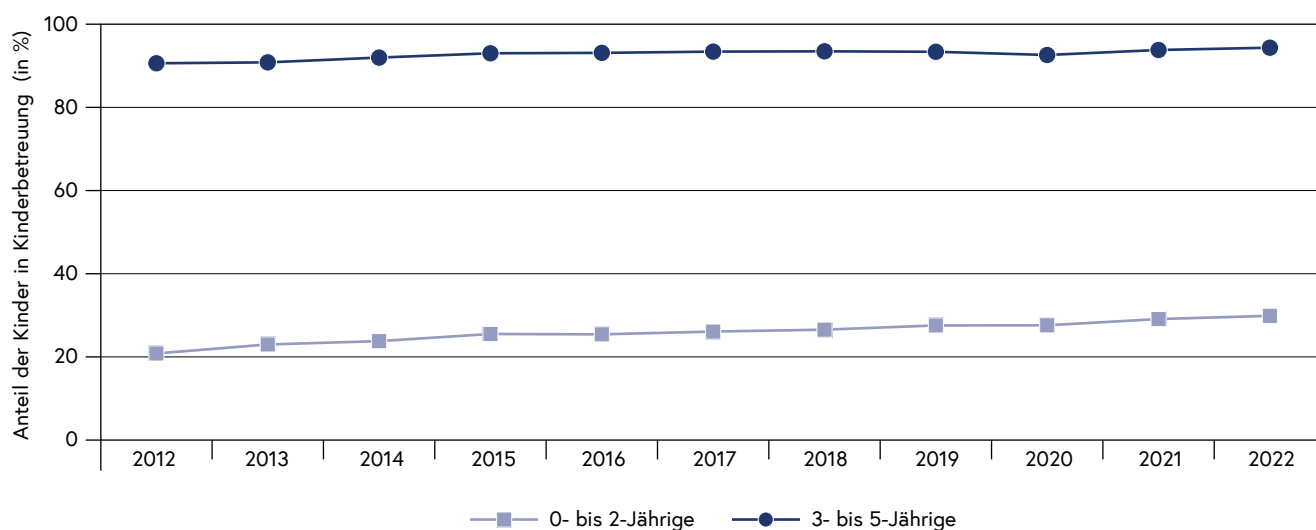
Anmerkungen: Anteile betreffend Institutionen beziehen sich auf das Schuljahr 2022/23 und Anteile betreffend Übertritte beziehen sich auf die Übergänge von 2021/22 auf 2022/23. Übertritte werden als effektive Übertrittsrate angegeben, d. h., nur Schülerinnen und Schüler, die die 4. bzw. 8. Schulstufe verlassen, werden berücksichtigt. Repetentinnen und Repetenten werden herausgerechnet. Grafische Darstellung von Gruppen unter 4 % nicht maßstabsgerecht. Durch Rundungen addieren sich nicht alle Abschnitte auf 100 %.

1) vorzeitig Eingeschulte, die die 1. Schulstufe vor Erreichung der Schulpflicht absolviert haben, finden sich in der zweiten Klasse. 2) inkl. Vorschulstufe. 3) ohne unbekannte Übertritte. 4) „Austritt“ beinhaltet Schülerinnen und Schüler, zu deren Übertritt es keine Angaben gibt. Sie haben entweder die schulische Ausbildung verlassen, sind ins Ausland verzogen oder können in den Daten nicht zugeordnet werden. Die Abbruchquoten sind dadurch leicht überschätzt. 5) Übertrittsquote in AHS-Oberstufe beinhaltet allgemeinbildende Statutsschulen.

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

C1.1 – Elementarbildung, Vorschulbesuch und außerordentliche Schülerinnen und Schüler

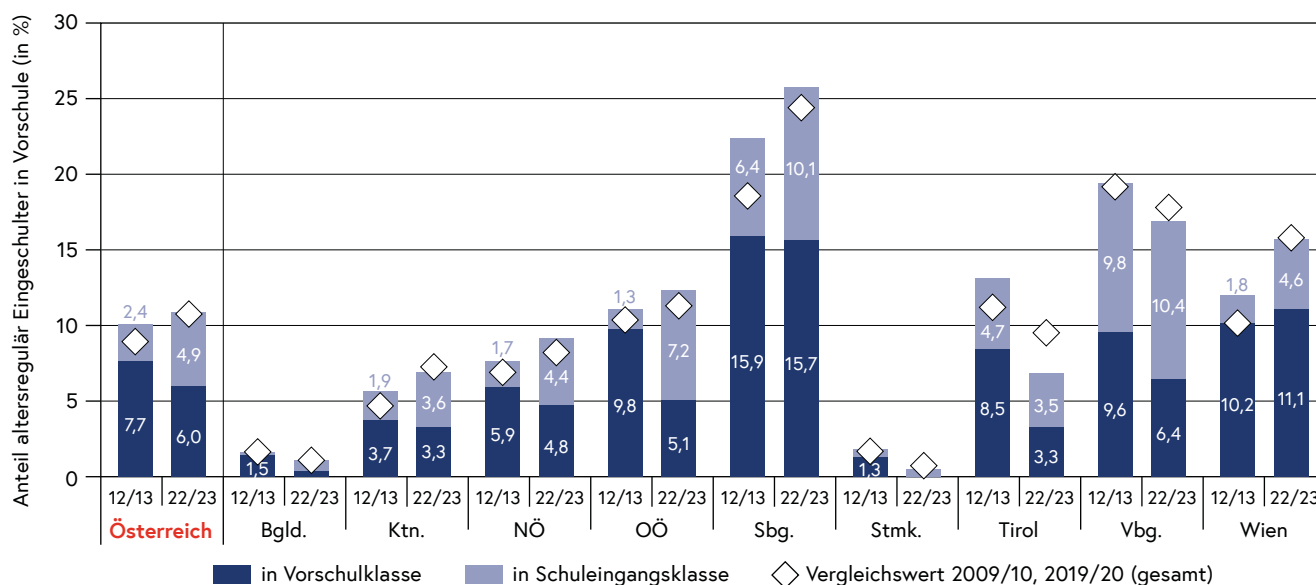
Abb. C1.1.a: Institutionelle Betreuungsquote der 0- bis 2-jährigen und 3- bis 5-jährigen Kinder (2012–2022)



Anmerkungen: Anteil der institutionell betreuten Kinder (ohne Berücksichtigung vorzeitig eingeschulter 5-Jähriger ohne Hortbetreuung) im Vergleich zur gleichaltrigen Wohnbevölkerung. Bundeslandwerte: Tabelle C1.1.a im Online-Datenmaterial.

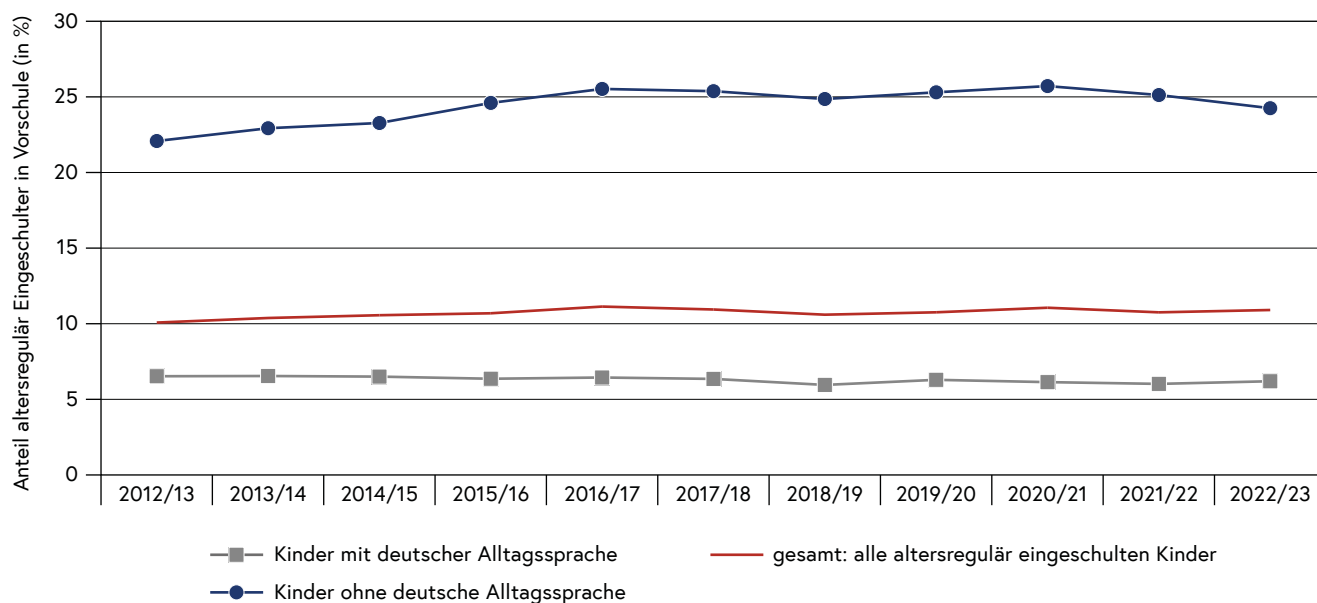
Quelle: Statistik Austria (Kindertagesheimstatistik). Darstellung: IQS.

Abb. C1.1.b: Anteil altersregulär in der Vorschulstufe eingeschulter Kinder (2012/13, 2022/23)

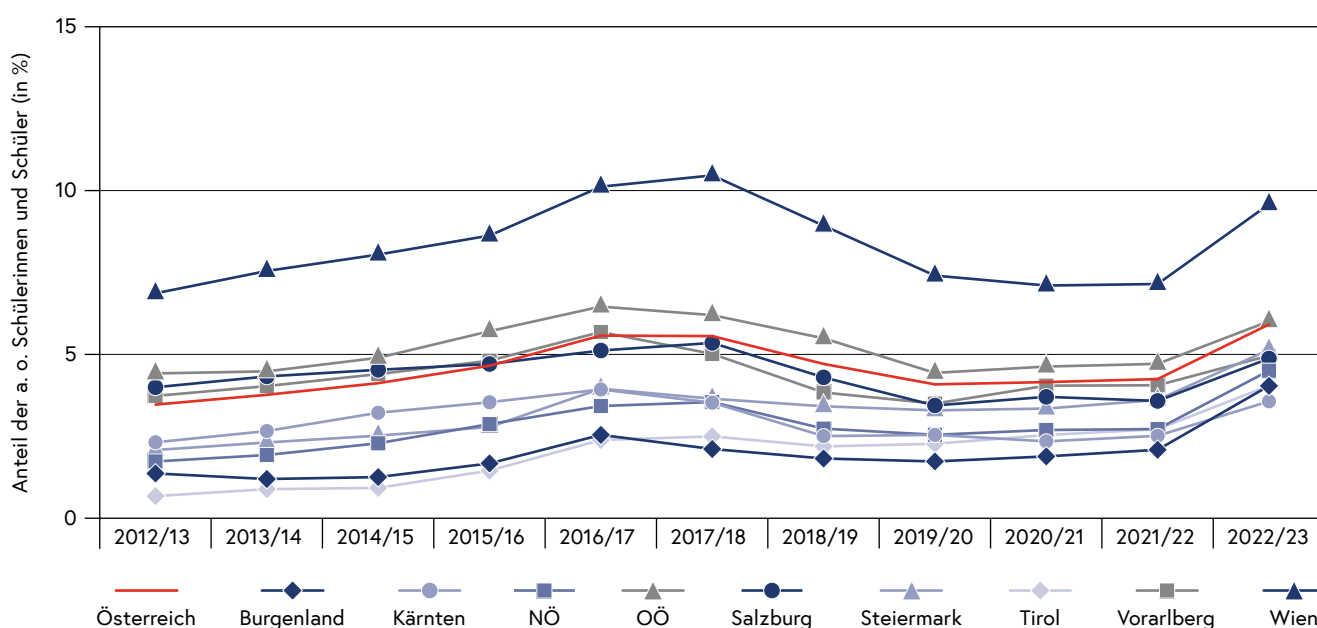


Anmerkungen: Als altersregulär eingeschult werden Kinder bezeichnet, wenn sie bis zum einschließlich 1. September, der dem jeweiligen Schuljahr vorausgeht, ihr 6. Lebensjahr vollendet haben. Werte zu nicht beschrifteten Anteilen finden sich im Online-Datenmaterial.

Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler).

Abb. C1.1.c: Einschulung in die Vorschulstufe nach Alltagssprache (2012/13–2022/23)

Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler).

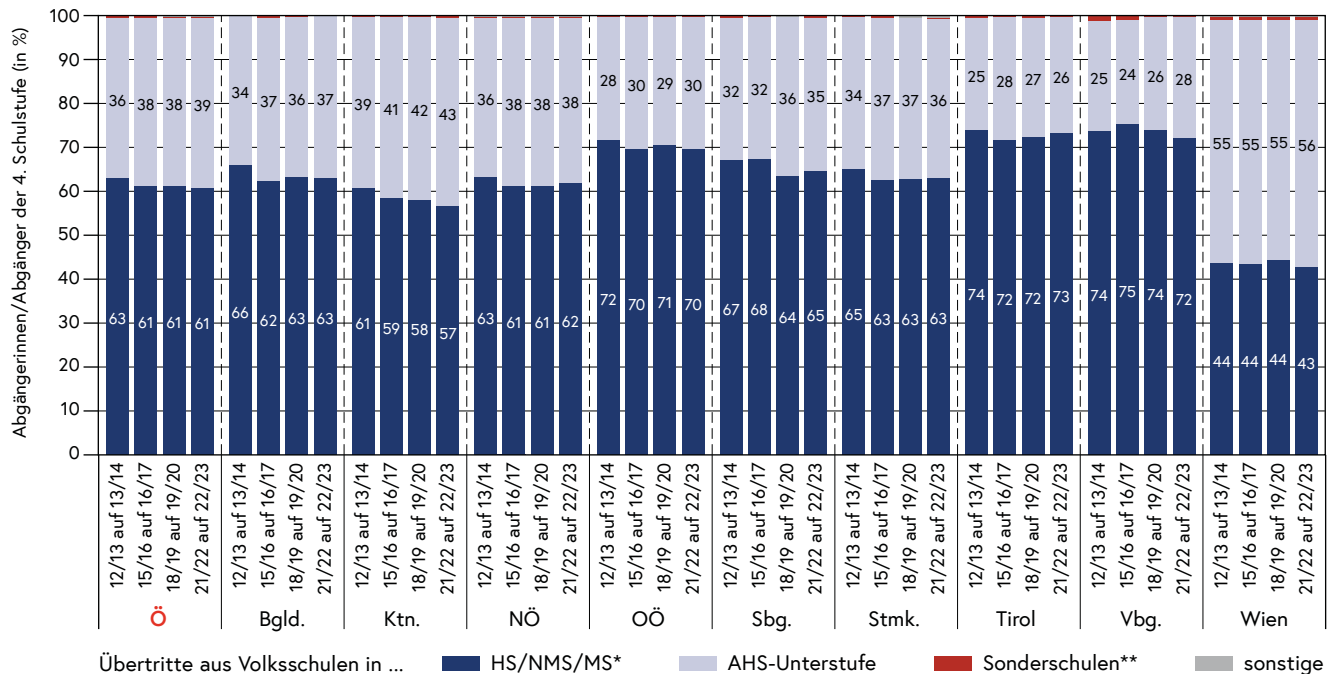
Abb. C1.1.d: Anteil der außerordentlichen Schülerinnen und Schüler (0.*–9. Schulstufe) nach Bundesland (2012/13–2022/23)

Anmerkung: * bezeichnet die Vorschulstufe.

Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler).

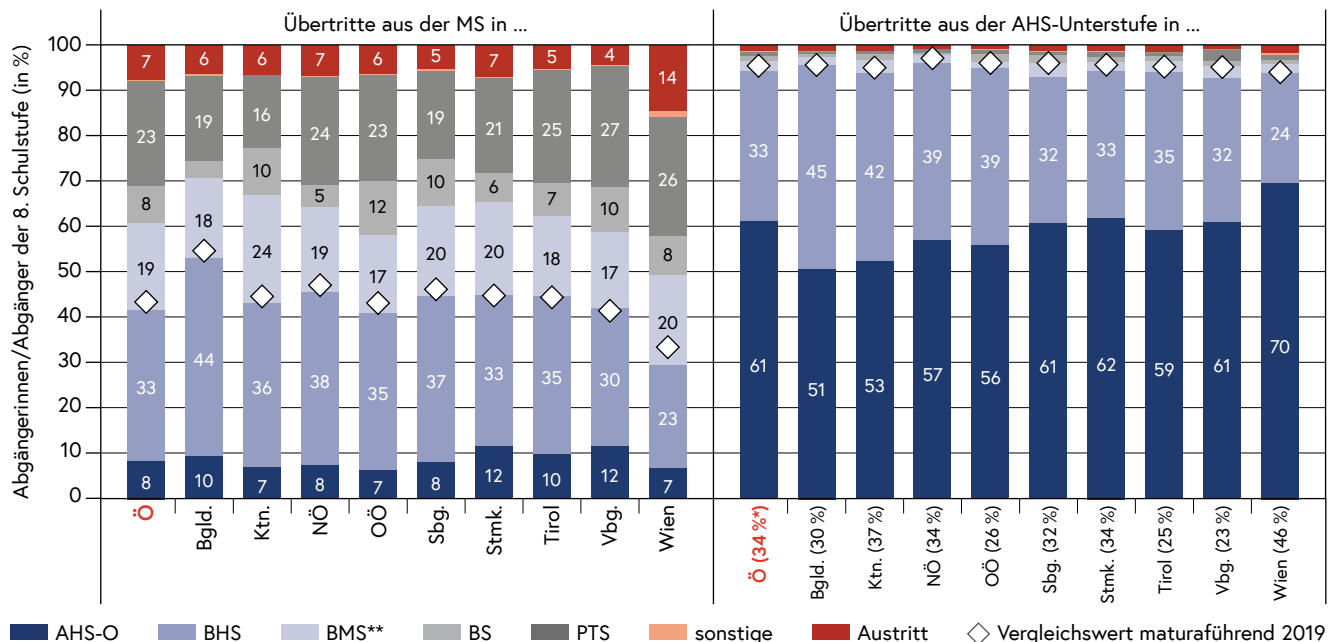
C1.2 – Übertritte zwischen Bildungsbereichen im Schulwesen

Abb. C1.2.a: Übertritte von der Volksschule in die Sekundarstufe I nach Bundesland (2012/13–2022/23)



Anmerkungen: Angegeben werden effektive Übertrittsdaten, d. h., Repetentinnen und Repetenten werden herausgerechnet. Absolute Zahlen finden sich im Online-Datenmaterial. * inkl. VS-Oberstufe. ** inkl. nach dem Lehrplan der Sonderschule in anderen Schulen Unterrichteter. Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Darstellung: IQS.

Abb. C1.2.b: Übertritte von der MS oder AHS-Unterstufe in die Sekundarstufe II nach Bundesland (2021/22 auf 2022/23)

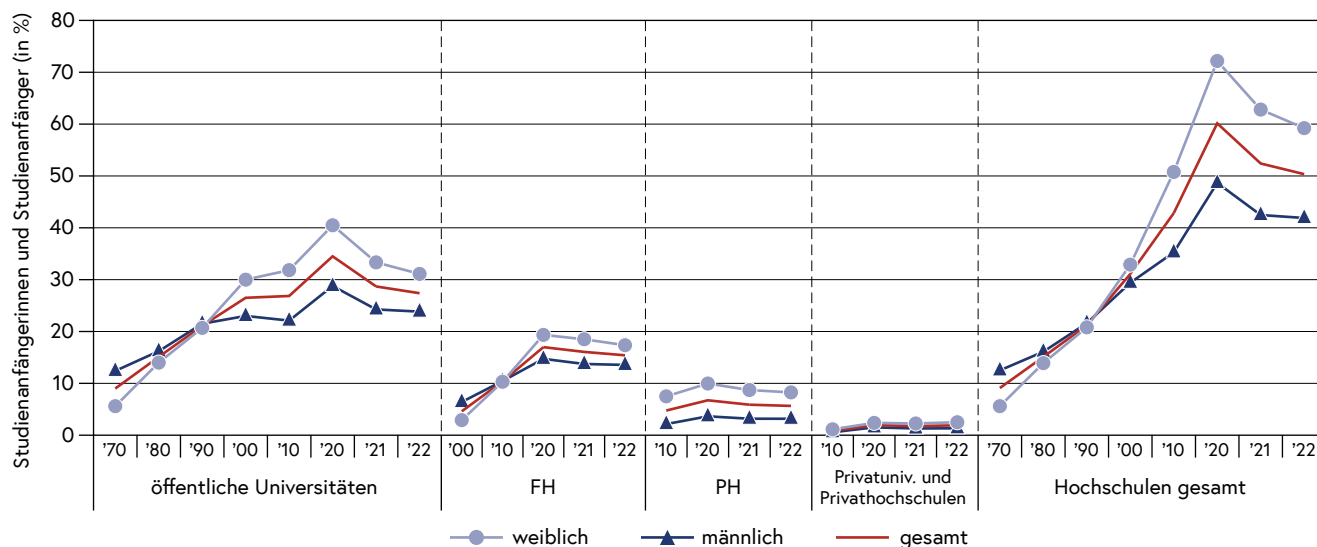


Anmerkungen: Sonstige beinhaltet Sonderschulen und allgemeinbildende Statutschulen. Austritt ohne weitere Ausbildung (inkl. unbekannt, Wegzug ins Ausland). Absolute Werte finden sich im Online-Datenmaterial. * Anteil der Schülerinnen und Schüler, die im Ausgangsschuljahr eine AHS-Unterstufe auf der 8. Schulstufe besuchen. ** inkl. berufsbildende Statutschulen.

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

C1.3 – Hochschulzugang

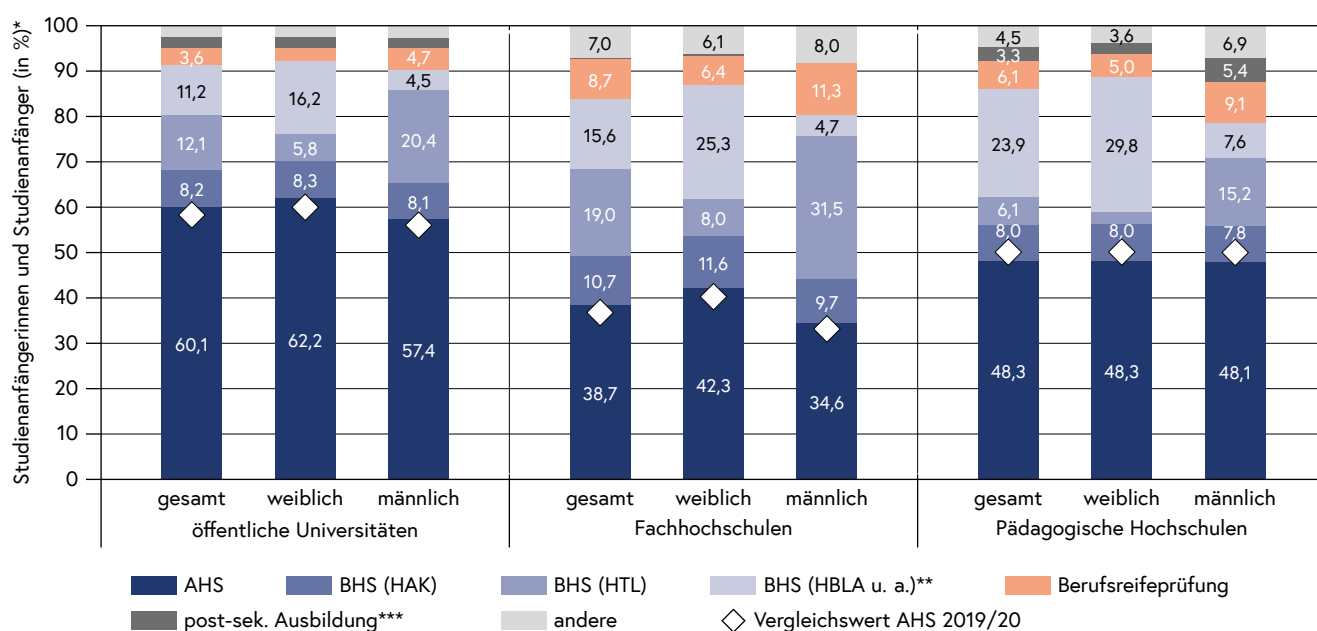
Abb. C1.3.a: Entwicklung der Hochschulzugangsquote (1970/71–2022/23)



Anmerkung: Inländische ordentliche Studienanfängerinnen und Studienanfänger zum jeweiligen Wintersemester in Prozent der inländischen Wohnbevölkerung im typischen Zugangsalter (18–21 Jahre).

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

Abb. C1.3.b: Vorbildung von Studienanfängerinnen und Studienanfängern an öffentlichen Universitäten, Fachhochschulen und pädagogischen Hochschulen (2022/23)



Anmerkungen: * nur inländische ordentliche Studienanfängerinnen und Studienanfänger. An öffentlichen Universitäten sind das Neuzugelassene zum WS 2022/23, an Fachhochschulen Anfängerinnen und Anfänger von Bachelor-Studiengängen zum WS 2022/23. Die Zahlen der Pädagogischen Hochschulen beziehen sich mangels öffentlich verfügbarer Daten auf alle Studierenden in Bachelorstudiengängen im WS 2022/23, nicht nur auf Anfängerinnen und Anfänger. ** umfasst alle BHS-Schultypen außer HAK und HTL, also insbesondere wirtschaftsberufliche, touristische, land- und forstwirtschaftliche und pädagogische Schulen. *** inkl. tertiärer Abschlüsse (UNI, FH). Werte zu nicht beschrifteten Anteilen finden sich im Online-Datenmaterial.

Quelle: Statistik Austria (Hochschulstatistik). Darstellung: IQS.

C2 – Schulwegentscheidungen

In dieser Indikatorengruppe werden verschiedene Einflussfaktoren für Schulwegentscheidungen dargestellt. Schulwegentscheidungen haben wesentlichen Einfluss auf zukünftige Bildungschancen und berufliche Karrieren einer Person. Merkmale wie Geschlecht, Alltagssprache, Bundesland und Vorbildung spielen in der Schul- und Ausbildungswahl eine entscheidende Rolle. In C2.1 werden Übertritte von der Volksschule in die Sekundarstufe I und Übertritte von dort in die Sekundarstufe II nach Alltagssprache, Bildung der Eltern und Geschlecht dargestellt. C2.2 veranschaulicht primäre (leistungsbezogene) und sekundäre (leistungsunabhängige) Effekte beim Übergang zwischen den Schulstufen. Weiters werden die AHS-Übertrittsquoten nach Bildung der Eltern und Mathematikkompetenz dargestellt. C2.3 behandelt die Anteile der Schülerinnen und Schüler der 10. Schulstufe in geschlechtsspezifischen bzw. bezogen auf das Geschlecht ausgeglichenen Schultypen. Als Quellen für die Berechnungen und Darstellungen werden Daten von Statistik Austria (Schulstatistik) sowie, um die Merkmale elterliche Bildung und Migrationshintergrund berücksichtigen zu können, Daten von PIRLS 2021 und PISA 2022 herangezogen.

Beim Schulwahlverhalten spielen neben dem regionalen Bildungsangebot und dem sozialen Umfeld gegebenenfalls ein Migrationshintergrund und die im täglichen Umgang gesprochene Sprache der Schülerinnen und Schüler eine Rolle. Wie in Abbildung C2.1.a dargestellt, wechseln vor Beginn des Schuljahres 2022/23 41% der Schülerinnen und Schüler mit deutscher Alltagssprache von der Volksschule in die AHS-Unterstufe, von den Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Alltagssprache 32%. Beim Übertritt von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II beeinflusst die schulische Herkunft, also der in der Sekundarstufe I besuchte Schultyp, stark die Wahl der weiteren Ausbildung. Demnach unterscheiden sich innerhalb desselben Schultyps Jugendliche mit deutscher und mit nichtdeutscher Alltagssprache nur marginal. So wechseln 59% der Schülerinnen und Schüler mit deutscher Alltagssprache und 61% der Schülerinnen und Schüler ohne deutsche Alltagssprache von der AHS-Unterstufe in die AHS-Oberstufe. Größere Unterschiede zeigen sich hier bei den Übertritten aus der MS in die Sekundarstufe II. Abbildung C2.1.a zeigt, dass Jugendliche mit deutscher Alltagssprache dabei häufiger in eine matura-führende Schule übertreten (AHS-O: 9%, BHS: 36%) als Jugendliche ohne deutsche Alltagssprache (AHS-O: 7%, BHS: 25%).

In Abbildung C2.1.b wird anhand der Daten der Studien PIRLS 2021 und PISA 2022 der höchste elterliche Bildungsabschluss von Schülerinnen und Schülern, die nach der Volksschule in eine AHS-Unterstufe bzw. MS übertreten, dargestellt. Im zweiten Teil der Abbildung wird die entsprechende Verteilung für die Schulwegentscheidung von Jugendlichen, die von der 8. Schulstufe in die Sekundarstufe II gewechselt haben, anhand der Bildungsbeteiligung 15-/16-jähriger Schülerinnen und Schüler veranschaulicht. 56% der Schülerinnen und Schüler, die nach der Volksschule eine AHS-Unterstufe besuchen, weisen zumindest einen Elternteil mit tertiärem Abschluss auf, weitere 23% Eltern mit

C2.1 – Schulweg-
entscheidungen nach
Alltagssprache, familiärer
Herkunft und Geschlecht

Matura. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in eine MS übertreten und deren Eltern maximal einen Lehrabschluss oder BMS-Abschluss aufweisen, beträgt 54 %. Ein ähnliches Bild zeigt sich beim Übertritt in die Sekundarstufe II. 88 % der Schülerinnen und Schüler, die nach der 8. Schulstufe eine AHS-Oberstufe besuchen, haben zumindest einen Elternteil mit Matura oder tertiärer Ausbildung.

In Abbildung C2.1.c werden Schulwegentscheidungen beim Übergang in die Sekundarstufe I sowie in die Sekundarstufe II getrennt nach Geschlecht dargestellt. 40 % der Mädchen und 36 % der Burschen entscheiden sich für die AHS-Unterstufe. Auch beim Schulwahlverhalten der Abgängerinnen/Abgänger der AHS-Unterstufe sind die geschlechterspezifischen Unterschiede in Bezug auf das Bildungsziel Matura gering, obwohl die Geschlechter bei der Wahl der Wege unterschiedliche starke Präferenzen zeigen. Mädchen verbleiben zwar häufiger in der AHS (65 % im Vergleich zu 54 %), während Burschen häufiger in die BHS wechseln (37 % im Vergleich zu 28 %), aber sowohl Mädchen als auch Burschen entscheiden sich zum Großteil für eine maturaführende Schule (93 % bzw. 91 %). Größere Differenzen zeigen sich beim Übertritt von der MS in die Sekundarstufe II. 49 % der Mädchen und 33 % der Burschen wechseln in eine maturaführende Schule. Mit 11 % wechseln mehr als doppelt so viele Mädchen wie Burschen an eine AHS-Oberstufe (5 %) und mit 27 % im Vergleich zu 17 % wechseln deutlich mehr Burschen als Mädchen an eine PTS.

C2.2 – Primäre und sekundäre Herkunftseffekte bei Schulwegentscheidungen

Erklärungen von sozialen Ungleichheiten bei Bildungswegentscheidungen beziehen sich meist auf Boudons (1974) Differenzierung von primären und sekundären Schichteffekten. Primäre Ungleichheitseffekte entstehen dadurch, dass Kinder aus unteren sozialen Schichten aufgrund tendenziell schlechterer Schulleistungen mit geringerer Wahrscheinlichkeit Schulen besuchen, die auf den Erwerb formal höherer Abschlüsse ausgerichtet sind (maturaführende Schulen der Sekundarstufe II sowie die Unterstufe der AHS, die durch die Oberstufe ohne weiteren Übergang zur Matura führen kann). Sekundäre Ungleichheitseffekte liegen vor, wenn sich Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher sozialer Gruppen trotz gleicher Kompetenzen mit unterschiedlicher Wahrscheinlichkeit für eine formal höhere Schule entscheiden. Mögliche Gründe für diese Unterschiede sind: Die Kosten des Schulbesuchs werden subjektiv unterschiedlich bewertet, die Wahrscheinlichkeit für den erfolgreichen Besuch einer formal höheren Schule wird geringer eingestuft und/oder der Bildung wird ein geringerer Wert zugesprochen (Bruneforth, Weber & Bacher, 2012, S. 195). In Abbildung C2.2.a werden primäre und sekundäre Effekte beim Übertritt in die Sekundarstufe I anhand der Lesekompetenz dargestellt. Wie schon 2013 und 2018 (Mayrhofer et al., 2019; Wimmer & Oberwimmer, 2021) zeigen sich auch 2021 deutliche sekundäre Effekte der sozialen Herkunft (Bildung und sozioökonomischer Status) bei der Wahl des Schultyps der Sekundarstufe I. Hinsichtlich des angestrebten Besuchs der AHS-Unterstufe sind die sozialen Ungleichheiten zu etwa drei Viertel durch die leistungsunabhängige Wahlentscheidung erklärbar, nur ein Viertel durch die tatsächlichen Leistungsunterschiede. Geringe Effekte auf die Wahl des Schultyps hat auch der

Migrationshintergrund. Während die meisten Effekte 2011 und 2021 ähnlich ausfallen, nimmt der Effekt des Urbanisierungsgrads, bezogen auf den Volksschulstandort, stark ab. Der Urbanisierungsgrad wirkt sich 2021 nur gering aus, war 2011 aber noch deutlich stärker und konnte zum größten Teil durch sekundäre Effekte erklärt werden.

Abbildung C2.2.b veranschaulicht das Ausmaß primärer und sekundärer Effekte für Kinder gruppiert nach den unterschiedlichen Bildungsabschlüssen ihrer Eltern. Dabei wird die Quote der AHS-Übertritte in den mittleren 60 % der Leistungsverteilung der jeweiligen Gruppen dargestellt. Es zeigt sich in allen Gruppen ein klarer Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz und dem Anteil der Schülerinnen und Schüler, die angeben, nach der Volksschule in eine AHS überzutreten. Kinder, deren Eltern maximal die Pflichtschule abgeschlossen haben, weisen tendenziell schwächere Lesekompetenzen auf und treten daher seltener in eine AHS über (primärer Effekt). Vergleicht man allerdings die AHS-Übertrittsquoten der Gruppen jeweils für Kinder mit gleicher Lesekompetenz (d. h. gleiche Position auf der horizontalen Achse), zeigen sich starke leistungsunabhängige Unterschiede in der Schulwahl (sekundäre Effekte). Kinder von Akademikerinnen und Akademikern, deren Leistung nahe am Österreichschnitt von 530 Punkten liegt, treten zu 56 % in eine AHS über, mehr als doppelt so häufig wie Kinder, deren Eltern maximal eine Pflichtschule oder Berufsausbildung abgeschlossen haben (jeweils 21 %). Auch zwischen Familien mit Matura als höchstem Abschluss und Familien mit akademischem Abschluss zeigen sich bei gleichen Leistungen noch große Unterschiede bei der Schulwahl. Die AHS-Übertrittsquote ist bei Kindern von Eltern mit akademischem Abschluss jeweils um nahezu 30 Prozentpunkte höher als bei Kindern von Eltern mit Matura.

In Abbildung C2.3.a wird die geschlechterspezifische Segregation der rund 100.000 Schülerinnen und Schüler auf der 10. Schulstufe dargestellt. Diese ist im Wesentlichen Folge von Unterschieden in den Bildungswegentscheidungen zwischen den Geschlechtern. Die Schülerinnen und Schüler verteilen sich auf 624 unterschiedliche Schultypen, die nach spezifischen Schultypen kategorisiert werden können: Allgemeinbildende höhere Schulen (107 Schultypen), Berufsschulen (312), berufsbildende mittlere Schulen (68) und höhere Schulen (137). Diese Schultypen werden auf Basis ihres Geschlechterverhältnisses als typisch weiblich (über zwei Drittel Frauenanteil), typisch männlich (über zwei Drittel Männeranteil) oder ausgeglichen (Frauen- bzw. Männeranteil zwischen einem und zwei Dritteln) kategorisiert. Insgesamt befinden sich 36 % der Schülerinnen und Schüler in ausgeglichenen Schultypen sowie 35 % in typisch männlichen und 29 % in typisch weiblichen Schultypen. Betrachtet man die Schultypen unterteilt nach den jeweiligen Bundesländern, ergibt sich durchwegs ein ähnliches Bild (siehe dazu das Online-Datenmaterial zu Abbildung C2.3.a). In Oberösterreich befinden sich mit 26 % am wenigsten Schülerinnen und Schüler in ausgeglichenen Schultypen, im Burgenland sind es mit 47 % am meisten. In der AHS-O befinden sich österreichweit 63 % in ausgeglichenen Schultypen, die Segregation der Geschlechter nach Schultypen fällt hier am geringsten aus. Im Vergleich der Bundesländer liegt dieser Anteil in Tirol mit 66 % und in

C2.3 – Segregation der Geschlechter bei der Schul- und Ausbildungswahl

Wien mit 67 % über dem Österreich-Mittelwert. Am stärksten ist die Segregation österreichweit in der Berufsschule ausgeprägt, 59 % der Berufsschülerinnen/-schüler absolvieren einen typisch männlichen und 22 % einen typisch weiblichen Lehrgang an der BS. Etwas höher ist die Segregation etwa in Tirol, wo sich 57 % in einer typisch männlichen und 28 % in einer typisch weiblichen Berufsschule befinden. Etwas geringer ist die Segregation österreichweit in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (45 % bzw. 31 % in ausgeglichenen Schultypen). Fokussiert man bei diesen Schultypen jedoch auf die einzelnen Fachrichtungen, so zeigen sich auch hier hohe Segregationstendenzen. In technischen/gewerblichen mittleren und höheren Schulen sind 75 % der Schülerinnen und Schüler in typisch männlichen Schultypen, in sozialberuflichen mittleren Schulen und BAfEP/BASOP sind 100 % in typisch weiblichen Schultypen verortet. In wirtschaftsberuflichen Schulen befinden sich 96 % in typisch weiblichen Schultypen. In den kaufmännischen BMHS ist die Segregation am geringsten (93 % in ausgeglichenen Schultypen).

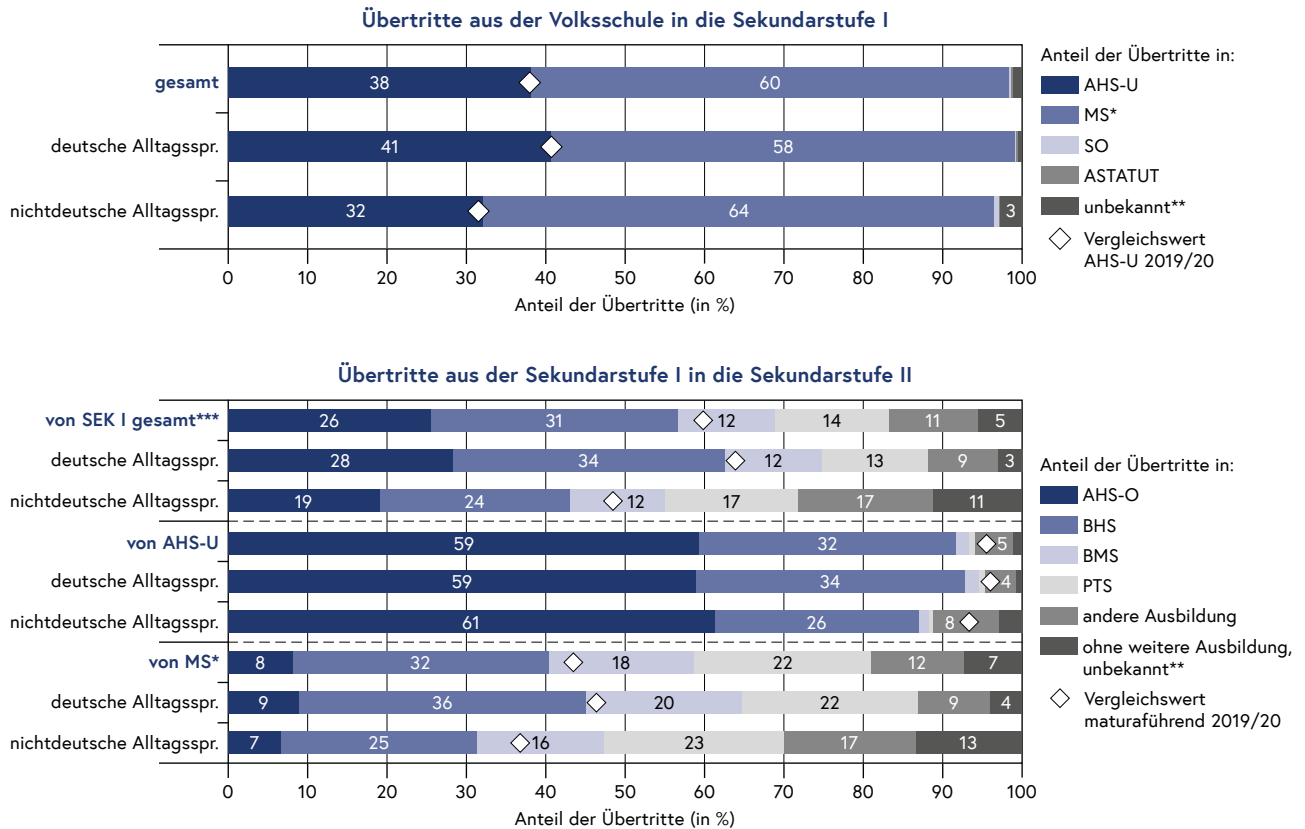


Kurz & bündig

- Kinder mit deutscher Alltagssprache wechseln in Österreich häufiger in die AHS-Unterstufe als jene mit nichtdeutscher Alltagssprache.
- Rund 80 % der angehenden AHS-Schülerinnen und -Schüler haben Eltern mit Matura oder höherem Abschluss.
- Soziale Ungleichheiten bei der Schulwahl beim Übergang in die Sekundarstufe I sind nur zu einem Viertel durch Leistungsunterschiede erklärbar.
- Die Entscheidung für eine AHS-Unterstufe ist immer weniger von der Urbanität des Standorts der Volksschule abhängig.
- Kinder von Akademikerinnen und Akademikern treten bei gleicher Leistung häufiger von der VS in eine AHS über.
- Zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler auf der 10. Schulstufe sind in nach Geschlecht segregierten Schultypen (mit überragendem Anteil an je einem Geschlecht).

C2.1 – Schulwegentscheidungen nach Alltagssprache, familiärer Herkunft und Geschlecht

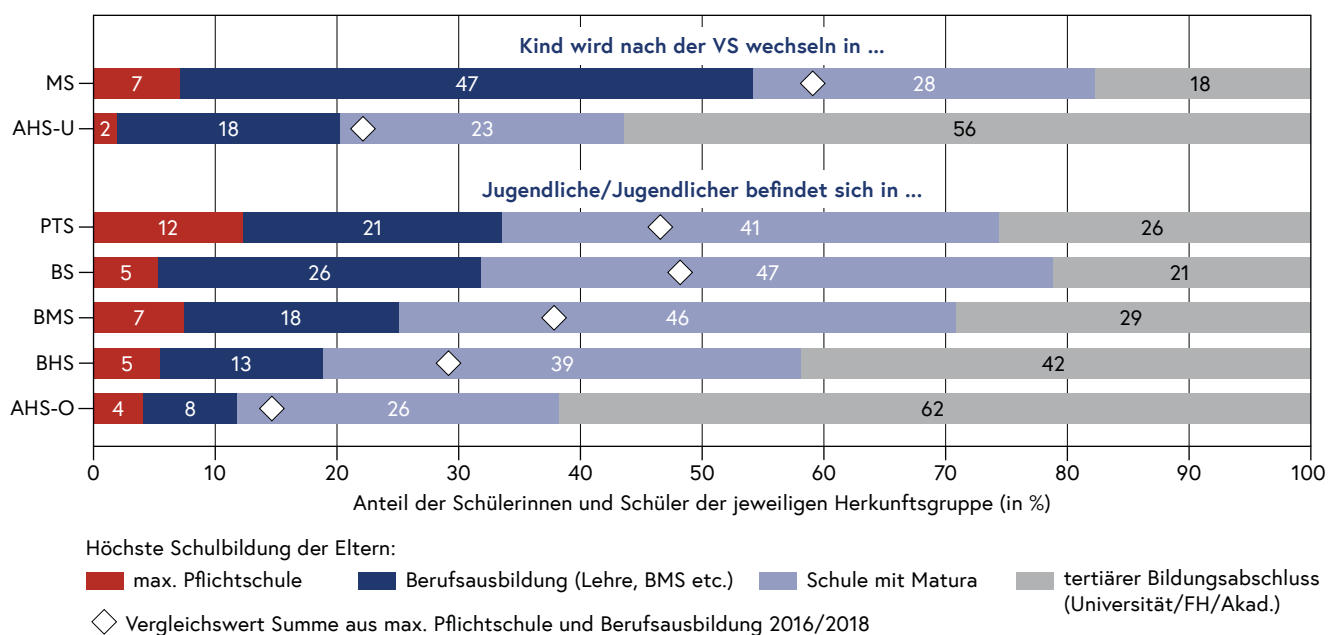
Abb. C2.1.a: Übertritte in Schultypen der Sekundarstufe I bzw. Sekundarstufe II nach im Alltag gesprochener Sprache (2022)



Anmerkungen: Sonderschulen sind inkl. Schülerinnen und Schülern, die nach dem Lehrplan der Sonderschule in anderen Schulen unterrichtet werden. Allgemeinbildende Statutschulen (ASTATUT) sind inklusive Schulen mit ausländischem Lehrplan und sonstiger allgemeinbildender Schulen. BMS sind inklusive sonstiger berufsbildender (Statut-)Schulen. *inklusive Oberstufe der Volksschule, **inklusive Wegzügen ins Ausland und weiterer Schulbesuch im Ausland. ***umfasst auch Schülerinnen und Schüler, die von anderen Schultypen der Sekundarstufe I wechseln, insbesondere Schülerinnen und Schüler der Sonderschule.

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

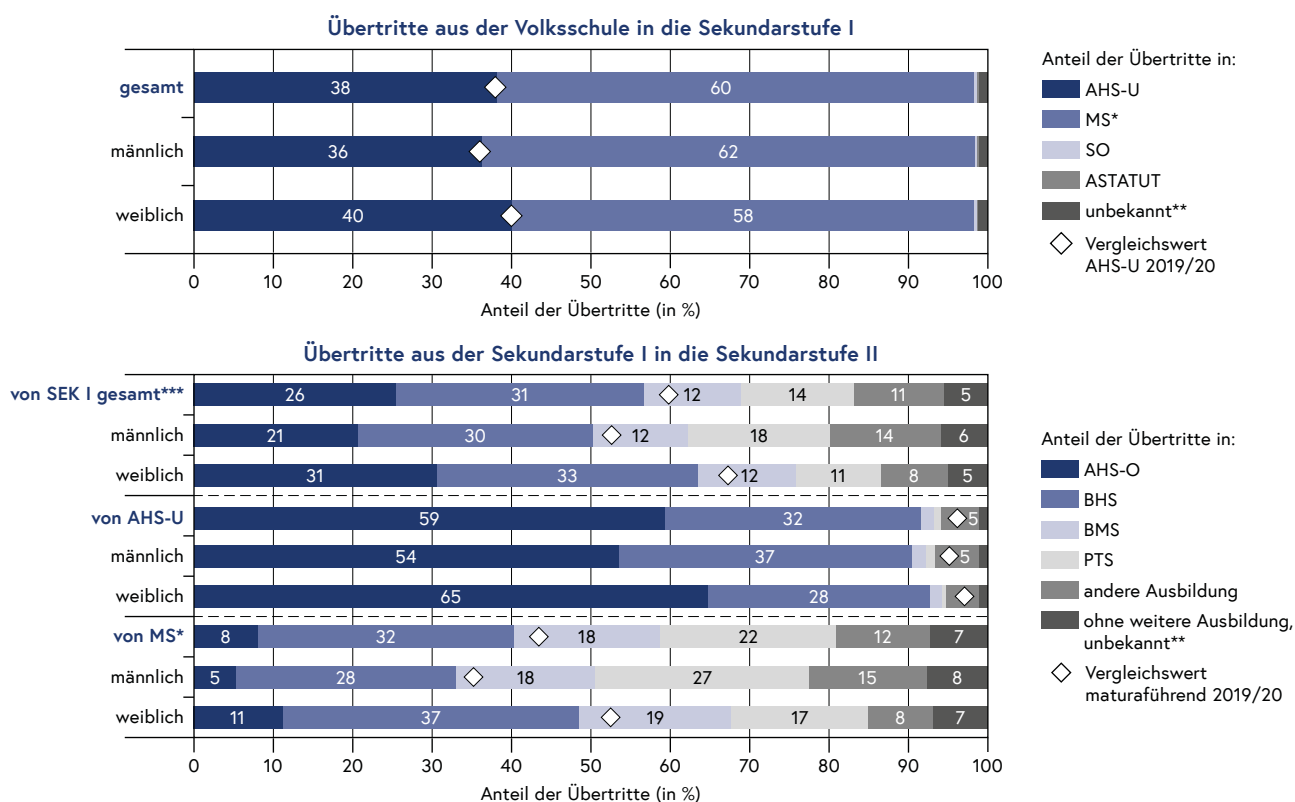
Abb. C2.1.b: Übertritte in Schultypen der Sekundarstufe I und II nach Bildung der Eltern (2022)



Anmerkungen: Angaben zur Schulwahl auf Basis von Elternangaben (PIRLS) bzw. Angaben der Schülerinnen/Schüler (PISA) am Ende der 4. bzw. auf der 8. Schulstufe. Für PIRLS ist die Angabe „Eine andere Schule“ nicht dargestellt.

Quellen: PIRLS 2021, PISA 2022. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. C2.1.c: Übertritte in Schultypen der Sekundarstufe I und II nach Geschlecht (2022)



Anmerkung: Siehe Anmerkungen zu Abbildung C2.1.a.

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

C2.2 – Primäre und sekundäre Herkunftseffekte bei Schulwegentscheidungen

Abb. C2.2.a: Primäre und sekundäre Effekte beim Übergang zwischen den Schulstufen am Beispiel der Lesekompetenz (2011, 2021)

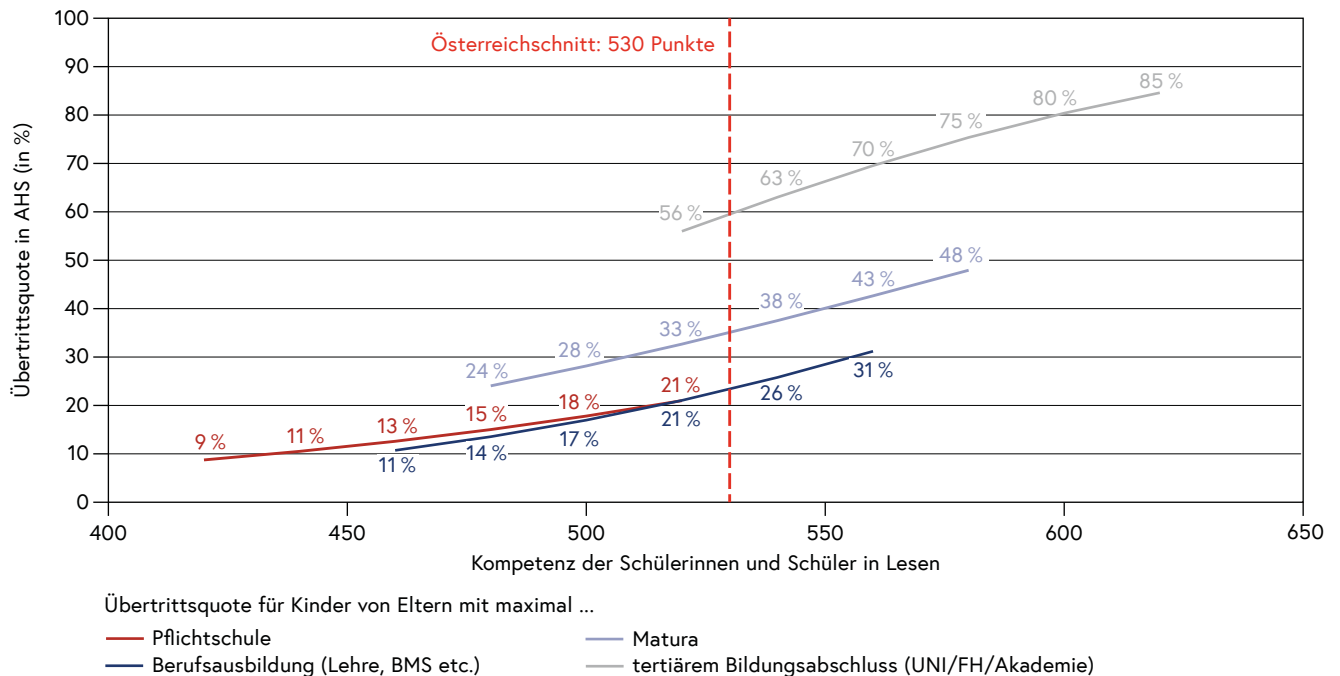
	PIRLS 2011			PIRLS 2021		
	gesamt	primär	sekundär	gesamt	primär	sekundär
höchste Bildung der Eltern	0,22	0,05 (22 %)	0,17 (78 %)	0,31	0,07 (24 %)	0,23 (76 %)
Geschlecht (weiblich)	0,04	0,01 (33 %)	0,03 (67 %)	0,05	0,03 (55 %)	0,02 (45 %)
sozioökonomischer Status der Familie (HISEI)	0,20	0,05 (22 %)	0,16 (78 %)	0,19	0,04 (24 %)	0,14 (76 %)
Migrationshintergrund (1. Generation)	-0,02	-0,02 (78 %)	0,01 (22 %)	0,01	-0,04 (44 %)	0,05 (56 %)
Migrationshintergrund (2. Generation)	0,04	-0,03 (29 %)	0,07 (71 %)	0,10	-0,04 (23 %)	0,14 (77 %)
Urbanisierungsgrad: dicht besiedelt (überw. städtisch)	0,22	-0,01 (3 %)	0,22 (97 %)	-0,02	-0,01 (59 %)	-0,01 (41 %)
Urbanisierungsgrad: dünn besiedelt (überw. ländlich)	-0,14	0,01 (8 %)	-0,15 (92 %)	-0,02	-0,01 (44 %)	-0,01 (56 %)

Anmerkungen: Dargestellt sind die Koeffizienten eines linearen Pfadmodells mit der Wahl der AHS-Unterstufe auf der 4. Schulstufe in PIRLS 2011 und PIRLS 2021 als abhängige Variablen ($R^2 = 31,4\%$ bzw. $R^2 = 25,4\%$). Gesamteffekte sind die partiellen Effekte unter Kontrolle aller hier aufgeführten Merkmale. Der primäre Effekt ergibt sich als Gesamteffekt minus sekundärem Effekt. Für den sekundären Effekt werden die gemessenen Kompetenzen kontrolliert. Wenn primäre und sekundäre Effekte ein umgekehrtes Vorzeichen haben, wurde, um eine Vorstellung von der relativen Stärke der beiden Effekte zu erhalten, mit Absolutbeträgen gerechnet.

Lesebeispiel: Der Gesamteffekt der höchsten Bildung der Eltern in PIRLS 2021 (0,31) am Übergang von der 4. Schulstufe ist vorwiegend durch den sekundären Effekt (0,23) erklärbar, der die leistungsunabhängige Wahlentscheidung darstellt.

Quellen: PIRLS 2011, PIRLS 2021. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. C2.2.b: AHS-Übertrittsquoten nach Bildung der Eltern und Lesekompetenz (2021)



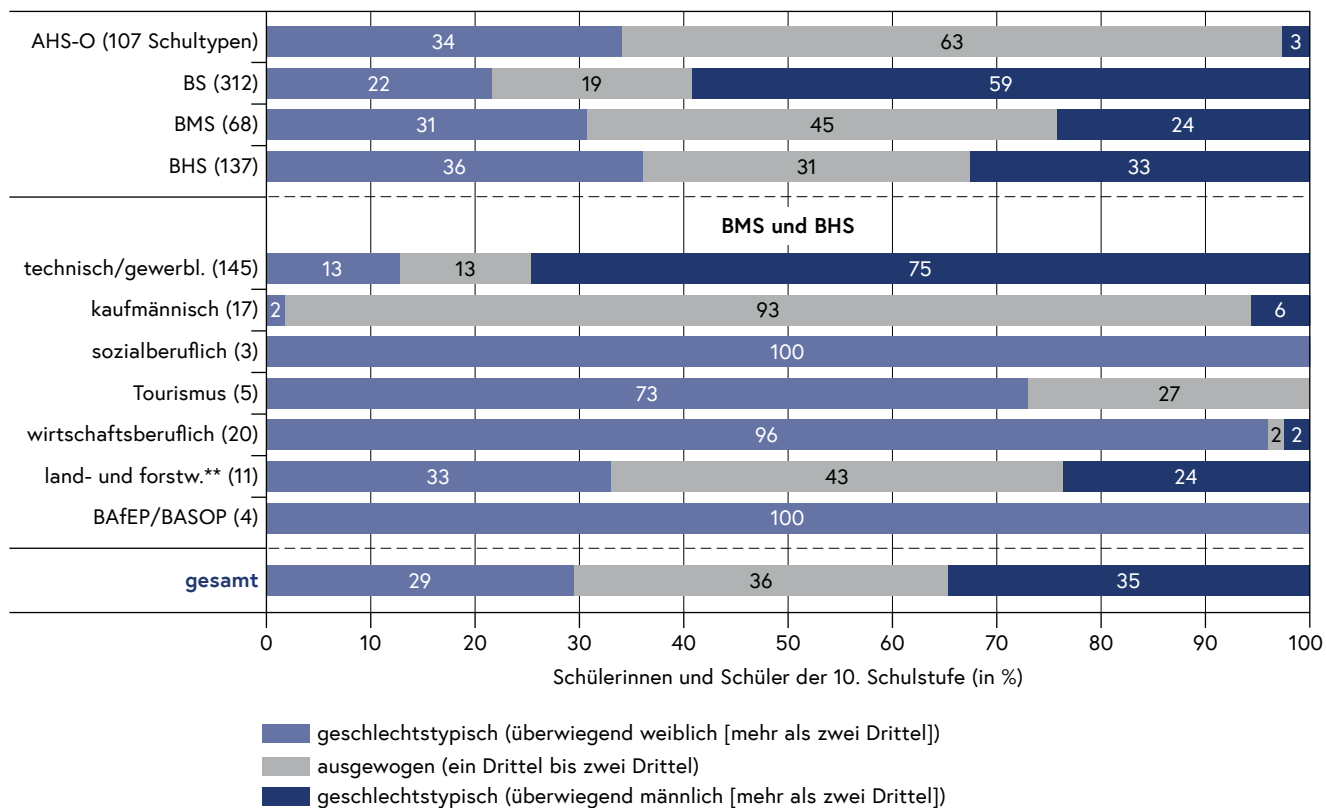
Anmerkung: Dargestellt sind die Übertrittsquoten für Schülerinnen und Schüler zwischen dem 20. und 80. Perzentil der Verteilung der Kompetenzpunkte in der jeweiligen Gruppe, basierend auf einer logistischen Regression.

Lesehinweis: Schülerinnen und Schüler, deren Eltern Matura haben und die Kompetenzwerte nahe am Österreichschnitt von 530 Punkten haben, geben zu 33 % an, nach der Volksschule in eine AHS überzutreten.

Quelle: PIRLS 2021. Berechnung und Darstellung: IQS.

C2.3 – Segregation der Geschlechter bei der Schul- und Ausbildungswahl

Abb. C2.3.a: Schülerinnen und Schüler der 10. Schulstufe in geschlechtsspezifischen bzw. ausgeglichenen Schultypen (2022/23)



Anmerkungen: * ohne Statutschulen und Lehrgänge zur Ausbildung von Sportwartinnen/Sportwarten, Trainerinnen/Trainern u. Ä. ** Schulen in der Zuständigkeit des BMBWF.

Lesebeispiel: In den 107 Schultypen an AHS befinden sich 34 % der Schülerinnen und Schüler in einem typisch weiblichen Schultyp, d. h., mehr als zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler dieser Schultypen sind weiblich. 3 % der Schülerinnen und Schüler besuchen typisch männliche Schultypen (Männeranteil höher als zwei Drittel). 63 % besuchen einen relativ ausgeglichenen AHS-Schultyp, d. h., dass der Frauen- bzw. Männeranteil in diesen Schultypen unter zwei Dritteln liegt.

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

C3 – Schule als Lebensraum

In der Indikatorengruppe C3 werden verschiedene Aspekte des schulischen (Zusammen-) Lebens betrachtet. Indikator C3.1 gibt einen Einblick in die strukturelle Verfassung von ganztägigen Schulen im Bundesländervergleich. Indikator C3.2 widmet sich dem Ausmaß, in dem Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ins Regelschulwesen integriert sind. Im Indikator C3.3 werden Ergebnisse zur Deutschförderung für außerordentliche Schülerinnen und Schüler dargestellt. Indikator C3.4 greift einen Aspekt des schulischen Wohlbefindens auf, indem über die soziale Eingebundenheit aus der Kontextbefragung zur letzten PIRLS-Studie (2021) berichtet wird. Im Indikator C3.5 werden Ergebnisse zum Leseunterricht dargestellt, die ebenfalls auf der Kontextbefragung der PIRLS-Studie basieren. Häuslicher Unterricht wird im Indikator C3.6 behandelt.

Im Schuljahr 2022/23 besuchen nach Meldung der Schulen 26,2% der Schülerinnen und Schüler bis zur 8. Schulstufe an wenigstens einem Tag der Woche die schulische Nachmittagsbetreuung (Abbildung C3.1.a). Im Vergleich zu den im NBB 2021 berichteten Werten bedeutet dies einen Anstieg von 2,5 Prozentpunkten in nur drei Schuljahren. Hier setzt sich ein Trend fort, der auch schon in den Jahren davor beobachtet wurde. Erwartungsgemäß liegt der Anteil bei Volksschülerinnen und Volksschülern mit 32,9% (+5,0 Prozentpunkte gegenüber 2019/20) höher als bei Schülerinnen und Schülern der MS (18,1%; –0,3 Prozentpunkte gegenüber 2019/20) und der AHS-Unterstufe (19,4%; –0,2 Prozentpunkte gegenüber 2019/20) (Wimmer & Oberwimmer, 2021).

C3.1 – Ganztägige Schultypen

Neben Unterschieden im Ausmaß, in dem Schülerinnen und Schüler bis zur 8. Schulstufe die schulische Nachmittagsbetreuung in Anspruch nehmen (die Anteilswerte reichen 2022/23 von 12,5% in Tirol bis 44,0% in Wien, wobei es in der Bundeshauptstadt in den letzten drei Jahren zu einem deutlichen Anstieg von 4,7 Prozentpunkten kommt [Wimmer & Oberwimmer, 2021]), unterscheiden sich die ganztägigen Schulen in den Bundesländern auch nach der Form des Angebots und wie lange sie für die Schülerinnen und Schüler geöffnet haben (Abbildung C3.1.b). Bis auf Wien führen jeweils über 80% der ganztägigen Schulen die getrennte Form, bei der an die halbtägige Unterrichtszeit (Vormittag bis früher Nachmittag) die Nachmittagsbetreuung mit Lern- und Freizeiten anschließt. In Wien sind es 2022/23 mindestens 127 Schulen (etwa ein Drittel der ganztägigen Schulen – dieser Wert liegt 2019/20 noch bei rund einem Viertel und ist somit stark angestiegen [Wimmer & Oberwimmer, 2021]), welche nur oder auch die verschränkte Form führen. Dabei wechseln sich Unterrichts-, Lern- und Freizeiten über den ganzen Tag ab, was als Vorgehen in der Bildungsforschung mehrfach als pädagogisch besonders wertvoll bezeichnet wird, wenngleich durch die Unmöglichkeit einer tageweisen Abmeldung den Erziehungsberechtigten durch Beiträge vermehrte Kosten

entstehen¹ (Scheipl et al., 2019). Der nach optischer Betrachtung ebenso vergleichsweise hohe Anteilswert der verschränkten Form (inkl. kombinierter Varianten) in Vorarlberg beruht auf wenigen Schulen (30).

Noch deutlicher unterscheiden sich ganztägige Schulen der Bundesländer hinsichtlich der Zeit, die sie für die Schülerinnen und Schüler geöffnet haben (Abbildung C3.1.b, rechte Seite). Da es an vielen Schulen üblich ist, an Freitagen früher zu schließen, wird hier der späteste Zeitpunkt betrachtet, an dem die Schulen an einem beliebigen Wochentag schließen. In Niederösterreich, der Steiermark und Wien schließt weniger als ein Drittel der ganztägigen Schulen bis 16:30 Uhr, in Kärnten liegt dieser Anteil bei 46 % und in den anderen Bundesländern liegt dieser Anteil über der Hälfte. Wien sticht weiters mit einem Anteil von rund 65 % der ganztägigen Schulen hervor, die an zumindest einem Wochentag sogar noch nach 17 Uhr geöffnet haben.

Was die Lernzeit im Rahmen der Ganztagschule (sowohl in getrennter als auch verschränkter Form) betrifft, so können Schulen durch schulautonome Lehrplanbestimmungen eine Verteilung von gegenstandsbezogener (GLZ) und individueller Lernzeit (ILZ) festlegen (bzw. wenn keine schulautonome Bestimmung getroffen wird, gelten drei Stunden GLZ und vier Stunden ILZ). Während in der GLZ eine Förderung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Fachbereichen stattfindet, dient die ILZ der eigenständigen Vertiefung und Erledigung von Aufgabenstellungen aus dem Unterricht. Abbildung C3.1.c zeigt, dass in allen Schultypen Varianten mit einem höheren Ausmaß an ILZ relativ selten sind und jeweils über 80 % der ganztägigen Schulen die Variante mit ausschließlich GLZ bzw. die Variante „Betreuungsteil plus“ der AHS (keine Aufteilung von GLZ und ILZ innerhalb von sieben Wochenstunden Lernzeit) wählen. Im Vergleich zur Darstellung im NBB 2021 ist zu erkennen, dass der Anteil an ILZ in den letzten drei Jahren allgemein abgenommen hat und der Trend klar in Richtung (ausschließlicher) GLZ geht.

C3.2 – Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF; aus verschiedenen sinnesbezogenen, sonstigen körperlichen, kognitiven oder sozial-emotionalen Gründen) haben in Österreich das Recht, Regelschulen zu besuchen und damit integriert gefördert zu werden. Im Online-Datenmaterial zum Indikator C3.2 finden sich über die im Folgenden dargestellten Abbildungen hinausgehend zusätzliche Daten. Abbildung C3.2.a gibt Auskunft über den Primärschultyp der Schulen, die von Schülerinnen und Schülern mit SPF verschiedener Schulstufen besucht werden. Mit Ausnahme der Vorschulstufe, der 1. und 2. Schulstufe sowie der 9. Schulstufe befinden sich im Schuljahr 2022/23 etwa zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler mit SPF in Regelschulen und ein Drittel in Sonderschulen.

¹ § 8d Abs. 1 SchOG verlangt die Zustimmung von zwei Drittel der Erziehungsberechtigten sowie der betroffenen Lehrpersonen zur Führung einer Klasse in verschränkter Form, wodurch diese von Schulen nur angeboten und forciert, nicht aber zwingend umgesetzt werden kann.

Da es möglich ist, Sonderschulklassen auch an Regelschulen zu führen bzw. da einige Schulen kombinierte Regel- und Sonderschulen sind, wurde schon in früheren Ausgaben des NBB etabliert, Klassen nach ihrem Anteil an Schülerinnen und Schülern mit SPF in „Regelklassen“ (weniger als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler hat einen SPF) und „Sonderschulklassen“ (die Hälfte oder mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler hat einen SPF) zu klassifizieren. Abbildung C3.2.b zeigt die Förderform von Schülerinnen und Schülern mit SPF, die sich daraus ergibt. Integriert (in Regelklassen) unterrichtet (als Anteil im Folgenden: Integrationsquote) werden demnach im Schuljahr 2022/23 österreichweit 61 % der Kinder und Jugendlichen mit SPF. Dieser Wert liegt geringfügig höher als im Schuljahr 2019/20 (+1,2 Prozentpunkte; Wimmer & Oberwimmer, 2021). Während die Integrationsquote nach sozialen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler (Alltagssprache und Nationalität) stets recht ähnlich ist, unterscheidet sie sich deutlich nach Bundesländern und Urbanisierungsgrad der Schulstandortgemeinde: Sie liegt in dünn besiedelten, überwiegend ländlichen Gemeinden höher (77 %), was teilweise mit der schlechteren Verfügbarkeit von Sonderschulen erklärt werden kann. Die Streuweite der Quote von 44 % in Wien bis 84 % in der Steiermark kann aber nur durch bundesland-spezifische (bewusste oder unbewusste) Einflüsse erklärt werden.

Abbildung C3.2.c stellt die Integrationsquote im Zeitverlauf seit dem Schuljahr 2006/07 dar. Nach einem Anstieg der österreichweiten Quote bis 2015/16 von 54,7 % auf 61,1 %, der vor allem durch Entwicklungen in den Bundesländern Niederösterreich, Salzburg und Vorarlberg hervorgerufen wurde, verbleibt sie seit damals nahe dem Niveau von rund 60 % und liegt im Jahr 2022/23 bei 60,9 %. Die Entwicklungen in den Bundesländern sind mitunter durch die geringe Zahl an Kindern und Jugendlichen mit SPF zusätzlichen Schwankungen unterworfen, verlaufen jedoch mit wenigen Ausnahmen einigermaßen kontinuierlich. In Wien, dem Bundesland mit den meisten Schülerinnen und Schülern mit SPF (ca. 6.600 im Schuljahr 2022/23), zeigt sich in den letzten Jahren eine stabil niedrige Tendenz (seit 2017/18 unter 50 %) der Integrationsquote. Auffallend ist, dass im Burgenland (mit 2022/23 ca. 670 Kindern und Jugendlichen – der im Bundesländervergleich geringsten Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit SPF) eine sinkende Tendenz der Integrationsquote (von rund 70 % in früheren Jahren auf fast 50 %) zu beobachten ist.

Außerordentliche Schülerinnen und Schüler, d. h. jene, die dem Unterricht aufgrund unzureichender Sprachkenntnisse nicht folgen können, werden seit dem Schuljahr 2018/19 bei ungenügenden Deutschkenntnissen in der Volksschule 15 Wochenstunden bzw. auf der Sekundarstufe 20 Stunden in Deutschförderklassen oder bei mangelhaften Kenntnissen sechs Wochenstunden in unterrichtsparallelen Deutschförderkursen unterrichtet. Damit wird das Ziel verfolgt, dass sie möglichst rasch nach dem Lehrplan des betreffenden Schultyps und der betreffenden Schulstufe im Klassenverband unterrichtet werden können. Die Feststellung des außerordentlichen Status und die Zuteilung zu einer der beiden Fördermaßnahmen erfolgt auf Basis eines einheitlichen, standardisierten Testverfahrens (MIKA-D: Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch). Die Deutsch-

C3.3 – Deutschförderung
für außerordentliche
Schülerinnen und Schüler

förderklassen bzw. -kurse sind in der Regel auf ein Semester ausgelegt und können maximal vier Semester lang besucht werden. Nach jedem Semester wird durch erneute Durchführung des Testverfahrens entschieden, ob in den ordentlichen Status gewechselt werden kann bzw. ob und welche Fördermaßnahmen im nächsten Semester besucht werden müssen. Nach vier Semestern muss die Schülerin/der Schüler in den ordentlichen Status übergeführt werden. Bei weniger als acht zu fördernden Schülerinnen und Schülern pro Schule und Förderstrang werden Deutschförderkurse und auch -klassen in der Regelklasse integrativ angeboten.

In den Abbildungen C3.3.a und C3.3.b sind die Anteile der Schülerinnen und Schüler bis zur 9. Schulstufe in den Deutschförderklassen und -kursen für das Schuljahr 2022/23 dargestellt. Bei der Interpretation der Daten ist zu beachten, dass aufgrund der Flucht-migration aus der Ukraine im Schuljahr 2022/23 besonders viele Schülerinnen und Schüler neu in das System eingetreten sind, d. h., dass sich überproportional viele zu fördernde außerordentliche Schülerinnen und Schüler im ersten Jahr der Förderung befinden. Die Verteilung zwischen Förderklassen und -kursen ist daher durch einen vermutlichen Einmaleffekt in Richtung Deutschförderklassen verzerrt. In Abbildung C3.3.a sind die Anteile der Schülerinnen und Schüler in einer Deutschfördermaßnahme relativ zur gesamten Anzahl der Schülerinnen und Schüler dargestellt. Abbildung C3.3.b hingegen präsentiert die Anteile aus Sicht der Schülerinnen und Schüler in den Deutschfördermaßnahmen, d. h., die Grundgesamtheit bilden hier die außerordentlichen Schülerinnen und Schüler. Österreichweit weisen 5,9% der Schülerinnen und Schüler bis zur 9. Stufe einen außerordentlichen Status auf und sind einer Deutschfördermaßnahme zugewiesen (Abbildung C3.3.a). Die so geförderten Schülerinnen und Schüler finden sich zu 56% in Förderklassen und zu 44% in Förderkursen (Abbildung C3.3.b). Nach Schultyp betrachtet zeigt Abbildung C3.3.a, dass in der Volksschule 10,1% der Kinder gefördert werden, je zur Hälfte in Deutschförderklassen und -kursen. In den MS finden sich 3,7% der Kinder in den Fördermaßnahmen und in der AHS (bis zur Stufe 9) nur eins von hundert. Die Deutschförderung konzentriert sich erwartungsgemäß auf die Zeit nach der Einschulung. In der Vorschulstufe haben 60% der Kinder einen außerordentlichen Status und nehmen an einer der beiden Deutschfördermaßnahmen teil (siehe Onlinematerial) und auf der 1. Schulstufe trifft dies auf jedes 5. Kind zu. Auf der Vorschulstufe dominiert die Förderung in Förderklassen (69% der geförderten Kinder), während auf der ersten und zweiten Schulstufe die Deutschförderkurse leicht überwiegen (Abbildung C3.3.b). Die außerordentlichen Schülerinnen und Schüler auf den höheren Schulstufen besuchen überwiegend Förderklassen.

Abbildung C3.3.c zeigt im Längsschnitt die Abfolge der Deutschförderung der 11.453 außerordentlichen Schülerinnen und Schüler, die ab dem Schuljahr 2020/21 österreichweit eine Deutschförderung beginnen. Es ist zu beachten, dass sich diese Abbildung nicht auf die erste Schulstufe bezieht, sondern auf neu Einstiegende aller Stufen: 30% dieser 11.453 Personen treten ins Schulsystem in die Vorschulstufe ein, 57% treten in die erste

Volksschulstufe und 13 % treten in eine höhere Schulstufe ein. Die Grafik zeigt, dass sich die Kinder in ihrem ersten Semester nahezu gleichmäßig auf Deutschförderklassen (48 %) und Deutschförderkurse (52 %) verteilen. In den folgenden Semestern nimmt der Anteil der Kinder dieser Kohorte in Deutschförderklassen ab. Nach einem Jahr Förderung, d. h. im 3. Semester, befinden sich noch 17 % der Kinder in Deutschförderklassen, im vierten und letzten Fördersemester 8 %. Den ordentlichen Status, das endgültige Ziel der Förderung, hat nach 2 Semestern Förderung, d. h. am Anfang des 3. Semesters, jedes dritte Kind erreicht, nach 1,5 Jahren Förderung sind es über die Hälfte.

Als eine Dimension schulischen Wohlbefindens werden in den Abbildungen C3.4.a und C3.4.b Selbstauskünfte der Schülerinnen und Schüler der 4. Schulstufe zu ihrer Schulzufriedenheit (Englisch: Sense of belonging; Übersetzung in Anlehnung an McElvany et al., 2023) dargestellt. Die Daten basieren auf den Antworten in den Kontextfragebögen jener Schülerinnen und Schüler, die an der PIRLS-Studie 2021 teilgenommen haben. Die Skala zur Schulzufriedenheit wird berechnet wie in Reynolds, Komakhidze, Fishbein, und von Davier (2024) beschrieben. Die Ergebnisse sind so gewichtet, dass sie für Österreich (bzw. für das jeweilige Land) repräsentativ sind. Es zeigt sich, dass die Schulzufriedenheit in Österreich hoch ausgeprägt ist (Abbildung C3.4.a): Nur 7 % der Schülerinnen und Schüler weisen eine niedrige Schulzufriedenheit auf, während 33 % eine mittlere Schulzufriedenheit und 59 % eine hohe Schulzufriedenheit aufweisen. Aufgeteilt nach Geschlecht und Migrationshintergrund zeigt sich ein differenziertes Bild: Während eine hohe Schulzufriedenheit bei den Mädchen zu 67 % ausgeprägt ist, ist dies bei den Burschen zu 52 % der Fall. Bei einheimischen Kindern liegt dieser Wert bei 60 %, während er bei Kindern mit Migrationshintergrund (2. Generation: 58 %; 1. Generation: 52 %) niedriger ausfällt.

C3.4 – Wohlbefinden an der Schule

Im internationalen Vergleich (Abbildung C3.4.b) sind Unterschiede zwischen den Ländern erkennbar. Während hohe Schulzufriedenheit in Finnland zu 66 % vorhanden ist, ist dies in Frankreich nur zu 42 % der Fall. Während niedrige Schulzufriedenheit in den Niederlanden nur zu 4 % ausgeprägt ist, ist dies im französischen Teil Belgiens zu 14 % der Fall. Die Verteilung der österreichischen Werte liegt sehr nahe an denen des EU-Schnitts und des OECD-Schnitts.

Im Rahmen der PIRLS-Studie 2021 konnten einige Erkenntnisse über den Leseunterricht in Österreich auf der 4. Schulstufe gewonnen werden. Im Folgenden wird auf die Bereiche allgemeine Leseförderung und die Förderung der Leseflüssigkeit im Speziellen eingegangen.

C3.5 – Leseunterricht

Für die Leseförderung einzelner Schülerinnen und Schüler steht den Lehrpersonen der 4. Schulstufe eine Reihe an Instrumenten für die Planung von Maßnahmen zur Verfügung, die nach eigenem Ermessen für den Einsatz im Leseunterricht ausgewählt werden können. Dabei zeigt sich, dass die verschiedenen Diagnoseinstrumente in sehr unterschiedlichem Ausmaß genutzt werden (Abbildung C3.5.a). Die Anteile der Nutzung – jeweils so gewichtet, dass sich die Anteile nicht auf Lehrpersonen, sondern auf die von ihnen

unterrichteten Schülerinnen und Schüler beziehen – reichen von 90 % für das (bis zum Schuljahr 2017/18 verpflichtend durchzuführende) Salzburger Lesescreening (SLS) und 83 % für die Informelle Kompetenzmessung (IKM) bis hin zu 15 % für den (kostenpflichtigen) Leseverständnistest ELFE. Bei lediglich 7 % der Schülerinnen und Schüler werden Ergebnisberichte aus internationalen Erhebungen für die Planung von Fördermaßnahmen genutzt.

Schülerinnen und Schüler der 4. Schulstufe werden zu 72 % bzw. 64 % von Lehrpersonen in Lesen unterrichtet, die völlig zustimmen, dass sie die eigene Beobachtung bzw. den Austausch im Kollegium zur Planung von Fördermaßnahmen heranziehen (Abbildung C3.5.b). Instrumente wie das SLS (34 %), der Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (SLRT, 20 %) und die IKM (18 %) werden ebenfalls als geeignet eingestuft, während sich hinsichtlich des ELFE-Tests (13 %) und der Bildungsstandardüberprüfung (12 %) ein gemischtes Bild ergibt und Ergebnisberichte aus internationalen Erhebungen (3 %) größtenteils als ungeeignet für die Planung von Fördermaßnahmen eingeschätzt werden.

Zur Frage, wie oft Lehrpersonen welche Aufgaben zur Förderung der Leseflüssigkeit bei Schülerinnen und Schülern einsetzen, zeigt sich ein sehr differenziertes Bild (Abbildung C3.5.c). Knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (45 %) in Österreich hat eine Lehrkraft, die ihnen jeden oder fast jeden Tag aufträgt, nacheinander einzelne Sätze oder kurze Textstücke vor der ganzen Klasse vorzulesen und zusammen mit der nachfolgenden Kategorie „1- bis 2-mal pro Woche“ sind es sogar 80 % der Schülerinnen und Schüler. Dies ist insofern bemerkenswert, als dem Reihum-Lesen kein förderlicher Effekt attestiert wird (Schmich, Wallner-Paschon & Illetschko, 2023). Lehrpersonen von 42 % der Kinder stellen ihnen mindestens 1- bis 2-mal pro Woche die Aufgabe, sich in Zweiergruppen gegenseitig etwas vorzulesen und die Fehler des oder der anderen zu korrigieren. Rund 31 % der Schülerinnen und Schüler haben eine Lehrkraft, die mit einzelnen Schülerinnen bzw. Schülern mindestens 1- bis 2-mal pro Woche einen Text gemeinsam halblaut liest und dabei Fehler korrigiert und schwierige Wörter erklärt. Nur 13 % der Schülerinnen und Schüler haben eine Lehrkraft, die mindestens 1- bis 2-mal pro Woche die Methode der Lesetandems in der Kombination eines lesestarken und eines lesestarken Kindes durchführt. Lehrpersonen von nur 11 % der Schülerinnen und Schüler wiederholen beim halblauten Vorlesen mit einzelnen Kindern den Text so lange, bis ihn das Kind flüssig und fehlerfrei vorlesen kann. Trotz des seltenen Einsatzes von Lesetandems bieten Lehrpersonen ihren Schülerinnen und Schülern mindestens 1- bis 2-mal pro Woche Gelegenheiten, Leseflüssigkeit zu entwickeln (74 %). Strategien dazu, wie Laute und Wörter entschlüsselt werden können, werden 45 % der Kinder mindestens 1- bis 2-mal pro Woche beigebracht.

C3.6 – Häuslicher Unterricht

Die allgemeine Schulpflicht kann in Österreich auch durch die Teilnahme an häuslichem Unterricht erfüllt werden, wenn dieser mindestens gleichwertig zum Unterricht an einer öffentlichen Schule ist (Schulpflichtgesetz 1985, § 11). Abbildung C3.6.a stellt den Anteil der schulpflichtigen Schülerinnen und Schüler im häuslichen Unterricht von Anfang des

Schuljahres 2016/17 bis Ende des Schuljahres 2022/23 dar. Von 2016/17 bis 2020/21 sind durchgehend etwa 0,3 % der Schulpflichtigen in häuslichem Unterricht. Anfang des Schuljahres 2021/22 erhöht sich der Anteil auf ca. 1 % der Schulpflichtigen (7.515 Schülerinnen und Schüler, Anfang 2020/21: 2.603 Schülerinnen und Schüler; für absolute Werte siehe Tabelle C3.6.a im Online-Datenmaterial). Ende des Schuljahres 2021/22 sinkt der Anteil der Schülerinnen und Schüler im häuslichen Unterricht auf 0,6 % und bis Ende des Schuljahres 2022/23 auf etwa 0,4 % (davon werden ca. 70 % nach dem Lehrplan der Volksschule unterrichtet – nicht dargestellt, siehe Tabelle C3.6.a im Online-Datenmaterial).

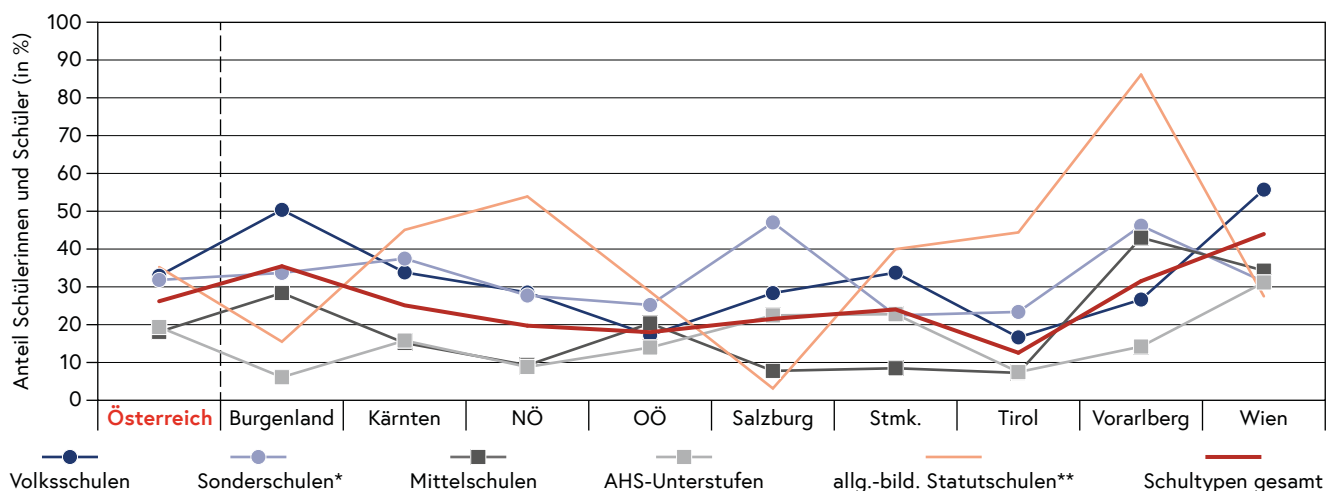


Kurz & bündig

- Ganztägige Schultypen werden häufiger, sind aber nach Bundesländern sehr unterschiedlich verfasst. Die Anteilswerte reichen 2022/23 von 12,5 % in Tirol bis 44,0 % in Wien.
- Bis auf Wien führen jeweils über 80 % der ganztägigen Schulen die getrennte Form, bei der an die halbtägige Unterrichtszeit die Nachmittagsbetreuung mit Lern- und Freizeiten anschließt.
- Die österreichweite Integrationsquote steigt bis 2015/16. Sie ist seitdem auf nahezu konstantem Niveau und liegt 2022/23 bei rund 61 %.
- 5,9 % der Schülerinnen und Schüler bis zur 9. Stufe in Österreich werden in Deutschfördermaßnahmen unterrichtet. Die geförderten Schülerinnen und Schüler finden sich zu 56 % in Förderklassen und zu 44 % in Förderkursen.
- In der Vorschulstufe sind 60 % aller Kinder in einer Deutschfördermaßnahme und in der 1. Schulstufe jedes 5. Kind.
- Die Schulzufriedenheit ist bei den Schülerinnen und Schülern der 4. Schulstufe hoch ausgeprägt und lediglich rund 7 % empfinden sie als niedrig.
- Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund geben eine etwas niedrigere Schulzufriedenheit an als jene ohne Migrationshintergrund und Burschen weisen deutlich niedrigere Werte auf als Mädchen.
- Österreich liegt mit seiner Verteilung der Schulzufriedenheit auf der 4. Schulstufe nahe dem EU-Schnitt und dem OECD-Schnitt.
- Für die Planung von Fördermaßnahmen schätzen Lehrpersonen eigene Beobachtungen und den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen als wesentlich geeigneter ein als formelle bzw. standardisierte lesediagnostische Instrumente.
- Das umstrittene Reihum-Lesen wird nach Lehrpersonenangaben oft durchgeführt, während Lesetandems in der Kombination eines leseschwachen und eines lesestarken Kindes eher selten eingesetzt werden.
- Etwa 0,4 % der Schulpflichtigen sind Ende des Schuljahres 2022/23 in häuslichem Unterricht.

C3.1 – Ganztägige Schultypen

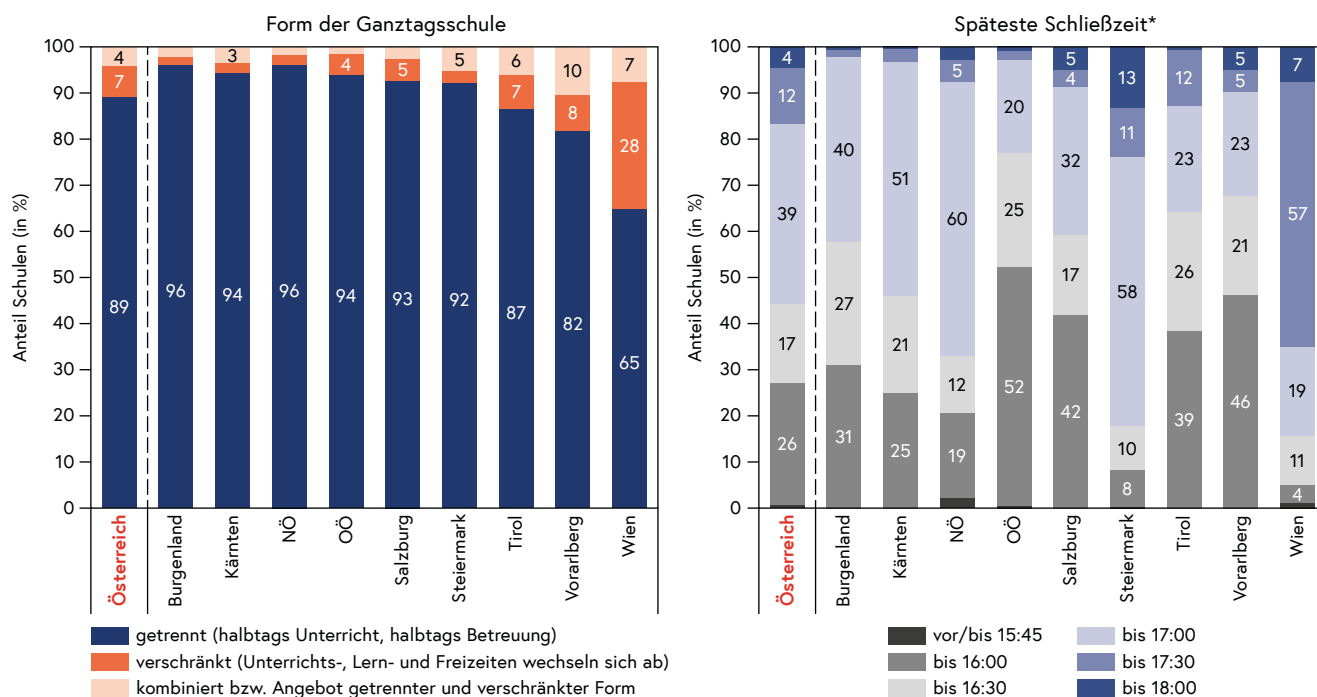
Abb. C3.1.a: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit schulischer Nachmittagsbetreuung an wenigstens einem Tag pro Woche nach Bundesland und Schultypen (2022/23)



Anmerkungen: Die Grundgesamtheit umfasst die Schülerinnen und Schüler der Primarstufe (inkl. Vorschulstufe) und Sekundarstufe I. * inkl. Schülerinnen und Schülern, die nach dem Lehrplan der Sonderschule in anderen Schulen unterrichtet werden. ** der Anteilswert für Vorarlberg beruht auf nur 101 Schülerinnen und Schülern allgemeinbildender Statutschulen, alle weiteren Datenpunkte beziehen sich auf wenigstens 200 Schülerinnen und Schüler.

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

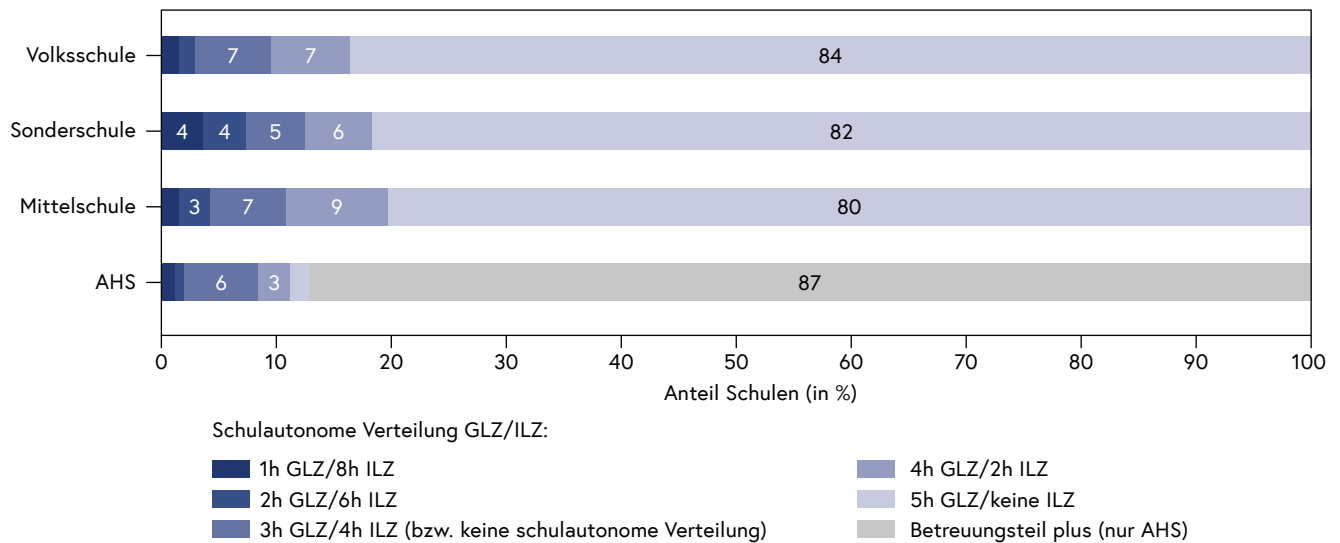
Abb. C3.1.b: Form und späteste Schließzeit ganztägiger Schulen nach Bundesland (2022/23)



Anmerkungen: Von den insgesamt 3.022 ganztägigen Schulen (Primarstufe und Sekundarstufe I sowie Polytechnische Schulen) im Schuljahr 2022/23, die vom BMBWF eingeladen wurden, an einer Onlineerhebung teilzunehmen, haben 2.680 Schulen an der Befragung teilgenommen. Für 4 dieser Schulen liegt die Information über die späteste Schließzeit nicht vor. * bezeichnet den Zeitpunkt, zu dem die Schule an einem beliebigen Wochentag spätestens für die Schülerinnen und Schüler endet.

Quelle: BMBWF (GTS-Erhebung 2022/23). Berechnung und Darstellung: IQS.

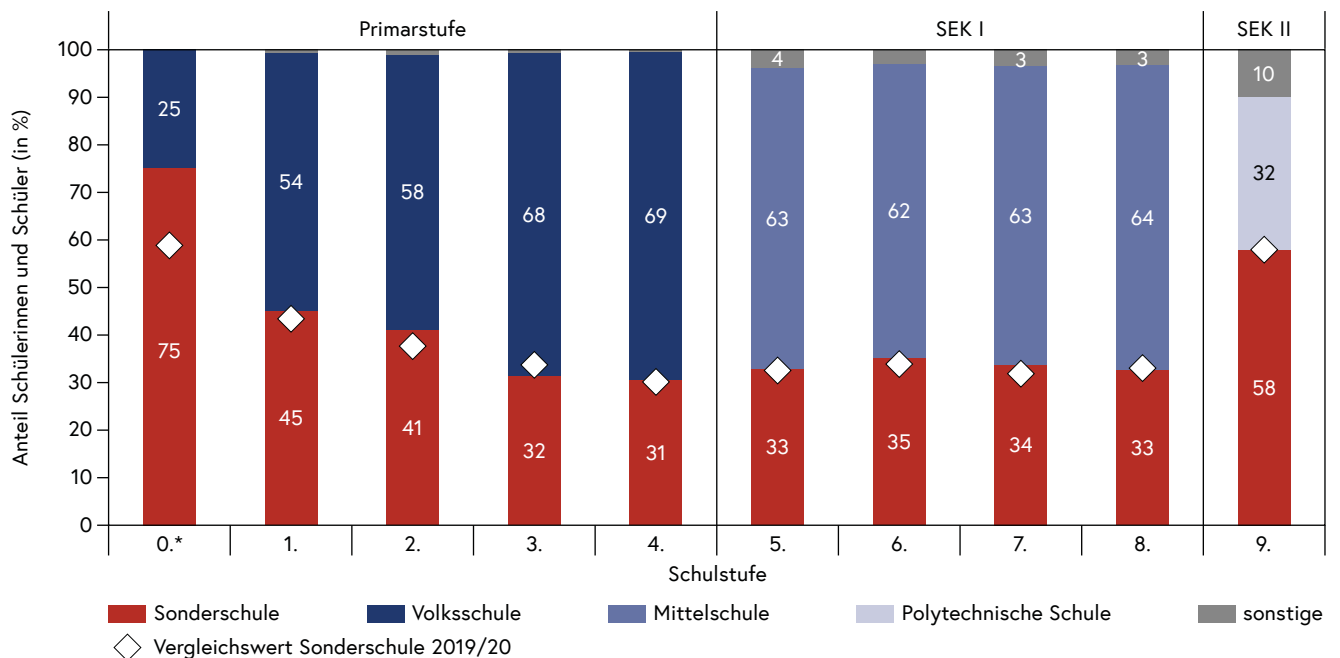
Abb. C3.1.c: Verteilung von gegenstandsbezogener (GLZ) und individueller Lernzeit (ILZ) in ganztägigen Schulen durch schulautonome Lehrplanbestimmungen nach Schultyp (2022/23)



Anmerkungen: Von den insgesamt 3.022 ganztägigen Schulen (Primarstufe und Sekundarstufe I sowie Polytechnische Schulen) im Schuljahr 2022/23, die vom BMBWF eingeladen wurden, an einer Onlineerhebung teilzunehmen, haben 2.680 Schulen an der Befragung teilgenommen. Primärschultyp bezieht sich auf den Schultyp, der von den meisten der Schülerinnen und Schüler einer Schule als Ausbildung verfolgt wird. Quelle: BMBWF (GTS-Erhebung 2022/23). Berechnung und Darstellung: IQS.

C3.2 – Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

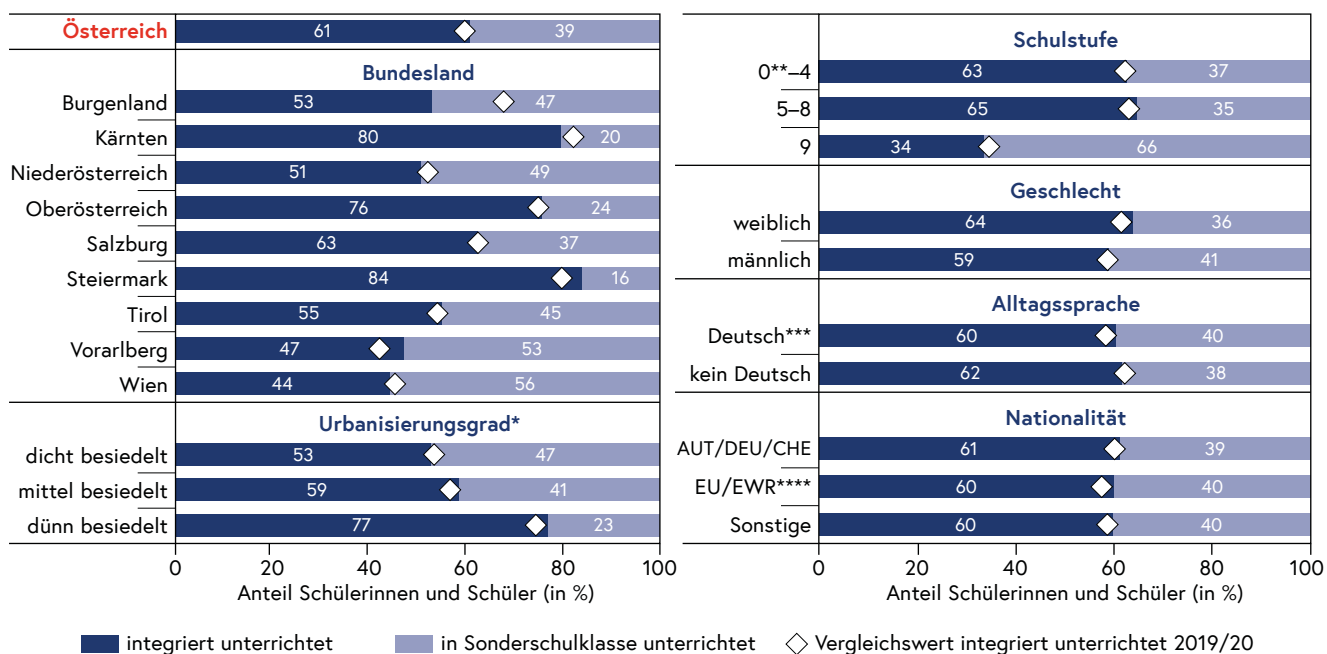
Abb. C3.2.a: Primärschultyp bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Schulstufe (2022/23)



Anmerkungen: Primärschultyp bezieht sich auf den Schultyp, der von den meisten der Schülerinnen und Schüler einer Schule als Ausbildung verfolgt wird. * bezeichnet die Vorschulstufe.

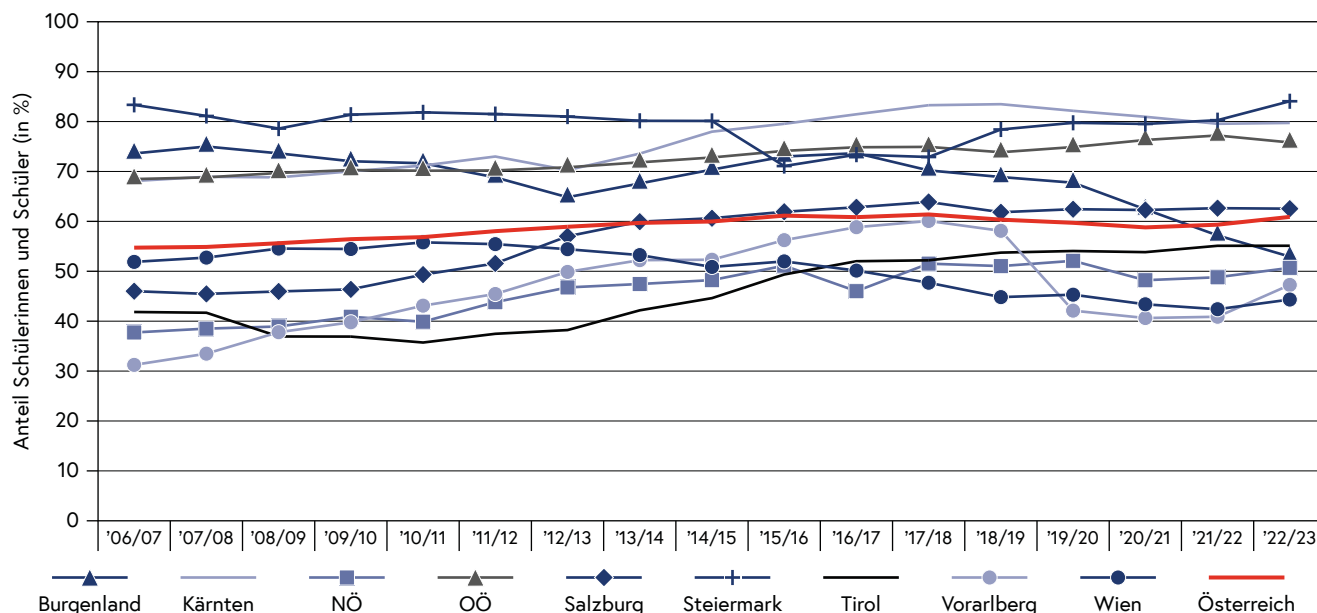
Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler).

Abb. C3.2.b: Förderform von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Integrationsquoten) nach regionalen und sozialen Merkmalen (2022/23)



Anmerkungen: Die Grundgesamtheit umfasst Schülerinnen und Schüler bis zur 9. Schulstufe. Die Integrationsquote gibt den Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) wieder, welche in Integrationsklassen (d.h. weniger als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler weist einen SPF auf) unterrichtet werden. *Urbanisierungsgrad der Schulstandortgemeinde, siehe Einleitung von Teil 2. ** bezeichnet die Vorschulstufe. *** inkl. Nennung von Deutsch als zweite oder dritte im Alltag gesprochene Sprache. **** ohne AUT/DEU/CHE. Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler).

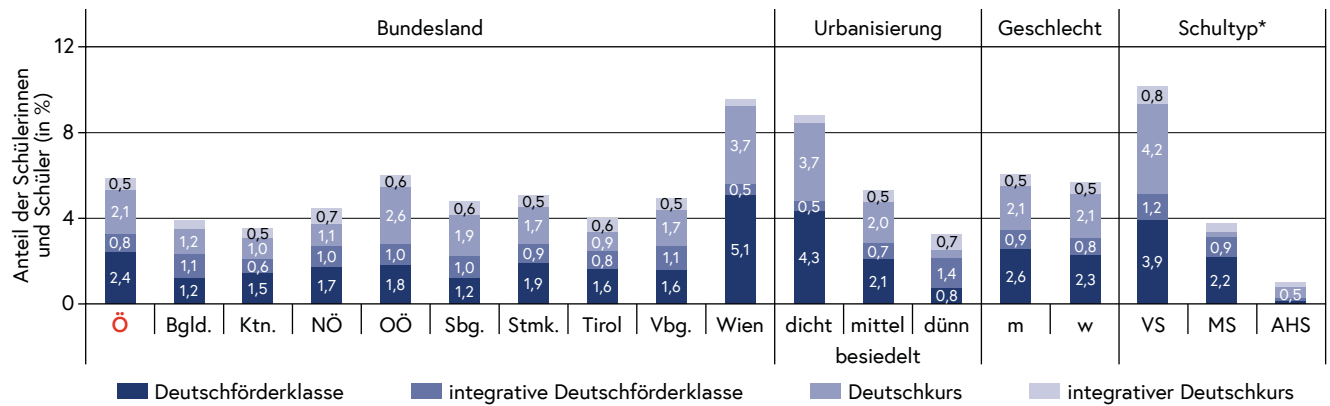
Abb. C3.2.c: Integrationsquoten nach Bundesland im Zeitverlauf (2006/07–2022/23)



Anmerkungen: Die Grundgesamtheit umfasst Schülerinnen und Schüler bis zur 9. Schulstufe. Die Integrationsquote gibt den Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) wieder, welche in Integrationsklassen (d.h. weniger als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler weist einen SPF auf) unterrichtet werden. Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler).

C3.3 – Deutschförderung für außerordentliche Schülerinnen und Schüler

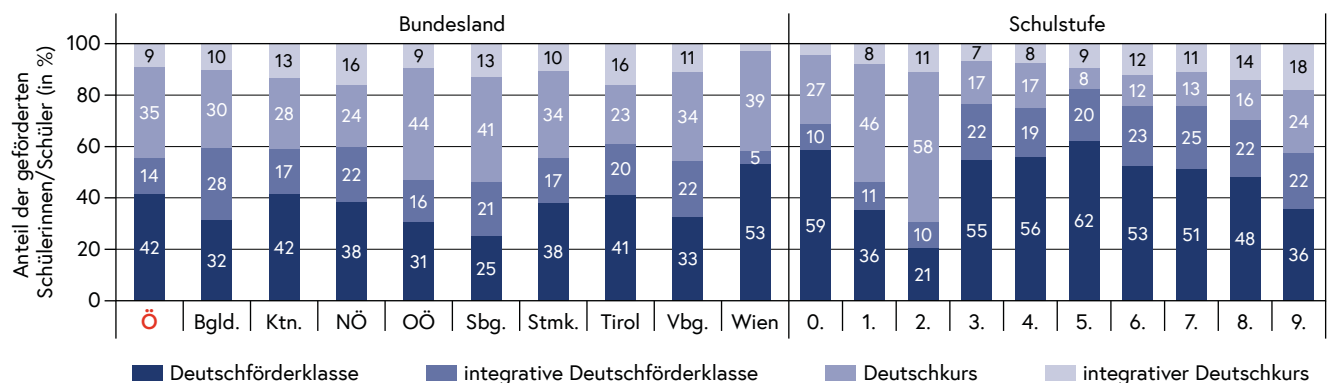
Abb. C3.3.a: Anteil der Schülerinnen und Schüler in einer Deutschförderung (Schulstufen 0 bis 9) nach Fördermaßnahme, Bundesland, Urbanisierungsgrad, Geschlecht und Schultyp (2022/23)



Anmerkungen: Vergleichswerte zu 2021/22 finden sich im Online-Datenmaterial. *nicht dargestellt sind SO, PTS und Statutschulen. Diese sind in den anderen Teildarstellungen eingeschlossen.

Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler).

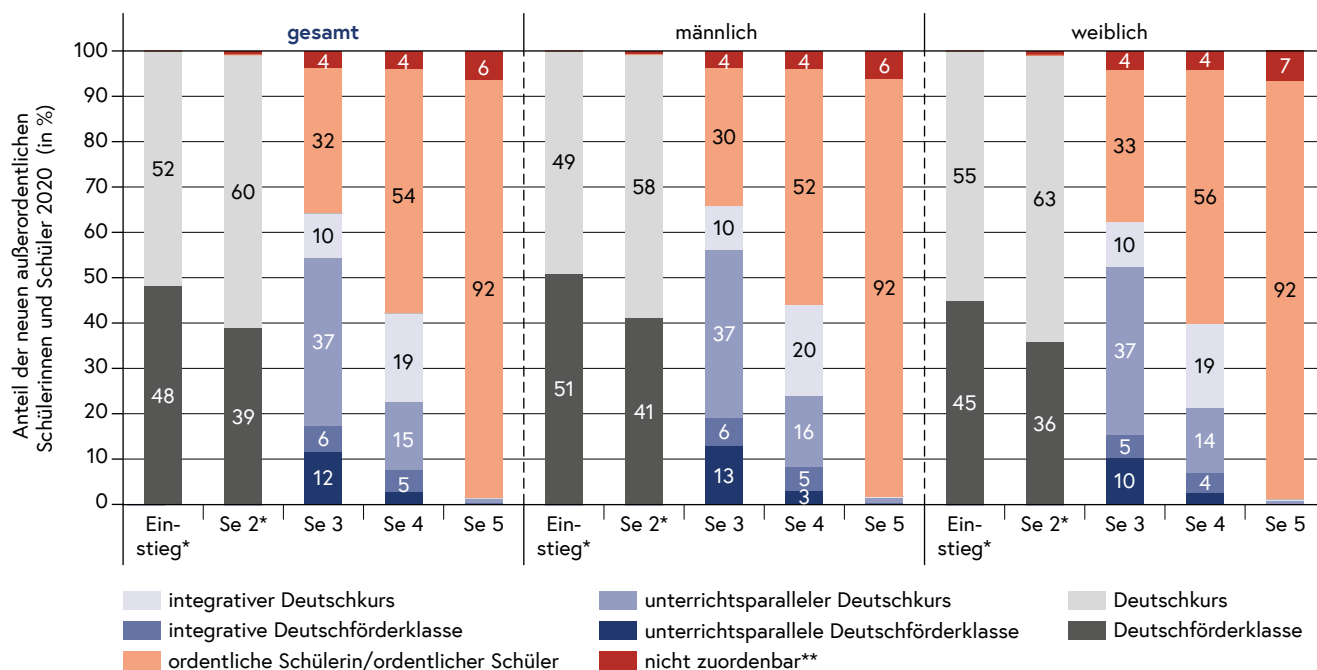
Abb. C3.3.b: Verteilung der geförderten Schülerinnen und Schüler der Schulstufen 0 bis 9 nach Deutschfördermaßnahme, Bundesland und Schulstufe (2022/23)



Anmerkung: Vergleichswerte zu 2021/22 finden sich im Online-Datenmaterial.

Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler).

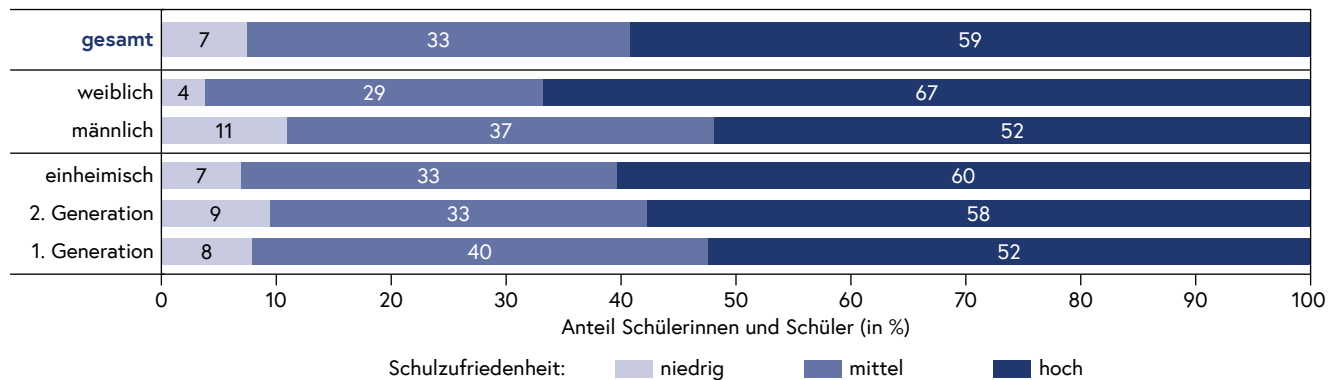
Abb. C3.3.c: Ausbildungsverlauf der Neueinsteigerinnen und Neueinsteiger in die Deutschförderung bis zum 5. Semester (Ausbildungsbeginn 2020/21)



Anmerkungen: Se: Semester. Für Schülerinnen und Schüler, die zum Schuljahresende 2020/21 als außerordentliche Schülerinnen und Schüler aufgenommen wurden, bezieht sich Semester 2 bereits auf das folgende Schuljahr. * die Unterscheidung integrativ und parallel geführte Gruppen liegt erst ab 2021/22 (ab Semester 3) vor. ** ins Ausland verzogen oder können in den Daten im Zeitverlauf nicht zugeordnet werden. Quelle und Berechnung: Statistik Austria (Schulstatistik). Darstellung: IQS.

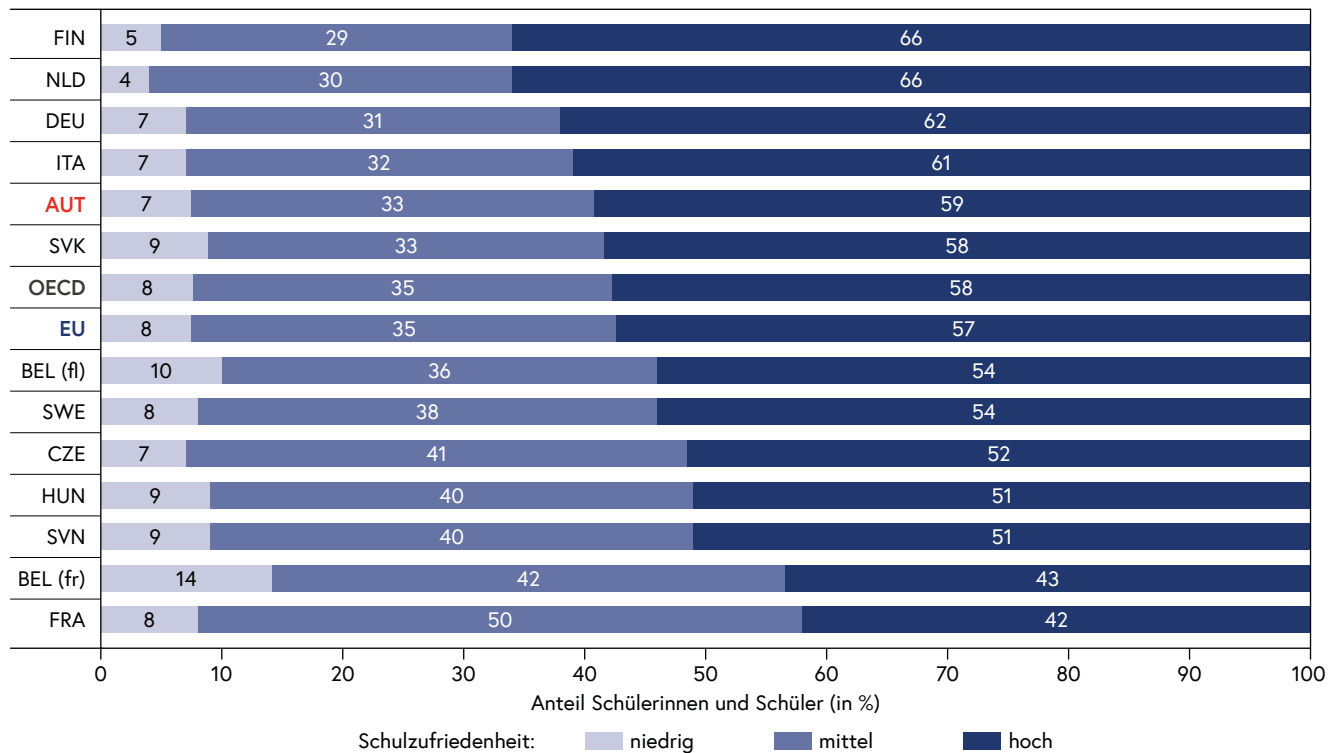
C3.4 – Wohlbefinden an der Schule

Abb. C3.4.a: Schulzufriedenheit von Volksschülerinnen und Volksschülern der 4. Schulstufe in Österreich nach Geschlecht und Migrationshintergrund (2021)



Anmerkung: Schülerinnen und Schüler mit einer hohen Schulzufriedenheit stimmen folgenden Aussagen im Fragebogen in hohem Ausmaß zu (Formulierungen aus dem Original übernommen): (1) „Ich bin gern in der Schule“, (2) „In der Schule fühle ich mich sicher“, (3) „In der Schule habe ich das Gefühl, dass ich dazugehöre“, (4) „Die Lehrer/innen in meiner Schule sind fair zu mir“ und (5) „Ich bin stolz, dass ich in diese Schule gehe“. Quelle: PIRLS 2021. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. C3.4.b: Schulzufriedenheit von Volksschülerinnen und Volksschülern der 4. Schulstufe im internationalen Vergleich (2021)

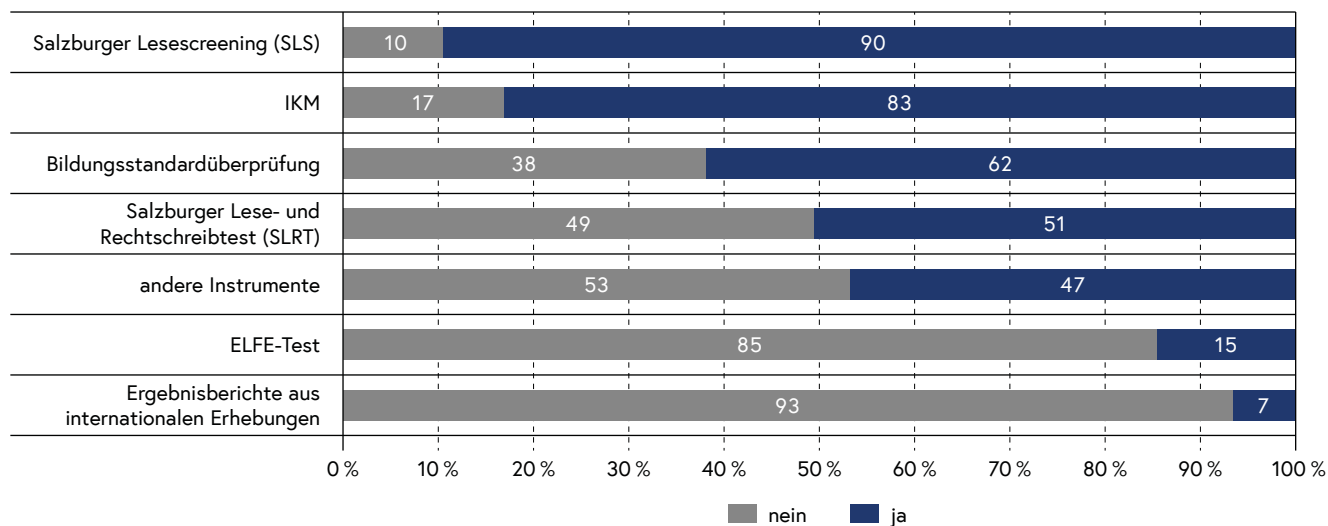


Anmerkungen: Siehe Anmerkungen zu Abbildung C3.4.a. Geringfügige Abweichungen zu den Quelldaten gehen auf folgende Anpassung zurück: Da in den Quelldaten bei den Anteilswerten auch die Kategorie „fehlende Werte“ impliziert ist und Anteile aufgrund von gerundeten Werten auf über 100 % kommen konnten, wurden die Anteile dahingehend adjustiert, dass die drei Ausprägungen der Schulzufriedenheit in Summe auf 100 % kommen. Mangels Angaben in der Quelle fehlen im EU-Schnitt Estland, Griechenland, Luxemburg und Rumänien. Mangels Angaben in der Quelle fehlen im OECD-Schnitt Teile Kanadas, Chile, Kolumbien, Costa Rica, Estland, Griechenland, Island, Japan, Luxemburg, Mexiko, Südkorea, Schweiz und Teile des Vereinigten Königreichs. Verfügbare Wert für alle Länder der EU und der OECD finden sich im Online-Datenmaterial. Quelle: PIRLS 2021. Berechnung und Darstellung: IQS.

C3.5 – Leseunterricht

Abb. C3.5.a: Nutzung verschiedener Instrumente für die Planung von Fördermaßnahmen im Leseunterricht auf der 4. Schulstufe (2021)

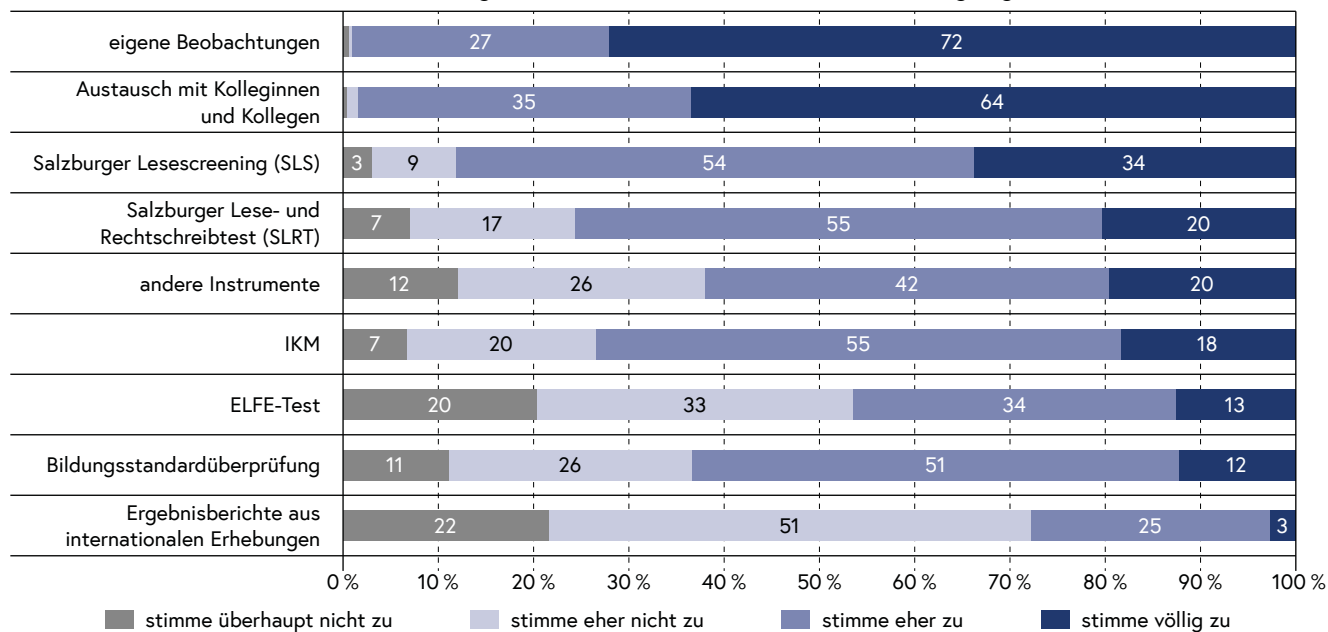
Haben Sie die folgenden Instrumente schon einmal für die Planung von Fördermaßnahmen im Leseunterricht genutzt?



Anmerkungen: IKM: Informelle Kompetenzmessung – Vorgängerin der iKM^{PLUS}. ELFE: Ein Leseverständnistest für die 1. bis 7. Schulstufe. Die Werte geben an, wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler eine Lehrperson haben, die die angeführte Frage entsprechend beantwortet. Quelle: PIRLS 2021. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. C3.5.b: Eignung verschiedener Instrumente für die Planung von Fördermaßnahmen im Leseunterricht auf der 4. Schulstufe (2021)

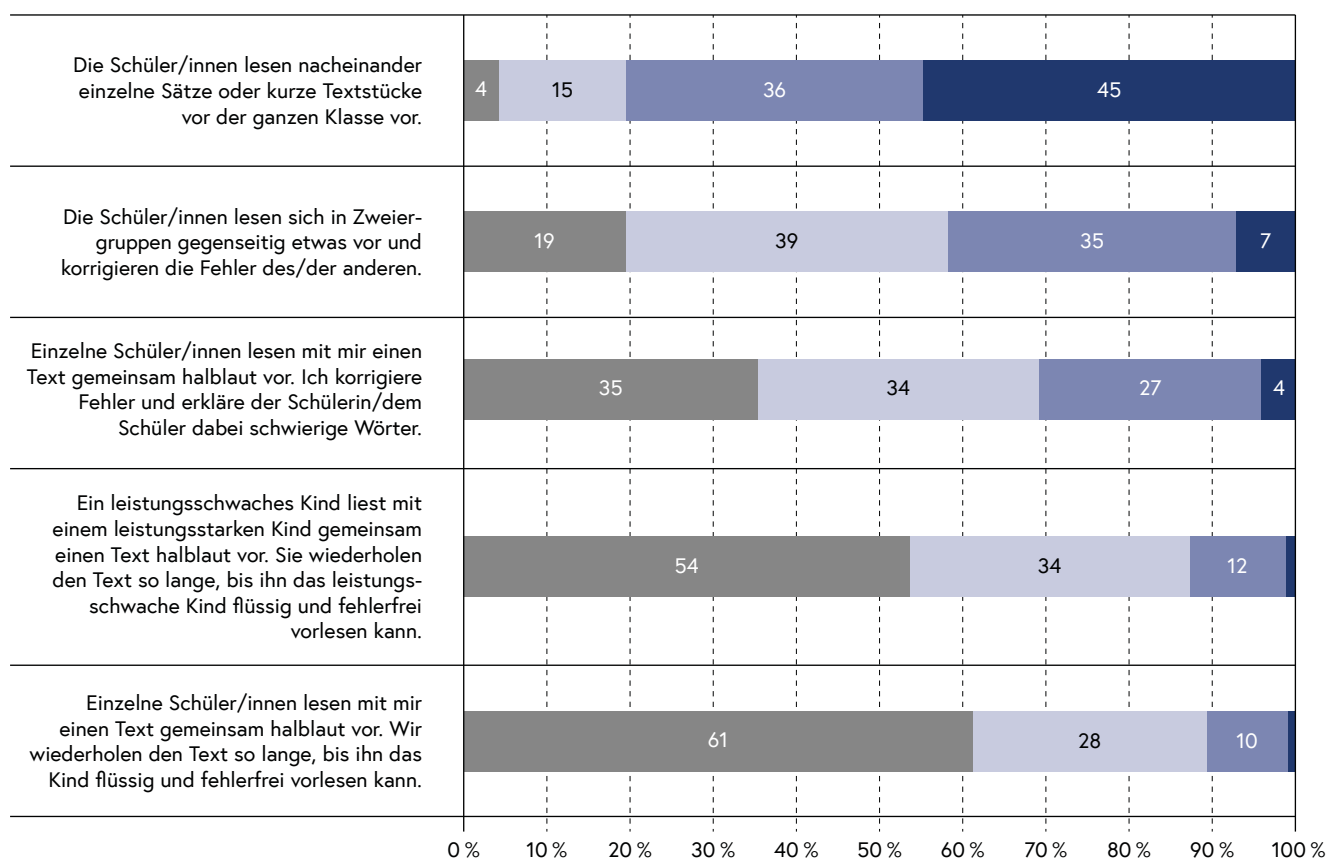
Wie sehr stimmen Sie folgender Aussage zu: Die angeführten Instrumente oder Methoden sind für die Planung von Fördermaßnahmen im Leseunterricht geeignet?



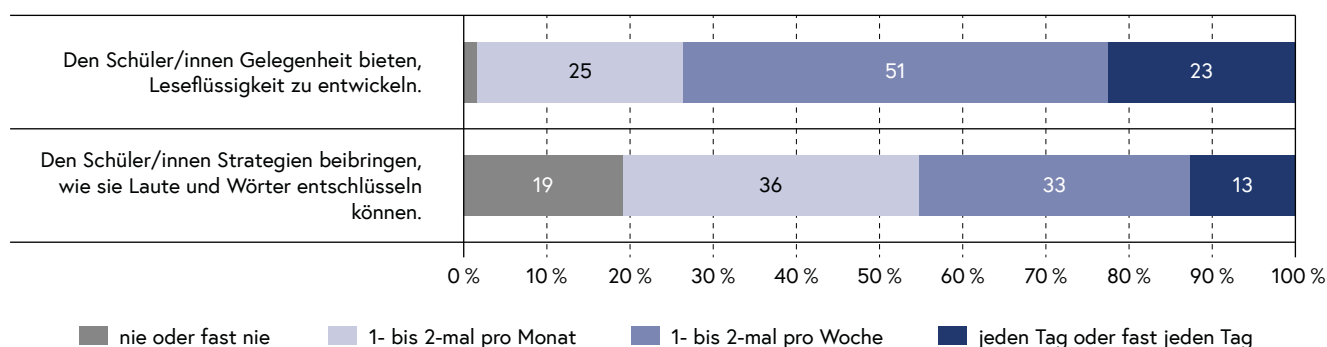
Anmerkung: Siehe Anmerkungen zu Abbildung C3.5.a.
Quelle: PIRLS 2021. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. C3.5.c: Häufigkeit von Maßnahmen zum lauten Lesen im Unterricht sowie zur Leseflüssigkeit und zum Entschlüsseln von Lauten und Wörtern (2021)

Wie oft stellen Sie Ihren Schüler/innen die folgenden Aufgaben?



Wenn Sie Lesen unterrichten und/oder lesebezogene Aktivitäten mit den Schüler/innen durchführen: Wie oft machen Sie Folgendes?

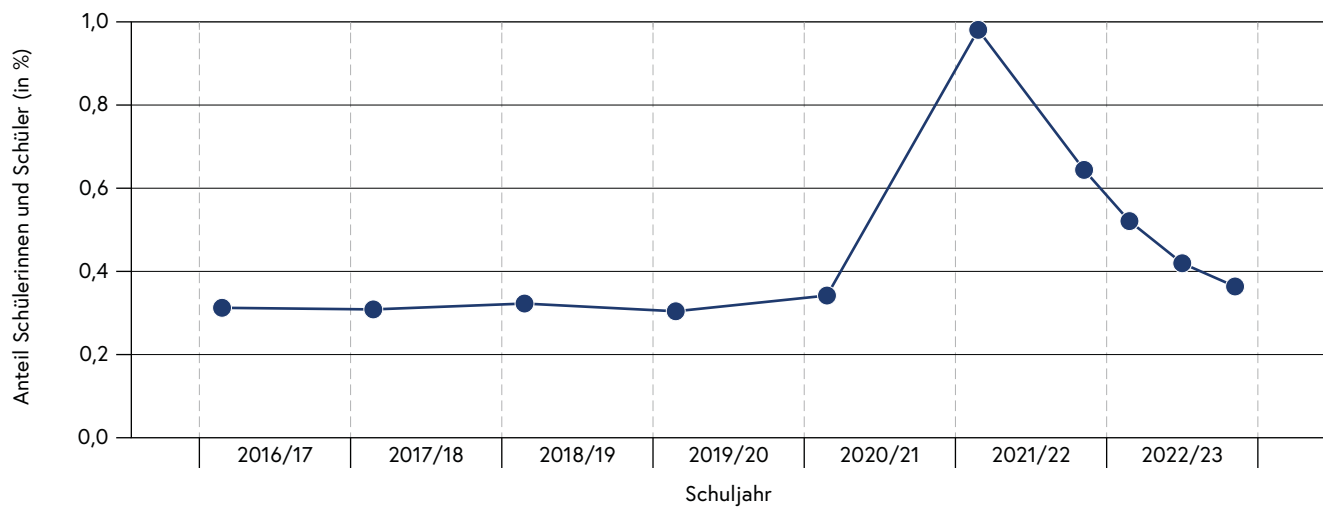


Anmerkungen: Angegebene Fragen und Kategorien sind unverändert aus dem Original übernommen. Die Werte geben an, wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler eine Lehrperson haben, die die angeführten Methoden oder Aktivitäten anwendet.

Quelle: PIRLS 2021. Berechnung und Darstellung: IQS.

C3.6 – Häuslicher Unterricht

Abb. C3.6.a: Schulpflichtige im häuslichen Unterricht (2016/17–2022/23)



Anmerkung: Die Prozentangaben beziehen sich auf das zahlenmäßige Verhältnis der Schülerinnen und Schüler im häuslichen Unterricht zur Bevölkerung im typischen schulpflichtigen Alter (6–14 Jahre) des Jahres, in dem das Schuljahr beginnt (für absolute Werte siehe Tabelle C3.6.a im Online-Datenmaterial).

Quellen: BMBWF, Statistik Austria (Bevölkerungssstatistik). Darstellung: IQS.

C4 – Schulerfolg und Leistungsbeurteilung

Während bereits Übergänge zwischen Schulen und Ausbildungen (Indikatorengruppen C1 und C2) betrachtet wurden, widmet sich nun die Indikatorengruppe C4 den schulischen Laufbahnen innerhalb von Schulen. Dabei steht zunächst der jährliche Schulerfolg, der zum Aufstieg auf die nächsthöhere Schulstufe berechtigt, im Vordergrund. Schließlich wird der Aspekt der summativen Leistungsbeurteilung betrachtet, der zu den Schulerfolgen führt.

Die Schulpflicht beginnt für in Österreich wohnhafte Kinder mit dem auf die Vollendung des sechsten Lebensjahres folgenden 1. September. Wenn Kinder zu diesem Zeitpunkt tatsächlich mit der Schule beginnen, wird dies infolge als altersreguläre Einschulung bezeichnet.² Für Abbildung C4.1.a wird der schulische Verlauf von Schülerinnen und Schülern über vier Schuljahre klassifiziert, welche im Schuljahr 2019/20 altersregulär in die Volksschule eingeschult wurden. Die dafür notwendige anonymisierte Verknüpfung von Jahrgängen aus der Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler funktioniert in verschiedenen Untergruppen zu mindestens 93 %, wodurch die Schullaufbahn der Volksschülerinnen und Volksschüler sehr genau nachvollzogen werden kann. Beim nicht zuordenbaren Rest handelt es sich vermutlich mehrheitlich um Schülerinnen und Schüler, die ins Ausland gezogen sind.

C4.1 – Schulerfolgsquoten

Von diesen altersregulär in die Volksschule eingeschulten Schülerinnen und Schülern weisen 76 % den Standardverlauf von der 1. bis zur 4. Schulstufe auf, weitere 1,1 % überspringen eine Schulstufe und befinden sich mit weniger als zehn Jahren bereits in einer Schule der Sekundarstufe I. Zudem wird in Abbildung C4.1.a ersichtlich, dass knapp 19 % der altersregulär in die Volksschule eingeschulten Kinder bereits in den ersten vier Schuljahren eine Laufbahnverzögerung erfahren, indem sie entweder für die Vorschulstufe gemeldet werden (9,5 %, siehe auch Abbildung C1.1.b) oder ohne Besuch der Vorschule die 4. Schulstufe nicht erreicht haben, also ein Schuljahr wiederholt haben (9,3 %). Die flexible Schuleingangsphase innerhalb der Vorschulstufe und der ersten drei Schulstufen der Volks- und Sonderschule ermöglicht es, den Vorschulbesuch zu kompensieren, indem durch unterjährigen Wechsel bis zum Ende des dritten Schuljahres dennoch die 3. Schulstufe abgeschlossen und so regulär – trotz Vorschulbesuchs – die 4. Schulstufe erreicht wird. Dies kommt allerdings sehr selten vor (0,8 % aller Schulverläufe bzw. 7 % der Vorschülerinnen und Vorschüler). Laufbahnverzögerungen in der Volksschule betreffen etwas stärker Buben (21,6 %) als Mädchen (15,8 %), vor allem aber Schülerinnen und Schüler ohne Deutsch als Alltagssprache (36,5 %).

² Frühere und spätere Einschulungen sind ggf. möglich, kommen aber in geringem Ausmaß vor.

Im Vergleich dazu fallen die jährlichen Schulerfolgsquoten (unabhängig vom Alter beim Eintritt in eine Schulstufe) in den Schulen der Sekundarstufe I hoch aus (Abbildung C4.1.b). Sie liegen inklusive der Aufstiegsberechtigungen trotz Nicht genügend und der außerordentlichen Schülerinnen und Schüler in den MS und AHS-Unterstufen im Schuljahr 2021/22 bei über 96 %. Über vier Schuljahre kumuliert bleibt das Risiko, eine Laufbahnverzögerung zu erfahren, gering. Deutlich niedriger fallen die Anteilswerte für Aufstiegsberechtigungen in Schulen der Sekundarstufe II (AHS-Oberstufe, BMS und BHS) aus. In allen Schulen der Sekundarstufe II sind Burschen eher von Laufbahnverzögerungen betroffen als Mädchen, am meisten an BHS. Im Vergleich mit dem Schuljahr 2018/19 nehmen die Schulerfolgsquoten sowohl an den Schulen der Sekundarstufe I als auch an der Sekundarstufe II geringfügig ab (Wimmer & Oberwimmer, 2021, S. 282).

C4.2 – Schulverläufe auf der Sekundarstufe II

Die Abbildungen C4.2.a und C4.2.b zeigen Ausbildungsverläufe von Schülerinnen und Schülern, die in mittlere und höhere Schulen der Sekundarstufe II eintreten, wie sie im Nationalen Bildungsbericht 2018 (Mayrhofer et al., 2019, S. 183) für die um sechs und im Nationalen Bildungsbericht 2021 (Wimmer & Oberwimmer, 2021, S. 283) für die um drei Jahre älteren Kohorten ebenfalls berichtet werden. Mit Beginn des fünften Jahres nach Eintritt beenden 67 % der Schülerinnen und Schüler der AHS-Oberstufen diesen Schultyp. Weitere 11 % befinden sich noch auf der AHS-Oberstufe, weil sie entweder eine Klasse wiederholt oder die standardisierte Reifeprüfung („Matura“) als abschließende Prüfung noch nicht bestanden haben. Die BMS verlieren hingegen bereits zu Beginn des zweiten Schuljahres 28 % der Eintretenden durch Wechsel in eine andere Ausbildung (bspw. Berufsschule) oder Abbruch der Schullaufbahn (inkl. Wegzügen). Dieser Anteil kumuliert bis zum Beginn des fünften Jahres auf 43 % der Schülerinnen und Schüler, die aus den BMS ohne Abschluss ausscheiden. Von vermehrtem Wechsel in andere Ausbildungen sind auch die BHS betroffen (15 % zu Beginn des zweiten Schuljahres; 27 % kumuliert bis zum Beginn des sechsten Schuljahres), wobei hier gegenüber der BMS frühe Wechsel seltener sind und Eintretende ebenso seltener – ähnlich wie an AHS-Oberstufen – die Schullaufbahn gänzlich abbrechen (bzw. wegziehen).

Abbildung C4.2.b zeigt die Schulverläufe nach Einstieg in die Sekundarstufe II nach schulischer Herkunft. Insgesamt zeigt sich, dass Absolventinnen und Absolventen der AHS-Unterstufe häufiger erfolgreich in die 2. Klassen der AHS-Oberstufen und der berufsbildenden höheren Schulen aufsteigen. Im Vergleich sind Klassenwiederholungen, Wechsel in andere maturaführende Schulen oder andere Ausbildungen sowie Abbrüche weitaus seltener. Schülerinnen und Schüler, die eine höhere Schule beginnen, nachdem sie auf der Sekundarstufe I eine MS besucht haben, müssen häufiger die 1. Klasse der Sekundarstufe II wiederholen, wechseln öfter in einen anderen (nicht maturaführenden) Schultyp oder brechen die schulische Karriere gänzlich ab (inkl. Wegzügen). Dies betrifft auch Neueinsteigerinnen und Neueinsteiger der BHS, die vermehrt aus den MS kommen. Es handelt sich also nicht um ein Phänomen des Anschlussverlusts an die höhere Allgemeinbildung. Noch häufiger sind solche Verläufe für Repetentinnen und Repetenten

der höheren Schulen selbst, wovon nach einem weiteren Schuljahr nur 43 % tatsächlich in die 2. Klasse aufsteigen. Von den Wiederholenden verlassen 47 % die maturaführenden Schulen nach dem Einstiegsjahr, entweder in eine nicht maturaführende Schule (24 %) oder es kommt zum Ausbildungsabbruch (23 %).

Was die Notengebung betrifft, die letztlich zur Aufstiegsberechtigung führt, so wäre es besonders an Übergängen zwischen Schulstufen wünschenswert, dass diese – möglichst unabhängig von sozialen Einflüssen – die fachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler widerspiegelt.³ In die Schulnote fließen auch nichtfachliche Dimensionen, wie etwa die Arbeitshaltung der Schülerinnen und Schüler über das gesamte Schuljahr mit ein. Im Hinblick auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler würden trennscharfe Noten an Übergängen von einer Schulstufe auf die nächsthöhere bzw. einem Schultyp in den nächsthöheren eine sinnvolle Informationsquelle darstellen, damit sich Schülerinnen und Schüler – in Anbetracht ihrer Interessen und Stärken – in ihrer weiteren Ausbildung für einen passenden Schultyp entscheiden können. Zudem können sich weiterführende Schulen an trennscharfen Noten in wichtigen Basisfächern orientieren, wenn es darum geht, die fachlichen Kompetenzen und somit die Eignung künftiger Schülerinnen und Schüler zu beurteilen.

C4.3 – Leistungsbeurteilung

Für Abbildung C4.3.a wird die Trennschärfe von Noten in Deutsch auf der 4. Schulstufe basierend auf Daten zu Lesekompetenz aus der internationalen Studie „Progress in International Reading Literacy Study“ (PIRLS) von 2021 untersucht.⁴ Der Kompetenzbereich Lesen stellt, neben den weiteren Teilkompetenzen Sprechen, Verfassen von Texten, Rechtschreiben und Sprachbetrachtung, selbstverständlich nur einen von mehreren Teilbereichen in der gesamten Notengebung im Fach Deutsch in der vierten Schulstufe dar. Diese weiteren Teilbereiche fließen ebenso zentral in die Notengebung ein, werden aber in der PIRLS-Erhebung nicht berücksichtigt. Dies muss für die folgenden Analysen berücksichtigt werden, da aufgrund der aktuellen Datenlage einerseits die Trennschärfe von Deutschnoten und andererseits der Vergleich der Kompetenzen und der Deutschnoten nach Urbanisierungsgrad nur anhand der Lesekompetenz betrachtet wird.

Im Nationalen Bildungsbericht wird die Deutschnote dann als trennscharf erachtet, wenn der Kompetenzwert der Schülerin bzw. des Schülers zwar über dem Mittelwert von Schülerinnen und Schülern mit einer um einen Grad schlechteren Note, aber auch unter dem Mittelwert von Schülerinnen und Schülern mit einer um einen Grad besseren Note liegt. Diese Eigenschaft weisen auf der 4. Schulstufe der Volksschule 63 % der berichteten Noten im Pflichtfach Deutsch auf. Die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die mit ihrer in PIRLS 2021 gezeigten Lesekompetenz die mittleren Werte von Schülerinnen

³ Die Entwicklung der fachlichen Kompetenz selbst wird bekanntlich durch soziale Einflüsse mitbedingt (Indikatorengruppe D3).

⁴ Dafür werden Selbstauskünfte der Schülerinnen und Schüler zu ihren Deutschnoten im Semesterzeugnis herangezogen.

und Schülern mit besseren Notengraden übertreffen, sind bei den Burschen mit 15,5 % höher als bei den Mädchen mit 11,2 %. Das bedeutet eine unter Konstanthaltung der Kompetenzpunkte tendenziell schlechtere Notengebung bei den Burschen. Eine mögliche Erklärung (unter der Einschränkung, dass für die Analyse nur Lesen als eine Deutsch-Teilkomponente herangezogen werden kann) für den teilweise losen Zusammenhang zwischen Messungen in einer extern administrierten standardisierten Kompetenzerhebung und den vergebenen Noten liegt in der mangelnden Möglichkeit für Lehrkräfte, ihre Notengebung auf breiter Basis zu validieren. Dies führt unter Umständen dazu, dass die Notenvergabe vor allem aufgrund von Vergleichen innerhalb von Klassen vorgenommen wird, auf die das vorhandene Notenspektrum aufgeteilt wird.

Abbildung C4.3.b deutet teilweise in Richtung dieser Annahme: In diesem Modell wird der Notendurchschnitt in Deutsch mit der mittleren Kompetenz der PIRLS-Klassen verglichen. Der Anteil erklärter Varianz bei den mittleren Noten in Deutsch von Volksschulklassen mit wenigstens fünf Schülerinnen und Schülern beträgt 37 % – ein für sozialwissenschaftliche Betrachtungen hoher Wert. Es verbleiben aber etwa 63 % unerklärte Varianz, die vermutlich auf andere Faktoren als die Lesekompetenz (etwa die Fähigkeiten der Kinder in anderen Deutsch-Teilbereichen) zurückgeführt werden kann. Betrachtet man die Streuung der einzelnen Klassen, in Abbildung C4.3.b als Datenpunkte dargestellt, ist zu sehen, dass sich das gesamte übliche Notenspektrum nicht völlig unabhängig von den mittleren Kompetenzen der Klassen verteilt. Es zeigt sich, dass Klassen, deren Mittelwert über dem Durchschnitt aller PIRLS-Klassen liegt (vertikale Linie bei 529), auch tendenziell einen besseren Deutschnoten-Klassenmittelwert aufweisen. Ähnliches verdeutlichen die Trendlinien: Die drei Trendlinien nach Urbanisierungsgrad sowie die Trendlinie für alle Klassen zeigen allesamt einen positiven Zusammenhang, wonach bessere durchschnittliche Klassennoten in Deutsch und ein höherer Klassenmittelwert in Lesen zusammenhängen. Auf der 4. Schulstufe in der Volksschule kann die Streuung der Klassenmittelwerte der Deutschnoten zu 37 % durch die in PIRLS 2021 erbrachten Klassenmittelwerte in Lesen erklärt werden. Dieser Wert schwankt je Urbanisierungsgrad des Schulstandorts der jeweiligen Klassen zwischen 59 % in dicht besiedelten Gemeinden, 19 % in mittel besiedelten und 3 % in dünn besiedelten Gemeinden – Letzteres wohl auch aufgrund niedriger Fallzahl. Der stärkere Zusammenhang zwischen standardisiert erhobener Lesekompetenz und verbgebener Deutschnote in dicht besiedelten Gegenden könnte darauf hinweisen, dass Lehrpersonen dort eine größere Heterogenität in ihren Klassen erfahren und dadurch einen stärkeren Eindruck der möglichen Spannweite der Kompetenzen und Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler bekommen. Auch hier zeigt sich eine Diskrepanz zwischen Schulen in ländlichen und städtischen Gemeinden in Österreich.

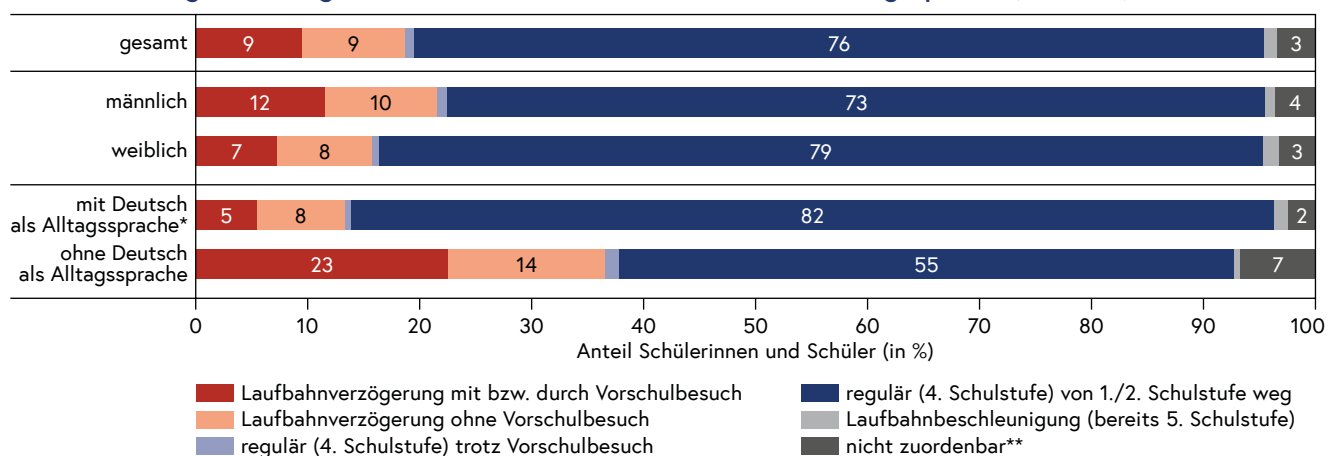


Kurz & bündig

- Drei Viertel der altersregulär eingeschulten Volksschülerinnen und Volksschüler weisen den Standardverlauf von der 1. bis zur 4. Schulstufe auf. Ein Viertel zeigt andere Verläufe, die sich durch Vorschulbesuch oder Klassenwiederholung erklären lassen.
- Mit über 90 % aufstiegsberechtigte Schülerinnen und Schüler in den MS und AHS-Unterstufen verzögert sich das schulische Fortkommen in der Sekundarstufe I vergleichsweise selten.
- Die AHS-Oberstufe beenden 67 % der Schülerinnen und Schüler in Regelzeit. In den BMS und BHS sind diese Werte mit 53 % bzw. 54 % geringer. Ausbildungswechsel oder -abbrüche kommen in der AHS-Oberstufe auch seltener vor als in den BMS und BHS.
- Die schulische Karriere ist bei Übertritt in eine AHS-Oberstufe stabiler als bei Übertritt in eine BMS oder BHS. Die BMS verliert bereits zum Beginn des zweiten Jahres 28 % der Eintretenden, die BHS 17 %.
- Verglichen mit der AHS-Unterstufe scheiden Schülerinnen und Schüler der MS häufiger aus mittleren und höheren Schulen der Sekundarstufe II aus.
- 63 % der berichteten Deutschnoten auf der 4. Schulstufe Volksschule entsprechen der in PIRLS 2021 gemessenen Lesekompetenz. Mangelnde Möglichkeit einer externen Noten-Validierung stellt unter Umständen ein Hindernis für eine höhere Trennschärfe der Noten dar.
- Auf der 4. Schulstufe der Volksschule kann die Streuung der Klassenmittelwerte der Deutschnoten zu 37 % durch die in PIRLS 2021 erhobenen Klassenmittelwerte in Lesen erklärt werden.

C4.1 – Schulerfolgsquoten

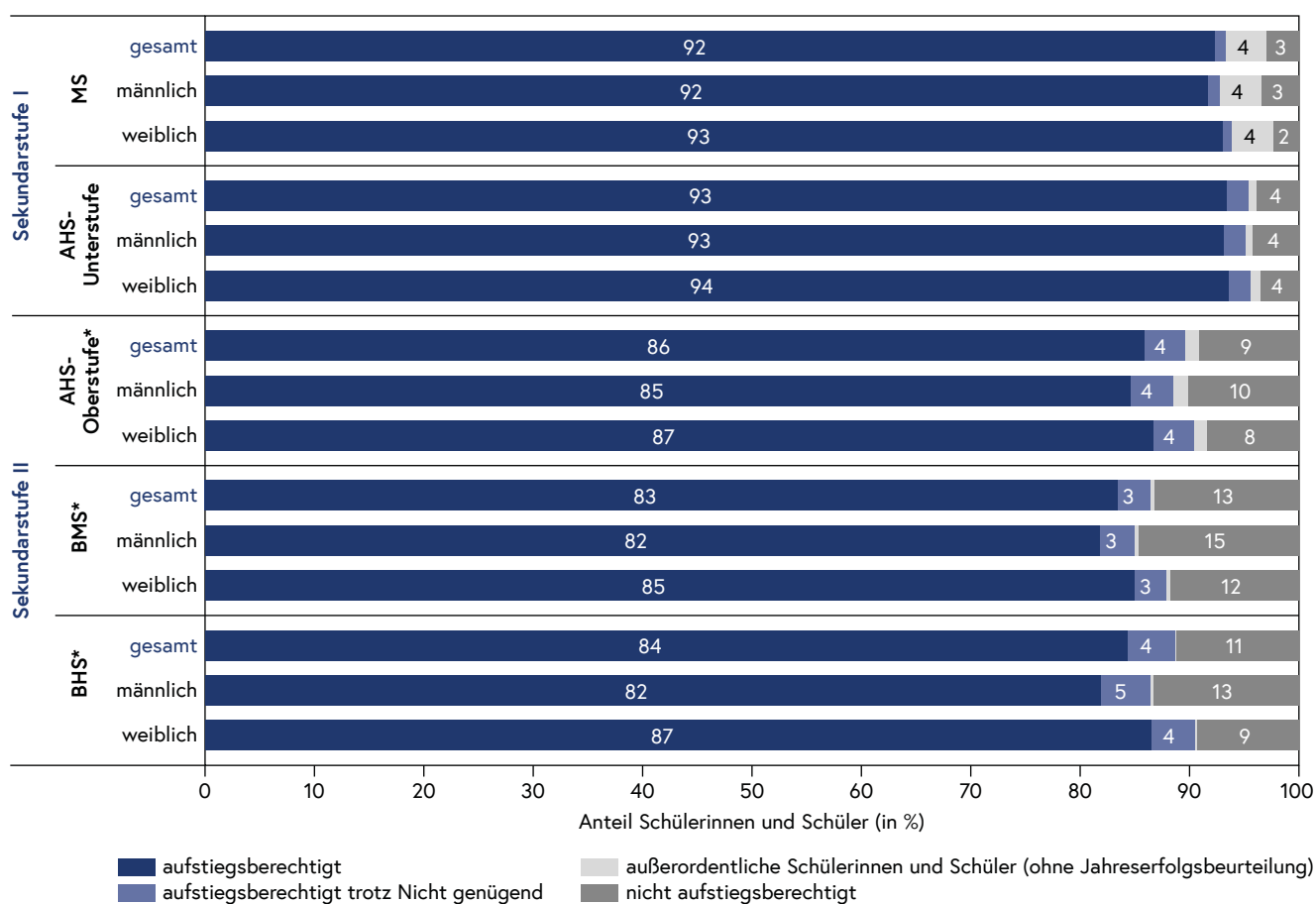
Abb. C4.1.a: Laufbahnverzögerung und Laufbahnbeschleunigung in den ersten vier Schuljahren bei alters-regulärem Beginn der Volksschule nach Geschlecht und Alltagssprache (2022/23)



Anmerkungen: Die Grundgesamtheit bilden Schülerinnen und Schüler, die zum 1. September 2019 das 6. Lebensjahr vollendet hatten und in eine Volksschule eingeschult wurden. Die Klassifikation erfolgt anhand der gemeldeten Schulstufen in den folgenden vier Schuljahren. *inkl. Nennung von Deutsch als zweite oder dritte im Alltag gebrauchte Sprache. **inkl. Wegzügen ins Ausland etc.

Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler).

Abb. C4.1.b: Schulerfolgsquoten über alle Schulstufen in Schultypen der Sekundarstufe (2021/22)

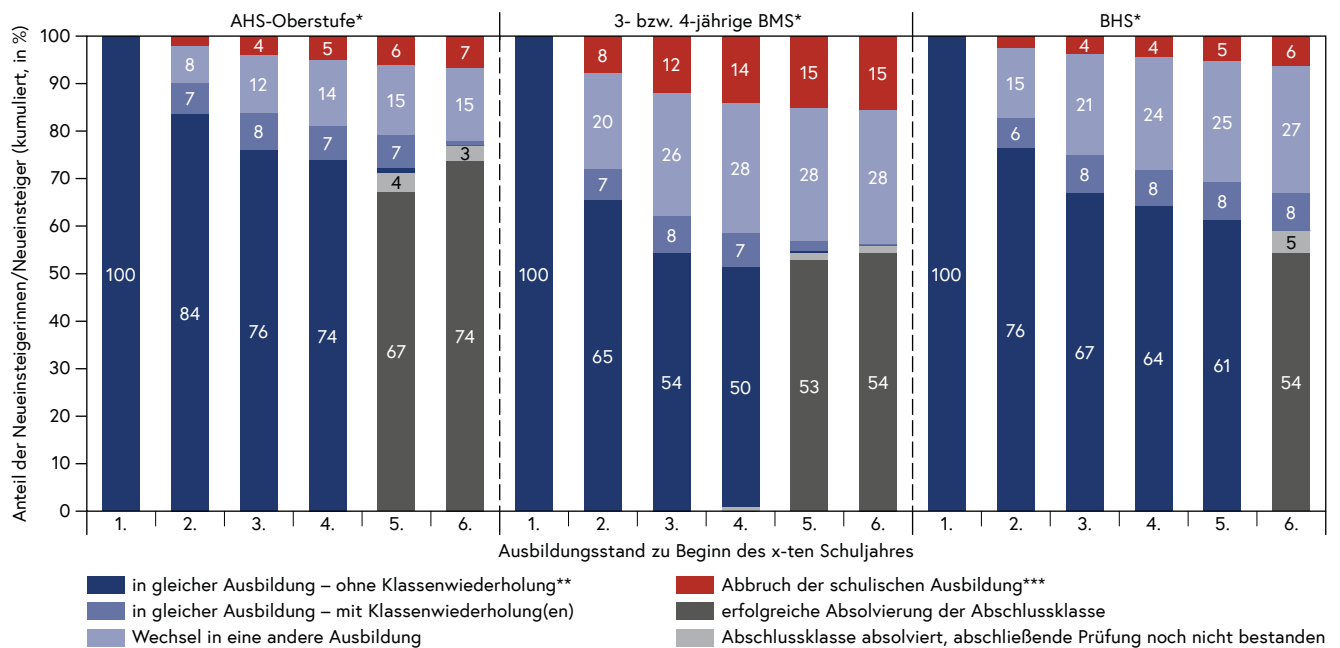


Anmerkung: * ohne Sonderformen wie Schulen für Berufstätige, Meisterschulen, Lehrgänge etc.

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

C4.2 – Schulverläufe auf der Sekundarstufe II

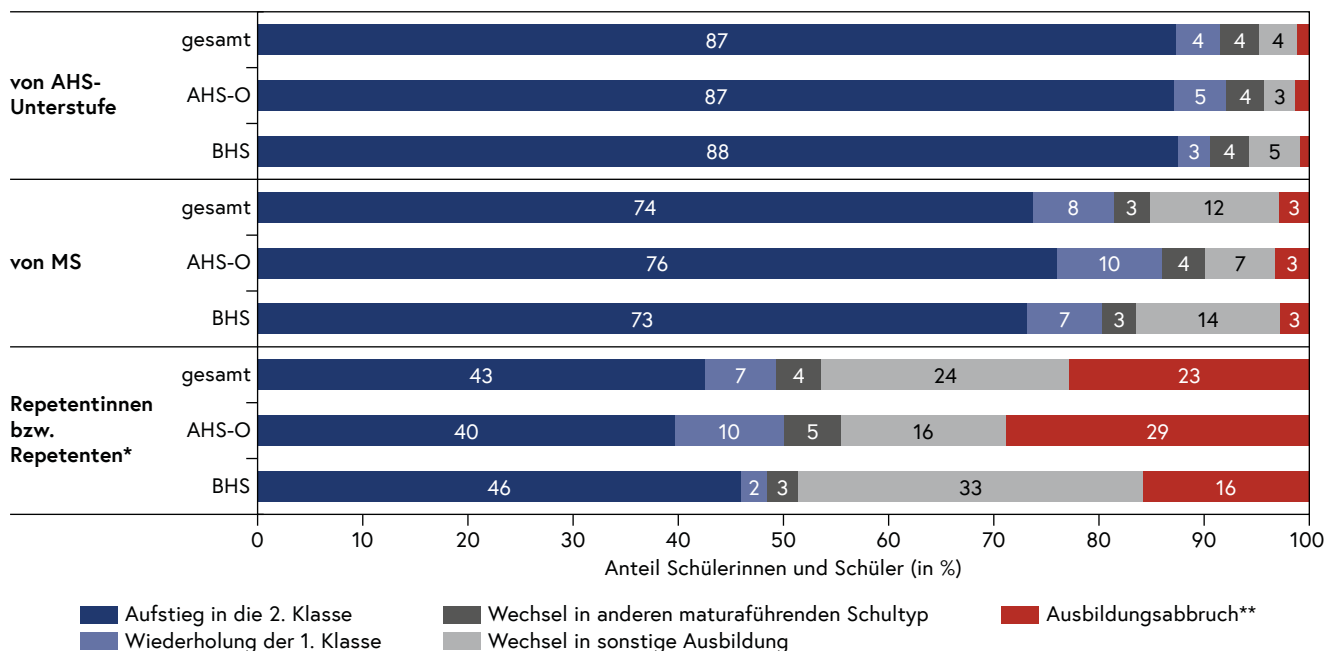
Abb. C4.2.a: Ausbildungsverlauf der Neueinsteigerinnen und Neueinsteiger in Schulen der Sekundarstufe II (Ausbildungsbeginn 2017/18)



Anmerkungen: * ohne Sonderformen wie Lehrgänge oder Schulen für Berufstätige. ** bei 3- bzw. 4-jährigen BMS inkl. erfolgreicher Absolvierung der Abschlussklasse 3-jähriger BMS im vierten Schuljahr. *** inkl. Wegzügen ins Ausland etc.

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

Abb. C4.2.b: Weitere Ausbildung nach der Einstiegsklasse maturaführender Schulen nach schulischer Herkunft (2022/23)

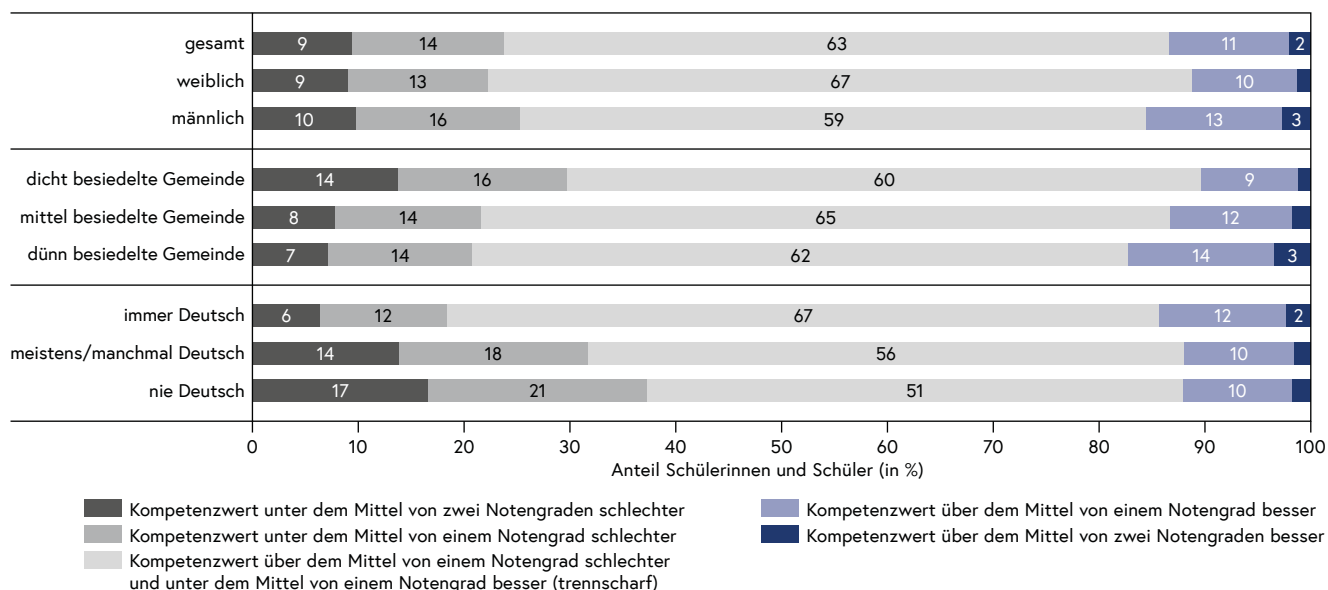


Anmerkungen: Die Grundgesamtheit sind jene Schülerinnen und Schüler, welche 2021/22 die Einstiegsklasse einer maturaführenden Schule besucht haben. * Schülerinnen und Schüler, welche die Eintrittsstufe im angeführten Schultyp wiederholt haben. ** inkl. Wegzügen ins Ausland etc.

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

C4.3 – Leistungsbeurteilung

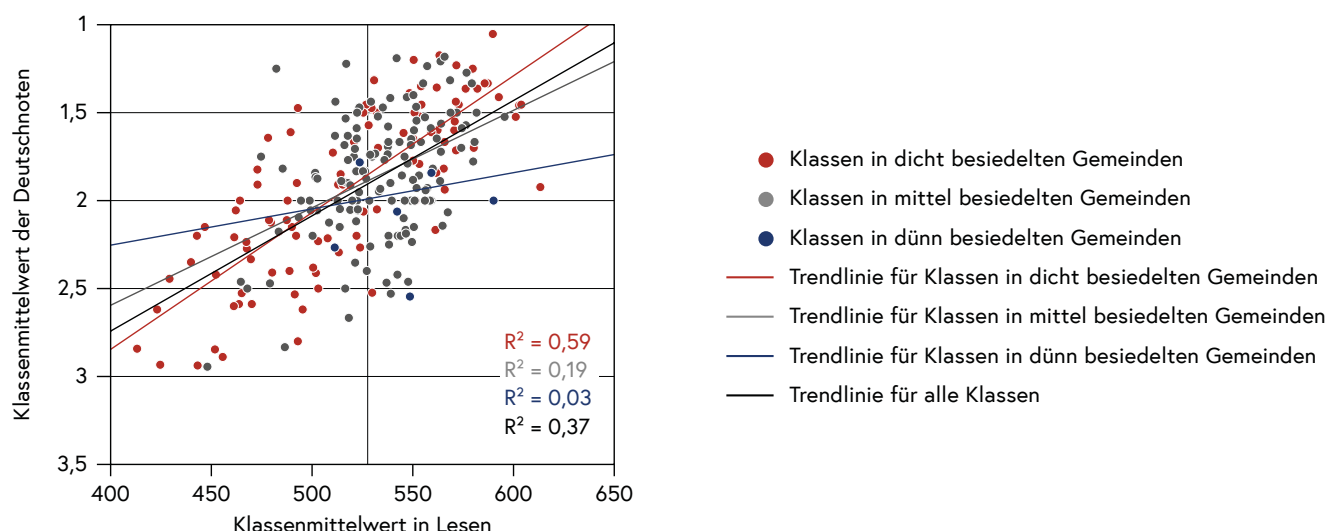
Abb. C4.3.a: Trennschärfe von Noten in Deutsch am Beispiel der Lesekompetenz (2021)



Anmerkungen: Betrachtet werden die der PIRLS-2021-Erhebung vorangegangenen Semesternoten in Deutsch laut Selbstauskunft der Schülerinnen und Schüler auf einer fünfteiligen Notenskala. Urbanisierungsgrad: dicht besiedelte Gemeinden mit über 50.000 Einwohnerinnen und Einwohnern; mittel besiedelte Gemeinden mit über 3.000 und bis zu 50.000 Einwohnerinnen und Einwohnern; dünn besiedelte Gemeinden mit bis zu 3.000 Einwohnerinnen und Einwohnern. Alltagssprache: Schülerinnen und Schüler gaben an, ob sie Deutsch immer, meistens/manchmal oder nie zu Hause als Alltagssprache sprechen.

Quelle: PIRLS 2021. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. C4.3.b: Vergleich der durchschnittlichen Lesekompetenzen und Noten in Deutsch in Klassen der 4. Schulstufe nach Urbanisierungsgrad (2021)



Anmerkungen: Betrachtet werden die der PIRLS-2021-Erhebung vorangegangenen Semesternoten in Deutsch laut Selbstauskunft der Schülerinnen und Schüler auf einer fünfteiligen Notenskala. In der Punktwolke sind alle in der Stichprobe gezogenen Klassen pro Urbanisierungsgrad mit wenigstens fünf Schülerinnen und Schülern dargestellt. Die Trendlinien (Regressionsgeraden) beziehen sich auf die Gesamtheit aller Klassen. Urbanisierungsgrade: dicht besiedelte Gemeinden mit über 50.000 Einwohnerinnen und Einwohnern; mittel besiedelte Gemeinden mit über 3.000 und bis zu 50.000 Einwohnerinnen und Einwohnern; dünn besiedelte Gemeinden mit bis zu 3.000 Einwohnerinnen und Einwohnern. Lesebeispiel: Auf der 4. Schulstufe der Volksschule kann die Streuung der Klassenmittelwerte der Deutschnoten in dicht besiedelten Gemeinden zu 59 % durch die PIRLS-2021-Klassenmittelwerte erklärt werden. In dünn besiedelten Gemeinden nur zu 3 %.

Quelle: PIRLS 2021. Berechnung und Darstellung: IQS.

Literatur

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality – changing prospects in Western society*. New York: Wiley & Sons.

Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 189–228). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2012-2-5>

Mayrhofer, L., Oberwimmer, K., Toferer, B., Neubacher, M., Freunberger, R., Vogtenhuber, S. & Baumegger, D. (2019). Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems. In K. Oberwimmer, S. Vogtenhuber, L. Lassnigg & C. Schreiner (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 123–196). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-1-C.3>

McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (Hrsg.). (2023). IGLU 2021. *Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:28075>

Reynolds, K. A., Komakhidze, M., Fishbein, B. & von Davier, M. (2024). *Aspects of Student Well-Being and Reading Achievement in PIRLS 2021 (PIRLS Insights)*. Chestnut Hill (MA): Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb1236>

Schmich, J., Wallner-Paschon, C., Illetschko, M. (Hrsg.). (2023). *PIRLS 2021. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse*. Salzburg: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). <http://doi.org/10.17888/pirls2021-eb.2>

Scheipl, J., Leeb, J., Wetzel, K., Rollett, W. & Kielblock, S. (2019). Pädagogische Ausgestaltung und förderliche Bedingungen erfolgreicher ganztägiger Schulformen. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 225–268). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-6>

Wimmer, C. & Oberwimmer, K. (2021). Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF; Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021, Teil 2: Bildungsindikatoren* (S. 250–285). Wien: Herausgeber. <http://doi.org/10.17888/nbb2021-2-C>

Indikatoren D:

Output/Outcome – Ergebnisse des Schulsystems

Christian Wimmer,
Juliane Schmich,
Lisa Wiesinger,
Birgit Lang,
Bettina Toferer,
Michael Bruneforth,
Magdalena Rölz,
Iris Höller

Die Ergebnisse des Schulsystems umfassen alle unmittelbaren Leistungen der Schule, die zunächst für die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler wirksam werden: Abschlüsse, Qualifikationen, Kompetenzerwerb, fachliches Selbstkonzept und Freude am Lernen. Diese Leistungen sollte die Schule unter dem Aspekt der Chancengerechtigkeit für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig vom Geschlecht und von a priori gegebenen Merkmalen der sozialen Herkunft bieten. Seit dem Nationalen Bildungsbericht 2021 wird auch der Bereich des gelungenen Übergangs in die Arbeitswelt nach Schulabschluss bzw. Schulabbruch dem Themenbereich Output/Outcome zugerechnet.

Leitende Fragen in diesem Kapitel sind daher: Welche Abschlüsse und Berechtigungen haben die Schülerinnen und Schüler erworben? Wie viele Jugendliche erreichen die erforderlichen Qualifikationen nicht? Was haben die Schülerinnen und Schüler in der Schule nachhaltig gelernt, wie viele erreichen notwendige Basiskompetenzen? Wie viele gehören im internationalen Vergleich zur Spitze? Inwieweit entspricht das Bildungssystem dem Ziel der Bildungsgerechtigkeit? Inwieweit ist der erreichte Bildungsstand der jungen Bevölkerung, d. h. ihre Bildungsabschlüsse, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund? Gibt es systematische soziale Unterschiede im Kompetenzerwerb? Inwieweit unterscheiden sich die Geschlechter in den erreichten Zertifikaten und Kompetenzen?

Indikatorengruppe D1 widmet sich dem Qualifikationserwerb im Schulsystem, dem Übergang in die Arbeitswelt und inwiefern hier Chancengerechtigkeit für verschiedene Gruppen an Schülerinnen und Schülern vorliegt. Indikatorengruppe D2 betrifft den Kompetenzerwerb samt Entwicklung eines positiven fachlichen Selbstkonzepts und Freude am Lernen. Indikatorengruppe D3 richtete den Blickwinkel auf den Aspekt der Chancengerechtigkeit im Kompetenzerwerb.

Die den Grafiken zugrunde liegenden Daten des Kapitels D 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://doi.org/10.17888/nbb2024-2-D-dat>

Kapitel D: <http://doi.org/10.17888/nbb2024-2-D>

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

D1 – Abschlüsse

Ein zentraler Aspekt des Outputs im Schulsystem wird durch Abschlüsse zum Ausdruck gebracht. Dabei spielen sowohl der Abschluss nach der Sekundarstufe I bzw. der Schulpflicht als auch jener nach der Sekundarstufe II, bestehend aus Abschlüssen von schulischen und dualen Bildungsgängen, sowie damit verbundene Übergänge ins Erwerbsleben eine Rolle. Die nachfolgenden Indikatoren geben dabei einen Überblick über die erworbenen Qualifikationen und Berechtigungen der österreichischen Schülerinnen und Schüler:

- Abschluss der Sekundarstufe I und Schulabbruch am Ende der Schulpflicht (D1.1)
- Früher (Aus-)Bildungsabbruch im europäischen Vergleich (D1.2)
- Abschluss der Sekundarstufe II (D1.3)
- Bestehensquoten und Prüfungsnoten zur Reife- und Diplomprüfung (D1.4)
- NEETs – Jugendliche ohne Beschäftigung und nicht in Ausbildung (D1.5)
- Übergang von der Ausbildung in die Erwerbstätigkeit (D1.6)

In Österreich wird von der Bildungsverwaltung auf die unmittelbare Fortsetzung der Bildungslaufbahn nach Beendigung der Schulpflicht Wert gelegt. Dazu tritt im Jahr 2016 das Ausbildungspflichtgesetz in Kraft, welches die verpflichtende (Aus-)Bildung für Jugendliche, die bereits ihre allgemeine Schulpflicht erfüllt haben, bis zur Vollendung des 18. Lebensjahrs vorsieht (BGBl. I Nr. 62/2016). Ziel ist es, dadurch allen Jugendlichen eine über den Pflichtschulabschluss hinausgehende Qualifikation zu ermöglichen und dem frühen (Aus-)Bildungsabbruch entgegenzuwirken (D1.1 und D1.2).

D1.1 – Abschluss der Sekundarstufe I und Schulabbruch am Ende der Schulpflicht

Ein wesentlicher Meilenstein zur Vermeidung des frühen (Aus-)Bildungsabbruchs stellt das erfolgreiche Abschließen der Sekundarstufe I dar. Dies gelingt im Jahr 2018/19 (Ausgangskohorte) 71,4 % aller Schülerinnen und Schüler, was der regulären Schullaufbahn entspricht. Von den restlichen 28,6 % erreicht der Großteil in den darauffolgenden Jahren zeitverzögert den Abschluss (Abbildung D1.1.a).

Wird die Zeit im Anschluss an die Schulpflicht näher betrachtet (Abbildung D1.1.b), zeigt sich, dass rund 6,8 % der österreichischen Schülerinnen und Schüler die Schullaufbahn im Jahr nach Beendigung der Pflichtschulzeit nicht fortsetzen – ein Phänomen, das vor allem Burschen mit nichtdeutscher Alltagssprache betrifft (12,9 %) und das insgesamt auch gegenüber 2018/19 (6,4 %) wieder leicht ansteigt. Bei Kindern mit deutscher Alltagssprache bleiben die Anteile über die Zeit hinweg relativ stabil. Im Bundesländervergleich gibt es in Wien die meisten Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher, wobei sich der Anteil seit 2018/19 von etwa 10 % bis 2021/22 auf 8,8 % verringert. Ebenfalls hohe, aber über die Zeit hinweg stabile Anteile sind in der Steiermark mit 7,3 % zu finden. In Niederösterreich steigt der Anteil im Vergleich zu 2018/19 um 1,8 Prozentpunkte auf 7,6 %. Am niedrigsten ist die Quote der Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher (4,7 %) in Salzburg.

Unter Rückgriff auf europäische Daten zeigt der Geschlechtervergleich über die Jahre hinweg vor allem in den letzten Jahren einen Anstieg bei den frühen Abbrecherinnen und Abbrechern von Schule und Ausbildung (*Early Leavers from Education and Training*), wobei die Geschlechterdifferenz seit 2016 zulasten der männlichen Jugendlichen/jungen Erwachsenen geht (2022: 9,5%, Abbildung D1.1.c). Dennoch gelingt es Österreich mit 8,4% auch 2022 noch, unter dem in der „Europa 2030 Strategie“ (BMBWF, 2024) vorgegebenen und von Österreich spezifizierten Ziel von 9,0% zu bleiben.

Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern liegt Österreich (8,4%) knapp über dem EU-Schnitt (8,1%), aber deutlich unterhalb der Nachbarländer Italien, Ungarn oder Deutschland. Unter den Nachbarländern verzeichnen Slowenien und Tschechien die niedrigsten Quoten im Bereich des frühen (Aus-)Bildungsabbruchs (Abbildung D1.2.a).

D1.2 – Früher
(Aus-)Bildungsabbruch im
europäischen Vergleich

Im Jahr 2022 verfügen 85,4% der jungen Erwachsenen (20–24 Jahre) über einen Bildungsabschluss im Sekundarbereich II (Abbildung D1.3.a), womit Österreich unter dem EU-Schnitt von 87% liegt. Trotz eines tendenziellen Rückgangs seit 2016 (89,5%, nicht dargestellt, siehe Tabelle D1.3.a im Online-Datenmaterial) übertrifft Österreich mit diesem Ergebnis das bereits 2000 im Rahmen der Lissabon-Strategie festgelegte Ziel von 85%.¹ Während einzelne Nachbarländer wie Slowenien, die Slowakei oder auch die Schweiz etwas über der österreichischen Quote liegen, weist vor allem Deutschland mit 70,1% eine deutlich niedrigere Quote auf.

D1.3 – Abschluss der
Sekundarstufe II

Betrachtet man unter den Bildungsabschlüssen nur jene, die mit dem Erwerb eines positiven Reifeprüfungszeugnisses an einer AHS oder BHS einhergehen, zeigt sich in Abbildung D1.3.b, dass der Anteil an Maturantinnen und Maturanten gemessen an der Altersgruppe der 18-/19-Jährigen 2022 bei 44,5% liegt, wobei der Anteil der Frauen gegenüber jenem der Männer gemessen an der Wohnbevölkerung höher ist.

Die Anteile der AHS-Reifeprüfungen im Vergleich zu allen absolvierten Reifeprüfungen sind v. a. durch das wachsende Angebot an BHS seit den 1990er-Jahren auf Werte unter 50% gesunken. Stabile Anteilswerte von gut 40% zeigen sich über die letzten Jahre hinweg, ebenso wie die Tatsache, dass der Frauenanteil bei den AHS-Reifeprüfungen kontinuierlich über jenem der Männer liegt (Abbildung D1.3.c).

Wird die Vorbildung der Maturantinnen und Maturanten näher betrachtet, zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler aus den BHS zu 63% aus den allgemeinbildenden Pflichtschulen (vorwiegend Mittelschulen) auf die Sekundarstufe II gewechselt sind, während

¹ Der in der 2000 verabschiedeten Lissabon-Strategie formulierte Bildungs-Benchmark im Bereich gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Innovation legt das Ziel fest, dass bis 2010 mindestens 85% der 22-Jährigen in der Europäischen Union einen Sekundarstufe-II-Abschluss besitzen. Dieser Benchmark wird in der Europa-2030-Strategie nicht neu formuliert, weshalb diese Quote nach wie vor als Referenz dient (Oberwimmer, Vogtenhuber, Lassnigg & Schreiner, 2019, Indikator D1.3).

sich die Oberstufe der AHS hauptsächlich aus der Unterstufe (AHS-Langform) speist. Aber auch in reinen Oberstufengymnasien ist mit 41% der Anteil an Schülerinnen und Schülern aus einer AHS-Unterstufe relativ hoch (Abbildung D1.3.d).

D1.4 – Bestehensquoten und Prüfungsnoten zur Reife- und Diplomprüfung

93% der Schülerinnen und Schüler, die bei der Matura antreten, schließen diese positiv ab (Abbildung D1.4.a). In der detaillierteren Betrachtung zeigt sich jedoch, dass – unabhängig vom Schultyp – Frauen tendenziell höhere Bestehensquoten aufweisen als Männer – dieses Muster zeigt sich auch 2019/20 (Neubacher & Wimmer, 2021, Indikator D1.4.a). Im Bundesländervergleich liegen die Bestehensquoten zwischen 90% in Wien und 97% im Burgenland (Abbildung D1.4.b).

Im Notenvergleich erzielen Männer bei der Matura in Mathematik – vor allem in den AHS – tendenziell häufiger bessere Noten, im Fach Deutsch sind es tendenziell eher die Frauen. Keine nennenswerten Geschlechterunterschiede zeigen sich im Fach Englisch – hier fallen hingegen die höheren Anteile bei den sehr guten Ergebnissen in den AHS im Vergleich zu den BHS auf (Abbildung D1.4.c).

D1.5 – NEETs – Jugendliche ohne Beschäftigung und nicht in Ausbildung

Das Gelingen des Übergangs von Schule und Ausbildung in die Beschäftigung wiederum hängt einerseits von der Qualität der schulischen Ausbildung sowie den Maßnahmen der Berufsberatung und Berufsvorbereitung ab, andererseits auch vom Arbeitsmarkt und den wirtschaftlichen und demografischen Gegebenheiten. Im Jahr 2022 befinden sich in Österreich – ähnlich wie im Jahr 2012 – 12,6% der Jugendlichen weder in Ausbildung noch in der Schule (Abbildung D1.5.a). Knapp die Hälfte davon (5,6%) befindet sich aber in einem Beschäftigungsverhältnis – ein im Vergleich zu anderen Ländern relativ hoher Wert, der unter anderem in Finnland und den Niederlanden bei über sechs Prozent liegt. Der Anteil an Jugendlichen, die sich weder in der Schule oder in Ausbildung befinden und zudem nicht beschäftigt sind (NEETs = *Not in Education, Employment, or Training*), liegt in Österreich bei 7,0%, wobei gut ein Drittel davon auf Arbeitssuche ist. Damit liegt Österreich nicht nur über dem Schnitt der EU-Länder in der OECD, sondern auch über jenem der Nachbarländer Deutschland, Ungarn und der Slowakei. Bezogen auf die Gruppe der inaktiven NEETs (nicht in Schule oder Ausbildung und arbeitslos) liegt der Anteil Österreichs (4,3%) etwa im EU-Schnitt und deutlich unter den Anteilen von Italien und Slowenien (ca. 12%). In Bezug auf die Gruppe der Jugendlichen, die sich nicht in Schule oder Ausbildung befinden, unterscheiden sich die Anteile der weiblichen und männlichen Jugendlichen in Österreich 2022 kaum. Mehrheitlich (u. a. in Ungarn, der Slowakei, Italien oder Frankreich) und auch im Schnitt der EU-Länder in der OECD ist tendenziell der Anteil der männlichen Jugendlichen höher.

Dass der Einstieg ins Berufsleben für junge Erwachsene, die ihre Ausbildung bzw. Schulbildung (auf der Sekundarstufe II) abbrechen, tendenziell länger dauert, zeigen die Abbildungen D1.6.a und D1.6.b. Nach einem erfolgreich abgeschlossenen Lehrabschluss nehmen 63 % der jungen Frauen bzw. 61 % der jungen Männer innerhalb von drei Monaten die erste Erwerbstätigkeit auf. Bei den Abbrecherinnen und Abbrechern sind es 30 % (Frauen) bzw. 38 % (Männer).

D1.6 – Übergang von der Ausbildung in die Erwerbstätigkeit

Im Bereich der Schulabschlüsse bzw. vorzeitig abgebrochenen Schullaufbahnen zeigt sich ein heterogenes Bild. Personen nach einem Schulabschluss steigen tendenziell eher später in den Beruf ein als jene nach einem Lehrabschluss, wobei Frauen im Vergleich zu Männern häufiger in den ersten drei Monaten nach Schulabschluss eine Erwerbsarbeit aufnehmen. Aus den AHS kommend sind die Unterschiede zwischen Abbrecherinnen und Abbrechern und erfolgreichen Absolventinnen und Absolventen – auf generell niedrigem Niveau – gering.

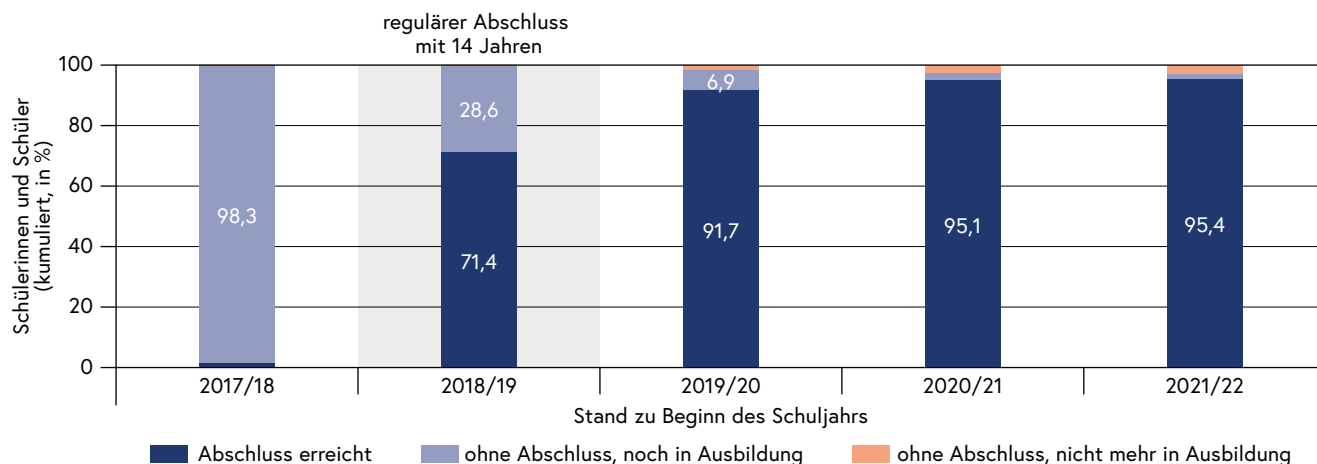


Kurz & bündig

- Rund 6,8 % der österreichischen Schülerinnen und Schüler setzen die Schullaufbahn im Jahr nach Beendigung der Pflichtschulzeit nicht fort.
- Österreich liegt bei den Abschlussquoten auf der Sekundarstufe II mit 85,4 % unter dem EU-Schnitt (87 %), übertrifft aber das in der Lissabon-Strategie festgelegte Ziel von 85 %.
- Die Zahl der Maturantinnen und Maturanten der BHS übertrifft auch im Jahr 2022 jene der AHS. 93 % der Schülerinnen und Schüler, die bei der Matura antreten, schließen diese positiv ab. Frauen weisen tendenziell höhere Bestehensquoten auf als Männer.
- Bei der Matura erzielen im Notenvergleich Männer in Mathematik tendenziell häufiger bessere Noten, im Fach Deutsch sind es tendenziell eher die Frauen.
- Der Anteil an Jugendlichen, die sich weder in der Schule oder in Ausbildung befinden und zudem nicht beschäftigt sind (NEETs = Not in Education, Employment, or Training) liegt in Österreich mit 7,0 % über dem Schnitt der EU-Länder in der OECD.
- Eine abgeschlossene berufliche Qualifikation begünstigt einen raschen Einstieg in die Erwerbstätigkeit.

D1.1 – Abschluss der Sekundarstufe I und Schulabbruch am Ende der Schulpflicht

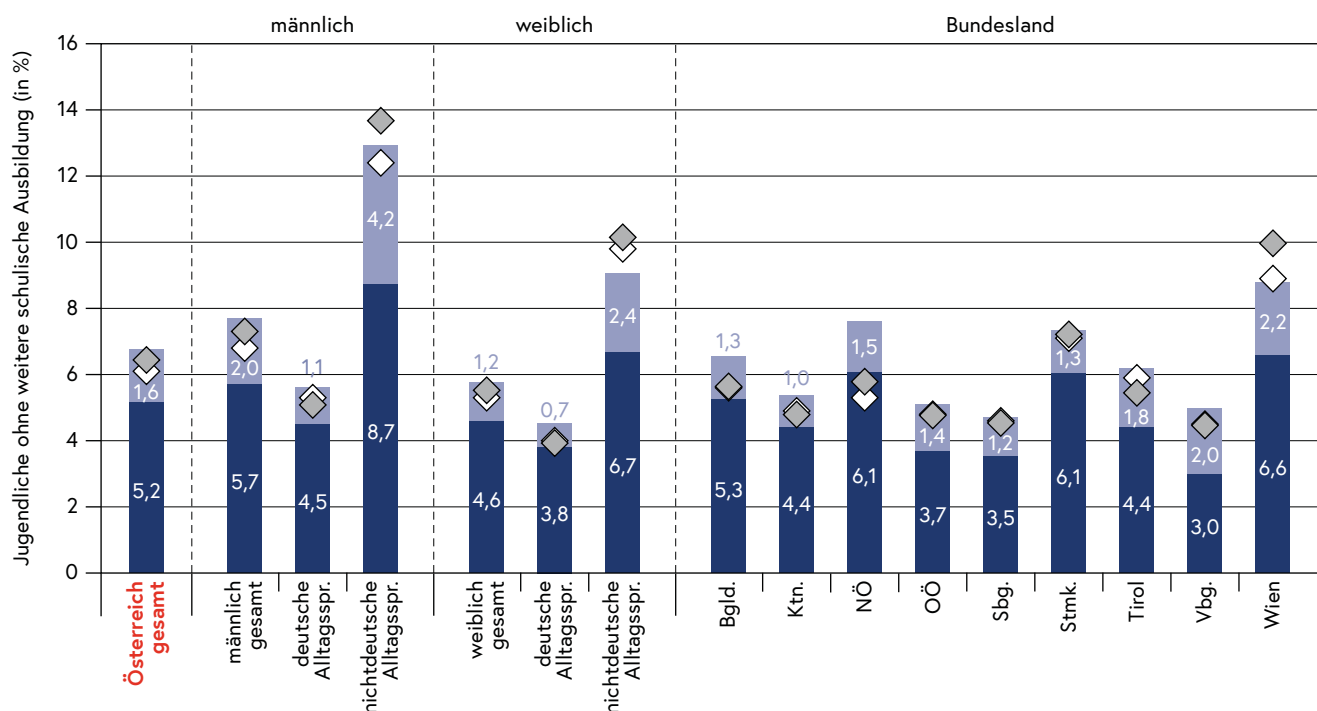
Abb. D1.1.a: Erwerb eines Abschlusses der Sekundarstufe I im Bildungsverlauf



Anmerkungen: Erreichter Abschluss über die Jahre hinweg kumulierend dargestellt. Regulärer Abschluss nach acht Schulstufen (entspricht der Ausgangskohorte im Jahr 2018/19). Vorzeitiger Schulabschluss (2017/18) z. B. durch frühzeitige Einschulung oder Überspringen von Schulstufen. Späterer Schulabschluss durch Vorschulbesuch, Klassenwiederholung(en) oder verspätete Einschulung.

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

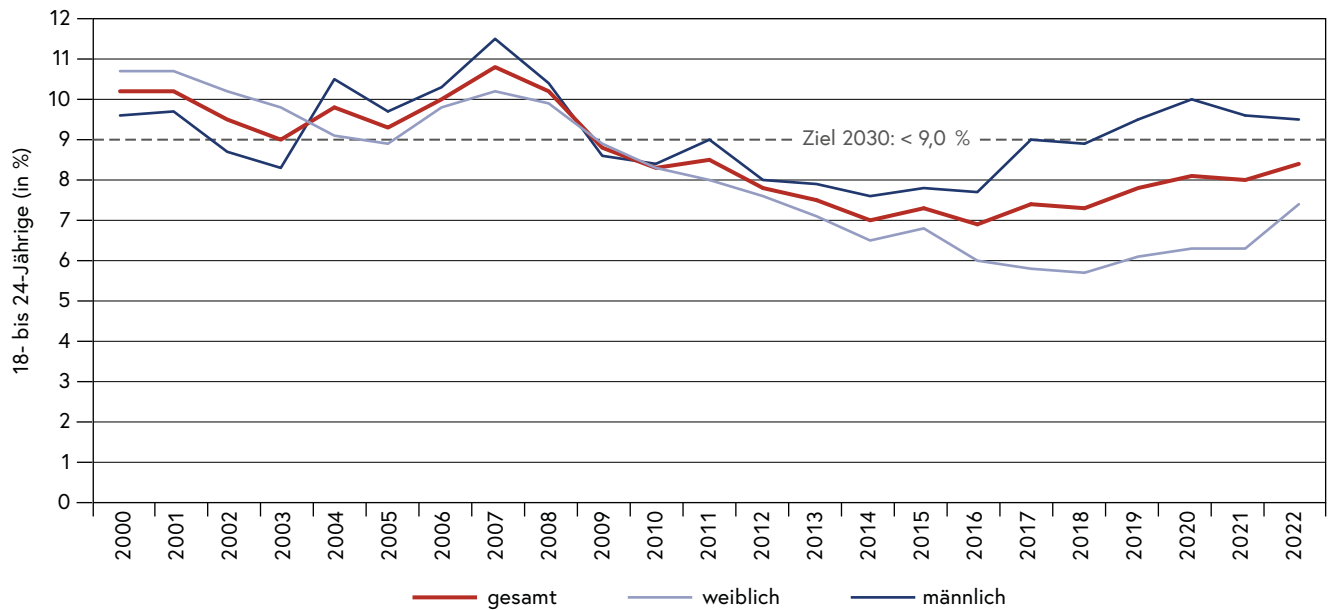
Abb. D1.1.b: Anteil der Jugendlichen ohne weitere schulische Ausbildung im Jahr nach der Absolvierung der Schulpflicht* nach Geschlecht und Alltagssprache bzw. nach Bundesland (2021/22)



Abschluss der Sekundarstufe I erreicht** nicht erreicht ◇ Vergleichswert 2015/16 (gesamt) ◆ Vergleichswert 2018/19 (gesamt)

Anmerkungen: *14-jährige Schülerinnen und Schüler des Schuljahrs 2020/21, die im Schuljahr 21/22 keine Schule mehr besuchen (Alter zum Stichtag 1. September 2020; bei regulärer Einschulung im Alter von 6 Jahren im Schuljahr 2020/21 im letzten Jahr der Schulpflicht). **erfolgreicher Abschluss der 8. Schulstufe bestimmter Schultypen (z. B. Hauptschule, [Neue] Mittelschule, AHS-Unterstufe), der zum Besuch einer weiterführenden Ausbildung berechtigt.

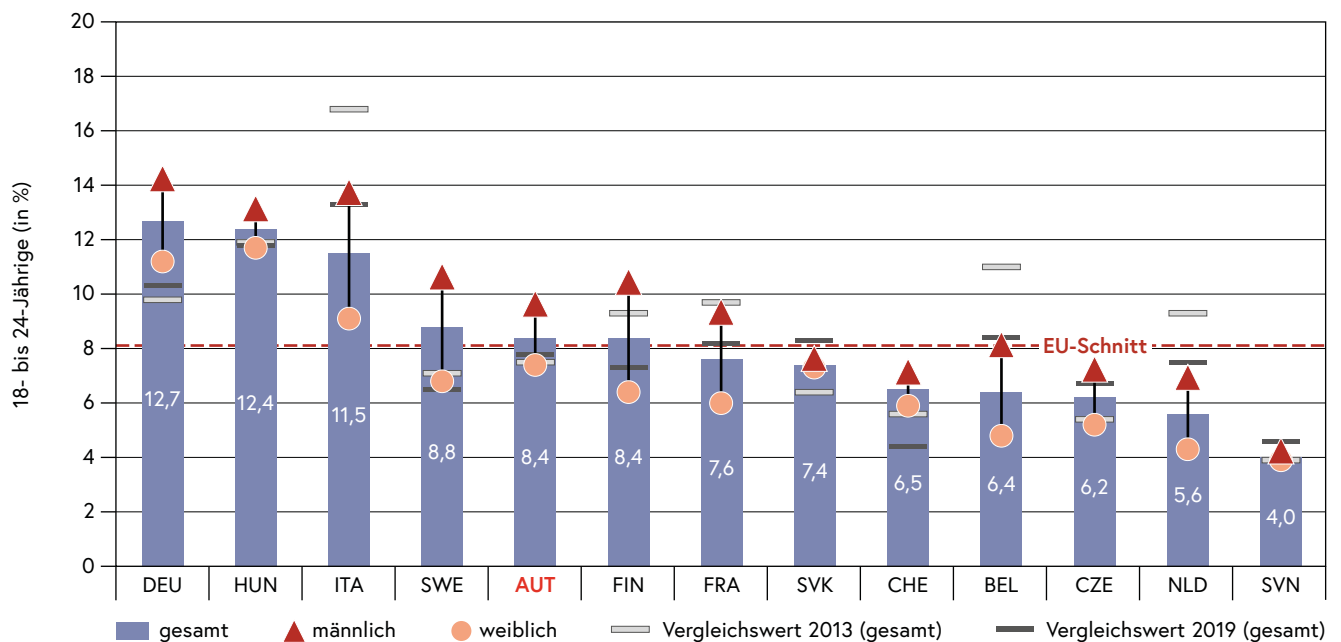
Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Darstellung: IQS.

Abb. D1.1.c: Frühe Abbrecherinnen und Abbrecher von Schule und Ausbildung nach Geschlecht (2000–2022)

Anmerkungen: Daten bis 2013 basierend auf ISCED-1997, Daten ab 2014 basierend auf ISCED-2011. Frühe Bildungsabbrecherinnen und Bildungsabbrecher sind in dieser Darstellung definiert als Jugendliche/junge Erwachsene im Alter von 18–24 Jahren, die sich aktuell nicht in Aus- oder Weiterbildung befinden und keinen Abschluss über die ISCED-2011-Ebene 2 (Sekundarstufe I) bzw. davor die ISCED-1997-Ebene 3c hinaus aufweisen können.

Quelle: Eurostat (European Labour Force Survey). Darstellung: IQS.

D1.2 – Früher (Aus-)Bildungsabbruch im europäischen Vergleich

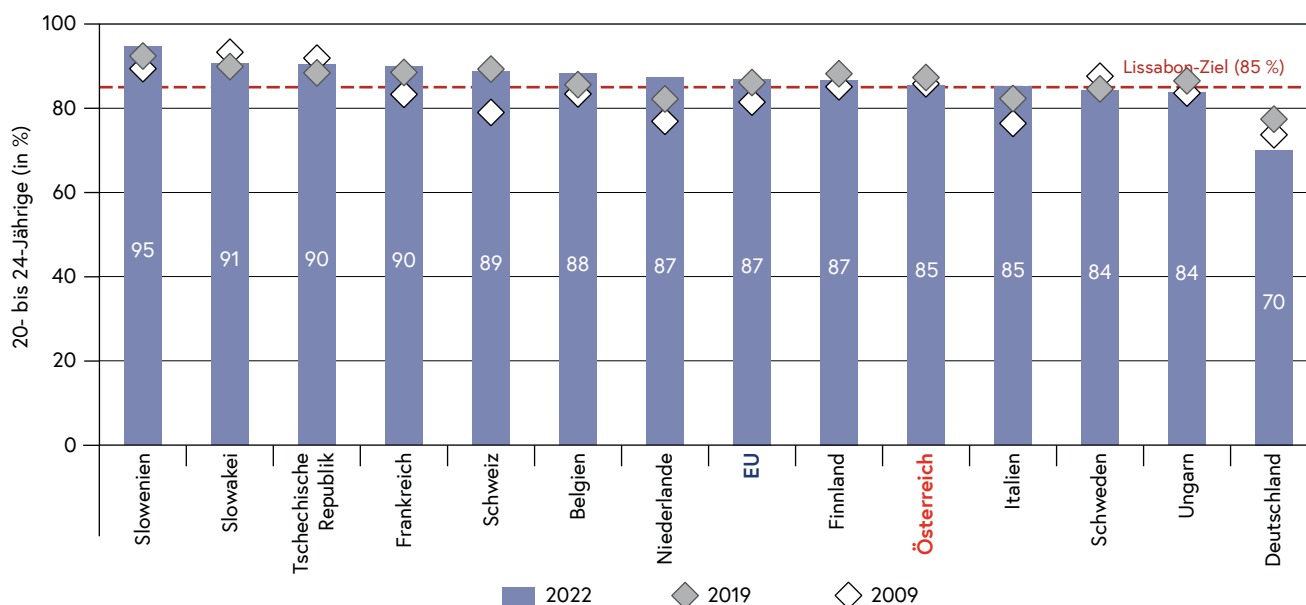
Abb. D1.2.a: Frühe Abbrecherinnen und Abbrecher von Schule und Ausbildung im europäischen Vergleich und nach Geschlecht (2022)

Anmerkung: Daten bis 2013 basierend auf ISCED-1997, Daten ab 2014 basierend auf ISCED-2011.

Quelle: Eurostat (European Labour Force Survey). Darstellung: IQS.

D1.3 – Abschluss der Sekundarstufe II

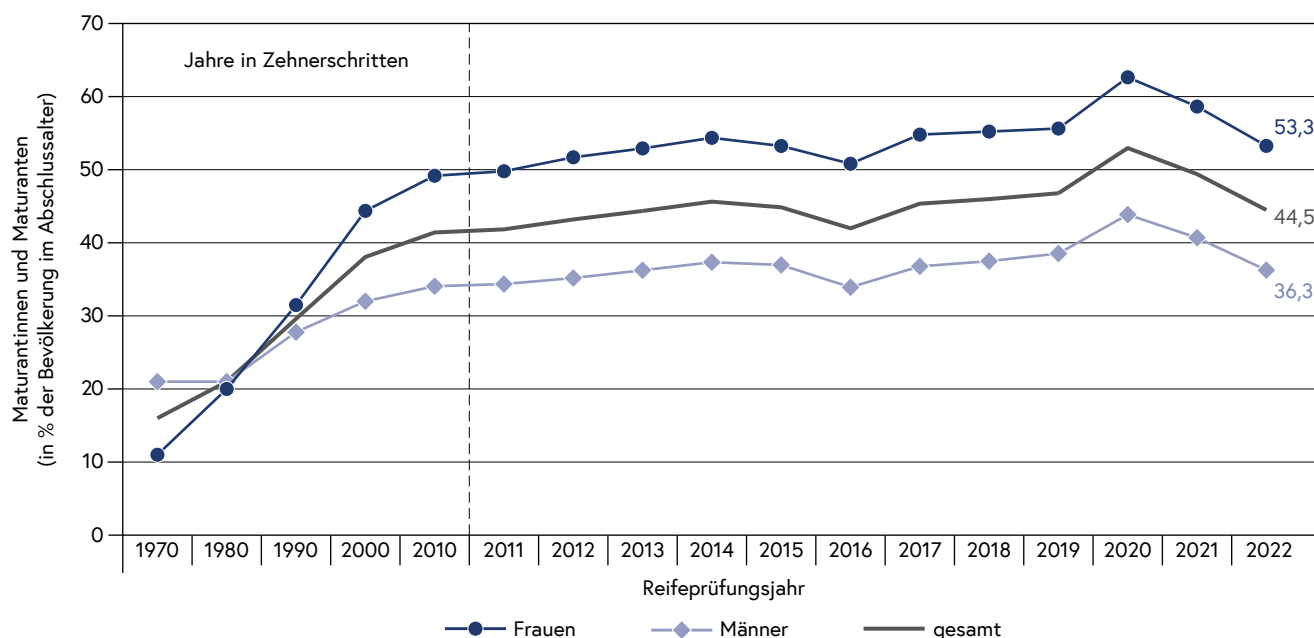
Abb. D1.3.a: Anteil der 20- bis 24-jährigen Personen mit zumindest einem Abschluss im Sekundarbereich II* im europäischen Vergleich (2022)



Anmerkungen: Daten bis 2013 basierend auf ISCED-1997, Daten ab 2014 basierend auf ISCED-2011. In der Berechnung/Darstellung werden auch Personen, die die 3. Klasse einer BHS oder einen Lehrabschluss erfolgreich absolviert haben, den Abschlüssen des Sekundarbereichs II zugerechnet. * Sekundarbereich II gemäß ISCED-Klassifikation.

Quelle: Eurostat (European Labour Force Survey). Darstellung: IQS.

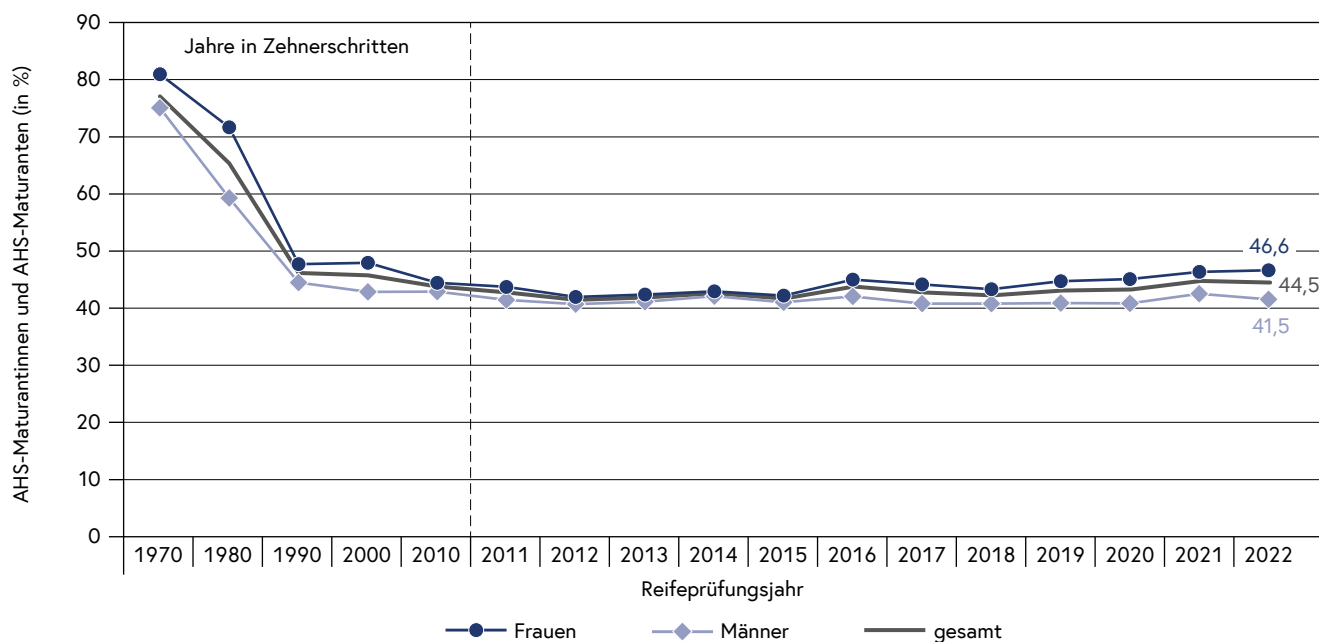
Abb. D1.3.b: Reifeprüfungsquoten nach Geschlecht (1970–2022)



Anmerkungen: Berechnung der jährlichen Reifeprüfungsquote durch den Anteil an Maturantinnen und Maturanten an der Wohnbevölkerung, gemessen als arithmetisches Mittel der 18- und 19-Jährigen. Berücksichtigt werden auch Aufbaulehrgänge, Schulen für Berufstätige und externistische Reifeprüfungen sowie Kollegs und Lehrgänge für Sonderpädagogik (Folgeabschlüsse).

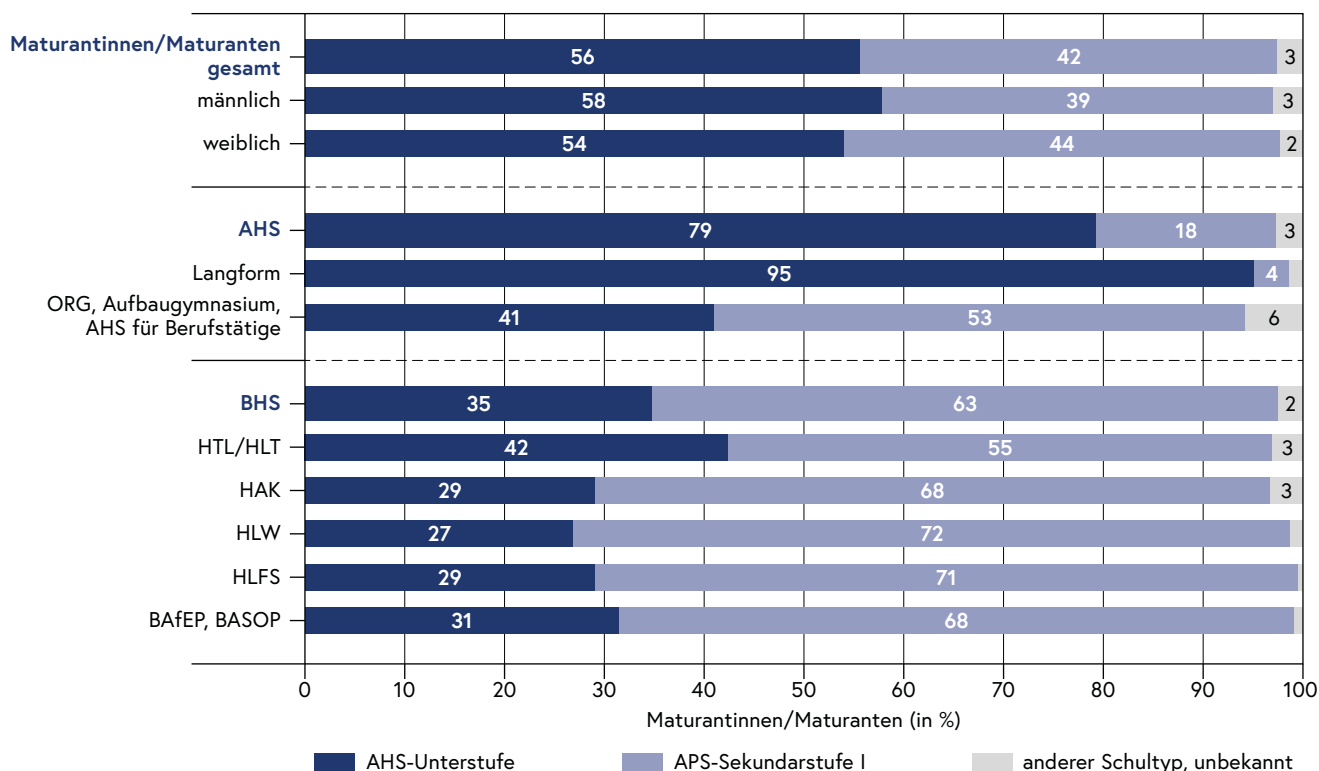
Quellen: Statistik Austria (Bevölkerungstatistik, Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. D1.3.c: Anteil an AHS-Reifeprüfungen nach Geschlecht (1970–2022)



Anmerkung: Berechnung des jährlichen AHS-Reifeprüfungsanteils an allen Maturantinnen und Maturanten.
 Quellen: Statistik Austria (Bevölkerungstatistik, Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. D1.3.d: Vorbildung der Maturantinnen und Maturanten (2022)

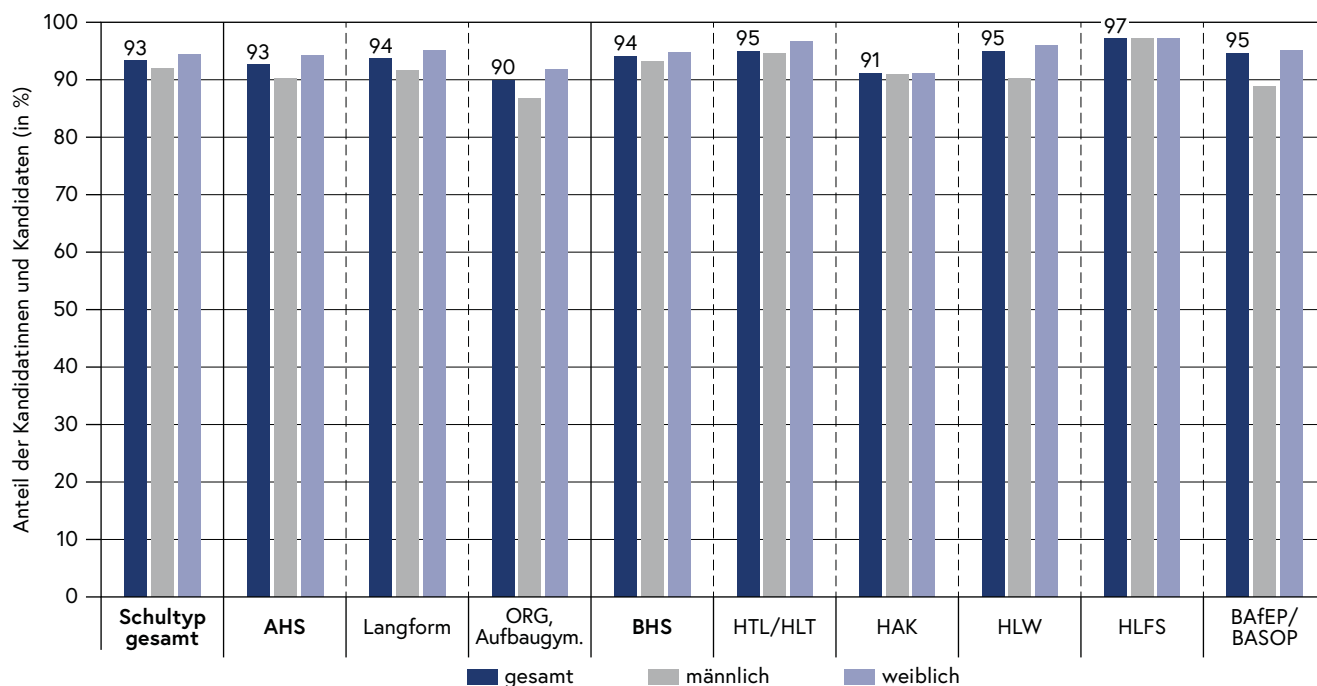


Anmerkung: Inkl. Aufbaulehrgängen und Schulen für Berufstätige, ohne Kollegs und Lehrgänge für Sonderpädagogik (Diplomprüfungen als Zweit- bzw. Folgeabschlüsse).

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

D1.4 – Bestehensquoten und Prüfungsnoten zur Reife- und Diplomprüfung

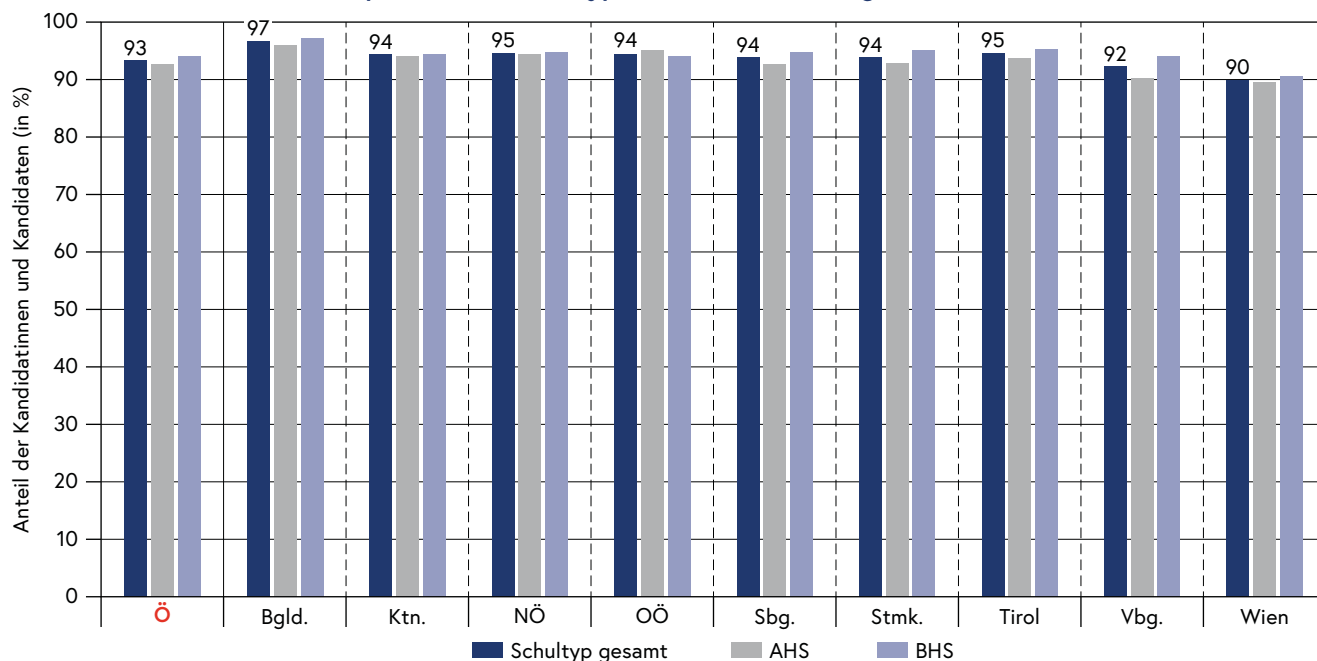
Abb. D1.4.a: SRDP-Bestehensquoten nach Geschlecht und Schultyp (2022)



Anmerkung: Bestehensquoten beziehen sich auf die erfolgreiche Absolvierung aller drei Säulen der teilstandardisierten Reife- und Diplomprüfung: 1) eine vorwissenschaftliche Arbeit an den AHS bzw. Diplomarbeit an den BHS, 2) schriftliche Klausurprüfungen (inkl. mündlicher Kompensationsprüfungen), welche in standardisierten Fächern standardisiert und in nichtstandardisierten Prüfungsfächern nichtstandardisiert abgehalten werden, und 3) nichtstandardisierte mündliche Prüfungen.

Quelle: BMBWF (SRDP). Darstellung: IQS.

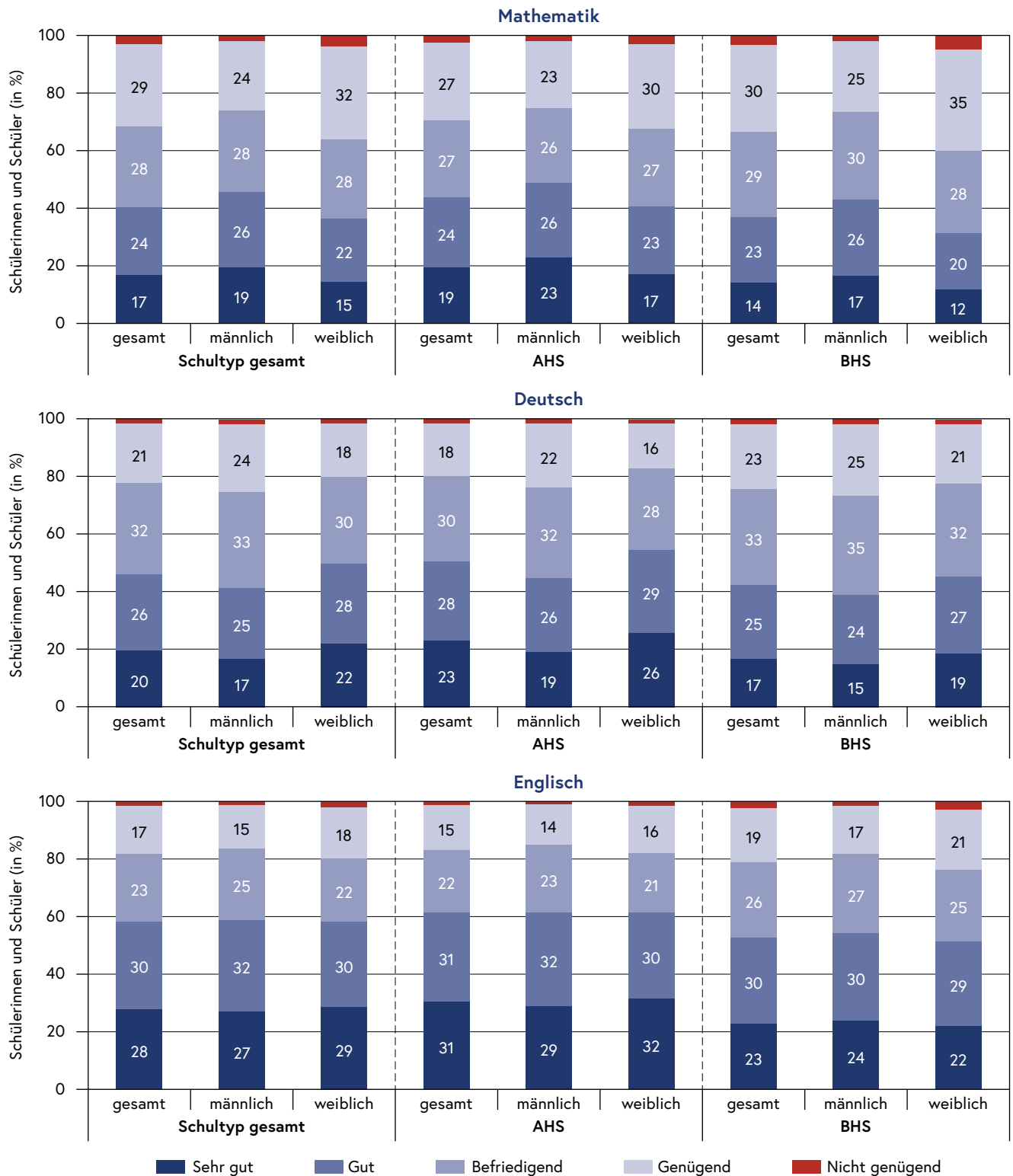
Abb. D1.4.b: SRDP-Bestehensquoten nach Schultyp im Bundesländervergleich (2022)



Anmerkung: Siehe Anmerkung zu Abbildung D1.4.a.

Quelle: BMBWF (SRDP). Darstellung: IQS.

Abb. D1.4.c: Reifeprüfungsnoten in Mathematik, Deutsch und Englisch nach Schultyp und Geschlecht (Haupttermin 2022)

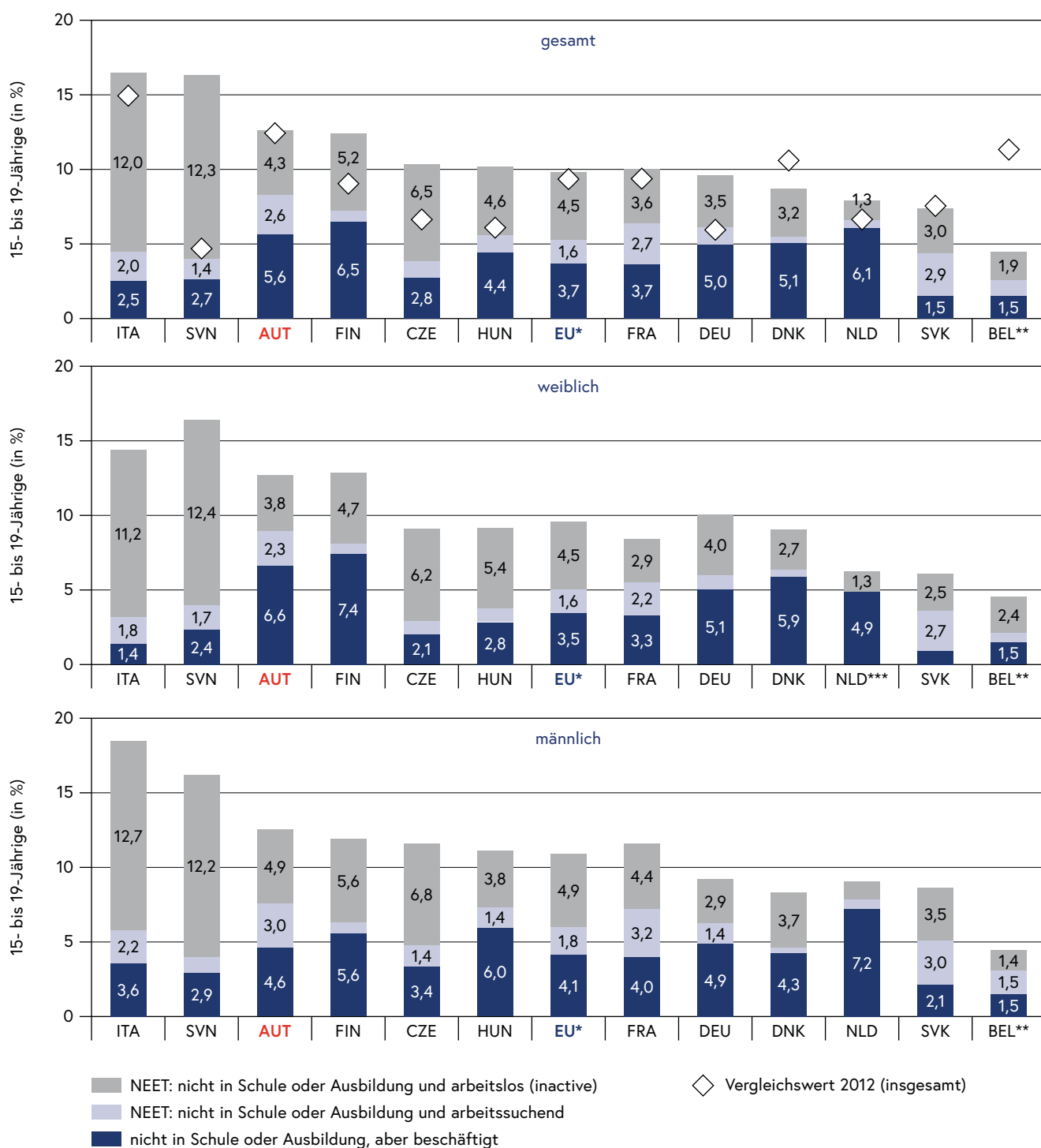


Anmerkung: Note im jeweils standardisierten Prüfungsfach zum Haupttermin (inkl. Kompensationsprüfung).

Quelle: BMBWF (SRDP). Darstellung: IQS.

D1.5 – NEETs – Jugendliche ohne Beschäftigung und nicht in Ausbildung

Abb. D1.5.a: Anteil der 15- bis 19-Jährigen, die sich nicht in Schule oder Ausbildung befinden, nach Erwerbsstatus und Geschlecht im Vergleich mit ausgewählten Ländern (2022)

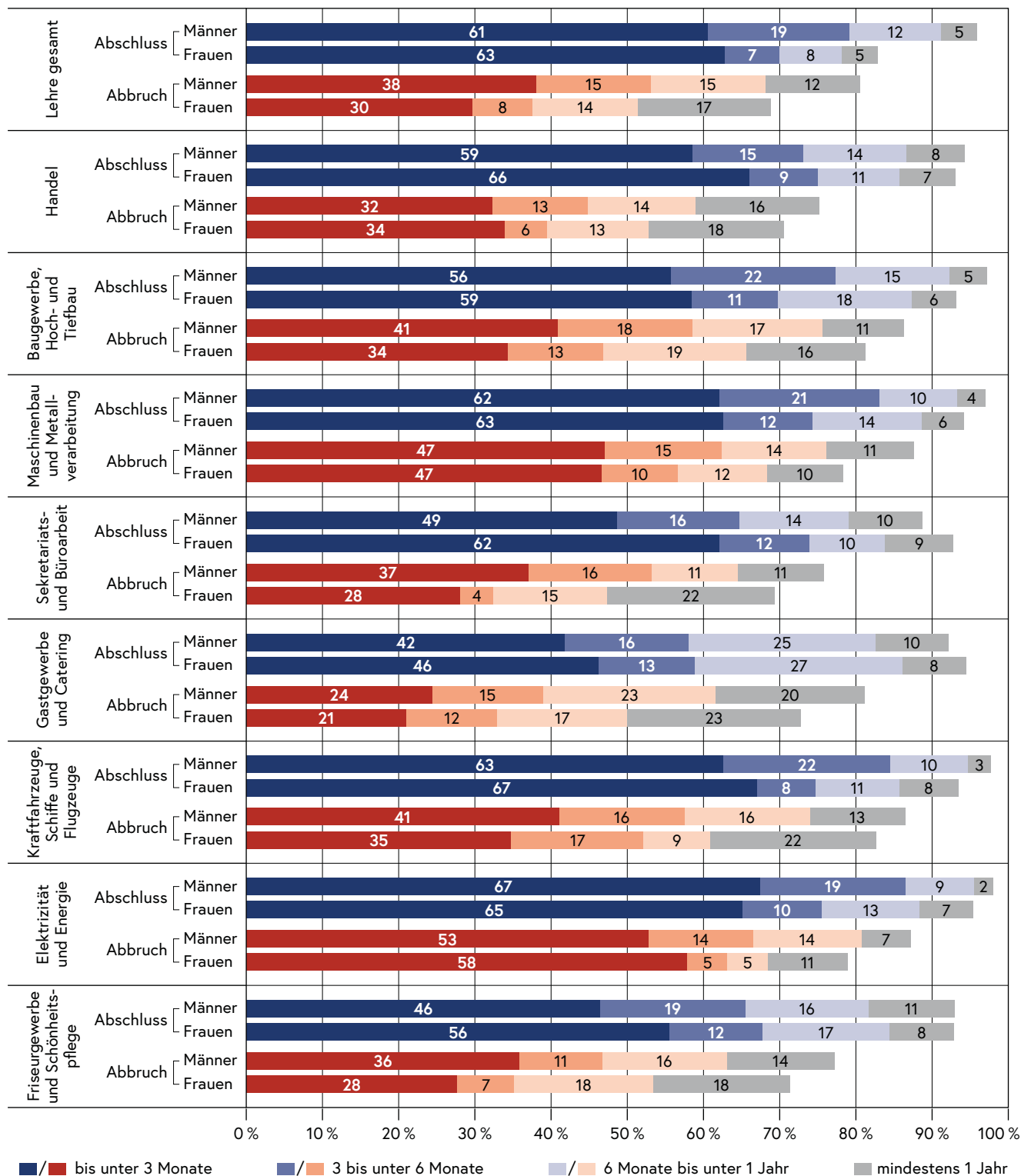


Anmerkung: * EU-Länder, die auch Mitglied der OECD sind. ** Werte teilweise unter einer Reliabilitätsgrenze. *** Nicht dargestellter Wert ist unter dem Publikationslimit.

Quelle: OECD (Datenbank 2024). Darstellung: IQS.

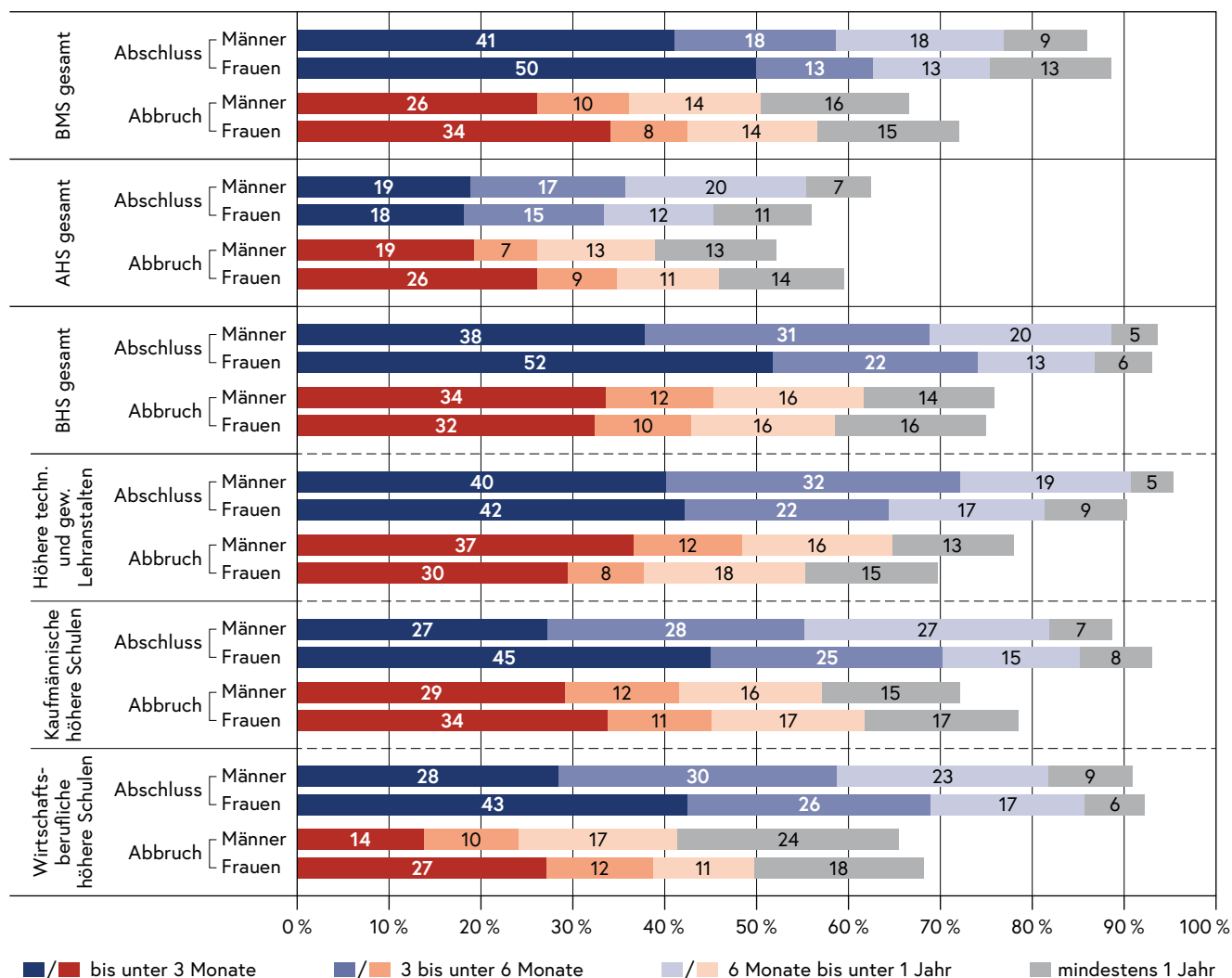
D1.6 – Übergang von der Ausbildung in die Erwerbstätigkeit

Abb. D1.6.a: Dauer bis zur Aufnahme der ersten Erwerbstätigkeit* nach Ausbildungsabschluss bzw. -abbruch** (2019/20)



Anmerkungen: *Um Zeiten von Präsenz-/Zivildienst bereinigte Dauer. **Die Population wird auf Personen eingeschränkt, die innerhalb der ersten 2 Jahre nach dem Ausbildungs- bzw. Schulabschluss bzw. -abbruch keine weitere Ausbildung besucht haben. Der pro Balken nicht dargestellte Anteil auf 100% bezieht sich auf jene Personen, die in zwei Jahren nach Abschluss bzw. Abbruch in keine Erwerbstätigkeit eingetreten sind. Quelle: Statistik Austria (BibEr). Darstellung: IQS.

Abb. D1.6.b: Dauer bis zur Aufnahme der ersten Erwerbstätigkeit* nach Schulabschluss bzw. -abbruch (2019/20)**



Anmerkung: Siehe Anmerkungen zu Abbildung D1.6.a.

Quelle: Statistik Austria (BibEr). Darstellung: IQS.

D2 – Kompetenzerwerb

Neben schulisch erworbenen Abschlüssen und Qualifikationen zählt auch der Kompetenzerwerb zum Output des Schulsystems. Dabei beschreibt die nachfolgende Indikatorengruppe D2 sowohl den Kompetenzerwerb anhand fachlicher Kompetenzen als auch anhand von weichen Dimensionen wie dem fachlichen Selbstkonzept oder der Freude an einem Fach. Üblicherweise wird im Nationalen Bildungsbericht auf nationale Kompetenzdaten fokussiert. Die Überprüfung der Bildungsstandards wird 2019 ausgesetzt und seit 2022 in Form der iKM^{PLUS} fortgesetzt. Aufgrund des weiterentwickelten Berichtswesens der iKM^{PLUS} in 3-jährigen Zyklen (Opriessnig, Neubacher, Bruneforth & Mayer, 2024) stehen für diese Ausgabe des NBB noch keine Monitoringdaten zur Verfügung. Eine Darstellung zum aktuellen Umsetzungsstand der iKM^{PLUS} findet sich in Teil 1 in diesem Bericht. Für die Berechnungen und Darstellungen der Indikatorengruppe D2 wird daher auf Daten aus den internationalen Kompetenzstudien, an denen Österreich teilgenommen hat, zurückgegriffen.

Die internationalen Studien ermöglichen es, anhand internationaler Benchmarks zu beurteilen, wie gut es dem österreichischen Schulsystem im Vergleich zu anderen gelingt, Schülerinnen und Schüler mit grundlegenden Kompetenzen auszustatten. In dieser Indikatorengruppe werden mit Kompetenzdaten aus den Studien PIRLS, TIMSS, PISA und erstmals ICILS alle internationalen Schülerinnen- und Schülerkompetenzstudien abgedeckt, an denen sich Österreich seit der Veröffentlichung des vorherigen Nationalen Bildungsberichts (2021) beteiligt hat.

Wenn im Folgenden von „praktisch bedeutsam“ gesprochen wird, so ist damit gemeint, dass ein Effekt (z. B. ein Unterschied) groß genug ist, um in der realen Welt von Bedeutung zu sein. Zur Beurteilung der praktischen Bedeutsamkeit von Gruppenunterschieden wird das Bedeutsamkeitskriterium nach Salchegger und Bruneforth (2024) angewandt. Sie berechnen für die einzelnen internationalen Studien bzw. Domänen dieser Studien konkrete Schwellenwerte (in Punkten), bei deren Erreichung von einem „praktisch bedeutsamen“ Effekt gesprochen werden kann. Dieses Vorgehen wird innerhalb der Indikatorengruppe D2 verwendet, unterscheidet sich jedoch von der Vorgehensweise in einigen früheren Publikationen der Studien zu PIRLS und PISA.

Die internationale Studie PIRLS 2021 erlaubt es, die Lesekompetenz Österreichs Schülerinnen und Schüler im EU-Raum zu vergleichen. Österreich nimmt seit dem Jahr 2006 an dieser Lesestudie teil. Sie erfasst alle fünf Jahre die Lesekompetenz der Kinder am Ende der 4. Schulstufe. Die letzte Erhebung fand im Jahr 2021 und damit unter Pandemiebedingungen statt. Eine Interpretation der Trends muss somit unter Berücksichtigung dieses Kontextes erfolgen.

[D2.1 – Lesekompetenz am Ende der Volksschule im internationalen Vergleich](#)

Österreichs Volksschülerinnen und -schüler der 4. Schulstufe erzielen auf der Leseskala 530 Punkte und liegen damit im EU-Vergleich im mittleren Kompetenzbereich (Abbildung D2.1.a). Sechs Länder zeigen ähnliche Lesekompetenzen wie Österreich und sechs Länder (davon eines mit zwei Sprachgruppen: Belgien) erreichen weniger Punkte als Österreich. Irland erreicht die meisten Punkte (577) der europäischen Teilnahmeländer, gefolgt von Kroatien (557) und Litauen (552). Der französischsprachige Teil Belgiens erreicht die wenigsten Punkte der europäischen Teilnahmeländer (494).

Neben der Betrachtung der Mittelwerte der Lesekompetenz ist auch die Spannweite derselben von Bedeutung. Die Balken rechts in Abbildung D2.1.a zeigen die Spannweite (Punktedifferenz zwischen 5. und 95. Perzentil) und geben Aufschluss darüber, wie homogen oder heterogen die Lesekompetenzen innerhalb einzelner Länder sind. Innerhalb der EU weisen die Schülerinnen und Schüler aus Italien (218 Punkte), den Niederlanden (221 Punkte) und Österreich (228 Punkte) bei ähnlichen Landesmittelwerten (537, 527 bzw. 530) die homogensten Lesekompetenzen auf. Eine höhere Streuung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler kann tendenziell auf größere Ungleichheiten im jeweiligen Bildungssystem hinweisen. Am heterogensten sind die Lesekompetenzen in Bulgarien.

Der linke Teil von Abbildung D2.1.b enthält die Mittelwerte sowie die Spannweite der Lesekompetenzen für Österreich am Ende der Primarstufe im Trend sowie nach Geschlecht. Vergleicht man die österreichischen Ergebnisse von PIRLS 2021 mit der letzten Teilnahme (PIRLS 2016), so verringern sich die Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Österreich praktisch bedeutsam um 11 Punkte. Beim Vergleich mit PIRLS 2016 muss bedacht werden, dass PIRLS 2021 während der Corona-Pandemie erhoben wurde. Die Mehrheit der EU-Länder, nämlich 15 der 22 EU-Länder, die auch an PIRLS 2016 teilgenommen haben, zeigen einen Rückgang der Lesekompetenz, so auch Österreich. Fünf Länder erzielen ähnliche Ergebnisse wie bei PIRLS 2016 (Schmich, Wallner-Paschon & Illetschko, 2023). Lediglich Malta und Irland erreichen höhere Punkte. Auch für Österreich vergrößert sich die Spannweite der Lesekompetenzen zwischen 2006 und 2021 um 18 Punkte, sie dehnt sich vorrangig im unteren Kompetenzbereich aus. Dies ist hauptsächlich auf die Veränderung der Spannweite der Lesekompetenzen der Mädchen zurückzuführen. Diese erhöht sich um 25 Punkte, während sich die Spannweite der Lesekompetenzen der Buben um neun Punkte vergrößert. Offen bleibt, ob diese Entwicklung auf die Corona-Pandemie zurückführbar ist. Eventuell kann diese Frage mit den Daten der nächsten PIRLS-Erhebung im Jahr 2026 beantwortet werden. Zwischen 2016 und 2021 erhöht sich die Spannweite für Österreich gesamt, die der Mädchen etwas mehr als die der Buben. Bei längsschnittlicher Betrachtung der Geschlechterdifferenzen fallen in Österreich im vierten Studienzyklus in Folge die Lesekompetenzen von Mädchen höher aus als jene der Buben. Gleichzeitig wird bei PIRLS 2021 in Österreich der größte bisher gemessene Geschlechterunterschied sichtbar. Vergleicht man die Lesekompetenzen aus PIRLS 2021 mit PIRLS 2016, zeigt sich bei den Buben ein praktisch bedeutsamer Rückgang. Buben erreichen bei PIRLS 2021 um 15 Punkte weniger als im Erhebungsjahr 2016.

Zur inhaltlichen Verortung von Kompetenzen werden bei den hier dargestellten internationalen Studien Kompetenzstufen verwendet. Sie beschreiben, über welche Fähigkeiten und Kompetenzen Schülerinnen und Schüler auf einer bestimmten Kompetenzstufe verfügen. Der rechte Teil von Abbildung D2.1.b zeigt die Kompetenzverteilung der Volksschülerinnen und -schüler in Österreich hinsichtlich der Lesekompetenzstufen. Die Lesekompetenzen von Kindern der höchsten Kompetenzstufe (Stufe 4) umfassen beispielsweise, komplexe Informationen für Interpretationen über den gesamten Text hinweg zu verknüpfen und jenseits der Textbasis Bewertungen vorzunehmen. Schülerinnen und Schüler auf Stufe 1 oder darunter werden zur Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit niedrigen Kompetenzen zusammengefasst. Die Lesekompetenzen von 9-/10-jährigen Kindern in dieser Gruppe können maximal als basal bezeichnet werden (erst ab Kompetenzstufe 2 kann man von maßgeblichen Lesekompetenzen sprechen). Kinder der Gruppe mit niedrigen Kompetenzen können beispielsweise explizit im Text genannte Informationen auffinden und wiedergeben. Für Österreich lässt sich im Trend zwischen 2006 und 2021 kein eindeutiges Muster einer Zu- bzw. einer Abnahme feststellen, weder für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit niedrigen noch für die mit hohen Kompetenzen. Dies trifft auch auf die Ergebnisse getrennt für Mädchen und Buben zu. Bei der letzten Erhebung 2021 finden sich 20% der Kinder in der Gruppe der Leserinnen bzw. Leser mit niedrigen Kompetenzen. Demnach verfügt jedes fünfte Kind auf der 4. Schulstufe maximal über Grundkenntnisse in Lesen – 16% befinden sich auf Stufe 1 und 4% darunter. 7% der Kinder in Österreich befinden sich 2021 in der Gruppe mit hohen Lesekompetenzen.

Die internationale Studie TIMSS 2023 erlaubt es, die Mathematik- und die Naturwissenschaftskompetenz Österreichs Schülerinnen und Schüler mit den teilnehmenden EU-Ländern zu vergleichen. Bei TIMSS 2023 werden die Mathematik- und die Naturwissenschaftskompetenz von Schülerinnen und Schülern der 8. Schulstufe, die typischerweise rund 14 Jahre alt sind, erhoben. Sie befinden sich zu diesem Zeitpunkt im letzten Jahr vor dem Übertritt in die Sekundarstufe II, die dann mit einer entsprechenden Diversifikation in verschiedenste Schultypen weiterführt. Österreich beteiligt sich 2023 nach 1995 zum zweiten Mal auf der 8. Schulstufe an TIMSS. Da im Jahr 1995 die Samplingstandards nicht erreicht wurden, ist ein Zeitvergleich zwischen 1995 und 2023 für Österreich nicht möglich (Gashi-Amdija & Toferer, 2024; Brandmair & Toferer, 2024).

D2.2 – Mathematik und Naturwissenschaft am Ende der Sekundarstufe I im internationalen Vergleich

In Mathematik erzielen die Schülerinnen und Schüler in Österreich einen Mittelwert von 512 Punkten und liegen damit 9 Punkte über dem EU-Schnitt (503 Punkte; Abbildung D.2.2.a). Von den EU-Ländern erreicht nur Irland (522 Punkte) praktisch bedeutsam mehr Punkte in der Mathematikkompetenz als Österreich. Fünf Länder zeigen ähnliche Ergebnisse wie Österreich und sechs Länder erzielen praktisch bedeutsam weniger Punkte. Von den 13 teilnehmenden EU-Ländern erzielt Portugal im Vergleich die wenigsten Punkten in Mathematik (475).

Auch hier ist neben der Betrachtung der Kompetenzmittelwerte die Spannweite derselben von Bedeutung. Die Balken im rechten Teil von Abbildung D2.2.a zeigen die Spannweite (Punktedifferenz zwischen 5. und 95. Perzentil) und geben Aufschluss darüber, wie homogen oder heterogen die Mathematikkompetenzen innerhalb einzelner Länder sind. Mit einer Spannweite von 242 Punkten weisen die Schülerinnen und Schüler in Österreich im EU-Vergleich die homogensten Kompetenzen in Mathematik auf. Im EU-Schnitt streuen die Kompetenzen der Jugendlichen stärker (281 Punkte). Irland zeigt neben dem bereits erwähnten hohen Mittelwert zudem eine geringe Streuung (260 Punkte).

Der linke Teil von Abbildung D2.2b enthält die Mittelwerte sowie die Spannweite der Mathematikkompetenzen für Österreich gesamt sowie nach Geschlecht. Die Mädchen erreichen in Mathematik um sieben Punkte weniger als die Burschen – dieser Unterschied ist praktisch nicht bedeutsam. Der Kompetenzbereich der mittleren 90 % der Schülerinnen und Schüler ist bei den Mädchen (243 Punkte) und Burschen (242 Punkte) ungefähr gleich groß. Im rechten Teil von Abbildung D2.2b ist die Kompetenzverteilung der Schülerinnen und Schüler in Österreich hinsichtlich der Kompetenzstufen in Mathematik abgebildet. 5 % der Schülerinnen und Schüler erreichen die höchste Kompetenzstufe (Stufe 4). Jugendliche, die sich auf Kompetenzstufe 1 oder darunter befinden, werden zur Gruppe der Jugendlichen mit niedrigen Kompetenzen zusammengefasst. In Österreich sind das 29 % der Achtklässlerinnen und Achtklässler. Die Verteilung von Mädchen und Burschen ist über alle Kompetenzstufen ausgeglichen und es lassen sich keine praktisch bedeutsamen Unterschiede feststellen.

Neben der Mathematikkompetenz wird bei TIMSS 2023 auch die Naturwissenschaftskompetenz auf der 8. Schulstufe erhoben (Abbildung D2.2c). Die Schülerinnen und Schüler in Österreich erreichen in Naturwissenschaft 512 Punkte und unterscheiden sich damit praktisch nicht bedeutsam vom EU-Schnitt (506 Punkte). Fünf Länder erreichen praktisch bedeutsam höhere Mittelwerte als Österreich, angeführt von Finnland (531 Punkte), der Tschechischen Republik (527 Punkte) und Irland (525 Punkte). Portugal und Litauen erbringen ähnliche Ergebnisse wie Österreich und fünf Länder erreichen praktisch bedeutsam niedrigere Punktwerte als Österreich. Österreich weist eine Spannweite von 278 Punkten auf; im EU-Schnitt sind es 288 Punkte. Die Tschechische Republik weist bei zugleich hohem Mittelwert die homogensten Kompetenzen (253 Punkte) auf.

Der linke Teil von Abbildung D2.2.d enthält die Mittelwerte sowie die Spannweite der Naturwissenschaftskompetenzen für Österreich gesamt sowie nach Geschlecht. Die Mädchen erreichen in Naturwissenschaft um sechs Punkte weniger als die Burschen – dieser Unterschied ist praktisch nicht bedeutsam. Die Werte der Mädchen streuen in einem ähnlichen Ausmaß wie jene der Burschen. Im rechten Teil von Abbildung D2.2.d ist die Kompetenzverteilung der Schülerinnen und Schüler in Österreich hinsichtlich der Kompetenzstufen in Naturwissenschaft abgebildet. 8 % der Jugendlichen in Österreich erreichen die höchste Kompetenzstufe (Stufe 4). 32 % der Achtklässlerinnen und Acht-

klässler in Österreich befinden sich auf Stufe 1 und darunter und werden zur Gruppe der Jugendlichen mit niedrigen Kompetenzen zusammengefasst. Die Verteilung von Mädchen und Burschen ist über alle Kompetenzstufen ausgeglichen und es lassen sich keine praktisch bedeutsamen Unterschiede feststellen.

Österreich nimmt 2023 zum ersten Mal an der international vergleichenden Studie ICILS (International Computer and Information Literacy Study) teil. Die Studie erhebt seit 2013 alle fünf Jahre computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 8. Schulstufe. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen umfassen die Fähigkeit, mit digitalen Medien zu recherchieren, zu gestalten und zu kommunizieren.

D2.3 – Informations-
technologien am Ende
der Sekundarstufe I im
internationalen Vergleich

Die Schülerinnen und Schüler der 8. Schulstufe in Österreich erzielen bei ICILS 2023 in den computer- und informationsbezogenen Kompetenzen einen Mittelwert von 506 Punkten (Abbildung D2.3.a). Damit liegt Österreich praktisch bedeutsam über dem EU-Schnitt von 493 Punkten. Die Jugendlichen in der Tschechischen Republik und in Dänemark zeigen die höchsten computer- und informationsbezogenen Kompetenzen und erzielen damit praktisch bedeutsam mehr Punkte als jene in Österreich. Neun Länder zeigen ähnliche Ergebnisse wie Österreich, neun Länder erzielen praktisch bedeutsam niedrigere Punktwerte als Österreich.

Neben den Landesmittelwerten ist auch die Spannweite als Maß der Streuung der Kompetenzen in Abbildung D2.3.a erkennbar. Die Spannweite stellt ein Maß der Streuung dar und gibt Aufschluss darüber, wie homogen bzw. heterogen die Kompetenzen im jeweiligen Land sind. Die Spannweite wird durch die Differenz zwischen dem 5. und 95. Perzentil gebildet. Österreich weist eine Spannweite von 246 Punkten auf. Im EU-Schnitt streuen die Kompetenzen der Jugendlichen stärker (278 Punkte). Die Tschechische Republik weist bei einem hohen Landesmittelwerts zugleich eine geringe Streuung (225 Punkte) auf. Für Malta (343 Punkte) und Rumänien (334 Punkte) ergibt sich eine hohe Streuung bei zugleich eher niedrigen Landesmittelwerten.

Der linke Teil von Abbildung D2.3.b stellt die Perzentile der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen für Österreich gesamt sowie getrennt nach Geschlecht dar. Mädchen erzielen in Österreich einen praktisch bedeutsamen Kompetenzvorsprung gegenüber Burschen von 15 Punkten. Darüber hinaus sind die Ergebnisse der Mädchen in Österreich mit einer Spannweite von 238 Punkten homogener als jene der Burschen mit 250 Punkten.

Der rechte Teil von Abbildung D2.3.b bildet die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen in den computer- und informationsbezogenen Kompetenzen in Österreich gesamt und getrennt nach Geschlecht ab. Nur wenige Jugendliche in Österreich (1%) erreichen die höchste Kompetenzstufe (Stufe 4) und zwischen Mädchen und Burschen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Schülerinnen und Schüler,

die sich auf Stufe 1 oder darunter befinden, verfügen über nur geringe computer- und informationsbezogene Kompetenzen. In Österreich betrifft dies 39 %. Mehr Burschen (42 %) als Mädchen (35 %) weisen in Österreich geringe computer- und informationsbezogenen Kompetenzen auf.

D2.4 – Kompetenzen
15-/16-jähriger Schülerinnen
und Schüler im internationalen
Vergleich

PISA erfasst die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft. Österreich nimmt 2022 zum achten Mal an PISA teil. 2022 beteiligt sich Österreich auch erstmals am optionalen Modul „Finanzkompetenz“. Mit PISA 2022 werden diese Kompetenzen der 15-/16-jährigen Jugendlichen ebenfalls unter Pandemiebedingungen (wie PIRLS 2021) international vergleichend untersucht. Die meisten Jugendlichen befinden sich in diesem Alter am Ende der (geplanten) Pflichtschulzeit. Es handelt sich bei PISA also um eine altersbasierte Zielpopulation (auf unterschiedlichen Schulstufen), während bei z. B. TIMSS 2023 die Kompetenzen einer konkreten Schulstufe erhoben werden (unabhängig vom Alter der Jugendlichen). Manche Jugendliche befinden sich aufgrund von Laufbahnverzögerungen auf der 8. Schulstufe, und andere wiederum aufgrund von früher Einschulung bzw. Überspringen von Schulstufen sowie aus anderen Gründen bereits auf der 10. Schulstufe.

Gegen Ende der Pflichtschulzeit erzielen die 15-/16-Jährigen in Österreich in Lesen 480 Punkte und liegen damit über dem Mittelwert von 472 Punkten sowie auch im OECD-Schnitt (476 Punkte; Abbildung D2.4.a). Insgesamt erreichen neun der 41 OECD-/EU-Länder praktisch bedeutsam höhere Punktwerte als Österreich und zwölf niedrigere. Irland erreicht die meisten Punkte (516) von den europäischen Teilnahmeländern, gefolgt von Estland (511). Bulgarien erreicht die wenigsten Punkte (404) von den europäischen Teilnahmeländern.

In Österreich beträgt die Spannweite der Lesekompetenzen der 15-/16-Jährigen 341 Punkte. In Italien ist die Streuung bei einem ähnlichen Mittelwert (482 Punkte) deutlich niedriger als in Österreich (304 Punkte Spannweite). Besonders gute Ergebnisse erzielt Irland mit einer Spannweite von nur 290 Punkten bei dem zugleich höchsten Mittelwert aller teilnehmenden EU-Länder. Im EU-Schnitt (328 Punkte Spannweite) und im OECD-Schnitt (330) sind die Kompetenzen jeweils etwas homogener als in Österreich. Die österreichischen Befunde zur Streuung von Lesekompetenzen in der Volksschule und in den Schulen der Sekundarstufe II deuten für Österreich möglicherweise darauf hin, dass sich diese in Österreich ungünstiger als in anderen Ländern entwickelt und damit die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler weiter auseinanderliegen als im Ländervergleich.

Der linke Teil von Abbildung D2.4.b zeigt für Österreich die Mittelwerte sowie die Streuung der Lesekompetenzwerte und rechts die Kompetenzstufenverteilung für Jugendliche (15-/16-Jährige) im Trend gesamt sowie nach Geschlecht. Im Vergleich zu PISA 2018 hat sich die Lesekompetenz nicht bedeutsam verändert. Die längsschnittliche Betrachtung der Kompetenzwerte nach Geschlecht zeigt, dass zu allen drei Erhebungszeitpunkten

die Mädchen höhere Lesekompetenzen erzielen als die Burschen (zwischen 20 und 28 Punkte Unterschied). Bei der letzten Erhebung, PISA 2022, ergibt sich ein praktisch bedeutsamer Vorsprung der Mädchen von rund 20 Punkten. Die Mädchen erreichen 491 Punkte und die Burschen 470 Punkte.

Der Kompetenzbereich der mittleren 90 % der Schülerinnen und Schüler ist im Jahr 2022 breiter (341 Punkte) als 2018 (323 Punkte) und ähnlich wie im Jahr 2015 (333 Punkte). Die Werte der Mädchen streuen in einem geringeren Ausmaß als jene der Burschen.

Im rechten Teil der Abbildung D2.4.b finden sich die Anteile der 15-/16-jährigen Schülerinnen und Schüler in den sechs Kompetenzstufen. Die Größe der Gruppe, die die anspruchsvollen Leseaufgaben lösen kann (Stufen 5 und 6), bleibt in Österreich im Zeitraum zwischen 2015 und 2022 annähernd gleich (2015 und 2018: jeweils 7 %; 2022: 8 %). Ebenso verhält es sich, getrennt nach den Geschlechtern betrachtet: Zu allen drei Erhebungszeitpunkten erreichen etwas mehr Mädchen die beiden höchsten Kompetenzstufen 5 und 6 (2015 und 2018: jeweils 8 %; 2022: 9 %) als die Burschen (jeweils 6 %) und ihre jeweiligen Anteile in dieser Gruppe verändern sich über die Erhebungsjahre hinweg kaum. Die Größe der Gruppe mit niedrigen Kompetenzen (Stufe 1 und darunter) steigt seit 2015 minimal an (2015: 23 %; 2018: 24 %; 2022: 25 %). Beim Geschlechtervergleich zeigt sich, dass mehr Burschen Probleme mit den grundlegendsten Lesekompetenzen haben als die Mädchen: Zu allen drei Erhebungszeitpunkten ist der Anteil an Schülern mit niedrigen Kompetenzen zwischen rund 7 bis 10 Prozentpunkte größer als der Anteil an Schülerinnen mit niedrigen Kompetenzen, welcher zwischen 18 % (2018) und 22 % (2022) liegt.

Mit PISA 2022 werden auch die Mathematikkompetenzen der 15-/16-jährigen Jugendlichen international vergleichend untersucht. Am Ende der Pflichtschulzeit erzielen Österreichs Schülerinnen und Schüler in Mathematik bei PISA 2022 487 Punkte und liegen damit praktisch bedeutsam über dem Mittelwert der 25 teilnehmenden EU-Länder (474 Punkte) sowie auch über dem OECD-Schnitt (472 Punkte; Abbildung D2.4.c). Von den europäischen Ländern erzielen nur Estland (510 Punkte) und die Schweiz (508 Punkte) praktisch bedeutsam mehr Punkte als Österreich. Das Land mit den wenigsten Punkten in Europa ist Bulgarien mit 417 Punkten. Mit einer Spannweite von 306 Punkten zwischen 5. und 95. Perzentil streuen die Kompetenzpunkte der Jugendlichen in Österreich etwas stärker als im EU-Schnitt (298).

Ein Blick auf die Trends für Österreich gesamt sowie nach Geschlecht (Abbildung D2.4.d links) zeigt nur vereinzelt Veränderungen: Im Vergleich zu PISA 2018 verringert sich die Mathematikkompetenz für Österreich gesamt nicht bedeutsam (Rückgang um 12 Punkte). Bei den Mädchen kommt es zwischen 2018 und 2022 zu einem praktisch bedeutsamen Rückgang von 15 Punkten (nicht jedoch bei den Burschen: –9 Punkte). Der leicht negative Trend zeigt sich sowohl bei den stärkeren als auch bei den schwächeren Schülerinnen

und Schülern (zwischen 2018 und 2022 ist ein Rückgang um 9 bzw. 8 Punkte zu verzeichnen). Zu allen drei Erhebungszeitpunkten übertreffen die Burschen die Mädchen im Kompetenzbereich Mathematik praktisch bedeutsam. Ihr Vorsprung schwankt je nach Erhebungsjahr, er beträgt aber jeweils mindestens 13 Punkte.

Abbildung D2.4.d enthält rechts die Anteile der 15-/16-jährigen Schülerinnen und Schüler in den sechs Mathematikkompetenzstufen. Die Größe der Gruppe, die die anspruchsvollen PISA-Mathematikaufgaben löst (Stufen 5 und 6), bleibt in Österreich im Zeitraum zwischen 2015 und 2022 annähernd gleich und unterscheidet sich nicht im Zeitverlauf (zwischen 10 % und 13 %). Beim Geschlechtervergleich zeigt sich bei allen drei Erhebungszeitpunkten, dass mehr Burschen (zwischen 13 % und 17 %) als Mädchen (zwischen 7 % und 9 %) zur Gruppe der Jugendlichen mit hohen Kompetenzen gehören. Der Anteil an Jugendlichen, denen es an grundlegenden Kompetenzen in Mathematik mangelt (Stufe 1 und darunter), bleibt zwischen 2015 und 2022 ähnlich und liegt zwischen 21 % und 25 %. Beim Vergleich zwischen Burschen und Mädchen zeigt sich, dass mehr Mädchen zur Gruppe mit niedrigen Kompetenzen zählen: Mit Ausnahme von 2018 ist der Anteil an Schülerinnen, denen es an grundlegenden Mathematikkompetenzen mangelt, mit rund 4 bzw. 6 Prozentpunkten Unterschied etwas größer als der Anteil an Schülern mit niedrigen Kompetenzen (2015: 19 %; 2018: 21 %; 2022: 23 %).

Österreichs Schülerinnen und Schüler erzielen bei PISA 2022 am Ende ihrer Pflichtschulzeit in Naturwissenschaft 491 Punkte und unterscheiden sich damit nicht vom Mittelwert der 25 teilnehmenden EU-Länder (483 Punkte) und auch nicht vom OECD-Schnitt (485 Punkte; Abbildung D2.4.e). Insgesamt erzielen sechs der 41 teilnehmenden OECD-/EU-Länder praktisch bedeutsam mehr Punkte in Naturwissenschaft als Österreich und 14 weniger. Estland erreicht die meisten Punkte (526) der europäischen Teilnahmeländer, gefolgt von Finnland (511). Bulgarien erreicht die wenigsten Punkte (421) der europäischen Teilnahmeländer. Die Spannweite zwischen dem 5. und 95. Perzentil beträgt in Österreich 330 Punkte. Die Naturwissenschaftskompetenzen fallen damit geringfügig heterogener aus als im Durchschnitt der OECD-/EU-Länder (319 bzw. 318).

Im Hinblick auf Trends für Österreich gesamt sowie nach Geschlechtern zeigt sich, dass sich die Naturwissenschaftskompetenzen der 15-/16-jährigen Jugendlichen in Österreich am Ende der Pflichtschulzeit von PISA 2018 auf PISA 2022 nicht verändern (Abbildung D2.4.f links). Im Jahr 2015 erreichen die Burschen einen Mittelwert von 504 Punkten und liegen damit 19 Punkte vor den Mädchen (486 Punkte). Bei PISA 2018 nähern sich die Kompetenzen der Mädchen und Burschen an (489 vs. 491 Punkte). Diese Annäherung zwischen 2015 und 2018 kann insbesondere auf den großen Rückgang (–13 Punkte) der Burschen zurückgeführt werden. Bei PISA 2022 gibt es in Naturwissenschaft keinen praktisch bedeutsamen Geschlechterunterschied. Während der Mittelwert der Mädchen in Naturwissenschaft über die Jahre hinweg stabil geblieben ist, hat die Kompetenz der Burschen von 2015 auf 2018 praktisch bedeutsam abgenommen. 2022 übertreffen

die Burschen hingegen erneut die Mädchen, und zwar um 11 Punkte. Wie auch in Lesen und Mathematik ist die Streuung der Kompetenzwerte der Mädchen geringer als jene der Burschen. Bei den schwächsten 5 % der Schülerinnen und Schüler lässt sich ein Rückgang in der Kompetenz von zwölf bzw. zehn Punkten im Vergleich zu PISA 2015 und 2018 feststellen.

Im rechten Teil der Abbildung D2.4.f finden sich die Anteile der 15-/16-jährigen Schülerinnen und Schüler in den sechs Naturwissenschaftskompetenzstufen. In Österreich bleibt der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die die höchsten Naturwissenschaftskompetenzen zeigen (Stufen 5 und 6), zwischen 2015 und 2022 annähernd konstant und liegt bei 6 % bzw. 8 %. Im Geschlechtervergleich ist der Anteil der Burschen bei allen drei Erhebungszeitpunkten höher als jener der Mädchen: Zählen 2015 noch doppelt so viele Burschen (10 %) wie Mädchen (5 %) zur Gruppe der Jugendlichen mit hohen Kompetenzen, verringert sich der Vorsprung im Zeitverlauf etwas (2018 und 2022 jeweils +3 Prozentpunkte). Die Größe der Gruppe an Schülerinnen und Schülern, die Kompetenzstufe 2 – und damit die Basiskompetenzen – nicht erreicht, ist im Zeitvergleich fast unverändert geblieben und beträgt zwischen 21 % (2015) und 23 % (2022). Beim Geschlechtervergleich finden sich etwas mehr Mädchen als Burschen auf Kompetenzstufe 1 bzw. darunter (mit Ausnahme von 2018, wo der Anteil bei den Mädchen um 3 Prozentpunkte geringer ist als bei den Burschen).

Österreich beteiligt sich im Jahr 2022 erstmals am optionalen Modul Finanzkompetenz mit 19 weiteren Teilnahmeländern (darunter 14 der 27 EU-Länder). Die Finanzkompetenz umfasst jene Fertigkeiten und Kenntnisse, die für die Bewältigung von finanziellen Aufgaben- und Problemstellungen sowie für finanzielle Entscheidungen und Vorhaben wichtig sind.

Österreichs Schülerinnen und Schüler erreichen am Ende der Pflichtschulzeit 506 Punkte in Finanzkompetenz (Abbildung D2.4.g). Der EU-Schnitt liegt bei 497 Punkten und der OECD-Schnitt bei 498 Punkten. Insgesamt erzielen zwei der elf teilnehmenden OECD-/EU-Länder praktisch bedeutsam mehr Punkte in Finanzkompetenz als Österreich und fünf weniger. Vergleichbare Ergebnisse zu Österreich erbringen beispielsweise die Jugendlichen aus der Tschechischen Republik (507 Punkte) und Polen (506 Punkte). Mit einem Mittelwert von 527 Punkten erbringen die Schülerinnen und Schüler aus Belgien (flämischer Teil) die höchsten Kompetenzen der teilnehmenden EU-Länder, während die Jugendlichen in Bulgarien mit 426 Punkten die niedrigsten Kompetenzen unter den EU-Teilnahmeländern zeigen.

In Österreich liegen die Kompetenzen der mittleren 90 % der Schülerinnen und Schüler zwischen 327 und 672 Punkten. Dies entspricht einer Spannweite von 345 Punkten. Die österreichischen Kompetenzen streuen stärker als im EU-Durchschnitt (322 Punkte) und auch stärker als im OECD-Durchschnitt (324 Punkte). Die größte Streuung der Kompe-

tenzen in der Finanzkompetenz zeigen Schülerinnen und Schüler in den Niederlanden (374 Punkte). Die geringste Punktespannweite aller teilnehmenden Länder weist Spanien auf (291 Punkte).

Im Detail zeigt sich bei der Analyse von Geschlechterunterschieden, dass es bezüglich der erreichten Mittelwerte keine praktisch bedeutsamen Unterschiede gibt (Mädchen: 502 Punkte; Burschen: 510 Punkte; Abbildung D2.4.h links). Die Streuung der erreichten Kompetenzwerte ist dabei unter den Mädchen niedriger als unter den Burschen (326 Punkte vs. 362 Punkte). Abbildung D2.4.h rechts enthält die Anteile der 15-/16-jährigen Jugendlichen in den sechs Kompetenzstufen für Finanzkompetenz. Die Gruppe der Jugendlichen mit niedrigen Kompetenzen in Finanzkompetenz beläuft sich in Österreich gesamt auf 17%, die der mit hohen Kompetenzen auf 13%.

D2.5 – Selbstkonzept und Lernfreude

Motivation, positive Lerneinstellungen und ausgeprägte Interessen sind individuelle Merkmale, die maßgeblich durch schulische Lernerfahrungen geprägt sind. Neben der Vermittlung von Kompetenzen sollte es Ziel des Unterrichts sein, auch ein stimmiges (fachliches) Selbstkonzept zu vermitteln sowie Freude am Fach und am Lernen zu wecken bzw. zu fördern. Das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler und deren Freude am Fach hängen wechselseitig mit dem Kompetenzerwerb zusammen. Schülerinnen und Schüler, die glauben, etwas gut zu können (hohes Selbstkonzept) und Freude daran haben, sind in der Regel motivierter und lernen mehr. Wer sich selbst im Unterricht als kompetent erlebt, festigt sein Selbstkonzept und hat mehr Freude am Fach.

Das Leseselbstkonzept umfasst die Vorstellungen, Einschätzungen und Bewertungen der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer eigenen Lesefähigkeiten. Schülerinnen und Schüler mit hohem Selbstkonzept schreiben sich gute Lesefähigkeiten zu. In Österreich berichten viele 9-/10-Jährige auf der 4. Schulstufe über ein hohes Leseselbstkonzept (Abbildung D2.5.a). Mehr als neun von zehn Kindern stimmen zu, dass sie normalerweise gut sind in Lesen, dass ihnen Lesen leichtfällt und dass es für ihre Zukunft notwendig ist, gut lesen zu können. Im Vergleich zu Österreich gibt es im EU-Schnitt weniger Schülerinnen und Schüler mit hohem Leseselbstkonzept (ohne Abbildung). Ein weniger starkes Selbstkonzept zeigt sich in Österreich beim Lesen schwieriger Geschichten bzw. Geschichten mit schwierigen Wörtern.

Freude am jeweiligen Fach ist eine Emotion, die als positiv aktivierend zu klassifizieren ist. Sie wird als angenehm empfunden und fördert die Bereitschaft, sich weiter mit dem jeweiligen Fach zu beschäftigen (Frenzel, Götz & Pekrun, 2020). Am Ende der Volksschule stimmen in Österreich rund acht von zehn Kindern eher bzw. völlig zu, es zu mögen, wenn sie sich durch ein Buch in andere Welten versetzen können, dass sie viel durch das Lesen lernen bzw. dass sie gerne lesen. Am wenigsten stimmen Kinder zu, wenn es um mehr Zeit zum Lesen bzw. um Unterhaltungen mit anderen Leuten über Gelesenes geht, wenn gleich hier die Zustimmungsraten trotzdem bei fast sechs von zehn Kindern (58 %) liegt.

Das Selbstkonzept in Mathematik bezieht sich auf die Gesamtheit der Gedanken und Einschätzungen einer Person über ihre eigenen mathematischen Fähigkeiten und Kompetenzen in schulischen oder akademischen Kontexten. Im Allgemeinen verfügen in Mathematik rund die Hälfte der Schülerinnen und Schüler über ein positives Selbstkonzept (Abbildung D2.5.c). Rund drei Viertel der Schülerinnen und Schüler in Österreich auf der 8. Schulstufe stimmen eher bzw. voll zu, dass sie normalerweise gut sind in Mathematik. Ungefähr die Hälfte der Jugendlichen stimmen den Aussagen „Mathematik ist einfach für mich“ oder „Ich kann schwierige Mathematikaufgaben gut lösen“ eher bzw. voll zu.

Die „Freude an Mathematik“ zeichnet sich durch intrinsische Motivation, Neugier und Begeisterung für mathematische Konzepte, Problemlösung und kreatives Denken aus. Österreichs Jugendliche zeigen gegen Ende der Sekundarstufe I wenig Freude für das Fach Mathematik (Abbildung D2.5.d). Rund die Hälfte der Schülerinnen und Schüler geben an, Mathematik zu mögen und Aufgaben mit Zahlen zu mögen. Den Aussagen „Ich freue mich auf den Mathematikunterricht“ bzw. „Mathematik gehört zu meinen Lieblingsfächern“ stimmen jeweils etwa drei von zehn Schülerinnen und Schülern eher bzw. voll zu.



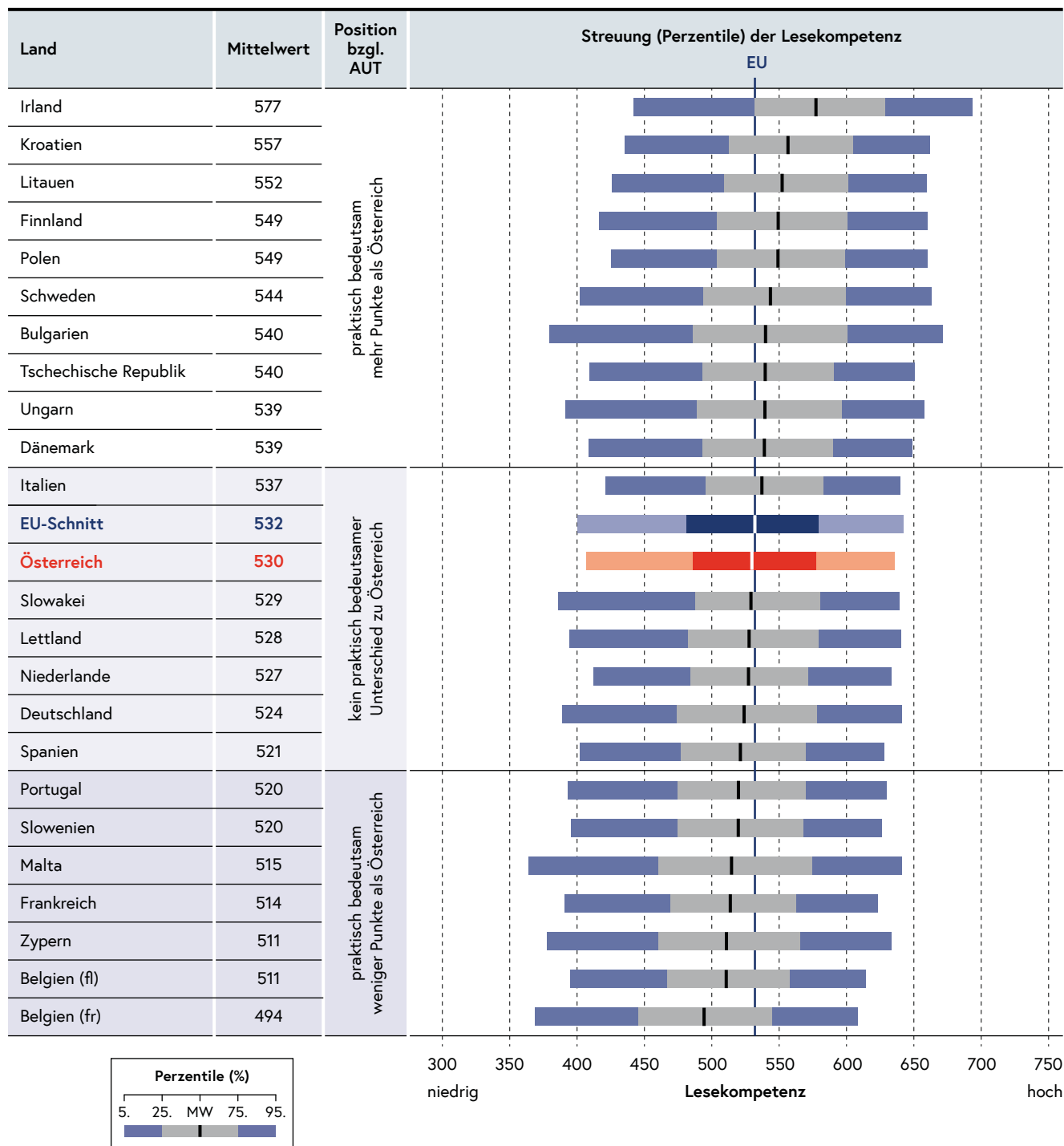
Kurz & bündig

- Österreichs Volksschülerinnen und -schüler der vierten Schulstufe liegen 2021 mit ihren Lesekompetenzen im mittleren Kompetenzbereich der teilnehmenden EU-Länder. Die Lesefähigkeiten der Kinder in Österreich verringern sich – wie in weiteren 15 von 22 EU-Ländern – im Vergleich zu 2016.
- Österreichs Schülerinnen und Schüler der 8. Schulstufe liegen in Mathematik über dem EU-Schnitt. Unter den EU-Ländern weist Österreich in Mathematik die geringste Streuung auf. Die Mathematikkompetenz fällt im EU-Schnitt bei Burschen höher aus als bei den Mädchen. In Österreich lässt sich allerdings kein praktisch bedeutsamer Geschlechterunterschied feststellen.
- Die Naturwissenschaftskompetenzen der Achtklässlerinnen und Achtklässler in Österreich entsprechen dem EU-Schnitt. In Naturwissenschaft liegen sowohl im EU-Schnitt als auch in Österreich keine praktisch bedeutsamen Geschlechterdifferenzen vor.
- Die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auf der 8. Schulstufe in Österreich liegen über dem EU-Schnitt und sind homogener als im EU-Schnitt. Mädchen erzielen höhere Kompetenzen als Burschen. 39 % der Jugendlichen in Österreich erreichen nur geringe computer- und informationsbezogene Kompetenzen.

- Österreichs 15-/16-jährige Jugendliche liegen mit ihren Lesekompetenzen im Bereich des EU-Schnitts sowie auch im Bereich des OECD-Schnitts. Im Vergleich zu 2018 verändern sich ihre Lesekompetenzen praktisch nicht bedeutsam.
- Am Ende der Pflichtschulzeit liegen Österreichs Jugendliche mit ihren Mathematikkompetenzen über dem EU-Schnitt sowie auch über dem OECD-Schnitt.
- Die naturwissenschaftlichen Fähigkeiten von Österreichs Jugendlichen entsprechen dem durchschnittlichen Niveau in der EU und der OECD. Im Vergleich zu 2018 ergibt sich in Österreich bei den naturwissenschaftlichen Kompetenzen dieser Altersgruppe keine Änderung.
- Die Finanzkompetenz von 15-/16-Jährigen wird 2022 erstmals in Österreich erhoben. 15-/16-Jährige liegen 2022 mit ihren Finanzkompetenzen im Bereich des EU-Schnitts sowie auch im Bereich des OECD-Schnitts.
- Das Selbstkonzept in Lesen ist bei Volksschülerinnen und -schülern in Österreich auf der 4. Schulstufe hoch. Mehr als 90 % stimmen beispielsweise zu, dass sie normalerweise gut sind in Lesen. Das Lesen macht rund acht von zehn Kindern (78 %) Freude: Sie geben an, gerne zu lesen und durch das Lesen viel zu lernen.
- Ungefähr die Hälfte der Jugendlichen in Österreich auf der 8. Schulstufe verfügen über ein positives mathematisches Selbstkonzept. Rund drei Viertel stimmen beispielsweise zu, dass sie normalerweise gut sind in Mathematik. Freude im Fach Mathematik wird den Angaben der Jugendlichen zufolge eher weniger empfunden.

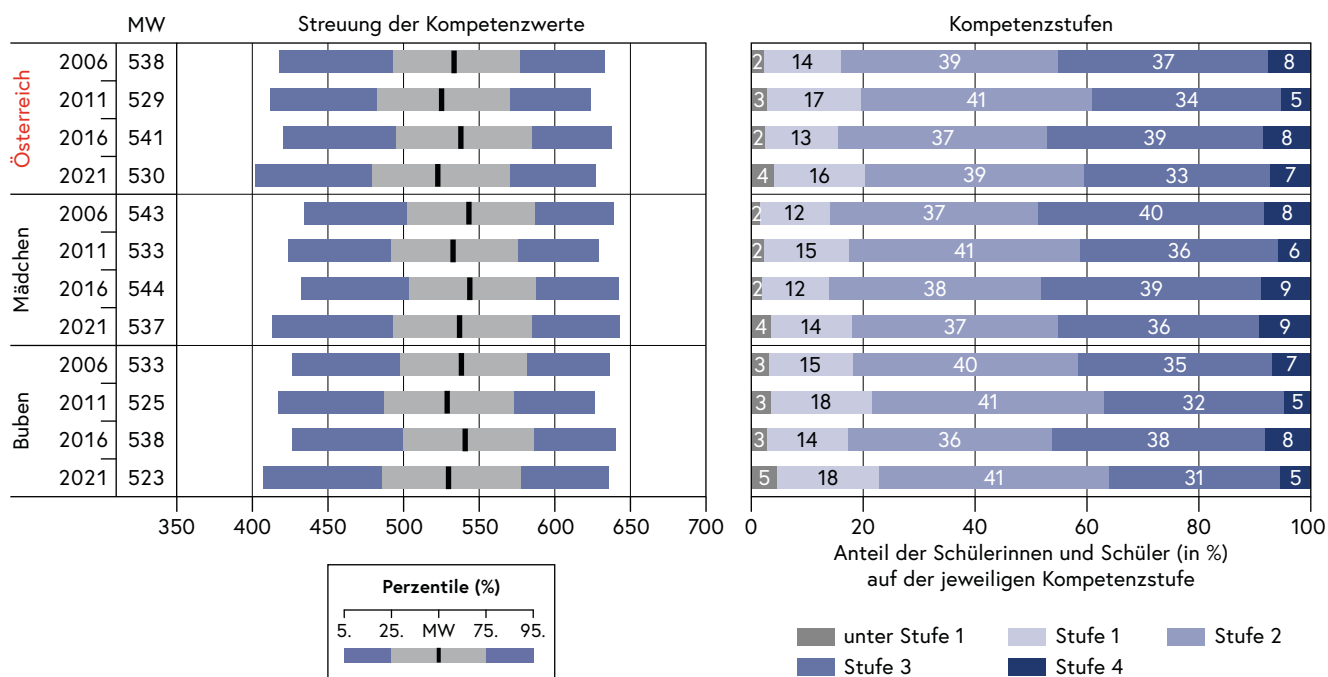
D2.1 – Lesekompetenz am Ende der Volksschule im internationalen Vergleich

Abb. D2.1.a: Lesekompetenzen auf der 4. Schulstufe im internationalen Vergleich (2021)



Anmerkung: Teilnehmende EU-Länder absteigend nach dem Mittelwert für Lesekompetenz gereiht. Belgien wird bei PIRLS 2021 aufgrund des Sample Designs als „Belgien flämische Gemeinschaft“ und „Belgien französische Gemeinschaft“ berichtet. Diese beiden Gemeinschaften sind daher im EU-Schnitt als separate Einheiten berücksichtigt.

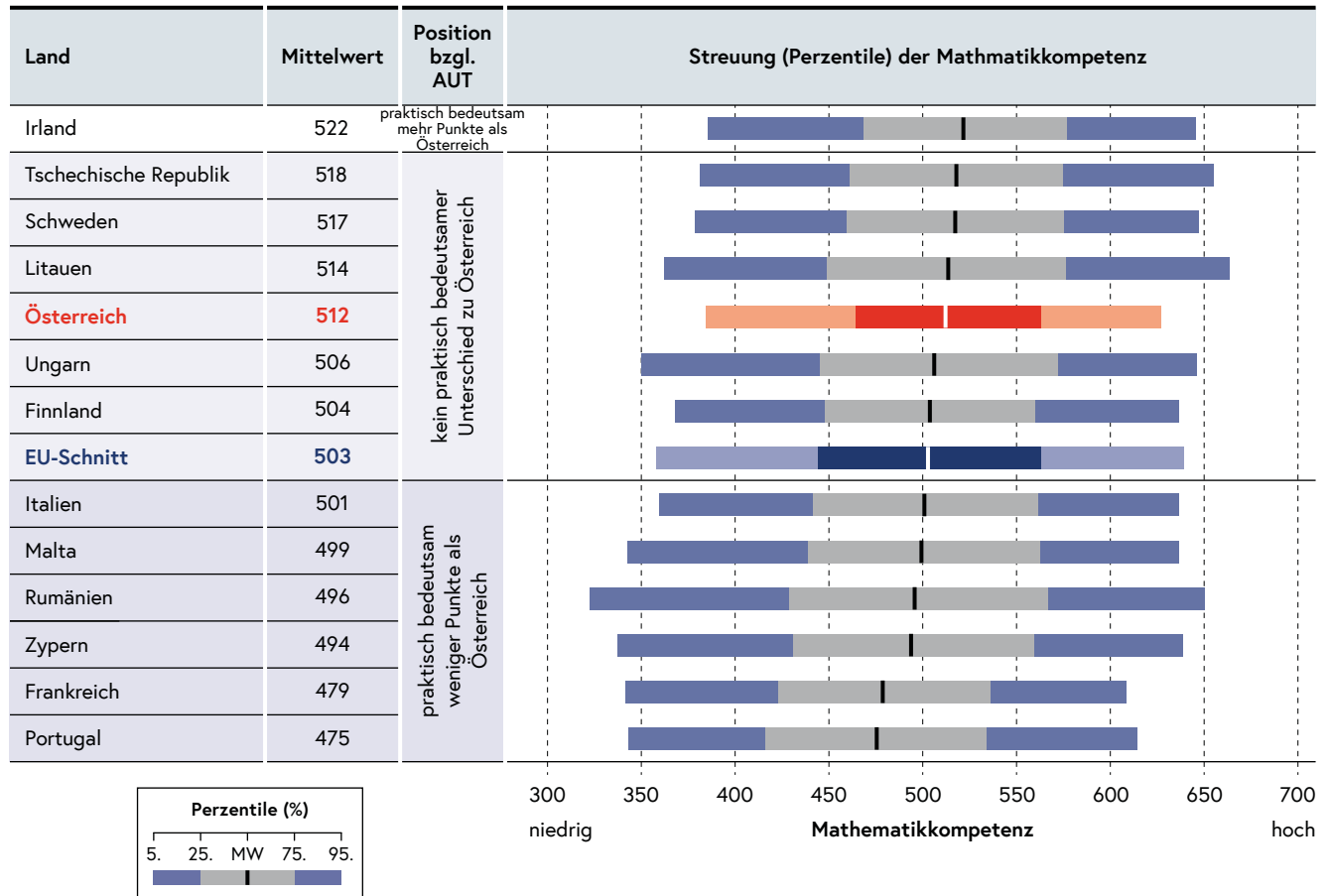
Quelle: PIRLS 2021. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. D2.1.b: Kompetenzwerte und -stufenverteilungen für Lesen auf der 4. Schulstufe (2006, 2011, 2016, 2021)

Quellen: PIRLS 2006, PIRLS 2011, PIRLS 2016, PIRLS 2021. Berechnung und Darstellung: IQS.

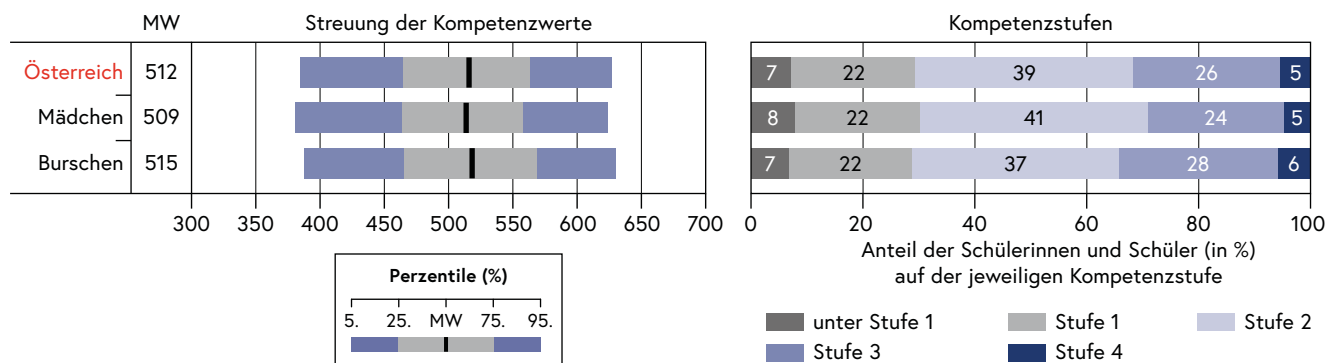
D2.2 – Mathematik und Naturwissenschaft am Ende der Sekundarstufe I im internationalen Vergleich

Abb. D2.2.a: Mathematikkompetenzen auf der 8. Schulstufe im internationalen Vergleich (2023)



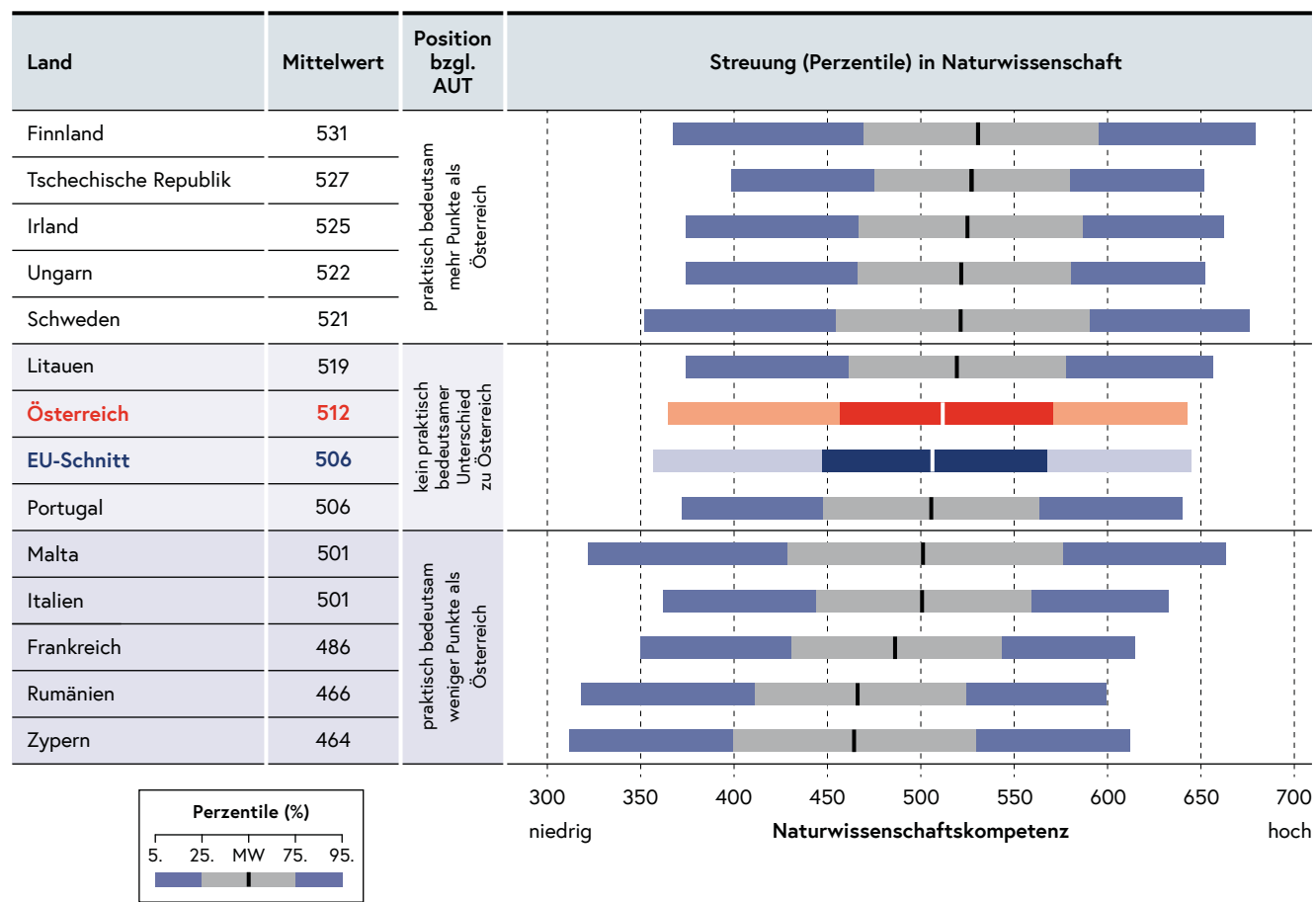
Anmerkungen: Teilnehmende EU-Länder absteigend nach dem Mittelwert in Mathematik gereiht.
Quelle: TIMSS 2023. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. D2.2.b: Kompetenzwerte und -stufenverteilungen für Mathematik auf der 8. Schulstufe (2023)



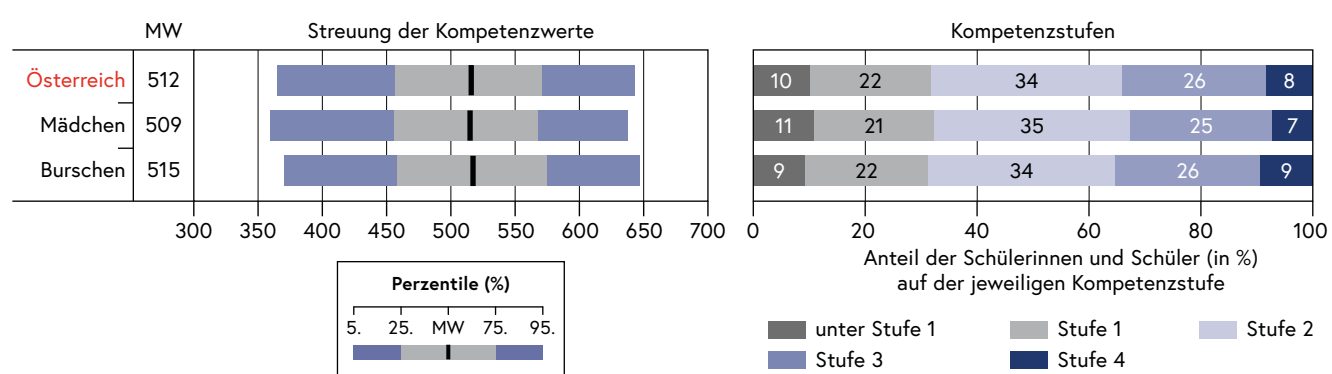
Quelle: TIMSS 2023. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. D2.2.c: Naturwissenschaftskompetenzen auf der 8. Schulstufe im internationalen Vergleich (2023)



Anmerkungen: Teilnehmende EU-Länder absteigend nach dem Mittelwert in Naturwissenschaft gereiht.
Quelle: TIMSS 2023. Berechnung und Darstellung: IQS.

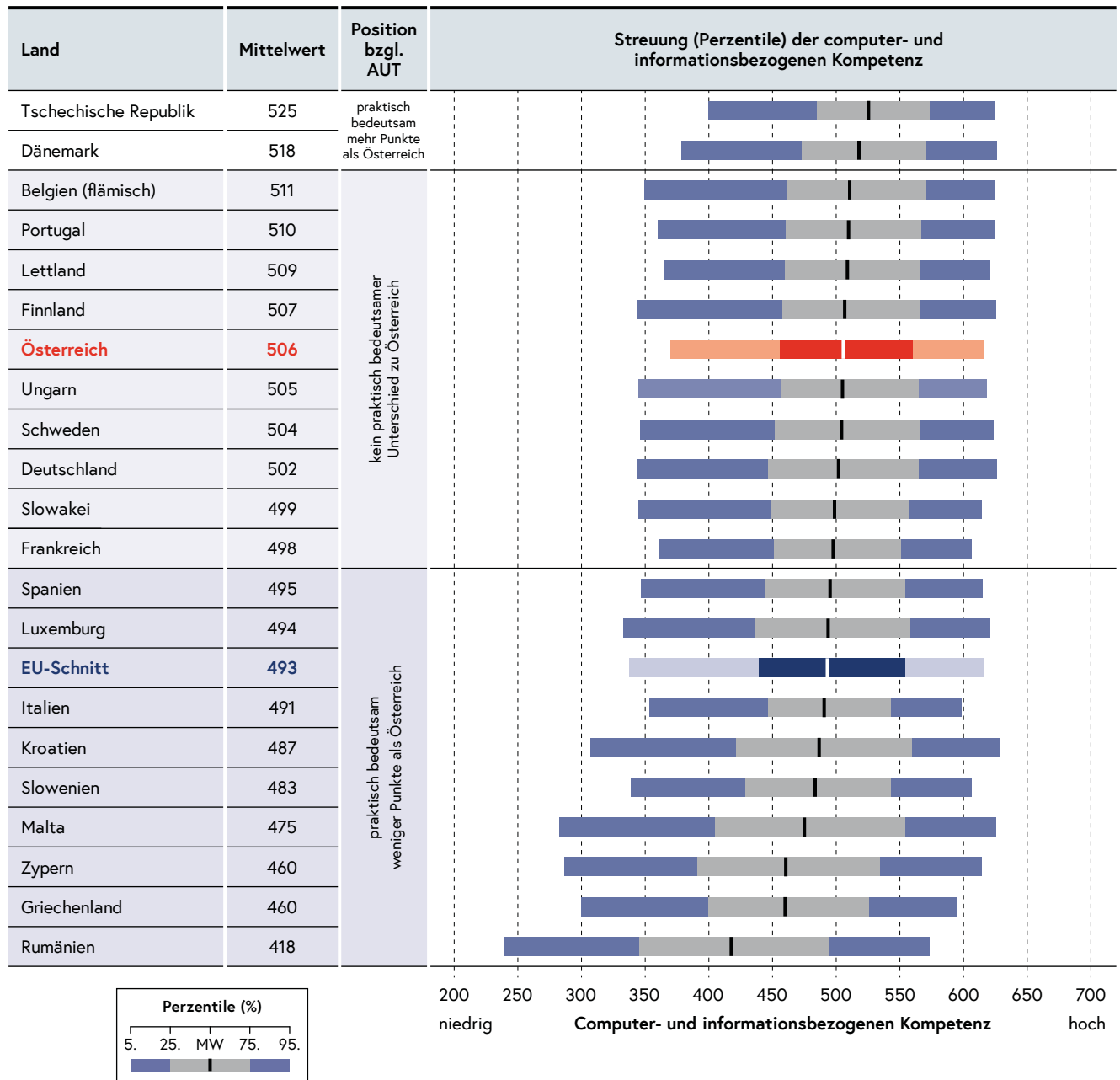
Abb. D2.2.d: Kompetenzwerte und -stufenverteilungen für Naturwissenschaft auf der 8. Schulstufe (2023)



Quelle:TIMSS 2023. Berechnung und Darstellung: IQS.

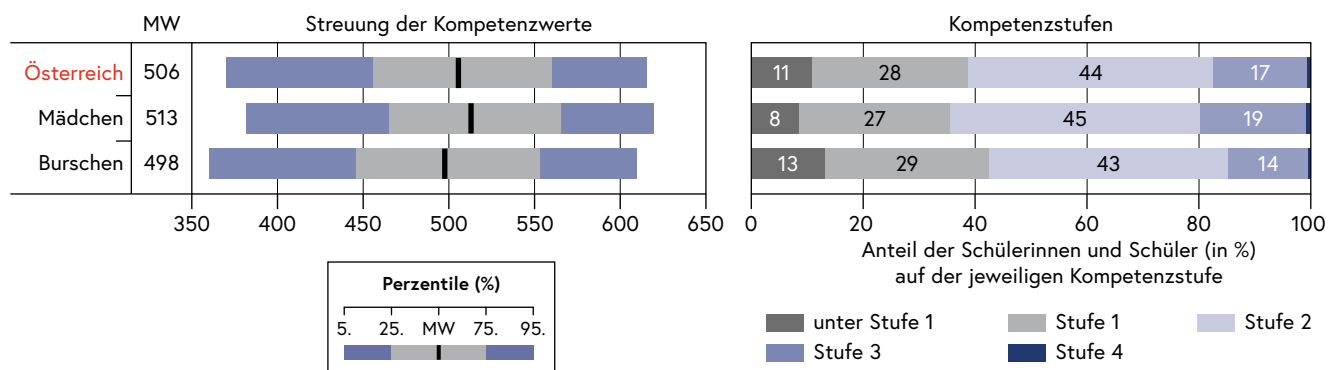
D2.3 – Informationstechnologien am Ende der Sekundarstufe I im internationalen Vergleich

Abb. D2.3.a: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen auf der 8. Schulstufe im internationalen Vergleich (2023)



Quelle: ICILS 2023. Berechnung und Darstellung: IQS.

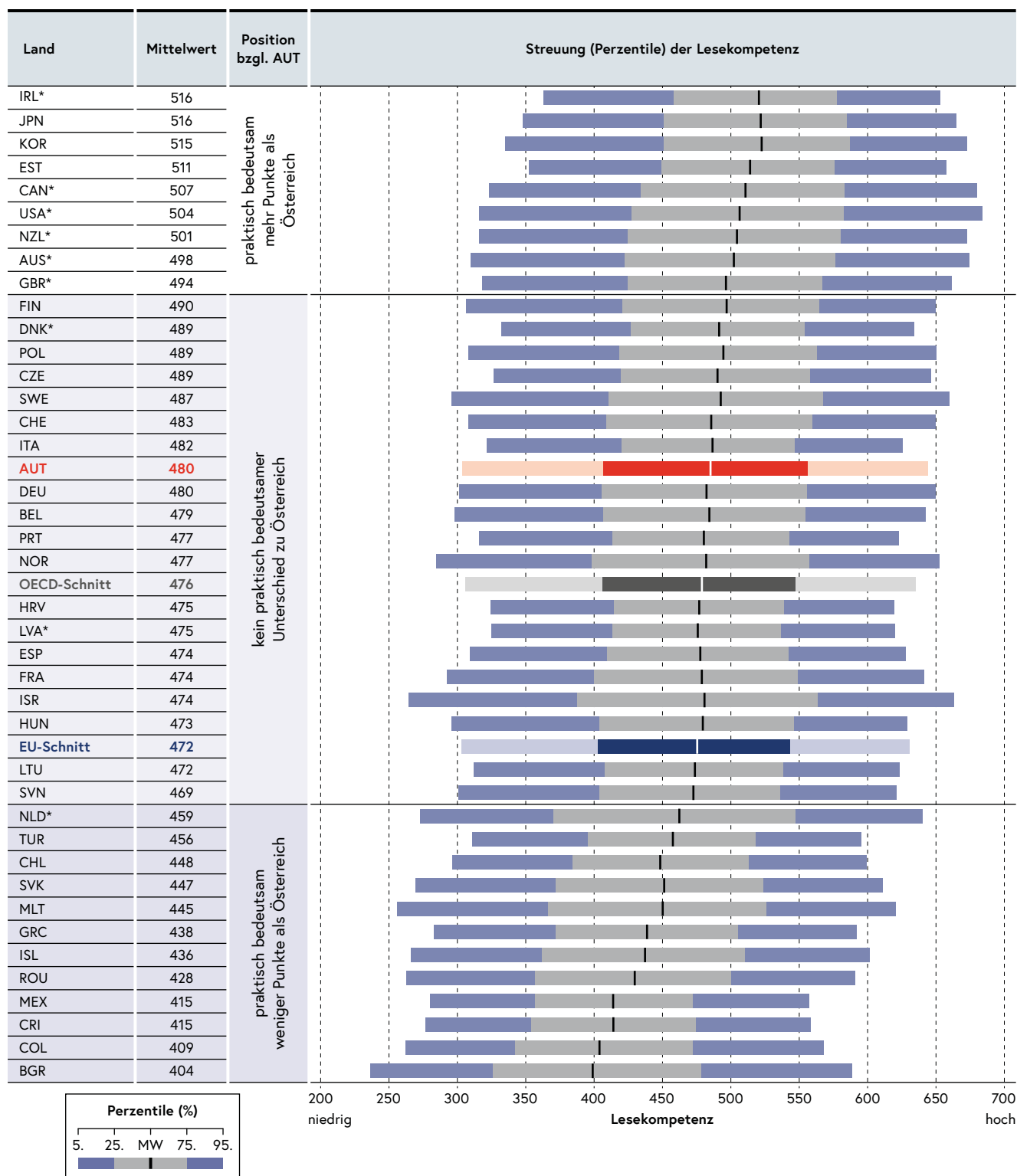
Abb. D2.3.b: Kompetenzwerte und -stufenverteilungen für computer- und informationsbezogene Kompetenzen auf der 8. Schulstufe (2023)



Quellen: ICILS 2023. Berechnung und Darstellung: IQS.

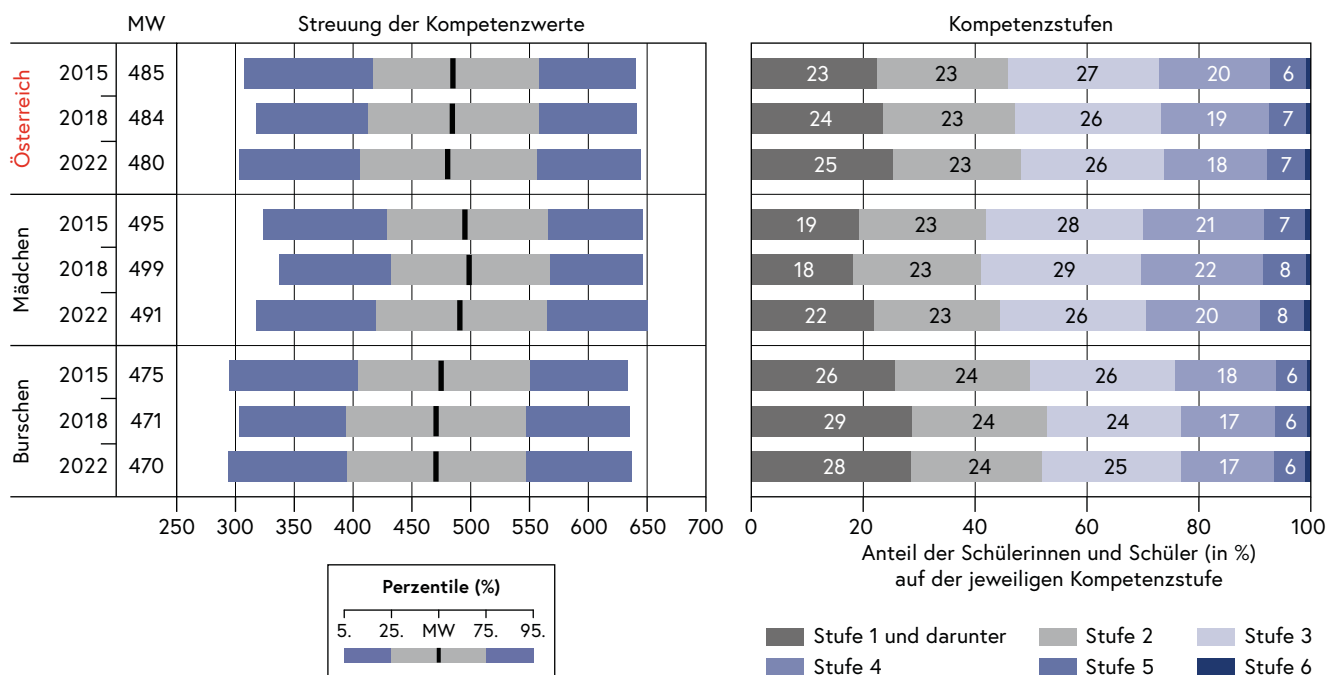
D2.4 – Kompetenzen 15-/16-jähriger Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich

Abb. D2.4.a: Lesekompetenzen von 15-/16-Jährigen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich (2022)



Anmerkungen: 41 teilnehmende OECD-/EU-Länder absteigend nach dem Mittelwert in Lesen gereiht. Von 25 der 27 EU-Mitgliedsländer liegen Daten für den EU-Schnitt vor (nicht teilgenommen haben Luxemburg und Zypern). * Internationale Samplingstandards teilweise nicht erreicht. Quelle: PISA 2022. Berechnung und Darstellung: IQS.

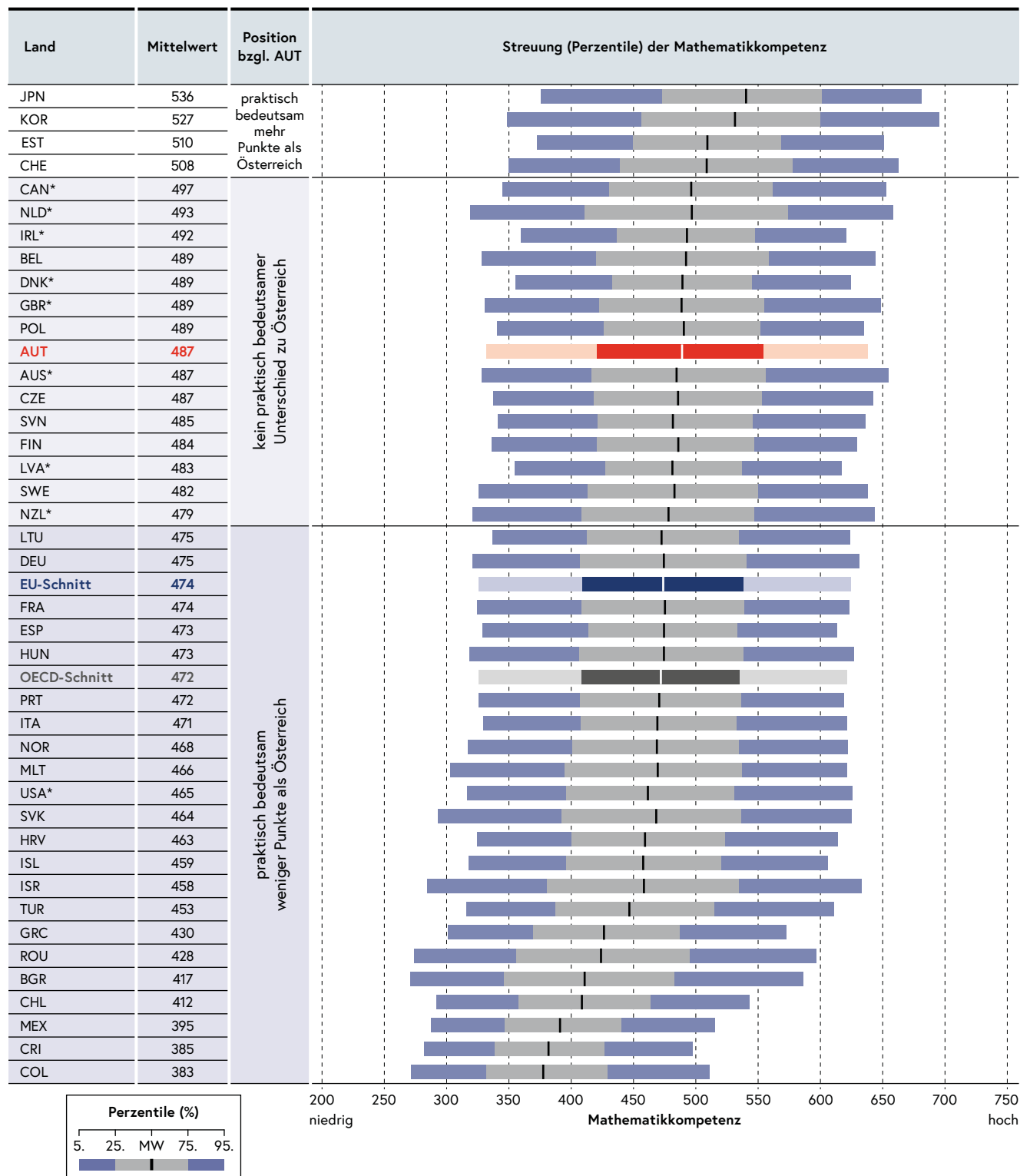
Abb. D2.4.b: Kompetenzwerte und -stufenverteilungen für Lesen von 15-/16-Jährigen am Ende der Pflichtschulzeit (2015, 2018, 2022)



Anmerkung: Zur übersichtlicheren Darstellung wurden die untersten Kompetenzstufen zu „Stufe 1 und darunter“ zusammengefasst.

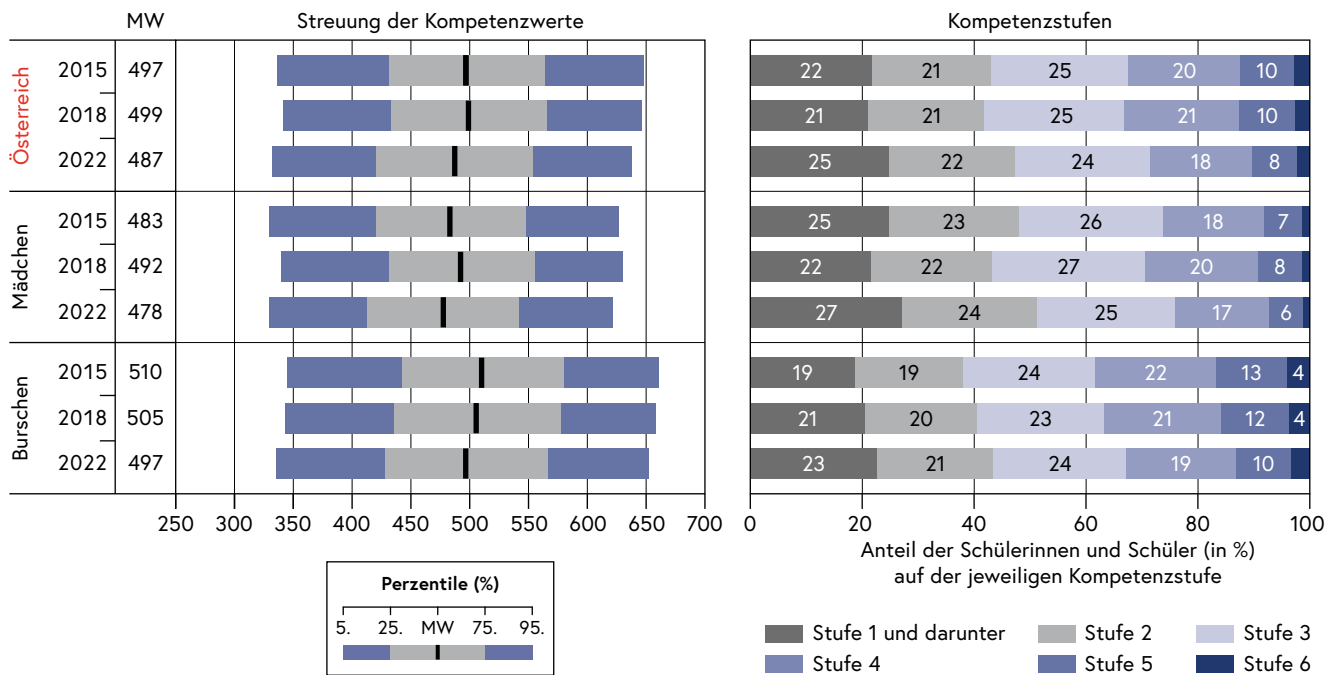
Quellen: PISA 2015, PISA 2018, PISA 2022. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. D2.4.c: Mathematikkompetenzen von 15-/16-Jährigen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich (2022)



Anmerkungen: 41 teilnehmende OECD-/EU-Länder absteigend nach dem Mittelwert in Mathematik gereiht. Von 25 der 27 EU-Mitgliedsländer liegen Daten für den EU-Schnitt vor (nicht teilgenommen haben Luxemburg und Zypern). *Internationale Samplingstandards teilweise nicht erreicht. Quelle: PISA 2022. Berechnung und Darstellung: IQS.

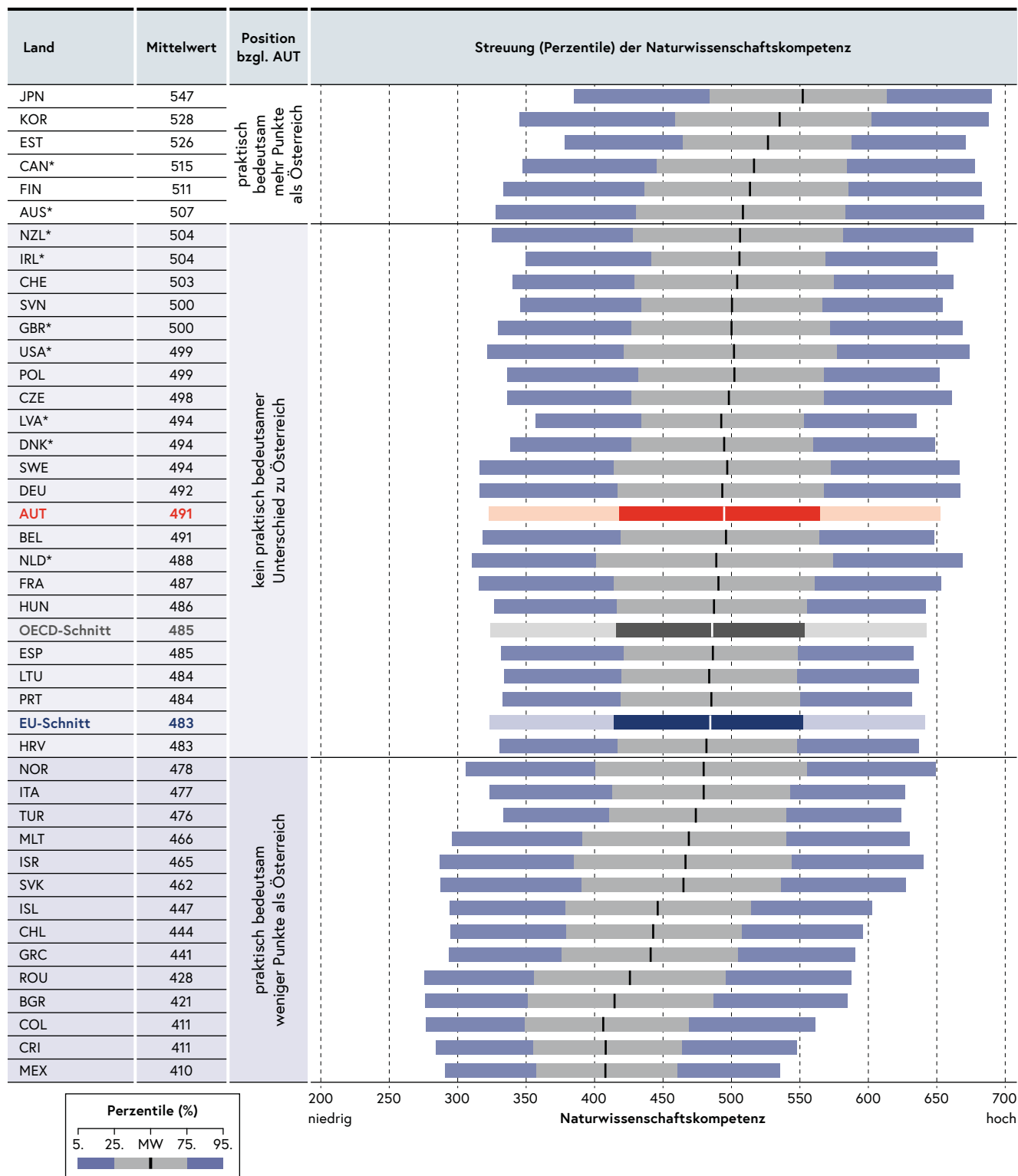
Abb. D2.4.d: Kompetenzwerte und -stufenverteilungen für Mathematik von 15-/16-Jährigen am Ende der Pflichtschulzeit (2015, 2018, 2022)



Anmerkung: Zur übersichtlicheren Darstellung wurden die untersten Kompetenzstufen zu „Stufe 1 und darunter“ zusammengefasst.

Quellen: PISA 2015, PISA 2018, PISA 2022. Berechnung und Darstellung: IQS.

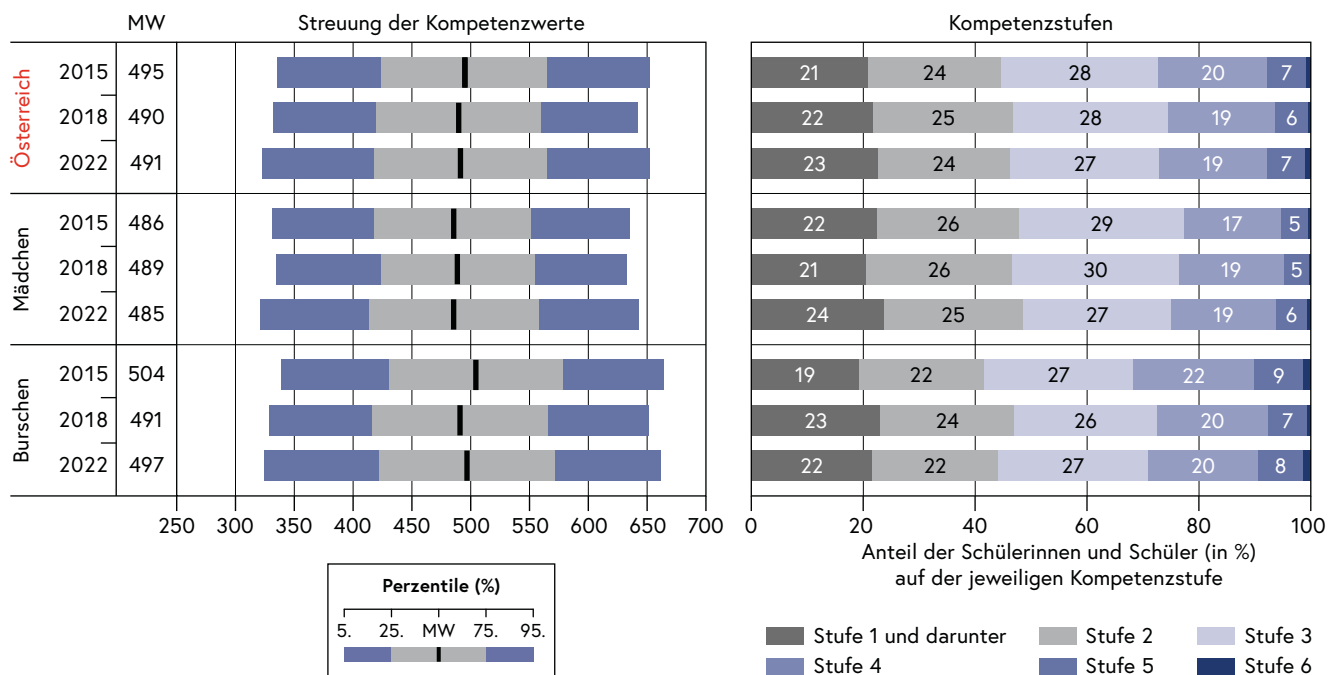
Abb. D2.4.e: Naturwissenschaftskompetenzen von 15-/16-Jährigen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich (2022)



Anmerkungen: 41 teilnehmende OECD-/EU-Länder absteigend nach dem Mittelwert in Naturwissenschaft gereiht. Von 25 der 27 EU-Mitgliedsländer liegen Daten für den EU-Schnitt vor (nicht teilgenommen haben Luxemburg und Zypern). * Internationale Samplingstandards teilweise nicht erreicht.

Quelle: PISA 2022. Berechnung und Darstellung: IQS.

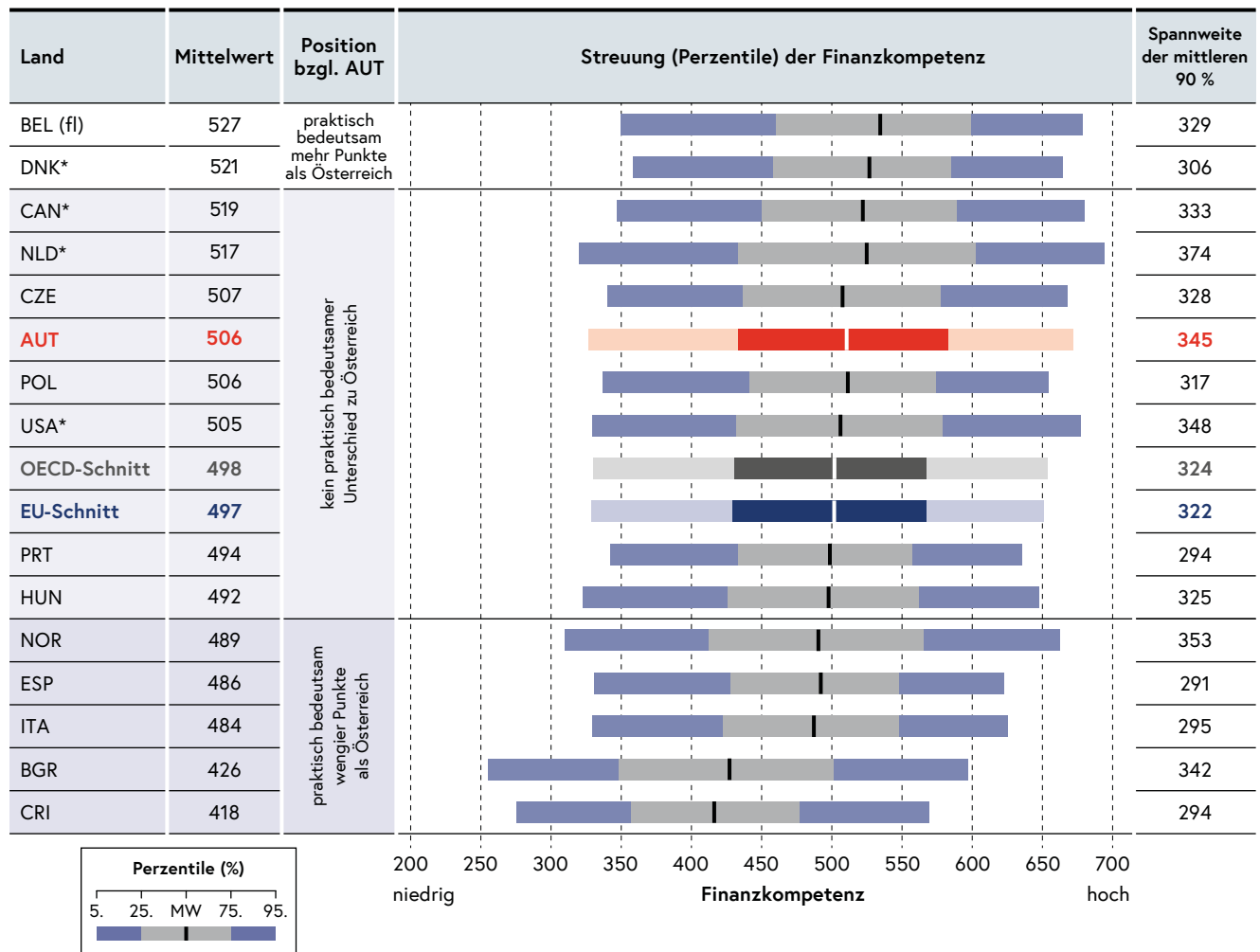
Abb. D2.4.f: Kompetenzwerte und -stufenverteilungen für Naturwissenschaft von 15-/16-Jährigen am Ende der Pflichtschulzeit (2015, 2018, 2022)



Anmerkung: Zur übersichtlicheren Darstellung wurden die untersten Kompetenzstufen zu „Stufe 1 und darunter“ zusammengefasst.

Quellen: PISA 2015, PISA 2018, PISA 2022. Berechnung und Darstellung: IQS.

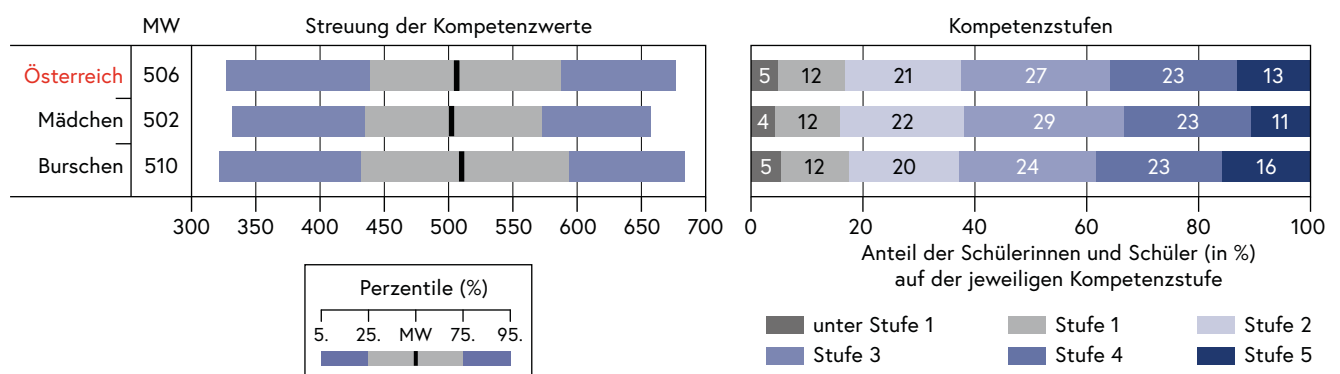
Abb. D2.4.g: Finanzkompetenzen von 15-/16-Jährigen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich (2022)



Anmerkungen: Teilnehmende 15 OECD-/EU-Länder absteigend nach dem Landesmittelwert in Finanzkompetenz sortiert. Von 27 EU-Mitgliedsländern haben elf Länder teilgenommen (Belgien, Dänemark, Niederlande, Tschechische Republik, Österreich, Polen, Portugal, Ungarn, Spanien, Italien, Bulgarien). * internationale Samplingstandards teilweise nicht erreicht.

Quelle: PISA 2022. Berechnung und Darstellung: IQS.

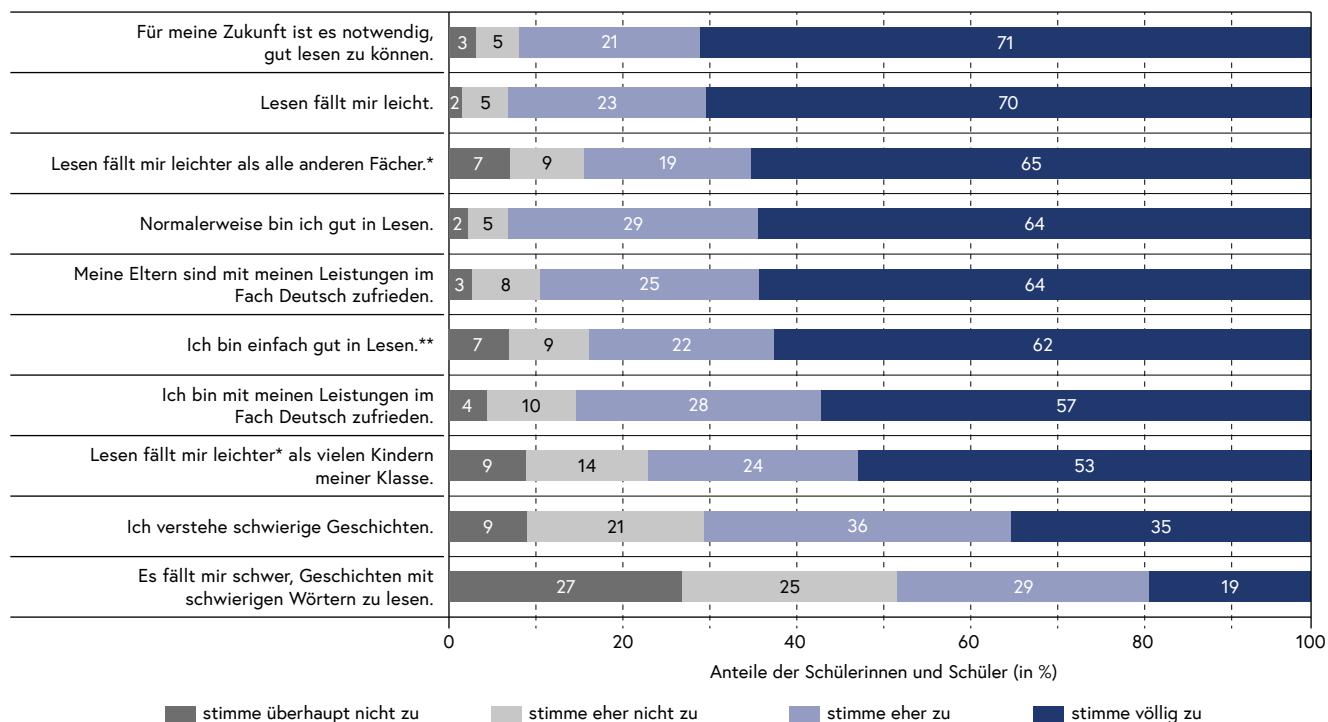
Abb. D2.4.h: Kompetenzwerte und -stufenverteilungen für Finanzkompetenz am Ende der Pflichtschulzeit (2022)



Quelle: PISA 2022. Berechnung und Darstellung: IQS.

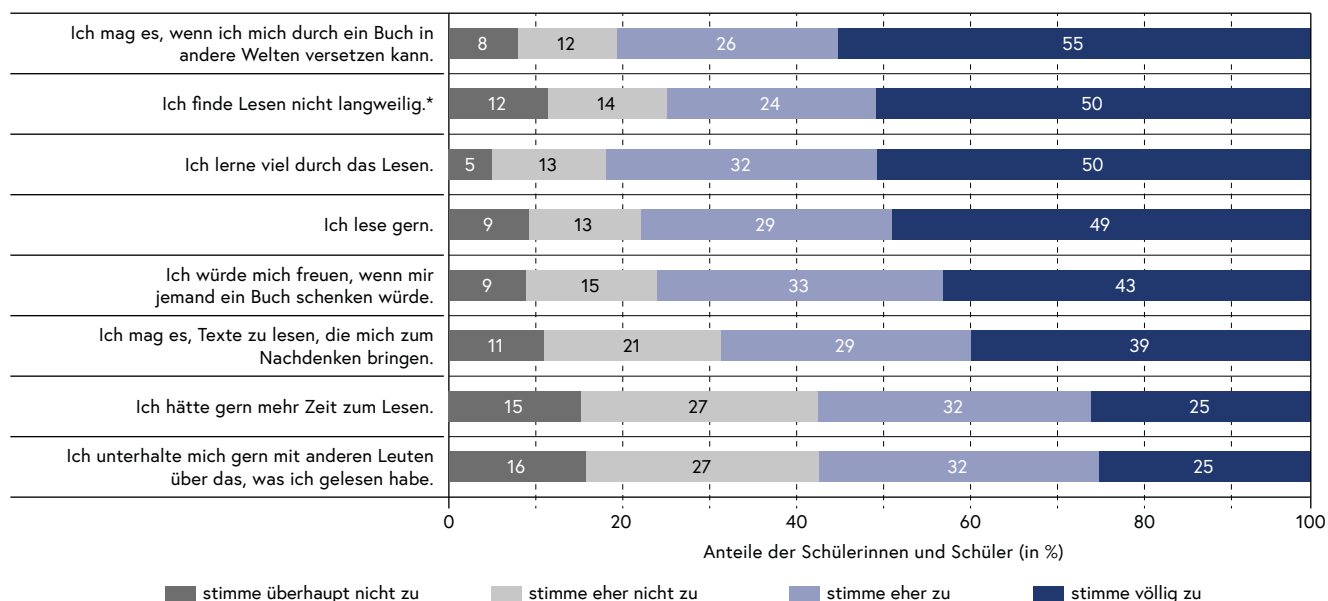
D2.5 – Selbstkonzept und Lernfreude

Abb. D2.5.a: Selbstkonzept in Lesen auf der 4. Schulstufe (2021)

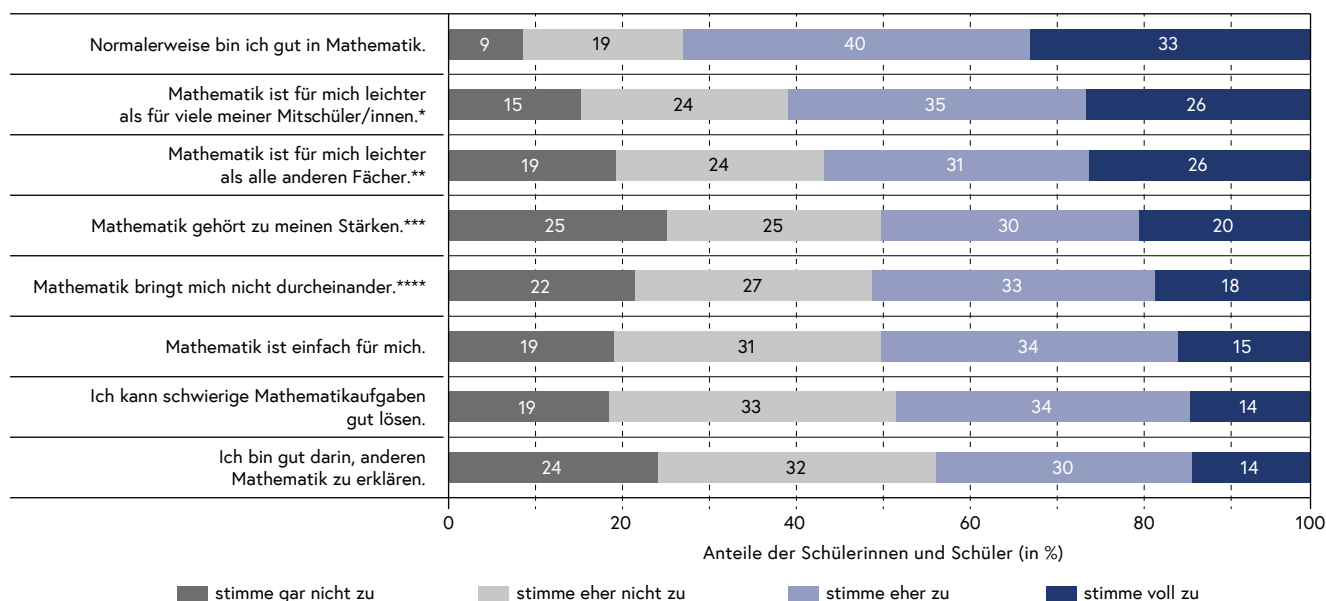


Anmerkungen: Aussagen absteigend nach „stimme völlig zu“ sortiert. Aussagen im Fragebogen gegenteilig formuliert: * „Lesen fällt mir schwerer als alle anderen Fächer.“; ** „Ich bin einfach nicht gut in Lesen.“; *** „Lesen fällt mir schwerer als vielen Kindern meiner Klasse.“.
Quelle: PIRLS 2021. Berechnung und Darstellung: IQS.

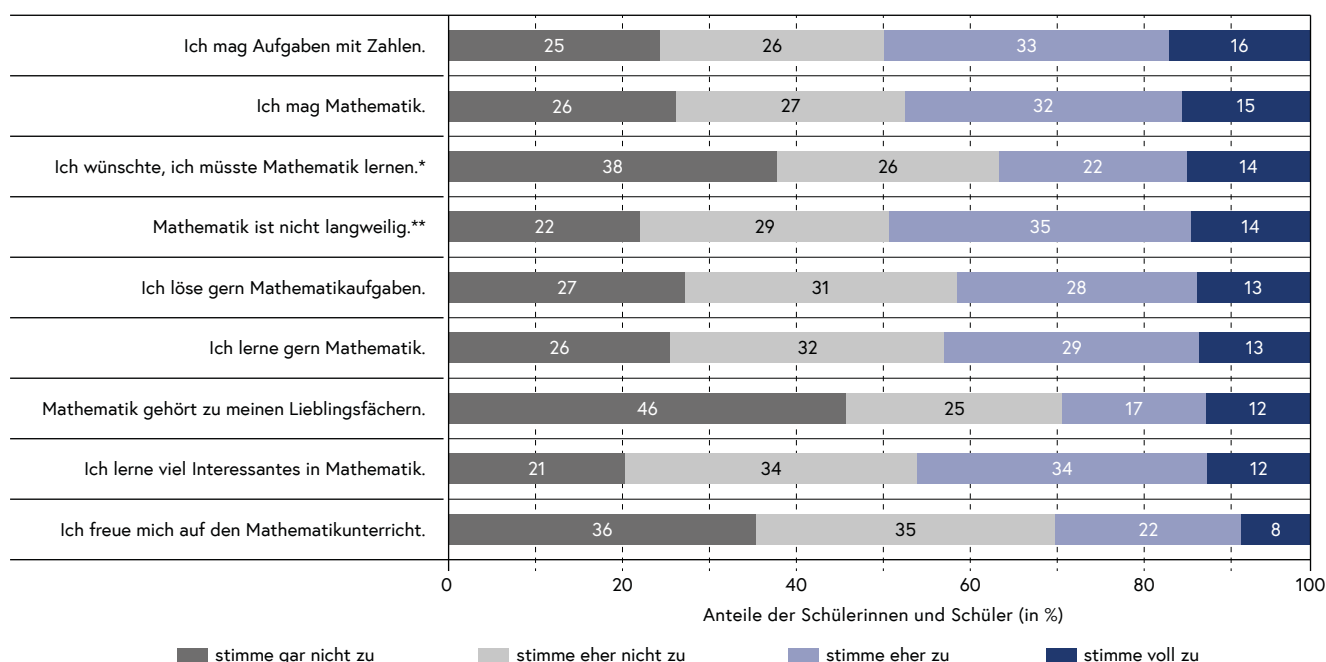
Abb. D2.5.b: Freude in Lesen auf der 4. Schulstufe (2021)



Anmerkungen: Aussagen absteigend nach „stimme völlig zu“ sortiert. Aussage im Fragebogen gegenteilig formuliert: * „Ich finde Lesen langweilig“.
Quelle: PIRLS 2021. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. D2.5.c: Selbstkonzept in Mathematik auf der 8. Schulstufe (2023)

Anmerkungen: Aussagen absteigend nach „stimme voll zu“ sortiert. Angegebene Aussagen sind unverändert aus dem Original übernommen. Aussagen im Fragebogen gegenteilig formuliert: * „Mathematik ist für mich schwieriger als für viele meiner Mitschüler/innen.“; ** „Mathematik ist für mich schwieriger als alle anderen Fächer.“; *** „Mathematik gehört nicht zu meinen Stärken.“; **** „Mathematik bringt mich durcheinander.“. Quelle: TIMSS 2023. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. D2.5.d: Freude in Mathematik auf der 8. Schulstufe (2023)

Anmerkungen: Aussagen absteigend nach „stimme voll zu“ sortiert. Aussagen im Fragebogen gegenteilig formuliert: * „Ich wünschte, ich müsste nicht Mathematik lernen.“; ** „Mathematik ist langweilig.“. Quelle: TIMSS 2023. Berechnung und Darstellung: IQS.

D3 – Chancengerechtigkeit im Kompetenzerwerb

Neben dem Gesamtniveau erreichter Abschlüsse und erworbener Kompetenzen ist das Ausmaß an Chancengerechtigkeit ein wichtiger Indikator für die Qualität eines Schulsystems. Sowohl bei den internationalen Kompetenzstudien als auch bei den früheren nationalen Bildungsstandardüberprüfungen zeigen sich deutliche Ungleichheiten im österreichischen Schulsystem. Der Zusammenhang zwischen Herkunftsmerkmalen bzw. Geschlecht und schulischen Leistungen wird in der vorliegenden Indikatorengruppe aus der Perspektive der Lesekompetenzen näher beschrieben. Hierzu werden Ergebnisse der internationalen Studien PIRLS und PISA, die bereits in der Indikatorengruppe D2 eingeführt wurden, im Lichte der Personenmerkmale Geschlecht, Bildung der Eltern, sozioökonomischer Status und Migrationshintergrund betrachtet. Da Merkmale bezüglich der Sprache der Schülerinnen und Schüler in den Studien uneinheitlich erfasst werden und wiederum nicht konsistent mit dem im NBB häufig verwendeten Merkmal Alltagssprache sind, beschränkt sich die Perspektive auf den Migrationshintergrund.

D3.1 – Charakteristika der Schülerinnen und Schüler auf den niedrigen und hohen Lesekompetenzstufen

Zuerst wird der Fokus auf die Zusammensetzung der beiden Extremgruppen des Kompetenzerwerbs in Lesen gelegt: Dabei wird die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die in Lesen auf der 4. Schulstufe (PIRLS) bzw. als 15-/16-Jährige (PISA) nur die untersten Kompetenzstufen erreichen, der Gruppe der Schülerinnen und Schüler gegenübergestellt, die die höchsten Kompetenzstufen erreichen (Abbildung D3.1.a).

Für Lesen in beiden Schulstufen gilt: Anteile an Kindern aus sozial schwachen und bildungsfernen Familien sind in den unteren Kompetenzstufen überproportional stark vertreten. In den oberen Kompetenzstufen sind Kinder bzw. Jugendliche mit diesen Herkunftsmerkmalen umgekehrt unterrepräsentiert. Dies trifft ebenso auf Kinder mit Migrationshintergrund zu, die in der Gruppe der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler am Ende der Volksschule bzw. am Übergang zur Sekundarstufe II mit jeweils nur 8 % deutlich unterrepräsentiert sind.

Werden diese beiden Extremgruppen über die Jahre hinweg betrachtet, ist vorneweg zu berücksichtigen, dass die Veränderungen im Kompetenzerwerb sowohl durch die leichte Zunahme der Schülerinnen und Schüler auf den unteren Kompetenzstufen als auch durch den leichten Rückgang des Anteils der Schülerinnen und Schüler auf den oberen Stufen sichtbar wird (siehe Indikatorengruppe D2). Mit Blick auf die Bildung der Eltern muss der allgemeine Trend zu höherer Bildung in der Elternschaft der Schülerinnen und Schüler beachtet werden, was zu einem Rückgang der Anteile von Eltern mit geringerer Bildung sowohl bei den Schülerinnen und Schülern der unteren als auch der oberen Kompetenzstufen führt.

Im Vergleich der einzelnen Charakteristika zeigt sich jedoch, dass tendenziell wenig Veränderungen in der Ungleichverteilung der Gruppen der Leistungsstarken und -schwachen zu beobachten sind.

In Bezug auf die Geschlechterverhältnisse in den einzelnen Gruppen müssen im Gegensatz zu den anderen Merkmalen die Fächer differenziert betrachtet werden. An dieser Stelle wird nur Lesen dargestellt. In der leistungsschwachen Gruppe sind hier die Buben bzw. Burschen in Lesen überproportional vertreten. Ein umgekehrtes Bild zeigt sich in Mathematik und Naturwissenschaft (Abbildungen D2.4.d und D2.4.f). Tendenziell scheinen sich die Geschlechterunterschiede, soweit in den internationalen Studien erfasst, in jüngster Zeit ungünstig zu entwickeln (Abbildungen D2.4.b, D2.4.d und D2.4.f).

Werden die sozialen Einflussfaktoren über das gesamte Leistungsspektrum hinweg betrachtet, zeigt sich am Ende der Volksschule (oberer Teil in Abbildung D3.2.a), dass Schülerinnen und Schüler aus einem bildungsfernen Elternhaus bzw. aus Familien mit einem niedrigen Sozialstatus deutlich schwächer abschneiden als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. So unterscheiden sich im Lesen Kinder, deren Eltern maximal über einen Pflichtschulabschluss verfügen, von jenen, deren Eltern Matura haben, um 61 Punkte. Diese Differenz erhöht sich nochmals um 30 Punkte, wenn man die Erstgenannten mit Kindern aus einem Haushalt mit mindestens einem Elternteil mit akademischem Abschluss vergleicht. Auch in den Bereichen des Migrationshintergrunds und der Alltagssprache schneiden Kinder ohne Migrationshintergrund um mehr als 50 Punkte besser ab als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler mit Migrationshintergrund.

D3.2 – Soziale
Einflussfaktoren auf den
Kompetenzerwerb

Unter Konstanthaltung der jeweils anderen sozialen Merkmale ergeben sich wesentlich geringere, allerdings hypothetisch errechnete Mittelwertdifferenzen. Hätten beispielsweise Volksschülerinnen und -schüler mit Migrationshintergrund (sowohl 1. als auch 2. Generation) die gleiche Zusammensetzung im Hinblick auf Bildung der Eltern, sozioökonomischen Status und Alltagssprache wie die einheimischen Schülerinnen und Schüler, würden sie lediglich um 30 bzw. 39 Punkte schlechter abschneiden. Ähnlich reduzieren sich die Unterschiede, wenn man den Bildungshintergrund der Eltern unter Konstanthaltung der übrigen Merkmale betrachtet. Leistungsunterschiede zwischen dem mittleren und oberen Drittel der Verteilung nach sozioökonomischem Status verschwinden sogar ganz.

Auch bei den 15-/16-jährigen Schülerinnen und Schülern (unterer Teil in Abbildung D3.2.a) zeigen sich deutliche Kompetenzunterschiede zwischen sozialen Gruppen. Allerdings unterscheiden sich im Detail die in PISA beobachteten Muster von denen in PIRLS (d. h. in der Volksschule). Insbesondere unter Konstanthaltung der übrigen Merkmale spielt die Bildung der Eltern eine geringere Rolle, während sich für Migrationshintergrund und Sozialstatus ein stärkerer Zusammenhang mit den Kompetenzen zeigt.

Auch im internationalen Vergleich zeigt sich für Österreich ein substanzieller Einfluss des sozialen Hintergrunds, wie in Abbildung D3.2.b anhand der Varianzaufklärung in den Lesekompetenzen in PISA 2018 dargestellt wird. Im Vergleich mit den EU- und OECD-Ländern findet sich Österreich mit einer Varianzaufklärung von 21 % (in Lesen) im oberen Bereich wieder, wenn es um den Einfluss von sozialen Merkmalen auf den Kompetenzerwerb geht. In den europäischen Ländern Spanien, Dänemark und Italien liegt dieser Anteil zwischen 13 % und 14 %. Rumänien verzeichnet hingegen die höchsten Anteile erklärter Varianz und liegt dabei als einziges Land signifikant über dem österreichischen Wert. Im Vergleich zu PISA 2018 ist die erklärte Varianz der Kompetenz in Österreich leicht gesunken.

Durch die aufgeschlüsselte Darstellung der einzelnen Faktoren des familiären Hintergrunds wird ersichtlich, dass die höchsten eigenständigen Erklärungswerte über die Länder hinweg im Bereich der Bildungsressourcen (Bildungshintergrund der Eltern), der Kulturgüter und der Zahl der Bücher zuhause liegen. Österreich hat zudem einen vergleichsweise hohen Varianzanteil, der sich durch den elterlichen Migrationshintergrund erklärt. Lediglich Deutschland, Finnland und die Slowakei haben hier höhere Anteile. Die Hälfte der erklärten Varianz lässt sich in Österreich nicht einem einzelnen Faktor zuordnen (14 %), was unterstreicht, dass in Österreich häufig mehrere günstige bzw. ungünstige Voraussetzungen hinsichtlich sozialer Einflussfaktoren für den Lernerfolg zusammenfallen.

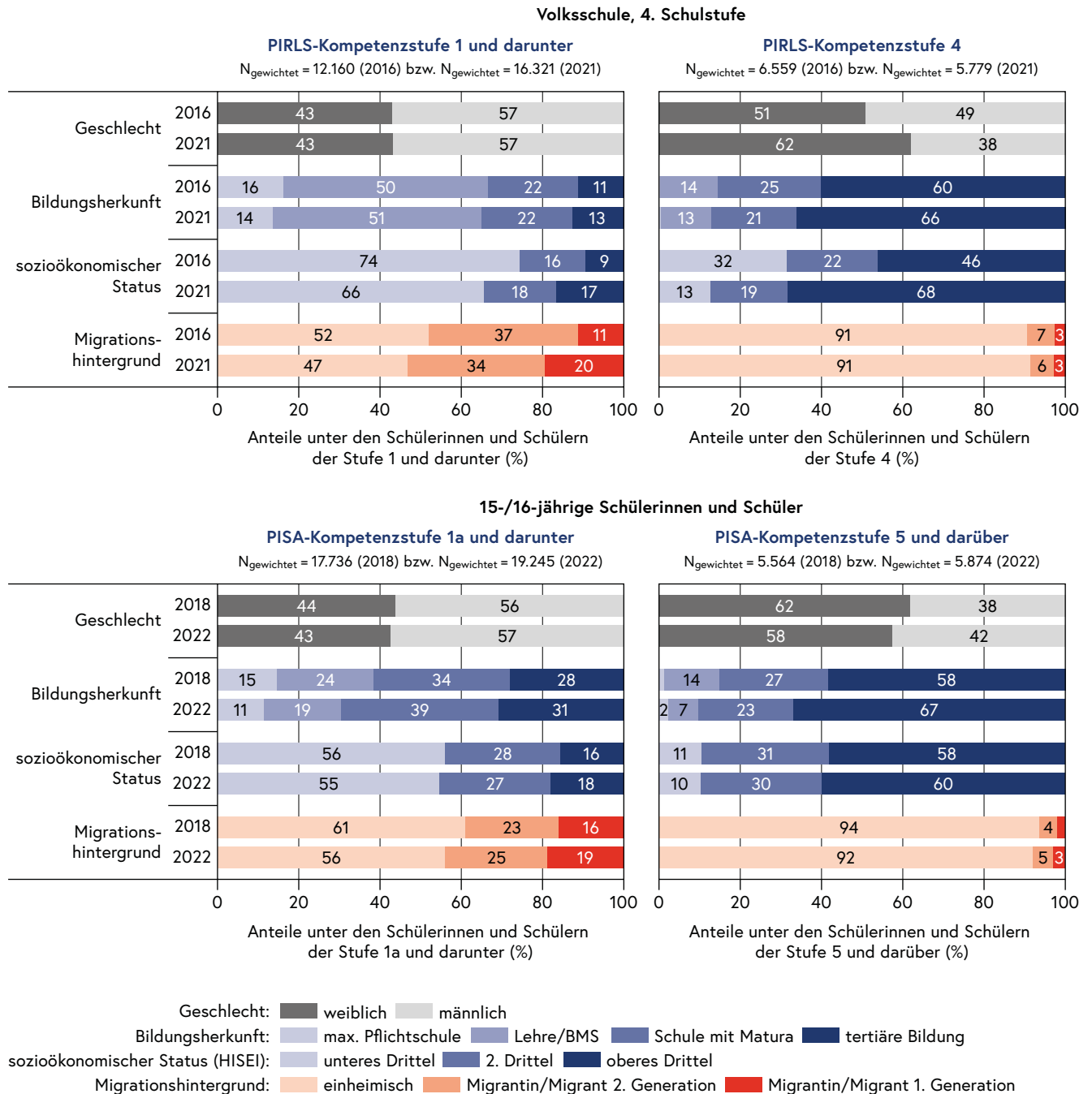


Kurz & bündig

- Anteile an Kindern aus sozial schwachen und bildungsfernen Familien sind auf den unteren Lesekompetenzstufen überproportional stark vertreten. Bei den Kindern bzw. Jugendlichen mit ausgeprägten Lesekompetenzen sind sie umgekehrt unterrepräsentiert.
- Der allgemeine Trend zu höherer Bildung in der Elternschaft führt zu einem Rückgang des Anteils von Eltern mit geringerer Bildung auch bei Schülerinnen und Schülern auf den unteren Lesekompetenzstufen.
- Die Unterschiede nach einzelnen sozialen Merkmalen verbleiben auch unter Kontrolle der weiteren Merkmale (z. B. Migrationshintergrund), sie sind aber mitunter deutlich reduziert.
- Der Einfluss des sozialen Hintergrunds ist auch im internationalen Vergleich in Österreich deutlicher ausgeprägt.
- Migrationshintergrund und Alltagssprache im elterlichen Haushalt haben in Österreich eine vergleichsweise hohe Erklärungskraft hinsichtlich der Lesekompetenzen.

D3.1 – Charakteristika der Schülerinnen und Schüler auf den niedrigen und hohen Lesekompetenzstufen

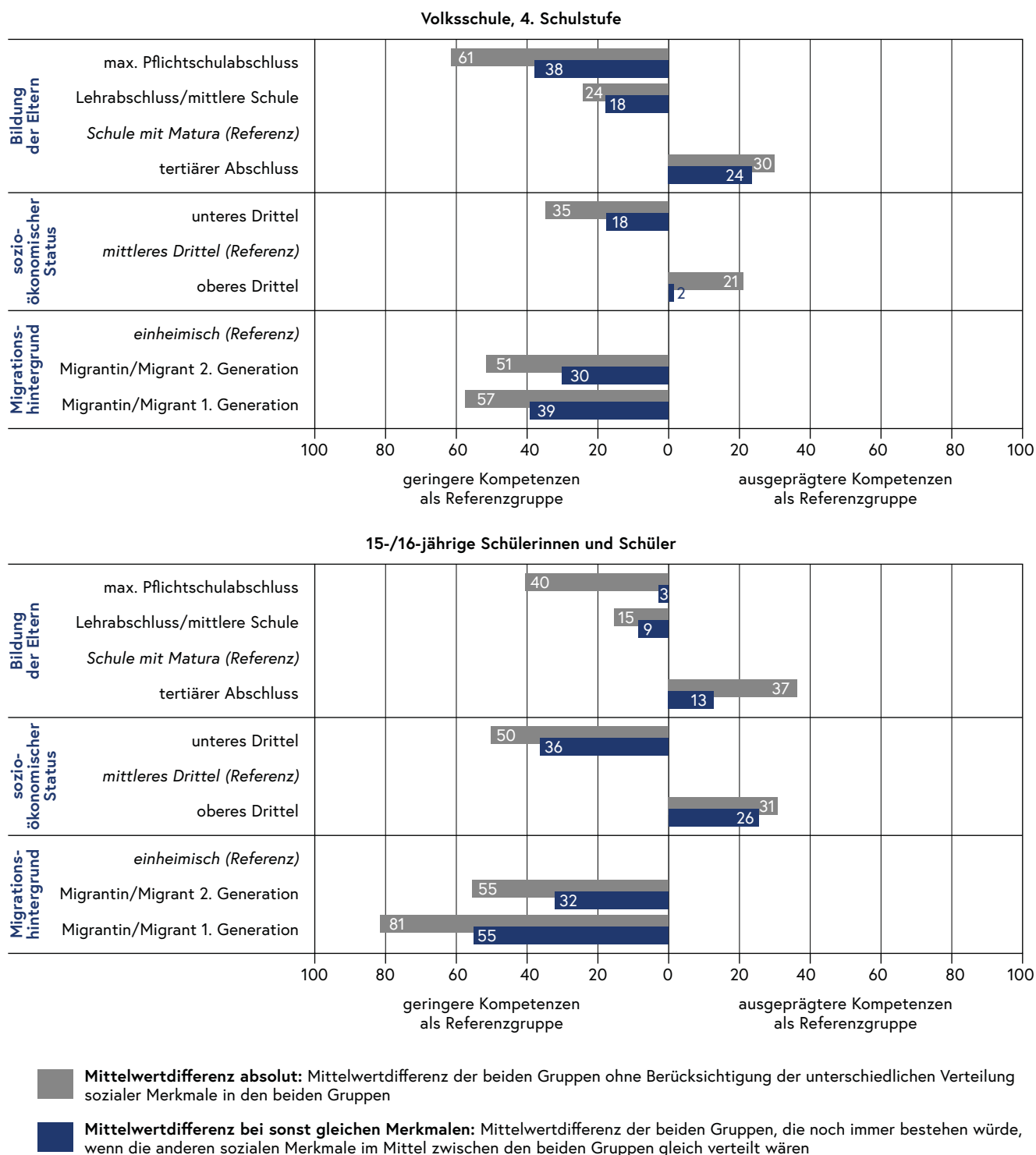
Abb. D3.1.a: Charakteristika der Volksschülerinnen und -schüler (2016, 2021) und 15-/16-Jährigen (2018, 2022) auf den niedrigen und hohen Lesekompetenzstufen



Quellen: PIRLS 2016, PIRLS 2021, PISA 2018, PISA 2022. Berechnung und Darstellung: IQS.

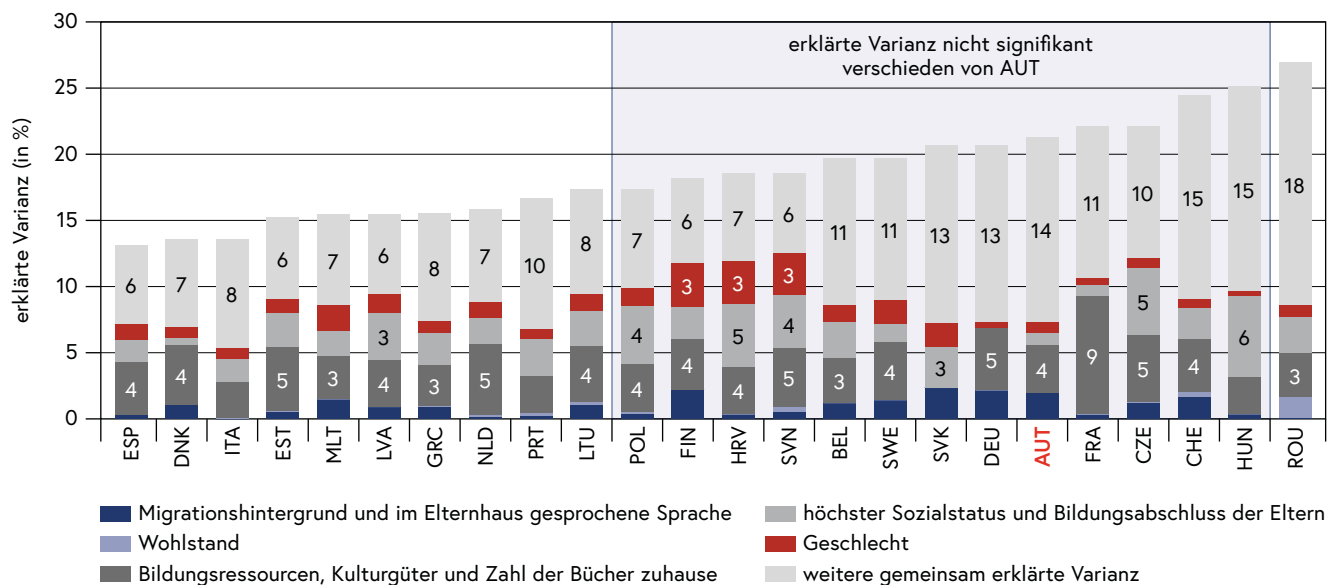
D3.2 – Soziale Einflussfaktoren auf den Kompetenzerwerb

Abb. D3.2.a: Vergleich der Kompetenzen zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft in Lesen auf der 4. Schulstufe Volksschule (2016, 2021) und für 15-/16-Jährige (2018, 2022)



Quellen: PIRLS 2021, PISA 2022. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. D3.2.b: Anteil der durch Merkmale der Person und der familiären Herkunft erklärten Varianz in der Lesekompetenz im internationalen Vergleich (2022)



Anmerkungen: Varianz in Bezug auf die Domäne Lesen. Länder im schattierten Bereich unterscheiden sich im Gesamtausmaß nicht signifikant von Österreich. Die weitere gemeinsam erklärte Varianz (hellgrau) betrifft jene Varianz, die nicht weiter aufteilbar ist und durch die Korrelation der Faktoren entsteht.

Quelle: PISA 2022. Berechnung und Darstellung: IQS.

Literatur

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2024). *Education and Training 2030. Strategischer Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung 2021–2030*. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/euint/ebr/et2020.html>

Frenzel, A. C., Götz, T. & Pekrun, R. (2020). Emotionen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 211–234). Berlin: Springer.

Neubacher, M. & Wimmer, C. (2021). Indikatoren D: Output – Ergebnisse des Schulsystems. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF; Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021, Teil 2: Bildungsindikatoren* (S. 286–329). Wien: Herausgeber. <http://doi.org/10.17888/nbb2021-2>

Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2019). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-1.4>

Opriessnig, S., Neubacher, M., Bruneforth, M. & Mayer, S. (2024). Das Wesentliche im Blick halten: Mit nachhaltigen Beobachtungen der Grundkompetenzen Schul- und Qualitätsentwicklung stützen – Die iKM^{PLUS}-Zyklusberichte. *Erziehung & Unterricht*, 174(5–6), 54–61.

Salchegger, S. & Bruneforth, M. (2024). *Zur Beurteilung der praktischen Bedeutsamkeit von Gruppenunterschieden in Erstberichten zu internationalen Studien*. Salzburg: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). <https://doi.org/10.17888/iqsreport-2024-2>

Schmich, J., Wallner-Paschon, C. & Illetschko, M. (Hrsg.). (2023). *PIRLS 2021. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse*. Salzburg: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). <http://doi.org/10.17888/pirls2021-eb.2>

Teil 3

<http://doi.org/10.1788/nbb2024-3>

Ausgewählte Entwicklungsfelder



Einleitung

Die ausgewählten Entwicklungsfelder bieten einen Überblick über die vorhandenen wissenschaftlichen Erkenntnisse aktueller, bildungspolitisch relevanter Herausforderungen und geben Aufschluss über damit verbundene Forschungsbedarfe, um Problemstellungen evidenzbasiert begegnen zu können.

Jeder Beitrag stellt einen in sich geschlossenen wissenschaftlichen Beitrag dar, der eigens für den Nationalen Bildungsbericht 2024 verfasst wurde. Die darin vorgestellten Handlungsempfehlungen und Forderungen spiegeln die Meinung der Autorinnen und Autoren wider und sind nicht mit dem BMBWF abgestimmt. Korrekturvorschläge seitens des BMBWF mussten, mit Ausnahme von inkorrekten Darstellungen, nicht von den Autorinnen und Autoren eingearbeitet werden.

Im vorliegenden Teil 3 des Nationalen Bildungsberichts 2024 werden folgende Themen behandelt:

- Quereinstiegsprogramme für Lehrpersonen: Befundlage und Weiterentwicklung (Kapitel 1)
- Künstliche Intelligenz im Bildungsbereich: Eine Verortung (Kapitel 2)
- Demokratiebildung. Konzepte, Strategien und Perspektiven (Kapitel 3)
- Datenbasiertes Handeln für Schule und Unterrichtsentwicklung (Kapitel 4)

Aufbau der Beiträge

Jeder der vier Beiträge (Kapitel 1–4) beinhaltet:

- eine wissenschaftliche Analyse des Gegenstands, die Folgendes inkludiert:
 - Relevanz des Themas für die Qualität des Schulwesens,
 - Ergebnisse aus Theorie und Forschung zum Gegenstandsbereich,
 - Darstellung der aktuellen Situation,
 - Aufriss der Problemstellung;
- eine bildungspolitische Behandlung des Gegenstandsbereichs (sofern möglich, auch unter dem Aspekt, welche Wirkung[en] die bisher gesetzten politischen Maßnahmen in Bezug auf die behandelte Problemstellung hatten);
- einen Ausblick, der darstellt, welche weiteren Erkenntnisse benötigt werden, um der Problematik entgegenzuwirken und um evidenzbasierte Handlungsempfehlungen generieren zu können; im Zuge dessen Ableitung von und Hinweis auf erforderliche wissenschaftliche Studien, die zu diesen Erkenntnissen führen.

Themenfindung und Auswahl der Autorinnen und Autoren

Die Themen zu den vier thematisch neuen Beiträgen (Kapitel 1–4) wurden durch einen dreistufigen Prozess ausgewählt.

1. *Sammlung relevanter Themen:* Mögliche Themen wurden von ausgewählten Stakeholderinnen und Stakeholdern aus Bildungsverwaltung (Personen aus Bildungsdirektionen, dem IQS sowie dem BMBWF) und Bildungsforschung (einem Teil des Qualitätsrats, der zur Zeit der Themenfindung bereits eingerichtet war, siehe dazu nachfolgenden Abschnitt „Qualitätssicherung“) eingeholt. Die Themen wurden anschließend kategorisiert und für einen Workshop zur Themenfindung aufbereitet.
2. *Organisation eines Workshops zur Themenfindung:* Die gesammelten Themen wurden im Rahmen eines Workshops mit einer ausgewählten Gruppe von 13 Personen aus Bildungsdirektionen, Bildungsforschung, dem IQS und der BMBWF-Zentralstelle diskutiert. Ergebnis des Workshops war eine engere Auswahl von Themen aus allen eingereichten Themenvorschlägen.
3. *Entscheidungsprozess im BMBWF:* Die engere Auswahl an Themen wurde schließlich im BMBWF zur Entscheidung über vier Themen vorgelegt.

Wichtige Kriterien für die Sammlung und Auswahl von Themen für NBB-Beiträge waren die Relevanz bzw. Aktualität eines Themas, die Berücksichtigung der bisherigen Behandlung in Nationalen Bildungsberichten und die Eignung eines Themas für den Nationalen Bildungsbericht.

Die Auswahl der Lead-Autorinnen und -Autoren für die vier Beiträge erfolgte nach Einholung von Vorschlägen und Empfehlungen der jeweils inhaltlich zuständigen BMBWF-Fachabteilung, des IQS und des Qualitätsrats (siehe nachfolgenden Abschnitt „Qualitätssicherung“) durch das BMBWF als Herausgeber. Die Ko-Autorinnen und -Autoren wurden von den jeweiligen Lead-Autorinnen und -Autoren ausgewählt. Damit hatten diese die Möglichkeit, ihr eigenes Team aus Expertinnen und Experten für das jeweilige Thema zusammenzustellen, wobei es seitens des Herausgebers bestimmte Mindestanforderungen hinsichtlich erforderlicher Sachkenntnis, wissenschaftlicher Publikationen etc. für die Wahl der Ko-Autorinnen und -Autoren gab.

Qualitätssicherung

Einrichtung eines Qualitätsrats

Um eine möglichst gute Qualität der Beiträge zu gewährleisten, wurde ein Qualitätsrat bestehend aus fünf Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern eingerichtet, der die Autorinnen und Autoren während der Erstellung der wissenschaftlichen Beiträge begleitete.

Der Qualitätsrat für den Nationalen Bildungsbericht 2024 setzt sich aus den folgenden fünf Personen zusammen:

- Univ.-Prof. Dr. Stefan Brauckmann-Sajkiewicz (Universität Klagenfurt)
- Prof. Dr. Jana Groß Ophoff (Pädagogische Hochschule Vorarlberg)
- Univ.-Prof. Mag. Dr. Gerda Hagenauer (Universität Salzburg)
- HS-Prof. Mag. Dr. David Kemethofer (Pädagogische Hochschule Oberösterreich)
- Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober (Universität Wien)

Die wesentliche Aufgabe des Qualitätsrats bestand in der Prüfung der Qualität der Beiträge und der Einhaltung wissenschaftlicher Standards. Die Mitglieder standen hierbei im direkten Austausch mit den Autorinnen und Autoren, standen diesen beratend in der Konzeptions-, Erstellungs- und Überarbeitungsphase des Beitrags zur Verfügung und bezogen in den einzelnen Stadien der Beitragserstellung (Konzept, Entwurf des Beitrags, externe Gutachten, finaler Beitrag) Stellung. Darüber hinaus waren die Mitglieder des Qualitätsrats zum Teil bei der Themenfindung sowie vollständig bei der Autorinnen- und Autorenfindung einbezogen. Die Mitglieder des Qualitätsrats fassten schließlich in einem abschließenden Kapitel die zentralen Herausforderungen und Empfehlungen der Beiträge zusammen und formulierten daraus Schlussfolgerungen für das Bildungssystem.

Die Entscheidung, ob ein Beitrag im Nationalen Bildungsbericht 2024 letztlich auch veröffentlicht wird, erfolgte durch das BMBWF unter Berücksichtigung der Empfehlung des Qualitätsrats.

Review-Prozess

Jeder Beitrag wurde von zwei Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in einem doppelblinden Verfahren begutachtet und kommentiert. Die Auswahl erfolgte durch die Mitglieder des Qualitätsrats, wobei die Fachexpertise im Vordergrund stand und in zweiter Linie das Kriterium national/international für die Auswahl der wissenschaftlichen Expertinnen und Experten ausschlaggebend war. Zusätzlich zu den externen Gutachten erfolgte eine Rückmeldung des BMBWF, wobei die Einarbeitung dieser Rückmeldung den Autorinnen und Autoren oblag. Lediglich inkorrekte Angaben (z.B. in Hinsicht auf die Darstellung bildungspolitischer Maßnahmen) mussten korrigiert werden. Der Qualitätsrat bezog außerdem sowohl zum Beitrag als auch zu den Gutachten Stellung und schaffte damit die Grundlage für die Überarbeitung der Beiträge durch die Autorinnen und Autoren.

Die Auswahl der Gutachterinnen und Gutachter erfolgte auf Vorschlag des Qualitätsrats. Außerdem wurden durch den Qualitätsrat die Kriterien für die Gutachten festgelegt (Adressierung der Aufgabenstellung, Beurteilung der wissenschaftlichen Qualität, Bezug zum österreichischen Bildungswesen).

Quereinstiegsprogramme für Lehrpersonen

Doreen Flick-Holtsch¹, Sarah Forster-Heinzer^{2,3}, Anne Frey⁴

¹Universität Zürich, ²Pädagogische Hochschule Luzern, ³Universität Freiburg (CH), ⁴Pädagogische Hochschule Vorarlberg

1 Einleitung

Der Mangel an Lehrpersonen ist sowohl in der öffentlichen Diskussion als auch in der Forschung international ein aktuelles Thema (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency [EACEA], 2021). Um diesem Mangel zu begegnen, wurden in vielen Ländern alternative Wege in den Beruf als Lehrperson eröffnet und in Seiten- oder Quereinstiegsprogrammen realisiert. Der Vorteil des Einsatzes von solchen Personen liegt aus bildungspolitischer Sicht auf der Hand: Sie stehen dem Arbeitsmarkt unmittelbar zur Verfügung (Denzler, 2023). Ein weiteres Argument für die Einrichtung von alternativen Qualifizierungsprogrammen ist zudem die Annahme, dass quereinsteigende Personen die Schulteams mit ihren außerschulischen Kompetenzen aus dem Erstberuf verstärken können und zur Diversität in der Schule beitragen (Bauer & Kost, 2023; Engel & Voigt, 2019; Gehrmann, 2019; Terhart, 2023; Williams, 2020).

1.1 Hinführung zum Thema und Zielsetzung des Beitrags

Bei der Diskussion um Bedarfe an Lehrpersonen steht immer auch die Frage im Raum, wie solche akuten Mangelsituationen entstehen können, da die Veränderung des Bedarfs und das damit einhergehende Überangebot beziehungsweise zu geringe Angebot an Lehrpersonen zyklisch vorhersehbar zu sein scheint (Gehrmann, 2023). Diesbezüglich gilt es jedoch zu beachten, dass Bedarfsprognosen von vielen Faktoren beeinflusst werden (Denzler, 2023; Gehrmann, 2023; Keller-Schneider & Schneider Boye, 2023; Tillmann, 2020). Eine der wichtigsten Einflussgrößen ist die demografische Entwicklung (z. B. Geburtenrate, Anzahl der Pensionierungen). Weitere Faktoren sind pädagogisch begründete Strukturveränderungen (z. B. personalintensivere Umsetzung von inklusiven Unterrichtssettings) sowie gesellschaftliche Einflüsse wie beispielsweise migrationsbedingt steigender Unterrichtsbedarf (Denzler, 2023; Keller-Schneider & Schneider Boye, 2023; Tillmann, 2020). Darüber hinaus kann aufseiten der Lehramtsstudierenden ein schwankendes Interesse für bestimmte Unterrichtsfächer oder Schulstufen (Tillmann, 2020) und aufseiten der Lehrpersonen das Bedürfnis nach Teilzeitbeschäftigung (Gehrmann, 2023; Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz [SWK], 2023) die Aussagekraft der Prognosen beeinflussen. Aufgrund dieser Komplexität tritt wiederholt die Situation ein, dass Bedarfe nicht gedeckt werden können oder umgekehrt ein Überangebot an Lehrpersonal entsteht.

DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2024-3-1>

Auch in Österreich kann gegenwärtig von einem Lehrpersonenmangel gesprochen werden, der sich laut Prognosen bis zum Jahr 2027 zwar abschwächen wird, die Lage demnach aber noch einige Zeit in einem Ungleichgewicht bleiben wird. Die Gründe dafür liegen in den zu erwartenden Pensionierungen der nächsten Jahre (bis zu ca. 30 % der Lehrpersonen, die derzeit 55 Jahre oder älter sind), den steigenden Schülerinnen- und Schüler-Zahlen (über 5 %) und in einer hohen Anzahl an Lehrpersonen in Teilzeit (knapp 33 %; Schnider & Braunsteiner, 2024, S. 41). Die Prognosen fallen allerdings bundeslandspezifisch, schulartabhängig und fachspezifisch unterschiedlich aus und werden als Bedarfe jeweils aktuell von der Bildungsadministration veröffentlicht (Schnider & Braunsteiner, 2024).

Zur Kompensation des derzeit bestehenden Lehrpersonenmangels werden international Programme etabliert, die Personen aus anderen Berufen mit vielfältigen Erfahrungen die Möglichkeit für einen Quereinstieg in die Tätigkeit einer Lehrperson eröffnen. Als Ausgangslage für die folgenden Betrachtungen kann festgehalten werden, dass mit der *berufsbegleitenden* Qualifizierung von alternativ in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen in der Regel eine doppelte Zielsetzung verbunden ist, die von Bellenberg, Bressler, Rotter und Reintjes (2021) als „Spannungsverhältnis“ (S. 224) charakterisiert wird: Einerseits soll der Bedarf an Lehrpersonen mithilfe von Quereinsteigenden durch die sofortige Aufnahme der Lehrtätigkeit gedeckt werden. Andererseits sollen die Personen so qualifiziert werden, dass sie grundständig ausgebildeten Lehrpersonen bezüglich der professionellen Kompetenz nicht nachstehen (Bauer & Kost, 2023) sowie langfristig im Beruf verbleiben. Die Entwicklung und Implementation berufsbegleitender Qualifizierungsmaßnahmen ist darüber hinaus mit hohen Investitionen und mit Erwartungen an die Deckung des Lehrpersonenbedarfs verbunden.

In Österreich entwickelte das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) eine großangelegte Ressortstrategie, die unter dem Namen „Klasse Job“ (www.klassejob.at) mehrere Maßnahmen lancierte. Diese lassen sich in drei Bereiche einteilen (www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/klassejob.html): (a) Vermittlung eines neuen Bilds von Schule als modernes Kompetenzzentrum, (b) Gewinnung neuer Zielgruppen für den Lehrerinnen- und Lehrer-Beruf und gleichzeitige Professionalisierung des Personalmanagements sowie (c) Weiterentwicklung der Bildung von Pädagoginnen und Pädagogen. Zur Gewinnung neuer Zielgruppen (b) wurde neben einer intensiven Informations- und Werbeoffensive zum Beruf Lehrerin/Lehrer ein Quereinsteigsprogramm konzipiert, welches in den folgenden Ausführungen im Mittelpunkt steht.

Vor dem Hintergrund dieser skizzierten Ausgangslage verfolgen wir mit dem vorliegenden Beitrag drei Ziele: Als Erstes beschreiben wir den Status quo des Quereinsteigsprogramms, das seit dem Studienjahr 2023/24 bundesweit an Pädagogischen Hochschulen in Österreich angeboten wird. Als Zweites identifizieren und diskutieren wir auf der Grundlage vorliegender Studien jene Faktoren, die zu gelingenden Quereinsteigsprogrammen

und dem (langfristigen) Verbleib im Lehrerinnen- und Lehrer-Beruf beitragen können. Als Drittes leiten wir aus den gewonnenen Erkenntnissen Handlungsfelder und Impulse mit Blick auf eine Weiterentwicklung des Quereinstiegsprogramms in Österreich ab.

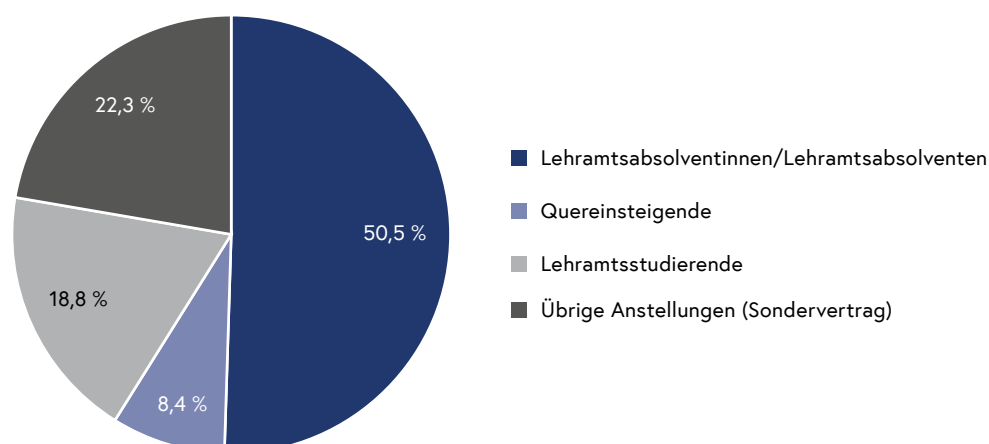
1.2 Begriffsbestimmung

Dass Lehrpersonen „quer“ in den Lehrberuf einsteigen, ohne eine grundständige Ausbildung zur Lehrperson durchlaufen zu haben, ist kein neues Phänomen (Criblez, 2017; Terhart, 2023). Die öffentliche wie auch die wissenschaftliche Diskussion zum Quereinstieg zeigen allerdings, dass die Bezeichnungen und deren Bedeutungen selbst im deutschsprachigen Raum variieren: Als Quereinstieg wird beispielsweise in Deutschland eine Einstiegsvariante bezeichnet, bei der Personen, die ein Fachstudium, aber kein Lehramtsstudium absolviert haben, in den sogenannten Vorbereitungsdienst (Referendariat) eintreten. Eine weitere Einstiegsvariante in Deutschland ist der Seiteneinstieg, bei dem Personen ohne Lehramtsstudium und entsprechend ohne Vorbereitungsdienst direkt in die Tätigkeit als Lehrperson einsteigen und in vorbereitenden Kursen unterschiedlicher Länge und/oder parallel zu ihrer Lehrtätigkeit qualifiziert werden (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 2013).

Als Quereinsteigende werden in Österreich Personen bezeichnet, die über den Abschluss eines fachlich geeigneten Hochschulstudiums und eine mindestens 3-jährige (in Ausnahmefällen 1,5-jährige) nach Studienabschluss absolvierte facheinschlägige Berufserfahrung verfügen. Von einer bundesweit agierenden *Zertifizierungskommission Quereinstieg* (ZKQ) wird in einem dreiphasigen Prozess (Prüfung der Unterlagen, Onlineassessment und persönliches Gespräch) die Eignung für die Tätigkeit als Lehrperson im Quereinstieg festgestellt. Zertifizierte Personen können nach erfolgreicher Bewerbung bei der Bildungsdirektion unmittelbar mit ihrer Tätigkeit als Lehrperson beginnen und werden berufsbegleitend in einem Hochschullehrgang qualifiziert. Im Schuljahr 2023/2024 machen die Quereinsteigenden 8,4 % (siehe Abbildung 1) der neu angestellten Personen aus (Schnider & Braunsteiner, 2024, S. 42). Vermehrt werden zur Deckung des Mangels auch Lehramtsstudierende (18,8 % im Schuljahr 2023/24) eingestellt, wobei deren Verträge befristet sind und ein geringer Studienfortschritt mit Abschlägen im Gehalt einhergeht. Eine dritte Gruppe von Lehrpersonen (22,3 % im Schuljahr 2023/24) besteht aus Personen, die aufgrund ihrer Vorbildung (kein Lehramtsstudium und keine Zertifizierung für den Quereinstieg) nur über einen so genannten Sondervertrag eingestellt werden können.¹ Die Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums, also grundständig ausgebildete Lehrpersonen, hatten im Schuljahr 2023/24 demnach einen Anteil von 50,5 %.

¹ Mit einem Sondervertrag werden z. B. Personen eingestellt, die über eine Reifeprüfung oder eine elementarpädagogische Ausbildung verfügen. Ein Sondervertrag ist befristet und mit Lohnabschlägen von bis zu 25 % verbunden. Bei dieser Einstiegsvariante besteht wie beim Quereinstieg die Verpflichtung, innerhalb von acht Jahren eine Qualifizierung (im Umfang von 20/60/90 Anrechnungspunkten gemäß European Credit Transfer and Accumulation System [ECTS-AP]) an einer Pädagogischen Hochschule zu absolvieren.

Abb. 1: Neuaufnahmen Lehrpersonal Schuljahr 2023/24 in Österreich



Quelle: Darstellung durch die Autorinnen nach Angaben von Schnider und Braunsteiner (2024, S. 42).

Da Quereinsteigende im österreichischen Modell ihre Tätigkeit als Lehrperson direkt aufnehmen, entspricht dieser Weg in Deutschland eher der als „Seiteneinstieg“ bezeichneten Variante als der des in Deutschland etablierten Verständnisses von „Quereinstieg“. In der Schweiz ist die Bezeichnung „Quereinstieg“ mit derjenigen in Österreich vergleichbar, wobei allerdings auch der Begriff „Berufswechslerinnen/Berufswechsler“ gebräuchlich ist. In der internationalen englischsprachigen Literatur finden sich Begriffe wie „second career teachers“, „alternative certified teachers“ oder „career changers“ (Bárány, Gehrman, Hoischen & Puderbach, 2020). Abzugrenzen vom (österreichischen) Quereinstieg ist das Programm „Teach for Austria“, bei dem Hochschulabsolvierende im Rahmen eines zweijährigen „Social-Leadership-Programm on the Job“ als pädagogische Fachkräfte beziehungsweise Lehrpersonen arbeiten mit dem Ziel, durch individuelle Förderung Bildungsgerechtigkeit zu erhöhen (www.teachforaustria.at).

2 Methodische Anmerkungen zur Literaturrecherche

Dem vorliegenden Beitrag ging methodisch ein systematischer Literaturreview² voraus. In den Datenbanken „pedocs“, „EBSCOhost“ („APA PsychInfo“ und „ERIC“) wurde nach Begriffen und Suchkombinationen wie beispielsweise „Quereinsteiger“ und „lehr*“ gesucht (Schritt 1). Die Passung der Suchergebnisse zu den in Abschnitt 1.1 genannten Zielen wurde mithilfe eines digitalen Tools (www.rayyan.ai) bewertet (Schritt 2). Auf der Basis der jeweiligen Abstracts konnten insgesamt 330 Publikationen in das weitere Literaturstudium einbezogen werden. Bei der Sichtung wurde deutlich erkennbar, dass der Umfang an Forschungsliteratur zum Thema des Quereinstiegs in den letzten fünf

2 Wir danken den studentischen Mitarbeiterinnen Mailinda Morina, Suzana Dakaj und Albiona Hajdari für ihre wertvolle Unterstützung.

Jahren zugenommen hat, was die Aktualität und die Dringlichkeit des Lehrpersonenmangels und seiner Deckung auch aus der Perspektive der Wissenschaft unterstreicht. In der Folge wurde der Fokus auf jüngere Literatur ab ca. 2018 gelegt. Publikationen, die Praxisanleitungen entsprachen oder auf spezifische Zielgruppen fokussierten (z.B. Militär in den USA: „Troops to Teachers“, Gordon & Newby Parham, 2019; Price, 2019), wurden ausgeschlossen. Die verbliebenen Publikationen begutachteten wir anschließend anhand der verfügbaren Volltexte (Schritt 3) und der dort aufgeführten Literaturangaben. Dabei stellten wir anhand der Querverweise fest, dass weitere relevante Publikationen im Schritt 1 des Reviews noch nicht erfasst worden waren. Diese Publikationen wurden ergänzt, sofern der Volltext verfügbar war. Um ein regional möglichst aussagekräftiges Bild zu erhalten, konzentrierten wir uns bei der Auswahl der Literatur vorwiegend auf Publikationen aus dem deutschsprachigen Raum (Anhang 1: „Synopsis von Studien zum Quereinstieg“). Forschung aus anderen Ländern berichten wir nur, wenn im deutschsprachigen Raum wenig empirische Evidenz zu einer Thematik vorliegt.

Im Folgenden stellen wir die gesichteten Studien vor allem deskriptiv dar, um der Vielfalt der Programme und der darauf bezogenen inhaltlich spezifischen Studien gerecht zu werden. Aufgrund der variierenden nationalen wie internationalen Programme (Quereinstieg, Seiteneinstieg) und den begrifflich divers verwendeten Terminologien ist eine direkte Vergleichbarkeit erschwert (z. B. Bauer & Troesch, 2019; Driesner & Arndt, 2020; Gehrmann, 2023; Porsch, 2021). Daher verwenden wir in vorliegendem Beitrag zwar hauptsächlich den Begriff „Quereinsteigende“, nutzen bei empirischen Studien allerdings die dort vorkommende Terminologie, damit transparent wird, auf welche Personengruppe sich die berichteten Ergebnisse beziehen.

3 Theoretische Fundierung: Professionalität von Lehrpersonen

Der traditionelle Weg in den Beruf Lehrerin/Lehrer besteht aus einem Lehramtsstudium, das Lerngelegenheiten an der Hochschule sowie am Lernort Schule (im Rahmen von Praktika) bietet. Über die Nutzung dieser Lerngelegenheiten durch die Studierenden kommt es zum Aufbau professioneller Kompetenzen als Lehrperson. Nach erfolgreichem Abschluss des Studiums erfolgt der Eintritt in die Berufstätigkeit und bestenfalls eine qualitativ hochwertige und langfristige Ausübung des Berufs. Dieser traditionelle, (idealerweise) chronologisch und linear geordnete Weg wird bei alternativen Qualifizierungsprogrammen bewusst geöffnet. Dabei stellen sich automatisch Fragen nach einem gleichwertigen Angebot und damit einer gleichwertigen Professionalisierung von traditionell und nicht traditionell ausgebildeten Lehrpersonen. Ein Modell, das diese (Wirkungs-)Zusammenhänge zwischen Angebot und Lerngelegenheiten der Hochschule und Schule sowie der Nutzung und Performanz veranschaulicht, ist das Angebots-Nutzungs-Modell (Helmke, 2014; Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011b).

3.1 Das Angebots-Nutzungs-Modell als Schablone für die Professionalisierung

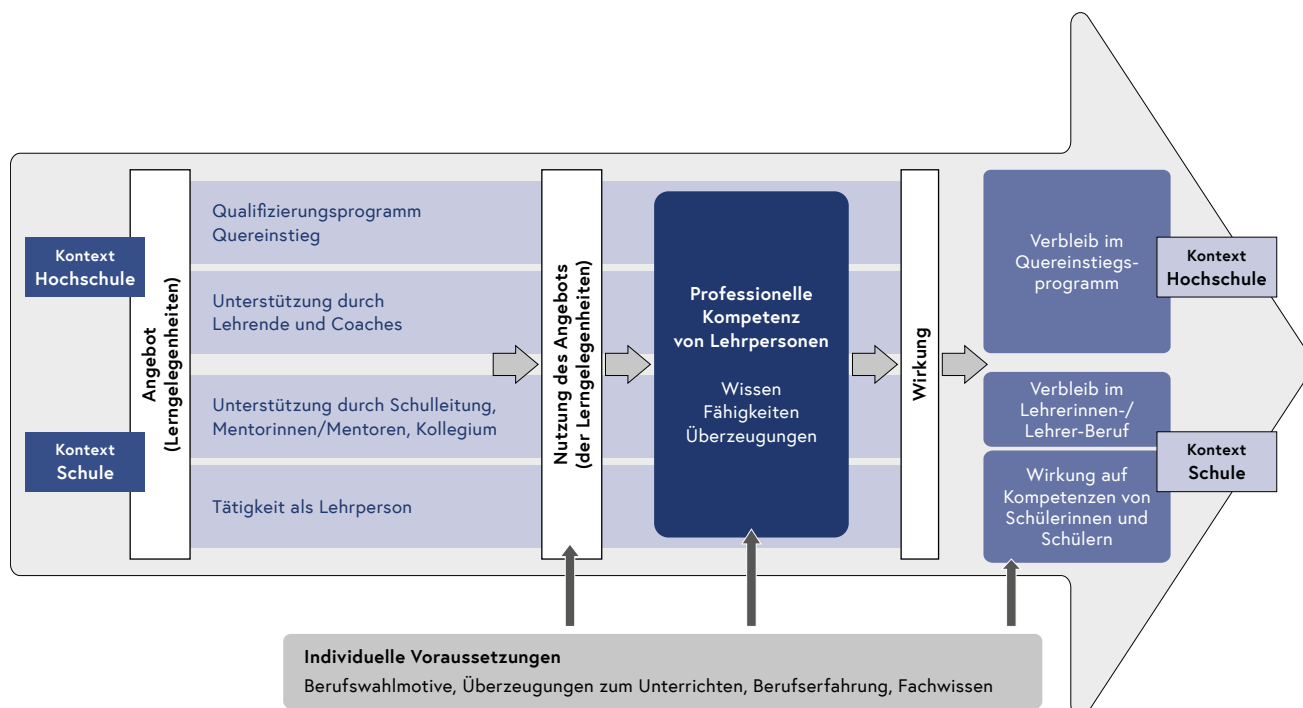
Ursprünglich wurde das Angebots-Nutzungs-Modell für den Unterricht konzipiert (Helmke, 2014) und stellt die (Wirkungs-)Zusammenhänge zwischen Lehrpersonen, Unterricht und Lernenden unter Berücksichtigung institutioneller Rahmenbedingungen dar. Die Bezeichnung geht auf die Annahme zurück, dass Lehrpersonen qualitativ hochwertige Lehr- und Lernarrangements gestalten und diese im Unterricht „anbieten“. Die von Lehrpersonen bereitgestellten Angebote werden jedoch nicht von allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen genutzt, weshalb die Lehr- und Lernarrangements in unterschiedlicher Weise zur Kompetenzentwicklung beitragen. Die Nutzung der Angebote hängt von diversen Faktoren ab, z. B. dem familiären Hintergrund und den kognitiven Fähigkeiten (Helmke, 2014).

Das Angebots-Nutzungs-Modell kann auf die Lehrerinnen- und Lehrer-Bildung übertragen werden (u. a. Kunter et al., 2011b), da Lern- und Entwicklungsprozesse angehender Lehrpersonen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung gleichermaßen als Zusammenspiel von angebotenen Lerngelegenheiten und deren Nutzung betrachtet werden können (Abbildung 2). Bei der Übertragung des Modells auf Quereinsteigende gilt es, die einleitend in Abschnitt 3 betonten Besonderheiten zu beachten. Denn Quereinsteigende entwickeln ihre professionelle Kompetenz unter anderen Bedingungen als angehende Lehrpersonen in einem grundständigen Studium, und dies vor allem deshalb, weil sie ihre Tätigkeit als Lehrperson – zumindest in Österreich – zeitgleich oder sogar vor der Qualifizierung an der Hochschule beginnen.

Das in Abbildung 2 dargestellte, an Kunter et al. (2011b) angelehnte Angebots-Nutzungs-Modell berücksichtigt dieses Spezifikum des Quereinstiegs und bildet zugleich die Struktur des vorliegenden Beitrags ab: Ausgangspunkt ist das *Angebot* in Form von Lerngelegenheiten an Hochschulen und Schulen, die in Abschnitt 4 strukturiert und systematisiert dargestellt werden. Für die *Nutzung* dieser Lerngelegenheiten spielen die *Eingangsvoraussetzungen* der Quereinsteigenden eine wichtige Rolle, die in Abschnitt 5 beschrieben werden. Unter Eingangsvoraussetzungen werden Merkmale der Person verstanden wie Berufswahlmotive, berufliche, zum Teil auch pädagogische Vorerfahrungen, Überzeugungen zum Unterricht und Fachwissen. Im Zusammenspiel von Angebot, Eingangsvoraussetzungen und Nutzung der Lerngelegenheiten können die Quereinsteigenden ihre *professionelle Kompetenz* als Lehrperson entwickeln, was in Abschnitt 6 dargelegt wird. Die professionelle Kompetenzentwicklung der Lehrperson wird als zentral für das *Wirken* (in Form von hoher Unterrichtsqualität zur Kompetenzförderung bei den Schülerinnen und Schülern) und den *Verbleib* von Lehrpersonen sowohl im Quereinstiegsprogramm (Absolvierung) als auch im Beruf erachtet. Erkenntnisse dazu werden in Abschnitt 7 erläutert. Ein ähnlicher Zugang zur Betrachtung von Quereinsteigenden wurde auch von anderen Autorinnen und Autoren gewählt (z. B. Lucksnat, 2023). Das Modell wurde in einem weiteren Ansatz um Aspekte der Wahrnehmung und der Deutung von

Anforderungen ergänzt (Keller-Schneider, Arslan & Hericks, 2016). Das ursprüngliche Angebots-Nutzungs-Modell berücksichtigt ebenfalls Kontextfaktoren, die jedoch in gewissen Weiterentwicklungen und Adaptionen nicht aufgenommen wurden. Vorliegend denken wir Kontextfaktoren zwar mit, verzichten aber auf eine detaillierte Beschreibung, da es in Bezug auf deren Wirkung für die Gruppe der Quereinsteigenden noch keine verlässlichen Daten gibt.

Abb. 2: Professionalisierung von Lehrpersonen im Quereinstieg auf Grundlage des Angebots-Nutzungs-Modells



Quelle: Darstellung durch die Autorinnen in Anlehnung an Helmke (2014), Keller-Schneider (2016), Keller-Schneider und Albisser (2012), Kunter et al. (2011b).

Das Angebots-Nutzungs-Modell basiert auf einem kompetenzorientierten Professionsverständnis, das auf die Frage fokussiert, welches Wissen und welche Fähigkeiten Lehrpersonen in Hochschulen (und während der Praxisphasen auch am Lernort Schule) entwickeln müssen, damit sie den Unterricht für ihre Schülerinnen und Schüler kompetenzförderlich zu gestalten vermögen (König, 2020). In Anlehnung an Baumert und Kunter (2006) kann die professionelle Handlungskompetenz, die Lehrpersonen gemäß dem Angebots-Nutzungs-Modell entwickeln müssen, um Unterricht wirksam gestalten zu können, als ein Zusammenspiel von Professionswissen (u. a. fachliches, fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen) sowie Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten verstanden werden (siehe auch Kunter et al., 2011a). Aktuelle Weiterentwicklungen des kompetenzorientierten Ansatzes betrachten die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen als Kontinuum zwischen Dispositionen

(kognitive und affektiv-motivationale Merkmale), situationsspezifischen Fähigkeiten (Wahrnehmung, Interpretation und Beschreibung von Unterrichtssituationen) und beobachtbarer Performanz (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015). In der Forschungsliteratur finden sich nebst dem kompetenzorientierten Ansatz weitere Ansätze, die sich mit der Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen auseinandersetzen, wie ausführlich in Cramer, König, Rothland und Blömeke (2020) dargestellt.

3.2 Deprofessionalisierung von Lehrpersonen durch Quereinstiege?

Neben eingangs erwähnten möglichen Vorteilen eines Quereinstiegsprogramms gibt es auch kritische Einwände zum Einsatz von Quereinsteigenden. Diese beziehen sich darauf, dass Quereinsteigende im Vergleich zu grundständig ausgebildeten Lehrpersonen weniger qualifiziert seien, weniger formale Lerngelegenheiten für die Professionalisierung nutzen könnten (auf Ebene des Angebots, siehe Abbildung 2) und daher nicht in der Lage seien, qualitativ hochstehenden, kompetenzförderlichen Unterricht zu erteilen (z. B. Porsch, 2021). Reintjes, Bellenberg, Kiso und Korte (2020) weisen darauf hin, dass im grundständigen Lehramtsstudium eine „Professionalisierung für Berufspraxis“ (S. 78, Hervorhebung durch die Autorinnen) stattfindet, während alternative Programme einer „Professionalisierung durch Berufspraxis“ (S. 78, Hervorhebung durch die Autorinnen) entsprechen, da in „alternativen Professionalisierungsmodellen“ (S. 78) die Qualifizierung parallel zur Übernahme eigenverantwortlich durchzuführenden Unterrichts verläuft. Neben den Bedenken in Bezug auf die individuelle Ebene der quereinsteigenden Person, dass diese weniger professionell ausgebildet sei und daher weniger professionell handle, werden infolge der Lancierung von anforderungsreduzierten Quereinstiegsprogrammen auch Auswirkungen auf der Ebene der Profession an sich befürchtet (Bauer & Kost, 2023; Terhart, 2023). Es geht dabei um die Sorge der „Entprofessionalisierung des Lehrerberufs“ (Ditton & Eckert, 2019, S. 177), d. h. einer Entwertung des Berufs, die dadurch erfolgt, dass die Ansprüche an die Ausbildung der in der Profession arbeitenden Personen herabgesetzt werden. Bauer und Kost (2023) halten jedoch fest, dass mit strukturierten Quereinstiegsprogrammen der Problematik der De- beziehungsweise Entprofessionalisierung entgegengewirkt werden könne, da Personen auf alternativem Ausbildungsweg formal für den Lehrberuf vorbereitet und dadurch professionalisiert würden. Unklar ist jedoch, welche qualitativen und quantitativen Lerngelegenheiten ein solches Programm zur Verfügung stellen muss und wie Lerngelegenheiten von den Teilnehmenden genutzt werden sollten, damit es als „gleichwertig“ und ebenso professionsförderlich gegenüber grundständigen Studiengängen gelten kann.

In Folge geht es daher darum, entlang des in Abbildung 2 dargestellten Angebots-Nutzungs-Modells (empirische) Literatur zu sichten, die Aufschluss über die genannten Bereiche bei Quereinsteigenden gibt (Abschnitte 4–7 dieses Beitrags) und ableitend Gelingensbedingungen und Handlungsempfehlungen zu formulieren (Abschnitt 8).

4 Angebote für die Professionalisierung von Quereinsteigenden

Ein strukturiertes Quereinstiegsprogramm bietet primär formale Lerngelegenheiten, die zur Entwicklung der professionellen Kompetenz beitragen sollen (wie z. B. Einführungswochen, Lehrveranstaltungen an Pädagogischen Hochschulen und Mentoring). Neben den formalen Lerngelegenheiten ergeben sich in einer Ausbildung bzw. in der Tätigkeit im Berufsfeld auch informelle Lerngelegenheiten, die für den Professionalisierungsprozess ebenfalls von Bedeutung sind (Röhl, Gross Ophoff, Johannmeyer & Cramer, 2023). Dazu gehören z. B. eigeninitiierte Kooperationen im Kollegium und das Lesen von Fachzeitschriften (Richter, 2011). Entsprechend dem Angebots-Nutzungs-Modell (Abbildung 2) wird im folgenden Abschnitt zunächst das *Angebot* beschrieben, und zwar speziell das formale und strukturierte Programm, das Quereinsteigenden in Österreich bereitgestellt wird. Anschließend wird auf die Rolle der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure im Professionalisierungsprozess eingegangen, die zum Teil formale und zum Teil informelle Lerngelegenheiten bieten. Dazu gehören Schulleitungen, Mentorinnen und Mentoren und das Kollegium.

4.1 Quereinstiegsprogramm in Österreich: Zulassungsprozess

Das Quereinstiegsprogramm in Österreich besteht aus drei voraussetzungsgebundenen Komponenten: 1. Zertifizierung, 2. Lehrtätigkeit, 3. Hochschullehrgang. Zunächst werden die Voraussetzungen für einen Quereinstieg in den Beruf Lehrerin/Lehrer von einer bundesweit agierenden Zertifizierungskommission Quereinstieg geprüft, welche über die Eignung der sich bewerbenden Personen entscheidet. Als Bewerberinnen und Bewerber kommen nur Personen in Frage, die ein abgeschlossenes fachlich geeignetes oder facheinschlägiges Studium sowie eine nach dem Studium liegende fachlich geeignete dreijährige (bei Lehrpersonenmangel auch nur 1,5-jährige) Berufspraxis aufweisen. Das Eignungsfeststellungsverfahren dauert 4 bis 5 Monate und besteht aus drei Phasen. In der ersten Phase erfolgt die Prüfung der geforderten Unterlagen (z. B. Nachweise über bisherige Qualifikationen, Berufstätigkeit), die zweite Phase ist ein Onlineassessment, bei dem persönlichkeits- und einstellungsbezogene Merkmale erfasst werden. In der dritten Phase erfolgt ein persönliches Gespräch mit einer Kommission bestehend aus mindestens zwei Mitgliedern der Zertifizierungskommission Quereinstieg (www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/quereinstieg.html). Anschließend entscheidet die Kommission über die Eignung und eröffnet damit die Möglichkeit eines regulären Dienstverhältnisses, allerdings mit der Auflage zu einer berufsbegleitenden Qualifizierung an einer Pädagogischen Hochschule. Einen Überblick über den Zeitverlauf und die Institutionen im Quereinstiegsprogramm in Österreich gibt Abbildung 3. Die erwartete Nachfrage wurde laut Schnider und Braunsteiner (2024) weit überschritten: Insgesamt haben sich mit Stand November 2023 eine Anzahl von 4.549 Personen beworben, von denen 2.104 Personen zertifiziert wurden und 553 über die Bildungsdirektionen

als Lehrpersonen eingestellt wurden (S. 46). Jene Personen, die zwar zertifiziert sind, aber keine Anstellung erhalten haben, können sich jederzeit wieder bei den Bildungsdirektionen um eine Stelle bewerben.

4.2 Quereinstieg in Österreich: Die begleitende Qualifizierung an der Pädagogischen Hochschule

Im erwähnten verpflichtenden Qualifizierungsprogramm für den Quereinstieg kommt den Pädagogischen Hochschulen eine Schlüsselrolle zu, da sie dafür verantwortlich sind, die Quereinsteigenden berufsbegleitend und wissenschaftsorientiert weiterzubilden. Dafür wurde der Hochschullehrgang *Quereinstieg Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) in einem Unterrichtsfach* (mit oder ohne a. o. Masterstudium) entwickelt, der im Schuljahr 2022/23 zunächst an vier Pilothochschulen und im Folgejahr 2023/24 bundesweit angeboten wurde. Vor Berufseinstieg sind in den letzten beiden Ferienwochen einführende Lehrveranstaltungen (Einführungswochen) verpflichtend an der Pädagogischen Hochschule zu absolvieren. Für den Abschluss des berufsbegleitenden Hochschullehrgangs haben die Quereinsteigenden einen relativ langen Zeitraum von acht Jahren zur Verfügung, d. h., sie müssen diesen nicht gleichzeitig mit ihrer Tätigkeit als Lehrperson beginnen. Im Gegensatz zu international vergleichbaren Programmen qualifiziert der österreichische Hochschullehrgang *Quereinstieg* explizit nur für *ein* Unterrichtsfach, nämlich für jenes, das studiert beziehungsweise als äquivalent zu einem Unterrichtsfach eingestuft wurde. Es handelt sich somit um eine pädagogisch-didaktische Ergänzung zu einem bereits abgeschlossenen Fachstudium, die auf eine professions- und wissenschaftsorientierte Förderung der für die Ausübung des Berufs Lehrerin/Lehrer notwendigen Kompetenzen abzielt (Rahmenstruktur, erwähnt in Schnider & Braunsteiner, 2024; Groß Ophoff & Pfurtscheller, 2023). Da die Teilnehmenden bereits über ein Studium in einem einschlägigen Fach verfügen, geht es – rekurrierend auf den in Abschnitt 3 diskutierten kompetenztheoretischen Ansatz (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015) – vor allem um die Vermittlung bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Inhalte sowie um den Kompetenzaufbau in pädagogisch-praktischen Studien. Darüber hinaus gehört zu einer umfassenden Ausbildung auch die Unterstützung im Aufbau eines beruflichen Ethos (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke et al., 2015; Forster-Heinzer & Drahmman, 2019; Zutavern, 2018) sowie die Förderung der erzieherischen Kompetenzen von Lehrpersonen, um wesentliche auf Demokratie und Menschenrechten beruhende Werte zu vermitteln (Prenzel, 2019; Oser & Heinzer, 2010). Des Weiteren gilt es, die Fähigkeit zu entwickeln, pädagogisches Handeln auf der Basis von theoretischem Wissen zu reflektieren und damit einen reflexiven Habitus anzunehmen (Helsper, 2016).

Konkrete Standards beziehungsweise ein für alle Hochschulen verbindlich geltendes Kompetenzmodell der Lehrerinnen- und Lehrer-Bildung liegen für Österreich derzeit nicht vor. Die Pädagogischen Hochschulen waren bei der Curriculumsentwicklung aber aufgefordert, sich explizit auf ein an der Hochschule verankertes, wissenschaftlich fundiertes Kompetenzmodell zu beziehen und dabei die *Zielperspektive der Kompetenzen der*

Pädagoginnen- und Pädagogenbildung NEU (Entwicklungsrat, 2013; Qualitätssicherungsrat [QSR], 2014) zu berücksichtigen. Außerdem erfolgte die Entwicklung der Curricula für den Quereinstieg in Anlehnung an die Curricula der Sekundarstufe des jeweiligen regionalen Hochschulverbunds.³ Dadurch wurde sichergestellt, dass institutionell bereits verankerte fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Inhalte vermittelt werden. Für die Hochschulen bindend bei der Curriculumsentwicklung war die von einer Arbeitsgruppe entwickelte curriculare Rahmenstruktur Quereinstieg, die Inhalte sowie Verteilungen von Anrechnungspunkten gemäß European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS-AP) vorgibt (internes Dokument, erwähnt bei Schnider & Braunsteiner, 2024, S. 47). Danach sind folgende Elemente zu berücksichtigen: Einführende Lehrveranstaltungen (10 ECTS-AP), bildungswissenschaftliche Grundlagen (19–23 ECTS-AP), Fachdidaktik (13–17 ECTS-AP), pädagogisch-praktische Studien (9–15 ECTS-AP), Wahlpflichtfächer (4–6 ECTS-AP) sowie berufsfachliche Grundlagen (60 ECTS-AP). Der Hochschullehrgang umfasst gemäß diesen Vorgaben 120 ECTS-AP ohne Mastermodul und 150 ECTS-AP mit Mastermodul (welches mit 30 ECTS-AP die Masterthesis inklusive Lehrveranstaltungen beinhaltet). Die reguläre Studiendauer beträgt im 120er-Hochschullehrgang vier und im 150er-Hochschullehrgang (mit a. o. Masterstudium) sechs Semester und kann jeweils um zwei Semester verlängert werden. Ob Quereinsteigende das Mastermodul machen müssen, hängt davon ab, ob im fachlich geeigneten Studium bereits ein Masterabschluss oder eine Promotion vorliegt oder nicht. Die tatsächlich zu erbringende Studienleistung beträgt daher 60 beziehungsweise 90 ECTS-AP, weil den Quereinsteigenden 60 ECTS-AP in den berufsfachlichen Grundlagen anerkannt werden. Die Pädagogischen Hochschulen sind damit betraut, weitere individuelle Vorleistungen der Quereinsteigenden (u. a. Zusatzqualifikationen, Weiterbildungen) auf Anerkennung zu prüfen und die fehlenden und noch zu absolvierenden Leistungen (Module) festzulegen, was eine differenzierte und ressourcenintensive Beratung sowie das Generieren und Bereitstellen individualisierter Studienpläne erfordert (Caspari, 2019; Groß Ophoff & Pfurtscheller, 2023).

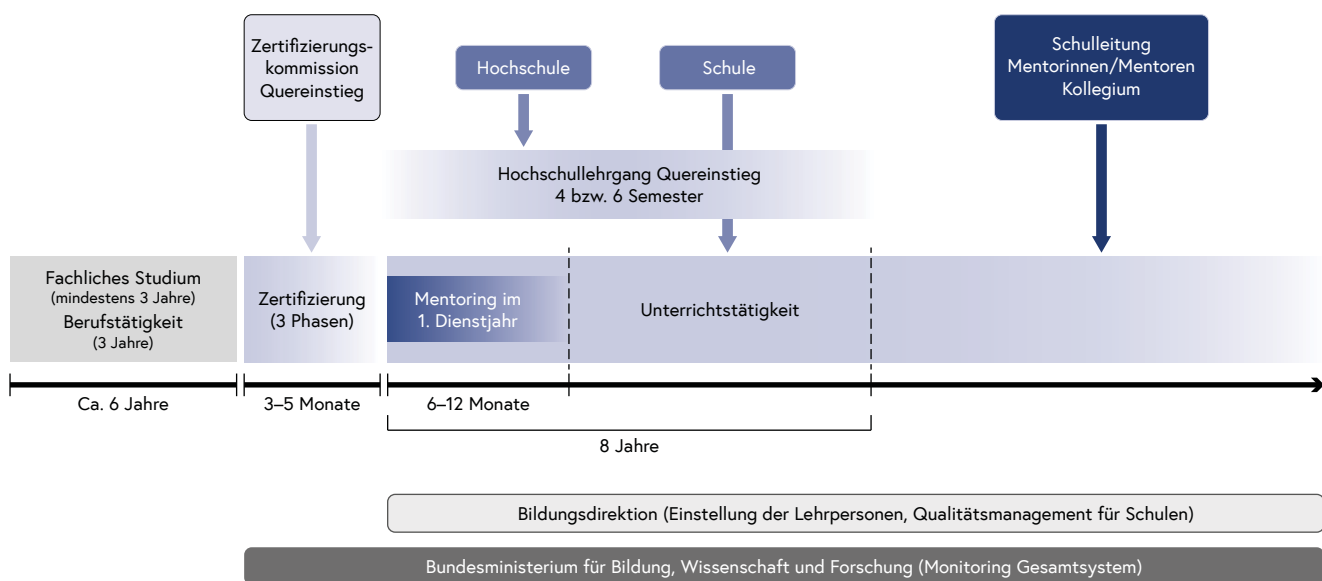
Der Hochschullehrgang Quereinstieg ist berufsbegleitend angelegt, da eine Anstellung als Lehrperson Voraussetzung für die Teilnahme ist. Dies erfordert eine zielgruppenorientierte Adaption der Lehr- und Lernkonzepte (Gehrmann, 2019, S. 224; Groß Ophoff & Pfurtscheller, 2023) wie z. B. Wahlfreiheiten und Flexibilität, Präsenz- und Onlineveranstaltungen, Fallarbeit, kollegiale Hospitationen, kollaborative Arbeitsformen wie professionelle Lerngemeinschaften und – bestenfalls – eine inhaltliche Kohärenz der von Hochschule und Schule dargebotenen Lerngelegenheiten. Dies bedeutet, dass die schulischen Tätigkeiten (Unterricht, Konferenzen, Elterngespräche etc.) und die Teilnahme am Hochschullehrgang (Lehrveranstaltungen, Prüfungen, Exkursionen etc.) nicht nur inhaltlich, sondern auch organisatorisch abzustimmen sind (Driesner & Arndt, 2020;

3 Österreich ist in vier regionale Entwicklungsverbünde eingeteilt, zu denen jeweils Pädagogische Hochschulen und Universitäten gehören (Verbund West, Verbund Mitte, Verbund Nord-Ost, Verbund Süd-Ost, https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ph/pv_verb.html; Stand 07.05.2024).

Gehrmann, 2023). Berufseinsteigenden steht darüber hinaus ein Mentoring im ersten Dienstjahr zur Verfügung, das mind. 6, max. 12 Monate dauert. Durch die mögliche zeitliche Entkoppelung von Hochschullehrgang und Mentoring (Berufseinstieg) kann das Potenzial einer engen Zusammenarbeit von Hochschule und Schule nur bedingt genutzt werden.

Abbildung 3 veranschaulicht den Zeitverlauf und das Zusammenspiel verschiedener Institutionen in dem abgestimmten Prozess des österreichischen Quereinstiegs. Dieser geht von der Auswahl der geeigneten Personen durch die *Zertifizierungskommission Quereinstieg* über die Einstellung als Lehrperson durch die *Bildungsdirektionen* der Bundesländer an den einzelnen *Schulen* bis hin zur Qualifizierung der Quereinsteigenden an den *Pädagogischen Hochschulen*. Die Komplexität vergrößert sich durch die zeitlich flexible Gestaltung des Mentorings und der zeitlich flexiblen Absolvierung des Hochschullehrgangs Quereinstieg (innerhalb von 8 Jahren). Des Weiteren sind in der Abbildung 3 die Akteurinnen und Akteure im schulischen Feld aufgeführt, deren Bedeutung in den folgenden Abschnitten noch einmal hervorgehoben und vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Befunde diskutiert wird.

Abb. 3: Zeitverlauf und Institutionen im Quereinstiegsprogramm in Österreich



Quelle und Darstellung: Autorinnen.

4.3 Bedeutung verschiedener Akteurinnen und Akteure in der Schule

Trotz der bereits erwähnten international vielfältigen Quereinstiegsprogramme und Begrifflichkeiten (z. B. Bauer & Troesch, 2019; Driesner & Arndt, 2020; Gehrmann, 2023), lassen sich einige aufschlussreiche Befunde zur Bedeutung der Schulleitung, der Mentorinnen und Mentoren und des Kollegiums zusammentragen.

(a) Zur Bedeutung der Schulleitung

Während die Hochschulen die wissenschaftsorientierte Förderung der professionellen Kompetenz verantworten, unterstützen die Schulen die Entwicklung der berufsfachlichen Kompetenz der Quereinsteigenden „On-the-Job“. Der Berufseinstieg und die damit erfahrene berufliche Sozialisation ist für die professionelle Entwicklung von Quereinsteigenden von besonderer Bedeutung, da die formale Ausbildung und Qualifizierung gleichzeitig oder zeitlich verzögert geschieht. In diesem Zusammenhang kommt den Schulleitungen eine wichtige Bedeutung zu, unter anderem, weil sie das gesamte Schulteam weiterentwickeln und förderliche Strukturen für Kooperationen etablieren können. Durch das Bereitstellen bzw. Ermöglichen von einzelschulischen formellen und informellen Lerngelegenheiten können sie die Professionalisierung von Quereinsteigenden mitunterstützen. Interviewergebnisse zeigen, dass aus abgestimmten Stundenplänen Ressourcen für gegenseitige Hospitationen, Reflexionen und den Austausch zwischen Mentorinnen und Mentoren, Kollegium sowie Quereinsteigenden entstehen (Baar & Mladenovska, 2023).

In der Literatur werden die außerschulischen, beruflichen und pädagogischen Erfahrungen von alternativ zertifizierten Lehrpersonen als ein Argument für deren Einstellung genannt (Bellenberg, Bressler, Reintjes & Rotter, 2020). Die frühere Arbeitserfahrung und die außerschulischen Kompetenzen können für Schulen und Kollegien allerdings nur dann einen Mehrwert darstellen, wenn sie als solche anerkannt, wertgeschätzt und einbezogen werden (Baar & Mladenovska, 2023; Coppe, Sarazin, März, Dupriez & Raemdonck, 2022; Ruitenburg & Tigchelaar, 2021). In den Ausführungen von Bellenberg et al. (2020) wird auf ein Dilemma bei der Integration von alternativ qualifizierten Lehrpersonen in bestehende Teams hingewiesen, das darin besteht, dass Seiteneinsteigende „sowohl Kolleg*innen als auch eine zu qualifizierende Personengruppe“ (Bellenberg et al., 2020, S. 406) sind. Auch hier spielen Schulleitungen eine wichtige Rolle, denn eine proaktive und frühzeitige Teamentwicklung mit allen Beteiligten (Baar & Mladenovska, 2023) trägt dazu bei, einen konstruktiven Umgang mit diesem Dilemma zu finden und den Mehrwert der Diversität im Kollegium erfahrbar zu machen.

(b) Zur Bedeutung der Mentorinnen und Mentoren

In Österreich steht jeder Lehrperson und damit auch den Quereinsteigenden in der Berufseinstiegsphase ein Mentoring zu. Als Mentorinnen und Mentoren sind Lehrpersonen vorgesehen, die über eine mindestens fünfjährige Berufstätigkeit verfügen, vorzugsweise eine Weiterbildung zum Mentoring besucht haben und möglichst fachgleich zu den Quereinsteigenden sind oder zumindest aus demselben Fachbereich (z.B. naturwissenschaftlich oder sprachlich) stammen. Sie haben laut Gesetzgeber die Aufgabe, die Mentees (d.h. die von den Mentorinnen und Mentoren betreuten Quereinsteigenden) bei der Planung und der Gestaltung von Unterricht zu beraten, ihre Tätigkeiten im Unterricht und ihr erzieherisches Wirken zu analysieren und gemeinsam zu reflektieren sowie die berufliche Entwicklung anzuleiten und zu unterstützen (§ 39a VBG). Im Zu-

sammenhang mit der Ausbildung von Lehrpersonen kann ein Mentoring drei zentrale Ziele verfolgen: die Qualität der Instruktionen verbessern, psychologische Unterstützung gewähren und ein Rollenvorbild darstellen (Richter et al., 2013). Studien aus Österreich zum Berufseinstieg bei grundständig ausgebildeten Lehrpersonen heben die Bedeutung von Mentorinnen und Mentoren hervor. Konkret verweisen sie auf die große Akzeptanz und die hohe Wirksamkeit, die von den Mentees sowie den Mentorinnen und Mentoren gleichermaßen wahrgenommen werden, und halten Gelingensbedingungen wie fachliche Übereinstimmung, ein gemeinsamer Schulstandort von Mentee und Mentoratsperson und ausreichende zeitliche Ressourcen fest (Frey & Pichler, 2022; Frey, Pichler & Groß Ophoff, 2023; Kraler, Dammerer, Haas, Schreiner & Wiesner, 2023; Prenzel et al., 2021). Ein weiterer Aspekt, der für ein erfolgreiches Mentoring bedeutsam ist, betrifft weniger die organisatorische und inhaltliche Ausgestaltung, sondern die Art des Mentorings und die Beziehungsebene. Frey et al. (2023) identifizierten in ihrer Studie zum Mentoring (im Berufseinstieg grundständig ausgebildeter Lehrpersonen) – ähnlich wie beispielsweise Richter et al. (2013) und Richter, Klusmann und Richter (2023) – unterschiedliche Stile des Mentorings: einen lernorientierten Stil, einen freiraumgebenden Stil und einen direktiven Stil. Es zeigte sich, dass die Kombination aus Lernorientierung und das Gewähren von Freiraum zu einer erhöhten Kompetenzwahrnehmung bei den Berufseinsteigenden führte. Aktuell liegen noch keine Erkenntnisse darüber vor, welche Art des Mentorings sich bei Quereinsteigenden als besonders wirksam und nutzbringend darstellt. Aufgrund der spezifischen Eingangsvoraussetzungen von Quereinsteigenden wie ihren Lebens- und Berufserfahrungen und ihren spezifischen Kompetenzen könnte es sehr bedeutsam sein, das Mentoring dahingehend zu untersuchen und erfolgreiche Stile zu identifizieren.

Mit Blick auf Deutschland und den Seiteneinstieg, der mit dem österreichischen Quereinstieg vergleichbar ist, betonen Richter et al. (2023), dass ein Mentoring zum Verbleib im Beruf, zur Unterrichtsqualität und zur Leistung der Schülerinnen und Schüler von Seiteneinsteigenden beitragen kann. Richter et al. (2023) halten außerdem fest, dass Mentoring – auch in Abhängigkeit vom Programm – bezüglich der Formalisierung (regelmäßig vs. spontan), der Dauer (partiell vs. dauerhaft während des Programms) sowie bezüglich der Ressourcen, beispielsweise der Ausbildung und der Vergütung von Mentorinnen und Mentoren, variieren können (Richter et al., 2023). Aus diesen Befunden lässt sich ableiten, dass ein wöchentliches Treffen der Mentees mit Mentorinnen und Mentoren kombiniert mit gegenseitigen Hospitationen „die mit den unterrichtsbezogenen Herausforderungen verbundene emotionale Belastung teilweise abschwächen kann“ (Richter et al., 2023, S. 14). Mit ähnlichem Ergebnis zeigten Zaruba, Richter, Porsch und Richter (2023), dass die wahrgenommene Unterstützung durch Mentorinnen und Mentoren mit einer geringeren emotionalen Erschöpfung von Seiteneinsteigenden zusammenhängt. In Ergänzung dazu wurde in der Studie von Redding und Smith (2019) aus den USA festgestellt, dass die von Seiteneinsteigenden wahrgenommene Unterstützung ihrer Mentorinnen und Mentoren wesentlich zum Berufsverbleib beitragen kann.

(c) Zur Bedeutung des Kollegiums

Es gibt unterschiedliche Formen von Kooperationen im Kollegium, die allgemein in „Austausch, Arbeitsteilung/Synchronisation und Ko-Konstruktion“ (Hartmann, Richter & Gräsel, 2020, S. 328) differenziert werden können. Baar und Mladenovska (2023) beschreiben im Zusammenhang mit dem deutschen Seiteneinstieg zwei Arten von Kooperationsbeziehungen: Es gab eine Gruppe von Seiteneinsteigenden, die die eigene Person ins Zentrum stellte und eher Hilfe und Unterstützung erwartete. Diese Personen sahen sich selbst als noch zu Qualifizierende, deren Kompetenzen für die Bewältigung von Anforderungssituationen nicht ausreichten. Gleichzeitig nahmen sie auch von Kolleginnen und Kollegen zugeschriebene Defizite selbst wahr (Baar & Mladenovska, 2023). Demgegenüber lag der Fokus bei denjenigen Seiteneinsteigenden, die bei den Kooperationen mit erfahrenen Lehrpersonen den Austausch und die Zusammenarbeit ins Zentrum stellten, auf Interaktionen, dem Co-Teaching und dem Verfolgen geteilter Ziele, wie z. B. der Entwicklung gemeinsamer Unterrichtskonzepte (Baar & Mladenovska, 2023). Darüber hinaus liegen auch Befunde zu den Haltungen des Kollegiums zum Seiteneinstieg sowie zum kooperativen Verhalten gegenüber Seiteneinsteigenden vor. Diese Befunde zeigen, dass die Haltungen des Kollegiums zum Seiteneinstieg davon abhängen, inwieweit Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Seiteneinsteigenden positiv oder negativ waren (Schwalbe & Puderbach, 2023). Weitgehende Übereinstimmung scheint hinsichtlich der Aussage zu bestehen, dass Seiteneinsteigende mehr Aufwand für ein Kollegium bedeuten (Schwalbe & Puderbach, 2023).

Inwiefern sich diese beschriebenen Haltungen auch bei den Quereinsteigenden in Österreich finden lassen und welche Auswirkungen sie auf die Kooperation im Kollegium haben, ist eine noch offene Forschungsfrage.

5 Voraussetzungen von Quereinsteigenden für die berufliche Qualifizierung

Wie im Angebots-Nutzungs-Modell (Abbildung 2, siehe Abschnitt 3.1) aufgezeigt, beeinflusst nicht nur das Angebot an sich (also die Lerngelegenheiten an Hochschule und Schule) die professionelle Entwicklung von Quereinsteigenden, sondern daneben bestimmen die individuellen Eingangsvoraussetzungen der Quereinsteigenden selbst, wie Lerngelegenheiten genutzt werden und sich in Abhängigkeit davon professionelle Kompetenzen entwickeln können. Die Bildungsforschung fokussiert dabei insbesondere auf pädagogische Vorkenntnisse, berufliche Erfahrungen sowie Motive und Interessen, da diese als besonders relevant für die Kompetenzentwicklung sowie einen längerfristigen Verbleib im Lehrberuf gelten. Befunde und Implikationen zu unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen werden im folgenden Abschnitt thematisiert.

5.1 Persönlichkeitsmerkmale und pädagogische Vorerfahrungen

Da Quereinsteigende vor dem Einstieg in den Lehrberuf eine andere Ausbildung absolviert und mehrere Jahre im gelernten Beruf gearbeitet haben (Grützner, 2023), haben sie die Phase des Berufsbeginns bereits in einem anderen Berufsfeld als jenem der Lehrperson durchlaufen. Daher werden Quereinsteigende auch als „Expert Novices“ bezeichnet (Troesch & Bauer, 2020, S. 4). Eine Studie aus Deutschland beschreibt, dass Quereinsteigende meist älter als reguläre Studierende sind und oft schon Familie und eigene Kinder haben (Bárány et al., 2020; Gehrmann, 2023). Auch in einer österreichischen Untersuchung zeigte sich, dass Quereinsteigende in Bezug auf soziodemografische Merkmale wie das Alter (durchschnittlich knapp 40 Jahre), den sozioökonomischen Hintergrund (erhöhter Anteil an Personen, die aus einem Elternhaus mit eher niedrigem Bildungsgrad stammen), die Vorbildung, den Zeitpunkt des Hochschulabschlusses und die beruflichen Vorerfahrungen sehr heterogen sind (Groß Ophoff, Weber, Frey & Gamsjäger, 2024).

Dabei können diese beruflichen Vorerfahrungen auch pädagogischer Natur sein. Besa und Rothland (2020) halten in einem Übersichtsartikel fest, dass im deutschsprachigen Raum 50 bis 90 % aller Lehramtsstudierenden über pädagogische Vorerfahrungen verfügen und diese als bedeutsam gelten, weil die Wahrscheinlichkeit, dass Personen mit pädagogischen Vorerfahrungen den Beruf als Lehrperson aus Verlegenheit wählen, geringer ist und eine höhere intrinsische Motivation vorliegt. Auch Quereinsteigende weisen zum großen Teil pädagogische Vorerfahrungen vor (Bárány & Hoischen, 2023; Gehrmann, 2023; Kamm & Kappler, 2017). In einer in Deutschland durchgeführten Untersuchung verfügten 83,5 % der befragten Quereinsteigenden über Vorerfahrungen, die sie unter anderem in der Kinder- und Jugendarbeit, in der Erwachsenenbildung oder in der Nachhilfe erworben hatten. Wie eine österreichische Studie zu einem fachspezifischen Quereinstiegsprogramm für den schulischen Musikunterricht (Laufzeit von 2018–2022) ergab, wies die Mehrheit der Quereinsteigenden nicht nur pädagogische Vorerfahrungen, sondern teilweise sogar eine pädagogische Vorbildung auf (Aigner, 2023).

In Österreich werden bereits in der Zertifizierungsphase mittels eines computerbasierten psychologischen Tests (*Teacher Student Assessment Austria* [TESAT]; Neubauer et al., 2017) Persönlichkeitsmerkmale und individuelle Voraussetzungen wie Emotionsregulation, das Gesundheitsverhalten, die „Big Five“-Persönlichkeitsvariablen, Offenheit für Vielfalt und Wertschätzung für Kreativität erfasst. In einer Längsschnittstudie mit grundständig ausgebildeten Lehrpersonen zeigte sich, dass bestimmte Persönlichkeitsmerkmale mit Studienleistungen, Zufriedenheit mit der Studienwahl und Zufriedenheit mit der Berufswahl korrelieren (Weissenbacher et al., 2019). Dass insbesondere psychische Stabilität, Extraversion und Gewissenhaftigkeit positiv mit einem günstigen Studiums- und Berufsverlauf zusammenhängen, zeigen auch Mayr, Hanfstingl und Neuweg (2020) in ihrem Übersichtsartikel. Ob sich diese Zusammenhänge auch bei Quereinsteigenden finden lassen, bleibt noch zu klären.

5.2 Berufswahlmotive und Motivation

Grundsätzlich scheinen die Motive für die (spätere) Wahl des Lehrerinnen- und Lehrerberufs, v. a. bei grundständig ausgebildeten Lehrpersonen, gut erforscht zu sein, wie auch Loretz, Schär, Keck Frei und Bieri Buschor (2023) sowie Lucksnat (2023) feststellten. Intrinsische Motivation wird dabei als besonders förderlich für die Berufswahlzufriedenheit sowie den geplanten Verbleib im Beruf angesehen (Lauermann, Benden & Evers, 2020). In einer Studie in Deutschland wurden die Berufswahlmotive von Anfängerinnen und Anfängern des grundständigen Lehramtsstudiums und von Seiteneinsteigenden vergleichend erhoben (Bárány et al., 2020). Die Ergebnisse zeigten, dass beide Zielgruppen aus eher fachspezifischen, pädagogischen und sozialen Motiven Lehrperson werden wollten (Bárány et al., 2020, S. 202–203). Somit bestehen kaum Unterschiede in den Motiven von grundständig Studierenden und Berufswechselnden. Dies stellt auch Porsch (2021) in ihrem Übersichtsartikel fest. Etwas größere Unterschiede fanden sich in einer Schweizer Studie (Loretz et al., 2017), in der sowohl Quereinsteigende als auch Regelstudierende zu ihrer Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums befragt worden waren. Quereinsteigende wollten eher aus intrinsischen Motiven (pädagogisches und fachliches Interesse sowie Fähigkeitsüberzeugung, z. B. gut erklären können) und Regelstudierende eher aus extrinsischen Motiven (finanzielle Sicherheit, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, geringe Schwierigkeit) Lehrperson werden (Loretz et al., 2017). Erste Ergebnisse aus Österreich zur Frage, warum Quereinsteigende in einer späteren berufsbiografischen Phase den Beruf Lehrerin/Lehrer und somit auch eine dem Lehramtsstudium ähnliche Qualifizierung wählen, weisen ebenfalls darauf hin, dass diese Wahl größtenteils intrinsisch motiviert ist (Groß Ophoff & Pfurtscheller, 2023). In einer Interviewstudie mit österreichischen Quereinsteigenden wurden neben intrinsischen auch altruistische und extrinsische Motive für einen Berufswechsel herausgearbeitet (Weinzettl & Zeilinger, 2023), was auf die Vielfältigkeit von Motiven auch bei Quereinsteigenden hinweist.

In motivationaler Hinsicht ist zudem die berufsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung bedeutsam, da diese – wie Untersuchungen von Richter, Lucksnat, Redding und Richter (2022) sowie Troesch und Bauer (2017) zeigen – nicht nur mit beruflichem Commitment positiv zusammenhängt, sondern auch mit dem Durchhaltevermögen bei Schwierigkeiten, der Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, Stressresilienz sowie der Bereitschaft zum Einsatz von innovativen Unterrichtspraktiken (Lauermann et al., 2020). Österreichische Quereinsteigende halten sich, wie die Studie von Groß Ophoff und Pfurtscheller (2023) zeigt, überwiegend für selbstwirksam; sie sind also überzeugt, Classroom-Management-Strategien, Instruktionsstrategien und die Motivierung von Schülerinnen und Schülern gut zu beherrschen. Im Vergleich zu grundständig Studierenden zeigen sie allerdings dennoch durchwegs geringere Ausprägungen, insbesondere hinsichtlich der Motivierung von Schülerinnen und Schülern (Groß Ophoff, Weber, Frey & Gämsjäger, 2024). Hinzu kommen bei Quereinsteigenden eine hohe arbeitsbezogene

Zufriedenheit und eine gewisse Anspannung, aber insgesamt ein geringes Stressempfinden (Groß Ophoff & Pfurtscheller, 2023). Die Autorin und der Autor deuten die Ergebnisse – insbesondere auch die Zusammenhänge zwischen intrinsischen Motiven und den Fähigkeitsüberzeugungen einerseits, mit der Arbeitszufriedenheit andererseits – dahingehend, „dass die Beweggründe den Beruf zu wechseln eine wichtige Ressource für den Beruf Lehrer/in zu sein scheinen“ (Groß Ophoff & Pfurtscheller, 2023, S. 78).

6 Professionelle Handlungskompetenz von Quereinsteigenden

Nach der Beschreibung des Angebots und der individuellen Eingangsvoraussetzungen geht es im folgenden Abschnitt um die Frage, wie sich die Kompetenzen von Quereinsteigenden entwickeln und wie die Lerngelegenheiten genutzt werden. Da gemäß dem kompetenzorientierten Ansatz auch Überzeugungen einen Kompetenzbereich darstellen, wird darauf eingegangen, mit welchen Lehr-Lern-Überzeugungen Quereinsteigende Unterricht gestalten. Angesichts der noch eher bescheidenen Befundlage im deutschsprachigen Raum wurden zur Klärung dieser Frage auch Ergebnisse aus dem englischsprachigen Raum einbezogen.

6.1 Facetten professioneller Handlungskompetenz

Quereinsteigende in Österreich haben anders als Studierende in der grundständigen Ausbildung bereits ein fachwissenschaftliches Hochschulstudium durchlaufen. Daher kann davon ausgegangen werden, dass Quereinsteigende grundständig ausgebildeten Studierenden bezüglich des Fachwissens voraus sind beziehungsweise ihnen zumindest nicht nachstehen. Studien aus dem angloamerikanischen Raum thematisieren gemäß dem Review von Williams (2020) insbesondere, dass Quereinsteigende über berufliche Erfahrungen aus dem Erstberuf (z. B. Bankwesen) verfügen, die ihren Unterricht bereichern können. Allerdings weisen Hogg, Elvira und Yates (2023) in einer Metaanalyse darauf hin, dass das aus der früheren Tätigkeit resultierende Fachwissen sehr spezifisch ist und die praktischen Erfahrungen oftmals nicht mit dem Schulkontext in Verbindung stehen. Noch ist nicht klar, inwiefern der Transfer ins Klassenzimmer tatsächlich gelingt (Bauer, Bieri Buschor & Bürgler, 2019; Ruitenburg & Tigchelaar, 2021). Porsch (2021) weist bezüglich des Fachwissens auf zwei zentrale Studien aus Deutschland zu Quereinsteigenden im Referendariat hin: zum einen auf das Projekt „COACTIV-R“ zum Mathematikunterricht (Kleickmann & Anders, 2011; Lucksnat, Richter, Klusmann, Kunter & Richter, 2022) und zum anderen auf die Studie von Oettinghaus (2016) zum Physikunterricht, an der Referendarinnen und Referendare mit unterschiedlichen Ausbildungswegen teilgenommen hatten. Porsch (2021) gelangt zusammenfassend zu der Erkenntnis, dass der Befundlage nicht eindeutig zu entnehmen sei, wie tief das Professionswissen von Quereinsteigenden im Referendariat im Vergleich zum Professionswissen grundständig ausgebildeter Lehrpersonen sei, obwohl sich ein weniger stark ausgeprägtes fachdidaktisches und

pädagogisch-psychologisches Wissen bei Quereinsteigenden im Referendariat andeute (Porsch, 2021, S. 211). Lucksnat et al. (2022) fanden im Fach Mathematik keine signifikanten Unterschiede im fachlichen oder fachdidaktischen Wissen von grundständig ausgebildeten Lehrpersonen und Quereinsteigenden in Deutschland, die sich jeweils im Referendariat befanden. Hervorzuheben war lediglich der Vorteil von Quereinsteigenden mit Mathematikdiplom, die den Fachwissenstest besser absolviert hatten als Quereinsteigende mit einem mathematikverwandten Studium (Lucksnat et al., 2022). In Bezug auf das pädagogisch-psychologische Wissen ließ sich feststellen, dass sich fehlende studienbezogene Lerngelegenheiten in einer geringeren Wissensausprägung über Unterrichtsmethoden niederschlugen. Hinsichtlich des Wissens über Klassenführung und Leistungsbeurteilung konnten keine signifikanten Unterschiede bei den beiden Gruppen festgestellt werden (Lucksnat et al., 2022).

Bárány et al. (2020) überprüften in einer Studie die Kompetenzwahrnehmungen von seiteneinsteigenden Lehrpersonen. Die Teilnehmenden schätzten vor allem ihre Fähigkeit im Bereich „Kommunikation und Konfliktlösung“ positiv ein, was die Autorinnen und Autoren als eine nicht per se spezifisch nur für den Lehrberuf benötigte Kompetenz deuten und es insofern als plausibel ansehen, dass diese „auch im Kontext der Vorberufe erworben werden konnte“ (S. 204). Zurückhaltender waren die Selbsteinschätzungen bezüglich der „lehrerspezifischen Kompetenzen“ (S. 204), nämlich zur Leistungsbeurteilung und zur diagnostischen Kompetenz. Anzumerken ist, dass Selbsteinschätzungen keine objektiven Kompetenzmessungen sind und daher schwer von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu trennen sind. Schweinberger, Quesel, Neuber und Safi (2017) untersuchten in einer Schweizer Vergleichsstudie mit Quereinsteigenden (Berufswechslerinnen und Berufswechsler in Ausbildung zur Lehrperson) und Studierenden des Regelstudiums, inwiefern sich diese beiden Gruppen in ihrem pädagogisch-professionellen Handlungswissen unterschieden. Zu diesem Zweck setzten sie vier Vignetten ein und fragten nach Handlungsoptionen für alltägliche herausfordernde Situationen rund um den Lehrerinnen- und Lehrer-Beruf (Klassenklima, Lernfortschritt, Elternarbeit und Zusammenarbeit im Kollegium). Die Antworten beider Gruppen wurden danach mit Antworten von Expertinnen und Experten verglichen. Über alle Vignetten hinweg zeigte sich eine höhere Übereinstimmung des Ratings der Quereinsteigenden mit dem Rating der Fachpersonen.

6.2 Überzeugungen zum Lehren und Lernen

Allgemein wird angenommen, dass Überzeugungen zum Lehren und Lernen das Verhalten von Lehrpersonen und ihre Unterrichtsgestaltung beeinflussen (Voss, Kleickmann, Kunter & Hachfeld, 2011). Bezüglich der Überzeugungen, wie das Unterrichtsfach gelernt und unterrichtet werden sollte, lassen sich grundsätzlich rezeptiv-transmissive (verbunden mit lehrerinnen- und lehrerzentriertem Unterricht) und konstruktivistische Überzeugungen (verbunden mit konstruktiver Unterstützung von Schülerinnen und Schülern bei der Lösung von Problemen/Aufgaben) unterscheiden (z. B. Reusser & Pauli, 2014; Seifried, 2009; Voss et al., 2011). Voss et al. (2011) konnten zeigen, dass grundständig ausgebildete Lehr-

personen mit konstruktivistischen Überzeugungen einen stärker kognitiv aktivierenden Unterricht durchführten, was sich positiv auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler auswirkte, während Lehrpersonen mit transmissiven Überzeugungen weniger stark kognitiv aktivierten. Daher kommt der Förderung konstruktiver Überzeugungen während der Ausbildung – auch während der Quereinstiegsprogramme – ein hoher Stellenwert zu. Groß Ophoff et al. (2024) konnten für eine österreichische Stichprobe Hinweise finden, dass Quereinsteigende gering ausgeprägte konstruktivistische und stark ausgeprägte transmissive Überzeugungen aufwiesen. Dies bekräftigt die Bedeutsamkeit der reflexiven Arbeit an den eigenen Überzeugungen während des Quereinstiegsprogramms.

7 Wirken und Verbleib von Quereinsteigenden

Gemäß dem Angebots-Nutzungs-Modell (Abbildung 2, siehe Abschnitt 3.1) wird aufbauend auf einem Angebot Kompetenz entwickelt, die schließlich zur Performanz im Beruf führt. Quereinsteigende Lehrpersonen sollen motiviert werden, sich auf alternativem Bildungsweg zu qualifizieren, um zum einen die Kompetenzentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu unterstützen (Wirken) und zum anderen lange und zufrieden im Beruf zu verbleiben. Allgemein gibt es im deutschsprachigen Bereich erst wenige Erkenntnisse zum Verbleib im Qualifizierungsprogramm und im Beruf sowie zur Unterrichtsqualität von Quereinsteigenden (siehe auch Porsch, 2021; Puderbach & Gehrmann, 2020), weshalb auch für diesen Themenbereich die Literaturrecherche auf den anglo-amerikanischen Bereich ausgeweitet wurde.

7.1 Verbleib im Qualifizierungsprogramm

Für den Verbleib im Lehrberuf wird als wichtig diskutierter Faktor die Ausgestaltung des Quereinstiegsprogramms angesehen. So konnten Bauer et al. (2019) für die Schweiz feststellen, dass ein Qualifizierungsprogramm, das speziell auf die Bedürfnisse der Quereinsteigenden ausgerichtet war, günstig für die Akzeptanz war. Auch Varadharajan, Carter, Buchanan und Schuck (2021) stellen in einer Studie mit „Career Change Students“ in Australien fest, dass sich die Abbruchrate von Quereinsteigenden erhöhte, wenn die individuellen Bedürfnisse nicht berücksichtigt wurden, sondern ein allgemeines Programm, das nicht zwischen regulärem Studium und Quereinstiegsstudium unterscheidet, umgesetzt wurde.

7.2 Verbleib im Beruf

Anhand der Daten des *Programme for International Student Assessment* (PISA) aus den Jahren 2015 und 2018 sind Fütterer, van Waveren, Hübner, Fischer und Sälzer (2023) der Frage nach Unterschieden in der allgemeinen Arbeits- und Berufszufriedenheit zwischen grundständig und alternativ zertifizierten Lehrpersonen nachgegangen. Zudem haben sie verschiedene Gründe eruiert, die die Zufriedenheit beeinflussen können. Die Ergebnisse zeigen, dass grundständig ausgebildete Lehrpersonen signifikant zufriedener waren als

alternativ zertifizierte Lehrpersonen. Innerhalb der Gruppe der alternativ zertifizierten Lehrpersonen waren erfahrene Quereinsteigende weniger zufrieden als Quereinsteigende mit weniger Unterrichtserfahrung. Zudem ergaben die Analysen, dass sowohl grundständig als auch alternativ ausgebildete Lehrpersonen zufriedener waren, wenn sie sich durch die Aus- und Weiterbildung gut auf den Lehrerinnen- und Lehrer-Beruf vorbereitet fühlten, wobei dieser Zusammenhang bei grundständig ausgebildeten Personen stärker war (Fütterer et al., 2023).

Ferner fanden Troesch und Bauer (2017) in einer Studie mit Schweizer Lehrpersonen im Erstberuf und Lehrpersonen, die als Berufswechslerinnen und Berufswechsler den Beruf Lehrerin/Lehrer ergriffen hatten, in beiden Gruppen auch nach 7 bis 10 Jahren eine hohe Verbleibquote. Es fanden sich allerdings Unterschiede in den Gründen, die zum Verlassen des Berufs Lehrerin/Lehrer geführt hatten. In beiden Gruppen waren es zwar vorwiegend Enttäuschungen und Schwierigkeiten gewesen (Troesch & Bauer, 2017, S. 170); die Gründe waren innerhalb der Gruppe der Berufswechslerinnen und Berufswechsler jedoch homogener. Denn als zentraler Grund war fast ausschließlich die Herausforderung in der Zusammenarbeit mit der Schulleitung und dem Kollegium genannt worden (Troesch & Bauer, 2017, S. 173). Dies verdeutlicht die in Abschnitt 4 diskutierte Bedeutung der Schulleitungen, Mentorinnen und Mentoren sowie des Kollegiums. Zu ähnlichen Ergebnissen in Bezug auf den Berufsverbleib von Quereinsteigenden gelangt eine Studie in den USA (Haj-Broussard et al., 2016), in der untersucht wurde, inwieweit zwei Kohorten von Personen, die auf alternativem Weg zur Lehrperson qualifiziert wurden, den Beruf wieder verließen, und welche Gründe sie angaben. In beiden alternativ zertifizierten Lehrpersonenkohorten ließ sich nach drei Jahren eine hohe Verbleibrate feststellen. Gründe für das Verlassen des Berufs konnten drei Kategorien zugeordnet werden: 1) persönliche, nicht näher definierte Gründe, 2) Abbau von Ressourcen (weniger Lehrpersonen, die benötigt wurden) und 3) Leistungsprobleme der Schülerinnen und Schüler (wobei letztere Kategorie nicht oft genannt wurde).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in der Forschungsliteratur verschiedene Faktoren identifiziert werden, die als zentral für den Verbleib von Quereinsteigenden im Beruf betrachtet werden. Dazu gehören die soziale Unterstützung in der Schule (Bauer, Trösch & Aksoy, 2021; Richter et al., 2022; Schwalbe & Puderbach, 2023; Varadharajan et al., 2021), die Wertschätzung durch das Kollegium (Ruitenburg & Tigchelaar, 2021) sowie der Einsatz in Schulen mit nur moderat herausfordernder Schülerinnen- und Schülerschaft (Richter, Marx & Zorn, 2018). Letzteres wird in einigen Studien als besonders wichtig diskutiert. Zumal es Hinweise darauf gibt, dass nicht grundständig ausgebildete Lehrpersonen häufig in Schulen mit einer sozial benachteiligten Schülerinnen- und Schülerschaft eingesetzt werden (Redding & Smith, 2019; Richter et al., 2018). Dies kann den Verbleib im Beruf gefährden, weil Überforderungssituationen und das Gefühl mangelnder Selbstwirksamkeit entstehen können. Inwiefern dies auch für Österreich zutrifft, gilt es zu prüfen.

7.3 Effekte des Unterrichts (Wirken)

Insbesondere vor dem Hintergrund, dass stetig mehr Personen über einen alternativen Weg in den Lehrberuf gelangen, und angesichts der empirischen Evidenz, dass die Unterrichtsqualität einen bedeutsamen Einfluss auf die Motivation und das Lernen der Schülerinnen und Schüler hat, wird die Frage nach der Unterrichtsqualität von Quereinsteigenden und nach diesbezüglichen Unterschieden zu grundständig ausgebildeten Lehrpersonen virulent (Lucksnat et al., 2024). Trotzdem gibt es bisher nur wenige Studien dazu. Eine davon ist die von Lucksnat et al. (2024), die feststellten, dass sich Quereinsteigende in Bezug auf die Unterrichtsqualität (Klassenmanagement, Unterstützung der Schülerinnen und Schüler sowie kognitive Aktivierung) aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler nicht signifikant von den grundständig ausgebildeten Lehrpersonen unterscheiden. In den USA untersuchte Trevino (2013) bei grundständig ausgebildeten und alternativ zertifizierten Lehrpersonen sowie deren Klassen, inwiefern das Ausbildungsprogramm einen Effekt auf das Leistungsergebnis der Schülerinnen und Schüler in Algebra hatte. Auch sie fand nur wenige, kaum bedeutsame Unterschiede.

Aufgrund der kurzen Laufzeit des Quereinsteigsprogramms in Österreich und aufgrund der Tatsache, dass der Hochschullehrgang innerhalb von 8 Jahren absolviert werden kann, sind zum jetzigen Zeitpunkt keine verlässlichen Aussagen zu der Bedürfnisorientierung, dem Verbleib im Qualifizierungsprogramm und im Beruf sowie dem Wirken von Quereinsteigenden im Sinne eines qualitativ hochwertigen Unterrichts möglich. Ergebnisse für Österreich stehen also naturgemäß noch aus, werden aber Gegenstand aktueller Studien sein.

8 Handlungsfelder zur Weiterentwicklung von Quereinsteigsprogrammen

Aufgrund der Tatsache, dass der institutionalisierte Quereinstieg in Österreich erst seit dem Studienjahr 2022/23 als Pilotprojekt und seit dem Studienjahr 2023/24 bundesweit angeboten wird, liegen für Österreich noch wenig verlässliche empirische Daten zu Gelingensbedingungen für einen Quereinstieg vor. Erste Analysen sowie erste empirische Ergebnisse zu den Angeboten für Quereinsteigende (Abschnitt 4), zu den individuellen Voraussetzungen (Abschnitt 5), zur professionellen Kompetenz (Abschnitt 6) sowie zum Wirken und Verbleib von Quereinsteigenden (Abschnitt 7) lassen jedoch auf Folgendes schließen:

1. Eine zentrale Zertifizierungskommission, wie sie Österreich kennt, vereinheitlicht das Auswahlverfahren und erleichtert den Rekrutierungsprozess für nachfolgende Institutionen.
2. Ein qualifizierender Hochschullehrgang, der ausreichend Lerngelegenheiten für eine reflexive Professionalisierung bietet, kann Befürchtungen in Bezug auf eine mögliche

Deprofessionalisierung auf Ebene des Individuums (Lehrperson) bzw. Entprofessionalisierung auf Ebene der Profession (Beruf Lehrerin/Lehrer) entgegenwirken.

3. Quereinsteigende müssen die angebotenen Lerngelegenheiten für die Kompetenzentwicklung tatsächlich nutzen. Diese Nutzung ist u. a. von den Eingangsvoraussetzungen wie auch ausreichend zeitlichen Ressourcen abhängig.
4. Den Schulleitungen, Mentorinnen und Mentoren sowie Kolleginnen und Kollegen wird eine zentrale Bedeutung in der Kompetenzentwicklung und dem Verbleib von Quereinsteigenden zugesagt.
5. Pädagogische Vorerfahrungen, intrinsische Motivation und konstruktivistische Überzeugungen wirken sich günstig auf die professionelle Entwicklung von Quereinsteigenden sowie den längerfristigen Verbleib im Lehrerinnen- und Lehrer-Beruf aus.
6. Es gibt kaum empirische Ergebnisse zur (Entwicklung der) fachlichen, fachdidaktischen oder pädagogischen Kompetenz von Quereinsteigenden und deren Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität.

Basierend auf diesen Erkenntnissen sollen im Folgenden Handlungsfelder skizziert und Impulse abgeleitet werden, die zur Weiterentwicklung des Bildungsangebots in Österreich beitragen können.

8.1 Handlungsfeld 1: Quereinsteigsprogramme strategisch weiterentwickeln

Zum Quereinsteigsprogramm in Österreich gehören nach einer bundesweit einheitlichen Zertifizierung für die Teilnahme am Programm sowohl der Hochschullehrgang an den Pädagogischen Hochschulen als auch die Unterrichtstätigkeit an den Schulen. Durch die Schaffung eines qualifizierenden Hochschullehrgangs werden Maßnahmen gegen eine mögliche Deprofessionalisierung bereits systematisch ergriffen. Gleichwohl ist zu prüfen, inwieweit das bestehende Programm weiterentwickelt werden kann und welchen Beitrag verschiedene Akteurinnen und Akteure an den Hochschulen und Schulen leisten können.

Handlungsfeld 1a: Verpflichtender Beginn der Qualifizierung für Quereinsteigende (Hochschullehrgang) zeitgleich mit der Aufnahme der Berufstätigkeit als Lehrperson

In Österreich haben Quereinsteigende innerhalb einer Frist von 8 Jahren den Hochschullehrgang abzuschließen. Diese lange Frist kann sich als nachteilig für die Professionalisierung erweisen, denn Quereinsteigende können so ihre Unterrichtstätigkeit ohne Begleitung durch den Hochschullehrgang und entsprechend ohne gezielten Wissens- und Kompetenzerwerb beginnen und ohne initiierte Reflexion für längere Zeit ausüben. Dadurch entsteht die Gefahr, dass sich Fehlvorstellungen z. B. über das Lehren und Lernen (Menz, Spinath & Seifried, 2021), über Neuromythen (Krammer, Vogel, Yardimci & Grabner, 2019) sowie transmissive Überzeugungen festigen (Groß Ophoff et al., 2024; Voss & Kunter, 2020). Das kann ferner dazu führen, dass Lehrpersonen auf dem zweiten Bildungsweg weniger offen sind für neue Ideen und kaum Kohärenz zwischen Theorie und Praxis wahrnehmen (Hyry-Beihammer, Bruch & Busch, 2022). Unbeantwortet ist auch

die Frage, inwieweit die Lerngelegenheiten überhaupt noch wirksam werden (können), wenn Quereinsteigende bereits (jahrelange) eigene Unterrichtsroutinen entwickelt und ausschließlich schulische, also praxeologische Sozialisationsprozesse erfahren haben. Daher wird eine begleitete kritische Reflexion der eigenen Überzeugungen und Vorstellungen über Lehren und Lernen als zentral für die professionelle Entwicklung einer Lehrperson erachtet (z. B. Helsper, 2021; Messner, 2007; Reusser & Messner, 2002). Insofern ist es unabdingbar, den Berufseinstieg der Quereinsteigenden mit dem Beginn der Qualifizierung zu verbinden. Ein weiterer Vorteil eines solchen zeitlich synchronen Modells von Berufseinstiegs- und Qualifizierungsphase liegt darin, dass Abstimmungen zwischen Hochschule, Schulleitung und Mentorat wesentlich effektiver gestaltet werden können als in zeitlich gestreckten Modellen. Beispielsweise könnten Fragen zur Entwicklung der beruflichen Identität als Lehrperson von allen involvierten Instanzen gleichermaßen initiiert und aus verschiedenen Perspektiven reflektiert werden. Die für die Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung in Österreich geforderte Kohärenz zwischen den Lernorten Hochschule und Schule (Flick-Holtsch et al., 2023) könnte so auch im Hochschullehrgang Quereinstieg stärker berücksichtigt werden.

Impuls 1:

Unterrichtstätigkeit und Qualifizierungsmaßnahme: Es empfiehlt sich, dass Quereinsteigende bereits mit Beginn ihrer Unterrichtstätigkeit den Hochschullehrgang aufnehmen.

Impuls 2:

Professionelle Reflexion: Im Quereinsteigsprogramm ist es wichtig, dass Quereinsteigenden regelmäßig Lerngelegenheiten angeboten werden, individuelle Überzeugungen zum Lehren und Lernen professionell und angeleitet zu reflektieren.

Impuls 3:

Weiterentwicklung von Quereinsteigsprogrammen: Neue Angebote könnten geprüft werden, wie beispielsweise ein Quereinstieg a) für die Sekundarstufe Allgemeinbildung ohne sofortige Anstellung (Vorqualifizierung), b) für die Primarstufe sowie c) für Personen, die aktuell über einen Sondervertrag eingestellt werden.

Handlungsfeld 1b: Präsenz von Quereinsteigenden an Hochschulen und Schulen abstimmen

Des Weiteren muss die Frage diskutiert werden, inwieweit die Unterrichtsverpflichtung von Quereinsteigenden limitiert werden sollte, um die nötigen Ressourcen für die nachträgliche Qualifizierung freizuhalten. Im Quereinsteigsprogramm sind 15 ECTS-AP pro Semester geplant, was 50 % eines grundständigen Studiums entspricht (www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_ausbildung/hochschulen/universitaet/Seite.160120.html). Demzufolge dürfte eine Anstellung im Umfang von maximal 50 % mit einer gleichzeitigen Qualifizierung vereinbar sein. Hierfür sprechen auch die Ergebnisse einer aktuellen Studie aus Österreich, wonach Studierende ihrem Studium umso weniger Bedeutung zuschreiben, je mehr sie nebenbei beruflich ausgelastet sind (Helm & Hagenauer, in Druck). Deshalb würde die Festsetzung von Ober- und Untergrenzen für

die Unterrichtstätigkeit die Wertigkeit der Qualifizierung unterstreichen. Auch hätten Personen und Institutionen, die Quereinsteigende für die Teilnahme am Hochschullehrgang von Unterrichtsverpflichtungen freistellen müssen, eine rechtliche Grundlage und damit argumentative Sicherheit. Da Quereinsteigende allerdings, wie Untersuchungen zeigen, häufig schon Familie und andere Verpflichtungen haben, müssten Modelle entwickelt und geprüft werden, welche gleichzeitig eine finanzielle Sicherheit gewährleisten.

Impuls 4:

Zeitliche Abstimmung von Unterrichtstätigkeit und Qualifizierungsmaßnahme: Damit die Lerngelegenheiten parallel an beiden Lernorten (Hochschule und Schule) genutzt werden können, ist es wichtig, dass Quereinsteigenden genug zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen. Zu diesem Zweck wäre es zielführend, Ober- und Untergrenzen für die Unterrichtsverpflichtung zu prüfen sowie allen Beteiligten den Mehrwert der Lerngelegenheiten im Quereinstiegsprogramm sichtbar zu machen.

Handlungsfeld 1c: Kooperative Schulstrukturen rund um den Quereinstieg stärken und das Mentoring fördern

Wie die Befunde gezeigt haben, können Maßnahmen zur Teamentwicklung in einem Kollegium mit Quereinsteigenden zielführend sein. Teil davon sollte sein, dass die Kompetenzen von Quereinsteigenden im Team sichtbar gemacht und als komplementär anerkannt werden können. Die Schulleitung kann dabei eine Vorbildfunktion einnehmen und durch die eigene Haltung dazu beitragen, dass die Kompetenzen aller Beteiligten bewusst gemacht und wertgeschätzt werden. Darüber hinaus bieten Kooperationen im Team essenzielle (informelle) Lerngelegenheiten für Quereinsteigende, weshalb es sinnvoll ist, Ressourcen zur Verfügung zu stellen und Strukturen für die Zusammenarbeit zu schaffen.

Eine weitere Form von Lerngelegenheiten ist das Mentoring, das in der Forschung als bedeutsam für den begleiteten Berufseinstieg diskutiert wird. Demnach sind gut ausgebildete, fachgleich eingesetzte und speziell für den Quereinstieg sensibilisierte Mentorinnen und Mentoren für ein qualitativ hochwertiges Mentoring besonders wichtig.

Impuls 5:

Quereinstiegsthemen in der Fort- und Weiterbildung von Schulleitungen: In der Fort- und Weiterbildung von Schulleitungen wäre es zielführend, spezielle Themen zum Quereinstieg anzubieten, wie beispielsweise das Onboarding von Quereinsteigenden sowie die Zusammenarbeit in multi-professionellen und heterogenen Teams mit Quereinsteigenden.

Impuls 6:

Quereinstiegsthemen und Kooperationsformen in der Fort- und Weiterbildung für Kollegien: Für Kollegien mit Quereinsteigenden können effektive Kooperationsformen im Sinne einer konstruktiven Zusammenarbeit in Fortbildungen (Schulinterne Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung [SCHILF]/Schulübergreifende Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung [SCHÜLF]) oder im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen vermittelt werden.

Impuls 7:

Quereinstiegsthemen in der Fort- und Weiterbildung von Mentorinnen und Mentoren: In der Fort- und Weiterbildung von Mentorinnen und Mentoren ist es zielführend, auf Besonderheiten des Mentorings mit Quereinsteigenden einzugehen.

Impuls 8:

Mentoring im Quereinstieg qualifiziert und fachspezifisch: Es ist zu empfehlen, Mentorinnen und Mentoren einzusetzen, die über die entsprechende Qualifikation verfügen, und es ist darauf zu achten, dass sie dasselbe Fach unterrichten wie die zu begleitenden Quereinsteigenden.

8.2 Handlungsfeld 2: Stärkung und Förderung der Forschung zum Quereinstieg

Der Hochschullehrgang *Quereinstieg Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) in einem Unterrichtsfach* zielt auf eine professions- und wissenschaftsorientierte Ausbildung ab. Es geht einerseits darum, sicherzustellen, dass Lehrpersonen empirische Befunde und wissenschaftliche Theorien in ihre unterrichtspraktischen Entscheidungen einbeziehen und diese nicht nur vor dem Hintergrund persönlicher Erfahrungen und Meinungen treffen (Knogler, Hetmanek & Seidel, 2022, S. 135). Andererseits sollen sie befähigt werden, ihr pädagogisches Handeln aus einer kritisch-forschenden Distanz zu reflektieren (Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich, 2019; Helsper, 2016). Von einer Lehrerinnen- und Lehrer-Bildung, die von ihren Lehrpersonen evidenzbasierte und begründete Entscheidungen verlangt, ist selbst eine evidenzbasierte Gestaltung der Ausbildung zu erwarten. Damit dies gelingen kann, ist einerseits solide empirische Bildungsforschung erforderlich, die sich mit der Thematik der Gelingensbedingung von (alternativen) Ausbildungsprogrammen und der damit verbundenen erwarteten Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen sowie mit Fragen der Unterrichtsqualität befasst. Andererseits gilt es, aktuell bereits laufende Quereinstiegsprogramme wissenschaftlich zu begleiten und mittels Evaluationsforschung in Bezug auf die Erreichung gesetzter Ziele zu bewerten.

Handlungsfeld 2a: Grundlagen- und anwendungsbezogene Forschung

Vor dem Hintergrund des Angebots-Nutzungs-Modells zeigt die Synopse der gesichteten Forschungsliteratur (Anhang: Synopse der zitierten Studien zum Quereinstieg), dass bisherige Forschungsergebnisse zum Quereinstieg im deutschsprachigen Raum vorwiegend der Angebotsseite (Abschnitt 4) und den Eingangsvoraussetzungen (Abschnitt 5) zugeordnet werden können. Verlässliche Forschungsergebnisse zur (objektiv erhobenen) professionellen Kompetenzentwicklung (Abschnitt 6) und zum Wirken und Verbleib von Quereinsteigenden (Abschnitt 7) fehlen jedoch weitgehend und somit auch – wie Gehrman (2023) akzentuiert – „eine systematische Empirie zu Gelingensbedingungen der Modelle zu den alternativen Wegen in den Beruf“ (Gehrman, 2023, S. 44). Vor dem Hintergrund der Spezifika des Quereinstiegs in Österreich wären deshalb evidenzbasierte Ergebnisse zu den im Angebots-Nutzungs-Modell (siehe Abbildung 2, Abschnitt 3.1) dargestellten Wirkzusammenhängen nicht nur aufschlussreich, sondern dringend erforderlich.

Ein Leading House (Forschungszentrum) wäre eine institutionalisierte Möglichkeit, solchen Fragen systematisch und mit verschiedenen Schwerpunkten nachzugehen. Als Vorbild könnten die schweizerischen Leading-House-Projekte des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation dienen (www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/berufsbildungssteuerung-und--politik/berufsbildungsforschung/leading-houses.html). In diesen Projekten werden während einer Laufzeit von drei Phasen á 4 Jahren Forschungsfragen zu einem übergreifenden Schwerpunkt in verschiedenen Teilprojekten untersucht. Zudem werden Aktivitäten zur Nachwuchsförderung, zur Vernetzung und zur Valorisierung lanciert. Vergleichbar damit wäre die Initiative „Bildungsinnovation braucht Bildungsforschung“ vonseiten des BMBWF aus dem Jahr 2023, bei der sich die Hochschulen in kooperativen Projekten für ausgeschriebene Themen bewerben konnten (<https://oead.at/de/expertise/bildungsinnovation-braucht-bildungsforschung>).

In Bezug auf den Quereinstieg beziehungsweise allgemein alternative Wege in den Beruf Lehrerin/Lehrer sind drei zentrale Forschungsschwerpunkte denkbar:

- *Multiperspektivische, längsschnittliche Mixed-Methods-Design-Studien zu Themen der Kompetenzentwicklung sowie des Wirkens und Verbleibs im Lehrerinnen- und Lehrer-Beruf.*
- *Entwicklung und Validierung standardisierter und objektiver Tests zur Erfassung professioneller Kompetenzen:* Diese Tests sind nicht nur für die Messung professioneller Kompetenzen von Quereinsteigenden oder auf weiteren Wegen qualifizierten Personen, sondern auch von grundständig ausgebildeten Lehrpersonen zentral.
- *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität von Quereinsteigenden:* Quereinsteigende durchlaufen eine verkürzte Qualifizierung, die parallel oder nachgelagert zur Unterrichtstätigkeit passiert. Systematische Forschung dazu, wie Quereinsteigende Unterricht gestalten und ob und unter welchen Voraussetzungen es ihnen gelingt, Kriterien von Unterrichtsqualität zu erreichen, ist notwendig.

Impuls 9:

Forschungszentrum „Alternative Wege in den Lehrerinnen- und Lehrer-Beruf“: Anzudenken wären die Finanzierung und die Etablierung eines Leading Houses „Quereinstieg“ beziehungsweise „Alternative Wege in den Lehrerinnen- und Lehrer-Beruf“, das damit beauftragt wird, Grundlagenforschung zu alternativen Wegen in den Lehrerinnen- und Lehrer-Beruf nachzugehen. Dafür wären eine Ausschreibung und ein entsprechender Begutachtungsprozess zu lancieren.

Handlungsfeld 2b: Wissenschaftlich begleitete Evaluationsforschung zum Quereinstieg

Der im Jahr 2023/24 in Österreich bundesweit lancierte Quereinstieg wird gegenwärtig von Forschenden dreier Hochschulen der Schweiz (Universität Zürich, Pädagogische Hochschule Luzern und Pädagogische Hochschule St. Gallen) in einer öffentlich-öffentlichen Partnerschaft mit dem BMBWF begleitend evaluiert. Zentral scheint, dass solche beglei-

teten Evaluierungen in regelmäßigen Abständen, möglicherweise mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten, durchgeführt werden, damit auch Weiterentwicklungen auf ihre Wirksamkeit überprüft werden können.

Impuls 10:

Wissenschaftliche Begleitevaluationen: Zur Überprüfung der Wirksamkeit des Quereinstiegsprogramms gälte es, Begleitevaluationen zu verstetigen, die von wissenschaftlichen Einrichtungen wie Pädagogischen Hochschulen und Universitäten unter der Maßgabe der Freiheit von Wissenschaft und Forschung periodisch durchgeführt werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sowohl evaluations- als auch anwendungsbezogene Forschung zum Thema des Quereinstiegs erforderlich ist. Mit verlässlichen Studien zum Quereinstieg kann neben der Weiterentwicklung von Programmen ein zentraler Beitrag zur Diskussion um die Wirksamkeit verschiedener Angebote der Lehrerinnen- und Lehrer-Bildung geleistet werden.

9 Überlegungen zum Abschluss

Das Quereinstiegsprogramm in Österreich wird in der jetzigen Form bundesweit seit einem Jahr angeboten (in vier Bundesländern schon seit 2 Jahren). Es umfasst den Hochschullehrgang *Quereinstieg Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) in einem Unterrichtsfach* an den Pädagogischen Hochschulen und die Unterrichtstätigkeit an den Schulen. Diverse Rahmenbedingungen, zu denen u. a. die dreiphasige Zertifizierung für die Zulassung zum Quereinstiegsprogramm und ausgearbeitete Curricula der Pädagogischen Hochschulen für den Hochschullehrgang gehören, tragen zur Qualitätssicherung der Ausbildung von Quereinsteigenden als Lehrperson bei. Die Aufmerksamkeit der Bildungspolitik, der Öffentlichkeit und der wissenschaftlichen Stakeholder und Shareholder der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen liegt gegenwärtig sehr stark auf diesen Quereinstiegsprogrammen und der Frage, inwiefern sich Quereinsteigende von grundständig ausgebildeten Lehrpersonen hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung und der Unterrichtsqualität unterscheiden. Bisher gibt es dazu kaum empirische Erkenntnisse beziehungsweise es konnten in den wenigen bislang durchgeführten Studien keine Unterschiede gefunden werden. Lucksnat et al. (2024) stellen dafür zwei mögliche Gründe zur Diskussion: Erstens könnten die gewählten Erhebungsmethoden und Instrumente nicht genug sensibel sein, um Unterschiede zu erfassen, und zweitens könnte es sein, dass die verschiedenen Ausbildungsprogramme zum Lehrerinnen- und Lehrer-Beruf Lehrpersonen nicht so vorbereiten, dass sich Unterschiede nachweisen lassen. Bárány et al. (2020) geben kritisch zu bedenken, dass der Vergleich zwischen grundständig und alternativ ausgebildeten Lehrpersonen zwar interessant sei, aber die grundständige Ausbildung allein kein Garant für eine kompetenzförderliche Unterrichtsgestaltung sei.

Vor dem Hintergrund der Überlegungen von Lucksnat et al. (2024) und Bárány et al. (2020) scheint in jedem Fall eine Verständigung über Unterrichtsqualität und über in der Ausbildung von Lehrpersonen zu erreichende Standards ein erster wichtiger Schritt zu sein, der unabhängig vom Ausbildungsprogramm stattfinden sollte. Die Überprüfung solcher gültiger Standards wäre ein zweiter Schritt. Denn aus der Perspektive von Eltern sowie Schülerinnen und Schülern, aber auch der Bildungspolitik ist weniger die Frage nach der Ausbildungsart einer Lehrperson entscheidend, als vielmehr die Frage, ob die jeweilige Lehrperson fähig ist, Schülerinnen und Schüler in ihrer schulischen und persönlichen Entwicklung bestmöglich zu unterstützen, Klassen effektiv, lernwirksam und sozialförderlich zu führen, mit Eltern, dem Kollegium und außerschulischen Institutionen zu kooperieren sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung und die eigene berufliche Weiterentwicklung konsequent zu verfolgen. Die Forderung an die Verantwortlichen müsste deshalb lauten, einerseits jene Lehrpersonen für die Ausbildung auszuwählen und zuzulassen, die zentrale Voraussetzungen mitbringen, um die erforderlichen Kompetenzen zu erwerben und somit die festgelegten Standards zu erreichen – was auch die Wahrscheinlichkeit erhöht, längerfristig im Beruf zu verbleiben. Andererseits sind Programme erforderlich, die beim jeweiligen Kompetenzstand der unterschiedlichen Personengruppen ansetzen und ihnen Lerngelegenheiten bieten, um die benötigten Kompetenzen zu erwerben, und auf diese Weise die Erreichung der Standards sicherzustellen. Einheitliche Qualitätsstandards in der Lehrerinnen- und Lehrer-Bildung machen die Frage nach Quereinstieg oder grundständiger Ausbildung obsolet – vorausgesetzt, alle Wege werden einer kritischen Überprüfung unterzogen und erweisen sich als gleichermaßen wirksam.

Literatur

Aigner, W. (2023). Quereinsteigen in den schulischen Musikunterricht. Eine empirisch-evaluative Bestandsaufnahme eines Modellprojekts aus Perspektive von Quereinsteigs-Studierenden und Ausbildungsinstitutionen. *Beiträge empirische Musikpädagogik*, 14, 1–46.

Baar, R. & Mladenovska, B. (2023). „Ihr seid doch keine richtigen Lehrer.“ Kollegiale Kooperation in der Schule aus Sicht von Seiteneinsteiger:innen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 385–404). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bárány, T., Gehrmann, A., Hoischen, J. & Puderbach, R. (2020). Lehrerbildung in Deutschland neu denken? Konjunktoren, Definitionen, rechtliche Figurierungen und empirische Ergebnisse zum Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf. *RdJB Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 68(2), 183–207. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2020-2>

Bárány, T. & Hoischen, J. (2023). Die wissenschaftliche Ausbildung Lehramt in Sachsen. Programme und Implikationen für die Professionalisierung von Seiteneinsteiger:innen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 240–258). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bauer, C., Bieri Buschor, C. & Bürgler, B. (2019). Quereinstieg: Berufswechsel in den Lehrberuf in der Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung (JLB)*, 19(2), 14–27. https://doi.org/10.35468/jlb-02-2019_01

Bauer, C., Trösch, L. M. & Aksoy, D. (2021). „So I had to give it up“: The role of social support for career persistence or attrition in a qualitative sample of second career teachers. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 43(3), 464–475. <https://doi.org/10.24452/sjer.43.3.9>

Bauer, C. E. & Kost, J. (2023). Lehrpersonenmangel und Quereinstieg. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(3), 388–403. <https://doi.org/10.25656/01:28654>

Bauer, C. E. & Troesch, L. (2019). Der Lehrberuf als Zweitberuf: Herausforderungen, Bewältigung und Berufsausstieg. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(3), 289–307. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00253-3>

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>

Bellenberg, G., Bressler, C., Reintjes, C. & Rotter, C. (2020). Der Seiteneinstieg in den Lehrerberuf in Nordrhein-Westfalen. Perspektiven von Schulleitungen und Ausbildungsbeauftragten. *Die Deutsche Schule*, 112(4), 399–413. <https://doi.org/10.25656/01:21953>

Bellenberg, G., Bressler, C., Rotter, C. & Reintjes, C. (2021). Die berufsbegleitende Qualifizierung im Seiteneinstieg als kohärenter, alternativer Zugang in den Lehrer*innenberuf? Die Perspektive von Schulen und Studienseminaren. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 223–239). Münster: Waxmann.

Besa, K.-S. & Rothland, M. (2020). Pädagogische Vorerfahrungen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 785–790).

Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>

Caspari, D. (2019). Der Q-Master an der Freien Universität Berlin. Ein Konzept für einen individuelle(re)n Weg in den Lehrberuf. *Journal für LehrerInnenbildung (JLB)*, 19(2), 66–72. https://doi.org/10.35468/jlb-02-2019_06

Coppe, T., Sarazin, M., März, V., Dupriez, V. & Raemdonck, I. (2022). (Second career) teachers' work socialization as a networked process: New empirical and methodological insights. *Teaching and Teacher Education*, 116, 103766. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103766>

Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423. <https://doi.org/10.25656/01:23949>

Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Criblez, L. (2017). Lehrerinnen- und Lehrermangel in den 1960er- und frühen 1970er-Jahren – Phänomen, Massnahmen, Wirkungen. In C. E. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf: Neue Wege der Professionalisierung* (S. 21–38). Bern: hep.

Denzler, S. (2023). Herausforderung Lehrkräftemangel. Versuch einer Einordnung und Diskussion von Handlungsfeldern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(3), 369–387. <https://doi.org/10.25656/01:28653>

Ditton, H. & Eckert, T. (2019). Jüngere Entwicklungen bezüglich einer Professionalisierung der Lehrerschaft in Deutschland. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 163–180). Bad Heilbrunn: Klinkhart.

Driesner, I. & Arndt, M. (2020). Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. *Die Deutsche Schule*, 112(4), 414–427. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.04.05>

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA). (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/915152>

Entwicklungsrat. (2013). *Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen*. Verfügbar unter https://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092429-Professionelle_Kompetenzen_von_PaedagogInnen_Zielperspektive.pdf

Engel, I. & Voigt, M. (2019). Rekrutierung von Quereinsteiger*innen. *Journal für LehrerInnen-bildung (JLB)*, 19(2), 50–57. https://doi.org/10.35468/jlb-02-2019_04

Flick-Holtsch, D., Hollenstein, L., Haldimann, M., Taras, A., Brühwiler, C. & Biedermann, H. (2023a). Evaluierung der PädagogInnenbildung NEU in Österreich – Abschlussbericht zur Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung. In A. Schnider, M.-L. Braunsteiner, I. Brunner, C. Hansen, B. Schober & C. Spiel (Hrsg.), *Pädagog*innenbildung. Evaluationen und Analysen* (S. 63–188). Medien Heiligenkreuz.

Forster-Heinzer, S. & Drahmman, M. (2019). Die Bedeutung der pädagogischen Verantwortung für das Berufsethos. Analyse eines konstitutiven und übergreifenden Merkmals in unterschiedlichen Ansätzen zum Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 37(3), 306–321. <https://doi.org/10.25656/01:21762>

Frey, A. & Pichler, S. (2022). INDUK – Begleitforschungen zur Berufseinstiegsphase (Induktion) in der österreichischen Lehrer*innenbildung im Bundesland Vorarlberg. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitinger & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (S. 265–291). Münster: Waxmann.

Frey, A., Pichler, S. & Groß Ophoff, J. (2023). Unterstützen, Freiraum geben oder kontrollieren? – Mentoring-Stile im Berufseinstieg. *Erziehung und Unterricht*, 173(7–8), 546–557.

Fütterer, T., van Waveren, L., Hübner, N., Fischer, C. & Sälzer, C. (2023). I can't get no (job) satisfaction? Differences in teachers' job satisfaction from a career pathways perspective. *Teaching and Teacher Education*, 121(103942), 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103942>

Gehrmann, A. (2019). Seiteneinstieg in den Lehrerberuf. Alternativer Weg oder Sackgasse? *Bildung und Erziehung*, 72(2), 215–229. <https://doi.org/10.13109/buer.2019.72.2.215>

Gehrmann, A. (2023). Quer- und Seiteneinstiege in den Lehrer:innenberuf. Gründe, Spielarten und Folgen alternativer Wege in die Schule. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 25–53). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gordon, S. P. & Newby Parham, J. (2019). Transitioning from the military to teaching: Two veterans' journeys through the entry year. *The Educational Forum*, 83(2), 140–159. <https://doi.org/10.1080/00131725.2019.1561965>

Groß Ophoff, J. & Pfurtscheller, J. (2023). Neue Wege gehen. Quereinstieg als professionelle Herausforderung. *Erziehung und Unterricht* (7–8), 576–586.

Groß Ophoff, J., Weber, C., Frey, A. & Gamsjäger, M. (2024). Merkmale (nicht-)traditioneller Lehramtsstudierender. *Journal für LehrerInnenbildung (JLB)*, 24(1), 82–90. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-08>

Grützner, N. (2023). „Der größere Schritt war für mich tatsächlich dieses Überleben in der Schule.“ Herausforderungen des Berufseinstiegs in der berufsbegleitenden Qualifizierung für Lehrkräfte in Sachsen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 351–366). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Haj-Broussard, M., Hall, T., Allen, S., Stephens, C., Person, V. & Johnson, T. (2016). Alternative certification teacher and candidate retention: Measures of educator preparation, certification, and school staffing effectiveness. *Journal of the National Association for Alternative Certification*, 11(2), 4–13.

Hartmann, U., Richter, D. & Gräsel, C. (2020). Same same but different? Analysen zur Struktur kollegialer Kooperation unter Lehrkräften im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 49(1), 325–344. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00090-8>

Helm, C. & Hagenauer, G. (in Druck). Belastungserleben von Lehramtsstudierenden im Schuldienst. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*.

Helmke, A. (2014). Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 807–821). Münster: Waxmann.

Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–125). Münster: Waxmann.

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Budrich.

Hogg, L., Elvira, Q. & Yates, A. (2023). What can teacher educators learn from career-change teachers' perceptions and experiences: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 132(104208), 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104208>

Hyry-Beihammer, E. K., Bruch, S. & Busch, K. (2022). Professionelle Entwicklung während des Lehramtsstudiums – Erzählungen von Quereinsteiger*innen. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitingner & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (Band 9, S. 109–123). Münster: Waxmann.

Kamm, E. & Kappler, C. (2017). *Wege in den Lehrberuf. Berufsbiografien und Motive von Quereinsteigenden*. Bern: hep.

Keller-Schneider, M., Arslan, E. & Hericks, U. (2016). Berufseinstieg nach Quereinsteigs- oder Regelstudium – Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 50–75.

Keller-Schneider, M. & Schneider Boye, S. (2023). Lehrpersonenmangel – Fakten, Mythen, Leerstellen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(3), 355–368. <https://doi.org/10.25656/01:28652>

Kleickmann, T. & Anders, Y. (2011). Lernen an der Universität. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 305–316). Münster: Waxmann.

Knogler, M., Hetmanek, A. & Seidel, T. (2022). Bestimmung und Bereitstellung der ‚best available‘ Evidenz für bestimmte Praxisfelder im Bildungsbereich. In N. McElvany, M. Becker, F. Laueremann, H. Gaspard & A. Ohle-Peters (Hrsg.), *Optimierung schulischer Bildungsprozesse – What works* (S. 135–144). Münster: Waxmann.

König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163–171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-016>

Kraler, C., Dammerer, J., Haas, E., Schreiner, C. & Wiesner, C. (2023). Professionalisierung durch Mentoring und Mentor:innenausbildung. *Erziehung und Unterricht*, 173(7–8), 537–545.

Krammer, G., Vogel, S. E., Yardimci, T. & Grabner, R. H. (2019). Neuromythen sind zu Beginn des Lehramtsstudiums prävalent und unabhängig vom Wissen über das menschliche Gehirn. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(2), 221–246. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00238-2>

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011a). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.

Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011b). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.

Lauermann, F., Benden, D. & Evers, M. (2020). Motive und Interessen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 791–797). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Loretz, C., Schär, P., Keck Frei, A. & Bieri Buschor, C. (2017). Motiviert für den Lehrberuf – Berufswahlmotive von quereinsteigenden Männern und Frauen. In C. E. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf: Neue Wege der Professionalisierung* (S. 55–71). Bern: hep.

Lucksnat, C. (2023). *Neue Wege ins Lehramt. Unterschiede zwischen traditionell und nicht-traditionell ausgebildeten Lehrkräften in der professionellen Kompetenz, im Wohlbefinden und in der Unterrichtsqualität*. Dissertation, Universität Potsdam.

Lucksnat, C., Richter, E., Henschel, S., Hoffmann, L., Schipolowski, S. & Richter, D. (2024). Comparing the teaching quality of alternatively certified teachers and traditionally certified teachers: Findings from a large-scale study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 36(1), 75–106. <https://doi.org/10.1007/s11092-023-09426-1>

Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M. & Richter, D. (2022). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen?: Ein Vergleich von Quereinsteigern und traditionell ausgebildeten Lehramtsanwärtern im Vorbereitungsdienst. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36(4), 263–278. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000280>

Mayr, J., Hanfstingl, B. & Neuweg, G. H. (2020). Persönlichkeitsansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 141–147). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-016>

Menz, C., Spinath, B. & Seifried, E. (2021). Misconceptions die hard: Prevalence and reduction of wrong beliefs in topics from educational psychology among preservice teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 36(2), 477–494. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00474-5>

Messner, H. (2007). Vom Wissen zum Handeln – vom Handeln zum Wissen: Zwei Seiten einer Medaille. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 25(3), 364–376.

Neubauer, A., Koschmieder, C., Krammer, G., Mayr, J., Müller, F. H., Pflanzl, B. et al. (2017). TESAT – Ein neues Verfahren zur Eignungsfeststellung und Bewerberauswahl für das Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(1), 5–21. <https://doi.org/10.1007/s35834-017-0178-3>

Oettinghaus, L. (2016). *Lehrerüberzeugungen und physikbezogenes Professionswissen: Vergleich von Absolventinnen und Absolventen verschiedener Ausbildungswege im Physikreferendariat*. Berlin: Logos.

Oser, F. & Heinzer, S. (2010). Was die Lehrerbildung vergisst: Kompetenzprofile für erzieherisches Handeln. *BZL*, 28(3), 361–378.

Porsch, R. (2021). Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf. Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 207–222). Münster: Waxmann.

Prenzel, A. (2019). *Pädagogische Beziehung zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2. überarbeitete Auflage). Berlin: Budrich.

Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reitingner, J., Becker, M. et al. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt. Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Münster: Waxmann.

Price, M. (2019). From troops to teachers: Changing careers and narrative identities. *Journal of Education for Teaching*, 45(3), 335–347. <https://doi.org/10.1080/09589236.2019.1599502>

Puderbach, R. & Gehrman, A. (2020). Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 354–359). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Qualitätssicherungsrat (QSR). (2014). *Pädagoginnen- und Pädagogenbildung NEU, Sekundarstufe*. Verfügbar unter https://www.qsr.or.at/dokumente/1863-20140610-133004-Basisinformationen_mit_besonderem_Fokus_auf_die_Studienarchitektur_der_allgemeinbildenden_Sekundarstufe_QSR_Maerz_2014.pdf

Redding, C. & Smith, T. M. (2019). Supporting early career alternatively certified teachers: Evidence from the beginning teacher longitudinal survey. *Teachers College Record*, 121(11), 1–32. <https://doi.org/10.1177/016146811912101107>

Reintjes, C., Bellenberg, G., Kiso, C. & Korte, J. (2020). Notlösungen als Dauerzustand. Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger*innen in den Lehrerberuf. *Pädagogik (Weinheim)*, 20(7–8), 75–79.

Reusser, K. & Messner, H. (2002). Das Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung – ein vernachlässigtes Thema. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 20(3), 282–299.

Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Münster: Waxmann.

Richter, D. (2011). Lernen im Beruf. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 317–325). Münster: Waxmann.

Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>

Richter, D., Marx, A. & Zorn, D. (2018). *Lehrkräfte im Quereinstieg: sozial ungleich verteilt? Eine Analyse zum Lehrermangel an Berliner Grundschulen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Richter, E., Klusmann, U. & Richter, D. (2023). Berufliche Herausforderungen und Beanspruchungserleben von Lehrkräften im Seiteneinstieg: Die Rolle der Mentorinnen und Mentoren (Pre-Print). *Erziehung und Unterricht*, 173(7/8), 605–615. <https://doi.org/10.31219/osf.io/m95s8>

Richter, E., Lucksnat, C., Redding, C. & Richter, D. (2022). Retention intention and job satisfaction of alternatively certified teachers in their first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 114, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103704>

Röhl, S., Groß Ophoff, J., Johannmeyer, K. & Cramer, C. (2023). Nutzung und Bedingungsfaktoren informeller Lerngelegenheiten von Lehrpersonen in Deutschland. *Unterrichtswissenschaft*, 51, 395–421. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00170-5>

Ruitenburg, S. K. & Tigchelaar, A. (2021). Longing for recognition: A literature review of second-career teachers' induction experiences in secondary education. *Educational Research Review*, 33(100389), 1–20.

Schnider, A. & Braunsteiner, M.-L. (2024). Lehrkräftemangel in Österreich. Bestandsaufnahmen und Initiativen. *Journal für LehrerInnenbildung (JLB)*, 24(1), 40–49. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-03>

Schwalbe, A. & Puderbach, R. (2023). Seiteneinsteiger:innen im Schuldienst aus Sicht ihrer Kolleg:innen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 367–384). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schweinberger, K., Quesel, C., Neuber, D. & Safi, N. (2017). Was würden Sie tun? Vignetten-Aufgaben zur Erfassung von professionellem Handlungswissen bei Quereinsteigenden. In C. E. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf: Neue Wege der Professionalisierung* (S. 179–197). Bern: hep.

Seifried, J. (2009). *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). (2013). *Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013). Bonn: KMK.

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). (2023). *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. Bonn. Verfügbar unter <https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/SWK-2023-Gutachten-Lehrkraeftebildung.pdf>

Terhart, E. (2023). Lehrkräftemangel. Ein Kommentar zur gegenwärtigen Situation. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(3), 435–445. <https://doi.org/10.25656/01:28657>

Tillmann, K.-J. (2020). Von der Lehrerbedarfsprognose zum Seiteneinstieg. Bildungspolitische Anmerkungen zur gegenwärtigen Versorgungskrise. *Die Deutsche Schule*, 112(4), 439–453. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.04.07>

Trevino, A. R. (2013). *The effectiveness of alternative certification teachers versus traditionally trained teachers in three school districts in Texas on hispanic students' scores in 9th grade algebra I: What leaders should know*. Dissertation, University of Texas-Pan American.

Troesch, L. M. & Bauer, C. E. (2017). Gehen oder bleiben? Berufsverbleib und Ausstiegsgründe von Berufswechsler*innen in den Lehrberuf. In C. E. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf – Neue Wege der Professionalisierung. Professionsforschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 161–176). Bern: hep.

Troesch, L. M. & Bauer, C. E. (2020). Is teaching less challenging for career switchers? First and second career teachers' appraisal of professional challenges and their intention to leave teaching. *Frontiers in Psychology*, 10(3067), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03067>

Varadharajan, M., Carter, D., Buchanan, J. & Schuck, S. (2021). Career change student teachers: Lessons learnt from their in-school experiences. *The Australian Educational Researcher*, 48(1), 107–124. <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00381-0>

Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–257). Münster: Waxmann.

Voss, T. & Kunter, M. (2020). „Reality shock“ of beginning teachers? Changes in teacher candidates' emotional exhaustion and constructivist-oriented beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292–306. <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>

Weinzettl, C. & Zeilinger, H. (2023). Berufseinstieg quer — aller Anfang ist schwer? Der formale Übergang quereinsteigender Lehrpersonen exemplarisch beleuchtet. *Erziehung und Unterricht*, 173(7–8), 567–575.

Weissenbacher, B., Koschmieder, C., Krammer, G., Müller, F. H., Hecht, P., Knitel, D. et al. (2019). Der Studien- und Berufserfolg von (angehenden) Lehrkräften in Österreich im Längsschnitt – Ausgewählte Befunde aus dem ersten Studienjahr. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 37(1), 42–56. <https://doi.org/10.25656/01:19060>

Williams, S. M. (2020). Alchemy of teaching: Experience, leadership, and the science and art of education. In M. C. P. Okojie and T. C. Boulder (2020). *Handbook of Research on Adult Learning in Higher Education* (S. 348–372). <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1306-4>

Zaruba, N., Richter, E., Porsch, R. & Richter, D. (2023). Was trägt zu einem erfolgreichen Berufseinstieg bei Seiteneinsteiger:innen bei? Eine Studie zur Relevanz pädagogischer Vorerfahrungen und sozialer Unterstützung im ersten Berufsjahr. In R. Porsch & P. Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf* (S. 345–365). Münster: Waxmann.

Zutavern, M. (2018). Worauf man sich verlassen kann. Kann man? Das Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern als Bedingung professioneller Autonomie – Erfahrungen, Irritationen, Wünsche. In H.-R. Schärer & M. Zutavern (Hrsg.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen* (S. 179–198). Münster: Waxmann.



Standpunkt des BMBWF zum Thema Quereinstiegsprogramme

Im Rahmen der Ressortstrategie „Klasse Job“ wurde im Oktober 2022 ein breit gefächertes Maßnahmenpaket geschnürt, mit dem der Lehrkräftebedarf nachhaltig gedeckt werden kann. Dies beinhaltet unter anderem auch den Quereinstieg für die Sekundarstufe Allgemeinbildung gemäß § 38 Abs. 3a VBG, der im Spätsommer 2022 mit der Novelle im BGBl. I Nr. 205/202 geschaffen wurde. Im Schuljahr 2022/23 ist das Pilotprojekt zum Quereinstieg gestartet und im Februar 2023 hat die Zertifizierungskommission (ZKQ) ihre Arbeit aufgenommen, womit der Quereinstieg seit dem Schuljahr 2023/24 in Zusammenarbeit mit der ZKQ umgesetzt wird. Bis zum Schuljahr 2023/24 haben auf diesem Weg bereits 852 Quereinsteigende als Lehrkräfte begonnen und im Schuljahr 2023/24 sind lediglich 23 Quereinsteigende wieder aus dem Lehrberuf ausgeschieden.

Mit dem Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung wurde somit ein alternativer Zugang zum Beruf als Lehrkraft geschaffen. Quereinsteigende Lehrkräfte sind als Ergänzung der regulär ausgebildeten Lehrkräfte zu sehen und entlasten damit auch bei Personalengpässen am Schulstandort. Der Konzeption dieses neuen Modells liegt ein anspruchsvolles und selektives Auswahlverfahren der ZKQ zugrunde. Bis Ende August 2024 haben sich 7.664 Personen bei der ZKQ für ein Zertifikat zum Quereinstieg beworben, davon wurden 3.793 Personen zertifiziert und 3.137 Personen abgelehnt, was einer Ablehnungsrate von 41 % entspricht. Es handelt sich damit keineswegs um einen einfacheren Zugang zum Beruf als Lehrkraft, der „klassische“ Ausbildungsweg über den Abschluss eines Lehramtsstudiums wird dadurch keinesfalls abgewertet. Vielmehr geht es um das Öffnen verschiedener Zugänge und damit auch um die Erhöhung der Heterogenität des Lehrendenpersonals in einem Berufsfeld, das von sich immer rascher wandelnden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, großer Vielfalt und einer besonders hohen sozialen Verantwortung geprägt ist. Innovationen im Klassenzimmer sind ebenso gewünscht wie die Unterstützung der jungen Menschen dabei, ihre Zukunft selbst in die Hand nehmen zu lernen. Dazu leisten Lehrkräfte einen wesentlichen Beitrag und die Vielfalt der Lehrkräfte (unter anderem durch den Quereinstieg) sowie Teamwork und der Austausch im Kollegium tragen damit auch gesamthaft zur Weiterentwicklung des Bildungssystems bei.

Als Quereinsteigerin oder Quereinsteiger für die Sekundarstufe Allgemeinbildung müssen entsprechende Voraussetzungen erfüllt sein. Diese werden bei der Zertifizierung durch die ZKQ ebenso geprüft wie die pädagogische Eignung. Die Zertifizierungskommission setzt sich aus sechs Fachexpertinnen und -experten sowie zwei Ersatzmitgliedern aus dem Bildungsbereich zusammen, die durch Herrn Bundesminister Polaschek bestellt wurden. Ein Zertifikat

erfordert neben einem Studienabschluss (mindestens auf Bachelorniveau) in einem fachlich geeigneten Studium auch eine fachlich geeignete Berufserfahrung im Umfang von 3 Jahren (in Mangelsituationen von 1,5 Jahren) nach erfolgtem Studienabschluss. Das Eignungsfeststellungsverfahren orientiert sich an jenem für die „klassischen“ Lehramtsstudien und beinhaltet in einem 3-stufigen Zertifizierungsprozess die Prüfung der Unterlagen, ein Onlineassessment einschließlich Persönlichkeitstest sowie eine Onlineanhörung durch die Zertifizierungskommission. Erfüllt eine Person alle Voraussetzungen für den Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung, so ist eine Anstellung mit einem Regelvertrag und voller Entgeltzahlung möglich. Die Abwicklung der Bewerbung sowie die Anstellung als Lehrkraft erfolgen ebenso wie eine etwaige Anrechnung von Vordienstzeiten über die Bildungsdirektion.

Quereinsteigende erwerben begleitend zum Beruf als Lehrkraft durch den verpflichtenden Hochschullehrgang „Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung für ein Unterrichtsfach (mit/ohne Masterabschluss)“ an der Pädagogischen Hochschule sowohl pädagogische als auch bildungswissenschaftliche Kompetenzen. Darüber hinaus starten die Einführungswochen vor Schulbeginn sowie ein einjähriges Mentoring als Onboarding an der Schule für Quereinsteigende und reguläre Lehrkräfte gleichermaßen. Die Vielfalt der Lehrkräfte mit ihren diversen Kompetenzen und Erfahrungen kann damit der Vielfalt im Klassenzimmer gerecht werden, um die Schülerinnen und Schüler bestmöglich auf ihre Zukunft vorzubereiten.

Anhang: Synopse der zitierten Studien zum Quereinstieg

Synopse der im Beitrag „Quereinstiegsprogramme für Lehrpersonen“ (Flick-Holtsch, Forster-Heinzer & Frey, 2024) verwendeten empirischen Studien ab 2013 (sortiert nach Land und Jahr)

	Jahr	Land				Review/ Metaanalyse	Zielgruppe	Empirischer Zugang		Verankerung im Angebots-Nutzen-Modell			
		A	CH	D	AUS, UK, USA und weitere			Quali- tativ	Quanti- tativ	Angebot Kapitel 4	Voraus- setzungen Kapitel 5	Nutzung Kapitel 6	Wirken/ Verbleib Kapitel 7
Groß Ophoff, Weber, Frey & Gamsjäger	2024	x					Quereinsteigende		x		x		
Aigner	2023	x					Quereinstieg in schulischen Musikunterricht	x	x	x	x		
Groß Ophoff & Pfurtscheller	2023	x					Quereinsteigende	x	x		x		
Weinzettl & Zeilinger	2023	x					Quereinsteigende	x			x		
Bauer, Trösch & Aksoy	2021		x				Second Career Teachers	x		x			x
Troesch & Bauer	2020		x				Seiten- einstiegende		x		x		x
Bauer, Bieri Buschor & Bürgler	2019		x				Diplomierte Lehrpersonen	x	x				
Bauer & Troesch	2019		x				Lehrpersonen mit Vorberuf	x		x			x
Schuler, Braunschweig & Bieri Buschor	2019		x				Quereinsteigende						
Kamm & Kappler	2017		x				Quereinsteigende	x			x		
Loretz, Schär, Keck Frei & Bieri Buschor	2017		x				Quereinsteigende		x		x		
Schweinberger, Quesel, Neuber & Safi	2017		x				Quereinsteigende		x			x	
Troesch & Bauer	2017		x				Berufswechs- lerinnen und Berufswechsler		x				x
Keller-Schneider, Arselan & Hericks	2016		x				Quereinsteigende		x				X
Lucksnat, Richter, Henschel, Hoffmann, Schipolowski & Richter	2024			x			Alternatively Certified Teachers		x		x		
Baar & Mladenovska	2023			x			Career Changers/Seiten- einstiegende	x	x	x			x
Bárány & Hoischen	2023			x			Seiten- einstiegende		x		x		

	Jahr	Land				Review/ Metaanalyse	Zielgruppe	Empirischer Zugang		Verankerung im Angebots-Nutzen-Modell			
		A	CH	D	AUS, UK, USA und weitere			Quali- tativ	Quanti- tativ	Angebot Kapitel 4	Voraus- setzungen Kapitel 5	Nutzung Kapitel 6	Wirken/ Verbleib Kapitel 7
Fütterer, van Waveren, Hübner, Fischer & Sälzer	2023			x	PISA-Kohorte!		Comparing work-based/initial TETP		x			x	x
Gehrmann	2023			x			Seiten-einsteigende		x	x		x	
Grützner	2023			x			Seiten-einsteigende	x		x	x		
Lucksnat	2023			x			Quereinsteigende		x		x	x	x
Porsch, Baumgarten & Jahn	2023			x			Seiten-einsteigende		x		x		
Richter, Klusmann & Richter	2023			x			Seiten-einsteigende		x	x			
Schwalbe & Puderbach	2023			x			Kollegium		x	x			
Zaruba, Richter, Porsch & Richter	2023			x			Seiten-einsteigende		x	x	x		
Lucksnat, Richter, Klusmann, Kunter & Richter	2022			x			Quer- und Seiten-einsteigende		x		x		
Richter, Lucksnat, Redding & Richter	2022			x			Seiten-einsteigende		x	x			X
Bárány, Gehrmann, Hoischen & Puderbach	2020			x			Seiten-einsteigende		x		x	x	(x)
Bellenberg, Bressler, Reintjes & Rotter	2020			x			Seiten-einsteigende	x		x			
Engel & Voigt	2019			x			Quereinsteigende			x			
Gehrmann	2019			x			Seiten-einsteigende			x			
Richter, Marx & Zorn	2018			x			Quereinsteigende		x	(x)			X
Oettinghaus	2016			x			Quereinsteigende		x		x	x	
Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann, Anders & Baumert	2013			x			Quereinsteigende			(x)		x	X
Hogg, Elvira & Yates	2023				x	x	Career-change Teachers				x	x	x
Coppe, Sarazin, März, Dupriez & Raemdonck	2022				x	x	Second Career Teachers			x			
Ruitenburg & Tigchelaar	2021				x	x	Secondary-Career Teachers						
Varadharajan, Carter, Buchanan & Schuck	2021				x		Career Changer		x	x	x		
Williams	2020				x	x	Second-Career Teachers					x	

	Jahr	Land				Review/ Metaanalyse	Zielgruppe	Empirischer Zugang		Verankerung im Angebots-Nutzen-Modell			
		A	CH	D	AUS, UK, USA und weitere			Quali- tativ	Quanti- tativ	Angebot Kapitel 4	Voraus- setzungen Kapitel 5	Nutzung Kapitel 6	Wirken/ Verbleib Kapitel 7
Redding & Smith	2019				x		Alternative Certified Teachers		x	x			x
Haj-Broussard, Hall, Allen, Stephens, Person & Johnson	2016				x		Alternative Certification Candidates & Alternatively Certified Teachers						
Trevino	2013				x		Alternative Certified Teachers		x				x

Anmerkung: Die hier gelisteten empirischen Studien wurden im folgenden Beitrag verwendet: Flick-Holtsch, D., Forster-Heinzer, S. & Frey, A. (2024). Quereinstiegsprogramme für Lehrpersonen. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024, Teil 3 – Ausgewählte Entwicklungsfelder* (S. 379–418). Wien: BMBWF. <http://doi.org/10.17888/nbb2024-3-1>

Künstliche Intelligenz im Bildungsbereich: Eine Verortung

Elke Höfler¹, Martin Kandlhofer², Manuel Ninaus³, Thomas Strasser⁴

¹Universität Graz, ²Österreichische Computer Gesellschaft, Projekt ENARIS, ³Universität Graz,

⁴Pädagogische Hochschule Wien

1 Einleitung

Künstliche Intelligenz (KI) gilt mittlerweile als gesellschaftspolitisches und ökonomisches Leitmotiv und geht weit über Anwendungen generativer KI, wie ChatGPT, hinaus. Diese Entwicklung hat schon vor vielen Jahren, mitunter von der Allgemeinheit außerhalb des Forschungsbetriebs unbemerkt, eingesetzt. Generative KI, mit Anwendungen beispielsweise im Bereich der Text- und Bildgenerierung, hat das Thema seit dem Herbst 2022 schließlich auch in den Fokus einer breiten Öffentlichkeit gerückt und einen neuen Hype ausgelöst. Angesichts dieser Wandlungen stehen Gesellschaft und vor allem Bildungssysteme weltweit vor großen Herausforderungen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], o.J.). Diese umfassen unter anderem eine fundierte Bewusstseinsbildung, die Steigerung der Akzeptanz, die Vermittlung eines technischen Grundverständnisses, die Förderung einer sinnvollen und kreativen Anwendung sowie das Ermöglichen einer informierten Diskussion über Risiken, Möglichkeiten und Potenziale dieser disruptiven Technologie (Kandlhofer, Weixelbraun, Menzinger, Steinbauer-Wagner & Kemenesi, 2023).

In diesem Beitrag wird zunächst eher deskriptiv die historische Dimension von KI nachgezeichnet sowie eine Klärung der Begrifflichkeiten vorgenommen, die sich im Kontext von KI ergeben und deren Verständnis von zentraler Bedeutung im Diskurs über das Thema ist. Aus diesen allgemeinen Überlegungen werden anschließend Herausforderungen im Bildungsbereich nachgezeichnet, mit denen sich Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, Schulleitungen sowie die Bildungspolitik konfrontiert sehen. Aus diesen Herausforderungen werden schließlich Implikationen für die Unterrichtsplanung, die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften, die Schulentwicklung und die Forschung abgeleitet. Dabei werden vor allem Forschungslücken für die Wissenschaft und (latente) „Baustellen“ für die Bildungspolitik aufgezeigt, die u. a. auch darin bestehen, visionär und zukunftsorientiert zu agieren, anstatt auf Entwicklungen zu reagieren.

DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2024-3-2>

2 Künstliche Intelligenz: Ein Blick in Geschichte und Zukunft

2.1 Die Entwicklung bisher

Von der griechischen Mythologie bis zu zahlreichen Beispielen aus Literatur, Film und Fernsehen hat es schon immer Überlegungen zu künstlichen Menschen, denkenden Maschinen oder Robotern gegeben. Die Entwicklung der KI in der Realität zeigt indes, dass es viele Hürden und Schwierigkeiten, aber auch bemerkenswerte Meilensteine gegeben hat. Seit ihren theoretischen Anfängen in den 30er-Jahren des 20. Jahrhunderts hat die KI-Forschung mehrere Zyklen durchlaufen, in denen die anfängliche Begeisterung von enttäuschenden Ergebnissen abgelöst wurde. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von KI-Sommern und KI-Wintern (Ertel & Mast, 2009; Nilsson, 2009).

Einen der Grundsteine legt in den 1930er-Jahren der Mathematiker und KI-Visionär Alan Turing (1937), Warren McCulloch und Walter Pitts (1943) haben in den 40er-Jahren des 20. Jahrhunderts schließlich die ersten mathematischen Modelle künstlicher Neuronen entwickelt. Basierend auf Erkenntnissen aus der Hirnforschung und aufbauend auf Turgings Arbeit konnten Hirnfunktionen abstrakt beschrieben werden und damit gezeigt werden, dass einfache Elemente, die in einem neuronalen Netzwerk verbunden sind, über großes Rechenpotenzial verfügen. Im Jahr 1950 hat sich Alan Turing (1950) mit der Frage beschäftigt, ob eine Maschine denken kann. Dazu hat er einen Versuchsaufbau entwickelt, der auch als *Turing-Test* oder *Imitationgame* bekannt geworden ist. Zusammengefasst geht es darum, dass ein Fragen stellender Mensch versucht, zwischen den Antworten einer Maschine und jenen eines anderen Menschen zu unterscheiden. Kann der fragende Mensch nicht herausfinden, ob die Antwort von der Maschine oder dem Menschen kommt, wird die Maschine als intelligent angesehen (Ertel & Mast, 2009; Toosi, Bottino, Saboury, Siegel & Rahmim, 2021).

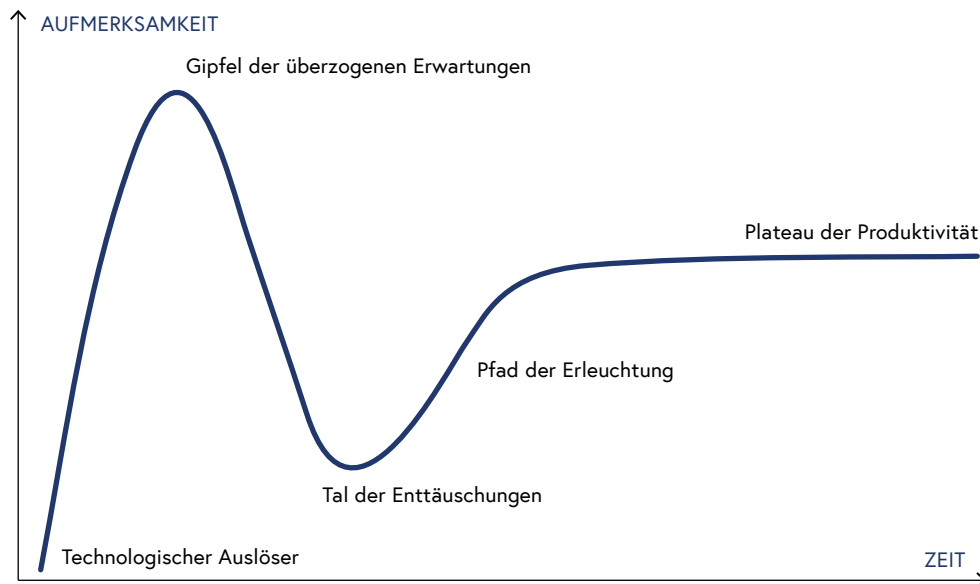
Der Begriff *Artificial Intelligence* (AI) wird schließlich im Zuge der mehrmonatigen Dartmouth-Konferenz 1956 durch John McCarthy, Marvin Minsky, Claude Shannon und Nathaniel Rochester geprägt. McCarthy definiert *Artificial Intelligence* damals als „die Wissenschaft und Ingenieurtechnik, um intelligente Maschinen zu entwickeln“. Die Dartmouth-Konferenz wird häufig auch als Beginn des ersten KI-Sommers betrachtet. In den folgenden Jahren gibt es eine Reihe von bahnbrechenden Entwicklungen, darunter das von Arthur Samuel (1959) entwickelte erste KI-Programm, das mittels bestärkenden Lernens (*Reinforcement Learning*) das Damespiel erlernt, oder das von Frank Rosenblatt (1957) vorgestellte *Perzeptron*, ein einschichtiges neuronales Netz, das in der Lage ist, die Eingabedaten in zwei Kategorien zu klassifizieren. Rosenblatts Perzeptron gilt als eine der Vorlagen für moderne neuronale Netze und Deep Learning. Joseph Weizenbaum entwickelt 1966 den ersten Chatbot ELIZA und zeigt damit die Möglichkeiten einer Kommunikation zwischen Mensch und Maschine mittels natürlicher Sprache auf.

Ab Mitte der 1990er-Jahre führen große Mengen an verfügbaren Daten sowie statistische Methoden des maschinellen Lernens zu einem weiteren Aufwärtstrend der KI mit Anwendungen in der Verarbeitung natürlicher Sprache (*Natural Language Processing*), des maschinellen Sehens (*Computer Vision*) sowie der Robotik und Multiagentensysteme. Der positive Trend in der KI wird Ende der 1990er durch Fortschritte in der Herstellung von Mikrochips, leistungstärkeren Computern sowie wachsenden Datenmengen verstärkt. Die enormen Mengen an Daten und Informationen (Text, Bild, Audio, Video), bedingt durch die schnelle Ausweitung des Internets, läuten schließlich das Zeitalter von *Big Data* ein. Das Interesse an KI seitens Öffentlichkeit, Forschung und Industrie steigt seither stetig, unter anderem auch durch medienwirksame Mensch-gegen-Maschine-Demonstrationen (z. B. IBMs *Watson* 2011, Deep Minds *AlphaGo* 2016), aber auch durch neue Anwendungen wie KI-Assistenten (z. B. Apples *Siri*) oder generative KI (z. B. OpenAIs *ChatGPT* oder *Dall-E*; Toosi et al., 2021).

2.2 Entwicklungen antizipieren

Was sich zeigt, ist ein für viele Technologien nachzeichenbares Phänomen wellenförmiger Akzeptanz- und Aufmerksamkeitsphasen, das sich im *Gartner-Hype-Cycle* visualisieren lässt. Dieser ist ein Werkzeug, das von der Forschungs- und Beratungsfirma Gartner Inc. (2024) entwickelt worden ist. Er umfasst fünf Phasen, die zusammen den Lebenszyklus einer Technologie von deren Einführung bis zur Marktreife und breiten Akzeptanz abbilden.

Abb. 1: Fünf Phasen des Hype Cycle nach Gartner



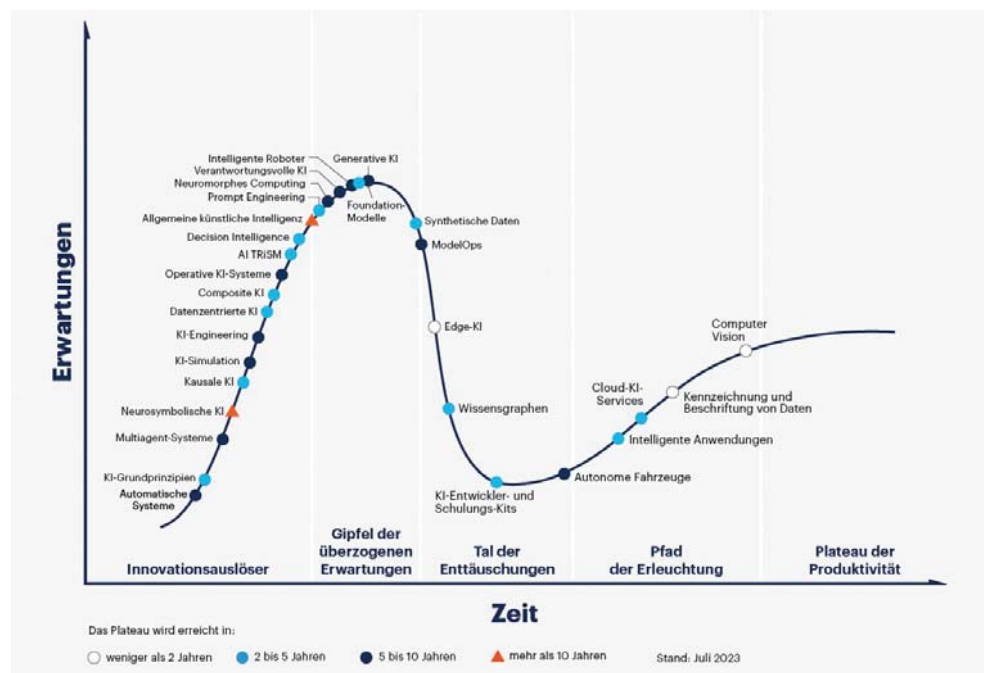
Anmerkungen: Diese Abbildung unterliegt der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 3.0, Attribution-ShareAlike 3.0 Unported (siehe <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/>). Die Abbildung ist eine Bearbeitung von „Hype-Zyklus nach Gartner Inc.“ (Idotter, 2009), bearbeitet im Hinblick auf Farbgestaltung, Layoutierung, Satz durch das Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS).

Quelle: Idotter (2009).

Der (1) *technologische Auslöser* entspricht der Initialphase, in der eine Technologie zum ersten Mal Aufmerksamkeit erregt, oft begleitet von einem medialen Hype oder ersten Erfolgserzählungen, die ihr Potenzial unterstreichen. Diesem folgt mit dem (2) *Gipfel der überzogenen Erwartungen* eine Phase, in der die Erwartungen an die Technologie einen Höhepunkt erreichen, oft getrieben von unrealistischen Vorstellungen ohne adäquate Berücksichtigung ihrer Limitationen. Es folgt das (3) *Tal der Enttäuschungen*, wenn die Konfrontation mit der Realität zu Ernüchterung und Skepsis führt, da die Technologie die überhöhten Erwartungen nicht erfüllen kann. Mit der Zeit beginnen Anwenderinnen und Anwender sowie Entwicklerinnen und Entwickler auf dem (4) *Pfad der Erleuchtung*, die realen Einsatzmöglichkeiten und den tatsächlichen Wert der Technologie zu erkennen. Es schließt das (5) Plateau der Produktivität an: Die Technologie erreicht eine Stufe der Reife, bei der ihre Anwendungen breit verstanden und akzeptiert sind und sie einen klaren, messbaren Nutzen liefert.

Gartner veröffentlicht jährlich mehrere Hype Cycles zu verschiedenen Technologiebereichen, einschließlich eines speziellen Hype Cycles für KI (Abbildung 2), der einen Überblick über den Reifegrad und das Potenzial verschiedener KI-Technologien und -Anwendungen bietet.

Abb. 2: Hype Cycle für Künstliche Intelligenz 2023



Quelle: Gartner Inc. (2023).

Diese spezialisierten Hype Cycles geben Aufschluss darüber, wie sich die Erwartungen an KI und ihre Anwendungen im Laufe der Zeit entwickelt haben, reflektieren das wachsende Interesse an KI in verschiedenen Branchen und die zunehmende Integration von KI in Produkte und Dienstleistungen. Dabei spannen sie auch einen Zeithorizont auf. Für generative KI, die sich 2023 auf dem Gipfel der überzogenen Erwartungen befunden hat, liegt – nach Einschätzung von Expertinnen und Experten – das Plateau der Produktivität, wie in Abbildung 2 ersichtlich, 5 bis 10 Jahre in der Zukunft; Ähnliches gilt für das autonome Fahren, das jedoch das Tal der Enttäuschungen bereits überwunden zu haben scheint.

Ursprünglich für die Bewertung und Prognose der Entwicklung von Informationstechnologien im Geschäftsumfeld konzipiert, kann der Hype Cycle auch Hilfestellung für das Bildungssystem und die Schulentwicklung bieten. Seine Bedeutung in diesen Bereichen ergibt sich aus der Möglichkeit, Trends zu prognostizieren, den Reifegrad neuer Technologien zu bewerten und strategische Entscheidungen zu begründen, die die Integration von Technologie in Lehr- und Lernumgebungen betreffen. Er stellt damit ein Framework zur Verfügung, das es ermöglicht, durch die komplexe Landschaft technologischer Neuerungen zu navigieren, indem es Einblick in den Entwicklungsstand und Reifegrad von Technologien bietet und zukünftige Entwicklungen zu antizipieren hilft. Zwei Beispiele aus dem Hype Cycle sollen für den Bildungsbereich exemplarisch herausgegriffen und in ihrem Potenzial beschrieben werden:

- **Wissensgraphen** sind datenbankartige Strukturen, die Informationen in Form von Knoten (Entitäten) und Kanten (Beziehungen zwischen den Entitäten) speichern. Sie ermöglichen eine semantische Darstellung von Wissen, die sowohl für Menschen als auch für Maschinen leicht verständlich ist, beispielsweise in Suchmaschinen, bei Sprachassistenten oder bei Empfehlungssystemen. Im Bildungsbereich können Wissensgraphen verwendet werden, um personalisierte Lernpfade zu erstellen, indem sie die Beziehungen zwischen verschiedenen Lerninhalten und den individuellen Lernfortschritten der Schülerinnen und Schüler modellieren. Zudem helfen sie dabei, Verbindungen zwischen verschiedenen Fächern und Themen aufzuzeigen, wodurch Schülerinnen und Schüler ein ganzheitlicheres, interdisziplinäres Verständnis entwickeln können.
- **Computer Vision** ist ein Bereich der KI, der Computern die Fähigkeit verleiht, visuelle Informationen aus Bildern oder Videos zu erkennen und zu interpretieren. Im Bildungsbereich kann Computer Vision Lehrkräften helfen, das Verhalten der Schülerinnen und Schüler im Klassenzimmer zu überwachen und aufmerksamkeitsstarke sowie -schwache Schülerinnen und Schüler zu identifizieren. Ebenso kann sie zur automatischen Erstellung von Lernmaterialien durch Erkennung und Extraktion relevanter Informationen aus Textbüchern und anderen Quellen eingesetzt werden. Auch in Kombination mit Augmented Reality (AR) kann Computer Vision das Lernen – zum Beispiel in Form von virtuellen Experimenten oder Laboren – interaktiver und erfahrbarer machen.

Die technologische Möglichkeit allein reicht für eine Übernahme im Bildungswesen – insbesondere im europäischen vor dem Hintergrund der Datenschutzgrundverordnung und des EU-Gesetzes zur künstlichen Intelligenz (EU Artificial Intelligence Act [EU AI Act]) – nicht aus. In all diesen Bereichen müssen neben technologischen Möglichkeiten jedoch auch datenschutzrechtliche und didaktische, ethische und urheberrechtliche Überlegungen angestellt und Klärungen vorgenommen und in weiterer Folge Kompetenzen sowohl bei Schülerinnen und Schülern als auch Lehrkräften aufgebaut werden, bevor das Plateau der Produktivität erreicht werden kann.

3 Künstliche Intelligenz

3.1 Was versteht man unter Künstlicher Intelligenz?

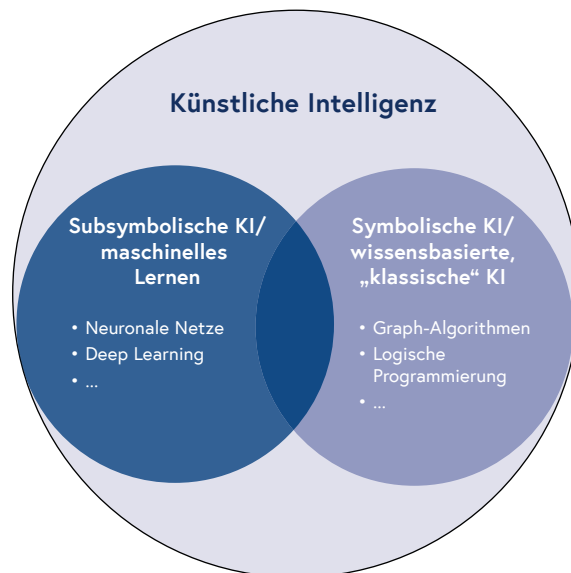
Eine exakte, allgemeingültige Definition des Begriffs ist nur schwer möglich, auch in Ermangelung einer klaren und abgegrenzten Definition menschlicher Intelligenz. Es findet sich eine Vielzahl an Definitionen und Interpretationen von KI, je nach Forschungsschwerpunkt, Kontext und Schwerpunktsetzung. Die Europäische Kommission (European Commission, 2018) definiert KI, übersetzt aus dem Englischen durch die Verfasserinnen und Verfasser dieses Beitrags, als bezogen auf „Systeme, die intelligentes Verhalten zeigen: Durch Analyse ihrer Umgebung können sie verschiedene Aufgaben mit einem gewissen Grad an Autonomie durchführen, um bestimmte Ziele zu erreichen“. Ein Überblick über Definitionen von KI sowie eine Gegenüberstellung zur Begriffsdefinition von menschlicher Intelligenz ist im Rahmen der Studie „Getting Clarity by Defining Artificial Intelligence – A Survey“ von Monett und Lewis (2017) erstellt worden und findet sich auch auf der Website der *AGI Sentinel Initiative* (2024).

Oft wird KI mit *maschinellern Lernen* (*Machine Learning*) gleichgesetzt. Genau genommen ist Machine Learning aber nur ein Teilbereich von KI, der auch unter dem Begriff *sub-symbolische KI* zusammengefasst werden kann. Ein weiterer Teilbereich ist die sogenannte *symbolische KI* (allgemein als *klassische KI* bezeichnet; Alam et al., 2020; Kandlhofer et al., 2021).

In der symbolischen KI wird das Wissen über Objekte und Konzepte mithilfe von Symbolen dargestellt. Dazu gibt es ein Regelwerk zur Manipulation dieser Symbole beziehungsweise zur Beschreibung der Beziehungen zwischen den Symbolen. Auf dieser Grundlage können Schlussfolgerungen gezogen und Probleme (Problemstellungen) gelöst werden. Bei Algorithmen aus der symbolischen KI kann die Beziehung zwischen Eingabedaten und Ausgabedaten klar nachvollzogen werden. Symbolische KI-Ansätze kommen beispielsweise in der Routenplanung von Navigationssystemen, in Expertensystemen, in der Robotik oder im Bereich der *Constraint-Satisfaction-Probleme* (Bedingungserfüllungsprobleme) zum Einsatz.

Subsymbolische KI hat in den letzten 20 Jahren einerseits von der stetig steigenden Rechenleistung, andererseits von der zur Verfügung stehenden enormen Datenmenge (Big Data) profitiert. In der subsymbolischen KI werden auf Basis von üblicherweise großen Datenmengen statistische Verfahren angewendet, um Muster zu identifizieren und Regeln abzuleiten. Man spricht in diesem Zusammenhang vom Trainieren eines Modells, beispielsweise mittels eines künstlichen neuronalen Netzes. Dieses Modell wird dann zur Analyse, Vorhersage, Klassifizierung oder – im Falle von generativer KI – zur Erstellung neuer Informationen herangezogen. Im Gegensatz zur symbolischen KI ist im Kontext subsymbolischer KI die Beziehung zwischen Eingabedaten und Ausgabedaten nicht immer klar nachvollziehbar. Einsatzbereiche umfassen u. a. die Objekterkennung (z. B. in autonomen Fahrzeugen), die Spracherkennung (z. B. in Assistenzsystemen), die Kundinnen- und Kunden-Segmentierung und Empfehlungssysteme (z. B. in Onlineshops) oder auch Text- und Bildgeneratoren (z. B. ChatGPT).

Abb. 3: Teilbereiche künstlicher Intelligenz



Anmerkung: KI: künstliche Intelligenz.

Quelle: Reichenberger, Schwaiger und Buchberger (2024).

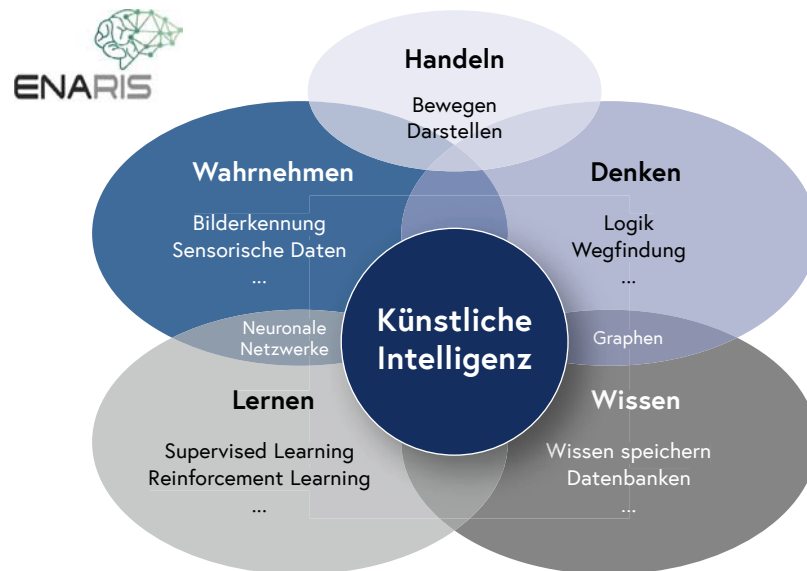
Wie in Abbildung 3 zu erkennen, schließen einander die Bereiche jedoch nicht aus, sondern ergänzen bzw. überlappen einander.

3.2 Sichtweisen auf den Begriff

Einen alternativen Ansatz zu einer strikten Definition von KI bieten beispielsweise *Landkarten der KI*. Reichenberger, Schwaiger und Buchberger (2024) nutzen diese Methode und stellen die verschiedenen Bereiche, Fähigkeiten, Anwendungen und Grenzen von KI visuell ansprechend dar. Diese Landkarte bietet auch einen Überblick darüber, welche KI-Technologien für welche Aufgaben geeignet sind.

Basierend darauf ist im Rahmen des Projekts *ENARIS – Education and Awareness for Intelligent Systems* (Kandlhofer et al., 2023) eine Landkarte der KI speziell für den Schulbereich entwickelt worden, die Abbildung 4 zeigt.

Abb. 4: Landkarte der künstlichen Intelligenz



Anmerkungen: Diese Abbildung unterliegt der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0, Attribution-ShareAlike 4.0 International (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>). Die Abbildung ist eine Bearbeitung von „Landkarte der KI“ (ENARIS, o. J., bearbeitet im Hinblick auf Farbgestaltung, Layoutierung, Satz durch das Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). Quelle: ENARIS (o. J.).

Diese Landkarte soll verdeutlichen, dass sich KI aus verschiedenen Bereichen und Fähigkeiten zusammensetzt (KI-Landkarte, ENARIS, o. J.), die über Fachgrenzen hinausreichen und verschiedene Funktionen abdecken. Die unterschiedlichen Sichtweisen auf KI zeigen die Breite und Vielfalt, in der sich die aktuelle Gesellschaft und ihre unterschiedlichen Systeme, u. a. die Politik, die Wirtschaft, die Medizin, aber auch das Bildungssystem, mit dem Thema beschäftigen können und auch müssen. Diese Breite und Vielfalt zeigt sich jedoch auch in der begrifflichen Auseinandersetzung mit KI.

3.3 Lernparadigmen

Für das Trainieren eines Modells, also für das Lernen, gibt es unterschiedliche Techniken und Verfahren (Lernparadigmen), wobei grundsätzlich zwischen *Supervised Learning* (überwachtes Lernen), *Unsupervised Learning* (unüberwachtes Lernen) und *Reinforcement Learning* (verstärkendes Lernen) unterschieden wird (International Certification of Digital Literacy [ICDL], 2024; Seegerer, Tilman & Romeike, o. J.).

Ein *künstliches neuronales Netz* (KNN) ist ein KI-Ansatz, um Lernparadigmen zu implementieren. Es ist inspiriert von der Funktionsweise eines biologischen Gehirns und setzt

sich aus einer Vielzahl miteinander verbundener Einheiten – sogenannter Neuronen – zusammen. Generell ist das Ziel, komplexe Muster in Daten zu erkennen. Dabei wird die Struktur des KNN während des Trainingsprozesses angepasst, indem u.a. die Verbindungen zwischen den Neuronen adaptiv gewichtet werden. Ein KNN besteht aus mindestens zwei Schichten von Neuronen (Ein- und Ausgabeschicht). Meist bestehen künstliche neuronale Netze jedoch aus sehr vielen weiteren Schichten zwischen Ein- und Ausgabeschicht, welche mit einer großen Menge an Daten (Big Data) trainiert werden. In diesem Zusammenhang spricht man von *Deep Learning* (Ertel & Mast, 2009; ICDL, 2024; Russell & Norvig, 2016).

3.4 Stufen der künstlichen Intelligenz

Abhängig von ihrer Funktionalität und ihrem Zweck sowie der Fähigkeit, auf unterschiedliche Situationen zielgerichtet zu reagieren oder auch menschliche Intelligenz zu imitieren oder auf sie zu reagieren, können drei Stufen von KI unterschieden werden.

1. *Artificial Narrow Intelligence (ANI)*, auch *schwache KI* genannt (Pohl, 2015), kann spezifische Aufgaben in bestimmten Bereichen (Domänen) erfüllen und nutzt Methoden aus der subsymbolischen und symbolischen KI. Alle derzeit existierenden KI-Systeme sind auf dieser Stufe. Sie sind auf bestimmte Aufgaben und Interaktionen spezialisiert und unterstützen auch die Barrierefreiheit in der Schule. Beispielhaft seien intelligente Tutoring-Systeme genannt, die Schülerinnen und Schülern personalisiertes Feedback geben und Lerninhalte anpassen, um individuelle Bedürfnisse zu erfüllen. Lernanalyse-Tools im Sinne von Learning Analytics sammeln und analysieren Daten über das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler, um Lehrkräften Einblicke in den Fortschritt und die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu geben. Diese Systeme verwenden Algorithmen, um Muster zu erkennen und Empfehlungen zu geben.
2. *Artificial General Intelligence (AGI)* ist eine fortgeschrittenere KI und besitzt die Fähigkeit, in Echtzeit Situationen zu analysieren, zu lernen und somit jede Art von Problemen zu lösen. Die Funktion der AGI geht somit über die Ausführung einzelner zielgerichteter Aufgaben hinaus und ist nicht auf eine Domäne beschränkt. Zukünftig könnten AGI-Anwendungen im besten Fall beispielsweise als personalisierte Lernbegleiter dienen, die nicht nur fachliche Unterstützung bieten, sondern auch soziale und emotionale Intelligenz besitzen. Sie könnten in Echtzeit auf die individuellen Bedürfnisse jeder Schülerin und jedes Schülers reagieren und ein ganzheitliches Bildungs- und Unterstützungsumfeld schaffen, wenngleich der kritische Blick auf Fragen der Ethik und des Datenschutzes nicht ausgeklammert werden darf (siehe auch Abschnitt 5.5).
3. *Artificial Super Intelligence (ASI)* existiert momentan nur als hypothetisches Konzept (unter anderem häufig auch in Literatur und Film) und repräsentiert die fortschrittlichste KI-Stufe. Eine ASI würde Selbstbewusstsein besitzen und könnte in vielen Bereichen die menschliche Intelligenz übersteigen. AGI und ASI werden unter *starker KI* subsumiert (Pohl, 2015).

3.5 (Un-)sichtbare künstliche Intelligenz

Neben den verschiedenen Stufen der KI spielt auch ihre Offensichtlichkeit eine zentrale Rolle. Man unterscheidet zwischen der *visible* und der *invisible KI*.

Visible KI bezeichnet Anwendungen, die für die Endnutzerinnen und Endnutzer direkt sichtbar und erkennbar sind. Dazu gehören Technologien und Tools, mit denen Benutzerinnen und Benutzer direkt interagieren und die eine klare, sichtbare Benutzeroberfläche haben. Diese Systeme sind darauf ausgelegt, den Nutzerinnen und Nutzern durch ihre Interaktionen einen Mehrwert zu bieten und sind bewusst darauf ausgerichtet, dass ihre Funktionalität für die Anwenderinnen und Anwender klar ersichtlich ist. Im Bildungssystem können dies intelligente Tutoring-Systeme sein, die Schülerinnen und Schülern personalisierte Unterstützung und interaktive Lerninhalte bieten, oder Chatbots, die bei administrativen Aufgaben helfen.

Invisible KI hingegen bezieht sich auf Anwendungen, bei denen KI im Hintergrund arbeitet und für die Nutzerinnen und Nutzer oft nicht direkt wahrnehmbar ist (Yang, Ogata, Matsui & Chen, 2021). Diese Art von KI unterstützt Prozesse und Entscheidungen, ohne dass die Benutzerinnen und Benutzer direkt mit ihr interagieren oder sich ihrer Anwesenheit bewusst sind. Beispiele im Bildungssystem sind Learning Analytics, also Systeme, die im Hintergrund arbeiten und unbemerkt Daten über das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler sammeln und analysieren. Durch die „Unsichtbarkeit“ der KI ist es jedoch wichtig, sich die Ergebnisse vor dem Hintergrund möglicher Bias anzusehen, wie Gillespie (2024) zeigt.

Um mit KI-Anwendungen sicher umzugehen, ist Artificial Intelligence (AI) Literacy wichtig, weil sie den Menschen ermöglicht, die Funktionsweise und Auswirkungen von KI zu verstehen (siehe hierzu Abschnitt 5 sowie Laupichler, Aster, Schirch & Raupach, 2022; Casal-Otero et al., 2023). Dieses Wissen befähigt Nutzerinnen und Nutzer, KI-Technologien kritisch zu hinterfragen, ethische Überlegungen anzustellen und fundierte Entscheidungen in Bezug auf deren Nutzung zu treffen. Im Folgenden werden Initiativen, Projekte und Bildungsrahmen beschrieben, die die Förderung von AI Literacy (siehe Abschnitt 5.6) unterstützen sollen.

4 Initiativen, Projekte und Bildungsrahmen

Traditionell hat die Vermittlung von KI-Konzepten in erster Linie im Bereich der Hochschullehre stattgefunden. In den letzten Jahren ist das Thema KI im schulischen Kontext (in der englischen Fachliteratur als *AI in K-12 Education* bezeichnet) jedoch immer wichtiger geworden (Kandlhofer et al., 2023). Eine stetig wachsende Zahl an unterschiedlichen Forschungsprojekten sowie staatlichen Initiativen widmet sich der Förderung einer grundlegenden KI-Kompetenz im Schulbereich (in diesem Zusammenhang wird auch von AI Literacy gesprochen, siehe u. a. Long & Magerko, 2020; Laupichler et al., 2022; Casal-Otero et al., 2023; Long et al., 2023).

4.1 Staatliche Initiativen

Die wachsende Bedeutung von KI im Bildungsbereich wird durch eine Reihe von nationalen und internationalen Strategien, Aktionsplänen, Empfehlungen, Richtlinien und Maßnahmen unterstrichen. Die AI4K12-Initiative ist ein US-amerikanisches Projekt, dessen Ziel es ist, Rahmenrichtlinien für den KI-Unterricht in K-12 (Kindergarten bis zur 12. Schulstufe) zu entwickeln. Die Initiative hat fünf große Ideen definiert, die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit kennenlernen sollen, von *Computer sehen, hören und verstehen* bis *Zusammenarbeit von Menschen und KI*.

Das *Elements of AI*¹ ist ein kostenloser Onlinekurs, der von der Universität Helsinki und dem finnischen Technologieunternehmen Reaktor entwickelt wurde. Ziel ist es, ein breites Publikum mit den Grundlagen der KI vertraut zu machen. Obwohl der Kurs sich an alle Altersgruppen richtet, ist er besonders nützlich für Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte, die sich über KI informieren möchten (Gébl, 2023).

Die *AI for Youth*-Initiative von Intel Indien zielt darauf ab, Schülerinnen und Schüler der Mittel- und Oberstufe in den Grundlagen der KI auszubilden. Das Programm umfasst Schulungen für Lehrkräfte, Workshops für Schülerinnen und Schüler und die Bereitstellung von Lernressourcen (Intel, o. J.).

In Großbritannien gibt es verschiedene Programme und Initiativen, die sich auf die KI-Bildung konzentrieren, darunter das *AI School Program*. Dieses Programm (British Computer Society [BCS], 2023) zielt darauf ab, Schülerinnen und Schülern ein Verständnis für KI und ihre Anwendungen zu vermitteln und gleichzeitig ethische und gesellschaftliche Aspekte zu berücksichtigen.

In Deutschland gibt es Initiativen wie den *KI-Campus*², eine vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Plattform, die Lernmaterialien und Kurse zu KI anbietet. Einige Bundesländer haben begonnen, Informatikunterricht zu modernisieren und KI-Themen in den Lehrplan zu integrieren.

Auf nationaler Ebene ist im Herbst 2023 im Rahmen der Initiative *Künstliche Intelligenz – Chance für Österreichs Schulen* vom BMBWF (o. J.) ein Maßnahmenpaket unter Einbindung von Expertinnen und Experten aus dem Universitäts- und Hochschulbereich erarbeitet worden. Die Schwerpunkte bilden dabei die Etablierung von KI-Pilotschulen (verschiedene Schultypen aus ganz Österreich), Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien (Eduthek, Digi.Case, Schulbücher), Angebote für Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften zum Thema KI, Empfehlungen zu KI bei schriftlichen Arbeiten (vorwissenschaftliche Arbeit, Schularbeiten), Fördermöglichkeiten für KI in der Bildungsforschung sowie die Förderung der digitalen Schulentwicklung im Bereich KI (KI-Badges für Schulen). Wie auch

1 Siehe <https://www.elementsofai.com/>.

2 Siehe <https://ki-campus.org/>.

in Finnland gibt es seit Mai 2024 einen offenen und kostenfreien Kurs, den KI-MOOC³, der Lehrkräften einen ersten Einblick in die Geschichte und Begrifflichkeit sowie fach- und mediendidaktische Überlegungen im Kontext von KI gibt und von Lehrkräften aller Schulstufen – von der Primarstufe bis zur berufsbildenden höheren Schule – freiwillig absolviert werden kann.

Im neuen Pflichtgegenstand *Digitale Grundbildung* der Sekundarstufe I ist das Thema KI ebenfalls berücksichtigt. Der Lehrplan umfasst dazu in der dritten und vierten Klasse im Kompetenzbereich *Orientierung* folgende Deskriptoren: „Schülerinnen und Schüler können ... beschreiben, wie künstliche Intelligenz viele Software- und physische Systeme steuert; ... die Grenzen und Möglichkeiten von künstlicher Intelligenz reflektieren“ (Lehrplan Pflichtgegenstand Digitale Grundbildung, BGBl. II, Nr. 267/2022). Gleichzeitig findet sich im Lehrplan der Hinweis, dass die Themen- und Kompetenzbereiche der Digitalen Grundbildung auch fächerübergreifend zu denken sind bzw. in den übrigen Fächern behandelt werden sollen. Hierfür sind in den sogenannten Anwendungsbereichen auch thematische Vorschläge zu finden (Höfler, 2023, 2024).

Diese Initiativen und Rahmenrichtlinien zeigen, dass es weltweit Bestrebungen gibt, KI-Bildung in Schulen zu integrieren. Sie zielen darauf ab, Schülerinnen und Schülern die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, um in einer zunehmend durch KI geprägten Welt erfolgreich zu sein. Wenig Information gibt es in diesem Zusammenhang zu empirischen Befunden und Grundlagen für die genannten Initiativen. Es stellt sich die Frage, inwiefern die genannten Initiativen genutzt werden, welche Qualitätsmerkmale ihnen zugrunde liegen und inwiefern sie funktionieren, also effektiv oder effizient Ziele erreichen. Hier besteht – insbesondere vor dem Hintergrund unterschiedlicher Schulsysteme und bildungspolitischer Rahmen – dringender Forschungsbedarf.

Verwiesen sei hier auf eine Auswahl an Überblicks- bzw. Metastudien: So haben Casal-Otero et al. (2023) in ihrer Arbeit einen Überblick über verschiedene Möglichkeiten zur Integration von KI in der Schule erstellt. Eine Literaturrecherche über Scopus identifizierte 179 relevante Dokumente und zwei primäre Perspektiven: praktische Lernerfahrungen und theoretische Modelle. Während praktische Lernerfahrungen technische und angewandte Fähigkeiten betreffen, konzentrieren sich die theoretischen Ansätze auf die Entwicklung von Rahmenwerken für AI Literacy. Allerdings mangle es, so die Autorinnen und Autoren, an Studien, die das Verständnis der Schülerinnen und Schüler für KI nach dem Lernprozess bewerten. Auch die potenziellen negativen Folgen von unüberlegtem KI-Einsatz seien bislang kaum thematisiert worden. Ein klarer Kompetenzrahmen sei jedoch nötig, um Lehrpläne zu entwickeln, die modular, personalisiert und auf die Bedingungen der Schulen abgestimmt sind. Diese Lehrpläne sollten gemeinsam mit Lehrkräften entwickelt

3 Zu erreichen unter <https://www.virtuelle-ph.at/ki-mooc/>.

werden, so die Empfehlung. Almatrafi, Johri und Lee (2024) schlagen in ihrer Übersichtsstudie mehrere Richtungen für zukünftige Forschung vor. Es bedürfe empirischer Untersuchungen zur Verwendung von Ansätzen zur Bewertung von AI Literacy. Dabei sollten sowohl allgemeine Ansätze entwickelt und getestet werden, die grundlegende Fähigkeiten über verschiedene Bereiche hinweg erfassen, als auch fachspezifische, da die Anforderungen an AI Literacy je nach Fachbereich stark variieren. Zudem sollten die Bedeutungen verwandter Begriffe wie *Kompetenz* und *Literacy* klarer voneinander abgegrenzt werden. Momentan werde die Forschung zu AI Literacy größtenteils von oben nach unten gesteuert, doch es bestehe Potenzial für praxisnahe Studien, die untersuchen, wie Nutzerinnen und Nutzer KI-Technologien tatsächlich verwenden. Solche Feldstudien könnten ein besseres, kontextbezogenes Verständnis der KI-Kompetenz liefern, insbesondere in Bezug auf die menschliche Interaktion mit KI und die sich verändernden Lernanforderungen. Abschließend weisen die Autorinnen und Autoren darauf hin, dass es aus pädagogischer Sicht notwendig sei, verschiedene Lehrmethoden zur Vermittlung von KI-Kompetenz zu entwickeln, umzusetzen und auf ihre Wirksamkeit hin zu bewerten. Der Artikel von Steinbauer, Kandlhofer, Chklovski, Heintz und Koenigs (2021) diskutiert verschiedene AI-in-K12-Initiativen und -Projekte in Europa, Asien und Amerika entlang der vier Achsen *formale/informelle Bildung*, *Zusammenarbeit zwischen Forschung und Bildung*, *Niveau der KI-Ausbildung* sowie *Konzepte und Tools*. Sie erkennen, dass dem schulischen Bereich weniger Aufmerksamkeit geschenkt worden ist als der Hochschulebene. Es gebe zahlreiche Konzepte, doch seien diese unübersichtlich, vor allem fehle es an Repositorien mit Materialien, die qualitätsgesichert seien. So könnten Pädagoginnen und Pädagogen leichter qualitativ hochwertiges Material finden und das Vertrauen in das bereitgestellte Material werde gestärkt. Auch fehlten Daten über den Einsatz von Lehr- und Lernkonzepten mit größeren Teilnehmerinnen- und Teilnehmer-Gruppen und über einen längeren Zeitraum, bislang habe man sich eher auf kleine Gruppen von Kindern, beispielsweise einer Klasse oder eines Vereins konzentriert und nur stichprobenartig evaluiert. Um die Qualität der vorgeschlagenen Methoden und Ansätze zu beurteilen und Best-Practice-Beispiele herauszufinden, seien fundiertere Untersuchungen notwendig. Tenório, Olari, Chikobava und Romeike (2023) haben in einer bibliometrischen Analyse Publikationen im Bereich der KI-Kompetenz von 1989 bis 2021 betrachtet und dabei festgestellt, dass bislang die USA, China, Spanien und Deutschland die meisten Beiträge im Bereich der AI Literacy erstellt hätten und dabei vor allem das Massachusetts Institute of Technology, die University of Eastern Finland und das Georgia Institute of Technology herauszuheben seien. Betrachte man die beforschten Schlüsselwörter, seien maschinelles Lernen, Daten, Big Data, Deep Learning und Ethik die am häufigsten behandelten KI-Themen. Aktuellere Veröffentlichungen – gerade für das österreichische Bildungssystem –, Langzeitstudien, Studien zu größeren Teilnehmerinnen- und Teilnehmer-Studien und Qualitätskriterien für Unterrichtsressourcen, fehlten demnach (noch).

4.2 Bildungsrahmen

Auf internationaler Ebene ist von der Europäischen Union (European Commission, 2024) der *Aktionsplan für digitale Bildung (Digital Education Action Plan 2021–2027)* herausgegeben worden – mit dem Ziel, die Länder der EU bei der Anpassung ihrer Bildungssysteme an das Digitalzeitalter zu unterstützen. Der Aktionsplan gliedert sich in zwei strategische Prioritäten und umfasst insgesamt 14 Maßnahmen, wobei sich 3 davon konkreter mit KI im Bildungskontext befassen: Maßnahme 6 behandelt „Ethische Leitlinien für Lehrkräfte über die Nutzung von KI und Daten für Lehr- und Lernzwecke“, Maßnahme 8 legt den Fokus auf die „Aktualisierung des europäischen Referenzrahmens für digitale Kompetenzen im Hinblick auf die Einbeziehung von KI-Kompetenzen und Datenkompetenz“, und Maßnahme 10 thematisiert die „Empfehlung des Rates für eine bessere Vermittlung digitaler Fähigkeiten und Kompetenzen in der allgemeinen und beruflichen Bildung“ (darunter sind auch Programme zur Entwicklung digitaler Bildungswerkzeuge inklusive der Forschung über die Auswirkungen von KI zu verstehen).

Der von der Europäischen Kommission 2013 veröffentlichte und seither regelmäßig aktualisierte *Digital Competence Framework for Citizens (DigComp)* ist ein internationaler Referenzrahmen für digitale Fähigkeiten und eingebettet in den zuvor beschriebenen Aktionsplan für digitale Bildung der EU. Der Referenzrahmen berücksichtigt KI als wichtigen Bestandteil digitaler Kompetenz (Bewusstsein für KI-basierte Systeme, Verständnis für die Funktionsweise, gesellschaftliche, ethische und wirtschaftliche Implikationen; Vuorikari, Kluzer & Punie, 2024). Einige EU-Länder erstellen adaptierte, nationale Referenzrahmen, basierend auf dem EU DigComp. In Österreich ist dies die Ende 2022 veröffentlichte Version *DigComp 2.3 AT des Digitalen Kompetenzmodells für Österreich* (fit4internet, 2024).

Einen (aktuellen) Einstiegspunkt zur vertiefenden Recherche und Diskussion bieten auch interaktive Online-Visualisierungstools. So stellt beispielsweise die Website des *Council of Europe* (2024) mehr als 400 Dokumente und Initiativen von nationalen Behörden, dem privaten Sektor, internationalen Organisationen oder Multi-Stakeholder-Initiativen visuell und interaktiv dar. Als zweites Beispiel sei der *TrainDL Policy Monitor* (TrainDL, 2024) genannt, der den Fokus auf die Analyse und Visualisierung europäischer Strategien und Pläne für die Lehrkräfteaus- und -weiterbildung im Bereich *KI und Datenkompetenzen (AI Literacy and Data Literacy)* legt. Im Rahmen des dreijährigen EU-Projekts *TrainDL* (Olari et al., 2023) sind zudem *Policy Recommendations* für die Integration von *AI und Data Literacy* in die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonal entwickelt worden. Die Kernaussagen fokussieren sich jedoch auf Informatik-Lehrkräfte (TrainDL, 2023).

Die Studie von Schmid, Blanc, Toepel, Pinwart und Drachsler (2021) erarbeitete vier strategische Handlungsempfehlungen für KI im Bildungskontext: 1) Anregung didaktisch orientierter Innovationsprozesse und Schaffung von Möglichkeiten für das Experimentieren mit intelligenten Anwendungen; 2) Akzeptanz der KI durch Lehrkräfte durch deren

Unterstützung mittels effektiver, zuverlässiger und datenschutzkonformer KI-Werkzeuge; 3) Förderung der weiteren Entwicklung von KI-Anwendungen im Bildungsbereich durch Bereitstellung sicherer Datenbestände für das Training und das Testen der Modelle; 4) die enorme Wichtigkeit der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften wird schließlich durch die vierte Empfehlung („Qualifizierung des Lehrpersonals ausbauen und KI als Bildungsthema im Unterricht etablieren“) hervorgehoben. Die zentrale Rolle des Menschen im Umgang mit KI stellt auch der „*Guidance for generative AI in education and research*“ (Miao, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] & Holmes, 2023) heraus (siehe dazu auch Abschnitte 5.4 sowie 5.5).

Der von Mishra und Koehler (2006) entwickelte Technological-Pedagogical-Content-Knowledge-Rahmen (TPACK-Rahmen) wurde von Celik (2023) zum *Intelligent-TPACK* weiterentwickelt. Er beschreibt, wie Lehrkräfte die Integration von Technologie, Pädagogik und Fachinhalten effektiv gestalten können, indem sie KI nutzen. Der von Celik (2023) entwickelte Fragebogen zur Erhebung der Kompetenzen von Lehrenden kann dabei helfen, in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung passgenaue Angebote zu liefern, und die Lehrpersonen dabei unterstützen, ihre eigenen Fähigkeiten einzuschätzen und Fortbildungslücken zu erkennen. Eine Langzeitstudie zur Erhebung der Kompetenzen von Lehrenden wird für das Bildungssystem – von der Primar- bis zur Erwachsenenbildung – dringend empfohlen, auch um Rückschlüsse auf die Effektivität und Effizienz von Schulungsangeboten sowie auf Lücken im Aus- und Weiterbildungsbereich ziehen zu können und damit der vierten Empfehlung von Schmid et al. (2021) entsprechen zu können.

5 Herausforderungen im Bildungsbereich

Das Thema KI umfasst, wie bereits gezeigt, eine Vielzahl an Definitionen, Anwendungen, Zugängen und Perspektiven. Entsprechend umfassend sind die Herausforderungen, mit denen sich das Bildungssystem konfrontiert sieht (Ahmad, Rahmat, Mubarik, Alam & Hyder, 2021; Holmes & Tuoni, 2022; Lodge, Thompson & Corrin, 2023; Olga et al., 2023; Schmidt, 2023; Schmidt & Strasser, 2022; Strasser, 2023).

Fütterer und Kolleginnen/Kollegen (2023) führten kurz nach der Veröffentlichung von ChatGPT eine Twitter-Daten-Analyse durch, um weltweite Reaktionen hinsichtlich dieses KI-Tools besser zu verstehen. Es zeigte sich unter anderem, dass Bildung – neben generischen Aspekten (z. B., wie auf ChatGPT zugegriffen werden kann) – eines der Hauptthemen war. Inhaltlich bezogen sich die Diskussionen sowohl auf spezifische Themen (z. B. das Verfassen von Schülerinnen- und Schüler-Aufsätzen, „Schummeln“ bzw. die Möglichkeit, dass ChatGPT Prüfungen erledigt) als auch auf weitergehende Fragestellungen (u. a. Chancen, Einschränkungen oder Konsequenzen der ChatGPT-Nutzung). Diese Studie unterstreicht die enorme Relevanz des Themas KI in der Bildung. Die Autorinnen und Autoren empfehlen, dass alle im Bildungskontext beteiligten Akteurinnen

und Akteure (Schulleitungen, Lehrkräfte, Bildungspolitik) Richtlinien für die Nutzung von KI beziehungsweise speziell für Anwendungen der generativen KI (z. B. ChatGPT) in ihren jeweiligen Bereichen entwickeln müssen (siehe auch Miao et al., 2023). Dies sollte jedoch nicht bundesland- oder schultypenspezifisch, sondern übergreifend erfolgen.

5.1 Datenschutz und Sicherheit

Der Umgang mit sensiblen Schülerinnen- und Schüler-Daten ist eine zentrale Herausforderung. KI-Systeme sammeln und analysieren große Mengen an Daten, was Bedenken hinsichtlich des Datenschutzes und der Sicherheit, beispielsweise in der Nutzung von Learning Analytics oder auch im Kontext der Verwaltung von Schülerinnen- und Schüler-Daten, aufwirft. Schulen bzw. ihre Erhalterinnen/Erhalter müssen sicherstellen, dass die gesammelten Daten ordnungsgemäß geschützt und nur zu legitimen Bildungszwecken verwendet werden und nicht in falsche Hände geraten oder missbraucht werden.

Fehlerhafte Algorithmen oder ungenaue Datenanalysen können zudem zu falschen Schlussfolgerungen und Entscheidungen führen, die das Lernen der Schülerinnen und Schüler negativ beeinflussen könnten. Ein prominentes Beispiel ist der Fall in Großbritannien 2020, als ein Algorithmus zur Bewertung von Schulabschlüssen während der COVID-19-Pandemie genutzt wurde. Dieser bevorzugte Schülerinnen und Schüler aus wohlhabenderen Schulen und benachteiligte solche aus ärmeren Schulen, was zu massiver Kritik führte und schließlich rückgängig gemacht wurde (Reuter, 2020). Ähnliche Beispiele zeigen, dass Datenanalysen zur Identifizierung von Risikoschülerinnen und -schülern fehlerhafte Empfehlungen aussprachen und entweder unnötige Maßnahmen ergriffen oder bedürftige Schülerinnen und Schüler übersahen. Auch adaptive Lernsoftware erwies sich in manchen Fällen als problematisch, da fehlerhafte Algorithmen Schülerinnen und Schüler falsch einstufen konnten, was zu Über- oder Unterforderung führte. Es ist wichtig, dass diese Systeme regelmäßig überprüft und verbessert werden, um ihre Genauigkeit und Zuverlässigkeit zu gewährleisten. Weiterhin ist es notwendig, Lehrkräfte in der Interpretation der von der KI generierten Ergebnisse zu schulen und zu unterstützen. Sie müssen nicht nur in der Lage sein, KI-Technologien effektiv in ihren Unterricht zu integrieren, sondern auch die für ihre jeweilige Klasse passende Unterstützung auszuwählen. Dies erfordert umfassende Schulungen und kontinuierliche Weiterbildung, damit sie die Technologie verstehen und optimal nutzen können.

Wenn es um die Einstellung von Lehrkräften zum Thema *KI* geht, weist die Forschungsliteratur zahlreiche Arbeiten auf, die tendenziell positive Grundhaltungen zum Thema KI im Unterricht bei Lehrkräften aufzeigen (Al Darayseh, 2023; Kim & Kim, 2022; Polak, Schiavo & Zancanaro, 2022), wenngleich der Terminus „positive Grundhaltung“ in den Untersuchungen nicht immer klar operationalisiert ist. Einstellung und Nutzung von KI im Unterricht variieren jedoch stark, „persönliche Erfahrungen mit KI, der Schultyp und das Fachgebiet [seien] wesentliche Faktoren“, wie eine aktuelle Studie von Helm, Große & öbv (2024, S. 379) zeigt, was zu einer suboptimalen Implementierung und in weiterer

Folge zu Bildungsungerechtigkeit je nach Schulstandort führen kann (siehe hierzu Abschnitt 6.2). Eine laufende Evaluierung der Haltung wäre wünschenswert, um den Bereich von Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrenden zukunftsorientiert planen zu können.

5.2 Bildungsgerechtigkeit und ethische Aspekte

Nicht alle Schülerinnen und Schüler haben den gleichen Zugang zu modernen Technologien und Internetverbindungen sowie die finanziellen Möglichkeiten eines gleichberechtigten Zugangs zu KI-Anwendungen (Kasneci et al., 2023). Diese digitale Kluft kann dazu führen, dass einige Schülerinnen und Schüler von den Vorteilen der KI-basierten Bildungsressourcen ausgeschlossen werden. Schulen müssen darin unterstützt werden, Wege zu finden, um sicherzustellen, dass alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihrem sozioökonomischen Hintergrund, Zugang zu diesen Technologien haben und den Umgang mit ihnen lernen.

Der Einsatz von KI im Bildungsbereich wirft auch ethische Fragen auf, insbesondere in Bezug auf die Fairness und Transparenz der Algorithmen. Es besteht die Gefahr, dass bestehende Ungleichheiten verstärkt werden, wenn Trainingsdatensätze Verzerrungen aufweisen, die Algorithmen voreingenommen sind oder nicht alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen berücksichtigen. Zudem müssen die Auswirkungen der Automatisierung auf die Rolle der Lehrkräfte und das traditionelle Bildungsmodell im Allgemeinen berücksichtigt werden. Dabei darf auf die Folgen von Deskilling (z.B. Morris et al., 2023) – also dass Aufgaben, die traditionell menschliche Expertise erfordern, zunehmend von KI-Systemen übernommen werden – nicht vergessen werden. Beispiele aus der Vergangenheit, wie die Nutzung von physischen Karten versus Google Maps, Taschenrechnern versus Kopfrechnen und von Übersetzungsprogrammen versus Wörterbüchern, zeigen die Richtung. Dies kann dazu führen, dass Menschen ihre praktischen Fähigkeiten und ihr tiefes Verständnis in bestimmten Bereichen verlernen oder gar nicht erst entwickeln (Dwivedi et al., 2023; Deutscher Ethikrat, 2023).

5.3 Die Rolle der Lehrperson

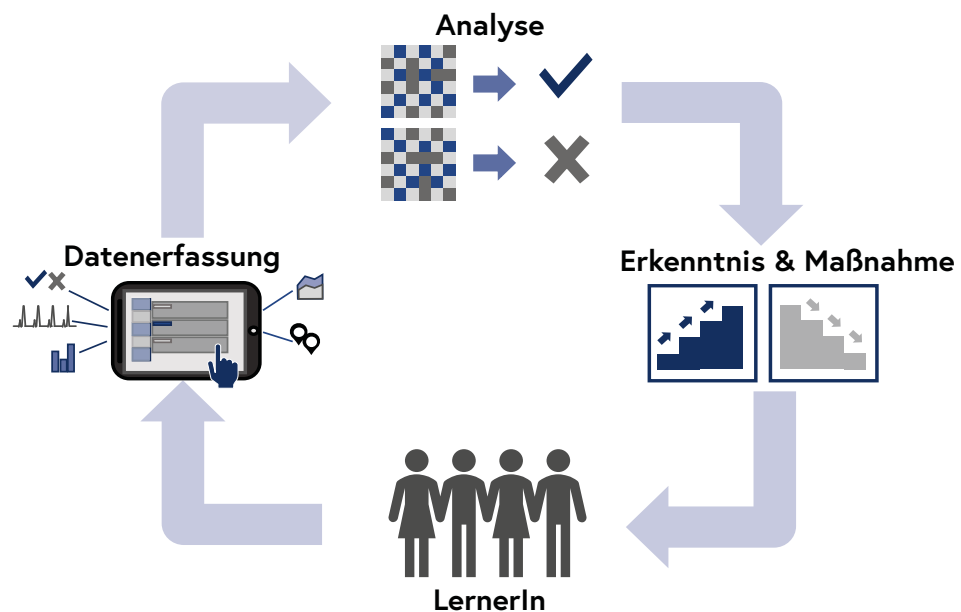
Das Thema KI ist im schulischen Narrativ ein teilweise sehr generisch geführtes, das zu Missverständnissen führt (Bewersdorff, Zhai, Roberts & Nerdel, 2023). Diese gehen so weit, dass Diskussionen darüber geführt werden, ob die KI Lehrpersonen ersetzen wird (Gillani, Eynon, Chiabaut & Finkel, 2022; Long & Magerko, 2020).

Mittlerweile gibt es eine Vielzahl an KI-gestützten Werkzeugen, die durch ihre generative Performanz bestehende Unterrichtskonzepte möglicherweise in der ursprünglichen Durchführung (Stichwort: Korrekturarbeit, automatisches Erstellen von Handouts) infrage stellen. Im Sinne des Deskillings und der Nutzung intelligenter Tutoren- und Bewertungssysteme könnten Lehrkräfte, die sich stark auf KI-gestützte Lehr- und Bewertungswerkzeuge verlassen, auch weniger Gelegenheit haben, ihre Fähigkeiten in der individuellen Schülerinnen- und Schüler-Bewertung und Unterrichtsplanung zu verbessern. Das Thema

KI ist bislang oftmals kein Thema der Evidenzen hinsichtlich signifikanter Effekte auf Lern-Lehr-Performanz im Unterricht (Williamson & Eynon, 2020), wenn man von den Überlegungen zu hybriden Systemen absieht, die die Lehrpersonen und Forschenden dabei unterstützen können, individualisierte und personalisierte Lehr- und Lernkontexte zu schaffen. Hier ist eine klare Forschungslücke zu erkennen, die es zu schließen gilt, um, u. a. in der Planung und Entwicklung von Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten, nicht anekdotisch, sondern evidenzbasiert agieren und planen zu können.

Die Hauptaufgabe (hybrider) KI-Systeme im Zusammenhang mit Überlegungen der Didaktisierung ist es, Lern- und Lehrprozesse zu erleichtern, indem sie die menschliche Leistungsfähigkeit durch schnelle Datenerfassung, -analyse und -umsetzung in aussagekräftige Erkenntnisse und Maßnahmen ergänzt (Chen, Chen & Lin, 2020; Kamar, 2016; Molenaar, 2021; Ninaus & Sailer, 2022a). Entsprechend lässt sich der Lernprozess mit hybriden KI-Systemen als geschlossenes Schleifensystem konzeptualisieren, wie in Abbildung 5 visualisiert ist.

Abb. 5: Hybrides KI-System



Quelle: Ninaus und Sailer (2022a, 2022b).

Der Mensch als LernerIn oder Lerner steht in diesem System immer im Zentrum und soll die lernende oder lehrende Person unterstützen. Im Folgenden wird kurz näher auf die einzelnen Komponenten von hybriden KI-Systemen eingegangen, nämlich (1) Datenerfassung, (2) Analyse und (3) abgeleitete Maßnahmen/Erkenntnisse. In jeder Komponente wird zudem die Bedeutsamkeit des Menschen in hybriden KI-gestützten Lernsystemen verdeutlicht. Dabei soll die Rolle des Menschen als informierte Entscheidungsträgerin oder informierter Entscheidungsträger im Fokus stehen.

Heutige Hardware, Netzwerktechnologien und Datenverarbeitungsmethoden erlauben die Erfassung und Verarbeitung äußerst heterogener bzw. multimodaler Daten (Di Mitri, Schneider, Specht & Drachsler, 2018). Für eine umfangreichere Übersicht soll hier auf einen aktuellen Übersichtsartikel von Sailer und Kolleginnen/Kollegen (2024) im Kontext von Learning Analytics verwiesen werden. Insbesondere die Verwendung und Analyse von Textdaten aus digitalen Lernumgebungen (z. B. Essays von Lernenden) können von hybriden KI-Systemen profitieren, indem *Text-Mining* und Natural Language Processing verwendet werden, um Produkte der Lernenden (semi-)automatisiert zu analysieren (Bauer, Sailer, Kieseewetter, Fischer & Fischer; 2022; Gombert et al., 2024).

Im Vergleich zu traditionellen Bewertungsmethoden wie Schulnoten oder Leistungsdaten, die erst nach Abschluss einer Lernaufgabe vorliegen, bieten kontinuierlich erfasste physiologische und verhaltensbezogene Daten einen detaillierteren Einblick in kognitive, emotionale und motivationale Prozesse der Lernenden (Di Mitri et al., 2018; Nebel & Ninaus, 2019; Ochoa, 2022; Schneider, Börner, Van Rosmalen & Specht, 2015). Eine der Hauptherausforderungen solcher Daten ist es jedoch, klare Schlussfolgerungen zu ziehen und Erklärungen zu liefern (Gray & Bergner, 2022). Die Entscheidungen über die zu erfassenden Daten und die eingesetzten Sensoren erfordern eine fachübergreifende Zusammenarbeit von Praxis (z. B. Lehrkräfte) und Forschung (z. B. aus den Bereichen Fachdidaktik, Pädagogik, Psychologie; siehe Sailer et al., 2024, für einen vertiefenden Einblick in aktuelle Entwicklungen von Learning Analytics). Obwohl die Datenerfassung automatisiert erfolgt, bleibt die menschliche Rolle als Entscheidungsträgerin oder Entscheidungsträger essenziell. Um diese Rolle übernehmen zu können, bedürfen Lehrpersonen jedoch eines Verständnisses für die Funktionsweise von KI, das es auszubilden und kontinuierlich zu trainieren gilt.

Die Auswahl von Sensoren und die Bestimmung der zu erfassenden Daten und Metriken sind entscheidende Schritte in hybriden KI-gestützten Lehr-Lern-Systemen. Einzelne Datenpunkte wie Noten können zwar den Lernerfolg beschreiben, sind aber unzureichend, um Lernprozesse umfassend darzustellen, da sich diese als komplex und dynamisch darstellen (Sailer et al., 2024). Die Sammlung einer Vielzahl von multimodalen Daten ist daher in vielen Fällen angebracht (Blikstein, 2013; Sailer et al., 2024). Eine hohe Anzahl an Daten und Metriken hat jedoch zur Folge, dass diese in ihrer Gesamtheit nur schwer interpretiert werden können, da die menschliche Informationsverarbeitungskapazität begrenzt und nicht in der Lage ist, die zahlreichen Datenkanäle und Metriken gleichzeitig zu verarbeiten und zu interpretieren. KI kann in diesem Fall unterstützen, Muster in den Daten zu erkennen, die beispielsweise durch die Lehrkraft interpretiert werden können. Dies erfordert eine enge Verzahnung des Schrittes der Datenerfassung mit der Analyse, um aus den Daten jene herauszufiltern, die wesentlich zum Verständnis beitragen können.

Von zentraler Bedeutung in hybriden KI-gestützten Lernsystemen ist die Personalisierung des Lernprozesses, um ebendiesen zu verbessern (siehe Sailer et al., 2024). Diese

Personalisierung oder Individualisierung des Lernprozesses, oft auch als Adaptivität bezeichnet, zielt darauf ab, Lernenden maßgeschneiderte Lernerfahrungen und die nötige Unterstützung zu bieten, die sie benötigen, um ihre Lernziele erfolgreich zu erreichen (Bernacki, Greene & Lobczowski, 2021; Plass & Pawar, 2020). Dies kann durch verschiedene Lernwege und angepasste Unterstützungsangebote erreicht werden. Studien belegen die positiven Effekte von personalisiertem Lernen in adaptiven Lernumgebungen auf den Lernerfolg (für Übersichtsarbeiten siehe Aleven, McLaughlin, Glenn & Koedinger, 2016; Bernacki et al., 2021; Ninaus & Nebel, 2021). Typische Methoden zur Umsetzung von Mikroadaptivität sind Feedback- und Scaffolding-Ansätze (Hattie & Timperley, 2007; Belland, Walker, Kim & Lefler, 2017), die von Expertinnen und Experten aus Fachdidaktik, Pädagogik und Psychologie entwickelt werden. Dieser interdisziplinäre Ansatz sollte demnach bereits in der Ausbildung von Lehrkräften forciert werden. Jedoch ist hierbei noch viel Forschungsarbeit zu leisten, da sich die Umsetzung von Personalisierung und Adaptivität äußerst komplex darstellt und es dadurch auch zu negativen Ergebnissen führen kann, wenn beispielsweise die Umsetzung fehlerhaft oder monoperspektivisch ist oder Lernzielerreichungen fehlinterpretiert werden (im Sinne von Fossilisierungen beispielsweise beim Sprachenlernen, siehe Han & Selinker, 2005). Daher sind wissenschaftliche Theorie und interdisziplinäre Zusammenarbeit zentral für die Umsetzung von Adaptivität und Personalisierung in KI-gestützten Lernsystemen.

Ein zentraler Aspekt in der Umsetzung von Maßnahmen in hybriden KI-gestützten Lernumgebungen ist die Entscheidung über die Notwendigkeit und Umsetzungsart verschiedener Maßnahmen (Sailer et al., 2024; Yan, Martinez-Maldonado & Gašević, 2024). Bei einfachem, adaptivem Feedback und einigen Arten des adaptiven Scaffoldings trifft die KI oftmals selbst die Entscheidung, beispielsweise durch Aktivierung spezifischer Feedback-Sequenzen basierend auf Erkennung von Mustern in Texten (Sailer et al., 2022). Alternativ kann die Entscheidungsmacht bei Lehrkräften liegen, die durch KI-Analysen unterstützte Vorschläge für personalisierte Lernhilfen erhalten, oft visualisiert durch ein Lehrerinnen- und Lehrer-Dashboard, um ihre Lehrstrategien zu verfeinern (Wiedbusch et al., 2021). Eine dritte Option bietet den Lernenden selbst die Möglichkeit, über Anpassungen in ihrer Lernumgebung zu entscheiden, wobei sie auf Basis eigener Aktionen über die Annahme oder Ablehnung von vorgeschlagenen Modifikationen bestimmen (Plass & Pawar, 2020).

Diese Herangehensweisen spiegeln ein Spektrum an Autonomie wider, von voll automatisierten Systementscheidungen bis hin zu individueller Kontrolle der Lernenden; es lässt sich in allen Schritten des geschlossenen Schleifensystems identifizieren (siehe Abbildung 5). Molenaar (2022) vergleicht dieses Autonomie- oder Kontrollspektrum zwischen Lehrkraft, Lernerin/Lerner und KI mit autonomen Fahrsystemen, bekannt aus der Automobilindustrie, bei denen mehr oder weniger Kontrolle an das Fahrzeug bzw. an die KI abgegeben wird (für umfassendere Erläuterungen siehe Molenaar, 2021, 2022). Je nach Einsatzszenario und Verlässlichkeit bzw. Genauigkeit des KI-gestützten Lern-

systems muss somit dynamisch das Kontrollspektrum zwischen Lehrkraft, Lernerin/Lerner und KI angepasst werden. Für den formalen Bildungsbereich sollte klar sein, dass eine vollständige Automatisierung und somit völlige Kontrollübergabe an die KI keine Lösung ist. Die beste Form lässt sich dadurch beschreiben, wenn menschliche und künstliche Intelligenz kombiniert und eine ausreichende menschliche Kontrolle gewährleistet wird (Molenaar, 2022; Ninaus & Sailer, 2022a, b; Sailer et al., 2024). Dies entspricht hybriden KI-Systemen, die den Menschen als finalen Entscheidungsträger festlegen.

5.4 Die Perspektive der Lernenden

KI-gestützte Lernsysteme ermöglichen selbstgesteuertes Lernen und personalisierte Lernerfahrungen (Li, Baker & Warschauer, 2020). Im Kontext der Adaptivität stehen sie im Zentrum der Überlegungen (siehe Abschnitt 5.3), über das adaptive Lernen hinaus ändert sich aber auch die Rolle der Lernenden. Schülerinnen und Schüler übernehmen eine aktivere Rolle in ihrem eigenen Lernprozess, indem sie (adaptive) KI-gestützte Lernplattformen nutzen, die ihnen ermöglichen, in ihrem eigenen Tempo zu lernen und ihre Lernpfade individuell anzupassen. Sie profitieren außerdem von personalisierten Lernerfahrungen, die auf ihre individuellen Stärken und Schwächen zugeschnitten sind. KI-Systeme können detailliertes Feedback geben und spezifische Empfehlungen zur Verbesserung bieten, was das Lernen effektiver und zielgerichteter macht. Dies kann ihre Selbstständigkeit und Eigenverantwortung fördern, bedarf aber gleichzeitig einer Ausbildung dieser Kompetenzen, was gerade vor dem Hintergrund standardisierter Überprüfungsformate eine Herausforderung für das Schulsystem im Gesamten darstellt.

Durch KI-Technologien werden außerdem kollaborative Lernformen unterstützt, bei denen Schülerinnen und Schüler gemeinsam an Projekten arbeiten und sich gegenseitig unterstützen können. KI-Anwendungen können dabei helfen, Gruppenarbeiten zu organisieren und zu optimieren, sodass jede Schülerin und jeder Schüler einen Beitrag leisten kann, was im Hinblick auf das spätere Arbeitsleben eine wichtige Kompetenzbildung darstellt (Ehlers, Lindner, Sommer & Rauch, 2023).

Die Nutzung von KI im Bildungsbereich erfordert jedoch, dass Schülerinnen und Schüler digitale Kompetenzen entwickeln und lernen, wie man mit modernen Technologien umgeht. Dies schließt nicht nur technische Fähigkeiten ein, sondern auch das Verständnis für die ethischen und gesellschaftlichen Auswirkungen von KI und somit die sogenannte AI Literacy.

Zudem können aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler ebenfalls Effekte des Deskillings, wie in Abschnitt 5.3 bereits aus Lehrendenperspektive beschrieben, auftreten. Ein wesentlicher Aspekt ist hierbei die Abnahme kritischer Denkfähigkeiten. Verlassen sich Lernende in ihrem Lernprozess zu sehr auf KI-gestützte Systeme, könnten sie den Anreiz verlieren, komplexe Probleme selbst zu lösen. Diese Abhängigkeit kann dazu führen, dass sie nicht die notwendigen Fähigkeiten entwickeln, um kritisch zu denken und

Probleme kreativ anzugehen. Darüber hinaus könnte auch ihre Anpassungsfähigkeit und Flexibilität eingeschränkt werden. Wenn sich Lernende zu sehr auf vorgegebene Lösungen verlassen, könnten sie Schwierigkeiten haben, sich neuen oder unerwarteten Situationen anzupassen, da ihnen die Erfahrung und das Vertrauen fehlen, Probleme eigenständig zu lösen. Dies könnte in weiterer Folge auch die Motivation und das Engagement negativ beeinflussen. Der ständige Zugang zu sofortigen Antworten und Lösungen könnte dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler weniger intrinsische Motivation entwickeln, sich mit einem Thema auseinanderzusetzen und eigenständig nach Lösungen zu suchen und Strategien zur Lösungsfindung zu entwickeln. Dies könnte langfristig zu einer oberflächlichen Lernkultur führen, in der das tiefe Verständnis und die Freude am Lernen verloren gehen und die eigene Leistung keine Rolle mehr spielt.

Darüber hinaus kann Deskillung auch die sozialen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigen. Wenn technologische Hilfsmittel menschliche Interaktionen ersetzen, haben Schülerinnen und Schüler möglicherweise weniger Gelegenheit, Kommunikationsfähigkeiten, Teamarbeit und Empathie zu entwickeln, soziale Kompetenzen, die jedoch entscheidend für den Erfolg sowohl im beruflichen als auch im privaten Leben sind. Es erscheint zentral, die Schülerinnen und Schüler für die Notwendigkeit des Lernens *ohne* oder *trotz* KI zu sensibilisieren. Können sie die von einer KI generierten Ergebnisse nicht einordnen oder interpretieren, kann es zu Fehlentscheidungen oder Bias kommen. Die Ausbildung von Fach- bzw. Faktenwissen erscheint daher nach wie vor von zentraler Bedeutung (Schönbächler, Himpsl-Gutermann & Strasser, 2023) und gleichzeitig Voraussetzung für die Ausbildung einer AI Literacy, da sie die Basis für eine Bewertung und kritische Betrachtung KI-generierter Ergebnisse sind.

5.5 Berücksichtigung von Artificial Intelligence Literacy

AI Literacy bezieht sich auf das Wissen und die Fähigkeiten, die notwendig sind, um KI zu verstehen, zu nutzen und kritisch zu bewerten. Sie umfasst das Verständnis der grundlegenden Konzepte und Funktionsweisen von KI, also Kenntnisse über die Prinzipien, Algorithmen und Technologien, die hinter KI-Systemen stehen (siehe Abschnitt 3), die Fähigkeit, KI-Anwendungen zu bedienen einschließlich der Interpretation von Ergebnissen und der Interaktion mit KI-Systemen (siehe Abschnitt 5.4), und die Auswirkungen von KI auf Gesellschaft und Ethik kritisch zu reflektieren, insbesondere unter Berücksichtigung von Fragen des Datenschutzes, der Fairness und der Verantwortlichkeit (siehe Abschnitte 5.1, 5.2 und 5.3; Ehlers et al., 2023; Long et al., 2023). Für Lehrpersonen kommt noch das Wissen hinzu, in welchen konkreten Lernkontexten KI eingesetzt werden kann (Zhai et al., 2021; Laupichler et al., 2022; Casal-Otero et al., 2023). Long und Magerko (2020) fügen dem noch das Bewusstsein über KI-Ressourcen (Quellen, Linklisten, Toolkategorien) hinzu.

6 Implikationen für den Bildungsbereich

Das konzeptualisierte geschlossene Schleifensystem, wie in Abbildung 5 und in Abschnitt 5.3 beschrieben, unterstreicht die Komplexität von KI-gestützten Lernsystemen und hebt die Notwendigkeit einer ausgewogenen Integration von menschlichen und KI-gesteuerten Entscheidungen hervor (Molenaar, 2022). Obwohl digitale Technologien und KI in der Lage sind, viele Entscheidungen zu automatisieren, bleibt die menschliche Entscheidungsfindung unverzichtbar und erfordert interdisziplinäre Expertise (Huber et al., 2024). Die Forschung betont die Bedeutung menschlicher Eingriffe im Design- und Implementierungsprozess von KI in der Bildung und plädiert entsprechend für hybride Lösungen, bei denen KI und menschliche Entscheidungen einander ergänzen und gegenseitig überwachen (Molenaar, 2022; Ninaus & Sailer, 2022a). Dieses hybride Vorgehen, das menschliche Urteilsfähigkeit und KI-Unterstützung kombiniert, sollte am effektivsten sein, um Lernprozesse zu verbessern, und gleichzeitig sollten dadurch die Risiken von Fehlentscheidungen minimiert werden (Ninaus & Sailer, 2022a). Es bedarf jedoch regelmäßiger Schulungen über die Fachgrenzen hinaus, um auch die interdisziplinäre Perspektive zu ermöglichen bzw. zu verstärken.

6.1 Implikationen für die Unterrichtsplanung

6.1.1 Prozess- statt Produktorientierung

Die wachsende Präsenz digitaler Lehr- und Lerntechnologien, wie etwa Lernspiele, Simulationen und Lernmanagementsysteme, unterscheidet sich oft von traditionellen Bildungssettings mit meist lehrkraftzentriertem Unterricht, schriftlichen Abschluss- oder Schularbeiten als Hauptbewertungsmethode und „Einheitslösungen“, wie einheitlichen Schulbüchern. Digitale Technologien bieten die Möglichkeit, diese traditionellen Ansätze zu erweitern, um Lernende und Lehrende zu unterstützen. Ein wichtiges Potenzial des Einsatzes digitaler Lehr- und Lerntechnologien – neben ihrer didaktisch reflektierten, lernziel- und auch kompetenzorientierten Auswahl – ist die Sammlung und Analyse von Interaktions- und Prozessdaten, die Einblicke in den Lehr- und Lernprozess ermöglichen. Insbesondere in Zeiten von generativer KI spielt der Prozess des Lernens eine übergeordnete Rolle, da das Produkt des Lernens (z. B. ein schriftlicher Bericht über die Geschichte von Österreich, eine Zusammenfassung und kritische Reflektion von Literatur wie *Faust* oder *Moby Dick*) an die KI ausgelagert werden kann. Wird der Prozess stärker begleitet, bedarf es Möglichkeiten des Feedbacks und der Begleitung, was von den Lehrenden zusätzliche Zeit in Anspruch nimmt und dem Schritt der Erkenntnis/Maßnahme im geschlossenen Schleifensystem zugehörig ist (siehe Abbildung 5). Diese zusätzlich notwendige Zeit der Begleitung des Lernprozesses bedarf Überlegungen im Kontext der Lehrverpflichtung, die in ihrer aktuellen Ausgestaltung intensive und individuelle Begleitprozesse erschwert.

6.1.2 Feedback

Feedback-Modelle differenzieren oft zwischen verschiedenen Ebenen, auf die sich die Rückmeldung bezieht: Aufgabenebene, Prozessebene, Selbstregulationsebene und die persönliche Ebene, wie Lob (Hattie & Timperley, 2007). Aufgabenspezifisches Feedback gibt Auskunft darüber, ob eine Aufgabe richtig gelöst worden ist, was vor allem bei einfacheren Aufgaben effektiv ist. Für komplexere Aufgaben sind Feedbackformen auf Prozess- und Selbstregulationsebene nötig, die sich auf die zur Aufgabenlösung erforderlichen Schritte bzw. auf die Überwachung und Steuerung des Lernprozesses konzentrieren (Hattie & Timperley, 2007; Wisniewski, Zierer & Hattie, 2020). Adaptives Feedback in diesen Bereichen hilft Lernenden, ihr Wissen zu reflektieren und Verbesserungspotenziale zu erkennen. Fehler können umgehend rückgemeldet werden (Bimba, Idris, Al-Hunaiyyan, Mahmud & Shuib, 2017; Narciss et al., 2014).

Adaptives Feedback ist in digitalen Lernumgebungen in Form von korrektivem Feedback (dieses bezieht sich auf die Korrektheit einer Aufgabe) für einfache Aufgaben gängig. Für komplexere Inhalte und auf Prozess- und Selbstregulationsebene ist adaptives Feedback deutlich anspruchsvoller in der Umsetzung. Forschung im Bereich der intelligenten tutoriellen Systeme hat hierzu bereits unterschiedlichste Zugänge zur Analyse von Interaktionsdaten und geschlossenen Antwortformaten (z. B. Multiple-Choice-Tests) erprobt (Graesser, Hu & Sottolare, 2018). KI, insbesondere Natural Language Processing, bietet fortschrittliche Möglichkeiten, auch offene Antwortformate (z. B. Essays) zu analysieren und personalisiertes Feedback zu geben, was die Argumentationsqualität verbessern kann (Sailer et al. 2022; Zhu et al., 2017; Zhu, Liu & Lee, 2020), aber auch die wahrgenommene Nützlichkeit erhöhen kann (Gombert et al., 2024).

6.1.3 Scaffolding als Möglichkeit der individualisierten Begleitung

Scaffolding ist eine weitere Methode der Adaptivität, die vorrangig im problemorientierten Lernen Anwendung findet. Sie zielt darauf ab, Lernende durch gezielte Unterstützung zu befähigen, Herausforderungen oder Probleme zu meistern, die sie allein – ohne zusätzliche Unterstützung – nicht oder nur schwer bewältigen könnten. Damit soll Scaffolding den Erwerb von Wissen und Kompetenzen unterstützen, indem es Lernende in ihren Lernprozessen gezielt fördert (Belland et al., 2017; Reiser & Tabak, 2014). Diese Unterstützung kann kognitiver (z. B. Aufforderung, Zusammenhänge genauer zu beschreiben) oder metakognitiver (z. B. Aufforderung zur Selbstreflexion) Natur sein. Aber auch sozial-kognitive oder affektiv-motivationale *Scaffolds* sind bei KI-gestützten Systemen durch Strukturierung der Zusammenarbeit in Gruppen (Radkowsch, Vogel & Fischer, 2020) oder Förderung von Motivation und Selbstwirksamkeit (Koskinen, McMullen, Ninaus & Kiili, 2022) möglich. Scaffolding kann auf sehr unterschiedliche Arten durch Lehrkräfte oder innerhalb digitaler Lernumgebungen selbst realisiert werden (Reiser & Tabak, 2014) und beinhaltet oft das schrittweise Hinzufügen oder Entfernen von Hilfestellungen, basierend auf dem aktuellen Leistungsniveau und den Bedürfnissen der Lernenden, um eine adaptive Lernunterstützung zu bieten (Radkowsch, Sailer, Schmidmaier, Fischer & Fischer, 2021).

6.1.4 Berücksichtigung zusätzlicher Kompetenzen

Wie in Abschnitt 5.4 beschrieben, bedarf das Lernen mit KI-Systemen eines hohen Grads an Selbststeuerung und Eigenverantwortung sowie kollaborativer Kompetenzen, die es im Unterricht auch vor dem Hintergrund standardisierter Zielüberprüfungen zu berücksichtigen gilt. In Anlehnung an die Überlegungen zum Lernen *mit*, *über* und *trotz* Medien, wie sie von Döbeli Honegger (2016, S. 76) unter der Trias „Werkzeug, Thema und Ablenkung“ für die Informatik zusammengefasst worden sind, lässt sich für die Ausbildung einer AI Literacy zudem das Lernen *mit*, *über* und *trotz* KI als Desiderat einführen. Hierzu gehört u. a. eine Anwenderinnen- und Anwender-Kompetenz im Hinblick auf die Auswahl und die Nutzung sowie eine Reflexionskompetenz im Hinblick auf die Interpretation von Ergebnissen. KI ist Thema im Unterricht, beispielsweise unter Berücksichtigung ethischer, gesellschaftlicher und (datenschutz-)rechtlicher Aspekte, dient aber auch dem Lernen und Lehren, auch im Sinne der Vor- und Nachbereitung von Unterricht.

6.2 Implikationen für die Lehrkräfteausbildung und -weiterbildung

Die zunehmende Verbreitung von KI-basierten Anwendungen bedarf einer Integration des Themas KI in die Lehrkräfteausbildung und -weiterbildung. Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, nicht nur die Grundlagen der KI zu verstehen, sondern auch in der Lage zu sein, diese Kenntnisse effektiv im Unterricht einzusetzen (siehe hybride Systeme). Dies erfordert eine umfassende Überarbeitung des curricularen Rahmens in den Hochschulen, um KI-Themen in das Curriculum zu integrieren und den angehenden Lehrkräften eine fundierte Basis in diesem Bereich zu vermitteln. Die Erkenntnisse aus dem Gartner Hype Cycle (siehe Abschnitt 2.2.) können dabei helfen, potenzielle Themen und Technologien für die Lehrkräfteausbildung und -weiterbildung zu identifizieren, indem sie aufzeigen, welche technologischen Kompetenzen Lehrkräfte entwickeln müssen, um mit den sich ändernden Anforderungen der digitalen Bildung Schritt zu halten (Helm et al., 2024; Schleiss et al., 2023; Zhang & Aslan, 2021).

Es kann davon ausgegangen werden, dass u. a. auch Hochschullehrkräfte in der Lehrkräftebildung mit bestimmten KI-spezifischen Didaktisierungsskills ausgestattet sein werden, um diese Technologien auch im eigenen Fächerkanon anzuwenden. Neben der Kenntnis, was die grundlegenden Konzepte und Prinzipien von KI implizieren, bedarf es vor allem auch des Wissens, wie man bestimmte KI-Tools in der eigenen Lehre einsetzt, um die Lernerfahrung der Studierenden zu erweitern (Ng, Leung, Chu & Qiao, 2021; Steinbauer et al., 2021). Long und Magerkos (2020) Forschung unterstreicht vordergründig die Relevanz der kritischen Informationskompetenz in Bezug auf KI und auch die Einschätzungskompetenz, welche mögliche Auswirkungen der Einsatz von KI-Technologien auf die eigene Lehre und infolgedessen auf die Studierenden hat. Dies berücksichtigt unter anderem die (Weiter-)Entwicklung der Fähigkeit, (medien-)ethische Impulse im Narrativ der KI-Didaktisierung zu setzen, sodass Studierende diese Technologien verantwortungsvoll und ethisch-adäquat einsetzen. Im Bereich der Didaktisierung von KI-Werkzeugen braucht es ein solides Grundwissen über basale KI-Typologien bzw. -Kategorien (z. B. KIs für Bilderzeugung, KIs für

Text- und Tonproduktion, KIs für Übersetzungsarbeit, KIs für kreatives Arbeiten). Dies würde bedeuten, dass Lehrkräfte in der Ausbildung mit diesen Kategorien vertraut sein sollten, um die Lernerfahrung der Studierenden im Rahmen des Seminarbetriebs zu personalisieren (Stichworte: Adaptivität, Scaffolding, individuelle Lernpfade). Dazu braucht es vor allem auch die Kompetenz bei Lehrenden, ihre eigenen instruktionalen Strategien dahingehend zu adaptieren, um Studierende mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten zu fördern und zu fordern (Long & Magerko, 2020).

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die zunehmende Berücksichtigung forschungsgeleiteter Lehre, die nicht nur angehende, sondern auch bereits im Dienst stehende Lehrkräfte dazu ermutigt, sich kontinuierlich über die neuesten Entwicklungen in der KI-Forschung auf dem Laufenden zu halten und dieses Wissen in ihre Unterrichtspraxis einzubeziehen. Zudem sollten Lehrkräfte ihren eigenen Unterricht nicht nur reflektieren, sondern im Sinne von Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern auch in der Lage sein, mit aggregierten Daten fundiert umzugehen und diese für die Anpassung und Entwicklung didaktischer Szenarien zu nutzen, wie auch mit Intelligent TPACK (Celik, 2023; siehe Abschnitt 4.2) vorgeschlagen.

Des Weiteren ist die Zusammenarbeit über disziplinäre Grenzen hinweg von entscheidender Bedeutung (Schleiss et al., 2023). Die Integration von KI in den Unterricht eröffnet neue Möglichkeiten für interdisziplinäre Projekte und Kooperationen. Lehrkräfte sollten daher in der Lage sein, mit Fachleuten aus verschiedenen Bereichen, u. a. der Psychologie und der Informatik, zusammenzuarbeiten, um innovative und KI-basierte Lehr- und Lernansätze, wie am Beispiel der hybriden KI-Systeme gezeigt, zu entwickeln. Dies erfordert nicht nur technisches Know-how, sondern auch die Fähigkeit, effektiv zu kommunizieren und gemeinsame Ziele zu definieren. Darüber hinaus sollten Lehrkräfte in der Lage sein, ethische Fragen im Umgang mit KI zu erkennen und zu adressieren, darunter Datenschutz, Vorurteile in Algorithmen und Fragen der Fairness und Transparenz. Ein umfassendes Verständnis dieser Themen ist unerlässlich, um sicherzustellen, dass KI-basierte Bildung gerecht und inklusiv ist.

6.3 Implikationen für die Schulentwicklung

Technologien sollten nicht überraschend in das Bildungssystem eintreten, sondern Entwicklungen sollten antizipiert werden, um agieren zu können und nicht reagieren zu müssen. Der Gartner Hype Cycle (siehe hierzu Abschnitt 2.2) kann auf Ebene der Schulentwicklung als Trendbarometer dienen und bietet Schulleitungen und Schulentwicklerinnen und Schulentwicklern eine Perspektive auf zukünftige Technologien, die das Potenzial haben, die Schulentwicklung voranzutreiben, indem sie neue Lernmethoden und effizientere Schulverwaltungsprozesse (siehe Computer Vision, Edge-KI in Abschnitt 2.1) ermöglichen. Die Berücksichtigung von Trends und die strategische Planung der Technologieintegration kann Schulen dabei helfen, zukunftsfähig zu bleiben und Schülerinnen und Schüler effektiv auf eine zunehmend digital(isiert)e Welt vorzubereiten.

Die Einführung des Fachs Digitale Grundbildung als Pflichtfach und die Verankerung von KI in dessen Lehrplan ist ein erster Schritt, jedoch bedarf es eines Weiterdenkens des Themas in die übrigen Unterrichtsfächer. Hier ist der – wie im Lehrplan beschrieben – inter- und transdisziplinäre Ansatz zu fördern und real umzusetzen. KI sollte nicht nur als überfachliche Kompetenz im Sinne der Medienbildung berücksichtigt werden, sondern in allen Lehrplänen von der Primar- bis zur Sekundarstufe II eine Verankerung finden unter Einbezug der Aspekte Lernen mit, über und trotz KI.

Um KI umfassend und nachhaltig im Bildungswesen zu verankern, bedarf es eines systematischen und ganzheitlichen Ansatzes, der über die bloße Einführung von Digitaler Grundbildung hinausgeht und alle Lehrkräfte in die Verantwortung nimmt. Zunächst müssen Lehrpläne in allen Fächern angepasst werden, um KI als festen Bestandteil der Unterrichtsinhalte zu integrieren. Dies erfordert eine inter- und transdisziplinäre Herangehensweise, bei der KI nicht nur als technisches Thema behandelt wird, sondern auch in Fächer wie Mathematik, Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Kunst und Sprachen einfließt. So können beispielsweise ethische Fragestellungen zur KI in Ethik oder Sozialkunde diskutiert werden, während in Mathematik oder Informatik die technischen Grundlagen vermittelt werden (siehe Höfler, 2024).

Ein entscheidender Schritt ist die umfassende Schulung der Lehrkräfte. Pädagoginnen und Pädagogen müssen nicht nur selbst über fundiertes Wissen im Bereich der KI verfügen, sondern auch befähigt werden, dieses Wissen fächerübergreifend zu vermitteln. Dies erfordert flächendeckende Fortbildungsprogramme, die den Lehrkräften sowohl die technischen als auch die didaktischen Kompetenzen vermitteln, um KI altersgerecht und anwendungsorientiert zu unterrichten (siehe Celik, 2023).

Darüber hinaus sollten konkrete und qualitätsgeprüfte Lernmaterialien und Ressourcen entwickelt werden, die den Einsatz von KI im Unterricht unterstützen. Hierbei könnten Lernplattformen, Simulationen und interaktive Tools genutzt werden, um das Lernen mit und über KI greifbar zu machen (siehe Almatrafi, Johri & Lee, 2024). Auch außerschulische Kooperationen mit Universitäten und Unternehmen aus der Technologiebranche können dabei helfen, praxisnahe Anwendungsbeispiele und Expertise in den Unterricht zu integrieren (siehe Steinbauer et al., 2021).

Um das Lernen trotz KI zu fördern, müssen Schülerinnen und Schüler auch in kritischem Denken und Problemlösungsfähigkeiten geschult werden. Es geht darum, zu verstehen, wie KI funktioniert, welche Chancen sie bietet, aber auch, welche Herausforderungen und ethischen Fragen sie mit sich bringt. Die Schülerinnen und Schüler sollten in die Lage versetzt werden, KI nicht nur als Werkzeug zu nutzen, sondern auch kritisch zu hinterfragen und ihre Auswirkungen auf Gesellschaft und Arbeitswelt zu reflektieren. Fächerübergreifendes Unterrichten und Lernen muss hierfür implementiert werden, ebenso können projektorientierte Ansätze hier unterstützen. Das Aufbrechen der Fach-

grenzen hin zu thematischen Einheiten wäre denkbar, da Wissen nicht isoliert, sondern in Anwendung und Auswirkung auf unterschiedliche Themenbereiche entwickelt und angewandt werden sollte.

6.4 Implikationen für die Forschung

Um Entscheidungen fundiert treffen zu können, bedarf es nicht nur eines antizipativen Blicks auf neue Technologien und deren Reifegrad, sondern auch empirisch fundierter Untersuchungen, die subjektive Wahrnehmungen ablösen. Eine vielfältige und facettenreiche Forschungsperspektive beginnt, mit Fokus auf Fach- und Mediendidaktik, bei der Entwicklung und Evaluierung neuartiger Lehr- und Lernmethoden, die auf dem Einsatz von KI-Technologien basieren. Hierbei kann der Fokus auf der Weiterentwicklung intelligenter tutorieller Systeme liegen, die individuelle Lernpfade generieren können, sowie der Untersuchung von KI-gestützten Bewertungsverfahren, die eine zügige, individualisierte und objektive Evaluierung von Lernendenleistungen ermöglichen.

Darüber hinaus eröffnet die Integration von KI, im Sinne des Lernens mit KI, die Möglichkeit einer nuancierten Forschung im Bereich des personalisierten Lernens. Durch die Analyse umfangreicher (multimodaler) Datenbestände gewinnen Forschende tiefergehende Einblicke in die Reaktionen unterschiedlicher Lernender auf diverse Lehransätze und die variierenden Einflussfaktoren auf ihren Lernerfolg. Dieser Zugang unterstützt die Entwicklung maßgeschneiderter Methoden, die auf die individuellen Bedürfnisse und Kapazitäten der Lernenden zugeschnitten sind.

Parallel dazu erfordert die Eingliederung von KI in den Bildungskontext eine vielschichtige Auseinandersetzung mit ethischen und gesellschaftlichen Fragen. Ein umfassendes Verständnis der potenziellen Vor- und Nachteile des KI-Einsatzes im Bildungsbereich ist unerlässlich, um sicherzustellen, dass diese Technologien auf faire und inklusive Weise eingesetzt werden. Dies umfasst die Themenbereiche Datenschutz und Datensicherheit, Vorurteile und Diskriminierung in algorithmischen Entscheidungsfindungen sowie die Transparenz und Kontrolle über KI-gesteuerte Systeme, womit auch der Bereich des Lernens über das Thema KI im Forschungsfokus stehen sollte. Dieser kann dazu beitragen, die Qualität und Effektivität von Bildungsprozessen zu optimieren, während gleichzeitig ein Augenmerk auf die ethische Verantwortung und gesellschaftliche Auswirkungen gelegt wird.

Literatur

AGI [Artificial General Intelligence] Sentinel Initiative. (2024). *A working list: Definitions of artificial intelligence and human intelligence*. AGISI. Verfügbar unter https://agisi.org/Defs_intelligence.html

Ahmad, S. F., Rahmat, M. K., Mubarik, M. S., Alam, M. M. & Hyder, S. I. (2021). Artificial Intelligence and its role in education. *Sustainability*, 13(22), 12902. <https://doi.org/10.3390/su132212902>

AI4K12 Initiative. (2020). *Fünf große Ideen in der Künstlichen Intelligenz*. Association for the Advancement of Artificial Intelligence (AAAI), Computer Science Teachers Association (CSTA). Verfügbar unter https://ai4k12.org/wp-content/uploads/2021/01/AI4K12_Five_Big_Ideas_Poster_German.pdf (Original: Five big ideas in artificial intelligence, <https://ai4k12.org/resources/big-ideas-poster/>, Poster in German).

Alam, M., Groth, P., Hitzler, P., Paulheim, H., Sack, H. & Tresp, V. (2020). CSSA'20: Workshop on combining symbolic and sub-symbolic methods and their applications. In *Proceedings of the 29th ACM International Conference on Information & Knowledge Management (CIKM '20)*, S. 3523–3524. New York, NY: Association for Computing Machinery (ACM). <https://doi.org/10.1145/3340531.3414072>

Aleven, V., McLaughlin, E. A., Glenn, R. A. & Koedinger, K. R. (2016). Instruction based on adaptive learning technologies. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Hrsg.), *Handbook of research on learning and instruction* (S. 522–560). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315736419.ch24>

Al Darayseh, A. (2023). Acceptance of artificial intelligence in teaching science: Science teachers' perspective. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100132. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100132>

Almatrafi, O., Johri, A. & Lee, H. (2024). A systematic review of AI literacy conceptualization, constructs, and implementation and assessment efforts (2019–2023). *Computers and Education Open*, 6, 100173. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100173>

Bauer, E., Sailer, M., Kiesewetter, J., Fischer, M. R. & Fischer, F. (2022). Diagnostic argumentation in teacher education: Making the case for justification, disconfirmation, and transparency. *Frontiers in Education*, 7, 977631. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.977631>

Belland, B. R., Walker, A. E., Kim, N. J. & Lefler, M. (2017). Synthesizing results from empirical research on computer-based scaffolding in STEM education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 87(2), 309–344. <https://doi.org/10.3102/0034654316670999>

Bernacki, M. L., Greene, M. J. & Lobczowski, N. G. (2021). A systematic review of research on personalized learning: Personalized by whom, to what, how, and for what purpose(s)? *Educational Psychology Review*, 33(4), 1675–1715. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09615-8>

Bewersdorff, A., Zhai, X., Roberts, J. & Nerdel, C. (2023). Myths, mis- and preconceptions of artificial intelligence: A review of the literature. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 4, 100143–100143. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100143>

Bimba, A. T., Idris, N., Al-Hunaiyyan, A., Mahmud, R. B. & Shuib, N. L. B. M. (2017). Adaptive feedback in computer-based learning environments: A review. *Adaptive Behavior*, 25(5), 217–234. <https://doi.org/10.1177/1059712317727590>

Blikstein, P. (2013). Multimodal learning analytics. In *Proceedings of the Third International Conference on Learning Analytics and Knowledge* (LAK '13, S. 102–106). New York, NY: Association for Computing Machinery (ACM). <https://doi.org/10.1145/2460296.2460316>

British Computer Society (BCS). (2023). *Teach children AI from start of secondary school, professional body recommends*. Verfügbar unter <https://www.bcs.org/articles-opinion-and-research/teach-children-ai-from-start-of-secondary-school-professional-body-recommends/>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (o. J.). *Künstliche Intelligenz – Chance für Österreichs Schulen*. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/ki.html>

Casal-Otero, L., Catala, A., Fernández-Morante, C., Taboada, M., Cebreiro, B. & Barro, S. (2023). AI literacy in K-12: A systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 10(1), 29. <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00418-7>

Celik, I. (2023). Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. *Computers in Human Behavior*, 138, 107468. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107468>

Chen, L., Chen, P. & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264–75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>

Council of Europe. (2024). *AI initiatives*. Verfügbar unter <https://www.coe.int/en/web/artificial-intelligence/national-initiatives>

Deutscher Ethikrat. (2023). Mensch und Maschine – Herausforderungen durch Künstliche Intelligenz. Stellungnahme. Deutscher Ethikrat. Verfügbar unter <https://www.ethikrat.org/themen/aktuelle-ethikratthemen/mensch-und-maschine/>

Di Mitri, D., Schneider, J., Specht, M. & Drachsler, H. (2018). From signals to knowledge: A conceptual model for multimodal learning analytics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(4), 338–349. <https://doi.org/10.1111/jcal.12288>

Döbeli Honegger, B. (2016). *Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt*. hep.

Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K. et al. (2023). Opinion paper: „So what if ChatGPT wrote it?“ Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, 71, 102642. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642>

Ehlers, U.-D., Lindner, M., Sommer, S. & Rauch, E. (2023). AICOMP – future skills in a world increasingly shaped by AI. *Ubiquity Proceedings*, 3(1), 230–239. <https://doi.org/10.5334/uproc.91>

ENARIS. (o.J.). *Künstliche Intelligenz*. Verfügbar unter <https://enaris.org/material/de/AI%20Basics/Slides/AI%20Basics%20-%20What%20is%20AI.pdf>

Ertel, W. & Mast, F. (2009). *Grundkurs Künstliche Intelligenz: eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Vieweg + Teubner.

European Commission. (2018). *Factsheet: Artificial intelligence for Europe*. Verfügbar unter https://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc_id=51610

European Commission. (2024). *Aktionsplan für digitale Bildung (2021–2027)*. European Education Area. Verfügbar unter <https://education.ec.europa.eu/de/focus-topics/digital-education/action-plan>

fit4internet. (2024). *Das aktuelle Modell: DigComp 2.3 AT. Das Kompetenzmodell verstehen*. Verfügbar unter <https://www.fit4internet.at/view/verstehen-das-modell#Dasaktuellemodell>

Fütterer, T., Fischer, C., Alekseeva, A., Chen, X., Tate, T., Waschauer, M. et al. (2023). ChatGPT in education: global reactions to AI innovations. *Scientific Reports*, 13, 15310. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-42227-6>

Gartner Inc. (2023). *Hype Cycle für KI 2023*. Verfügbar unter <https://www.gartner.de/de/artikel/neues-aus-dem-gartner-hype-cycle-2023-zum-thema-ki>

Gartner Inc. (2024). *Gartner Hype Cycle. Interpreting technology hype*. Verfügbar unter <https://www.gartner.com/en/research/methodologies/gartner-hype-cycle>

Gébl, K. (2023, 2. September). Revolution des Unterrichts? Wie andere Länder mit KI in Schulen umgehen. *Lehrer News*. Verfügbar unter <https://www.lehrer-news.de/blog-posts/revolution-des-unterrichts-wie-andere-laender-mit-ki-in-schulen-umgehen>

Gillani, N., Eynon, R., Chiabaut, C. & Finkel, K. A. (2022). Unpacking the „black box“ of AI in education. *Educational Technology & Society*, 26(1), 99–111. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2301.01602>

Gillespie, T. (2024). Generative AI and the politics of visibility. *Big Data & Society*, 11(2). <https://doi.org/10.1177/20539517241252131>

Gombert, S., Fink, A., Giorgashvili, T., Jivet, I., Di Mitri, D., Yau, J. et al. (2024). From the automated assessment of student essay content to highly informative feedback: A case study. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. <https://doi.org/10.1007/s40593-023-00387-6>

Graesser, A. C., Hu, X. & Sottolare, R. (2018). Intelligent tutoring systems. In F. Fischer, C. E. Hmelo-Silver, S. R. Goldman & P. Reimann (Hrsg.), *International handbook of the learning sciences* (1. Aufl., S. 246–255). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617572>

Gray, G. & Bergner, Y. (2022). A practitioner's guide to measurement in learning analytics: Decisions, opportunities, and challenges. In C. Lang, G. Siemens, A. F. Wise, D. Gašević & A. Merceron (Hrsg.), *The handbook of learning analytics* (2. Aufl., S. 20–28). Vancouver: SoLAR. <https://doi.org/10.18608/hla22.002>

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Helm, C., Große, C. S. & öbv. (2024). Einsatz künstlicher Intelligenz im Schulalltag – eine empirische Bestandsaufnahme. *Erziehung und Unterricht*, 3–4, 360–371.

Höfler, E. (2023). Österreich setzt auf Digitale Grundbildung. *On. Lernen in der digitalen Welt* 15, 28–29.

Höfler, E. (2024). Digitale GRUNDbildung WEITER gedacht – Aktuelle Chancen und Herausforderungen für den Sprachenunterricht. In T. Hug, A. Beinstainer & A.-K. Dittrich (Hrsg.), *Medien – Wissen – Bildung 2023: Wissensdiversität und formatierte Bildungsräume* (S. 255–266). Innsbruck: University Press.

Holmes, W. & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, 57, 542–570. <https://doi.org/10.1111/ejed.12533>

Huber, S. E., Kiili, K., Nebel, S., Ryan, R. M., Sailer, M. & Ninaus, M. (2024). Leveraging the potential of large language models in education through playful and game-based learning. *Educational Psychology Review*, 36(1), 25. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09868-z>

Idotter. (2009). *Hype-Zyklus nach Gartner Inc.* Verfügbar unter https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gartner_Hype_Zyklus.svg (Original erschienen 2007: Gartner Research's Hype Cycle diagram)

International Certification of Digital Literacy (ICDL). (2024). *ICDL – The digital skills standard. Künstliche Intelligenz.* Verfügbar unter <https://icdl.at/kuenstliche-intelligenz>

Intel. (o. J.). *AI for youth. Intel AI for youth program.* Verfügbar unter <https://www.intel.de/content/www/de/de/corporate/artificial-intelligence/digital-readiness-ai-for-youth.html>

Kamar, E. (2016). Directions in hybrid intelligence: Complementing AI systems with human intelligence. In *Proceedings of the Twenty-Fifth International Joint Conference on Artificial Intelligence* (S. 4070–4073). New York, NY.

Kandlhofer, M., Steinbauer, G., Lassnig, J., Menzinger, M., Baumann, W., Ehardt-Schmiederer, M. et al. (2021). EDLRIS: A European driving license for robots and intelligent systems. *Künstliche Intelligenz*, 35(2), 221–232. <https://doi.org/10.1007/s13218-021-00716-8>

Kandlhofer, M., Weixelbraun, P., Menzinger, M., Steinbauer-Wagner, G. & Kemenesi, Á. (2023). Education and awareness for artificial intelligence. In J.-P. Pellet & G. Parriaux (Hrsg.), *Informatics in schools. Beyond bits and bytes: Nurturing informatics intelligence in education* (Bd. 14296, S. 3–12). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-44900-0_1

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F. et al. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>

Kim, N. J. & Kim, M. K. (2022). Teacher's perceptions of using an artificial intelligence-based educational tool for scientific writing. *Frontiers in Education*, 7, 755914. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.755914>

Koskinen, A., McMullen, J., Ninaus, M. & Kiili, K. (2022). Does the emotional design of scaffolds enhance learning and motivational outcomes in game-based learning? *Journal of Computer Assisted Learning*, 39(1), 77–93. <https://doi.org/10.1111/jcal.12728>

Laupichler, M. C., Aster, A., Schirch, J. & Raupach, T. (2022). Artificial intelligence literacy in higher and adult education: A scoping literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100101. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100101>

Li, Q., Baker, R. & Warschauer, M. (2020). Using clickstream data to measure, understand, and support self-regulated learning in online courses. *The Internet and Higher Education*, 45, 100727. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100727>

Lodge, J. M., Thompson, K. & Corrin, L. (2023). Mapping out a research agenda for generative artificial intelligence in tertiary education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 39(1), 1–8. <https://doi.org/10.14742/ajet.8695>

Long, D. & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (S. 1–16). New York, NY: Association for Computing Machinery (ACM). <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>

Long, D., Roberts, J., Magerko, B., Holstein, K., DiPaola, D. & Martin, F. (2023). AI literacy: Finding common threads between education, design, policy, and explainability. In *Extended Abstracts of the 2023 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (Article No. 329, S. 1–6). <https://doi.org/10.1145/3544549.3573808>

McCulloch, W. S. & Pitts, W. (1943). A logical calculus of the ideas immanent in nervous activity. *Bulletin of Mathematical Biophysics*, 5(4), 115–133. <https://doi.org/10.1007/BF02478259>

Miao, F., United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. Paris: UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.

Molenaar, I. (2021). Personalisation of learning: Towards hybrid human-AI learning technologies. In Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD; Hrsg.), *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the frontiers with artificial intelligence, blockchain and robots*. Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter <https://read.oecd.org/10.1787/2cc25e37-en?format=html>

Molenaar, I. (2022). Towards hybrid human-AI learning technologies. *European Journal of Education*, 57(4), 632–645. <https://doi.org/10.1111/ejed.12527>

Monett, D. & Lewis, C. W. P. (2018). Getting clarity by defining artificial intelligence – A survey. In V. C. Müller (Hrsg.), *Philosophy and theory of artificial intelligence 2017* (Bd. 44, S. 212–214). Cham: Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-319-96448-5_21

Morris, M. R., Sohl-Dickstein, J., Fiedel, N., Warkentin, T., Dafoe, A., Faust, A. et al. (2023). Levels of AGI: Operationalizing progress on the path to AGI. *Proceedings of ICML 2024*, arXiv:2311.02462. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2311.02462>

Narciss, S., Sosnovsky, S., Schnaubert, L., Andrès, E., Eichelmann, A., Gogvadze, G. et al. (2014). Exploring feedback and student characteristics relevant for personalizing feedback strategies. *Computers & Education*, 71, 56–76. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.09.011>

Nebel, S. & Ninaus, M. (2019). New perspectives on game-based assessment with process data and physiological signals. In D. Ifenthaler & Y. Kim (Hrsg.), *Game-based assessment revisited. Advances in game-based learning* (S. 141–161). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15569-8_8

Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W. & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>

Nilsson, N. J. (2009). *The quest for artificial intelligence*. Cambridge: University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511819346>

Ninaus, M. & Nebel, S. (2021). A systematic literature review of analytics for adaptivity within educational video games. *Frontiers in Education*, 5, 611072. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.611072>

Ninaus, M. & Sailer, M. (2022a). Closing the loop – The human role in artificial intelligence for education. *Frontiers in Psychology*, 13, 956798. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.956798>

Ninaus, M. & Sailer, M. (2022b). Zwischen Mensch und Maschine: Künstliche Intelligenz zur Förderung von Lernprozessen. *Lernen und Lernstörungen*, 11(4), 213–224. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000386>

Ochoa, X. (2022). Multimodal learning analytics: Rationale, process, examples, and direction. In C. Lang, G. Siemens, A. F. Wise, D. Gašević & A. Merceron (Hrsg.), *The Handbook of Learning Analytics* (2. Aufl., S. 54–65). Vancouver: SoLAR. <https://doi.org/10.18608/hla22.006>

Olari, V., Zoppke, T., Reger, M., Samoilova, E., Kandlhofer, M., Dagiene, V. et al. (2023). Introduction of artificial intelligence literacy and data literacy in computer science teacher education. In *Proceedings of the 23rd Koli Calling International Conference on Computing Education Research* (S. 1–2). New York, NY: Association for Computing Machinery (ACM). <https://doi.org/10.1145/3631802.3631851>

Plass, J. L. & Pawar, S. (2020). Toward a taxonomy of adaptivity for learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(3), 275–300. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1719943>

Pohl, J. (2015). Artificial superintelligence: Extinction or nirvana? In *Proceedings of InterSymp-2015, 27th International Conference on Systems Research, Informatics and Cybernetics (IIAS)*. Baden-Baden. Verfügbar unter https://digitalcommons.calpoly.edu/arch_fac/82/

Polak, S., Schiavo, G. & Zancanaro, M. (2022). Teachers' perspective on artificial intelligence education: An initial investigation. In S. Barbosa, C. Lampe, C. Appert & D. A. Shamma (Hrsg.), *CHI Conference on Human Factors in Computing Systems Extended Abstracts* (S. 1–7). New York, NY: Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3491101.3519866>

Radkowitsch, A., Sailer, M., Schmidmaier, R., Fischer, M. R. & Fischer, F. (2021). Learning to diagnose collaboratively – Effects of adaptive collaboration scripts in agent-based medical simulations. *Learning and Instruction*, 75, 101487. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101487>

Radkowitsch, A., Vogel, F. & Fischer, F. (2020). Good for learning, bad for motivation? A meta-analysis on the effects of computer-supported collaboration scripts. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 15(1), 5–47. <https://doi.org/10.1007/s11412-020-09316-4>

Reichenberger, K., Schwaiger, A. & Buchberger, S. (2024). *Landkarte der Künstlichen Intelligenz. Fachposter*. Verfügbar unter <https://www.ai-spektrum.de/fachinhalte/fachposter/landkarte-der-kuenstlichen-intelligenz>

Reiser, B. J. & Tabak, I. (2014). Scaffolding. In R. K. Sawyer (Hrsg.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2. Aufl., S. 44–62). Cambridge: University Press.

Reuter, M. (2020). *Fuck the Algorithm. Jugendproteste in Großbritannien gegen maschinelle Notenvergabe erfolgreich*. Verfügbar unter <https://netzpolitik.org/2020/fuck-the-algorithm-jugendproteste-in-grossbritannien-gegen-maschinelle-notenvergabe-erfolgreich/>

Rosenblatt, F. (1957). *The perceptron: A perceiving and recognizing automaton* (Report 85–60–1). Buffalo, NY: Cornell Aeronautical Laboratory.

Russell, S. J. & Norvig, P. (2016). *Artificial intelligence: A modern approach*. Harlow: Pearson.

Sailer, M., Bauer, E., Hofmann, R., Kiesewetter, J., Glas, J., Gurevych, I. et al. (2022). Adaptive feedback from artificial neural networks facilitates pre-service teachers' diagnostic reasoning in simulation-based learning. *Learning and Instruction*, 101620. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101620>

Sailer, M., Ninaus, M., Huber, S. E., Bauer, E. & Greiff, S. (2024). The end is the beginning is the end: The closed-loop learning analytics framework. *Computers in Human Behavior*, 108305.

Samuel, A. L. (1959). Some studies in machine learning using the game of checkers. *IBM Journal of Research and Development*, 3(3), 210–229. <https://doi.org/10.1147/rd.33.0210>

Schleiss, J., Mah, D.–K., Böhme, K., Fischer, D., Mesenhöller, J., Paaßen, B. et al. (2023). *KI und Bildung: Zukunftsszenarien und Handlungsfelder*. Verfügbar unter https://ki-campus.org/sites/default/files/2023-04/2023-03_Diskussionspapier_KI_Bildung_Zukunftsszenarien_Handlungsfelder_KI-Campus.pdf

Schmid, U., Blanc, B., Toepel, M., Pinkwart, N. & Drachsle, H. (2021). *KI@Bildung: Lehren und Lernen in der Schule mit Werkzeugen Künstlicher Intelligenz*. Verfügbar unter <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/KI%20Bildung%20Schlussbericht.pdf>

Schmidt, T. (2023). *Wie verändert sich die Rolle der Unterrichtenden durch künstliche Intelligenz?* Verfügbar unter <https://www.goethe.de/prj/dlp/de/magazin-sprache/zuk/24515785.html>

Schmidt, T. & Strasser, T. (2022). Artificial intelligence in foreign language learning and teaching. A CALL for intelligent practice. *Anglistik*, 33(1), 165–184. <https://doi.org/10.33675/ANGL/2022/1/14>

Schneider, J., Börner, D., Van Rosmalen, P. & Specht, M. (2015). Augmenting the senses: A review on sensor-based learning support. *Sensors*, 15(2), 4097–4133. <https://doi.org/10.3390/s150204097>

Schönbächler, E., Himpsl-Gutermann, K. & Strasser, T. (2023). Vom Chat zum Check. Informationskompetenz mit ChatGPT steigern. *Medienimpulse*, 61(1), 1–51. <https://doi.org/10.21243/mi-01-23-18>

Seegerer, S., Tilman, M. & Romeike, R. (o. J.). *Computing Education. So lernen Maschinen*. Verfügbar unter <https://computingeducation.de/proj-ml-uebersicht/>

Han, Z. & Selinker, L. (2005). Fossilization in L2 learners. In E. Hinkel (Hrsg.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (S. 455–470). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.

Steinbauer, G., Kandlhofer, M., Chklovski, T., Heintz, F. & Koenig, S. (2021). A differentiated discussion about AI education K-12. *KI – Künstliche Intelligenz*, 35(2), 131–137. <https://doi.org/10.1007/s13218-021-00724-8>

Strasser, T. (2023). Schwache KIs, starke Performanz? Form und Wirkung von KI-gestützten Erklärvideos im Englischgrammatikunterricht der Unterstufe. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 34 (Themenheft Digitalisierung), 75–102.

Tenório, K., Olari, V., Chikobava, M. & Romeike, R. (2023). Artificial intelligence literacy research field: A bibliometric analysis from 1989 to 2021. In *Proceedings of the 54th ACM Technical Symposium on Computer Science Education* (Vol. 1, S. 1083–1089). New York, NY: Association for Computing Machinery (ACM). <https://doi.org/10.1145/3545945.3569874>

Toosi, A., Bottino, A. G., Saboury, B., Siegel, E. & Rahmim, A. (2021). A brief history of AI: How to prevent another winter (A critical review). *PET Clinics*, 16(4), 449–469. <https://doi.org/10.1016/j.cpet.2021.07.001>

TrainDL. (2023). *Policy recommendations AI & DL*. Verfügbar unter https://train-dl.eu/fileadmin/GI/Projekte/Train-DL/TrainDL_Deliverable_5_3.pdf

TrainDL. (2024). *TrainDL interactive policy monitor*. Verfügbar unter <https://traindl-policymonitor.ocg.at/>

Turing, A. (1937). On computable numbers, with an application to the Entscheidungsproblem. *Proceedings of the London Mathematical Society*, s2-42(1), 230–265. <https://doi.org/10.1112/plms/s2-42.1.230>

Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, LIX(236), 433–460, <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>

Tzirides, A. O., Saini, A. S., Zapata, G. C., Searsmith, D., Cope, B. et al. (2023). *Generative AI: Implications and applications for education*. arXiv:2305.07605. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2305.07605>

Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y. (2024). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. Verfügbar unter <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>

Weizenbaum, J. (1966). ELIZA – a computer program for the study of natural language communication between man and machine. *Communications of the ACM*, 9(1), 36–45. <https://doi.org/10.1145/365153.365168>

Wiedbusch, M. D., Kite, V., Yang, X., Park, S., Chi, M., Taub, M. et al. (2021). A theoretical and evidence-based conceptual design of MetaDash: An intelligent teacher dashboard to support teachers' decision making and students' self-regulated learning. *Frontiers in Education*, 6, 570229. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.570229>

Williamson, B. & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 223–235. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995>

Wisniewski, B., Zierer, K. & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>

Yan, L., Martinez-Maldonado, R. & Gašević, D. (2024). Generative artificial intelligence in learning analytics: Contextualising opportunities and challenges through the learning analytics cycle. In *Proceedings of the 14th Learning Analytics and Knowledge Conference (LAK '24)* (S. 101–111). New York, NY: Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3636555.3636856>

Yang, S. J. H., Ogata, H., Matsui, T. & Chen, N.-S. (2021). Human-centered artificial intelligence in education: Seeing the invisible through the visible. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100008. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100008>

Zhai, X., Chu, X., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., Istenic, A., Spector, M. et al. (2021). A review of artificial intelligence (AI) in education from 2010 to 2020. *Complexity*, 2021(1), 1–18. <https://doi.org/10.1155/2021/8812542>

Zhang, K. & Aslan, A. B. (2021). AI technologies for education: Recent research & future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100025. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100025>

Zhu, M., Lee, H.-S., Wang, T., Liu, O. L., Belur, V. & Pallant, A. (2017). Investigating the impact of automated feedback on students' scientific argumentation. *International Journal of Science Education*, 39(12), 1648–1668. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1347303>

Zhu, M., Liu, O. L. & Lee, H.-S. (2020). The effect of automated feedback on revision behavior and learning gains in formative assessment of scientific argument writing. *Computers & Education*, 143, 103668. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103668>



Standpunkt des BMBWF zum Thema künstliche Intelligenz

Die steigende Relevanz künstlicher Intelligenz (KI) im Bildungsbereich eröffnet vielversprechende Möglichkeiten, ist jedoch auch mit Herausforderungen verbunden. Die Kernfrage lautet, auf welche Weise sich KI sinnvoll in den Lehr- und Lernprozess integrieren lässt, um die individuellen Lernbedürfnisse von Schülerinnen und Schülern zu unterstützen, und ihnen dabei hilft, Kompetenzen zu entwickeln, während der Einsatz ethischen und rechtlichen Anforderungen entspricht.

Der didaktisch sinnvolle Einsatz von KI ermöglicht eine personalisierte Lernbegleitung, bei der Schülerinnen und Schüler auf ihren Wissensstand und ihre individuellen Lernziele zugeschnittene Lernpfade verfolgen können. Lernsysteme auf Basis von KI können dabei nicht nur Unterstützung beim Lernen, sondern auch gezieltes Feedback zur Verfügung stellen, welches den Lernprozess in Echtzeit begleitet und verbessert. KI ist hierbei aber stets als Ergänzung und nicht als Ersatz der Lehrkraft zu betrachten. Der Mensch bleibt der zentrale Akteur im pädagogischen Kontext.

Von entscheidender Bedeutung ist die Schaffung von Akzeptanz auf der einen Seite und einem grundlegenden Verständnis der technischen Hintergründe und gesellschaftlichen Auswirkungen bei Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern auf der anderen Seite. Diesbezüglich ist die Vermittlung von Kompetenzen im Bereich KI Literacy von grundlegender Bedeutung, um die Funktionsweise und Auswirkungen von KI kritisch hinterfragen zu können. Des Weiteren sind auch gesellschaftliche, ethische und datenschutzrechtliche Überlegungen in den Unterricht zu integrieren. Es ist unerlässlich, dass der Einsatz von KI, aber auch die Systeme selbst transparent und verantwortungsvoll gestaltet werden, um mögliche Verzerrungen zu vermeiden.

Die Herausforderung für das Bildungssystem besteht darin, diese Technologien so zu implementieren, dass sie bestehende didaktische Ansätze nicht ersetzen, sondern erweitern. Dabei ist die kontinuierliche Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften von entscheidender Bedeutung, um sicherzustellen, dass KI sinnvoll und gewinnbringend im Unterricht eingesetzt wird.

Demokratiebildung.

Konzepte, Strategien und Perspektiven

Dirk Lange¹, Lara Kierot², Britta Breser², Wolfgang Beutel³

¹Universität Wien & Demokratiezentrum Wien, ²Universität Wien, ³Leibniz Universität Hannover

A) Einleitung

„Kippt diese Demokratie?“ (Rabe, 2024), „Stirbt die Demokratie in diesem Jahr?“ (Shafy, 2024), „Sind wir überhaupt eine liberale Demokratie?“ (Bösch, 2023). Skeptische Diagnosen über den Zustand der Demokratie mehren sich aktuell im öffentlichen Diskurs. Sie betreffen auch den gesellschaftlichen Zusammenhalt in Österreich und fordern das Bildungswesen heraus. Unsere Analyse bewegt sich entlang dieser herausfordernden Lage, die wir mit Blick auf ihre pädagogischen Konsequenzen für die Demokratiebildung und die politische Bildung umreißen (Kapitel B) und in einem zweiten Schritt als dynamischen Prozess im Kontext von Forschung sowie Projekten und Initiativen darstellen und diskutieren (Kapitel C). Auf Basis dieser Argumentation gelangen wir zu einer Reihe von Empfehlungen (Kapitel D) und bündeln diesen Durchgang des herausfordernden Themenfelds in einem zusammenfassenden Ausblick (Kapitel E).

B) Problemaufriss und aktueller Stand

1 Zeitdiagnose zu Demokratiedistanz

1.1 Demokratie in multiplen Krisen – Demokratie unter Druck

Mit Demokratie waren in der öffentlichen Wahrnehmung bislang Erwartungen an ein gutes und sich stetig verbesserndes Leben in relativem Wohlstand und in Rechtssicherheit verbunden. Aktuell erfahren die westlichen Demokratien jedoch eine Mehrfach-Krise. Neben den ökonomischen und sozialen Auswirkungen der Corona-Pandemie, der Klimakrise und der anhaltenden Umweltgefährdung, den globalen Migrations- und Fluchtbewegungen, den Auswirkungen von Digitalisierung und von Sozialen Medien sowie den Folgen des sozialen, kulturellen und demografischen Wandels zählen insbesondere auch die zunehmenden militärischen Konfliktsituationen und Kriege zu den Bedrohungspotenzialen. Eine große Gefährdung liegt im Erstarken von rechtspopulistischen Parteien und Gruppierungen, deren Programme und politische Handlungen sich gegen den liberalen, demokratischen Rechtsstaat richten und die zugleich die Praxis von demokratischer Politik als zu langsam und als verkrustet diskreditieren. Antidemokratische Diskurse, verstärkt durch Verschwörungserzählungen, erzeugen zunehmend soziale Konflikte in der Gesell-

DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2024-3-3>

schaft, welche ohnedies als „aufgeheizt“ (Mau, Lux & Westheuser, 2023) charakterisiert wird. Der Bedeutungsverlust gemeinsamer und sozialer gesellschaftlicher Erfahrungsräume wird verstärkt durch die digitale Kommunikation und die Sozialen Medien. Diese gesellschaftspolitischen Megatrends und die damit verbundenen multiplen Herausforderungen für die liberalen Demokratien des Westens zeigen sich auch in Österreich. Dabei sind im Hinblick auf die Demokratie-Entwicklung folgende Problemlagen prägend:

- a. **Rechtsextremismus und Rechtspopulismus:** Rechtsextremismus hat in Österreich eine lange Geschichte und zeichnet sich durch seine nationalistischen, rassistischen, antisemitischen und (neo-)faschistischen Ideologien aus (Pelinka, 2019, S. 133 ff.). Zwar zeigen sich die rechtsextremen Ränder im politischen Feld Österreichs aktuell relativ schwach. Entsprechende Einstellungsmuster stoßen jedoch auf breite gesellschaftliche Akzeptanz. Rund ein Viertel der österreichischen Bevölkerung kann den Aussagen solcher Gruppen zumindest teilweise etwas abgewinnen. Rechtsextreme Einstellungen in Österreich werden zudem auch durch Desintegrationsprozesse auf individueller Ebene, etwa durch die Erfahrung von Ausgrenzung oder durch soziale Konflikte verstärkt (Heinz & Glantschnigg, 2023). Im Hinblick auf den Rechtspopulismus wird Österreich bereits seit längerer Zeit eine Art „Modellcharakter“ (Heinisch, 2017, S. 449) zugeschrieben – charakterisierbar durch seine „ethno-nationalistische Rhetorik und tendenziell xenophoben Ab- und Ausgrenzungen“ (Pelinka, 2019, S. 134).
- b. **Antidemokratische Tendenzen:** Im internationalen Demokratie-Index werden für Österreich aktuell negative Entwicklungen mit Blick auf die Medienfreiheit und ein Mangel an Respekt für Pressefreiheit moniert. Kritisiert wird das staatliche System an Presseförderungen und Inseraten sowie die unzureichende Finanzierung des Presse-rats, um eine freie Medienlandschaft zu gewährleisten. Zudem verfügt die österreichische Medienlandschaft in Teilen über eine langjährige populistische Tradition (Heinisch, 2017, S. 455 ff.). Darüber hinaus werden im internationalen Demokratie-Index Verschlechterungen bei den Frauenrechten, besonders durch stark steigende Femizide dokumentiert. Verbesserungen bei Rechten für Menschen mit Behinderung, im Strafvollzug, im Schutz vor Diskriminierung, im Asylrecht sowie beim Recht auf Umweltschutz und bei sozialen Mindeststandards werden zur Weiterentwicklung der Demokratie in Österreich eingefordert (<https://demokratieindex.at>). Ebenfalls zeigt der Korruptionswahrnehmungsindex 2023 Schwachstellen auf: Durch fehlende Transparenz sinkt das Vertrauen der Bevölkerung in die Politik (Transparency International Austria, 2024).
- c. **Legitimationsprobleme der repräsentativen Demokratie:** Neben postdemokratischen Phänomenen der „Selbstzufriedenheit und Selbstgefälligkeit“ (Crouch, 2017, S. 9) wird von der „Entmächtigung der Bürger“ gesprochen (Calhoun, Gaonkar & Taylor, 2024), wobei ein Scheitern der Inklusion als ein Faktor für den Legitimationsverlust der Demokratie ausgemacht wird. So leben in Österreich derzeit etwa 170.000 junge

Menschen im Alter zwischen 16 und 25 Jahren, die zwar beispielsweise auf Schul- oder Betriebsebene ihre Stimme abgeben können, aber bei Nationalratswahlen kein Wahlrecht haben, da sie nicht über die österreichische Staatsbürgerschaft verfügen. Wie in anderen EU-Staaten auch können sie als EU-Bürgerinnen und EU-Bürger jedoch an Gemeinde- und EU-Wahlen teilnehmen. Etwa 20 % aus der Gruppe der 16- bis 25-Jährigen sind zur Teilnahme an nationalen Wahlen nicht berechtigt (Statistik Austria, 2021; Breser & Şilen, 2023, S. 24). Aufgrund dessen unterscheiden sich in Österreich die Gruppenverhältnisse bei den Wahlberechtigten zunehmend von jenen der Wohnbevölkerung. So gesehen erzeugen hiesige Wahlen kein Abbild der politischen Interessen der gesamten Bevölkerung. Jene, die ein Wahlrecht genießen, sind im Durchschnitt älter, einkommensstärker und leben häufiger auf dem Land (Bauböck & Valchars, 2021). Aus demografischer Sicht sind auch die jüngeren Generationen benachteiligt. Während im Jahr 2021 rund ein Viertel der Wahlberechtigten in Österreich das 65. Lebensjahr bereits überschritten hatte, waren nur etwa 11 % unter 25 Jahre alt (Statistik Austria, 2021; Breser & Şilen, 2023, S. 24), wodurch ein erheblicher Anteil der Jugendlichen über 16 Jahren mit einem noch weiter zunehmenden Verlust an Entscheidungskraft im Wahlverfahren konfrontiert wird.

1.2 Verschwörungsmythen und Wissenschaftsskepsis

Besondere Herausforderungen für die Demokratie sind Verschwörungsmythen und Misstrauen gegenüber Wissenschaft und Forschung. Österreicherinnen und Österreicher zeigen im EU-Vergleich eine desinteressierte Einstellung gegenüber der Wissenschaft (Taschwer, 2021). In Sachen Wissenschaftsskepsis liegt die österreichische Bevölkerung an der Spitze. Beim Interesse an, beim Wissen über und bei der Wertschätzung sowie dem Vertrauen in die Wissenschaft weist Österreich im EU-Vergleich sehr niedrige Werte auf (European Commission, 2021). Die Abwehr gegenüber Demokratie und gegenüber Forschung und Wissenschaft hat einen gemeinsamen Kern. „Ohne den Willen, epistemische oder politische Wahrheiten stets kritisch zu hinterfragen, ..., haben weder Wissenschaft noch Demokratie eine Zukunft. Kurzum, die wissenschaftliche Attitüde ist auch der Jungbrunnen der Demokratie“ (Bogner, 2022, S. 8 f.).

Beim Misstrauen gegenüber Wissenschaft und Politik spielen demografische Faktoren wie Alter oder Einkommen eine geringere Rolle (Österreichische Akademie der Wissenschaften [ÖAW], 2023; Krichmayr, 2023). Die Untersuchung des Instituts für Höhere Studien (IHS) zu Ambivalenzen und Skepsis in Bezug auf Wissenschaft und Demokratie bestätigt, dass sich zwar keine eindeutigen soziodemografischen Merkmale für sogenannte „Skeptikerinnen und Skeptiker“ identifizieren lassen, tendenziell jedoch Merkmale wie Jugend oder junges Erwachsenenalter, niedriges Bildungsniveau, Unzufriedenheit mit dem eigenen Leben und politische Orientierung am politisch rechten Spektrum (Starkbaum et al., 2023, S. IV) sichtbar werden. Die Corona-Pandemie hat die Wirkungsmacht von Verschwörungsmythen aufgezeigt. Falsche Erzählungen von einer durch weltweite Geheimbünde vorbereiteten autoritären neuen Weltordnung (16 %), die Leugnung des

menschlichen Einflusses auf den Klimawandel (11 %) sowie Vermutungen zur Finanzierung von Einwanderung (10 %) finden in Österreich Zustimmung im zweistelligen Prozentbereich (Lebernegg & Eberl, 2021). Besonders deutlich wird das bei der sogenannten „Staatsverweigerung“ oder den „staatsfeindlichen Verbindungen“, deren Zulauf in Österreich aktuell als hoch eingeschätzt wird (Felke, 2017). Die Rede ist von 1.400 Szene-Aktiven, denen rund 20.000 sympathisierende Bürgerinnen und Bürger zugerechnet werden müssen. Bei der Verbreitung ihrer Ansichten nehmen digitale Netzwerke und transnationale Plattformen eine besondere Rolle ein (Parlament Österreich, 2023b). Soziale Medien bilden folglich das Feld, welches durch Demokratiebildung problematisiert werden muss. Zugleich spielen sie eine ambivalente Rolle. So „wurde den Sozialen Medien anfangs hohes Potenzial hinsichtlich Demokratisierung und Partizipation“ (Karmasin, Pöschl, Prainsack, Puntschner-Riekman & Strauss, 2024, S. 28) zugesprochen. Zunehmend werden Soziale Medien aber auch in ihren destruktiven Potenzialen für die Demokratie betrachtet.

1.3 Zwischenbilanz I

Die hier skizzierten multiplen Herausforderungen verweisen auf Gefahren für die weitere demokratische Entwicklung. Die Demokratie in Österreich – wie auch international – steht unter Druck. Die in den Sozialwissenschaften diskutierten Gründe sind auch in Österreich wirksam. Als prägnant fällt hierbei die verschobene Repräsentation verschiedener Bevölkerungsanteile bei demokratischen Wahlen auf. Das trifft besonders auf die jüngeren Bevölkerungsgruppen zu. Hinzu kommen antidemokratische Entwicklungen sowie zunehmender Rechtspopulismus bis hin zu rechtsextremen Tendenzen. Eine zweite demokratiegefährdende Strömung ergibt sich aus dem strukturellen Wandel öffentlicher Diskurse durch die Digitalisierung, verbunden mit der Dominanz von Sozialen Medien mit ihren strukturell eigenen Effekten von Filterblasen und der Kultivierung von Fake News. Sozialwissenschaftliche Studien erkennen – davon beeinflusst – eine deutlich sichtbare Skepsis gegenüber Wissenschaft und Forschung in Österreich auch im internationalen Vergleich. Sie werden in einer vertiefenden und erweiternden Perspektive in Abschnitt 5 aufgegriffen.

2 Demokratiebildung im Kontext multipler Krisen

Angesichts dieser multiplen Herausforderungen und Krisen benötigen politische Bildung und Demokratiebildung in den Schulen verstärkte Aufmerksamkeit. Sie müssen sich den gegenwärtigen Tendenzen im sozialwissenschaftlichen und schulpädagogischen Diskurs stellen, welcher darauf abzielt, die politische Bildung einerseits zu stärken, andererseits diese – gerade dann, wenn sie als Querschnittsaufgabe für alle Fächer konzipiert wird – gegenüber den aktuellen Entwicklungen von Demokratiebildung und Demokratiepädagogik zu öffnen, um von der Vermittlung von Konzepten der Demokratie zu einer kompetenzförderlichen Struktur der Demokratiebildung zu gelangen. Formen der politischen Bildung und der Demokratiebildung in der Schule können einen Beitrag zur Bewältigung der Krisenerfahrungen und zur Steigerung von Akzeptanz von und Engagement für die Demokratie leisten. Im Umgang mit den durch diese Krisen

erfahrenen Ungewissheiten (Beutel & Ruberg, 2023) scheint es gerade deshalb notwendig, die politische Bildung und die Demokratiebildung in Österreich zu stärken und fachwissenschaftlich zu untermauern.

2.1 Von der Demokratievermittlung zur Demokratiebildung

Die Diskurse der Demokratiebildung im deutschsprachigen Raum verweisen auf die Komplexität der Herausforderung, angesichts der aktuellen „multiplen Krisenlage“ in der Schule Formen des Lernens zu etablieren, welche demokratische Werthaltungen fördern. Ein Kernelement dabei ist aus Sicht der fachlichen politischen Bildung die Entwicklung eines Bürgerbewusstseins (Lange, 2008) und eines institutionen- sowie machtkritischen Denkens, wie es derzeit in der „radikalen Demokratietheorie“ (Comtesse, Flügel-Martinsen, Martinsen & Nonhoff, 2019) diskutiert wird.

Unter Bürgerbewusstsein versteht die Didaktik der politischen Bildung weniger die stufenbezogenen Konzepte, wie sie von Joachim Detjen in der aktivitätssteigernden Reihung von „politisch Desinteressierten“ über den „reflektierten Zuschauer“ und den „interventionsfähigen Bürger“ bis hin zum „Aktivbürger“ beschrieben worden sind (Detjen, 2017, S. 290–292). Vielmehr ist der Zielpunkt einer modernen didaktischen Konzeption des Bürgerbewusstseins die Aufklärung und Vergegenwärtigung der „Gesamtheit der mentalen Vorstellungen über die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit“ (Lange, 2009, S. 140). Für eine solche an der sozialkonstruktivistischen Lerntheorie orientierte Didaktik ist das Bürgerbewusstsein „der mentale Bereich, den die politische Bildung aktivieren muss, um mündige Bürger und Bürgerinnen zu bilden“ (Lange, 2009, S. 141). Die Orientierung setzt darauf, dass unterrichtlich organisiertes Lernen die Selbsttätigkeit der Lernenden so anregen kann, dass diese ein solches Bürgerbewusstsein in der Erfahrung ihres Engagements und Handelns sowie der damit verbundenen Selbstwirksamkeit kritisch rekonstruieren. Diese proaktiv die Lernenden einbeziehende didaktische Perspektive berührt unmittelbar die neueren Konzepte von Demokratiepädagogik und Demokratiebildung.

Die Basis dieser Konzepte der Demokratiebildung bildet nebst der fachlichen politischen Bildung die seit den 2000er-Jahren stark gewordene Diskussion um Demokratie-Lernen (Himmelmann, 2007) und Demokratiepädagogik (Beutel & Fauser, 2007). Ein entscheidendes Element dieser Diskurse, die konzeptionelle Forschungsarbeiten mit einer schulpraktischen Dimension der Entwicklung, Beschreibung und Evaluation von schulischen Projekten und Lernkontexten verbunden haben, liegt darin, dass ein selbstwirksamkeitsförderliches Lernen durch Erfahrung und praktisches Handeln – im Sinne der „didaktischen Rekonstruktion des Bürgerbewusstseins“ – ebenso angestrebt wird wie die Förderung und Unterstützung der Bereitschaft von Schulen, sich auf die Etablierung einer demokratischen Kultur durch einen länger währenden Entwicklungsprozess einzulassen (Beutel, Beutel & Gloe, 2022). Ein solcher Schulentwicklungsprozess hat eine Zielperspektive, der zufolge „... Schulen als Ganze eine demokratische Kultur ausbilden, und immer wieder erneuern, die von einer Atmosphäre deliberativer Demokratiepäda-

gogik, Willensbildung und demokratischer Transparenz geprägt ist“ (Fauser, 2017, S. 98). Demokratische Schulentwicklung und Demokratiepädagogik zielen dabei bewusst auf ein systematisches Zusammenwirken von Praxis und Wissenschaft. Vor diesem Hintergrund sind zugleich in der deutschsprachigen Diskussion die Etablierung und der Ertrag des „Deutschen Schulpreises“ zu sehen (Beutel, Höhmann, Schratz & Pant, 2016), in dessen Qualitätsraster Aspekte der Demokratiebildung eine große Rolle spielen. Es ist angesichts dieser Einsichten davon auszugehen, dass auch in den Schulen in Österreich ein breiteres Erfahrungsspektrum – wie dies die Fachwissenschaften von Schulpädagogik und politischer Bildung kennen – und damit eine sichtbare Landschaft an Projekten, Lerngelegenheiten und fächerverbindenden pädagogischen Konzepten aufzufinden ist. Es dürfte sich lohnen, dieses Potenzial zu heben.

In jüngerer Zeit hat sich der Begriffsgebrauch in diesem Diskursbereich verändert. Der Leitbegriff lautet aktuell „Demokratiebildung“, was unterschiedliche Gründe hat. Auffällig ist die Tatsache, dass die Bildungspolitik im deutschsprachigen Raum seit mehreren Jahren diesen Begriff nutzt. Zugleich muss festgehalten werden, dass es noch keine ausgearbeiteten, in Pädagogik und politischer Bildung konsensfähigen Konzepte von Demokratiebildung gibt. Eine erste Monitor-Studie befindet sich am Institut für Didaktik der Demokratie der Leibniz Universität Hannover in der Auswertungsphase. Dabei handelt es sich um eine methodisch qualitativ orientierte Potenzialanalyse mit dem Schwerpunkt auf Deutschland, die aber Aspekte des Raums Deutschland, Österreich und Schweiz (D-A-CH) einschließt (Beutel, Kenner & Lange, 2022). Es ist erkennbar, dass eine vorläufige Beschreibung dessen, was unter Demokratiebildung konzeptprägend wirksam ist, sich mit der Zielperspektive Mündigkeit verbindet. Damit nimmt es Elemente der politischen Bildung auf. Zugleich zeigt sich, dass mit dem Aspekt eines Lernens durch Handeln Elemente der Demokratiepädagogik und mit der Autonomie des bewusstseinsrekonstruierenden Subjekts Aspekte der sozialkonstruktivistischen Didaktik und der Bildung von Bürgerinnen und Bürgern einbezogen werden: „Demokratiebildung geht von den Bürger_innen als politische Subjekte aus und fördert deren Mündigkeit. Die Referenz der Demokratiebildung ist nicht das bestehende demokratische System, sondern die Fähigkeit der Bürger_innen, die gegebene Ordnung zu durchschauen, zu reflektieren, zu verändern, zu kritisieren und so zu gestalten, wie sie es selbst für adäquat halten“ (Kenner & Lange, 2022, S. 64 f.). In ähnlichem Sinn formuliert auch schon der Grundsatzterlass 2015 zum „Unterrichtsprinzip Politische Bildung“ (Bundesministerium für Bildung und Frauen [BMBF], 2015), wenn dort politische Bildung als „Voraussetzung sowohl für die individuelle Entfaltung wie für die Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Ganzen“ (BMBF, 2015, S. 1) umrissen wird und als Zielperspektive die Befähigung der Lernenden „... dazu, gesellschaftliche Strukturen, Machtverhältnisse und mögliche Weiterentwicklungspotentiale zu erkennen und die dahinter stehenden Interessen und Wertvorstellungen zu prüfen ... und allenfalls zu verändern“ (BMBF, 2015, S. 2) genannt wird. Es wird deutlich, dass der individuelle Anspruch in stetiger Spannung zu Gesellschaft und staatlicher Entscheidungsmacht in der verfassten Demokratie steht.

Da aus entwicklungspsychologischer Perspektive bereits Kinder und Jugendliche (teil-) autonome Subjekte mit einer eigenen Perspektive auf ihre soziale Umwelt sind, ist die Entwicklung eines sozialen Bewusstseins ab einem frühen Stadium kindlicher Entwicklung real und muss in der Schule berücksichtigt werden. Deshalb sind mit dem Eintritt in die Schulzeit bereits Kinder eine Zielgruppe des „Grundsatzerlasses Politische Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (BMBF), der daher auch aus fachdidaktischer Sicht alle Schulformen, inklusive der Volksschulen, einbezieht. Für diese Zielgruppe bietet sich eine alltagsnahe begriffliche Eingrenzung von Demokratiebildung an (Doppelbauer & Lange, 2021, S. 111). Eine so verstandene Demokratiebildung verbindet die Erfahrungswelt des Sozialraums Schule mit einem kompetenzbezogenen Lernkonzept, das auf Handeln, Engagement und Lernen durch Erfahrung zielt. Demokratiebildung fördert die Lernenden entsprechend in ihrer politischen Orientierungs-, Urteils-, Kritik- und Handlungsfähigkeit (Autorengruppe Fachdidaktik, 2017, S. 63). Die Subjektorientierung in der Didaktik der politischen Bildung ebenso wie die Diskurse zu Demokratiepädagogik und Demokratiebildung haben den Anspruch, bei den Lernenden die Selbstwirksamkeit als Potenzial zur Gestaltung der Demokratie zu fördern. Politische Mündigkeit der Lernenden wirkt im Sinne „einer politischen Orientierungskompetenz, um die politische Welt zu sehen und begrifflich zu verstehen. Sie basiert zugleich auf der Fähigkeit, gesellschaftliche Bedingungen und soziale Voraussetzungen zu hinterfragen und zu überschreiten“ (Lange, 2018, S. 8). Für das Demokratielernen in der Schule bedeutet dies, ein instrumentelles Lernverständnis abzulegen, bei welchem die Lernenden als passive Empfängerinnen und Empfänger von Wissen verstanden werden.

2.2 Die Demokratie-Trias der Demokratiebildung

Daran anknüpfend lässt sich zunächst festhalten: „... Demokratiebildung hat politische Bildung zur Grundlage und kann zugleich als eine der zentralen Zielperspektiven der Politischen Bildung im Sinne der Gestaltung der Demokratie verstanden werden“ (Lange & Straub, 2022, S. 4). Das schließt in den aktuellen Diskursen die Orientierung an der Notwendigkeit, globale Herausforderungen zu bewältigen und Globalisierung generell zu gestalten, ein. Es berührt außerdem die Diskurse zu „Global Citizenship Education“ (Wintersteiner, 2022; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2014) und ähnlich orientierten Zielkonzepten.

Von zentraler Bedeutung ist hierbei ein Demokratieverständnis, das Demokratie nicht nur als fachdidaktischen Inhalt, sondern auch als subjekteigene Haltung und lebensweltlichen Bezug interpretiert. Demokratie lässt sich mit Rekurs auf Himmelman (2001) deshalb nicht nur als Herrschafts-, sondern zugleich auch als Gesellschafts- und Lebensform einordnen. Auf dieser Grundlage lässt sich das Verständnis von Demokratie in der Demokratiebildung in drei Dimensionen ausdifferenzieren: Die Demokratie, das Demokratische und die Demokratisierung.

Die Demokratie bietet, als grundlegende Idee von Gesellschaft sowie als Normen- und Institutionensystem, einen Rahmen für das politisch organisierte Zusammenleben der Menschen. Sie eröffnet Teilhabemöglichkeiten, orientiert gesellschaftliches Handeln und regelt den Umgang mit gesellschaftlichen Konflikten auf eine Gewalt in staatlich-institutionellem Rahmen bindende und damit gesellschaftlich letztlich gewaltfreie und existenzsichernde Art und Weise. ... Weil die weiterreichenden Grundprinzipien unserer Demokratie, wie der prioritäre Schutz der Würde des Menschen ... unantastbar sind, unterliegt die Demokratie auch als Herrschafts- und Regierungsform einem fortwährenden Gestaltungsauftrag ...

(Kenner & Lange, im Druck)

Die „Demokratie“ ist hierbei ein Rahmen und Bezugspunkt für das Demokratische und die Demokratisierung. In politischer Bildung und Demokratiebildung thematisiert sie zum Beispiel die Normen des Umgangs sowie die Formen und Verfahren der Regelung von Interessendivergenzen und Konflikten in Schule, Unterricht und im Sozialleben der Institutionen. Das bildet sich im Unterricht ebenso ab wie in größeren Projekten, die durchaus auch Fragen der Macht und der Gestaltung des politischen Lebens in der Demokratie berühren können.

Das Demokratische bezeichnet das Substanzielle der Demokratie, welches sich in Prinzipien wie der Unantastbarkeit der Menschenwürde, dem Minderheitenschutz und dem Schutz vor Diskriminierung sowie demokratischen Werten wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität ausdrückt. ... das Demokratische [ist] nicht nur normativ als Wertideal zu verstehen, sondern zunächst als eine Beschreibung von in der Gesellschaft tatsächlich vorfindlichen grundlegenden demokratischen Prinzipien ... Das Demokratische beschreibt dabei den unhintergehbaren Kern von Bildung in einer Demokratie. Dieser legitimiert und gibt Orientierung für Lehr- und Lernarrangements der Demokratiebildung. Die Orientierung des politischen Denkens, Urteilens und Handelns an den Grund- und Menschenrechten ist nicht verhandelbar und erfordert Haltung im Sinne einer Verbindung von – auch kognitiv nachvollziehbarer – Überzeugung und normativer Orientierung.

(Kenner & Lange, im Druck)

In der Demokratiebildung spiegelt sich das Demokratische in den auf das lernende Subjekt bezogenen Orientierungen und Wertvorstellungen, in belastbaren humanen und grundrechtsbezogenen Haltungen, die auch in Konflikten und moralischen Dilemmasituationen entscheidungsbedeutsam sind und zur Geltung gebracht werden. Deshalb korrespondiert vor allem dieser begriffliche Teilbereich mit der „Demokratie als Lebensform“ und der Bereitschaft der am Lernprozess beteiligten Menschen – Lehrpersonen wie Schülerinnen und Schüler –, für die Gestaltung der sozialen Verhältnisse in Schule und Unterricht, aber auch für die darin notwendigen substanziellen Entscheidungen und Kommunikationsformen verantwortlich einzustehen und daran zu partizipieren.

Demokratisierung: Der wissenschaftliche Blick auf die lernende Demokratie macht sichtbar, wie Demokratie geworden ist, wie sie sich wandelt und wie durch alltägliche politische Praxis der Menschen beständig um sie gestritten wird. Die demokratiepolitischen Aushandlungen finden ihre Referenz in den Denk- und Handlungsweisen der Menschen. ... Im Sinne eines deliberativen Demokratieverständnisses ... wird Demokratisierung im Prozess des Erlebens deliberativer Verfahren zum Ausdruck gebracht. ... Demokratisierung ... in einem radikaldemokratischen Sinne [ist] auch das Wechselspiel aus Konsens und Dissens ... als konstitutivem Element gesellschaftlichen Lebens und damit auch der Demokratisierung selbst. Demokratisierung beschreibt die kontinuierliche und bruchhafte gesellschaftliche Weiterentwicklung auf der Grundlage nicht verhandelbarer demokratischer Prinzipien und zentraler Werte. Dies drückt sich unter anderem in basisdemokratischen Interventionen der Zivilgesellschaft aus.

(Kenner & Lange, im Druck)

Damit sind der entsprechende Lernbereich und Handlungskontext direkt angesprochen. Die Vitalisierung der Demokratie in den vor-institutionellen Formen der Zivilgesellschaft berührt zentral die Demokratiebildung. Dies gilt gerade für Schulen, die ganz bewusst eine demokratische Schulentwicklung und eine Profilierung durch Demokratiebildung anstreben. Für sie liegt ein besonderer Aspekt der Demokratiebildung nicht nur in der Akzeptanz, sondern in der Beteiligung an den zivilgesellschaftlichen Artikulations- und Handlungsformen. Damit greift der Aspekt der Demokratisierung das Konzept der *Inclusive Citizenship* direkt auf, welches die prozesshafte Dimension, den stetigen Handlungs- und Entwicklungskontext einer wirkmächtigen Inklusion aller Mitglieder einer Gesellschaft thematisiert und damit „... den Ist-Zustand der Demokratie beständig herausfordert“ (Kleinschmidt & Lange, 2022, S. 362). Zugleich wird deutlich, dass hierbei die Orientierung an und der Rückbezug auf „die Demokratie“ als Rahmen und Bezugspunkt (siehe oben) entscheidende Faktoren sind.

Nachdem Demokratiebildung als lebensweltlich verstandenes Instrument zugunsten der Förderung von politischer Mündigkeit bei den Lernenden im Kontext ihrer gesellschaftlichen Subjektkontrolle und auf Basis demokratischer Prinzipien und Werte vorgestellt wurde, wird im nächsten Schritt danach gefragt, wie Demokratiebildung in Österreich grundsätzlich und primär mit Blick auf den schulischen Kontext organisiert wird.

2.3 Zwischenbilanz II

Es ist sichtbar geworden, dass die politische Bildung in ihrer Entwicklung hin zu Konzepten der Demokratiebildung nicht nur die Bezeichnungen erweitert hat, um auf die normative Verankerung von Bildung in der Demokratie zu verweisen. Vielmehr wird deutlich, dass eine aktuelle Didaktik und eine wirkungsversprechende, kompetenzförderliche Praxis der Demokratiebildung sich an einem weiten und auch radikaldemokratischen Konzept der Demokratie orientieren, welches Zivilgesellschaft und die subjektiv kritisch-produk-

tive Haltung der Bürgerinnen und Bürger – damit auch der Lernenden in Schule und Jugendbildung – in den Mittelpunkt der fachlichen Reflexion und der bildenden Praxis in Jugendarbeit und Schule stellt. Daraus resultiert eine Modernisierung des demokratie-didaktischen Denkens und ein substanzielles Einbeziehen der Beteiligten, vor allem der Lernenden selbst, aber auch der pädagogischen Institutionen, insbesondere der Schulen.

3 Demokratiebildung in Österreich: Eine Einordnung

In jüngerer Zeit haben viele Bereiche der österreichischen Gesellschaft – etwa Familien, Vereine, Unternehmen oder Bildungsinstitutionen – Demokratisierungsprozesse erfahren. Die österreichische Demokratie wandelt sich von einer Konkordanzdemokratie – gemeint ist damit das Bestreben, politische Entscheidungen mit möglichst großen Mehrheiten und der besonderen Perspektive eines weitreichenden Kompromisses zu gestalten – zunehmend zu einer Konkurrenz- oder auch Konfliktdemokratie. Bei Letzterer dominiert eine Form der Entscheidungsfindung, die sich in der Politik meist zwischen zwei weitreichend differenten Handlungsmodellen und eines entsprechenden Entscheidungswettbewerbs artikuliert. Dies zeigt sich zudem auch darin, dass Bürgerinnen und Bürger im Zeitverlauf der Zweiten Republik verstärkt direkte Beteiligungsformen einfordern und nutzen (Rosenberger & Stadlmair, 2014, S. 456 ff.).

Die Herabsetzung des Wahlalters in Österreich auf 16 Jahre im Jahr 2007 markiert schließlich eine starke Veränderung und Weiterentwicklung der Demokratie. Hier zeigt sich im EU-Vergleich eine österreichische Besonderheit, durch die junge Bürgerinnen und Bürger mit österreichischer Staatsbürgerschaft – zum damaligen Zeitpunkt einzigartig in der EU – größere Partizipationschancen erhielten. Zugleich wurde aus Sicht der österreichischen Bildungspolitik deutlich, dass die politische Bildung und eine reflektierte Auseinandersetzung mit demokratischen Wahlhandlungen gerade für die Erstwählerinnen und Erstwähler bedeutsamer wurden. Das spiegelte sich in den schulischen Curricula, der Aktualisierung des „Grundsatzerlasses Politische Bildung“ und der Ausarbeitung eines österreichischen Kompetenzmodells für die politische Bildung (Krammer, 2008) wider. Ein Blick auf die strukturelle Ebene in Österreich zeigt, dass auch die Partizipation der Beteiligten im Schulgeschehen eine größere Bedeutung bekommt. Entsprechend haben neben den Lehrpersonen und den Eltern auch die Schülerinnen und Schüler bei der demokratischen Schulentwicklung ein Mitspracherecht. So regelt das österreichische Schülervertretungsgesetz (SchVG) sowohl die Vertretung von Schülerinnen-/Schüler-Interessen gegenüber den Landesregierungen, soweit diese die oberste Schulaufsicht haben (§ 2.1 SchVG), als auch gegenüber staatlichen Institutionen wie dem Nationalrat und dem Bundesministerium (§ 2.2 SchVG) durch die Einrichtung von Schülerinnen- und Schüler-Vertretungen auf Landes- und Bundesebene.

Das österreichische Bundesverfassungsgesetz (B-VG) nennt schließlich in diesem Zusammenhang ein Konzept von Bildung, welches Demokratie fördert und zur Teilnahme an demokratischen Prozessen befähigt, als ein Ziel der österreichischen Schule (Art. 14

Abs. 5a B-VG). Das Schulorganisationsgesetz (SchOG) wiederum regelt die Aufgabe, junge Menschen zu „verantwortungsbewussten ... Bürgern der demokratischen ... Republik Österreich“ auszubilden (§ 2.1 SchOG).

3.1 Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe

Da es in Österreich in den 1970er-Jahren nicht gelungen ist, politische Bildung als eigenständiges Unterrichtsfach zu etablieren, wurde sie als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip eingeführt. Damit ist politische Bildung und auch Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe der Schule markiert und hat schulpraktisch die gleiche Gewichtung wie die anderen durch Erlass festgehaltenen Querschnittsaufgaben der österreichischen Schule. Dies sind: *Entwicklungspolitische Bildung, Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern, Europapolitische Bildung, Gesundheitserziehung, Interkulturelles Lernen, Leseerziehung, Medienbildung, Sexualerziehung, Umweltbildung, Verkehrserziehung* und eben *Politische Bildung* (Bieber, 2016, S. 283).

Die Ziele der politischen Bildung als Querschnittsaufgabe wurden 1978 zunächst im „Grundsatzterlass Politische Bildung“ vom damaligen Bundesministerium für Unterricht und Kunst festgeschrieben und im Jahr 2015 als Reaktion auf die Herabsetzung des demokratischen Wahlalters aktualisiert beziehungsweise erweitert (BMBF, 2015). Inhaltlich orientiert sich der Grundsatzterlass an internationalen Dokumenten wie der Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung (Council of Europe, 2010) und am Beutelsbacher Konsens (Wehling, 1977). Die darin enthaltenen Prinzipien bauen auf dem österreichischen Kompetenzmodell für politische Bildung (Krammer, 2008) auf. In diesem Verständnis basiert politische Bildung auf demokratischen Prinzipien. Sie realisiert sich in Grundwerten wie Gleichheit und Gerechtigkeit sowie einer kritischen Haltung gegenüber Vorurteilen und Ideologien, die auf Ungleichheit basieren. Im österreichischen Schulsystem wird demzufolge von einer „Unmöglichkeit völlig politikfreier Fächer“ (Sander, 2022, S. 156) ausgegangen und gefordert, Demokratiebildung in allen Unterrichtsfächern umzusetzen.

In der Praxis zeigt sich, dass Demokratiebildung neben den etablierten Schulfächern jedoch eine nur geringe Rolle spielt. Dies hat auch mit einer fehlenden vorbereitenden Professionalisierung der Lehrpersonen für diese Aufgabe an den Hochschulen und Universitäten zu tun. Eine mangelnde Ausbildung in der politischen Bildung wird von Lehrpersonen in der Volksschule und Sekundarstufe I als häufiger Grund für Ängste und Befürchtungen im Unterricht zur politischen Bildung angegeben und kann somit als Hemmfaktor bezeichnet werden. Elke Larcher und Martina Zandonella weisen dabei unter anderem auf den Zusammenhang zwischen politischem Selbstvertrauen, Interesse für Politik und der Vermittlung politischer Bildung in der Schule hin, was die Argumentation für eine Professionalisierung der Demokratiebildung in der Lehrpersonenbildung in Österreich unterstreicht (Larcher & Zandonella, 2014, S. 21–24).

3.2 Demokratiebildung in den Unterrichtsfächern der differenten Schultypen

Demokratiebildung wird auf Ebene des schulischen Unterrichts im österreichischen Schulsystem vor allem als Kombinationsfach oder Flächenfach im Kontext von breiten Fächerkombinationen implementiert. Lediglich in den Berufsschulen – und dort meist nur bei einzelnen Schulstufen – wird Politische Bildung als eigenständiges Pflicht- oder Wahlpflichtfach angeboten (Hellmuth, 2022, S. 566).

Kombinationen mit dem Fach *Geschichte* kommen am häufigsten vor. Speziell an allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) und an Bundeshandelsakademien (BHAK) wird politische Bildung als Teil des Geschichtsunterrichts organisiert. Im Schultypen-Vergleich nimmt sie im Curriculum der AHS den breitesten Raum ein. Es kann von innovativen Veränderungen (u. a. modulare Curriculumsgestaltung auf der Sekundarstufe I mit Modulen zum politischen beziehungsweise historisch-politischen Lernen, Berücksichtigung der Subjektebene der Schülerinnen und Schüler und des konzeptuellen Lernens) sowie einer Zunahme politischer Bildungsinhalte in den Curricula gesprochen werden. Der politischen Bildung wird jedoch weiterhin nicht die gleiche Bedeutung wie der Geschichte zugemessen – dies betrifft sowohl die Zusammensetzung der schulischen Curricula als auch deren Implementierung in der Praxis. An den höheren technischen Lehranstalten (HTL) wird die Kombination von politischer Bildung mit Geschichte zusätzlich mit dem Fach Wirtschaftskunde erweitert („Geschichte, politische Bildung und Wirtschaftskunde“) und an Polytechnischen Schulen an die Fächer Wirtschaft und Ökologie gekoppelt („Politische Bildung, Wirtschaft und Ökologie“; Hellmuth, 2022, S. 566 f.). Es ist nicht sichergestellt, dass in diesen Dreifachkombinationen genügend Raum für politische und demokratiefördernde Bildungsprozesse bleibt.

Auf der Primarstufe werden politische Bildungsinhalte dem Sachunterricht – insbesondere den Teilbereichen Gemeinschaft, Raum, Zeit und Wirtschaft – zugeordnet. Darüber hinaus kommen Demokratie-Themen auf der Primarstufe auch im Bereich des sozialen Lernens vor. Die Ermöglichung politischer und demokratischer Lernprozesse nimmt im Curriculum der Volksschule einen bedeutenden Raum ein (BGBl. II 379/2020).

Mit dem Schuljahr 2022/23 wurde an Mittelschulen (MS) und an der AHS-Unterstufe der neue Pflichtgegenstand *Digitale Grundbildung* eingeführt, der die bis dato gleichnamige verbindliche Übung ersetzte. Auch in diesem Fach werden zahlreiche Anknüpfungspunkte an Demokratiebildung angeboten. Beim Vergleich beider Curricula wird eine deutliche Akzentverschiebung sichtbar: Während im Curriculum für die verbindliche Übung jedoch von politischen Kompetenzen zur Demokratieförderung die Rede war (BGBl. II 71/2018), verweist das Curriculum für den Pflichtgegenstand nur noch auf gesellschaftliche Beteiligungs- und Entscheidungsprozesse im Kontext von Digitalisierungsprozessen. Der Begriff „Demokratie“ wird völlig ausgespart (BGBl. II 267/2022).

Aus inhaltlicher Sicht deckt eine Verankerung von Demokratiebildung als Unterrichtsfach eine fachspezifische Beschäftigung mit demokratischen Inhalten ab und sollte darüber

hinaus auch demokratische Sach-, Urteils-, Methoden- und Handlungskompetenzen (Krammer, 2008) bei Schülerinnen und Schülern entwickeln. Aus der Perspektive der österreichischen Schülerinnen und Schüler zeigen sich aber Defizite: In der Studie „Junge Menschen und Demokratie in Österreich 2022“ wird der schulischen politischen Bildung auf der einen Seite zwar „eine zentrale Stellung im Rahmen der politischen Sozialisation junger Menschen“ (Heinz & Zandonella, 2022, S. 25) zugesprochen. Auf der anderen Seite zeigen sich Mängel in der Bildungspraxis: Rund die Hälfte der befragten jungen Menschen in Österreich berichtet, zu wenig über ihre Rechte und Beteiligungsmöglichkeiten als Bürgerinnen und Bürger gelernt zu haben. So viele junge Menschen wie noch nie (44 %) beanstandeten, dass die schulische politische Bildung zu wenig darüber vermittelt, wie Politik in Österreich funktioniert. 56 % bemängeln fehlende Kompetenzen zur Debattierfähigkeit im Politischen (Heinz & Zandonella, 2022, S. 25). Zudem ist „... mehr als die Hälfte (54 %) der 16- bis 26-Jährigen ... davon überzeugt, dass in der Schule die Vermittlung von Medienkompetenz zu kurz kommt“ (Heinz & Zandonella, 2022, S. 25).

In der Zusammenschau werden deutliche Bemühungen erkennbar, Demokratiebildung fachspezifisch im Rahmen schulischer politischer Bildung in Österreich weiterzuentwickeln. Der aktuelle Status quo politischer Bildung in den schulischen Unterrichtsfächern muss aus fachdidaktischer Perspektive aber sowohl in der curricularen Verankerung als auch in deren Umsetzung in der Praxis als entwicklungsbedürftig eingestuft werden.

3.3 Demokratische Schulentwicklung und demokratische Schulkultur

Auf Ebene der Schule als Institution bilden die so genannte *Schulpartnerschaft* und die gesetzliche Vertretung der Schülerinnen und Schüler eine der drei Säulen von politischer Bildung. Sie soll Schülerinnen und Schülern ermöglichen, Schule als Ort der Demokratie durch demokratisches Handeln mitzugestalten.

So können Kinder und Jugendliche möglichst früh erfahren, dass sie ein Recht auf Beteiligung haben und durch Engagement Veränderung im Schulalltag bewirken können (BMBF, 2015). In höheren Schulstufen können sich Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrpersonen in Form von Gremien der Schulpartnerschaft organisieren – u. a. Klassen- und Schulforen, Verein der Eltern und Erziehungsberechtigten, Schulgemeinschaftsausschuss – und ihre Interessen vertreten. Letzterer ist laut Schulunterrichtsgesetz für alle mittleren und höheren Schulen, Berufsschulen und Polytechnischen Schulen vorgeschrieben. Als sogenanntes behördliches Kollegialorgan der Schule gehören ihm die Schulleitung, Lehrpersonen, Eltern/Erziehungsberechtigte und Schülerinnen/Schüler an, die durch Wahlen bestimmt werden. Seine Aufgabe sind die Förderung der Schulgemeinschaft, die Ausgestaltung der Schulautonomie sowie die Zustimmung und die Entwicklung von Vorhaben zur Mitgestaltung des Schullebens (§ 64 SchUG). Auf der Primarstufe wird die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur als Teil des sozialen Lernens aufgefasst. Dazu gehören u. a. Klassenräte, Schulversammlungen und Beteiligungsformen im Klassenverbund wie der Morgenkreis.

Der Klassenrat wird in der Literatur als „Erfolgsgeschichte“ (Blank, 2016, S. 107) hervorgehoben. Das gilt insbesondere dann, wenn er sich an den inzwischen erarbeiteten Qualitätskriterien orientiert und wenn er nicht nur als eine Methode der Konfliktbearbeitung, sondern als ein zentraler Bestandteil demokratischen Kompetenztrainings realisiert wird (Blank, 2016, S. 108). In der auf Deutschland bezogenen Literatur wird von einer „erheblichen Verbreitung“ (Blank, 2016, S. 107) von Klassenräten in den letzten Jahren gesprochen, was auf viele praxisnahe Unterstützungsangebote und öffentlichkeitswirksame Initiativen zurückzuführen ist (Blank, 2016, S. 107).

Da die Schule – neben Familie, Freundschaften und Freizeitgestaltung – für die Schülerinnen und Schüler einen wichtigen Stellenwert als Lebenswelt und Sozialisationsinstanz einnimmt, kommt der Schulpartnerschaft als ein gesellschaftlicher Selbst-Bildungsraum für die Demokratie große Bedeutung zu.

Aufgabe der schulischen Administration und der Bildungspolitik ist es, die Rahmenbedingungen für demokratische Handlungsspielräume in der Schule in gleichem Maß für alle Beteiligten immer neu herzustellen, Hindernisse und Benachteiligungen zu beseitigen sowie demokratische Prinzipien – etwa Transparenz und Pluralität – zur Wirkung zu bringen. Hierbei ist vor allem laut Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK; 2007, S. 25) die Weisungsgebundenheit des Klassen- und des Schulforums und der Schulgemeinschaftsausschüsse sowie weiterer schulpartnerschaftlicher Mitglieder gegenüber vorgesetzten Organen und deren Verpflichtung zur Amtsverschwiegenheit zu hinterfragen, da diese in Widerspruch zu grundlegenden demokratischen Prinzipien treten kann.

Auch im Anforderungsprofil für Schulqualitätsmanagerinnen und Schulqualitätsmanager der österreichischen Bildungsdirektionen ist die Aufsicht über die Erfüllung der Aufgaben der österreichischen Schulen in der Verordnung betreffend das Schulqualitätsmanagement (SQM-VO) festgehalten (BGBl. II 158/2019). Dazu gehört das Bundes-Verfassungsgesetz, welches Bildung, die das Verständnis von Demokratie fördert und zur Teilnahme an politischen Prozessen befähigt, als ein Ziel der österreichischen Schule hervorhebt (Art. 14 Abs. 5a B-VG). Es ist festzustellen, dass in den österreichischen Bildungsdirektionen aktuell keine gesonderten Leitlinien für das Schulqualitätsmanagement in Bezug auf die demokratische Ausgestaltung von Schulen existieren.

3.4 Demokratiebildung an Universitäten und Hochschulen

Da Politische Bildung als Unterrichtsprinzip beziehungsweise Kombinationsfach implementiert ist, gibt es mit Ausnahme für Berufsschulen an österreichischen Universitäten und Hochschulen kein Angebot für ein fachspezifisches politik- oder sozialwissenschaftliches Lehramtsstudium. Es gibt auch keine verpflichtenden Lehrveranstaltungen für Studierende aller Unterrichtsfächer zur Implementierung der Politischen Bildung als übergeordnetes Unterrichtsprinzip an den Einrichtungen der Lehrpersonenbildung. Diese

Leerstelle führt zwangsläufig zu einer Schwächung von Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. Hier sind die Universitäten und Hochschulen in der Verantwortung, ihre Lehramts-Studiengänge entsprechend weiterzuentwickeln.

In der Lehramtsausbildung für den Primarstufenbereich ist die politische Bildung als Teil der Fächer des Sachunterrichts vorhanden. Sie spielt an den meisten Hochschulstandorten aber nur eine untergeordnete Rolle. Um politische Bildung im Rahmen des Gegenstands *Geschichte und politische Bildung* an MS und AHS unterrichten zu können, braucht es den Abschluss des Lehramtsstudiums *Geschichte und politische Bildung* bzw. *Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* – hierzu existiert österreichweit derzeit keine einheitliche Benennung. An MS ist in der Praxis „fachfremder“ Unterricht jedoch durchaus gängig. In berufsbildenden Mittelschulen (MS) und höheren Schulen (BMS und BHS) gibt es die Unterrichtsfächer *Wirtschaft und Recht* sowie *Politische Bildung und Recht*, für die in Österreich aber kein entsprechendes Lehramtsstudium existiert. In der Praxis werden diese Fächer häufig von Juristinnen/Juristen oder Wirtschaftspädagoginnen/Wirtschaftspädagogen unterrichtet (siehe <https://www.politik-lernen.at/ausbildung>). Für das Lehramt an Polytechnischen Schulen (PTS) ist seit der *PädagogInnenbildung NEU* grundsätzlich ein Lehramtsstudium für die Sekundarstufe Allgemeinbildung erforderlich (siehe www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/pbneu.html). Dementsprechend werden auch hierfür Lehrpersonen mit einem Studium der Geschichte und politischen Bildung rekrutiert. Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass das Spektrum an Lehrpersonen zur politischen Bildung im polytechnischen Bildungsbereich groß ist, da „fachfremder“ Unterricht und die Übernahme einer höheren Zahl an Gegenständen üblich sind (Stornig, 2020, S. 187). Diese Feststellung trifft auch auf die Praxis in den österreichischen Berufsschulen (BS) zu. Die Berufsschul-Lehrpersonen werden an Pädagogischen Hochschulen im Feld der *Berufspädagogik* ausgebildet, deren Curricula Lehrveranstaltungen mit politischen Bildungsinhalten einschließen. Aufgrund fehlender Professionalisierung von Lehrenden an tertiären Bildungsinstitutionen wird der politischen Bildung im Bereich der Berufsschulen jedoch „Beliebigkeit“ (Wucherer, 2014, S. 64) zugesprochen.

Im Zuge der PädagogInnenbildung NEU kam es 2015 zu einer Veränderung der universitären Curricula, die eine stärkere Berücksichtigung der politischen Bildung im Lehramtsstudium *Geschichte und Politische Bildung* bzw. *Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* mit sich brachte. Im Vergleich zur Geschichtsdidaktik spielt die Politische Bildung und Politikdidaktik jedoch nach wie vor eine untergeordnete Rolle: Einschlägige Lehrveranstaltungen werden weiterhin zum Teil von Lehrenden der Geschichtswissenschaft oder Geschichtsdidaktik mitbetreut und selten fachspezifisch von Politikwissenschaftlerinnen/Politikwissenschaftlern angeboten (Hellmuth, 2022, S. 567). Im Österreich-Vergleich machen politische Bildungsinhalte in den Curricula des Lehramtsstudiums *Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* in Gegenüberstellung zur Geschichtsdidaktik und Geschichtswissenschaft nach wie vor einen deutlich kleineren Anteil aus (Kühberger, 2022).

Wiederum kann an einzelnen Hochschul- und Universitätsstandorten in den letzten 10 Jahren von einer Stärkung der politischen Bildung im tertiären Bildungssektor gesprochen werden: Die Universität Wien besetzte 2017 erstmalig die Universitätsprofessur für die Didaktik der Politischen Bildung am *Zentrum für Lehrer*innenbildung*. Zusätzlich wurde 2023 eine befristete Universitätsprofessur für Demokratiebildung installiert. An der Universität Salzburg entstand 2017 eine Professur für Geschichts- und Politikdidaktik¹ sowie in Zusammenarbeit zwischen der Universität Salzburg und der Pädagogischen Hochschule Stefan Zweig eine Kooperationsplattform zur geschichts- und politikdidaktischen Forschung.² An der Johannes Kepler Universität Linz gibt es darüber hinaus ein Masterstudium Politische Bildung, das jedoch nicht fachspezifisch auf Lehrpersonenbildung ausgerichtet ist, sondern Jugendarbeit und Erwachsenenbildung in den Fokus nimmt.³ Generell muss darauf verwiesen werden, dass es den Universitäten und ihrer Autonomie obliegt, auf die in der Schule implementierten, verpflichtenden Lehrstoffinhalte auch in der Ausbildung der Lehrpersonen zu reagieren und damit den gesellschaftlichen und schulischen Anforderungen zu entsprechen. Dass es hier im Feld der politischen Bildung deutlichen Verbesserungsbedarf gibt, zeigt auch eine frühere Umfrage bei Lehramtsstudierenden. Wir wissen, dass die Bildungspolitik hier bereits Fortschritte veranlasst hat, gleichwohl bleibt dieser für Demokratiebildung nutzbare Entwicklungskorridor weiterhin zu beachten. Der Studie zufolge zeigt sich, dass die Studierenden „ein ausgesprochen negatives Bild vom Stellenwert Politischer Bildung in ihrem Studium“ (Hämmerle, Sandner & Sickinger, 2009, S. 357) haben. Nur ein sehr geringer Teil der Befragten gibt an, im Studium „... eine fächerübergreifende und systematische Ausbildung in Politischer Bildung erhalten zu haben“ (Hämmerle et al., 2009, S. 357). Sie folgern daraus, dass es „... gravierende inhaltliche und methodische Defizite in der Ausbildung der künftigen LehrerInnen“ (Hämmerle et al., 2009, S. 371) gibt. Wenn von den befragten angehenden Lehrpersonen „... nur eine Minderheit sich selbst für fachlich kompetent hält, in den eigenen Fächern künftig politische Bildung vermitteln zu können ...“ (Hämmerle et al., 2009, S. 371), so musste seinerzeit von einer unzureichenden fachlichen Professionalisierung gesprochen werden. Auch wenn durch die in diesem Gutachten beleuchteten Maßnahmen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) sichtbare Fortschritte erzielt werden konnten, muss immer noch darauf verwiesen werden, dass Politische Bildung und Demokratiewissenschaften als primäre Bezugsdisziplinen der Demokratiebildung in zu geringem Maße gelehrt werden. Nicht zuletzt aus diesem Grund hat sich in den letzten Jahren eine zunehmende Zahl an außerschulischen Initiativen entwickelt, die – auch in Zusammenarbeit mit (Hoch-)Schulen – einen Beitrag für die demokratische Bildungsarbeit in Österreich leisten wollen.

1 Siehe <https://www.plus.ac.at/geschichte/kernfaecher-2/geschichtsdidaktik-politikdidaktik-2/>.

2 Siehe <https://www.geschichtsdidaktik.com>.

3 Siehe https://www.jku.at/studium/studienarten/master/ma-politische-bildung/?mtm_campaign=GoogleAds-STR&mtm_source=google&mtm_medium=cpc&mtm_campaign=&mtm_kwd=master%20politische%20bildung&mtm_source=googleAds&mtm_medium=&mtm_content=595827640493&gad_source=1&gclid=EAlaIQobChMI3_S6tpbNhAMVPKWDBx22uwrkEAAYASAAEgKP0fd_Bw.

3.5 Demokratiebildung in Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen

Demokratiebildung in der Schule kann von Synergieeffekten mit außerschulischen Kooperationspartnerinnen bzw. Kooperationspartnern der politischen Bildung profitieren. Die außerschulische politische Bildungslandschaft in Österreich ist überaus vielfältig (Hellmuth, 2022, S. 568). Jährlich finden in Österreich beispielsweise von 23. April bis 9. Mai *Aktionstage zur Politischen Bildung* statt. Sie machen auf das bestehende Angebot außerschulischer politischer Bildung aufmerksam, ermöglichen die Nutzung dieser Angebote in Schulen und initiieren zusätzliche Veranstaltungen in Schulen, in der Jugendarbeit, in der Erwachsenenbildung sowie in Museen und Kultureinrichtungen (siehe www.humanrights.at/aktionstage/ueber/). Die Interessengemeinschaft Politische Bildung hält fest: „Anders als bei der schulischen politischen Bildung, ... basiert die außerschulische politische Bildung auf der Pluralität freier Träger und AkteurInnen entsprechend der Heterogenität der Gesellschaft“ (Interessengemeinschaft Politische Bildung, 2012, S. 2). Die folgende (alphabetisch gelistete) Auswahl führt jene Akteurinnen und Akteure an, die seit Jahren fachspezifisch das Feld der politischen Bildungsarbeit mitprägen (Parlament Österreich, 2023a):

- **Demokratiezentrum Wien:** Als unabhängiges wissenschaftliches Institut entwickelt das Demokratiezentrum politische Bildungsangebote auf Basis demokratiewissenschaftlicher und demokratiedidaktischer Forschung und trägt zum demokratiepolitischen Diskurs bei.
- **Forum politische Bildung:** Der 1996 gegründete Verein gibt in Zusammenarbeit mit dem BMBWF die Zeitschrift „Informationen zur Politischen Bildung“ (siehe www.politischebildung.com/informationen-zur-politischen-bildung/) heraus.
- **Interessengemeinschaft Politische Bildung:** Das seit 2009 bestehende Netzwerk bietet eine öffentlichkeitswirksame Plattform und ist die österreichische Interessenvertretung für politische Bildung.
- **Landtage:** Angebote zur Demokratiebildung gibt es in den Landtagen im Burgenland, in Kärnten, Niederösterreich, Oberösterreich, Salzburg, in der Steiermark und in Tirol.
- **Österreichische Gesellschaft für politische Bildung:** Der seit 1977 bestehende Verein unterstützt politische Erwachsenenbildung in Form von Projektförderungen.
- **Österreichisches Parlament:** Politische Bildungsangebote umfassen die Demokratiewerkstatt, die DemokratieWEBstatt, das Jugend- und das Lehrlingsparlament, mobile Workshops „Demokratie in Bewegung“, die Wanderausstellung „Parlament on Tour“, das „Demokratikum“ – ein interaktives Informationszentrum im neuen Parlamentsgebäude – und das Führungsangebot im Parlament. Bemerkenswert und wirkungssteigernd ist hierbei die niederschwellige Zugangsmöglichkeit zu diesen Angeboten.
- **Parteiakademien:** Jede politische Partei mit mindestens fünf Abgeordneten im Nationalrat ist berechtigt, eine Parteiakademie für staatsbürgerliche Bildungsarbeit zu errichten. Deren parteipolitische Bildungsangebote haben – gefördert mit öffentlichen Mitteln – eine wichtige Funktion in der politischen Sozialisation der Wählerinnen/Wähler, der Mitglieder und der Funktionsträgerinnen/Funktionsträger der Parteien.

- **Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule:** Zur Unterstützung und Sicherung der Qualität politischer Bildung an Schulen wurde das damalige Zentrum vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2006 eingerichtet.

Die genannten Akteurinnen und Akteure zielen mittels unterschiedlicher Formate, Themenbereiche und didaktischer Zugänge auf Schulen, Lehrpersonen und politisch interessierte Bürgerinnen und Bürger. Mitunter übernehmen sie eine wichtige Unterstützungsarbeit für die politische Bildung an (Hoch-)Schulen – etwa durch Fortbildungen, Handreichungen für Lehrpersonen, Unterrichtsmaterialien und Online-Informationenplattformen. Wie viele Personen jeweils erreicht werden, welche Auswirkungen sich daraus ergeben und inwiefern es gelingt, auch inklusiv zu wirken, muss offen bleiben. Bemerkenswert ist, dass vorhandene Akteurinnen und Akteure – wie etwa das Demokratiezentrum Wien – als „selbstorganisierte Initiativen“ (Hellmuth, 2014, S. 545) sich in der österreichischen politischen Bildungslandschaft etablieren und professionalisieren konnten. Gemeinsam mit dem Zentrum polis nehmen sie Funktionen wahr, die in Deutschland von den Landeszentralen und der Bundeszentrale für politische Bildung angeboten werden, ohne dem Vergleich in deren Ausstattung, öffentlicher Finanzierung und folglich auch der daraus resultierenden Angebotsvielfalt standhalten zu können. Eine weitergehende Ausdifferenzierung und Stärkung der genannten Institutionen könnte deshalb die politische Bildungsarbeit, der in der Öffentlichkeit nach wie vor oftmals parteipolitische Nähe unterstellt wird, enorm bereichern. Ähnlich sieht es im Bereich von Stiftungen aus, die sich beispielsweise in Deutschland auch der politischen Bildungsarbeit widmen.

3.6 Zwischenbilanz III

Es fällt auf, dass es zwar an einigen Erfahrungsträgern und Institutionen fehlt, wenn man die Demokratiebildung in Österreich mit jener in Deutschland vergleicht. Gleichwohl gibt es eine umfassende und kritische Debatte zur politischen Bildung und Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. Die praktischen Auswirkungen auf die verschiedenen Schularten und -stufen können beschrieben werden. Zugleich wird deutlich, dass die vorhandenen Ansätze professionell ausgerichtete sowie fachdidaktisch ausdifferenzierte Formen der Unterstützung und Weiterentwicklung benötigen. Das gilt für die verschiedenen Unterrichtsfächer, das gilt jedoch auch in Hinblick auf die fundierte Entwicklung demokratischer Schulkultur. Bei den Hochschulen benötigt es Formen der Forschung und Lehre, die zu einer schul- und jugendarbeitsbezogenen Professionalisierung im Sinne einer aktuellen Kultur der Demokratiebildung beitragen müssen.

4 Folgerungen und Handlungsbedarf

Die aktuellen Veränderungen und die multiplen Krisen, denen sich demokratische Gesellschaften ausgesetzt sehen, erfordern nicht nur besondere Aufmerksamkeit für politische Bildung und Demokratiebildung. Demokratie als „bleibender Auftrag“ (Jun, 2020, S. 189) bedeutet, sie nicht als statisches Konstrukt, sondern als „wandelbare Ausformung unter zeitkulturellen Bedingungen, Anforderungen und Phänomenen“ (Beutel et al., 2022, S. 81)

und somit entsprechend für Schule und Bildung als veränderbar zu begreifen (Breser & Şilen, 2023, S. 28). Gerade weil wir es mit kontingenten gesellschaftlichen Entwicklungen zu tun haben, kommt dem Bildungswesen die Aufgabe zu, vom dynamischen Charakter der Demokratie auszugehen. Demokratiebildung lässt sich nicht auf die Schule begrenzen, doch spielt diese eine zentrale Rolle, weil sie alle Kinder und Jugendlichen erreicht. Die Schulforschung zeigt, dass vieles, was zur politischen und demokratischen Bildung beiträgt, in der Schule auch tatsächlich gelernt und erfahren werden kann. Sie offenbart allerdings auch, dass sich Erfahrungen in der Schule mitunter kontraproduktiv zur demokratischen Bildung verhalten: „Die Schule ist also in der Summe als Ort demokratischer Bildung ein sehr ambivalentes Konstrukt. Um in ihr Demokratie lernen und erfahren zu können, muss sie ... durch demokratiepädagogische Aufklärung und entsprechende pädagogische Erweiterung demokratisch kultiviert werden – sie braucht eine ‚demokratische Schulkultur‘“ (Beutel, 2018).

Zudem beeinflussen Bildungsinstitutionen die Verteilung von Wohlstand sowie von gesellschaftlichen Lebenschancen und wirken in diesem Zusammenhang auch in Österreich sozial ungerecht: Im OECD-Vergleich hängen in Österreich die schulischen Leistungen erheblich vom sozioökonomischen Hintergrund ab und junge Erwachsene aus bildungsfernen Schichten erreichen seltener einen Hochschulabschluss (OECD, 2023; Nimmervoll, 2023). Um den aktuellen politisch-gesellschaftlichen Anforderungen sowie einem subjektorientierten Lernen in den heterogener werdenden gesellschaftlichen Kontexten gerecht zu werden, muss Demokratiebildung so ausgestattet werden, dass sie sich kontinuierlich mit gesellschaftspolitischen Veränderungen und mit politikdidaktischen Weiterentwicklungen auseinandersetzen kann.

Im *tertiären Bildungswesen* in Österreich ist eine Professionalisierung der politischen Bildung und der Didaktik der politischen Bildung an allen österreichischen Standorten der Lehrpersonenbildung schon lange ausständig. Diese Notwendigkeit betont auch die aktuelle *International Civic and Citizenship Education Study*, welche die Umsetzung politischer Bildung als abhängig von der Lehrpersonenbildung sieht (Abs, Hahn-Laudenberg, Deimel & Ziemes, 2024, S. 268). Um dies in Österreich zu realisieren, werden wissenschaftliche Einheiten (in der Regel Professuren) für Lehre und Forschung benötigt, die explizit fachspezifisch der politischen Bildung beziehungsweise der Demokratiebildung gewidmet sind.

Da in der Lehrpersonenbildung an österreichischen Universitäten und Hochschulen keine verpflichtende Lehrveranstaltung zur politischen Bildung vorgesehen ist, werden Lehrpersonen in ihrer Ausbildung nicht mit sozialwissenschaftlichen und politikdidaktischen Themen sowie pädagogischen Formen vertraut gemacht (Sander, 2022, S. 157). Durch die in Österreich existierende Reduktion politischer Bildung auf ein Unterrichtsprinzip handelt man sich in der Lehrpersonenbildung ein „recht massives Professionalitätsproblem“ (Sander, 2022, S. 157) ein. Auch in der aktuellen Überarbeitung aller Lehramtscurricula wurde versäumt, den Hochschulen und Universitäten Professionalisierungsmaßnahmen

anzuempfehlen, beispielsweise verpflichtende Spezialisierungen in Demokratiebildung für alle Lehramtsfächer, wie dies analog dazu für *Deutsch als Zweitsprache und Sprachliche Bildung* und *Inklusive Pädagogik* erfolgt ist.

Was den **Schulunterricht** betrifft, ist der Anteil der politischen Bildung in den Kombinationsfächern grundsätzlich erheblich geringer als jener der Geschichte. Im Hinblick auf das Unterrichtsprinzip politische Bildung ist es fraglich, ob Demokratiebildung innerhalb des gesamten Fächerkanons tatsächlich umgesetzt wird. Denn in der Praxis konkurriert diese Querschnittsaufgabe mit den anderen fächerüberwölbenden Unterrichtsprinzipien – wie beispielsweise der Verkehrserziehung oder der Sexualaufklärung – und wird daher als „relativ zahnlos“ (Hellmuth, 2022, S. 565) beurteilt. Zugleich finden sich in den Schulen auch keine etablierten professionsspezifischen Fachgruppen, sodass dieses Defizit nicht ansatzweise ausgeglichen werden kann.

Es braucht daher eine stärkere Verbindlichkeit für die Umsetzung von Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. Fachdidaktikerinnen/Fachdidaktiker und Lehrpersonen der unterschiedlichen Fachdisziplinen benötigen eine Verankerung von Demokratiebildung in der Aus- und Fortbildung. Außerdem braucht es eine wissenschaftlich fundierte Weiterentwicklung in allen Lehramtsfächern und – jenseits des „Grundsatzerlasses Politische Bildung“ – fachliche Orientierungspunkte, wie Demokratiebildung konzipiert und in die jeweilige Bildungspraxis hinein wirksam umgesetzt werden kann.

Demokratiebildung ist im Ergebnis stets die Summe eines Zusammenspiels von Wissen, einer prodemokratischen Werthaltung und der Bereitschaft zu Engagement (Beutel, 2018). Angesichts der Stimmungen, Forschungserträge und Einschätzungen aus den Hochschulen, Universitäten und anderen Forschungseinrichtungen muss bezweifelt werden, dass dies derzeit gelingt.

Für die Demokratisierung der Schule und die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur stehen Instrumente der Schulentwicklung zur Verfügung. Neben dem Klassenrat oder der Schulversammlung sollten demokratische Prinzipien und Handlungsformen im Schulkontext mit solchen Instrumenten implementiert werden: Schulverfassung, Schulprofil, Qualifizierungsangebote für Lehrpersonen und Direktionen, Demokratie-Trainings für schulische Gremien, partizipative Formen der Leistungsbeurteilung und Demokratie-Audit für die Schulen (Beutel et al., 2022, 86 ff.). Diese liegen bereits mit Erfahrungsberichten und umsetzbaren Konzeptionen vor.

Für die politische Bildung gilt in Österreich der Schulgemeinschaftsausschuss als ein wesentlicher Pfeiler demokratischer Schulkultur, in dem Partizipation praktisch erprobt werden soll. Dessen demokratische Potenziale könnten durch Demokratietrainings, welche die Vorbildfunktion aller Beteiligten unterstreichen, und durch eine transparente und diversitätsfreundliche Kommunikations- und Partizipationskultur profiliert werden.

Für die Etablierung demokratischer Leitlinien im Schulqualitätsmanagement wäre eine Auseinandersetzung mit dem Katalog „Merkmale demokratiepädagogischer Schulen“ (Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V., 2017) und dessen Adaption an die Strategien zur Qualitätssicherung der Bildungsadministration in Österreich eine Option. Was die außerschulische Bildungsarbeit betrifft, ist anzumerken, dass eine Öffnung von Schule für nonformale Lernorte potenziell zugleich zu einer Stärkung der Zivilgesellschaft sowie zu gesellschaftlicher Partizipation führen kann (Kolleck, 2022, S. 64). Staatliche Mittel für politische Bildung fließen in Österreich jedoch vor allem in staatliche oder bereits institutionalisierte Initiativen sowie in parteipolitische Akademien. Eine parteipolitisch unabhängig agierende zivilgesellschaftliche Akademie für Demokratiebildung fehlt jedoch in der österreichischen Bildungslandschaft und ist an dieser Stelle zu empfehlen.

C) Demokratie und Demokratiebildung als dynamische Prozesse

5 Demokratiebildung und Transformation

Gerade für die Demokratie wird Vertrauen stets als eine zentrale Voraussetzung markiert: „Vertrauen in Institutionen, Organisationen oder Akteure gilt als wesentliche Grundlage moderner Demokratien“ (Braun, 2013, S. 21). Ein grundlegendes politisches Vertrauen wird als notwendig erachtet, „... um als demokratische Gesellschaft in Krisen Veränderungen gestalten zu können“ (Bohnsack, 2023). Dabei spielt Demokratiebildung angesichts der aktuellen Herausforderungen eine zentrale Rolle. Sie lässt sich als ein Modus der fortwährenden Befragung, Selbstschöpfung und Neuerfindung verstehen. Da Demokratiebildung nie abgeschlossen ist, muss sie von jeder Generation neu erfahren werden. Hierfür muss eine „Schule der Demokratie“ Raum bieten. Zugleich ist die Auseinandersetzung mit aktuellen empirischen Untersuchungen zu den sich ständig verändernden Demokratie-Einstellungen unerlässlich.

5.1 Demokratiebildung und empirische Forschung

Während sich hinsichtlich der Evaluierung von Demokratiebildung in Österreich ein basaler Forschungsbedarf zeigt, hat die Zahl der Studien zu demokratischen Einstellungen hinsichtlich Politik und Demokratie in den letzten zehn Jahren zugenommen. Bereits seit 1978 existieren hierzu Meinungsumfragen und sozialwissenschaftliche sowie historische Studien (Rathkolb, 2018, S. 91).

Mit dem SORA-Demokratiemonitor und den Umfragen aus dem Austrian Democracy Lab wurden seit 2018 zwei jährliche Befragungen zur Demokratie und zum politischen System in Österreich etabliert, wobei das Austrian Democracy Lab seine Forschungen zur Demokratie-Entwicklung 2023 eingestellt hat. Es gibt ferner die österreichische Studie „Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich“, welche das politische Interesse und Haltungen zu Demokratie von Jugendlichen von 14 bis

16 Jahren beleuchtet. Im selben Jahr wurde eine österreichweite Befragung von rund 40.000 jungen Menschen durch den Sender Hitradio Ö3 erstmals vom Umfrageinstitut SORA ausgewertet und wissenschaftlich begleitet (Hitradio Ö3, 2023). Im Rahmen des 10-Punkte-Programms der TruSD-Strategie des BMBWF hat eine weitere Studie die Ursachen von Wissenschafts- und Demokratieskepsis in Österreich untersucht. Gemeinsam wurde diese Studie vom IHS und der Universität Aarhus in Dänemark durchgeführt (Starkbaum et al., 2023). Die EU verantwortet im Jahr 2022 die „Eurobarometer Youth Studie“ (European Union [EU], 2022), welche mit rund 26.000 jungen Personen im Alter zwischen 15 und 30 Jahren durchgeführt wurde. Im Fokus standen Erwartungen von jungen Menschen an die EU und das Europäische Jahr der Jugend, die Teilnahme der Zielgruppe am bürgerlichen Leben sowie allgemein in einem anderen Mitgliedsland der EU sowie das Bewusstsein hinsichtlich des EU-Jugendangebots (European Union, 2022, S. 1). Aus internationaler Sicht ist vor allem die International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) zu beachten, die 2023 abermals ihre Ergebnisse vorlegte – jedoch ohne Beteiligung Österreichs (International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA], 2023).

5.1.1 Einstellungen zur Politik

Blicken wir auf die Ergebnisse dieser Studien: Am Geschehen in der Welt Anteil zu nehmen, ist für Jugendliche in Österreich grundsätzlich wichtig. Bei „Lebenswelten 2020“ zeigten sich 45 % der Befragten an Politik interessiert, während mehr als die Hälfte wenig oder überhaupt nicht politisch interessiert ist (Ott, Gabriel, Resinger & Wutti, 2021, S. 12). Die Autorinnen und Autoren verdeutlichten, dass politisches Interesse sozial vererbt werde und „dass das Geschlecht, der Bildungsstand der Jugendlichen und der Bildungshintergrund der Eltern relevante Einflussfaktoren sind“ (Ott et al., 2021, S. 12). Lediglich 15 % der Befragten sehen sich in der Politik auch vertreten. Nur 29 % der jungen Personen denken, dass die älteren Generationen für ihre Meinungen und Lösungsansätze aufgeschlossen sind (Seidl, 2021; Hitradio Ö3, 2023). Derzeit meint knapp die Hälfte der 16- bis 26-Jährigen (48 %), dass das politische System in Österreich gut funktioniere. Dies sind um 21 Prozentpunkte weniger als bei der ersten Befragung im Jahr 2018. Am geringsten fällt das Vertrauen unter jenen jungen Menschen aus, die in prekären finanziellen Lagen sind: Nur rund ein Drittel (34 %) von ihnen ist davon überzeugt, dass das politische System in Österreich gut funktioniert. Auch die durch Corona ausgelösten Krisenphänomene zeigen Auswirkungen auf das Vertrauen der jungen Menschen in das politische System (Zandonella & Bohrn, 2023, S. 8).

Die ICCS-Studie stellte zuletzt ebenfalls einen Rückgang von Vertrauen speziell junger Menschen in die Politik fest (Bohnsack, 2023). Ein ähnliches Bild zeigt sich auch auf EU-Ebene: Hier gibt der Großteil der Befragten an, dass sie bei Entscheidungen, die sie betreffen, kein oder nur ein geringes Mitspracherecht sehen. Während 53 % diese Aussage auf ihr lokales Umfeld beziehen, hat dies für 70 % der Befragten auch auf der EU-Ebene Geltung (European Parliament, 2021).

Im Vergleich dazu ist die Zufriedenheit mit dem politischen System in der österreichischen Bevölkerung etwas angestiegen, verbleibt jedoch auf niedrigem Niveau: 2023 gaben 39 % (im Verhältnis zu 34 % im Jahr 2022) der Befragten an, dass das politische System in Österreich gut funktioniert. Das ist ein Anstieg von fünf Prozentpunkten. Damit hat sich die Zufriedenheit zwar etwas verbessert, liegt jedoch noch deutlich unter dem Ausgangswert von 2018. Seinerzeit teilten knapp zwei Drittel (64 %) diese Einschätzung (Zandonella, 2023, 1 f.). Der Rückgang im Vergleich zu 2018 ist drastisch.

5.1.2 Einstellungen zu Demokratie und zum Handeln in der Demokratie

Laut SORA-Demokratiemonitor bleibt die Haltung der Österreicherinnen und Österreicher zur Demokratie über die Jahre hinweg stabil. Derzeit beurteilen 86 % der Befragten die Demokratie als beste Staatsform (Zandonella, 2023, S. 5). Im internationalen Vergleich liegt Österreich damit etwas über dem Durchschnitt der europäischen Länder (European Social Survey, 2021). Auch die Ergebnisse der Analyse von Sekundärdaten aus der IHS-Studie zeigen, dass ein Großteil der österreichischen Bevölkerung der Demokratie gegenüber positiv eingestellt ist. Es lassen sich einige spezifische Strukturmerkmale herausarbeiten: Die Stellung junger Menschen (a.), der Einfluss sozialer Ungleichheit (b.), Gründe, die aus der Geschichte Österreichs kommen und der Zusammenhang von Wissenschafts- und Demokratie-Skepsis (c.).

- a. Der überwiegende Teil der Befragten im Rahmen der Jugendstudie „Lebenswelten 2020“ ist mit „der Art und Weise, wie Demokratie im eigenen Land funktioniert“, zu einem überwiegenden Teil „sehr“ bzw. „ziemlich zufrieden“ (Ott et al., 2021, S. 12). Gegenwärtige Krisen zeigen jedoch Auswirkungen beim Vertrauen der jungen Menschen in das politische System Österreichs. Demnach hat die Anzahl der zufriedenen 16- bis 26-Jährigen (48 %) zwischen 2018 und 2023 um 21 Prozentpunkte abgenommen. Am geringsten ist der Wert bei jungen Menschen in prekärer finanzieller Lage: In dieser Gruppe sind nur 34 % (versus 48 %) überzeugt, dass das politische System funktioniert (Bohrn & Zandonella, 2023, S. 8). Auf EU-Ebene gaben durchschnittlich fast neun von zehn der Befragten jungen Menschen an, dass sie im Freundes- und Familienkreis über Politik sprechen und dass sie sich mindestens einmal politisch engagiert haben. Am häufigsten werden Wahlen (41 %) genannt, dahinter Proteste und Demonstrationen (33 %) sowie Petitionen (42 %; European Parliament, 2021).
- b. Eine SORA-Studie von 2021 zeigt, dass sozial und finanziell Benachteiligte stärker als andere Gruppen mangelnde politische Vertretung wahrnehmen (Zandonella & Ehs, 2021, S. 84 ff.). Dass ökonomische Ungleichheit die Zufriedenheit mit Demokratie und Engagement vermindert, belegt die IHS-Studie von 2023 (Starkbaum et al., 2023, S. 19). Eine Beteiligungskluft innerhalb der jungen Generationen ist in Zusammenhang mit den Krisenfolgen rund um die Corona-Pandemie festzustellen: 16- bis 26-Jährige in Österreich, deren finanzielle oder psychosoziale Situation sich zwischen 2020 und 2022 verschlechtert hat, engagierten sich seltener in Parteiorganisationen,

Sozial- und Hilfsvereinen sowie in selbstorganisierten Gruppen im Vergleich zu jungen Menschen, die mit keinen Verschlechterungen zu kämpfen hatten (Heinz & Zandonella, 2022, S. 23). Befragungen auf EU-Ebene zeigen, dass die Bekämpfung von Armut und sozialer Ungleichheit mit 43 % Zustimmung zu den wichtigen Themen für die europäische Bevölkerung gehört. Weitere Präferenzen für die Politikgestaltung sind Klimawandel und Umweltschutz (39 %) sowie die Bekämpfung von Arbeitslosigkeit (37 %; European Parliament, 2021).

- c. In der IHS-Studie von 2023 zeigt der historische Blick auf Österreich, dass ein nationaler Habitus ausgeprägt wurde, in dem Ereignisse und Traditionslinien sichtbar werden, die für die Entwicklung von Demokratie nicht förderlich sind (Starkbaum et al., 2023, S. 264). Aus Sicht der IHS-Studie lässt sich zudem herauslesen, dass Skepsis gegenüber Wissenschaft und Demokratie Phänomene sind, die sich in allen Bereichen der Bevölkerung – auch bei Jugendlichen – finden lassen und die miteinander in Verbindung stehen. Daher sei es sinnvoll, diese Bereiche zusammen zu bedenken (Starkbaum et al., 2023, S. 280).

Insgesamt wird deutlich, dass autoritäre Einstellungen in Österreich zugenommen haben: 2017 wünschten sich vier von zehn Österreicherinnen und Österreichern einen „starken Mann“ und zwei von zehn sogar einen „starken Führer“, der sich nicht um Parlament und Wahlen kümmern muss (SORA Institute for Research and Consulting, 2017). Details dazu veranschaulicht die Verlaufsstudie von Rathkolb (2018, S. 91): „Während bis 2007 ein ständiges Absinken des autoritären Potenzials zu konstatieren war, zeigte sich 2017, dass sowohl die Ablehnung der Demokratie als auch die Sehnsucht nach einer starken Führungspersönlichkeit signifikant gestiegen ist.“ 2007 lehnten 61 % der Österreicherinnen und Österreicher einen „starken Führer“, der sich nicht um Parlament und Wahlen kümmern muss, völlig ab. Im Jahr 2017 lag dieser Wert nur noch bei 45 %. Je höher der Bildungsabschluss, desto geringer zeigte sich die Tendenz zu autoritären Einstellungen (Rathkolb, 2018, S. 87 f.).

Jene Gruppe in Österreich, die Demokratie generell ablehnt, bleibt mit jeweils etwas unter 10 % konstant. Mit zunehmender Dauer der Pandemie verstärkten sich jedoch deren antidemokratische Einstellungsmuster. Inzwischen spricht sich diese Gruppe doppelt so häufig wie noch 2018 für die Einschränkung demokratischer Rechte aus: 2018 bis 2020 konnte etwa die Hälfte dieser Gruppe auch der Demokratie etwas abgewinnen, 2021 nur noch jede/jeder Vierte (Zandonella, 2023, S. 9).

6 Projekte, Programme und Initiativen

Die gesellschaftlichen Entwicklungen und eine zunehmende Sensibilität für krisenhafte Prozesse in den liberalen Demokratien haben sowohl in Österreich als auch in anderen Ländern Europas zur Etablierung und Professionalisierung von Konzepten zivilgesellschaftlicher und institutioneller politischer Bildung geführt. Hier sollen aktuelle österreichische Beispiele skizziert werden, die eine Stärkung der Demokratiebildung sowie ein emanzipatorisch-kritisches Bildungsverständnis für eine aktuelle Demokratiebildung fördern können.

6.1 Aktuelle Initiativen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung

Im Jahr 2022 erarbeitete das BMBWF das Initiativprogramm „TruSD: 10-Punkte-Programm zur Stärkung des Vertrauens in Wissenschaft und Demokratie in Österreich“. Dieses Programm umfasst (1) die Durchführung einer Ursachenstudie hinsichtlich der Wissenschafts- und Demokratieskepsis in Österreich (Starkbaum et al., 2023), (2) die Einrichtung einer zentralen Ansprechstelle für Wissenschafts- und Demokratievermittlung in Österreich, (3) die Einrichtung einer Datenbank für Wissenschafts- und Demokratievermittlungsangebote, (4) Formate für Ausbau und Stärkung der Zusammenarbeit im Bereich Wissenschafts- und Demokratievermittlung über die Institutionengrenzen hinweg, (5) den Aufbau eines Netzwerks von Ansprechpartnerinnen bzw. Ansprechpartnern für Wissenschafts- und Demokratievermittlung an Schulen, (6) die Förderung von Botschafterinnen und Botschaftern für Wissenschaft und Demokratie, (7) die Wissenschafts- und Demokratievermittlung als fixer Bestandteil der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrpersonen, (8) die stärkere Verankerung von Wissenschafts- und Demokratievermittlung in den Curricula, (9) die Schaffung von Anreizen für Forschende hinsichtlich Wissenschafts- und Demokratievermittlung und (10) die Stärkung der Kommunikations- und Medienkompetenz an Schulen, Hochschulen und Forschungseinrichtungen (BMBWF, 2024a).

Diese Entwicklung ging zunächst von den Ergebnissen der Eurobarometer-Umfrage 2021 aus. Das BMBWF wies darauf hin, dass „das Interesse an Wissenschaft in Österreich im internationalen Vergleich niedrig“ (BMBWF, 2023) ist. Das BMBWF veranstaltete deshalb im September 2022 eine Vernetzungskonferenz zu diesem Komplex. Auf Basis dieser Ergebnisse wurde das *10-Punkte-Programm* entwickelt. Darauf folgte die Durchführung der Ursachenstudie des IHS im Auftrag des genannten Bundesministeriums (BMBWF, 2023). Schließlich sind seit 2024 die aufgelisteten Aktivitäten des Bundesministeriums, welche die Stärkung des Vertrauens in Wissenschaft und Demokratie zum Ziel haben, unter der so genannten Ressortstrategie *DNAustria* zusammengefasst (siehe www.bmbwf.gv.at/Themen/dnaustria.html). Die neue Dachmarke umfasst etablierte und neue Projekte sowie Veranstaltungen zu vielen Themen und für diverse Zielgruppen. Das Anliegen lautet, dass Wissenschaft und Demokratie ein Teil der österreichischen Gesellschaft sind und entsprechend das Vertrauen in diese beiden Bereiche gestärkt werden soll. Da

DNAustria erst in der ersten Jahreshälfte 2024 initiiert wurde, kann zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Beitrags noch keine Einschätzung zur Wirkung der Initiative gegeben werden. Doch es gibt sichtbare Entwicklungsschritte.

So wurde im Juni 2024 die Informations-Plattform *Entdecke.DNAustria* mit Wissenschafts- und Demokratievermittlungsangeboten vorgestellt. In der ersten Phase richten sich die Angebote primär an Schulen. Im weiteren Verlauf sollen Zielgruppenbreite und Angebote österreichweit erweitert werden. Diese Plattform wird im Rahmen von DNAustria vom BMBWF betrieben. Sie wurde von der TU Graz erstellt, wird dort betreut und weiterentwickelt (DNAustria, 2024). Zudem geben die Ergebnisse des Wissenschaftsbarometers 2022, bei dem 1.500 Personen von der Österreichischen Akademie der Wissenschaften befragt wurden, aktuell Anlass für Hoffnung: Das Vertrauen in Wissenschaft stieg mit 73% im Vergleich zur vorherigen Studie etwas an (ÖAW, 2023, S. 4). Zu den Themen von DNAustria, spezifisch zu Demokratie, Wissenschaft, Science, Forschung, Verschwörung, Fake News, Politischer Bildung, Parlament und Vorurteilen gab es jüngst nach Auskunft des BMBWF eine deutliche Steigerung der Angebote und Nutzungen von themenspezifischen Fortbildungsveranstaltungen an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich.

Eine weitere aktuelle Initiative sind die sogenannten *SCIENCE CLUBS* für Schülerinnen und Schüler, die in fünf Regionen ab dem kommenden Schuljahr durchgeführt werden sollen. Obwohl neben einem jahrgangsübergreifenden auch ein fächerverbindendes Lernen angestrebt wird, liegt der Fokus bei diesem Angebot auf den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT; BMBWF, 2024b). Wünschenswert wäre hier eine Erweiterung zugunsten der Demokratiebildung. Mehr Anschlussfähigkeit zeigt sich bei der „Wissenschaftswoche“, die seit 2023 für Schülerinnen und Schüler ausgewählter Schularten angeboten wird und die Wissenschaft und Demokratie anhand von Bereichen wie „Sport und Ernährung, Gesundheit und Lifestyle, Klima und Umwelt, MINT und KI, Gesellschaft und Soziales, Geschichte und Politik sowie Wirtschaft und Finanzen“ (siehe www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/pwi/pa/wissenschaftswoche.html) zugänglich machen soll.

6.2 Parlamentarische EntschlieÙung: Initiative Demokratiebildung

2022 forderten vier Parlamentsparteien (ÖVP, SPÖ, GRÜNE, NEOS) in der parlamentarischen EntschlieÙung „Initiative Demokratiebildung“ den Ausbau und die stärkere Vernetzung schulischer und außerschulischer Angebote der politischen Bildung. In diesem Mehrparteienantrag wird das BMBWF gemeinsam mit dem Jugendstaatssekretariat und Kulturstaaatssekretariat aufgefordert, Initiativen von Bundesregierung und Parlament zur Stärkung der Demokratiebildung zu ergreifen. Für das Bildungswesen werden fächerübergreifende Schwerpunkte zu politischer Bildung und Medienbildung angeregt. In Zusammenarbeit mit der Margaretha-Lupac-Stiftung des Parlaments soll es Auszeichnungen für demokratiebildende Projekte an Schulen und Einrichtungen der Elementarpädagogik geben. In einer Demokratiebox sollen Materialien für Schulen beziehungsweise für die

außerschulische Kinder- und Jugendarbeit sowie für die Erwachsenenbildung aufbereitet werden. Für die Umsetzung der neuen „Initiative Demokratiebildung“ werden insbesondere Fortbildungen für Pädagoginnen und Pädagogen sowie die Kommunikation der Angebote an die Schulen hervorgehoben (Parlament Österreich, 2022).

Diese Entwicklung zeigt, dass es sich hinsichtlich Demokratiebildung stets um eine gesamtstaatliche Aufgabe handelt, sodass auch die Bundesländer einen Beitrag zu leisten haben. Angebote der Demokratiebildung in Museen und Gedenkstätten sollen ebenfalls ausgebaut werden. Neben der Weiterentwicklung von Vermittlungsangeboten gesetzgebender Körperschaften in Österreich, speziell im Onlinebereich, bietet sich das Parlament mit seiner Demokratiewerkstatt als Kooperationspartner an.

Während die Initiativen des BMBWF starke mediale Aufmerksamkeit erhalten und auch bei den Hochschulen Nachwirkungen ausgelöst haben – beispielsweise Veröffentlichung auf Webseiten, thematische Ausrichtung von Veranstaltungen und einer hochschulischen Studienreihe –, wurde die parlamentarische EntschlieÙung nicht öffentlich diskutiert. Beide Initiativen eint das Interesse der Aktivierung breiter Gesellschaftsschichten und deren Vernetzung zur Stärkung von Demokratiebildung in Österreich.

6.3 Folgerungen

Durch die vorliegende Analyse der aktuellen Maßnahmen zur Verstärkung von Demokratiebildung in Österreich wird deutlich, dass nach der Demokratieoffensive rund um die Herabsetzung des Wahlalters 2007 und der PädagogInnenbildung NEU im Jahr 2015 und mit dem TruSD- bzw. DNAustria-Programm des BMBWF sowie mit der parlamentarischen Demokratie-Initiative politische Anstrengungen unternommen werden, um Demokratiebildung im österreichischen Bildungswesen zu stärken. Mitunter zeigt sich dabei ein Verständnis von Demokratiebildung im Sinne einer strategischen Kommunikationsaufgabe. Für eine „Schule der Demokratie“ entwickelt und erweitert die Demokratiebildung wiederum die Kritik-, Urteils-, Diskurs- und Handlungskompetenzen und fördert Teilhabe. Demokratiebildung dient nicht der Rückversicherung staatlicher Politik in der verfassten Demokratie. Sie kann gesellschaftliche Konflikte weder beruhigen und schon gar nicht lösen. Vielmehr geht es einer substanziellen Demokratiebildung darum, die aktuellen Herausforderungen und Krisen kritisch so zu begleiten, dass eine gesellschaftliche und politische Aushandlung unterstützt wird.

Man kann durchaus festhalten, dass die vom BMBWF ausgelösten staatlichen Maßnahmen TruSD und das DNAustria-Programm einen Korridor für die Stärkung einer effektiven Demokratiebildung eröffnen und in einem überschaubaren Maße als erfolgversprechend gelten können. Sie allein werden aber das eröffnete Feld der Herausforderungen für eine wirksame und stabile Form der Demokratiebildung nicht lösen können. Auch deshalb wäre eine stärkere Verzahnung mit Forscherinnen und Forschern der Demokratiebildung im Zusammenhang mit Umstrukturierungen bei der tertiären Bildung hilfreich.

Das belegt nicht zuletzt auch die ICCS-Studie von 2022, indem sie zeigt, dass in den Schulsystemen weltweit zunehmend Möglichkeiten für Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund gerückt werden, sich in der Gesellschaft zu engagieren – oft im Zusammenhang mit Konzepten, die die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler fördern (ICCS, 2022, S. 266).

D) Empfehlungen zu Wissenschaft und Bildungspolitik

Wir wollen vor dem Hintergrund der bisherigen Analyse und Argumentation Empfehlungen für die Stärkung und Präzisierung von Demokratiebildung in Österreich aussprechen. Die bisherigen im österreichischen Bildungssystem gesetzten Impulse und Erlässe können von einem modernen didaktischen Konzept der Demokratiebildung profitieren. Die hier formulierten Empfehlungen berücksichtigen Forschungsdesiderata und Maßnahmen sowohl für künftige wissenschaftliche Initiativen als auch für die Bildungspolitik.

7 Forschung und Wissenschaft

Aufgrund der bislang nur schwach ausgeprägten Forschungslandschaft zur Demokratiebildung in Österreich können derzeit aus den vorhandenen Strukturen keine Wirkungen bisheriger demokratiebildnerischer Maßnahmen und aktueller Initiativen evaluiert und wissenschaftsfest beschrieben werden. Weiterentwicklungen auf der Ebene von Forschungen zur Demokratiebildung und zur politischen Bildung sind daher notwendig. Es fehlen vor allem ein regelmäßiges Monitoring zur Demokratiebildung, die Teilnahme an internationalen Vergleichsstudien sowie Studien zu demokratischen Einstellungen und Kompetenzentwicklungen – Letzteres zielgruppenspezifisch von Lehrpersonen und Schülerinnen/Schülern.

Bislang gibt es kaum Untersuchungen in Österreich, die erfassen, wie Schülerinnen und Schüler Demokratiebildung im Unterricht, auf Ebene der Schule und der Schulkultur sowie im Hinblick auf Themen, Kompetenzen und Formate erleben. Ein deutlicher Bedarf empirischer Forschung ist nicht zu übersehen. Das schließt die Beschreibung von demokratiepädagogisch gehaltvollen Schulprojekten ein, etwa mit an Universitäten in Österreich bereits diskutierten Ansätzen wie Projekten zum Erfahrungslernen und zur Vignetten-Forschung (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012). Wir empfehlen, gerade auch diese Entwicklungslinie von Fallstudien zur Demokratiebildung zu stärken.

Bisherige Studien wurden vereinzelt im Rahmen von Dissertationsprojekten und wenigen Drittmittelprojekten durchgeführt. Es mangelt jedoch an einer fachspezifischen Systematisierung sowie kontinuierlichen Untersuchungen in der Demokratiebildung. Für eine wissenschaftlich fundierte fachspezifische Professionalisierung in diesem Bereich braucht es jedoch eine wissenschaftliche Grundlage, um in einem professionsorientierten Zugang Demokratie und Demokratiebildung als Haltung und nicht nur als Lerninhalt

zielgerichtet fördern zu können. Für die Umsetzung ist ein subjektbezogener Zugang zentral, denn die (angehenden) Bürgerinnen und Bürger müssen im Mittelpunkt auch entsprechender wissenschaftlicher Ansätze stehen. Um Herausforderungen, Möglichkeitsräume und Lösungsstrategien in diesem dynamischen Feld zu erarbeiten, ist darüber hinaus die Etablierung einer Langzeitstudie zur Demokratiebildung in Österreich sinnvoll. Zusammenfassend werden daher folgende Maßnahmen empfohlen:

- **Österreichisches Monitoring zur Demokratiebildung:** Um demokratiegefährdende Warnsignale frühzeitig zu erkennen, demokratische Prozesse zu stärken sowie die Effektivität von bildungspolitischen Maßnahmen zu verbessern, braucht es ein regelmäßiges Monitoring von Demokratiebildung in Österreich. Erst daraus können Empfehlungen zur Professionalisierung neuer Bildungsstrategien und Stärkung von Demokratisierungsprozessen im Kontext der Bildungsinstitutionen abgeleitet werden. Wesentliche Eckpunkte eines solchen Monitorings sind: regelmäßige Potenzialanalysen schulischer, außerschulischer sowie zivilgesellschaftlicher Projekte, Systeme, Netzwerke und Erfahrungen entsprechender Akteurinnen und Akteure durch Interviews von Expertinnen bzw. Experten; Dokumentation der Entwicklung von Konzepten der Demokratiebildung; Dokumentation besonders wirksamer Erfahrungen mit demokratischer Schulentwicklung sowie die Beschreibung und die Publikation entsprechender Best-Practice-Beispiele. Auf dieser Basis können österreichweite Beschreibungen der Entwicklungspotenziale von Demokratiebildung in der Schule unter Berücksichtigung vorhandener praktischer Erfahrungen und entsprechender schulbezogener Projekte angeschlossen werden.
- **Teilnahme an der International Civic and Citizenship Education Study (ICCS):** Hilfreich wäre die erneute Erhebung der Leistungen zur Demokratiebildung und Civic Education des österreichischen Bildungswesens im internationalen Vergleich. Österreich hat bei dieser Studie zuletzt 2008 teilgenommen. Die ICCS-Studie misst Aspekte der Leistungsfähigkeit des Schulsystems, um Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung ihrer Rolle als demokratische Bürgerinnen und Bürger zu unterstützen und liefert Informationen, um Fortschritte im Hinblick auf ein Lernen für die Sustainable Development Goals – der UN-Ziele für nachhaltige Entwicklung – erfassen zu können (Abs et al., 2024). Im BMBWF wird eine erneute Beteiligung an der nächsten Erhebung diskutiert. Wir empfehlen dringlich diese Beteiligung.
- **Empirische Studien zur Demokratiebildungskompetenz von Lehrpersonen:** Um den subjektorientierten Ansatz von Demokratiebildung schulpraktisch zu stabilisieren, müssen die Voraussetzungen, Potenziale und Bedürfnisse der angehenden und praktizierenden Lehrpersonen erfasst werden. Damit können fachspezifische Studien entwickelt und Hinweise für die Professionalisierung der Aus- und Weiterbildung erarbeitet werden. In einem ersten Schritt sollte dringend eine standardisierte Befragung von Lehrkräften aller Fächer an allgemein- und berufsbildenden Schulen

gefördert werden, die auf einer repräsentativen Stichprobe basiert. Hierdurch sollen der Stellenwert der Demokratiebildung, die Vertrautheit mit dem Grundsatzterlass zur politischen Bildung sowie die praktische Umsetzung an österreichischen Schulen festgestellt werden.

- **Empirische Studien zum Demokratiebewusstsein von Schülerinnen/Schülern, jungen Menschen in der Berufsbildung und Studierenden in akademischen Ausbildungsgängen:** Um politische Bildungsangebote wissenschaftsbasiert zu erarbeiten, benötigen wir eine empirische Datenbasis für zielgruppenspezifische Maßnahmen. Angebote zu Demokratiebildung können in einem subjektorientierten, alltags- und lebensweltorientierten Zugang nur entwickelt werden, wenn wir Wissen zum Demokratiebewusstsein von Schülerinnen/Schülern und jungen Menschen generieren. Zielgruppenspezifische Bildungsangebote für alle österreichischen Schulformen müssen auf einer solchen Basis gestaltet werden. Insbesondere zu den Berufsschulen, die eine Vielzahl gesellschaftlich relevanter Berufsfelder abbilden und politische Bildung als eigenständiges Unterrichtsfach lehren, fehlen bislang empirische Daten.
- **Empirische Studien zum Demokratiebewusstsein von Schülerinnen/Schülern ohne österreichische Staatsbürgerschaft:** Um auch jene Schülerinnen und Schüler zu erreichen, die keine österreichische Staatsbürgerschaft besitzen und somit nicht an allen Formen der repräsentativen Demokratie teilnehmen können, braucht es eine empirische Datenbasis zu deren Demokratiebewusstsein beziehungsweise der von ihnen gewählten und praktizierten Ausgestaltung demokratischer Handlungsspielräume.

8 Bildungspolitik

Zur Verbesserung der Wirksamkeit von Demokratiebildung in Österreich benötigen wir, wie argumentiert wurde, mehr politische Bildung und mehr Demokratiebildung. Aktuelle Entwicklungen im Bildungssystem verweisen allerdings teilweise in eine entgegengesetzte Richtung.

Um das 10-Punkte-Programm von TruSD bzw. die Ressortstrategie DNAustria weiterzuentwickeln, ist zuallererst Verbindlichkeit notwendig. Hierbei ist zu bedenken, dass politische Bildung trotz ihrer theoretischen Präsenz als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip strukturell zu schwach in den Lehramtsstudien verankert ist, als dass diesem Anspruch bildungspraktisch entsprochen werden kann. Zwar werden im 10-Punkte-Programm wichtige Vorschläge für die Etablierung und Weiterentwicklung der Demokratiebildung in Unterrichtsgegenständen und in der Lehrpersonenbildung beschrieben. Es geht dabei um „... Erweiterung und Ausbau der ‚Wissenschafts- und Demokratievermittlung‘ als fixer Bestandteil der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte“ (BMBWF, 2024a, „10-Punkte-Programm zur Stärkung des Vertrauens in Wissenschaft und Demokratie in Österreich“, Punkt 7). Die aktuelle Reform der Lehramtsstudien, welche auf die Kürzung des Bachelorstudiums zielt, wird jedoch die Streichung der ohnehin schon geringen Anteile fachdidaktischer Lehrveranstaltungen der politischen Bildung im Studiengang

Geschichte (Sozialkunde) und politische Bildung zur Folge haben. Das Gegenteil wäre jedoch jetzt gefragt: ein Ausbau, die Systematisierung und kontinuierliche Stärkung von politischer Bildung und Demokratiebildung – und dies in allen Lehramtsstudien.

Um eine uneingeschränkte Teilhabe junger Menschen an gesellschaftlichen Prozessen durch Demokratiebildung zu fördern, muss sie gerade jene Kinder und Jugendlichen in den Blick nehmen, die gesellschaftlich benachteiligt beziehungsweise von repräsentativ-demokratischen Prozessen ausgeschlossen sind. Es braucht daher die Etablierung einer diversitätsorientierten politischen Bildung und Demokratiebildung, die sozioökonomische Komponenten sowie globale und digitale Vernetzungen einer (post-)migrantischen Gesellschaft ernst nimmt. Internationale Vernetzungen müssen mit einer reflektierten Europabildung verknüpft werden. Zudem widerspricht Demokratiebildung, die auf emanzipatorische Veränderung zielt, falsch verstandenen Neutralitätsforderungen und sieht sich nicht als bloße Extremismusprävention. Da politische Bildung und Demokratiebildung von substanziellen Partizipationserfahrungen leben, müssen Anstrengungen unternommen werden, den Schulalltag so zu gestalten und zu öffnen, dass sich Schule in Österreich in der Tat auch als „Schule der Demokratie“ entwickeln und bezeichnen kann (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2020). Folgende Maßnahmen werden deshalb empfohlen:

a) Universitäten/Hochschulen:

- **Professuren für politische Bildung/Demokratiebildung:** Um der Demokratiebildung den notwendigen Forschungs-Outcome und entsprechende Lehrprofile zukommen zu lassen, sollten weitere Professuren im Rahmen von Entwicklungsplänen an Universitäten und Hochschulen eingerichtet werden. Ausgestattet als forschungsfähige Einheiten können diese eine fachwissenschaftlich fundierte Lehrpersonenbildung für politische Bildung und Demokratiebildung auf der Basis entsprechender Forschungsprojekte und Forschungsergebnisse anbieten. Eine Neueinrichtung in Österreich bietet zugleich die Möglichkeit, Forschung und Lehre zur fachspezifischen politischen Bildung und zur Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe zu verbinden. Hierbei könnte ein innovatives Anregungspotenzial für die Wissenschaftsförderung und -ausgestaltung in diesem Feld für den D-A-CH-Raum entstehen und damit eine innovationsorientierte Führungsrolle übernommen werden.
- **Demokratiebildung für alle Fächer in der Lehrpersonenbildung:** Um die Bildungsaufgaben, die aus dem Anspruch eines fächerübergreifenden Unterrichtsprinzips resultieren, zu erfüllen, braucht es curriculare Festschreibungen innerhalb der einzelnen Unterrichtsfächer der unterschiedlichen Schulformen. Von entscheidender Bedeutung ist die Ergänzung des Studienangebots durch einen sozialwissenschaftlichen bzw. politikwissenschaftlichen Studiengang, der auf den Master Lehramt für das Unterrichtsfach Geschichte und politische Bildung zielt. Sinnvoll ist auch die Einführung eines Aufbaustudiengangs Demokratiebildung, der von den Universitäten und Hochschulen umgesetzt werden kann.

- **Fachspezifische und systematische politische Bildung und Demokratiebildung in der Lehrpersonenbildung:** Sowohl fachdidaktische Lehrveranstaltungen, die von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern unterrichtet werden, wie auch Angebote in den allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen sind nötig, um politische Bildung und Demokratiebildung professionalisiert in der Lehrpersonenbildung zu etablieren und damit dem fächerübergreifenden Unterrichtsprinzip gerecht zu werden. Dadurch könnte gewährleistet werden, dass das Lehramt evidenzbasiert und in kontinuierlicher Auseinandersetzung mit aktuellen Herausforderungen für den Umgang mit den gegenwärtigen Umbrüchen demokratischer Gesellschaften befähigt. Wir möchten auf den Vorschlag der Interessengemeinschaft Politische Bildung verweisen und die „Gründung eines Lehramtsstudiums ‚Politische Bildung‘ an österreichischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen mit einem eigenständigen Curriculum“ (Interessengemeinschaft Politische Bildung, 2022, S. 1) empfehlen.
- **Verpflichtende Angebote in der Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung:** Die Etablierung empirisch fundierter und theoretisch reflektierter Aus-, Fort- und Weiterbildung zur politischen Bildung und Demokratiebildung – auch seitens der Universitäten – wird im Sinne einer kontinuierlichen Professionalisierung nachdrücklich empfohlen. Neben der Ausbildung möchten wir deshalb den Bedarf der konstanten und fachspezifischen Lehrpersonenfortbildung ansprechen. Hierbei unterstützen wir die Empfehlung der Interessengemeinschaft politische Bildung für eine „verpflichtende Fortbildung aller im Dienst befindlichen Lehrer:innen der Sekundarstufen, die Politische Bildung als eigenständiges Fach oder als Kombinationsfach (z. B. Geschichte und politische Bildung) unterrichten, in einem Ausmaß von mindestens zehn Stunden innerhalb der nächsten drei Schuljahre zu Inhalten der Politischen Bildung. Vergleichbare Fortbildungen soll es auch für Lehrer:innen der Primarstufe geben“ (Interessengemeinschaft Politische Bildung, 2022, S. 2). Umgehend könnte und sollte eine Basisqualifizierung „Demokratiebildung“ in Form einer Massive-Open-Online-Course-Reihe (MOOC-Reihe) entwickelt werden, die Quereinsteigerinnen/Quereinsteigern und fachfremd Unterrichtenden im Feld der politischen Bildung anzuempfehlen ist.
- **Lehre- und Forschungsförderungen:** Darüber hinaus werden ein finanzielles Förder-volumen für transdisziplinäre Lehre und Forschungsprojekte zur Unterstützung beim Aufbau internationaler fachspezifischer Forschungsnetzwerke sowie für Preise in Lehre und Forschung vorgeschlagen, um Anreize für innovative Weiterentwicklungen politischer Bildung und Demokratiebildung zu schaffen und um die wissenschaftliche Sichtbarkeit im europäischen Vergleich zu gewährleisten.

b) Schulen:

- **Etablierung eines eigenständigen Unterrichtsfachs Politische Bildung** in allen Schultypen sowie verbindliche Verankerung der **Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe**. Dabei ist zu bedenken, dass die Etablierung eines eigenständigen Unterrichtsfachs die Weiterentwicklung von Demokratiebildung als Unterrichtsprinzip nicht ersetzt, sondern in deren Effizienz steigert und insofern ergänzt.

- **„Agents for Democracy“:** Ausbildung und Einsetzung professioneller Verantwortungsträgerinnen und Verantwortungsträger zur Aktivierung und Öffnung demokratischer Gremien in der Schule sowie zum Aufspüren von „unterschätzten Räumen“ (BMFSFJ, 2020) der politischen Bildung und Demokratiebildung in Bildungsinstitutionen, um Veränderungspotenziale zu gestalten. Die Arbeit der Agents of Democracy in der Schule sollte als Unterrichtsstundenäquivalenz anerkannt und aufgewertet werden.
- **Workshop/Projekttag/Ausbildungsmodule** zur demokratischen Ermächtigung von Schülerinnen und Schülern im Schulalltag unter Berücksichtigung diversitätsorientierter Angebote.

c) **Schulmanagement:**

- **Entwicklung von aktualisierten verbindlichen Leitlinien und Controlling** für die demokratische Schulentwicklung bzw. die demokratische Schulkultur.
- **Etablierung eines Arbeitskreises für Gleichbehandlungsfragen** nach dem Vorbild tertiärer Bildungseinrichtungen auch an Schulen.
- **Prozessbegleitung für Führungskräfte**, um diskriminierungskritische und demokratieorientierte Diversitätsentwicklung zu gestalten.
- **Beratung/Coaching im Personalmanagement** zur Entwicklung und Unterstützung demokratischer Schulkultur sowie **Fortbildungen** zu Konzepten demokratischer Leitung und Führung in der Schule.
- **Etablierung (präventiver) Schutz- und institutioneller Stärkungsmaßnahmen** für politische Bildnerinnen und Bildner, um demokratische Werte gegenüber Anfeindungen verteidigen zu können.

d) **Politische Bildung und Demokratiebildung in außerschulischen Kooperationen:**

- **Erweiterung des Fördervolumens** für (nicht parteipolitisch gebundene) politische Bildung. Den Schulen sollten Mittel zur Verfügung gestellt werden, um Workshops außerschulischer Bildungsträger an die Schulen zu holen.
- **Errichtung einer zivilgesellschaftlichen Akademie für Demokratiebildung**, die Angebote für eine alltags- und lebensweltorientierte Demokratiebildung sowie lebenslanges politisches Lernen für diverse Zielgruppen anbietet. Diese sollte finanziell in Anlehnung an die Partei-Akademien ausgestattet werden.
- **Kommunale Kooperationen:** Entwicklung von Programmen sowie eines Qualitätsrahmens für demokratisches Engagement und Vernetzungen von Schulen mit gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren auf lokaler Ebene. Verstärkte Entwicklung von Citizen-Science-Projekten zu Demokratiethematen sowie zur Verbindung von politischer Bildung und der Auseinandersetzung mit Wissenschaftsskepsis.

E) Zusammenfassung und Ausblick

Demokratie ist nicht statisch. Sie muss kontinuierlich befragt, verteidigt und weiterentwickelt werden. Gesellschaftliche und politische Krisenerfahrungen führen zu besonderen Herausforderungen für und innerhalb demokratischer Gesellschaften. Dies äußert sich unter anderem im Misstrauen gegenüber Demokratie und Wissenschaft sowie in der Verbreitung von Verschwörungsmythen. Wir wissen, dass die krisenbegleitend auftretende Demokratiedistanz mehr Demokratiebildung notwendig macht. In diesem Sinne fordert der „Grundsatzterlass Politische Bildung“ neben der Thematisierung von aktuellen politischen Diskursen den Subjekt- und Lebensweltbezug für die Lernenden. Der Fokus liegt dabei auf den lernenden Bürgerinnen und Bürgern, die gemeinsam die Demokratie als Gesellschaftsform bilden. Demokratiebildung basiert auf dieser subjektbezogenen Dimension. Sie hat demokratische Werte und Prinzipien zur Grundlage. Sie wird deshalb die Gesellschaftsmitglieder im Rahmen eines lebensbegleitenden Lernprozesses darin unterstützen, sich in ihrer gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit orientieren zu können, sie zu beurteilen und zu lernen, sie zu kritisieren sowie sich mit eigenen Handlungsperspektiven darin zu engagieren. Demokratiebildung muss den Anspruch haben, alltags- und lebensweltorientiert zu arbeiten und möglichst viele soziale Gruppen in ihrer Vielfalt zu erreichen. Sie charakterisiert sich nicht nur als Herrschafts- und Gesellschaftsform, sondern spricht bei den Lernenden die Demokratie als Lebensform an.

In diesem Beitrag wurde hinsichtlich Demokratiebildung der Fokus primär auf den Sozialisationsraum Schule gelegt. Es wurde aufgezeigt, wie politische Bildung als Bezugsgröße der Demokratiebildung im Schulwesen sowie an Hochschulen und Universitäten (hier mit Blick auf die Lehrpersonenbildung) implementiert ist. Neben wichtigen Entwicklungen im Laufe der letzten Jahre wurde herausgearbeitet, dass es einer umfassenden Professionalisierung der politischen Bildung in Österreich bedarf. Neben (1) der Stärkung eines entsprechenden Schulmanagements, um Schuldemokratie an österreichischen Schulen weiterzuentwickeln, bezieht sich dies (2) auf eine notwendige institutionelle Stärkung von Politikdidaktik an österreichischen Schulen: Dies umfasst die Notwendigkeit, politische Bildung im Fächerverbund mit Geschichte zu stärken beziehungsweise Politische Bildung als eigenständiges Unterrichtsfach zu etablieren. Zugleich muss Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe in allen Unterrichtsfächern curricular verankert werden, um sie an Schulen sichtbar zu machen und hierfür eine verbindliche bildungspraktische Umsetzung zu erreichen, wie sie der „Grundsatzterlass Politische Bildung“ vorsieht.

Die Verbindung zwischen fachspezifischer Systematik und verbindlicher Querschnittsaufgabe adressiert (3) auch die Ebene der tertiären Bildung und hier vor allem die Lehrpersonenbildung: Es braucht ein professionsorientiertes fachdidaktisches Angebot zur Didaktik der politischen Bildung an allen österreichischen Universitäten im Rahmen eigenständiger Studien sowie als fächerübergreifendes Angebot für angehende Lehrkräfte aller Unterrichtsfächer. Eine mögliche Kürzung des Lehramtsstudiums darf nicht auf Kosten

entsprechender fachdidaktischer Anteile geschehen. Stattdessen ist eine Stärkung der Disziplin zugunsten der Förderung von Demokratiebildung in der Lehrpersonenbildung sowohl im Studiengang Geschichte (Sozialkunde) und politische Bildung als auch hinsichtlich der Querschnittsaufgabe für die weiteren Lehramtsstudiengänge notwendig. Dazu zählen auch Verbindlichkeiten und Angebote in der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Diese Professionalisierung erfordert (4) die Errichtung von zusätzlichen fachspezifischen Professuren im Rahmen der Entwicklungspläne an Universitäten und Hochschulen. Des Weiteren beziehen sich die Empfehlungen auf (5) die Stärkung der außerschulischen politischen Bildung, beispielsweise im Rahmen der Etablierung von parteipolitisch unabhängigen Einrichtungen und Akademien für die Zivilgesellschaft.

Ein weiteres wichtiges Prinzip des Grundsatzerlasses Politische Bildung ist (6) die Orientierung der politischen Bildung an fachspezifischen wissenschaftlichen Erkenntnissen. Diese Erörterung hat wichtige wissenschaftliche Untersuchungen und bildungspolitische Maßnahmen hierzu exemplarisch angesprochen. Wichtig für eine notwendige Weiterentwicklung der Demokratiebildung in Österreich ist vor diesem Hintergrund (7) die Etablierung eines wirkungsstarken und kontinuierlichen Forschungskontextes. Neben einem regelmäßigen fachspezifischen Monitoring sowie der Teilnahme Österreichs an internationalen Vergleichsstudien umfasst das die Etablierung von Studien, die Demokratiebildung aus nach Alter und Bildungsgängen differenzierenden Perspektiven von Lernenden untersuchen. Hinzu kommt die Etablierung längerfristiger Wirksamkeits-, Kompetenz- und Begleitstudien zum Themenfeld. Demokratiebildung ist notwendig und erfährt europaweit gesehen eine bildungspolitische und schulpraktische Konjunktur. Es ist zu wünschen, dass sich diese Dynamik auch in Österreich fortsetzt, indem die Demokratiebildung als demokratiepolitisches Instrument stärker gefördert und besser institutionalisiert wird.

Literatur

Abs, H. J., Hahn-Laudenberg, K., Deimel, D. & Ziemes, J. F. (Hrsg.). (2024). *ICCS 2022: Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Autorengruppe Fachdidaktik (2017). *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht* (2. Auflage). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Bauböck, R. & Valchars, G. (2021, 20. Oktober). Wie die Demokratie ausgehöhlt wird. *Der Standard*. Verfügbar unter <https://www.derstandard.at/story/2000130556772/wie-die-demokratie-ausgehohelt-wird>

Beutel, S.-I., Beutel, W. & Gloe, M. (2022). Demokratische Schulentwicklung. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhard & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 78–97). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Beutel, S.-I., Höhmann, K., Schratz, M. & Pant, H. A. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für zukunftsweisende Praxis*. Seelze: Friedrich.

Beutel, S.-I. & Ruberg, C. (Hrsg.). (2023). *Ungewissheit als Erfahrung in der Demokratie. 1. Jahrbuch Demokratiepädagogik & Demokratiebildung 2023_24*. Frankfurt am Main: DebusPädagogik.

Beutel, W. (2018, 28. November). *Demokratiebildung – gefordert, aber auch gefördert?* Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung. Verfügbar unter <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/demokratiebildung-gefordert-aber-auch-gefordert>

Beutel, W. & Fauser, P. (Hrsg.). (2007). *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag

Beutel, W., Kenner, S. & Lange, D. (2022). Monitor Demokratiebildung. In H. Berkessel, M. Busch & H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Gerechtigkeit. Jahrbuch Demokratiepädagogik* (Bd. 8, S. 134–141). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Bieber, G. (2016). Querschnittsaufgaben in aktuellen deutschen Lehrplänen. *Die Deutsche Schule*, 108(3), 278–286.

Blank, J. (2016). Der demokratiepädagogische Klassenrat. In Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. (Hrsg.), *Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe*. Berlin: Autorin (S. 107–113).

Bogner, A. (2022). *Wie gehen wir mit Wissenschaftsskepsis um? Ein Essay, der Österreichischen Akademie der Wissenschaften vorgelegt am 9. September 2022*. Verfügbar unter https://www.oeaw.ac.at/fileadmin/NEWS/2023/pdf/BOGNER_Alexander.pdf

Bohnsack, U. (2023, 28. November). *Vergleichsstudie ICCS 2022. Schulische Demokratiebildung kann mehr*. Universität Duisburg-Essen. Verfügbar unter <https://www.uni-due.de/2023-11-28-schulische-demokratiebildung-kann-mehr>

Bohrn, K. & Zandonella, M. (2023). *Junge Menschen & Demokratie in Österreich 2023*. Wien: SORA Institute for Social Research and Consulting.

Bösch, C. (2023, 10. Oktober). Sind wir überhaupt eine liberale Demokratie? *Die Presse*. Verfügbar unter <https://www.diepresse.com/17729775/sind-wir-ueberhaupt-eine-liberale-demokratie>

Braun, D. (2013). *Politisches Vertrauen in neuen Demokratien*. Wiesbaden: Springer VS.

Breser, B. & Şilen, B. (2023). (K)eine Stimme!? Die Vertretung politischer Interessen von Jugendlichen braucht demokratische Neujustierungen. In Forum Politische Bildung (Hrsg.), *Interessenvertretung* (Serie Informationen zur Politischen Bildung 2023, Bd. 52, S. 24–30). Verfügbar unter <https://www.politischebildung.com/informationen-zur-politischen-bildung/interessenvertretung/>

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2015). *Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzterlass 2015*. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek/politbildung.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2023). *Veröffentlichung der Ursachenstudie zu Ambivalenzen und Skepsis in Österreich in Bezug auf Wissenschaft und Demokratie, August 2023*. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/Forschung/Aktuelles/Ursachenstudie.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2024a). *10-Punkte-Programm zur Stärkung des Vertrauens in Wissenschaft und Demokratie in Österreich*. Verfügbar unter <https://dnaustria.at/assets/images/10-Punkte-Programm.pdf>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2024b). *Neue Initiative zur Begabtenförderung: Bundesminister Polaschek startet SCIENCE CLUBS für Schülerinnen und Schüler in 5 Pilotregionen*. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Ministerium/Presse/20240607.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (o. J.). *PädagogInnenbildung NEU*. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/pbneu.html>

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (2020). *16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Berlin: Deutsche Bundesregierung. Verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/16-kinder-und-jugendbericht-162238>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2007). *Informationsblätter zum Schulrecht Teil 2. Schuldemokratie und Schulgemeinschaft*. Wien: Jugend & Volk.

Calhoun, C., Gaonkar, D. & Taylor, C. (2024). *Zerfallerscheinungen der Demokratie*. Berlin: Suhrkamp.

Comtesse, D., Flügel-Martinsen, O., Martinsen, F. & Nonhoff, M. (Hrsg.). (2019). *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*. Berlin: Suhrkamp.

Council of Europe (2010). *Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung. Empfehlung CM/Rec(2010)7*. Straßburg: Council of Europe Publishing.

Crouch, C. (2017). *Postdemokratie* (13. Auflage). Berlin: Suhrkamp.

Detjen, J. (2017). Bürgerleitbild. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht* (Serie Basiswissen politische Bildung, Bd. 1, S. 286–294). Hohengehren: Schneider.

Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. (Hrsg.). (2017). *Merkmale demokratiepädagogischer Schulen. Ein Katalog*. Berlin: Förderverein Demokratisch Handeln.

DNAustria (2024). *Entdecke.DNAustria – FAQ*. Verfügbar unter <https://dnaustria.at/projekte/entdecke-dnaustria#faq>

Doppelbauer, T. & Lange, D. (2021). *Demokratie im Alltag: Zum Bürger*innenbewusstsein Wiener Jugendlicher. Citizenship – Studien zur politischen Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.

European Commission (2021). *Special Eurobarometer 516. European citizens' knowledge and attitudes towards science and technology*. Luxemburg: Directorate-General for Research and Innovation.

European Parliament (2021). *Flash Eurobarometer European Parliament Youth Survey Key findings*. Verfügbar unter <https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/files/be-heard/eurobarometer/2021/youth-survey-2021/key-findings.pdf>

European Social Survey (2021). *Round 10 Data. ESS ERIC*. Verfügbar unter <https://www.europeansocialsurvey.org>

European Union (EU). (2022). *Flash Eurobarometer 502. Youth and Democracy in the European Year of Youth – Summary*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Fauser, P. (2017). Demokratiepädagogik. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht* (Serie Basiswissen politische Bildung, Bd. 1, S. 90–102). Hohengehren: Schneider.

Felke, C. (2017, 24. April). Österreich: Staatenbund der Staatsverweigerer. *Die Zeit*. Verfügbar unter <https://www.zeit.de/politik/2017-04/staatsverweigerer-oesterreich-staatsleugner-gesetz-verbot>

Hämmerle, K., Sandner, G. & Sickinger, H. (2009). Politische Bildung in der Perspektive von Lehramtsstudierenden. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 38(3), 357–372.

Heinisch, R. (2017). Demokratiekritik und (Rechts-)Populismus: Modellfall Österreich? In L. Helms & D. Wineroither (Hrsg.), *Die österreichische Demokratie im Vergleich* (Bd. 1, S. 449–478). Baden-Baden: Nomos.

Heinz, J. & Glantschnigg, C. (2023). *Extremistische Einstellungsmuster in Österreich. Abschlussbericht 2023*. Wien: SORA Institute for Social Research and Consulting.

Heinz, J. & Zandonella, M. (2022). *Junge Menschen und Demokratie in Österreich 2022*. Wien: SORA Institute for Research and Consulting.

Hellmuth, T. (2014). Politische Bildung in Österreich. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch Politische Bildung* (4., völlig überarbeitete Auflage, S. 541–551). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Hellmuth, T. (2022). Politische Bildung in Österreich. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (5. Auflage, S. 565–573). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Himmelmann, G. (2001). *Demokratie Lernen: als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Himmelmann, G. (2007). Durch Demokratie-Lernen zum Demokratiebewusstsein. In D. Lange & G. Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung* (S. 26–40). Wiesbaden: Springer-VS.

Hitradio Ö3 (2023, 17. April). *Die Ö3-Jugendstudie 2023: Die Ergebnisse*. Verfügbar unter <https://oe3.orf.at/stories/3033602>

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). (2023). *ICCS. International Civic and Citizenship Education Study*. Verfügbar unter <https://www.iea.nl/studies/iea/iccs>

Interessengemeinschaft Politische Bildung (IGPB). (2012). *Positionspapier zur außerschulischen politischen Bildung in Österreich*. Verfügbar unter https://igpb.at/wp-content/uploads/igpb_positionspapier_AUSSERSchulisch.pdf

Interessengemeinschaft Politische Bildung (IGPB). (2022). *Positionspapier IGPB: Unterrichtsfach Politische Bildung*. Verfügbar unter https://igpb.at/wp-content/uploads/IGPB-Positionspapier_Unterrichtsfach-PolBil_2022.pdf

Jun, U. (2020). Interessen- und Politikvermittlung in der Demokratie. Zur Rolle von politischen Parteien und anderen intermediären Organisationen. In A. Kost, P. Massing & M. Reiser (Hrsg.). *Handbuch Demokratie* (S. 175–191). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Karmasin, M., Pöschl, M., Prainsack, B., Puntischer-Riekman, S. & Strauss, S. (2024). *Sind soziale Medien eine Gefahr für unsere Demokratie? Stellungnahme der Ad-hoc-Arbeitsgruppe* (Serie Akademie im Dialog – Forschung und Gesellschaft, Bd. 6). Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften (ÖAW).

Kenner, S. & Lange, D. (2022). Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 62–71). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Kenner, S. & Lange, D. (im Druck). Demokratiebildung. Versuch einer Beschreibung. In W. Beutel, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Demokratiebildung. Eine Orientierung*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Kleinschmidt, M. & Lange, D. (2022). Inclusive Citizenship Education. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 361–368). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Kolleck, N. (2022). *Politische Bildung und Demokratie. Eine Einführung in Anwendungsfelder, Akteure und internationale Ansätze*. Opladen: Barbara Budrich.

Krammer, R. (2008). *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK).

Krichmayr, K. (2023, 27. November). Wissenschaftsskepsis in Österreich weiterhin ausgeprägt. *Der Standard*. Verfügbar unter <https://www.derstandard.de/story/3000000197019/wissenschaftsskepsis-in-oesterreich-weiterhin-ausgepraegt>

Kühberger, C. (2022). Geschichtsdidaktik in Österreich. Entwicklungen und Trends. In A. Brait, C. Oberhauser & I. Plattner (Hrsg.), *Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Standortbestimmung der Geschichtsdidaktik in Österreich* (S. 14–38). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Lange, D. (2008). Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung. *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 57(3), 29–30.

Lange, D. (2009). Bürgerbewusstsein und politische Bildung. Zum Sinnbild „Herrschaftslegitimation“ (2009). In H. Oberreuter, (Hrsg.), *Standortbestimmung politische Bildung* (S. 139–149). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Lange, D. (2018). Was darf politische Bildung? Vorwort. In P. Mittnik, G. Lauß & S. Schmid-Heher (Hrsg.), *Was darf politische Bildung? Eine Handreichung für LehrerInnen für den Unterricht in Politischer Bildung* (S. 8). Verfügbar unter https://zpb.phwien.ac.at/wp-content/uploads/Was_darf_politische_Bildung_A4.pdf

Lange, D. & Straub, S. (2022). Demokratiebildung: Von der Theorie zur Praxis. In G. Kulhanek-Wehlend, S. Hofmann-Reiter, H. Knecht, S. Wagner, O. Wagner, E. Süss-Stepancik & R. Petz (Hrsg.), *Doing Democratic Education in School and University* (Sonderband 4, S. 3–11) Wien: LIT.

Larcher, E. & Zandonella, M. (2014). *Politische BildnerInnen 2014. Politische Bildung in Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe 1 in Wien*. Wien: Arbeiterkammer Wien; Pädagogische Hochschule Wien. Verfügbar unter https://www.arbeiterkammer.at/infopool/wien/Politische_BildnerInnen_2014_Langfassung.pdf

Lebernegg, N. & Eberl, J.-M. (2021). *Coronavirus Verschwörungstheorien: Gekommen um zu bleiben?* Wien: Universität. Verfügbar unter <https://viecer.univie.ac.at/corona-blog/corona-blog-beitraege/blog118>

Mau, L., Lux, T. & Westheuser, L. (2023). *Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.

Nimmervoll, L. (2023, 13. September). OECD-Bildungsdirektor: „Österreich muss schwächste Schüler mehr fördern.“ *Der Standard*. Verfügbar unter <https://www.derstandard.at/story/3000000186519/oecd-bildungsdirektor-oesterreich-muss-schwaechste-schueler-mehr-foerdern>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>

Österreichische Akademie der Wissenschaften (ÖAW). (2023). *Wissenschaftsbarometer Österreich 2023. Daten und Grafiken. Bericht: Wissenschaftsbarometer Österreich*. Verfügbar unter <https://www.oeaw.ac.at/wissenschaftsbarometer/ergebnisse>

Ott, M., Gabriel, H., Resinger, P. & Wutti, D. (2021). Politik, Demokratie und Zusammenleben von Menschen aus unterschiedlichen Herkunftsländern. In Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Lebenswelten 2020. Werthaltungen junger Menschen in Österreich: Zentrale Ergebnisse* (S. 12–15). Verfügbar unter <https://pph-augustinum.at/dateien/UeberUns/Aktuelles/2021/Lebenswelten2020/LWOesterreich2020ZentraleErgebnisse.pdf>

Parlament Österreich (2022). *Initiative Demokratiebildung (2622/A(E)). EntschlieÙung*. Verfügbar unter <https://www.parlament.gv.at/gegenstand/XXVII/A/2622>

Parlament Österreich (2023a). *Welche Bedeutung hat politische Bildung für eine Demokratie?* (Fachdossier, aktualisiert am 23.04.2024). Verfügbar unter <https://www.parlament.gv.at/fachinfos/rlw/Welche-Bedeutung-hat-politische-Bildung-fuer-eine-Demokratie>

Parlament Österreich (2023b). *Sektenbericht: Corona-Mythen und die Rolle der sozialen Netzwerkplattformen bei der Verbreitung von Verschwörungstheorien. Zunehmende Radikalisierung über Social Media und Messengerdienste wie Telegram. Parlamentskorrespondenz*, Nr. 82 vom 30.01.2023. Verfügbar unter https://www.parlament.gv.at/aktuelles/pk/jahr_2023/pk0082

Pelinka, A. (2019). Rechtspopulismus in Österreich. In H. Brinkmann & I. Panreck (Hrsg.), *Rechtspopulismus in Einwanderungsgesellschaften* (S. 133–158). Wiesbaden: Springer-VS.

Rabe, J. (2024, 25. Jänner). Kippt diese Demokratie? Steffen Mau und Hartmut Rosa im Interview. *Süddeutsche Zeitung*. Verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/kultur/steffen-mau-hartmut-rosa-afd-1.6338787?reduced=true>

Rathkolb, O. (2018). Autoritäres Potenzial und demokratische Werte in Österreich 1978 – 2004 – 2017. *Juridikum*, 2018(1), 80–91.

Rosenberger, S. & Stadlmair, J. (2014). Partizipation in Österreich. In Bertelsmann Stiftung & Staatsministerium Baden-Württemberg (Hrsg.), *Partizipation im Wandel. Unsere Demokratie zwischen Wählen, Mitmachen und Entscheiden* (S. 454–488). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Sander, W. (2022). Politische Bildung als fächerübergreifende Aufgabe in der Schule. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (5. Auflage, S. 152–159). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Schratz, M., Schwarz, J. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Erfolgreich im Lehrberuf* (Bd. 8), Innsbruck: Studien-Verlag.

Seidl, C. (2021, 09. Dezember). Umfrage: Jeder Elfte würde alte Menschen vom Wahlrecht ausschließen. *Der Standard*. Verfügbar unter <https://www.derstandard.at/story/2000131749121/umfrage-jeder-elfte-wuerde-alte-menschen-vom-wahlrecht-ausschliessen>

Shafy, S. (2024, 18. Jänner). Stirbt die Demokratie in diesem Jahr? *Zeit Online*. Verfügbar unter <https://www.zeit.de/politik/2024-01/freiheitliche-demokratie-wahlen-usa-europa-deutschland>

SORA Institute for Research and Consulting (2017). *News. Schon 43% für „starken Mann“*. Verfügbar unter <https://www.sora.at/nc/news-presse/news/news-einzelansicht/news/schon-43-fuer-starken-mann-776.html>

Starkbaum, J., Auel, K., Bobi, V., Fuglsang, S., Grand, P., Griessler, E. et al. (2023). *Endbericht Ursachenstudie zu Ambivalenzen und Skepsis in Österreich in Bezug auf Wissenschaft und Demokratie*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF).

Statistik Austria (2021). *Registerzählung 2021. Vollerhebung zu Merkmalen der österreichischen Wohnbevölkerung zum Stichtag 31.10*. Verfügbar unter <https://statcube.at/statistik.at/ext/statcube/jsf/dataCatalogueExplorer.xhtml>

Stornig, T. (2020). *Politische Bildung im Kontext von Wahlen mit 16. Zur Praxis schulischer Demokratiebildung*. Wiesbaden: Springer VS.

Taschwer, K. (2021, 10. November). Österreichs fatale Wissenschaftsskepsis. *Der Standard*. Verfügbar unter <https://www.derstandard.at/story/2000131037835/oesterreichs-fatale-wissenschaftsskepsis>

Transparency International Austria. (2024). *Ernüchterndes Ergebnis im Korruptionsranking – Lediglich Platz 20. Ergebnis des Transparency Korruptionsrankings (CPI) 2023* (Korruptionsindex CPI 2023 Ergebnisse). Verfügbar unter <https://ti-austria.at/2024/01/30/korruptionsindex-cpi-2023-ergebnisse>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2014). *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris: Autorin.

Wehling, H.-G. (1977). Konsens a la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Wintersteiner, W. (2022). Global Citizenship Education. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 347–360). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Wucherer, O. (2014). Stellung und Stellenwert Politischer Bildung an Österreichs Berufsschulen. In O. Wucherer (Hrsg.), *Politische Bildung an berufsbildenden Schulen. Deutschland – Österreich – Schweiz* (S. 55–82). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Zandonella, M. (2023). *Österreichischer Demokratiemonitor. Demokratie in stürmischen Zeiten. Erste Ergebnisse 2023*. Verfügbar unter <https://www.sora.at/nc/news-presse/news/news-einzelansicht/news/politikzufriedenheit-insgesamt-leicht-erholt-1192.html>

Zandonella, M. & Bohrn, K. (2023). *Demokratie in stürmischen Zeiten. Erste Ergebnisse Demokratie Monitor 2023*. Wien: SORA Institute for Social Research and Consulting.

Zandonella, M. & Ehs, T. (2021). Demokratie der Reichen? Soziale und politische Ungleichheit in Wien. *Wirtschaft und Gesellschaft*, 47(1), 63–102.

Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule (o. J.). *Aktionstage politische Bildung 2024*. Verfügbar unter <https://www.politik-lernen.at/aktionstage>



Standpunkt des BMBWF zum Thema Demokratiebildung

Politische Bildung und Demokratiebildung sind ein wesentliches Ziel des österreichischen Bildungssystems. Dies ist auch gesetzlich verankert. Die Einschätzungen der Autorinnen und Autoren im Nationalen Bildungsbericht zur derzeitigen Verortung der politischen Bildung/Demokratiebildung in der österreichischen Bildungslandschaft zeigen Möglichkeiten und Potenziale der Weiterentwicklung auf.

Der Tenor des Berichts, Kritik zu äußern, ist in Teilen nachvollziehbar, wenngleich nicht alle Äußerungen ausreichend belegt erscheinen. Dies betrifft besonders die Behauptung, dass in der Lehramtsausbildung für den Primarstufenbereich die politische Bildung als Teil der Fächer des Sachunterrichts an den meisten Hochschulstandorten nur eine untergeordnete Rolle spiele. Die Autorinnen und Autoren bleiben für diese Aussage fundierte Evidenz schuldig.

Zudem wurde in einem Kernbereich, nämlich der Ausbildung und Professionalisierung der Lehrpersonen, von den Autorinnen und Autoren auf ältere Literatur (aus dem Jahr 2014) verwiesen. Entwicklungen der letzten Jahre in diesem Bereich wurden nur rudimentär umrissen. Gerade in den Jahren 2023 und 2024 wurden jedoch viele Maßnahmen im Zusammenhang mit der BMBWF-Initiative *DNAustria* zur Stärkung des Vertrauens in Wissenschaft und Demokratie entwickelt und umgesetzt.

Dieser Widerspruch zeigt sich im Beitrag. Während die Autorinnen und Autoren eine Studie aus dem Jahr 2014 zitieren, laut welcher Lehrpersonen der Volksschule und Sekundarstufe I aufgrund mangelnder Ausbildung Ängste und Befürchtungen im Unterricht zur politischen Bildung angeben, schreiben sie im Anschluss selbst, dass in den darauffolgenden Jahren von „innovativen Veränderungen“ und einer „Zunahme politischer Bildungsinhalte in den Curricula“ gesprochen werden kann.

Des Weiteren wird in Abschnitt 3.4 (*Demokratiebildung an Universitäten und Hochschulen*) ausgeführt, dass es an österreichischen Universitäten und Hochschulen kein Angebot für ein fachspezifisches politik- oder sozialwissenschaftliches Lehramtsstudium gäbe. Das ist insofern unvollständig dargestellt, da beispielsweise an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg ein Hochschullehrgang *Politische Bildung* angeboten wird. Für die Lehrbefugnis im Gegenstand der Politischen Bildung an Berufsschulen ist zudem die Absolvierung eines Erweiterungscurriculums im Ausmaß von 60 Anrechnungspunkten gemäß

European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) vorgesehen und wird unter anderem an der Pädagogischen Hochschule Steiermark angeboten.

Im Folgenden sollen wesentliche, im Beitrag nicht berücksichtigte Maßnahmen der letzten Jahre beispielhaft angeführt werden:

Verankerung der politischen Bildung in den Lehrplänen:

Politische Bildung wurde im Zuge der Erarbeitung neuer Lehrpläne für die Volksschule und die Sekundarstufe I, die seit dem Schuljahr 2023/24 aufsteigend in Kraft treten, sowohl als übergreifendes Thema als auch im Sachunterricht der Volksschule sowie in der Sekundarstufe I in den Gegenständen „Geschichte und Politische Bildung“ und „Geographie und wirtschaftliche Bildung“ als Pflichtlehrstoff verankert. Insbesondere die Verknüpfung von historischem, historisch-politischem und politischem Lernen im Gegenstand „Geschichte und Politische Bildung“ kann wesentlich zum Gewinn von politischen Kompetenzen beitragen. Damit wird sichergestellt, dass Politische Bildung mit Pflichtlehrstoffinhalten und als übergreifendes Thema/Unterrichtsprinzip mit Kompetenzbeschreibungen und integrativer Lehrstoffanbindung in allen weiteren Gegenständen verpflichtend verankert ist.

Von den Autorinnen und Autoren wird die Forderung nach einer Professionalisierung der Lehrkräfte „[d]urch die in Österreich existierende Reduktion Politischer Bildung auf ein Unterrichtsprinzip“ (S. 485) geäußert. Die Forderung ist durchaus legitim, jedoch ist Politische Bildung bereits als Pflichtlehrstoff in verschiedenen Gegenständen festgesetzt.

Fort- und Weiterbildungsangebote im Bereich Wissenschafts- und Demokratievermittlung an den Pädagogischen Hochschulen

Die Pädagogischen Hochschulen haben ein breites Angebot für Pädagoginnen und Pädagogen zum Thema Demokratievermittlung im Rahmen der Initiative *DNAustria* in den letzten beiden Jahren aufgebaut. In diesen Jahren wurden diese Angebote von insgesamt rund 24.000 Pädagoginnen und Pädagogen genutzt.

Wissenschaftswochen für PTS und BMS

Die Wissenschaftswoche ist eine BMBWF-Initiative im Rahmen von *DNAustria*, die darauf abzielt, das Vertrauen von Schülerinnen und Schülern in Wissenschaft und Demokratie zu stärken sowie ihr Interesse an diesen Themen zu fördern. Für die PTS gab es diese Wissenschaftswoche bereits 2023 und 2024, für die BMS wurden sie heuer erstmalig durchgeführt.

Nutzung von Daten für die Schul- und Unterrichtsentwicklung

Marko Lüftenegger¹, Nele Kampa¹, Marcus Pietsch²

¹Universität Wien, ²Leuphana Universität Lüneburg

1 Einleitung

Die Idee einer wissenschaftsorientierten Qualitätssicherung und -entwicklung von Unterricht, Schule und Bildungssystemen ist fester Bestandteil des bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Diskurses weltweit (Scheerens, Glas & Thomas, 2003; Wiseman, 2010). Auch in Österreich ist solch eine evidenzbasierte Governance spätestens seit der Novelle des Schulunterrichtsgesetzes im Jahr 2008 zentraler Baustein des Bildungswesens (Altrichter et al., 2022; Altrichter & Gamsjäger, 2019). Die zentrale Annahme lautet hierbei (Altrichter, Rürup & Schuchart, 2016; Brown, Schildkamp & Hubers, 2017; Leithwood, Jantzi & McElheron-Hopkins, 2006; Schildkamp, 2019; Schratz et al., 2019): Akteurinnen und Akteure im schulischen Mehrebenensystem nutzen kontextspezifisch (a) empirisch gewonnene Daten, um das Verfehlen, Erreichen oder Übertreffen definierter Ziele zu erkennen, und (b) das beste vorhandene Wissen, um diagnostizierte Abweichungen zwischen angestrebten Zielen und dem Stand der Zielerreichung zu verringern (Data-based Decision Making). Damit geht die Erwartung einher, dass insbesondere Daten und Wissen, deren Gewinnung auf wissenschaftlichen Standards und Verfahren beruht, zu einer verbesserten bzw. belastbaren Entscheidungsfindung in Bildungssteuerung und -praxis führen (Burns & Schuller, 2007; Cain, Brindley, Brown, Jones & Riga, 2019; Groß Ophoff, Brown & Helm, 2023; Levin, 2013; Lingard, 2013).

Die entsprechende Logik folgt dabei der Idee, dass schulische Akteurinnen und Akteure möglichst rationale Entscheidungen treffen (Scheerens et al., 2003), die sowohl im Interesse der Lernenden (Bellmann, 2016; Hartmann, Decristan & Klieme, 2016; van der Scheer & Visscher, 2018) als auch des Gesamtsystems liegen (Altenrath, Hofhues & Lange, 2021; Dederling & Kallenbach, 2023) und die im Idealfall zu einer stetigen, sich selbst verstärkenden Optimierung und Verbesserung auf allen Ebenen des Bildungssystems führen (Bruns, Filmer & Patrinos, 2011). Zentral sind dabei stets die Fragen „Was wirkt?“ (Slavin, 2008) bzw. „Was wirkt für wen unter welchen Umständen?“ (Spybrook, Zhang, Kelcey & Dong, 2020). Maßnahmen im Bildungssystem in dieser Logik sind daher immer an Ziele gekoppelt, die es zu erreichen gilt (Slavin, 2002), wobei immanente Kosten-Nutzen-Kalkulationen (Detrich, 2020; Hollands, Pan & Escueta, 2019) und Fragen zur wirksamen Ressourcenallokation (Fryer, 2017) eine wichtige Rolle spielen. Für Akteurinnen

DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2024-3-4>

und Akteure stellt sich die Frage: „Was bringt unter den gegebenen Bedingungen den größtmöglichen Nutzen, wenn es um das Erreichen eines definierten Ziels geht?“ Im Sinne eines solchen Verständnisses sollen Daten, Informationen und Wissen den Akteurinnen und Akteuren im Bildungssystem, vergleichbar einer systematischen Evaluation (Böttcher, 2023), „dabei ... helfen, ihre ... Entscheidungen ein wenig rationaler zu treffen, um so die Qualität ... zu verbessern“ (Stufflebeam, 1972, S. 135).

Entsprechende Modelle und aktuelle Zielsetzungen orientieren sich zumeist an den Paradigmen und Vorgehensweisen der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung (Scheerens, 2014; Schildkamp, 2019). Eine zentrale Annahme der Schuleffektivitätsforschung lautet, dass Bildung ein wirksames Instrument zur Verbesserung aller Aspekte im Leben jedes einzelnen Menschen sowie ein wichtiger Faktor für das Wohlergehen von Gesellschaften insgesamt ist (Kyriakides, Creemers, Panayiotou & Charalambous, 2021). Da die Schuleffektivitätsforschung ihren Ursprung in der Forschung zur Bildungsgerechtigkeit hat, beziehen sich diese Effekte und damit distale Ziele meist auf zwei Dimensionen (Kyriakides, Creemers & Charalambous, 2018; Kyriakides & Creemers, 2011): 1. Qualität (d. h. Ermöglichung des bestmöglichen Lernens bzw. Kompetenzerwerbs im Unterricht) und 2. soziale Gerechtigkeit (d. h. Schaffung von Zugang zu Bildung und Abbau von Disparitäten). Schule und Unterricht haben demzufolge vor allem die Funktion, möglichst effektiv zum Erreichen dieser Ziele beizutragen. Gelingen kann dies einerseits durch die Optimierung von internen Prozessen – also durch die systematische Entwicklung von Schule und Unterricht (Mandinach & Honey, 2008; Schildkamp, 2019) – aber andererseits auch durch die Koordination von Prozessen und Interaktionen auf Ebene des Schulsystems und zwischen den einzelnen Akteurinnen- und Akteurs-Ebenen im schulischen Mehrebenensystem (Heinrich, 2008; Park & Datnow, 2009; z. B. Ministerien, Behörden, Schulen und Personen in Schulen).

Für Österreich haben Altrichter und Gamsjäger (2017, 2019) die Annahmen und Erwartungen herausgearbeitet, wie und auf welche Art und Weise die evidenz- und datenbasierte Ausrichtung des Bildungssystems Effekte nach sich ziehen soll. Demnach werden durch die Politik der Bildungsstandards normative Ziele für alle Akteurinnen und Akteure im österreichischen Bildungssystem gesetzt, die es zu erreichen gilt. Dem Verständnis der Schuleffektivitätsforschung folgend stehen auch in Österreich die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern sowie Aspekte der Chancengerechtigkeit im Mittelpunkt schulischen Handelns. Durch die Ausrichtung von Prozessen auf diese Ziele bzw. auf deren Erreichung wird Schul- und Unterrichtsentwicklung in Gang gesetzt und beschleunigt. Stimuliert werden diese Prozesse und Prozessoptimierungen durch Datenrückmeldungen. „Entscheidend ist dabei der Vergleich von Zielen und tatsächlichen Leistungen ... Ist-Soll-Diskrepanzen zwischen Anspruch und tatsächlicher Leistung sollen Reflexions- und in der weiteren Folge Entwicklungsprozesse auslösen“ (Altrichter & Gamsjäger, 2019, S. 65). Die Evidenzbasierung wiederum wird durch das Unterstützungssystem gesichert, das (a) fortlaufend aktualisierte Lehr- und Lernmaterialien bereitstellt, (b) standardbezogene

Messinstrumente für Diagnosezwecke kreiert und disseminiert sowie (c) Entwicklungen von Personen (z. B. Lehrkräfte und Schulleitungen) und Schulen beratend begleitet.

Dieser Beitrag fokussiert auf die Nutzung von Daten für Schul- und Unterrichtsentwicklung und schließt damit an die ausführlichen Vorarbeiten zur evidenzorientierten Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem von Altrichter und Kanape-Willingshofer (2012), Schratz et al. (2016, 2019), Schober, Schultes, Kollmayer und Lüftenegger (2019) sowie an die erwarteten Wirkungen der individuellen Kompetenzmessung PLUS (iKM^{PLUS}; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], 2021) an.

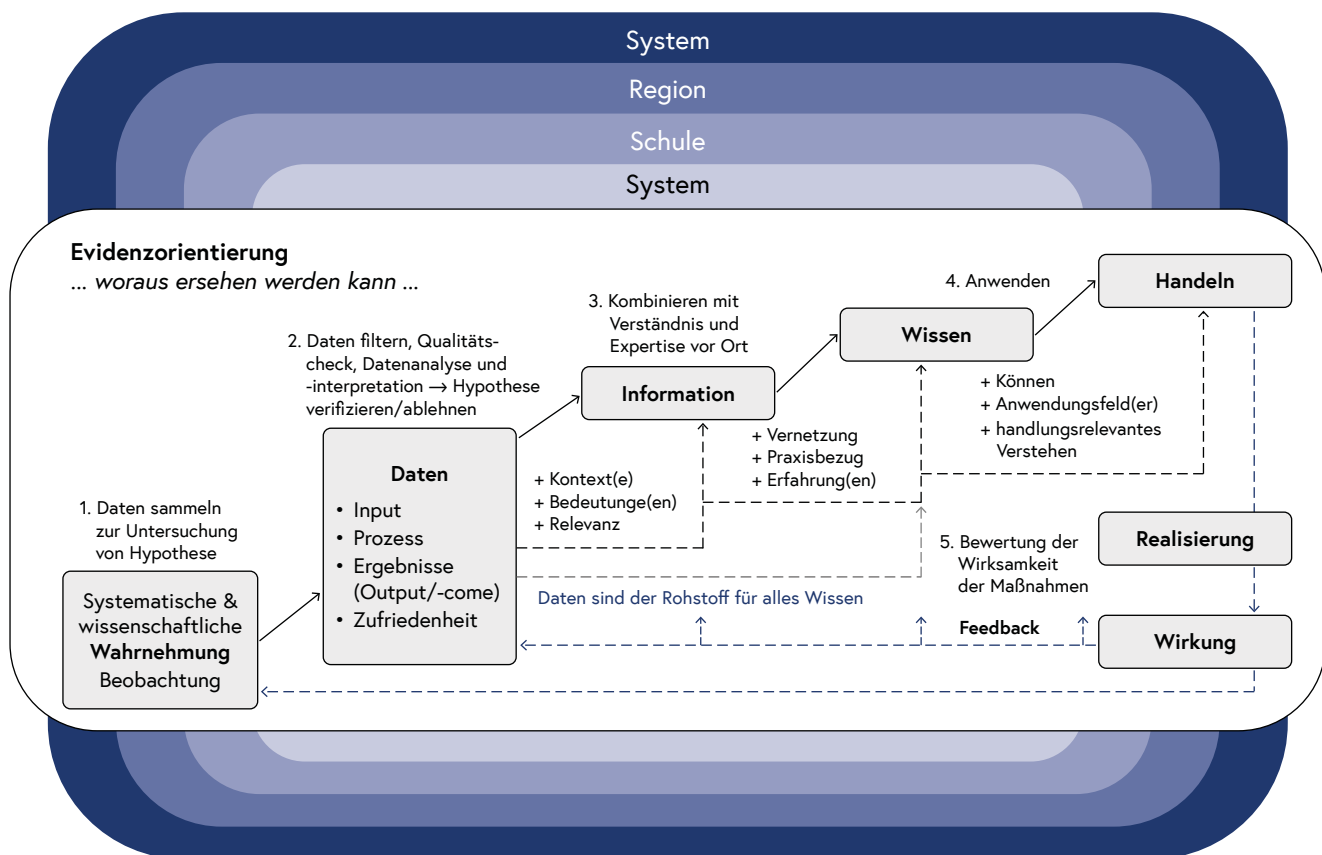
2 Ergebnisse aus Theorie und Forschung zum datenbasierten und dateninformierten Handeln in Schule und Unterrichtsentwicklung

Wirksame Steuerung und Gestaltung von Schule und Unterricht erfordern eine wissensbasierte Entscheidungsfindung an neuralgischen Entwicklungspunkten auf allen Ebenen des Bildungssystems (des Systems als Ganzes, der Schule, des Unterrichts, der einzelnen Personen im System). Eine entsprechende Steuerung betrifft die Prozessgestaltung und umfasst die folgenden Aspekte (siehe Abbildung 1): 1. Nutzen die Akteurinnen und Akteure hochwertiges Wissen, um Hypothesen aufzustellen und festzustellen, inwieweit intendierte Ziele in Schule und Unterricht erreicht wurden? 2. Nutzen die Akteurinnen und Akteure regelhaft Daten, um festzustellen, ob genutzte Strategien und Methoden zur Zielerreichung beitragen? 3. Arbeiten verschiedene Akteurinnen- und Akteurs-Gruppen in unterschiedlichen Konstellationen vor Ort zusammen, um Informationen auszutauschen, Wissen zu generieren und auf diesem Wege die Wirksamkeit der Evidenz- und Datennutzung zu erhöhen? 4. Besitzen und nutzen die Akteurinnen und Akteure ein Repertoire an evidenzbasierten Strategien und Methoden, um diese Ziele durch eigenes Handeln bestmöglich zu realisieren? 5. Bewerten die Akteurinnen und Akteure die Wirksamkeit ihrer Maßnahmen?

Evidenz ist dabei ein Prozess, der aus Daten, Informationen und Wissen entsteht (Willke, 2011). Informationen sind für einen bestimmten Kontext aufbereitete Daten, die dafür auch von Relevanz sind. Durch systematische Vernetzung, Erfahrungs- und Praxisbezug wird aus Information dann Wissen. Evidenz meint in diesem Zusammenhang die Qualität bzw. Belastbarkeit des zugrunde liegenden empirisch basierten Wissens (Gorard, See & Siddiqui, 2020). Wie belastbar sind also die Hinweise darauf, dass eine Maßnahme (generell) wirksam werden kann bzw. (im spezifischen Fall) wirksam war? Die Idee der Evidenzbasierung folgt dabei einer deduktiven Logik, also der Ableitung des Einzelfalls aus dem Allgemeinen. Sie präferiert damit einhergehende (Forschungs-)Zugänge zur Herstellung und Begründung von Evidenz, z. B. randomisierte Kontrollstudien und systematische Übersichtsarbeiten wie systematische Reviews und Metaanalysen (Davies,

2000; Gorard et al., 2020; Lortie-Forgues & Inglis, 2019; Owen, Watkins & Hughes, 2022; Simpson, 2020; Thomas, 2021; Wrigley, 2018). Diese Methoden kanonisieren und hierarchisieren empirisch gewonnenes Wissen und gelten daher als besonders verlässlich (Simpson, 2020). Zu beachten ist dabei, dass *Evidenz* hier dem englischen *Evidence* gleichzusetzen ist, es also darum geht, ob es empirische Belege, Hinweise oder Indizien auf (wirksame) Kausalitätsbeziehungen gibt (Jornitz, 2008), und darum, ob Annahmen zu deren „Gültigkeit auf Grund empirischer Befunde“ (Winteler & Forster, 2012, S. 102) plausibel nachvollziehbar sind.

Abb. 1: Prozessmodell der Daten- und Evidenzorientierung

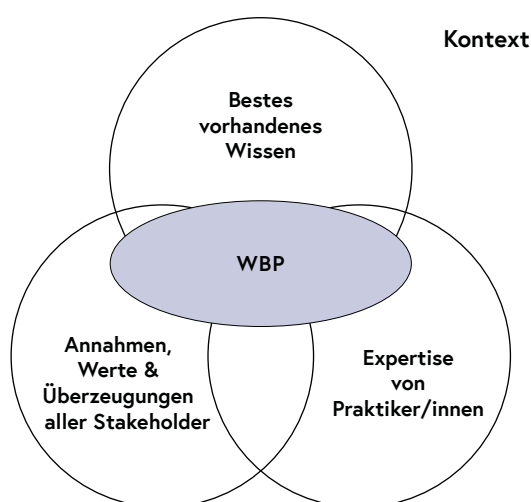


Quellen: Schratz et al. (2019, S. 405), Ebbeler, Poortman, Schildkamp & Pieters (2017, S. 85).

Wichtig in diesem Zusammenhang ist somit auch, dass wissensbasierte Entscheidungen kontextspezifisch und im Zusammenspiel mit der professionellen Expertise und den Erfahrungen der beteiligten Akteurinnen und Akteure getroffen werden (Kaplan et al., 2020; siehe auch Abbildung 2). In Anlehnung an Sackett, Rosenberg, Gray, Haynes und Richardson (1996) lässt sich eine wissensbasierte Praxis im Bildungssystem daher wie folgt definieren:

- Wissensbasierte Praxis im Bildungssystem ist der bewusste, abwägende Gebrauch der gegenwärtig besten Evidenz (des besten Wissens, insbesondere aus systematischer, wissenschaftlicher Forschung) für Entscheidungen zur Verbesserung von Prozessen auf allen Ebenen des schulischen Mehrebenensystems.
- Wissensbasiert im Bildungssystem zu handeln, bedeutet die Integration der eigenen praktischen Erfahrung mit der besten vorhandenen Evidenz (des besten Wissens, insbesondere aus systematischer, wissenschaftlicher Forschung) unter Berücksichtigung der Annahmen, Haltung und Werte aller Stakeholderinnen und Stakeholder, die an diesen Prozessen und deren Entwicklung beteiligt sind.

Abb. 2: Dreifeldermodell wissensbasierter Praxis für Entscheidungen in Bildungssettings



Anmerkung: WBP: wissensbasierte Praxis.

Quelle: Satterfield et al. (2009, S. 372).

Deutlich wird dieses ökologische Zusammenspiel im Dreifeldermodell wissensbasierter Praxis (= WBP) von Satterfield et al. (2009, S. 372). Im Zentrum des Modells steht die wissensbasierte Entscheidungsfindung, die kognitive Handlungen in kontextualisierte Praktiken umsetzt. Die Entscheidungsfindung und darauf beruhende Handlungen basieren in diesem Modell nicht allein auf der Expertise einer einzelnen Person. Stattdessen werden sie als ko-kreativer und inklusiver Entscheidungsprozess verstanden, bei dem die eigene Expertise in Forschungsergebnissen sowie den Annahmen, Werten und Überzeugungen der Stakeholderinnen und Stakeholder kontextbezogen integriert wird, um die bestmöglichen Handlungen im Sinne aller Beteiligten durchzuführen.

Im aktuellen Steuerungsparadigma fallen entsprechende Entscheidungen auf allen Ebenen des schulischen Mehrebenensystems an (Bromme et al., 2014; Coldwell et al., 2017; Demski, 2017; Ferguson, 2021; Kowalski, 2009; Slavin, 2002), d.h. auf Ebene der Bildungspolitik, der Bildungsadministration, der Einzelschule sowie im Klassenraum. In Österreich wurden die Freiräume, die durch die Schulleitung gesteuert werden können, in den letzten Jahren sukzessive erweitert (BMBWF, o. J.). Diese umfassen die Bereiche Pädagogik (Eröffnungs- und Teilungszahlen, Unterrichtszeiten), Personal (Auswahl von Lehrkräften, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen) und Steuerung (flexible Gestaltung von Kustodiatinnen und Kustodiaten; BMBWF, 2021, S. 34–36). Tabelle 1 gibt einen Überblick über beispielhafte Entscheidungen im österreichischen Schulsystem.

Tab. 1: Beispielhafte Entscheidungen und Entscheidungssituationen auf verschiedenen Ebenen des österreichischen Schulsystems

Ebene/Stakeholder	(Pädagogische) Entscheidungen
Bildungspolitik	• Ressourcenvergabe an Schulen/Schultypen/Regionen • Ausmaß an Autonomie für Schulen • Teilungszahlen für Klassen
Schuladministration (BMBWF, Bildungsdirektionen, Schulqualitätsmanagement, Schulaufsicht)	• Inhalte/Fokus von Lehrplänen • Entscheidungen im Rahmen der Qualitätsentwicklung (z. B. Steuerung über Schulverträge, Prüfung interner Evaluation) • Steuerung der Personalversorgung • Steuerung Fortbildung • Teilnahme an Förderprogrammen
Schulleitungen	• Personalentwicklung (z. B. Fortbildungskonzept der Schule) • Inhaltliche Ausrichtung von Schulentwicklungsmaßnahmen • Organisation wie Unterrichtseinsatz, Vertretungen, Stundenplan, ergänzende Betreuung • Qualitätssicherung über ein schulinternes Monitoring • Qualitätsentwicklung über interne Evaluation
Lehrkräfte	• Unterrichtsentwicklung, z. B. im Rahmen von professionellen Lerngemeinschaften • Individuelle Förderplanung, z. B. für die Planung von offenen Unterrichtsmethoden • Adaptive Unterrichtsplanung

Quellen: BMBWF (2021, S. 32–34); BMBWF (o. J.).

Die Ausgangslage für die evidenzbasierte Entscheidungsfindung hat sich dabei für alle Akteurinnen und Akteure des Bildungssystems in den letzten rund 20 Jahren deutlich verbessert. Wurden bis zur Jahrtausendwende pro Jahr in der Regel weltweit weniger als 20 randomisierte Kontrollstudien im Bildungsbereich durchgeführt, so hat sich die Anzahl entsprechender Studien aktuell bei etwa 80 bis 100 pro Jahr eingependelt (Connolly, Keenan & Urbanska, 2018). Auch systematische Reviews (Zawacki-Richter, Kerres, Bedenlier, Bond & Buntins, 2020), Metaanalysen (Higgins, 2016; Rios, Ihlenfeldt, Dosedel & Riegelman, 2020) und sogar Meta-Meta-Analysen (Hattie, 2023) haben Konjunktur. Dasselbe gilt für die

systematische Erhebung von belastbaren Daten. Auch hier haben sich die Möglichkeiten, Daten zu erheben und für das eigene Handeln zu nutzen, in den vergangenen Jahrzehnten deutlich verbessert (für einen Überblick siehe Abschnitt 3 in diesem Beitrag).

2.1 Datenbasiertes versus dateninformiertes Entscheiden und Handeln

Der Nutzung von Daten wird häufig eine Doppelfunktion zugeschrieben; einerseits dient sie der Rechenschaftslegung und Kontrolle (Accountability), andererseits soll sie auch Impulse für die (Weiter-)Entwicklung von Schule und Unterricht liefern (Landwehr, 2011). In deutschsprachigen Bildungssystemen finden sich auch Mischmodelle, die zwar eine Rechenschaftslegung einfordern, bei Problemen und Defiziten aber auch finanzielle Ressourcen und professionelle Beratung als Entwicklungsmaßnahmen zur Verfügung stellen (Landwehr, 2011). Genau diese Verknüpfung von Entwicklungs- und Rechenschaftslegungsaspekten kann aber Ängste und Vermeidungsverhalten bei Lehrkräften auslösen, da die Kontrollfunktion im Sinne einer externalen Evaluation stärker wahrgenommen und dadurch die Entwicklungsfunktion behindert wird (Groß Ophoff, 2013).

Das klassische datenbasierte (*Data-based*) Handeln steht dem neueren Ansatz des dateninformierten (*Data-informed*) Handelns gegenüber (Schildkamp, Poortman, Ebbeler & Pieters, 2019). Im klassischen datenbasierten Paradigma konzentriert sich die Datennutzung sehr stark auf standardisierte Bewertungen und fokussiert auf die Leistung in enger definierten Bereichen (z. B. Lesen, Rechnen). Dies kann insbesondere in High-Stakes-Bildungskontexten zu intendierten oder nicht intendierten Nebeneffekten führen; dazu gehören u. a. Teaching-to-the-test-Praktiken und Maßnahmen, um die Schule vorübergehend in einem besseren Licht darzustellen (*Window Dressing*; De Wolf & Janssens, 2007; Hargreaves, Shirley, Wangia, Bacon & D'Angelo, 2018; Muth & Lüftenegger, 2023). Zu den nicht intendierten Nebenwirkungen bei Lehrkräften zählen auch Gefühle der ständigen Überwachung und großer Druck von außen, bestimmten Statistiken gerecht zu werden (Skerritt, 2021). Diese Kontrolle löst bei Lehrkräften Stress und vermindertes Wohlbefinden aus. Die Sorge, als leistungsschwache Lehrkraft identifiziert zu werden, kann dabei zu einem erhöhten Angstlevel oder auch zu emotionaler Erschöpfung führen (Wronowski, 2021). So berichten Lehrkräfte von erheblichem Zeitaufwand, der mit dem Management von Daten einhergeht, wodurch für andere Aspekte, wie die Gestaltung der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern sowie Zeit für ihren Unterricht, weniger Kapazitäten vorhanden sind (Valli & Buese, 2007). Der datenbasierte Ansatz widerspricht auch Befunden aus der Expertiseforschung, die zeigen, dass erfolgreiche Lehrkräfte vielfältige Informationen und Wissen für ihre Handlungen im Unterricht heranziehen (Bromme, 2001).

Beim dateninformierten Handeln hingegen treiben Daten niemals vollständig Entscheidungen und darauffolgende Handlungen, sondern sind ein Aspekt in Kombination mit anderen Informationsquellen. Daten werden hier auch typischerweise breiter definiert

und bezeichnen jede Information, die systematisch gesammelt wird und einen Aspekt von Schule repräsentiert (Lai & Schildkamp, 2013). Die eigene praktische Erfahrung stellt hier eine zentrale Informationsquelle dar, die mit Informationen aus Daten in sinnvoller Weise in Verbindung gebracht werden muss. Diese erfolgreiche Integration stellt einen komplexen Prozess dar, der sowohl Literacy im Umgang mit Daten als auch Reflexion über das eigene Handeln und Wissen zu Umsetzungsstrategien für den Unterricht erfordert. Diese Art der Datennutzung wird nicht nur im Hinblick auf Leistung als zentrales Outcome, sondern auch für andere Zielsetzungen wie Wohlbefinden, kritisches Denken oder Kreativität verwendet (Hargreaves et al., 2018). Die Daten stellen dabei eine Form von Feedback dar (Barron & Erev, 2003), das verwendet wird, um Schule und Unterricht zu verbessern (Hoogland et al., 2016).

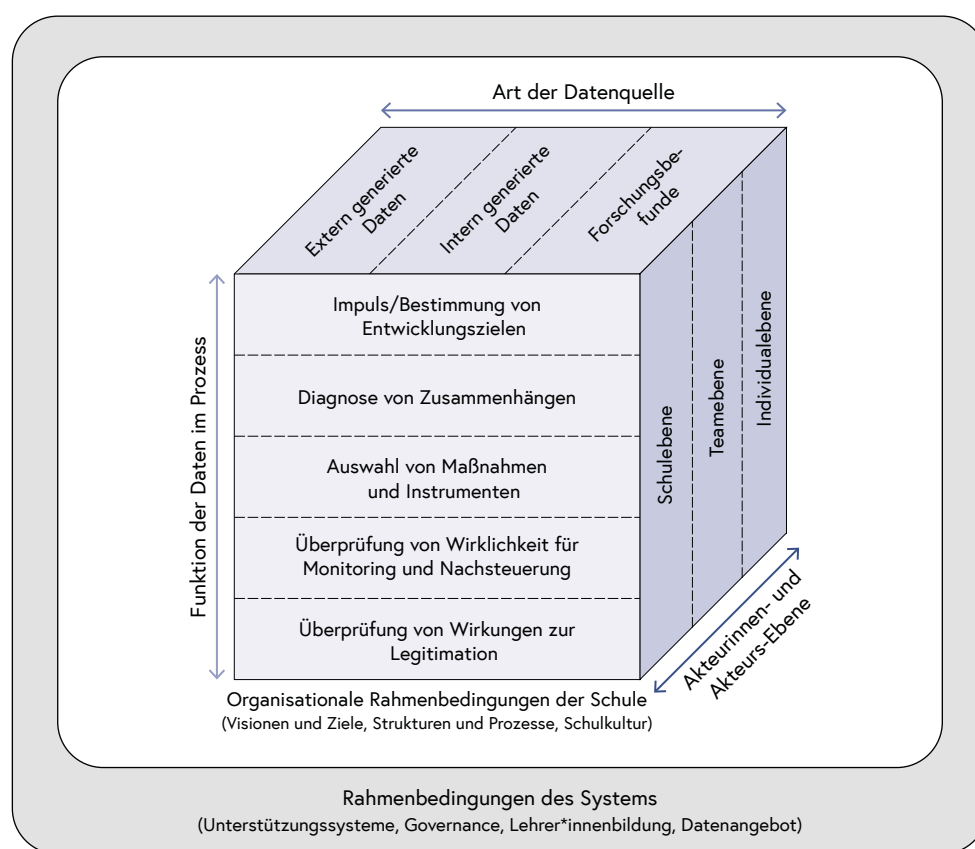
2.2 Arten von Datenquellen

Im Rahmen dateninformierter oder datenbasierter Handlungen können unterschiedliche Arten von Daten zum Einsatz kommen (Ikemoto & Marsh, 2007). Dabei kann zwischen formalen Daten, informalen Daten und Forschungsergebnissen unterschieden werden (Schildkamp, 2019). Formale Daten umfassen alle systematisch gesammelten Informationen über Bedingungen, Prozesse und Ergebnisse der relevanten Stakeholderinnen und Stakeholder im Kontext Schule (u. a. Schülerinnen und Schüler, Eltern, Schulleitung, Lehrkräfte). Diese können aus unterschiedlichen Erhebungsmethoden von strukturierten Unterrichtsbeobachtungen bis Large-Scale Assessments stammen. Daten, die nur auf Basis von einem Testergebnis entstehen, liefern meistens keine Informationen über den Lernfortschritt von Schülerinnen und Schülern oder über die Ursache der Leistung. Im Rahmen einer Lernverlaufsdagnostik sind durch ein mehrmaliges Messen und anschließendes Beurteilen allerdings Aussagen zum Lernfortschritt möglich (Blumenthal, Gebhardt, Förster & Souvignier, 2022). Informale Daten sind Informationen, die Lehrkräfte aus Gesprächen oder Beobachtungen in der täglichen Praxis sammeln. Diese intuitive Datensammlung ist typischerweise nicht systematisch geplant und erfolgt oft spontan. Die Verwendung von informalen Daten ist auch mit einem größeren Risiko für die Bestätigung bereits vorhandener eigener Vorannahmen verbunden (Confirmation Bias; Mandinach & Schildkamp, 2021a). Auch Forschungsergebnisse können genutzt werden, um den Unterricht zu verbessern. Die wissenschaftlichen Befunde können dabei direkt aus der an der Unterrichtsentwicklung interessierten eigenen Schule stammen, oder aber publizierte Fachliteratur ohne direkten Bezug zur eigenen Schule darstellen.

Eine Differenzierung der Daten kann aufgrund der Herkunft in interne und externe Quellen erfolgen. Interne Quellen stellen Daten dar, die direkt in der Schule generiert werden, wie z. B. durch kollegiale Hospitation oder Feedback von Schülerinnen und Schülern. Externe Quellen sind Daten, die durch die Bildungsverwaltung erstellt werden und umfassen beispielsweise Unterrichtsbesuche durch externe Schulevaluationen (in Deutschland auch Schulinspektion), nationale und internationale Schulleistungsstudien oder iKM^{PLUS}. In der Praxis herrschen allerdings oft Fehlvorstellungen und Missverständnisse vor, was

genau unter Daten verstanden werden kann. Dabei werden interne Quellen häufig nicht als solche verstanden, sondern nur standardisierte Testdaten und damit externe Quellen als solche qualifiziert (Mandinach & Schildkamp, 2021a). Andere Kategorisierungen berücksichtigen auch, ob der Umgang mit den Daten eine interne Entscheidung der Schule (freiwilliges Reflektieren über Feedback von Schülerinnen und Schülern) oder eine externe Verpflichtung (Lernstandserhebungen) darstellt, ob diese Handlungen in Low-Stakes- oder High-Stakes-Kontexten stattfinden (und damit mit bedeutsamen Konsequenzen verbunden sind) und ob es sich um klassen-, schulspezifische oder vergleichbare Daten handelt (Altrichter, Moosbrugger et al., 2016).

Abb. 3: Data-Richness-Würfel zur Nutzung von Daten in Schulen



Quelle: Klein & Hejtmanek (2023, S. 216).

Zur Untersuchung der Nutzung von Datenquellen führten Klein und Hejtmanek (2023) Interviews mit 14 Schulleitungen unterschiedlicher Schultypen durch, die alle den deutschen Schulpreis gewonnen hatten oder dafür nominiert waren. Diese Schulen wurden aufgrund mehrerer Kriterien (wie z. B. Unterrichtsqualität, Leistung, Umgang mit Vielfalt, Schulklima, Schule als lernende Institution) als sehr erfolgreich eingestuft. Aus den gewonnenen Informationen wurden drei Dimensionen destilliert, die bei der Verwendung von unterschiedlichen Daten in Schulen zum Tragen kommen und gemeinsam einen Würfel aufspannen (siehe Abbildung 3). Dabei geht die Dimension *Art der Datenquelle*

der Frage nach, welche Daten genutzt werden (intern und extern generierte Daten, Forschungsbefunde). Die *Akteurinnen- und Akteurs-Ebene* fokussiert darauf, von wem die Daten genutzt werden (Individuen, Team, Schule), während die Dimension *Funktion der Daten im Prozess* betrachtet, wofür die Daten genutzt werden (Bestimmung von Entwicklungszielen, Diagnosen, Überprüfung von Wirkungen zum Monitoring und zur Legitimation). Die untersuchten Schulen gaben an, intern generierte Daten und Forschungsbefunde häufiger als extern generierte zu nutzen. Insgesamt wurden aber in allen Schulen verschiedene Datenquellen genutzt und teilweise auch miteinander verknüpft. Die unterschiedlichen Datenquellen kamen dabei in unterschiedlichen Phasen des Schulentwicklungsprozesses zum Einsatz.

2.3 Effekte datenbasierten Handelns auf Ebene der Schülerinnen und Schüler

Doch kommt eine entsprechende Steuerung bzw. Entscheidungsfindung im Bildungssystem dort an, wo sie ankommen soll – bei den Schülerinnen und Schülern? Ist sie beispielsweise also wirksam mit Blick auf den Lernerfolg und die Chancengerechtigkeit in Schulen? Hier ist die Befundlage gemischt: Auf der einen Seite zeigen Studien über verschiedene Länder hinweg, dass die Erhebung und Nutzung von Daten und folglich die Nutzung des besten vorhandenen Wissens Handlungen leiten und letztendlich auch das Lernen und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern positiv beeinflussen können (Ansyari, Groot & De Witte, 2022; McNaughton, Lai & Hsiao, 2012; Van Geel, Keuning, Visscher & Fox, 2016; Marsh, 2012; Schildkamp et al., 2019). Diese Ergebnisse zeigen, dass sich aus der Nutzung bzw. Verwendung von Daten Chancen und Möglichkeiten ergeben (können). Jedoch existieren ebenfalls Studien, die dies nicht (Filderman, Toste, Didion, Peng & Clemens, 2018; Staman, Timmermans & Visscher, 2017; Wurster, Richter & Lenski, 2017; Visscher, 2021) oder sogar das Gegenteil (Gorard, See & Siddiqui, 2017; Lewis & Diamond, 2015) belegen. Der Diskurs über die Effekte auf Ebene der Schülerinnen und Schüler geht einher mit dem Diskurs zur Etablierung von adaptivem Unterricht bzw. personalisiertem Lernen (Dumont & Ready, 2023). Adaptiver Unterricht benötigt im Sinne einer Diagnostik aussagekräftige Daten, welche die Grundlage für Auswahl und Verwendung von Unterrichtsmethoden sind (Faber, Glas & Visscher, 2018; Van Geel et al., 2019). Interventionen zur Förderung eines datenbasierten adaptiven Unterrichts bei deutschen Lehrkräften auf der Sekundarstufe I weisen auf positive Lerneffekte bei allen Schülerinnen und Schülern unabhängig vom Leistungsniveau hin (Karst, Bonefeld, Dotzel, Fehringer & Steinwascher, 2022).

Insgesamt ist die Befundlage zu Effekten auf Ebene der Schülerinnen und Schüler jedoch eingeschränkt und es liegen bisher keine systematischen Übersichtsarbeiten vor (Hellrung & Hartig, 2013; Schueler, Asher, Larned, Mehrotra & Pollard, 2022). Studien, die sich nicht exklusiv auf den Bildungsbereich fokussieren, zeigen aber, dass eine ambivalente Befundlage nicht ungewöhnlich ist: So fanden Kluger und DeNisi (1996) in einer Metaanalyse heraus, dass rund 38 % aller Feedbackinterventionen (zu denen sich auch die Datenbasierung rechnen lässt) negative Effekte nach sich ziehen. Entsprechende Null-

und Negativ-Effekte dürften dabei im Bildungsbereich auf eine Vielzahl von Faktoren und die Komplexität des Settings zurückzuführen sein (z. B. Datenquellen, Methoden der Implementation, Haltungen, Einstellungen und Kompetenzen der beteiligten Akteurinnen und Akteure, Koordination der Handlungsabläufe im Mehrebenensystem Schule). Wirksame Feedbackmaßnahmen hängen von mehreren Faktoren ab (siehe Kluger & DeNisi, 1996, und auch Visscher & Coe, 2002, 2003, für den Kontext Schule), von denen zumindest einige nicht oder nur bedingt in gängigen datenbasierten Feedbacksystemen für Schulen umgesetzt wurden und werden (Altrichter, Moosbrugger et al., 2016). So fehlen beispielsweise Hinweisreize (Cues), die den Fokus auf die weitere Unterrichtsentwicklung lenken und nicht – wie oft angeboten – auf Vergleiche mit anderen Schulen bzw. mehr oder weniger sinnvollen Vergleichsgruppen. Dieses „Benchmarking“, ebenso wie zu komplexe Darstellungen und Aufgaben, fördert soziale Vergleiche und stellt damit eine potenzielle Bedrohung für den Selbstwert der Rezipientinnen und Rezipienten dar. Ein weiteres Hindernis von interpersonellem Feedback im Rahmen von standardisierter Datenrückmeldung besteht in der Sichtweise von Lehrpersonen, dass sie über Rückmeldungen von Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler keine Schlüsse für ihr eigenes Verhalten ziehen. Evaluiert werden die Schülerinnen und Schüler und nicht ihre Leistung im Sinne des Handelns im eigenen Unterricht (Schneewind, 2007). Das oft durch externes Datenfeedback vom System intendierte Ziel der *internen* Unterrichtsentwicklung erscheint unter dieser Sichtweise nur wenig wahrscheinlich (siehe auch Abschnitt 2.5 in diesem Beitrag). Diese Punkte legen nahe, dass eine Diagnostik immer auch gemeinsam mit einer Förderung von Data Literacy inklusive der konkreten Umsetzung im Sinne von Schul- und Unterrichtsentwicklung gedacht werden sollte.

2.4 Data Literacy und Fördermöglichkeiten

„The question is no longer ‚Will educators use data?‘ but ‚How can we help educators use multiple types of data well?‘“ (Jimerson, 2014, S. 6)

Um Daten gewinnbringend zu nutzen, ist es relevant, diese lesen, verstehen und kommunizieren zu können. Entsprechend müssen Datennutzerinnen und Datennutzer über eine entsprechende Data Literacy verfügen. Basierend auf Shulman (1987) unterscheiden Beck und Nunnaley (2021) ein Kontinuum von Expertise für die Verwendung von Daten. In diesem Kontinuum von Data Literacy (Gummer & Mandinach, 2015) entwickeln sich Datennutzerinnen und Datennutzer im Schulkontext von Novizinnen und Novizen (Novice User) über sich entwickelnde Nutzerinnen und Nutzer (Developing User) und sich entwickelnde Expertennutzerinnen und Expertennutzer (Developing Expert User) hin zu Expertinnen und Experten (Expert User). Diese Ebenen lassen sich auch auf das Prozessmodell der Daten- und Evidenzorientierung (siehe Abbildung 1) anwenden und postulieren für jede Phase eine unterschiedliche Qualität von Data Literacy. Novizinnen und Novizen erkennen demnach zwar bereits ein bestehendes Problem, sind jedoch nicht in der Lage, geeignete Datenquellen zu identifizieren, eine Verbindung zwischen Daten und dem eigenen Unterrichtshandeln herzustellen und dadurch – in weiterer Folge – entsprechende Ver-

besserungsmaßnahmen abzuleiten. Sich entwickelnde Nutzerinnen und Nutzer können bereits die Verbindung zwischen einer Problemstellung und verschiedenen Datenquellen erkennen, die Auswirkungen von möglichen Änderungsmaßnahmen werden allerdings immer noch nur oberflächlich überwacht. Sich entwickelnde Expertennutzerinnen und Expertennutzer hingegen haben bereits die Kompetenz entwickelt, ein praxisrelevantes Problem zu identifizieren, mit relevanten Stakeholderinnen und Stakeholdern zusammenzuarbeiten sowie Daten zu sammeln, zu analysieren und zu synthetisieren. Sie berücksichtigen auch schon unterschiedliche Kontextfaktoren und können Daten verwenden, um (falsche) Annahmen zu überprüfen. Expertinnen und Experten gehen proaktiv an die Nutzung von Daten heran und unterstützen auch andere Datennutzerinnen und Datennutzer in ihren Schulen. Dabei verfügen sie über ein vertieftes Verständnis hinsichtlich des gesamten Datenverwendungszyklus (siehe Prozessmodell der Daten- und Evidenzorientierung, Abbildung 1) sowie über ein breites Repertoire an dateninformierten Unterrichtsstrategien.

Dieses Kontinuum kann als Heuristik verwendet werden, um einzuschätzen, wie viel Data Literacy in einer Schule bereits vorhanden ist und bei welchen Personen(gruppen) noch Entwicklungsbedarf im Umgang mit der Nutzung von Daten besteht. Lehrkräfte berichten immer wieder von Schwierigkeiten, vor allem externe Datenquellen für das eigene Handeln nutzbar zu machen (Demski, 2019). Dies trifft beispielsweise auf die Interpretation von Graphen im Rahmen der Lernverlaufsdagnostik zu (Jungjohann, Diehl, Mühling & Gebhardt, 2018). Eine aktuelle Studie mit 414 deutschen Lehrkräften (Schmidt, Edelsbrunner, Rosman, Cramer & Merk, 2023) zeigt beispielsweise, dass basale statistische Konzepte (statistische Signifikanz, Effektstärken) großteils verstanden und korrekt als informativ eingeschätzt werden, es allerdings Probleme bei der Interpretation von konkreten Werten gibt. Diese Ergebnisse werden unterlegt durch Befunde anhand von Tests und Interviews (Zeuch, Förster & Souvignier, 2017) die nahelegen, dass Lehrkräfte häufig eine gründliche Beschreibung von grafischen Darstellungen überspringen, sich auf nebensächliche Details konzentrieren und dazu neigen, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler sofort in Schulnoten umzuwandeln, ohne die Informationen vorab genauer zu strukturieren.

Diese vorhandenen Entwicklungspotenziale könnten kurzfristig durch externes Coaching oder langfristiger und nachhaltiger durch die Einrichtung von professionellen Lerngemeinschaften innerhalb von Schulen (Brown, 2017; Brown, Poortman, Gray, Groß Ophoff & Wharf, 2021) oder die Etablierung von professionellen Lernnetzwerken zwischen Schulen (Brown & Poortman, 2017) erschlossen werden (siehe auch Schratz et al., 2019). International hat sich gezeigt, dass die professionelle Kooperation in schuleigenen Datenteams, einer Spezialform von professionellen Lernnetzwerken, zu Einstellungsveränderungen bzgl. Datennutzung, Verbesserung der Kompetenz im Umgang mit Daten sowie in weiterer Folge auch zu konkreten Maßnahmen im Lehrplan und im Unterricht führt (Ebbeler, Poortman, Schildkamp & Pieters, 2016; Hyson, Kovalski, Silberglitt & Pedersen, 2020;

Schildkamp & Poortman, 2015; Poortman & Schildkamp, 2016). Datenteams sind Gruppen aus schulischen und außerschulischen Akteurinnen und Akteuren, die sich regelmäßig verbindlich treffen, um anfallende Daten strukturiert zu analysieren und zielgerichtet für die wissensbasierte Entwicklung von Schule und Unterricht zu nutzen. Dadurch können die Data Literacy von Lehrpersonen sowie in der Folge Leistungen von Schülerinnen und Schülern bedeutsam gesteigert werden (Ebbeler et al., 2017; Poortman & Schildkamp, 2016). Die internationale Befundlage zur Überprüfung von Data-Literacy-Kompetenzen bei Lehrkräften ist allerdings noch nicht sehr robust, wie eine aktuelle systematische Literaturübersicht von Cui, Chen, Lutsyk, Leighton und Cutumisu (2023) mit lediglich sieben gefundenen Studien zeigt. Systematische Informationen zu vorhandenen Data-Literacy-Kompetenzen, deren Bedingungen sowie Effekten an österreichischen Schulen fehlen bisher.

Data-Literacy-Kompetenzen sollten idealerweise nicht erst im Beruf, sondern bereits in der Ausbildung erworben werden. Auch hier eignet sich das Kontinuum, um konkrete Kompetenzstufen festzulegen, die Absolventinnen und Absolventen von Lehramtsstudien mit Bachelor- und Masterabschluss bereits erreicht haben sollten. International umfassen Programme zur Professionalisierung im Umgang mit Daten im Rahmen der Bildung von Lehrpersonen u. a. Themen wie Führung und Vision, Nachhaltigkeit, Nutzung von Daten zur kontinuierlichen Verbesserung und Zusammenarbeit mit anderen Institutionen (Mandinach & Gummer, 2016). Spezifische Data-Literacy-Kompetenzen wurden in aktuellen Curricula in der österreichischen Lehramtsausbildung bisher nicht implementiert. Die aktuellen Pläne zur Reformierung der Lehramtsausbildung würden hier eine große Chance bieten, die Ausbildung als Expertinnen und Experten im Umgang mit Daten allgemein als Ziel der Lehramtsausbildung oder auch verpflichtend in Form eigener Lehrveranstaltungen zu berücksichtigen. Auch die Implementierung als Querschnittsmaterie über verschiedene Lehrveranstaltungen hinweg erscheint umsetzbar. Dazu müssten, im Idealfall im Rahmen einer Curriculumsreform, alle beteiligten Bereiche (Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken, Schulpraxis) aktiv in die Umsetzung involviert werden.

In Österreich finden sich bislang nur wenige zentrale Unterstützungsangebote für Schulen zum Umgang mit Datenrückmeldungen. Ein Beispiel dafür ist eine eingerichtete *Rückmeldemoderation* für das Feedback zu standardbezogenen Testleistungen. In der einzigen dazu vorhandenen Studie (Rieß & Zuber, 2014) wurde die Rückmeldemoderation zum Untersuchungszeitpunkt allerdings nur von einem Drittel der Schulen in Anspruch genommen. Von diesen Schulen wurde dieses Angebot zwar als zusätzliche hilfreiche Außenperspektive wahrgenommen, auch um die Ergebnisse besser individuell reflektieren zu können, sie führte in der Regel aber zu keinen schulinternen kollegialen Aufbereitungsprozessen im Sinne einer Schulentwicklung. Zusätzlich wurden in Österreich als Unterstützung Schulqualitätsmanagerinnen und Schulqualitätsmanager eingeführt, die unter anderem die Aufgabe „Mitwirkung am Qualitätsmanagement (evidenzbasierte Steuerung der regionalen Bildungsplanung)“ innehaben (§ 5 Bundesgesetzblatt II Nr. 158/2019).

Sie wirken an der Erstellung eines regionalen Bildungs- und Entwicklungsplans mit und müssen zur Erstellung nachweislich Daten einbinden, die ihnen zur Verfügung stehen (Bundesgesetzblatt II Nr. 158/2019). Die ebenfalls im Rahmen der Qualitätssicherung 2021 eingeführten Qualitäts-Schulkoordinatorinnen und Qualitäts-Schulkoordinatoren (BMBWF, 2022) – eine Lehrperson pro Schule, die unterstützende, operative Aufgaben in Teilverantwortung in der Qualitätssicherung übernehmen soll – könnten zukünftig eine wichtigere Rolle im Umgang mit Daten von Schulen spielen. Hier lassen sich allerdings noch keine Aussagen zur Qualität der Weiterbildungsangebote an den Pädagogischen Hochschulen wie auch der Wirksamkeit dieser neuen Funktion hinsichtlich des Umgangs mit Daten treffen.

Insgesamt bieten sich mit der Implementierung von praktischen Kursen bereits in der Ausbildungsphase (Studium, Induktion), durch externe Fortbildungen oder eine direkte Professionalisierung am Standort (Beratung, Lerngemeinschaften, Datenteams) verschiedene Maßnahmen an, um die Professionalisierung im Umgang mit Daten für unterschiedliche Personengruppen zu unterstützen.

2.5 Einstellungen von Lehrkräften und Schulleitungen zur Nützlichkeit von Daten und Nutzung von Daten

„The goal is not just getting teachers to be comfortable with data but allowing the profession to evolve to a place where understanding of data is thoroughly integrated with the work of learning and teaching.“ (Bocala & Boudett, 2015, S. 8)

Betrachtet man Befunde aus dem deutschsprachigen Raum, unterscheiden sich Schulleitungen und Lehrkräfte zwar in ihren Einstellungen zu Datenrückmeldungen, zeigen sich jedoch grundsätzlich offen dafür und geben an, sich damit auch auseinandersetzen zu wollen (für einen Überblick siehe Altrichter, Moosbrugger et al., 2016). Dabei werden interne Quellen, die stärkeren Prozessbezug aufweisen (z. B. Feedback von Schülerinnen und Schülern), als nützlicher erachtet und häufiger eingesetzt als externe Quellen (Demski, 2019; Demski & Racherbäumer, 2017). Ergebnisse von Schulinspektionsberichten werden beispielsweise grundsätzlich akzeptiert (Schildkamp & Ehren, 2012), gleichzeitig schreibt man ihnen aber wenig Nutzen für die eigene Schule zu (Demski, 2019), weshalb sie oft auch nicht für pädagogische Weiterentwicklungen verwendet werden (Gärtner, Füsemann & Pant, 2009; Schildkamp & Ehren, 2012). Eine kritische Grundhaltung externen Quellen gegenüber ist nicht überraschend, da diese häufig als externe Evaluierung im Sinne einer Kontrolle und Rechenschaftslegung interpretiert werden und nicht als Impuls für die (Weiter-)Entwicklung von Schule und Unterricht (Gärtner, 2013).

In Überblicksarbeiten (Hoogland et al., 2016; Schildkamp, Poortman, Ebbeler & Pieters, 2017; Schildkamp et al., 2019) wurden mehrere Voraussetzungen und Gelingensbedingungen für die effektive Nutzung von Daten in Schulen identifiziert. Diese befinden sich auf Ebene der Organisation, auf Datenebene und auf Ebene der Benutzerinnen und

Benutzer und umfassen Faktoren wie gemeinsame Visionen und Normen, ausreichende Data Literacy aller Beteiligten, eine hohe Qualität der Daten, aber auch die Bereitschaft zur Veränderung (für eine vollständige Aufzählung siehe Tabelle 2). Die Nutzung von Daten ist dementsprechend von der Schulleitung, der Zusammenarbeit im Lehrerinnen- und Lehrer-Kollegium, der Data Literacy, dem pädagogischen Wissen der Benutzerinnen und Benutzer und der Qualität der Daten abhängig. Schulexterne Faktoren wie Druck zur Rechenschaftslegung können sich hingegen negativ auf die konstruktive Nutzung von Datenfeedback auswirken.

Tab. 2: Voraussetzungen und Gelingensbedingungen für die effektive Nutzung von Daten in Schulen

Ebene	Gelingensfaktoren
Organisation	• Gemeinsame Visionen und Normen • Unterstützendes Führungshandeln zur Datennutzung • Leitungspersonen mit hoher Data Literacy • Zusammenarbeit im Kollegium • Unterstützung durch Expertinnen und Experten • Strukturen und Routinen
Daten	• Zugang zu aktuellen Daten • Qualität der Daten • Einsatz von multiplen Datenquellen • Benutzerfreundlichkeit
Benutzerinnen und Benutzer	• Data Literacy • Pädagogisches Wissen zur Umsetzung • Positive Einstellungen zur Datennutzung • Bereitschaft zur Veränderung

Quellen: Hoogland et al. (2016); Schildkamp et al. (2017, 2019).

Im Hinblick auf die drei beschriebenen Ebenen zeigt sich, dass nicht nur Lehrkräfte sich hinsichtlich ihrer Einschätzungen zur Nützlichkeit und Nutzung von (externen) Daten unterscheiden, sondern auch verschiedene Schulen unterschiedliche Rahmenbedingungen und variierendes Schulleitungshandeln im Umgang mit Daten aufweisen (Schildkamp et al., 2017). Wichtig zu beachten ist jedoch, dass es sich bei der Auflistung für Gelingensfaktoren nicht um reine bivariate Effekte handelt. Fokussiert man auf mögliche Mechanismen zwischen verschiedenen Faktoren, legen aktuelle Befunde aus der deutschen IQB-Bildungstrendstudie (Hawlitschek, Henschel, Richter & Stanat, 2024) differenzierte Effekte für die VERA-Studie nahe (VERA steht für „VERgleichsArbeiten in der Schule“ und fasst verschiedene Lernstandserhebungen in deutschen Bundesländern zusammen). In den untersuchten Dyaden von Schulleitungen und Lehrkräften in Mathematik (n = 796) und Deutsch (n = 694) zeigten sich beispielsweise keine oder nur schwache direkte Zusammenhänge zwischen der Verwendung von VERA-Daten durch Schulleitungen und der Verwendung der Daten durch Lehrkräfte. Diese Diskrepanzen in der effektiven Datennutzung durch die beiden Gruppen lassen sich allerdings mit dem wahrgenommenen Klima

zur Datennutzung an den Schulen erklären. Weitere vermittelte Effekte und Interaktionen von mehreren Faktoren und auf unterschiedlichen Ebenen sind anzunehmen (siehe dazu Tabelle 2; Gummer, 2021; Hardy, 2015; Mandinach & Schildkamp, 2021b).

Die Akzeptanz externer Daten als ein zusätzliches Leistungsfeedback scheint zwar für Lehrkräfte großteils gegeben zu sein, die Einschätzung der Nützlichkeit für den eigenen Unterricht geht jedoch damit nicht zwangsläufig einher (Tresch, 2007). Oftmals wird externes Datenfeedback eher als eine Bedrohung wahrgenommen und ist daher bei Lehrkräften auch mit Ängsten verbunden (Nichols & Berliner, 2007). Standardisierte Lernstandserhebungen als formelles, externes Datenfeedback werden beispielsweise bezüglich ihrer Nützlichkeit kritisch gesehen und folglich auch weniger als Impuls für eine Änderung des eigenen Unterrichtshandelns verwendet (Groß Ophoff, Koch, Helmke & Hosenfeld, 2006; Groß Ophoff, 2013; Nachtigall & Hellrung, 2013). Ein weiterer hinderlicher Faktor ist das fehlende Gefühl von *Ownership* an den Maßnahmen, die Datenfeedback für Schulen generieren (z. B. Schulleistungsstudien, Bildungsstandards, standardisierte Zentralmatura; Hutchinson & Young, 2011; Schildkamp & Ehren, 2012). Eine aktuelle Studie mit deutschen Lehrkräften legt abermals nahe, dass dahinter wohl nicht nur eine kritische Grundhaltung gegenüber externen Daten, sondern generell zur Nützlichkeit und Verwendung von Forschungswissen für die Praxis liegt (Locher, Unger, Hartmann & Hochweber, 2023).

Die unterschiedliche Beurteilung der Nützlichkeit bedingen auch die insbesondere bei Lehrkräften ausgeprägten Unterschiede im Umgang mit Daten, welche sich in verschiedene Nutzungsformen unterteilen lassen (Groß Ophoff, 2013; Pietsch, Van den Ham & Köller, 2015; Weiss, 1998): (1) Bei der *instrumentellen* oder *direkten Nutzung* gehen mit der Beschäftigung mit den Daten spezifische Aktivitäten wie konkrete Problemlösung oder Entscheidungen einher; (2) bei der *konzeptuellen* oder *indirekten Nutzung* werden zwar keine konkreten Maßnahmen gesetzt, aber durch die Beschäftigung mit Daten werden Veränderungsprozesse bei Wissen und Einstellungen initiiert; (3) im Vergleich zu den ersten beiden bezieht sich die *symbolische Nutzung* nicht so stark auf die Folgen der Datennutzung, sondern fokussiert auf die dahinterliegende Funktion für die Benutzerinnen und Benutzer. Dabei kann die Nutzung beispielsweise als Unterstützung des eigenen Standpunkts oder zur Legitimierung der getroffenen Entscheidungen und Handlungen gegenüber Dritten verwendet werden. Für die Nutzerinnen und Nutzer von Daten müssen die Informationen daher, wenn es um die konkrete Weiterentwicklung von Schule und Unterricht geht, in erster Linie einen instrumentellen, einen direkten praxisbezogenen Nutzen zur Handlungsinitiierung erbringen (Scheerens, 2007). Diese instrumentelle Nutzung findet jedoch nur statt, wenn die Implikationen, die sich aus den Daten ergeben, nicht kontrovers sind, die geplanten Veränderungen nicht allzu umfassend sind oder wenn das Umfeld stabil ist (es keine größeren Veränderungen im Bereich von Leitung, Finanzen und Personen gibt; Weiss, 1980). Die instrumentelle Nutzung findet somit vor allem dort statt, wo der bestehende Status quo nicht gestört

wird (Nutley, Walter & Davies, 2003). Im Rahmen der VERA-Lernstandserhebungen in Deutschland wurden auch alle drei Formen bei Lehrkräften identifiziert, wobei die symbolische Nutzung die häufigste Form darstellte (Groß Ophoff, 2013). Selbst wenn die grundsätzliche Akzeptanz und die Nützlichkeit gegenüber Datenfeedbacks gegeben sind und darauf basierend konkrete Pläne für die Weiterentwicklung des eigenen Handelns erstellt wurden, können verschiedene Faktoren diesen zielbezogenen Prozess in der Umsetzung noch negativ beeinflussen. Dazu gehören beispielsweise auch das Vorhandensein von multiplen Zielen oder Zielkonflikten (z. B. kann es im Alltag der Lehrkräfte neben dem Ziel der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern auch das Ziel nach guten sozialen Beziehungen mit der Klasse geben), die zu einer veränderten Priorisierung von Handlungen führen können.

Auch wenn die allgemeine Datenlage dazu nicht stark belastbar ist (Schildkamp, 2019), legen die bisher vorliegenden Befunde nahe, dass im deutschsprachigen Raum wenig Gebrauch von Datenrückmeldungen über vergleichende Leistungsmessungen durch Schulen gemacht wird und auch insgesamt in Schulen bisher nur wenig datenbasiert und dateninformiert gehandelt wird.

3 Bisherige bildungspolitische Maßnahmen in Österreich und ihre Wirkungen

In Österreich hat im Rahmen der Ergebnisse der Studie Programme for International Student Assessment (PISA) 2000 (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2003) eine Hinwendung von einer eher inputorientierten zu einer stärker outputorientierten Steuerung stattgefunden, welche zuvörderst das datenbasierte Handeln zum Ziel hat. Die folgend skizzierten aktuellen Entwicklungen machen deutlich, dass eine dateninformierte Handlungsweise für die wissensbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung von Unterricht, Schule und dem Bildungssystem notwendig ist. Die Hinwendung zu einer Outputsteuerung kann mit zentralen Merkmalen des aktuellen Steuerungsverständnisses beschrieben werden (Hood, 2002). Diese Merkmale sind (a) unternehmerisch orientiertes Management, (b) Wettbewerb zwischen Akteurinnen und Akteuren, (c) explizite Setzung von Standards, (d) Output-Überprüfung, (e) Betonung von Wirtschaftlichkeit, (f) Dezentralisierung von Entscheidungsbefugnissen auf niedere Verwaltungseinrichtungen sowie g) ein Kontraktmanagement. In Österreich hat die Hinwendung zur Outputsteuerung zu einer Vielfalt an Maßnahmen, wie z. B. der Einführung von Bildungsstandards, der Verfügbarmachung von Erhebungsinstrumenten für Lehrkräfte oder regelmäßigen Kompetenzmessungen geführt. Nicht alle genannten Merkmale werden mit diesen Maßnahmen adressiert. Die Reformen und Maßnahmen im österreichischen Bildungssystem können nach Altrichter, Rürup und Schuchart (2016) auf der konzeptuellen Ebene durch drei Schwerpunkte charakterisiert werden: 1) Schulautonomie bzw. Erhöhung einzelschulischer Gestaltungsspielräume, 2) Verbetrieblung

der Einzelschule sowie 3) eine evidenzbasierte Bildungspolitik und Schulentwicklung. Während einzelne Gestaltungsspielräume bereits geöffnet wurden und der Weg der Evidenzbasierung gegangen wird, sind bezogen auf die Schwerpunkte 1) und 2) noch Potenziale der praktischen Ausgestaltung dieser Steuerungsmomente vorhanden. Trotz dieser Maßnahmen kann Österreich im Bildungsbereich als Low-Stakes-System bezeichnet werden, da die bildungspolitischen Maßnahmen mit einem geringen Maß an Accountability und somit mit geringen Konsequenzen auf den unterschiedlichen Ebenen einhergehen (Kemethofer & Weber, 2020).

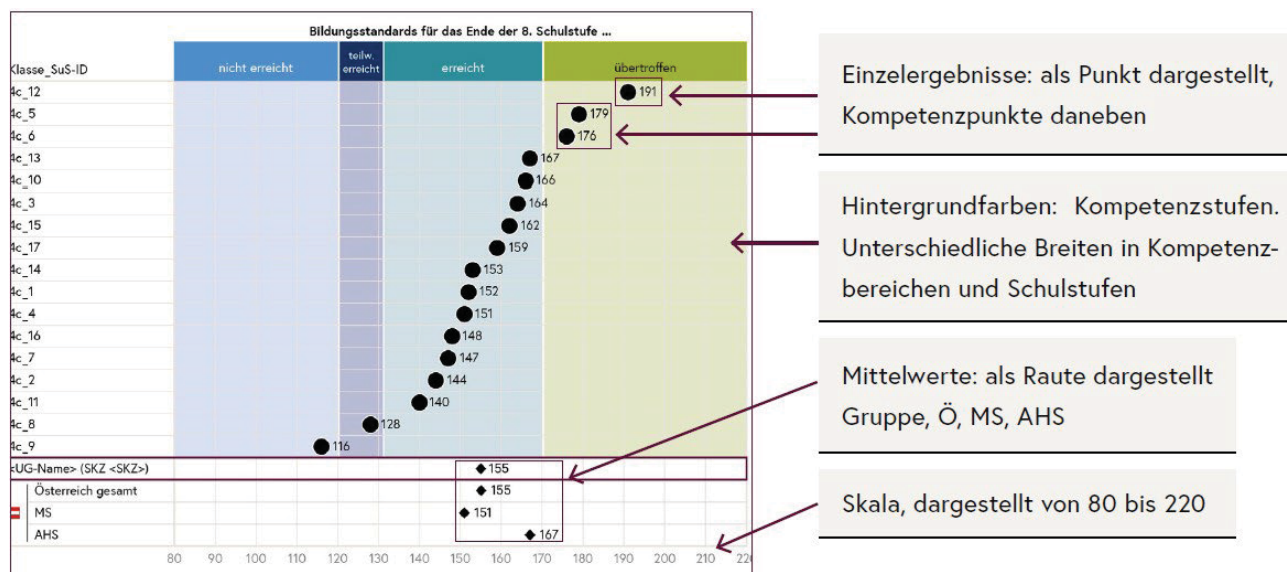
Der erste Schritt des Aufbaus eines Monitoringsystems war die Einführung von Bildungsstandards im Jahre 2009 (Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung über Bildungsstandards im Schulwesen [Bildungsstandardverordnung – BiStV], BGBl. II Nr. 1/2009), welche seit 2012 durch landesweite Erhebungen – die Bildungsstandardüberprüfung (BIST-Ü) – überprüft wurden. Mit Blick auf das Prozessmodell der Daten- und Evidenzorientierung (siehe Abbildung 1) dienten die Bildungsstandards der Definition von Zielen im Rahmen der Outputsteuerung und der Erhebung von relevanten Daten über das Bildungssystem. Die Ergebnisse wurden in zyklisch veröffentlichten Berichten unter anderem für Stakeholderinnen und Stakeholder im Bildungswesen aufbereitet (z. B. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens [BIFIE], 2019, 2020). Eine Rückmeldung auf Schulebene wurde ein halbes bis Dreivierteljahr nach der Erhebung vorgenommen. Aufgrund dieses langen Zeitraums bis zur Rückmeldung auf Ebene der Schule ist nicht klar, ob und wie die Ergebnisse auf der jeweiligen Ebene für das Handeln (siehe Abbildung 1: 4. Anwenden) genutzt wurden. Zudem erkennen Schulleitungen zwar die Potenziale von Bildungsstandards für die Entwicklung der eigenen Schule, nehmen jedoch auch potenzielle Risiken wahr (Kemethofer & Wiesner, 2018). Dies führt zu einer Unsicherheit bezogen auf das Zusammenspiel zwischen der Schulautonomie und den Bildungsstandards. Des Weiteren müssen Lehrkräfte und Schulleitungen über Data Literacy verfügen (siehe Abschnitt 2.3 in diesem Beitrag), um die Daten adäquat für Unterrichts- und Schulentwicklung zu nutzen. Ob dies zum damaligen Zeitpunkt vorlag, lässt sich rückblickend nicht klären. In einer qualitativen Studie von Altrichter et al. (2022) berichteten Lehrkräfte jedoch, dass sie ihren Unterricht nicht aufgrund von Datenfeedback, wohl aber in der Vorbereitung auf standardbezogene Erhebungen änderten und vermehrt kompetenzorientierte Unterrichtsmaterialien verwendeten.

Die Bildungsstandards verfolgen im Einklang mit den Zielen der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung (Qualität und soziale Gerechtigkeit) die Ziele Verbesserung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, Bildungsgerechtigkeit, Kompetenzorientierung der Klassen- und Schulkultur sowie evidenzbasierte Entscheidungen und Handlungen in Entwicklungsprozessen (Altrichter & Gamsjäger, 2017). Bezogen auf die Erreichung dieser Ziele zeigt sich ein uneindeutiges Bild (Jesacher-Rößler & Kemethofer, 2022). Sie führten jedoch zu Debatten über zu erreichende Ziele und Herausforderungen

des Bildungssystems, die mitunter in bildungspolitische Maßnahmen mündeten. Als Beispiel für parallele Diskurse und Maßnahmen seien hierzu die Einführung der Neuen Mittelschule (2012, mittlerweile umbenannt in Mittelschule) oder das Projekt „100 Schulen – 1000 Chancen“ (Grützmaker, Holzer, Lüftenegger, Schober & Prenzel, 2023; Holzer, Grützmaker, Lüftenegger, Prenzel & Schober, 2021) genannt. Am Beispiel des Projekts „100 Schulen – 1000 Chancen“ werden die Herausforderungen der dateninformierten Schul- und Unterrichtsentwicklung deutlich. Zum einen zeigen Studien, dass Schulen in herausfordernden Lagen weniger dateninformiert handeln als Schulen mit günstigeren Voraussetzungen (Demski & Rauchenbäumer, 2017). Zum anderen handelt es sich bei dem Projekt explizit um einen Bottom-up-Ansatz, in dem die Schulen in einem gesetzten Rahmen autark für sie sinnvolle Maßnahmen umsetzen konnten. Inwiefern hierfür Daten als Handlungsgrundlage genutzt wurden, kann bisher nicht gesagt werden.

Zusätzlich zu den Rückmeldungen im Rahmen der BIST-Ü wurde die Informelle Kompetenzmessung (IKM) entwickelt. Mit dieser Weiterentwicklung wurde eine stärkere Nutzung von Daten als Diagnostikinstrument anvisiert. Individuelle Ergebnisse aus der BIST-Erhebung konnten ausschließlich von Lehrkräften, Schulergebnisse von den Schulen und Schulaufsichten bzw. den Schulqualitätsmanagerinnen und Schulqualitätsmanagern im Rahmen der neu eingeführten Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) abgerufen werden. Mit diesen Änderungen sollte die Datenverwendung als Grundlage für Maßnahmen insbesondere der Unterrichtsentwicklung erleichtert werden. Ziele der IKM sind gezielte Diagnostik und Unterstützung von Schülerinnen und Schülern sowie, deren Entwicklung anzuregen (Gugerell, Kriechmayr, Pacher, Breit & Wiesner, 2020). Wiewohl die IKM wohlwollend von den Lehrkräften angenommen wurde, wurde die Nutzung der Daten zum einen nicht geregelt und beruhte zum anderen auf Freiwilligkeit (Förster, Weber, Forthmann, Helm & Kemethofer, 2023). Zu den Wirkungen rund um die IKM liegen einige Studien vor, auf die im Rahmen der erwarteten Wirkungen von iKM^{PLUS} näher eingegangen werden soll.

Mit der Einführung von iKM^{PLUS} sollen mittels Reflexion und Nutzung der Evidenzen auf Lehrkräfte- und Schul-Ebene sowohl der Unterricht als auch die Schulen weiterentwickelt werden (BMBWF, 2021). Durch die „umfassende und zeitnahe Rückmeldung“ (BMBWF, 2021, S. 55) der Daten an Lehrkräfte und Schulen werden verschiedene Erwartungen bezüglich der Wirkungen verknüpft, welche im Prozessmodell der Daten- und Evidenzorientierung (siehe Abbildung 1) explizit auf die Anwendung des erworbenen Wissens auf Grundlage der Daten abzielt. Abbildung 4 zeigt beispielhaft eine Rückmeldung an Lehrkräfte. Eine übersichtliche Darstellung der beteiligten Fächer und Schulstufen ist online verfügbar (www.iqs.gv.at/themen/nationale-kompetenzerhebung/ikm-plus/allgemeine-informationen-und-zielsetzung). In der Volksschule sind die Schulstufen 3 und 4 sowie die Fächer Deutsch und Mathematik inkludiert, auf der Sekundarstufe die Schulstufen 7 und 8 (Orientierungsmodul Schulstufe 5 und 9). Die Fokus- und Orientierungsmodule beinhalten auf der Sekundarstufe Deutsch, Mathematik und Englisch.

Abb. 4: Beispielhafte Rückmeldung an Lehrkräfte im Rahmen von iKM^{PLUS} auf der Sekundarstufe

Quelle: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS; 2023, S. 6).

Die Bonusmodule bestehen neben Deutsch aus den naturwissenschaftlichen Fächern Biologie, Physik und Chemie.

Da die iKM^{PLUS} erst im Schuljahr 2021/22 verpflichtend auf der 3. Schulstufe durchgeführt und seitdem stufenweise auch auf die Sekundarstufe ausgeweitet wurde, liegen aktuell fast ausschließlich Studien zur vorhergehenden iKM vor, auf die wir uns in der Einschätzung der erwarteten Wirkungen von iKM^{PLUS} (BMBWF, 2021) stützen. Eine Ausnahme markiert die Arbeit von Müller und Wagner (2024), die untersuchten, inwiefern die verpflichtenden Fortbildungen zur iKM^{PLUS} die notwendigen Lehrerinnen- und Lehrerkompetenzen Professionswissen, Einstellungen sowie motivationale und selbstregulative Kompetenzen bezüglich standardisierter Diagnoseverfahren adressieren. Sie zeigten, dass die Einstellungen der Lehrpersonen nur selten gefördert werden.

Erreichen von Bildungszielen und Regelkompetenzen: Die aktuelle Ausrichtung der Kompetenzmessungen auf die diagnostische Anwendung zur Unterrichts- und Schulentwicklung im Rahmen der iKM^{PLUS} geht mit einem Zurückdrängen einer der wichtigen Funktionen der BIST-Ü einher. Dessen Einführung hatte dezidiert die Überprüfung der Zielerreichung als einen ihrer Fokusse und ist ein wichtiger Bestandteil der Schuleffektivitätsforschung. Inwiefern die Einführung der iKM^{PLUS} zum Erreichen von Bildungszielen und Regelkompetenzen führt, kann in der aktuellen Konzeption auf der individuellen Schülerinnen- und Schüler-Ebene sowie auf Schulebene überprüft werden. Die systemische bundesweite Beobachtung der Verbesserungen durch Unterrichts- und Schulentwicklung wird in Zukunft nicht im gleichen Ausmaß gegeben sein. Geplant ist die Veröffentlichung eines bundesweiten Berichts jeweils nach einem Zyklus von 3 Jahren. Somit ermöglicht die Neuausrichtung die unmittelbare Arbeit an den Schulen zur Erreichung von

Bildungszielen und Regelkompetenzen. Inwiefern die Überprüfung der Wirksamkeit der Maßnahmen im Sinne einer Weiterentwicklung auf systemischer Ebene fruchtet, kann erst mit Veröffentlichung des bundesweiten Berichts bewertet werden.

Beitrag zur Weiterentwicklung der Kompetenzorientierung im Bereich der Förderung und Unterrichtsentwicklung:

Maßnahmen der Unterrichts- (und partiell der Schul-) Entwicklung zielen auf die Kompetenzorientierung von Lehrkräften und des Unterrichts ab (Altrichter & Gamsjäger, 2017). So sollen Lehrkräfte über die Bereitstellung von optimalen Lernumgebungen eine individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler ermöglichen. Ob und wie Lehrkräfte die zur Verfügung gestellten Daten im Rahmen der IKM nutzen, untersuchten in den letzten Jahren einige Studien auf Grundlage von Selbstberichten (z. B. Gugerell et al., 2020; Kemethofer & Wiesner, 2018; Westphal, Zuber & Vock, 2018). So zeigen Kemethofer und Wiesner (2018), dass Lehrkräfte angeben, die IKM im Sinne einer Kompetenzdiagnostik zu verwenden. Westphal et al. (2018) machen wiederum deutlich, dass die intrinsische Motivation von Lehrkräften bezogen auf die IKM Auswirkungen auf deren selbstberichtete Kompetenzorientierung und Differenzierung im Unterricht hat. Die Beispiele machen deutlich, dass Lehrkräfte auf Grundlage von Daten Veränderungen im Unterricht vornehmen, welche unter anderem mit Charakteristiken der Lehrkraft (z. B. Selbstwirksamkeit oder Motivation zur Diagnostik) zusammenhängen. Aufgrund des Selbstberichtscharakters konnten jedoch die tatsächlichen Veränderungen im unterrichtlichen Handeln nicht untersucht werden. Hierbei handelt es sich um die wichtige Dimension *Qualität* der Schuleffektivitätsforschung (Kyriakides et al., 2018; Kyriakides & Creemers, 2011).

Ausbau der Informationsgrundlagen für eine datengestützte Schul- und Qualitätsentwicklung:

Durch den Wechsel von der BIST-Ü zur IKM und iKM^{PLUS} werden die unmittelbar nutzbaren Informationen auf der Schülerinnen- und Schüler-, Lehrkräfte- und Einzelschul-Ebene für die datengestützte Schulentwicklung zeitnaher und umfassender zur Verfügung gestellt und können Prozesse auf diesen Ebenen unterstützen. Unter dem Begriff *Neue Steuerung* wird auf innerschulische Steuerungsprozesse fokussiert, die im Spannungsfeld der Rechenschaftslegung und der Autonomie von Schulen diskutiert werden (Altrichter & Maag Merki, 2016). Somit können die jüngsten Maßnahmen wie die iKM^{PLUS} diesem neuen Steuerungsbegriff im Bildungswesen zugeordnet werden und bieten die Chance, dass auf Entwicklungen auf Schulebene fokussiert wird (siehe Tabelle 1, Ebene Schulleitungen). Inwiefern ein Ausbau der Informationsgrundlagen zu Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen führt, wurde bereits an anderen Stellen dieses Beitrags thematisiert.

Ausbau der Datengrundlage für eine evidenzbasierte und effiziente Bildungssteuerung:

Der traditionelle Bildungssteuerungsbegriff beinhaltet die Steuerung über Bildungsfinanzierung (Weiss, 2000), Bildungsgesetzgebung und -verwaltung (Buchen & Rolff, 2016) und Lehrpläne sowie Curricula (Maritzen, 2000). Er beinhaltet somit Steuerungsmomente zu Beginn von Prozessen und kann der Inputsteuerung zugeordnet werden. Die Einführung

der Bildungsstandards in Österreich, und damit der normativen Zielsetzungen, war ein bedeutender Schritt innerhalb dieses Wandels (Altrichter & Gamsjäger, 2017, 2019). Die iKM^{PLUS} ist wiederum die Weiterentwicklung und Neuausrichtung dieses Ausbaus hin zu einer stärkeren Förderung der Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Erhöhung der Effektivität und der Verbindlichkeit zur Ergebnisverwertung: Während die Datennutzung auf Grundlage der IKM freiwillig war, sind die Basis- und Zyklusmodule der iKM^{PLUS}-Erhebungen verpflichtend. Weitere Fokus-, Bonus- oder Orientierungsmodule können ergänzend durchgeführt werden. Somit wird eine höhere Verbindlichkeit der Durchführung der Erhebungen sowie eine zeitnahe Rückmeldung der Ergebnisse gewährleistet, was die Unterrichts- und Schulentwicklung stärker fördern soll. Inwiefern die Nutzung der Ergebnisse gewährleistet wurde, kann für die freiwillige IKM nur ansatzweise eruiert werden. Die bereits zitierten Studien machen deutlich, dass Lehrkräfte berichten, die Ergebnisse unter bestimmten Bedingungen für die Entwicklung ihres Unterrichts zu verwenden. In den Abschnitten 2.3 sowie 2.5 in diesem Beitrag wurde bereits darauf eingegangen, dass zu Veränderungen z. B. in der Unterrichtsqualität aufgrund der aktuellen Datenlage keine gesicherten Aussagen möglich sind. Dieser weitere Schritt, mit dem Schritt 4 im Prozessmodell der Daten- und Evidenzorientierung (siehe Abbildung 1) realisiert wäre, entspricht jedoch der gewünschten Wirkung der Erhöhung der Effektivität zur Ergebnisverwertung. Somit lassen sich für diesen Part der gewünschten Wirkung zum aktuellen Zeitpunkt keine Aussagen treffen. Jedoch sind mehrere Realisierungspunkte identifizierbar, für die eine begleitete Hinführung zur Nutzung möglich wäre. Zu nennen wären hier z. B. Kind-Erziehungsberechtigten-Lehrpersonen-Gespräche sowie Fort- und Weiterbildungsgespräche.

Weiterentwicklung der Feedbackkultur: Eine Entwicklung der Feedbackkultur im schulischen Kontext kann in mehrere Richtungen gedacht werden: zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern sowie Eltern, zwischen Lehrkräften und Schulleitungen sowie zwischen den Lehrkräften untereinander. Vorbedingung für eine Weiterentwicklung der Feedbackkultur zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern sowie Eltern zu einer stärker partizipativen Gestaltung des Unterrichts ist, dass Lehrkräfte die iKM^{PLUS}-Ergebnisse mit diesen beiden schulischen Gruppen thematisieren. Eine Voraussetzung der Feedbackkultur zwischen Lehrkräften und Schulleitungen ist eine unterstützende Führungskultur bzw. ein entsprechendes Schulklima. Eine weitere Voraussetzung ist die Zurverfügungstellung von adäquaten Hinweisen (Cues) zu den Daten, die Unterrichtsentwicklung anregen können (Altrichter, Moosbrugger et al., 2016; Visscher & Coe, 2002, 2003). Inwiefern diese Voraussetzungen vorliegen, kann auf Grundlage der aktuell vorliegenden Studien nicht bestimmt werden.

Neben dieser sehr präsenten Entwicklung vom Auf- und Ausbau eines Bildungsmonitorings sowie dessen Weiterentwicklung zu stärker diagnoseorientierten Maßnahmen wurden in den letzten Jahren weitere Maßnahmen für das datenbasierte Handeln ein-

geführt. Seit 2021 wurde an allen österreichischen Schulen das Qualitätsmanagementsystem für Schulen (QMS; www.qms.at) eingeführt. Dieses implementiert zum einen die verpflichtende Durchführung von Evaluationen. In diesem Rahmen finden auf Grundlage von schulstandortspezifischen Schulentwicklungsplänen interne Schulevaluationen statt, die organisationsbezogene Rückmeldungen ermöglichen. Zum anderen ermöglicht das QMS personenbezogenes Feedback (z. B. für Lehrkräfte) zu schulrelevanten Thematiken, z. B. über die Plattform Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation an Schulen (IQES; www.iqesonline.net/at/). Auch wenn es sich im Fall von IQES nicht um standardbezogene Instrumente handelt, also eine Verknüpfung mit z. B. den Bildungsstandards Allgemeinbildung wie die iKM^{PLUS}, so wird mit dieser Maßnahme dennoch im Zusammenhang mit der Evidenzbasierung die Zurverfügungstellung von Instrumenten für Diagnosezwecke eingelöst (siehe Abschnitt 1 in diesem Beitrag). Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Ergebnisse und Wirkungen des QMS.

Tab. 3: Ergebnisse und Wirkungen von QMS auf Ebene der Schule, der Lehrkräfte-Teams und der Lehrkräfte

Ebene	(Pädagogische) Entscheidungen
Schule/Schulleitung	Daten aus ... • interner Schulevaluation (z. B. IQES) • externer Schulevaluation • dem Bildungsmonitoring • Führungsfeedback
Lehrkräfte-Teams	Daten aus ... • interner Schulevaluation (z. B. IQES) • dem Bildungsmonitoring (z. B. iKM^{PLUS}) • Feedback in Teams
Lehrkräfte	Daten aus ... • interner Schulevaluation (z. B. IQES) • dem Bildungsmonitoring (z. B. iKM^{PLUS}) • Feedback von Lernenden

Anmerkungen: iKM^{PLUS}: individuelle Kompetenzmessung PLUS; IQES: Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation an Schulen.

Quelle: BMBWF (2024).

Die Lehrkräfte müssen einmal jährlich Feedback im Sinne der Unterrichtsentwicklung mit IQES erheben und Schulleitungen diese Erhebung sicherstellen. Auch Schulleitungen müssen einmal jährlich von den eigenen Lehrkräften Feedback einholen. Der Prozess setzt sich mit den Schulqualitätsmanagerinnen und Schulqualitätsmanagern (SQM) fort, die Rückmeldungen von den Schulleitungen einholen. Da es sich hierbei um Feedback handelt, bleiben die Daten bei den evaluierten Personen. Aktuell liegen keine wissenschaftlichen Begleitungen dieser Maßnahmen vor, sind in den kommenden Jahren jedoch geplant. Auch für die adäquate Umsetzung dieses Prozesses wird die Data Literacy von SQM, Schulleitungen und Lehrkräften eine hervorgehobene Rolle spielen.

Festzuhalten bleibt (nicht nur) im österreichischen Kontext, dass unterschiedlichste Wirkungsaspekte des datenbasierten Handelns für Schul- und Unterrichtsentwicklung aktuell noch nicht hinreichend untersucht wurden. Daher liegen insbesondere zur Nutzung der Daten und daraus resultierenden Veränderungen auf der Schülerinnen- und Schüler-, Lehrkräfte- und Schul-Ebene kaum Studien vor. Bezogen auf Wirkungen auf Ebene der Schülerinnen und Schüler sowie der Schule ist die aktuelle Datenlage noch als sehr dünn zu bezeichnen. Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen formulieren wir in einem letzten Schritt Empfehlungen, um im Zusammenhang mit zukünftigen Entwicklungen robuste Einblicke zu erhalten. Diese bieten die Chance, den datengestützten Weg der Schul- und Unterrichtsentwicklung sowohl theoriebasiert als auch mithilfe von Daten zu beschreiten.

4 Politische Analyse und Entwicklungsoptionen

Das vorliegende Kapitel beschäftigt sich mit der Nutzung von Daten für die Schul- und Unterrichtsentwicklung mit einem Fokus auf bisherige Maßnahmen und Initiativen in Österreich. Dazu erfolgte zunächst eine Klärung von wichtigen Begriffen und die Vorstellung eines Rahmenmodells, um darauf aufbauend die internationale und nationale Befundlage zum Umgang mit Daten im Kontext Schule darzustellen. Basierend auf diesen Ausführungen werden im Folgenden konkrete Empfehlungen für die weitere Entwicklung des österreichischen Bildungssystems abgeleitet.

Erwerb von Data Literacy systemisch verankern

Die Arbeit mit Daten ist mit hohen Anforderungen verbunden und stellt für die verschiedenen Stakeholderinnen und Stakeholder (Schulaufsicht, SQM, Schulleitungen, Lehrkräfte) eine Herausforderung dar. Die Beschäftigung mit Daten ist idealerweise in einen systematischen Prozess eingebunden, der von der Identifizierung einer relevanten Fragestellung, der Ableitung von relevanten Informationen und Wissen für die eigene Praxis bis zum konkreten Handeln in Unterricht und Schule reicht (siehe Prozessmodell der Daten- und Evidenzorientierung, Abbildung 1). In Österreich wurden und werden die Kompetenzen im Umgang mit Daten großteils vorausgesetzt. Unterstützungsmaßnahmen wurden parallel zur Einführung von Datenrückmeldungen eingeführt oder erst, nachdem sie bereits im Feld waren. Zieht man die bisherige Befundlage zu Gelingensbedingungen von Datennutzung aus dem In- und Ausland heran, erscheint es derzeit unrealistisch, dass sich alle Stakeholderinnen und Stakeholder im Sinne einer Data Literacy aktiv mit Daten beschäftigen, diese kritisch bewerten, mit anderen Daten in Verbindung bringen und die gewonnenen Erkenntnisse in den eigenen Handlungen nutzen können.

Darum erscheinen konkrete Maßnahmen notwendig, sowohl um die bereits im System befindlichen Personengruppen ausreichend zu qualifizieren als auch in der Lehramtsausbildung, damit Lehrkräfte und Schulleitungen ausreichende Data-Literacy-Kompetenzen zukünftig bereits in ihren Beruf mitbringen. Für die aktuellen Personengruppen im System

wäre kurzfristig neben einem breiten Angebot an Fortbildungen auch externe Unterstützung im Sinne einer Fachberatung für die Rezeption und Nutzung von Daten sinnvoll. Um die sinnvolle Nutzung zu unterstützen, könnten die bisherigen Rückmeldungen mit spezifischen Anregungen für z. B. die Unterrichtsentwicklung arrondiert werden. Des Weiteren würde die Nutzung für die Unterrichtsentwicklung durch eine gezielte Analyse der Stärken und Schwächen in den Lernergebnissen gefördert werden (Leuders, Schulz & Kowalk, 2019). Ganz grundsätzlich sollten die Rückmeldungen für die gewünschte Verwendung aufbereitet sein, um eine sinnvolle Nutzung zu gewährleisten (z. B. Kind-Eltern-Lehrpersonengespräch [KEL-Gespräch] oder Gespräche zur Fort- und Weiterbildungsplanung). Dies erscheint umso wichtiger im Kontext des derzeitigen Lehrkräftemangels und der damit verbundenen erhöhten Anzahl an Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern sowie Früheinsteigerinnen und Früheinsteigern während des Studiums, bei denen eine Data Literacy nicht vorausgesetzt werden kann. Einige Befunde zu einer iKM^{PLUS}-Fortbildung legen auch nahe, dass diese Fortbildungen im Sinne des WBP-Modells auch nichtkognitive Komponenten (z. B. zu Einstellungen und Motivation) beinhalten sollten. Mittelfristig empfiehlt es sich, Datenteams oder professionelle Lerngemeinschaften als stabile Strukturen an Schulen zu etablieren, die Probleme identifizieren, Datenquellen ausmachen, Daten analysieren und Umsetzungsstrategien in Gang setzen können (zu professionellen Lerngemeinschaften siehe auch Schratz et al., 2019). In diesen Lerngemeinschaften finden kollektive Austauschprozesse statt, und die Expertise zum Umgang mit Daten steht direkt an der eigenen Schule zur Verfügung. Die Datenteams von verschiedenen, im besten Fall auch räumlich nahen Schulen könnten auch zu Lernnetzwerken verbunden werden. Das Studium sollte die zukünftigen Lehrkräfte und Schulleitungen zumindest zu entwickelnden Expertennutzerinnen und Expertennutzern ausbilden. Dies erscheint nur realistisch, wenn Studierende bereits im Studium den Umgang mit realen Daten üben können. Für den Erwerb der notwendigen methodischen Basis sollten Lehrveranstaltungen in den Bildungswissenschaften genutzt werden, die ersten praktischen Anwendungen könnten dann auch (zusätzlich) in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen und in der Schulpraxis stattfinden. Idealerweise passiert der Umgang mit Daten auch verpflichtend im Rahmen der Induktionsphase, in der unter professioneller Begleitung auch Ableitungen für das eigene Unterrichtshandeln getroffen werden können. Da der Erwerb von Data Literacy in der bisherigen Ausbildung in keiner Phase verpflichtend vorgesehen ist, müsste dies in Curricula explizit in systematischer Weise berücksichtigt werden.

Damit die vorgeschlagenen Maßnahmen auch angenommen werden und möglichst effektiv sind, sollte Klarheit für alle Stakeholderinnen und Stakeholder geschaffen werden, ob es sich bei den jeweiligen Datenrückmeldungen um Rechenschaftslegung, Entwicklung von Schule und Unterricht oder um ein Mischmodell handelt. Der transparente Umgang der Politik und der Bildungsverwaltung mit diesem Spannungsfeld zwischen Kontrolle und Entwicklung erscheint als eine notwendige Voraussetzung, damit alle Personengruppen an den gleichen Zielen arbeiten können und es nicht nur zu einer symbolischen Nutzung kommt.

Positive „Datenkulturen“ etablieren

Neben der fehlenden Data Literacy stellen Einstellungen zur Nützlichkeit und Funktionen (Entwicklung versus Kontrolle) eine weitere zentrale Herausforderung für die sinnvolle Nutzung von Daten dar. Damit effektive datenbasierte oder dateninformierte Handlungen an Schulen getroffen werden können, sollte deswegen eine positive „Datenkultur“ an Schulen etabliert werden (Lasater, Albiladi, Davis & Bengtson, 2020). In einer solchen Kultur dient die Datennutzung der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und generell der Schulentwicklung. Dazu braucht es Schulleitungen mit hoher Data Literacy, die klare Erwartungen an die Datennutzung festlegen und gleichzeitig die Handlungsfähigkeit der Lehrkräfte bei dateninformierten Entscheidungen fördern. Das Vertrauen und die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und der Schulleitung bzw. den SQM wird dabei gezielt gefördert, damit die Bereitschaft der Lehrkräfte erhöht wird, auch Verantwortung für ihre Daten zu übernehmen und diese auch mit dem Kollegium zu teilen. Weitere Kennzeichen dieser positiven Datenkultur sind das Gefühl der kollektiven Selbstwirksamkeit im Kollegium bezüglich der Nutzung von Daten für Schul- und Unterrichtsentwicklung und im Optimalfall eine *evaluative* Grundhaltung (Schober, Klug, Finsterwald, Wagner & Spiel, 2012). Zu einer positiven Datenkultur gehört auch, die Professionalität von Lehrpersonen als Expertinnen und Experten für Schule und Unterricht wertzuschätzen und ernst zu nehmen (Daliri-Ngametua, Hardy & Creagh, 2022).

Neben der zentralen Rolle der Schulleitungen ist die Kollaboration im Kollegium nicht weniger wichtig (Abrams, Varier & Mehdi, 2021; Hyson et al., 2020; Young, 2006). Die Art und Qualität der Datennutzung hängt neben persönlichen Erfahrungen, formeller Aus- bzw. Fortbildung und dem Modelllernen von Schulleitungen auch stark von sozialen Interaktionen mit Kolleginnen und Kollegen ab (Jimerson, 2014). Damit dies gelingen kann, sollte aber Autonomie an Lehrkräfte oder Datenteams übertragen werden (können). Dies scheint mit der aktuellen österreichischen Schulstruktur, die großteils kein „mittleres Management“ und damit auch keine Autonomie für kollegiale Datenteams vorsieht, formal nicht direkt umsetzbar.

Mit einer positiven Datenkultur an Schulen kann auch dem Problem der Wahrnehmung des von *außen* kommenden Datenfeedbacks entgegengewirkt werden, da grundsätzlich alle vorhandenen Daten als Hilfsmittel zur *internen* Schul- und Unterrichtsentwicklung aufgefasst werden. Damit steigt sowohl die Verantwortung der Stakeholderinnen und Stakeholder für die Verwendung von Daten(feedback) als auch die Kongruenz zwischen den vorgegebenen Zielen durch die Bildungspolitik und den Zielen von Lehrkräften und Schulleitungen.

Vielfalt an Datenquellen nutzen

Im bildungspolitischen Kontext, in der bildungswissenschaftlichen Literatur und auch in der Praxis werden unter Daten und datenbasierter Nutzung oft nur standardisierte Leistungsdaten verstanden (Klein & Hejtmánek, 2023). Diese künstliche Verengung erscheint

nicht sinnvoll, da schulische Entwicklungsprozesse komplexe und iterative Prozesse sind, die sich typischerweise nicht mit einer einzigen Datenquelle erschöpfend beschreiben und erklären lassen. Das Ziel für das österreichische Schulsystem sollte daher sein, alle verfügbaren Daten zu berücksichtigen, die möglichst viel Aussagekraft und Relevanz für die jeweilige Fragestellung oder Entscheidung beinhalten. Dateninformierte Handlungen basieren nicht auf einer einzigen Informationsquelle und können Forschungsergebnisse, formelle, informelle, interne oder externe Daten nutzen (Klein & Hejtmanek, 2023; Mandinach & Schildkamp, 2021a; Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004). Schulleitungen und Lehrpersonen in Österreich haben im Rahmen von QMS Zugriff auf verschiedene Datenquellen wie Tests/Schularbeiten, interne und externe Schulevaluationen, aber auch Daten über eigene Erhebungen (z. B. IQES). Idealerweise geschieht eine Integration der verschiedenen Datenquellen in der Informationsphase von Entwicklungsprozessen. Diese Verknüpfung von Daten erfordert allerdings zumindest die Kompetenzen von sich entwickelnden Expertennutzerinnen und Expertennutzern. Der Data-Richness-Würfel (siehe Abbildung 3) bietet hier als Heuristik einen guten Überblick, um zu eruieren, welche Daten von wem wofür genutzt werden.

Learning Analytics für Veränderungen und Interventionen in Echtzeit nutzen

Daten werden im Kontext Schule bislang zumeist summativ und auf Aggregatebene genutzt. Um den zunehmend dynamischen Kontexten von Schule und Unterricht gerecht zu werden (Pietsch, Tulowitzki & Cramer, 2023), ist es zukünftig notwendig, Daten möglichst auch in Echtzeit und auf nicht oder wenig aggregiertem Datenniveau zu nutzen, z. B. auf Ebene einzelner Klassen oder sogar auf Ebene einzelner Schülerinnen und Schüler (Zhang, Zhang, Zou & Huang, 2018). Dazu braucht es eine entsprechende Infrastruktur, die es ermöglicht, solch dynamisch generierte Daten von Lernenden und deren Lernumgebungen in Echtzeit zu erfassen, zu analysieren, zu visualisieren und darauf basierend lernwirksame Unterrichtsszenarien zu entwickeln und sowohl Lernumgebungen als auch entsprechende Lehr-Lern-Prozesse zu optimieren (Ifenthaler & Widanapathirana, 2014). Großes Potenzial besteht hier insbesondere für zeitnahe Interventionen bei der Beobachtung kritischer Lernentwicklungen von einzelnen Klassen und individuellen Schülerinnen und Schülern (Khulbe & Tammets, 2023; Knobbout & van der Stappen, 2020), d. h. durch ein aktives Eingreifen in Lehr-Lern-Prozesse in Echtzeit mithilfe automatisierter Verfahren (Swertz, 2018). Besonders relevant sind in diesem Zusammenhang *Learning Analytics Dashboards* (Şahin & Ifenthaler, 2021; Verbert et al., 2014), die – auf Basis smarterer Lerninfrastrukturen (Aljohani et al., 2019) – eine Ko-Kreation wirksamer Lehr-Lern-Prozesse von Lehrpersonen gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ermöglichen (Dollinger, Liu, Arthars & Lodge, 2019). Voraussetzung hierfür ist dann eine kontinuierlich laufende Erhebung, Verarbeitung und Bereitstellung von Daten, inklusive einer an die Nutzerinnen und Nutzer angepassten Visualisierung dieser Daten (Ebner & Ebner, 2018). Zu beachten ist dabei jedoch, dass Systeme nicht nur zeitnahe Interventionen und eine entsprechende Steuerung ermöglichen, sondern durchaus eine Kontrollfunktion haben können (Khalil, Prinsloo & Slade, 2023; Selwyn, 2019).

Intensivierung und Optimierung von Begleitforschung

Aktuelle Begleitforschungen zu bildungspolitischen Maßnahmen in Österreich im Sinne einer dateninformierten Entwicklung von Schule und Unterricht basieren sehr stark auf Selbstberichten von Lehrkräften und in geringerem Umfang von Schulleitungen. Mit diesem methodischen Ansatz wird jedoch auf die Einstellungen und Wahrnehmungen von den schulischen Akteurinnen und Akteuren und nicht auf die Veränderungen im Handeln fokussiert. Um Veränderungen der Datennutzung im Sinne der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu erheben, empfehlen wir für zukünftige Begleitforschung, den Blick auf die tatsächliche Umsetzung der Maßnahmen sowie auf die Wirkmechanismen und Wirkungen auf den unterschiedlichen Ebenen (Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte sowie Schul- und Systemebene) zu richten. Aktuell wissen wir schlicht nicht, ob die gewählten Mechanismen den ihnen zugeschriebenen Ansprüchen gerecht werden. Der Nachweis der Wirksamkeit ist aber äußerst anspruchsvoll. Dies liegt daran, dass die Wirkmechanismen sehr komplex sind und eine Isolation einzelner Faktoren oft sehr aufwändig und damit nur schwer realisierbar ist (Fend, 2011). Dazu braucht es zuerst klare und elaborierte Wirkmodelle, die beschreiben, wie die implementierten Mechanismen zu Qualitätssteigerungen führen sollen und können. Um diese unterschiedlichen Wirkketten prüfen zu können (siehe für ein Beispiel Pietsch et al., 2015), sind Studien mit hochwertigen Designs, idealerweise auch randomisierte kontrollierte Studien (RCT), notwendig. Um die Komplexität und die Kompliziertheit einer derartigen Maßnahme adäquat berücksichtigen zu können, bräuchte es allerdings Ansätze wie das *Interpretation/Use Argument* (Beispiele dazu siehe bei Kane, 2002, oder Pietsch et al., 2015), welche die Möglichkeit bieten, Ziele und Annahmen von Maßnahmen zu explizieren (z. B.: Warum führt eine Lehrperson eine bestimmte Handlung aus? Warum agiert die Schulleitung in einer bestimmten Art und Weise?). Neben Wirksamkeitsüberprüfungen sollten bei großflächigen Maßnahmen aber immer auch Evidenzen über die letztlich umgesetzten Implementierungsprozesse und deren Qualität erfasst werden (Schober, Schultes, Kollmayer & Lüftenegger, 2018). Das erscheint besonders wichtig, da die Mehrebenenstruktur im Bildungssystem zu einer hohen Komplexität mit vielen Stakeholderinnen und Stakeholdern (u. a. Schulaufsicht, Schulqualitätsmanagerinnen und Schulqualitätsmanager, Schulverwaltung, Eltern, Schülerinnen und Schüler) führt, die bei einer erfolgreichen Umsetzung von Maßnahmen mitbedacht werden müssen. Ohne zuverlässige Informationen zur gelungenen Implementierung und zur Wirksamkeit der bisherigen Maßnahmen können seriöserweise auch keine konkreten Handlungsempfehlungen für die österreichische Bildungspolitik abgeleitet werden.

Eine Berichtslegung im Sinne eines Bildungsmonitorings auf Grundlage von iKM^{PLUS} ist drei Jahre nach Einführung desselben geplant (<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/ikmplus.html>). Diese Berichtslegung bietet in Zukunft die Möglichkeit, das geplante dreijährliche Bildungsmonitoring mit den Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung (auch mit der Wirkung der iKM^{PLUS}) zu verknüpfen. Eine Chance, die genutzt werden sollte.

Zuletzt sollte ein System, das soziale Gerechtigkeit als Ziel hat, auch Daten von allen Schülerinnen und Schülern zur Verfügung haben. Dies ist nicht der Fall für Schülerinnen und Schüler mit Fluchthintergrund sowie Asylwerberinnen und Asylwerber (Wiseman & Bell, 2022), eine besondere Gruppe, die großteils auch besondere Bedürfnisse für das Lernen hat. Um evidenzbasierte Entscheidungen treffen und konkrete Handlungen ausführen zu können, benötigen Stakeholderinnen und Stakeholder in den Schulen und die Politik auch für diese Schülerinnen und Schüler zuverlässige Daten.

Literatur

Abrams, L. M., Varier, D. & Mehdi, T. (2021). The intersection of school context and teachers' data use practice: Implications for an integrated approach to capacity building. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 100868. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100868>

Aljohani, N. R., Daud, A., Abbasi, R. A., Alowibdi, J. S., Basher, M. & Aslam, M. A. (2019). An integrated framework for course adapted student learning analytics dashboard. *Computers in Human Behavior*, 92, 679–690. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.03.035>

Altenrath, M., Hofhues, S. & Lange, J. (2021). Optimierung, Evidenzbasierung, Datafizierung: Systematisches Review zum Verhältnis von Daten und Schulentwicklung im internationalen Diskurs. *MedienPädagogik*, 44, 92–116. <https://doi.org/10.21240/mpaed/44/2021.10.30.X>

Altrichter, H. & Gamsjäger, M. (2017). A conceptual model for research in performance standard policies. *Nordic Journal of Studies in Education Policy*, 3(1), 6–20. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1316180>

Altrichter, H. & Gamsjäger, M. (2019). Ein Wirkungsmodell für die Erforschung von Bildungsstandard-Politiken. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. 45–78). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22241-3_3

Altrichter, H., Gamsjäger, M., Plaimauer, C., Prammer-Semmler, E., Steiner, R., Zuber, J. et al. (2022). Making sense of evidence-based governance reforms: An exploratory analysis of teachers coping with the Austrian performance standard policy. *Leadership and Policy in Schools*, 21(3), 501–521. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1791906>

Altrichter, H. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). Bildungsstandards und externe Überprüfung von Schülerkompetenzen: Mögliche Beiträge externer Messungen zur Erreichung der Qualitätsziele der Schule. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 355–394). Graz: Leykam.

Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Altrichter, H., Moosbrugger, R. & Zuber, J. (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 235–277). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_9

Altrichter, H., Rürup, M. & Schuchart, C. (2016). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 107–149). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ansyari, M. F., Groot, W. & De Witte, K. (2022). A systematic review and meta-analysis of data use professional development interventions. *Journal of Professional Capital and Community*, 7(3), 256–289. <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2021-0055>

Barron, G. & Erev, I. (2003). Small feedback-based decisions and their limited correspondence to description-based decisions. *Journal of Behavioral Decision Making*, 16(3), 215–233. <https://doi.org/10.1002/bdm.443>

Beck, J. S. & Nunnaley, D. (2021). A continuum of data literacy for teaching. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 100871. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100871>

Bellmann, J. (2016). Datengetrieben und/oder evidenzbasiert?: Wirkungsmechanismen bildungspolitischer Steuerungsansätze. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(1, Suppl.), 147–161. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0702-6>

Blumenthal, S., Gebhardt, M., Förster, N. & Souvignier, E. (2022). Internetplattformen zur Diagnostik von Lernverläufen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. Ein Vergleich der Plattformen Lernlinie, Levumi und quop. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73, 153–167.

Bocala, C. & Boudett, K. P. (2015). Teaching educators habits of mind for using data wisely. *Teachers College Record*, 117(4), 1–12. <https://doi.org/10.1177/016146811511700409>

Böttcher, W. (2023). Wissen und Wissenslücken–und warum Politik und Verwaltung beides recht ist. In K. S. Besa, D. Demski, J. Gesang & J. H. Hinzke (Hrsg.), *Evidenz- und Forschungsorientierung in Lehrer*innenbildung, Schule, Bildungspolitik und -administration: Neue Befunde zu alten Problemen* (S. 239–260). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38377-0_12

Bromme, R. (2001). Teacher expertise. In N. J. Smelser, P. B. Baltes & F. E. Weinert (Eds.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 15459–15465). Amsterdam: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/02447-5>

Bromme, R., Prenzel, M. & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik: Eine Analyse von Anforderungen an die Darstellung, Interpretation und Rezeption empirischer Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 3–54. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0514-5>

Brown, C. (2017). Research learning communities: How the RLC approach enables teachers to use research to improve their practice and the benefits for students that occur as a result. *Research for All*, 1(2). Verfügbar unter https://pure.port.ac.uk/ws/portalfiles/portal/7619481/Research_learning_communities.pdf; <https://doi.org/10.18546/RFA.01.2.14>

Brown, C. & Poortman, C. L. (Hrsg.). (2017). *Networks for learning: Effective collaboration for teacher, school and system improvement*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315276649>

Brown, C., Poortman, C., Gray, H., Groß Ophoff, J. & Wharf, M. M. (2021). Facilitating collaborative reflective inquiry amongst teachers: What do we currently know? *International Journal of Educational Research*, 105, 101695. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101695>

Brown, C., Schildkamp, K. & Hubers, M. D. (2017). Combining the best of two worlds: A conceptual proposal for evidence-informed school improvement. *Educational Research*, 59(2), 154–172. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1304327>

Bruns, B., Filmer, D. & Patrinos, A. (2011). *Making schools work: New evidence on accountability reforms*. Washington: World Bank Publications. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8679-8>

Buchen, H. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2016). *Professionswissen Schulleitung* (4. überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim: Beltz.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (o. J.). *Schulautonomie*. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/schulautonomie.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF; Hrsg.). (2021). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021*. Wien: Herausgeber. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/nbb.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2022). *QMS-Aufgabenprofil Qualitäts-Schulkoordinator/in (Q-SK)*. Verfügbar unter https://www.qms.at/images/QMS-Aufgabenprofil_Q-SK.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2024). *QMS-Modell und Instrumente*. Verfügbar unter <https://www.qms.at/ueber-qms/qms-modell-und-instrumente>

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (2019). *Bundesergebnisbericht. Standardüberprüfung 2018. Mathe-*

matik, 4. Schulstufe. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/bildungsstandardueberpruefungen/ergebnisberichte>

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (2020). *Bundesergebnisbericht. Standardüberprüfung 2019. Englisch, 8. Schulstufe*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/bildungsstandardueberpruefungen/ergebnisberichte>

Burns, T. & Schuller, T. (2007). The evidence agenda. In Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD; Ed.), *Evidence in education: Linking research and practice* (pp. 15–32). Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264033672-2-en>

Cain, T., Brindley, S., Brown, C., Jones, G. & Riga, F. (2019). Bounded decision-making, teachers' reflection, and organisational learning: How research can inform teachers and teaching. *British Educational Research Journal*, 45(5), 1072–1087. <https://doi.org/10.1002/berj.3551>

Coldwell, M., Greany, T., Higgins, S., Brown, C., Maxwell, B., Stiell, B. et al. (2017). *Evidence-informed teaching: An evaluation of progress in England* (Research Report). Sheffield: Hallam University, Institute of Education.

Connolly, P., Keenan, C. & Urbanska, K. (2018). The trials of evidence-based practice in education: A systematic review of randomised controlled trials in education research 1980–2016. *Educational Research*, 60(3), 276–291. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1493353>

Cui, Y., Chen, F., Lutsyk, A., Leighton, J. P. & Cutumisu, M. (2023). Data literacy assessments: A systematic literature review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 30(1), 76–96. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2023.2182737>

Daliri-Ngametua, R., Hardy, I. & Creagh, S. (2022). Data, performativity and the erosion of trust in teachers. *Cambridge Journal of Education*, 52(3), 391–407. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.2002811>

Davies, P. (2000). The relevance of systematic reviews to educational policy and practice. *Oxford Review of Education*, 26(3–4), 365–378. <https://doi.org/10.1080/713688543>

Dederig, K. & Kallenbach, L. (2023). Forschungs- und Evidenzbasierung in Schulen. Das Forschungsfeld im Überblick. In K.-S. Besa, D. Demski, J. Gesang & J.-H. Hinzke (Hrsg.), *Evidenz- und Forschungsorientierung in Lehrer*innenbildung, Schule, Bildungspolitik und -administration: Neue Befunde zu alten Problemen* (S. 125–152). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38377-0_7

Demski, D. (2017). *Evidenzbasierte Schulentwicklung. Empirische Analyse eines Steuerungsparadigmas* (Schulentwicklungsforschung, Band 2). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18078-2>

Demski, D. (2019). Nutzung von internen und externen Evaluationen in der Schulpraxis. In T. Stricker (Hrsg.), *Zehn Jahre Fremdevaluation in Baden-Württemberg* (S. 45–56). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25778-1_4

Demski, D. & Racherbäumer, K. (2017). What data do practitioners use and why? Evidence from Germany comparing schools in different contexts. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(1), 82–94. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1320934>

Detrich, R. (2020). Cost-effectiveness analysis: A component of evidence-based education. *School Psychology Review*, 49(4), 423–430. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1827864>

De Wolf, I. F. & Janssens, F. J. G. (2007). Effects and side effects of inspections and accountability in education: An overview of empirical studies. *Oxford Review of Education*, 33(3), 379–396. <https://doi.org/10.1080/03054980701366207>

Dollinger, M., Liu, D., Arthars, N. & Lodge, J. (2019). Working together in learning analytics towards the co-creation of value. *Journal of Learning Analytics*, 6(2), 10–26. <https://doi.org/10.18608/jla.2019.62.2>

Dumont, H. & Ready, D. D. (2023). On the promise of personalized learning for educational equity. *npj science of learning*, 8(26), 1–26. <https://doi.org/10.1038/s41539-023-00174-x>

Ebbeler, J., Poortman, C. L., Schildkamp, K. & Pieters, J. M. (2016). Effects of a data use intervention on educators' use of knowledge and skills. *Studies in Educational Evaluation*, 48, 19–31. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.11.002>

Ebbeler, J., Poortman, C. L., Schildkamp, K. & Pieters, J. M. (2017). The effects of a data use intervention on educators' satisfaction and data literacy. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 29(1), 83–105. <https://doi.org/10.1007/s11092-016-9251-z>

Ebner, M. & Ebner, M. (2018). Learning Analytics an Schulen – Hintergrund und Beispiele. *Medienimpulse*, 56(1). <https://doi.org/10.21243/mi-01-18-06>

Faber, J. M., Glas, C. A. W. & Visscher, A. J. (2018). Differentiated instruction in a data-based decision-making context. *School effectiveness and school improvement*, 29(1), 43–63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1366342>

Fend, H. (2011). Die Wirksamkeit der neuen Steuerung – theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(1), 5–24. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0003-3>

Ferguson, L. E. (2021). Evidence-informed teaching and practice-informed research. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35(2–3), 199–208. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000310>

Filderman, M. J., Toste, J. R., Didion, L. A., Peng, P. & Clemens, N. H. (2018). Data-based decision making in reading interventions: A synthesis and meta-analysis of the effects for struggling readers. *The Journal of Special Education*, 52(3), 174–187. <https://doi.org/10.1177/0022466918790001>

Förster, N., Weber, C., Forthmann, B., Helm, C. & Kemethofer, D. (2023). Kompensation von pandemiebedingten Lernlücken. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13, 285–296. <https://doi.org/10.1007/s35834-023-00395-5>

Fryer, R. G. (2017). *Management and student achievement: Evidence from a randomized field experiment* (Working Paper No. w23437). Cambridge: Harvard University, National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w23437>

Gärtner, H., Füsemann, D. & Pant, H. A. (2009). Wirkungen von Schulinspektion aus Sicht betroffener Schulleitungen. *Empirische Pädagogik*, 23, 1–18.

Gorard, S., See, B. H. & Siddiqui, N. (2017). *The trials of evidence-based education: The promises, opportunities and problems of trials in education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456898>

Gorard, S., See, B. H. & Siddiqui, N. (2020). What is the evidence on the best way to get evidence into use in education? *Review of Education*, 8(2), 570–610. <https://doi.org/10.1002/rev3.3200>

Groß Ophoff, J. (2013). *Lernstandserhebungen. Reflexion und Nutzung*. Münster: Waxmann.

Groß Ophoff, J., Brown, C. & Helm, C. (2023). Do pupils at research-informed schools actually perform better? Findings from a study at English schools. *Frontiers in Education*, 7, 1011241. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1011241>

Groß Ophoff, J., Koch, U., Helmke, A. & Hosenfeld, I. (2006). Vergleichsarbeiten für die Grundschule – und was diese daraus machen (können). *Journal für Schulentwicklung*, 10(4), 7–12.

Grützmacher, L., Holzer, J., Lüftenegger, M., Schober, B. & Prenzel, M. (2023). The stimulation of school improvement processes: The orientation of development perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 34, 442–462. <https://doi.org/10.1080/09243453.2023.2246950>

Gugerell, S., Kriechmayr, C., Pacher, K., Breit, S. & Wiesner, C. (2020). IKM (Informelle Kompetenzmessung): Überblick, intendierte und tatsächliche Nutzung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 102–123). Münster: Waxmann.

Gummer, E. (2021). Complexity and then some: Theories of action and theories of learning in data-informed decision making. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 100960. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100960>

Gummer, E. S. & Mandinach, E. B. (2015). Building a conceptual framework for data literacy. *Teachers College Record*, 117(4), 1–22. <https://doi.org/10.1177/016146811511700401>

Hardy, I. (2015). Data, numbers and accountability: The complexity, nature and effects of data use in schools. *British Journal of Educational Studies*, 63(4), 467–486. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1066489>

Hargreaves, A., Shirley, D., Wangia, S., Bacon, C. & D'Angelo, M. (2018). *Leading from the middle: Spreading learning, well-being, and identity across Ontario* (Council of Ontario Directors of Education, CODE Consortium Leadership and Innovation). Available under http://ccsli.ca/downloads/2018-Leading_From_the_Middle_Summary_Final-EN.pdf

Hartmann, U., Decristan, J. & Klieme, E. (2016). Unterricht als Feld evidenzbasierter Bildungspraxis?: Herausforderungen und Potenziale für einen wechselseitigen Austausch von Wissenschaft und Schulpraxis. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 19, 179–199. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0712-4>

Hattie, J. (2023). *Visible learning, the sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003380542>

Hawlotschek, P., Henschel, S., Richter, D. & Stanat, P. (2024). The relationship between teachers' and principals' use of results from nationwide achievement tests: The mediating role of teacher attitudes and data use culture. *Studies in Educational Evaluation*, 80, 101317. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101317>

Heinrich, M. (2008). *Governance in der Schulentwicklung: Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90530-3>

Hellrung, K. & Hartig, J. (2013). Understanding and using feedback – A review of empirical studies concerning feedback from external evaluations to teachers. *Educational Research Review*, 9, 174–190. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.09.001>

Higgins, S. (2016). Meta-synthesis and comparative meta-analysis of education research findings: Some risks and benefits. *Review of Education*, 4(1), 31–53. <https://doi.org/10.1002/rev3.3067>

Hollands, F., Pan, Y. & Escueta, M. (2019). What is the potential for applying cost-utility analysis to facilitate evidence-based decision making in schools? *Educational Researcher*, 48(5), 287–295. <https://doi.org/10.3102/0013189X19852101>

Holzer, J., Grützmacher, L., Lüftenegger, M., Prenzel, M. & Schober, B. (2021). *100 Schulen – 1000 Chancen. Projektleitfaden für Schulen*. Wien: Universität, Fakultät für Psychologie, Zentrum für Lehrer*innenbildung. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/BN8Q>

Hood, C. (2002). Control, bargains, and cheating: The politics of public-service reform. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 12(3), 309–332. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.jpart.a003536>

Hoogland, I., Schildkamp, K., Van der Kleij, F., Heitink, M., Kippers, W., Veldkamp, B. et al. (2016). Prerequisites for data-based decision making in the classroom: Research evidence and practical illustrations. *Teaching and Teacher Education*, 60, 377–386. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.012>

Hutchinson, C. & Young, M. (2011). Assessment for learning in the accountability era: Empirical evidence from Scotland. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 62–70. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.007>

Hyson, D. M., Kovalski, J. F., Silberglitt, B. & Pedersen, J. A. (2020). *The data-driven school: Collaborating to improve student outcomes*. New York: Guilford Publications.

Ifenthaler, D. & Widanapathirana, C. (2014). Development and validation of a learning analytics framework: Two case studies using Support vector machines. *Technology, Knowledge and Learning*, 19, 221–240. <https://doi.org/10.1007/s10758-014-9226-4>

Ikemoto, G. S. & Marsh, J. A. (2007). Cutting through the „data-driven“ mantra: Different conceptions of data-driven decision making. *Teachers College Record*, 109(13), 105–131. <https://doi.org/10.1177/016146810710901310>

Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). (2023). *iKM^{PLUS} – Ergebnisse lesen und interpretieren. Lese- und Interpretationshinweise für*

Lehrpersonen und Schulleitungen. Sekundarstufe, 2023. Salzburg: Autor. Verfügbar unter <https://iqs.gv.at/downloads/nationale-kompetenzerhebung/ikm-plus-sekundarstufe/lehrpersonen>

Jesacher-Rößler, L. & Kemethofer, D. (2022). Evidence-informed practice in Austrian education. In C. Brown & J. R. Malin (Hrsg.), *The emerald handbook of evidence-informed practice in education: Learning from international contexts* (S. 317–334). Bingley: Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/978-1-80043-141-620221035>

Jimerson, J. B. (2014). Thinking about data: Exploring the development of mental models for „data use“ among teachers and school leaders. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 5–14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.010>

Jornitz, S. (2008). Was bedeutet eigentlich „evidenzbasierte Bildungsforschung“? Über den Versuch, Wissenschaft für Praxis verfügbar zu machen am Beispiel der Review-Erstellung. *Die Deutsche Schule*, 100(2), 206–216. <https://doi.org/10.25656/01:27247>

Jungjohann, J., Diehl, K., Mühling, A. & Gebhardt, M. (2018). Graphen der Lernverlaufsdiagnostik interpretieren und anwenden – Leseförderung mit der Onlineverlaufsmessung Levumi. *Forschung Sprache*, 6, 84–91.

Kane, M. (2002). Validating high-stakes testing programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 21(1), 31–41. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2002.tb00083.x>

Kaplan, A., Cromley, J., Perez, T., Dai, T., Mara, K. & Balsai, M. (2020). The role of context in educational RCT findings: A call to redefine „evidence-based practice.“ *Educational Researcher*, 49(4), 285–288. <https://doi.org/10.3102/0013189X20921862>

Karst, K., Bonefeld, M., Dotzel, S., Fehringer, B. C. O. F. & Steinwascher, M. (2022). Data-based differentiated instruction: The impact of standardized assessment and aligned teaching material on students' reading comprehension. *Learning and Instruction*, 79, 101597. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101597>

Kemethofer, D. & Weber, C. (2020). Schulleitungshandeln im Kontext von Autonomie und Accountability. *Erziehung und Unterricht*, 170(1-2), 98–107.

Kemethofer, D. & Wiesner, C. (2018). So denken Schulleitungen über Bildungsstandards. *Journal für Schulentwicklung*, 18(3), 61–66.

Khalil, M., Prinsloo, P. & Slade, S. (2023). Fairness, trust, transparency, equity, and responsibility in learning analytics. *Journal of Learning Analytics*, 10(1), 1–7. <https://doi.org/10.18608/jla.2023.7983>

Khulbe, M. & Tammets, K. (2023). Mediating teacher professional learning with a learning analytics dashboard and training intervention. *Technology, Knowledge and Learning*, 28(3), 981–998. <https://doi.org/10.1007/s10758-023-09642-0>

Klein, E. D. & Hejtmanek, R. A. (2023). „Data Richness“ als Merkmal erfolgreicher Schulen. Ein Systematisierungsversuch. In K.-S. Besa, D. Demski, J. Gesang & J.-H. Hinzke (Hrsg.), *Evidenz- und Forschungsorientierung in Lehrer*innenbildung, Schule, Bildungspolitik und -administration* (Band 55, S. 197–220). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38377-0_10

Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>

Knobbout, J. & Van Der Stappen, E. (2020). Where is the learning in learning analytics? A systematic literature review on the operationalization of learning-related constructs in the evaluation of learning analytics interventions. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 13(3), 631–645. <https://doi.org/10.1109/TLT.2020.2999970>

Kowalski, T. (2009). Need to address evidence-based practice in educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 45(3), 351–374. <https://doi.org/10.1177/0013161X09333623>

Kyriakides, L. & Creemers, B. P. M. (2011). Can schools achieve both quality and equity? Investigating the two dimensions of educational effectiveness. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 16(4), 237–254. <https://doi.org/10.1080/10824669.2011.610269>

Kyriakides, L., Creemers, B. P. M. & Charalambous, E. (2018). *Equity and quality dimensions in educational effectiveness*. (Policy implications of research in education, Vol. 8). Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-72066-1>

Kyriakides, L., Creemers, B., Panayiotou, A. & Charalambous, E. (2021). *Quality and equity in education: Revisiting theory and research on educational effectiveness and improvement*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203732250>

Lai, M. & Schildkamp, K. (2013). Data-based decision making: An overview. In K. Schildkamp, M. Lai & L. Earl (Eds.), *Data-based decision making in education*. (Studies in educational leadership, Vol. 17, pp. 9–21.) Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4816-3_2

Landwehr, N. (2011). Thesen zur Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. In C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr & N. Steiner (Hrsg.), *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation* (S. 35–70). Bern: hep.

Lasater, K., Albiladi, W. S., Davis, W. S. & Bengtson, E. (2020). The data culture continuum: An examination of school data cultures. *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 533–569. <https://doi.org/10.1177/0013161X19873034>

Leithwood, K., Jantzi, D. & McElheron-Hopkins, C. (2006). The development and testing of a school improvement model. *School effectiveness and school improvement*, 17(4), 441–464. <https://doi.org/10.1080/09243450600743533>

Leuders, T., Schulz, A. & Kowalk, S. (2019). Lernstandsdiagnosen – Wann ist externe Diagnoseunterstützung nützlich? In C. Buhren, G. Klein & S. Müller (Hrsg.), *Handbuch Evaluation in Schule und Unterricht* (S. 166–183). Weinheim: Beltz.

Levin, B. (2013). To know is not enough: Research knowledge and its use. *Review of Education*, 1(1), 2–31. <https://doi.org/10.1002/rev3.3001>

Lewis A. E. & Diamond J. B. (2015). *Despite the best intentions: How racial inequality thrives in good schools*. New York: Oxford University Press.

Lingard, B. (2013). The impact of research on education policy in an era of evidence-based policy. *Critical Studies in Education*, 54(2), 113–131. <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.781515>

Locher, F. M., Unger, V., Hartmann, U. & Hochweber, J. (2023). Nutzung von Forschungswissen durch Lehrpersonen – Eine datengestützte Betrachtung von Nutzungsprofilen. *BzL – Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(2), 299–315. <https://doi.org/10.36950/bzl.41.2023.10353>

Lortie-Forgues, H. & Inglis, M. (2019). Rigorous large-scale educational RCTs are often uninformative: Should we be concerned? *Educational Researcher*, 48(3), 158–166. <https://doi.org/10.3102/0013189X19832850>

Mandinach, E. B. & Gummer, E. S. (2016). *Data literacy for educators: Making it count in teacher preparation and practice*. New York: Teachers College Press and WestEd.

Mandinach, E. B. & Honey, M. (2008). *Data-Driven School Improvement: Linking Data and Learning*. New York: Teachers College Press.

Mandinach, E. B. & Schildkamp, K. (2021a). Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 100842. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100842>

Mandinach, E. B. & Schildkamp, K. (2021b). The complexity of data-based decision making: An introduction to the special issue. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 100906. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100906>

Maritzen, N. (2000). Das Schulprogramm als Steuerungsmittel. In Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Schweiz, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Österreich & Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), *Die Vielfalt orchestrieren – Steuerungsaufgaben der zentralen Instanz bei grösserer Selbständigkeit der Einzelschulen, Beiträge des OECD/CERI-Regionalseminars für deutschsprachige Länder in Rheinfelden (Schweiz) vom 18.–22. Oktober 1999* (S. 180–192). Innsbruck: STUDIENVerlag.

Marsh, J. A. (2012). Interventions promoting educators' use of data: Research insights and gaps. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 114(11), 1–48. <https://doi.org/10.1177/016146811211401106>

McNaughton, S., Lai, M. & Hsiao, S. (2012). Testing the effectiveness of an intervention model based on data use: A replication series across clusters of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 203–228. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.652126>

Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socio-economically Disadvantaged Areas? A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149–175. <https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.149.30433>

Müller, M. & Wagner, G. (2024). Einblicke in die Vorstellungen von Lehrkräften betreffend Nutzen standardisierter Diagnoseverfahren. *Pädagogische Horizonte*, 8(1), 9–23. <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-01-03>

Muth, J. & Lüftenegger, M. (2023). Teaching to the Test-Praktiken aus Schüler:innenperspektive. *Schulheft*, 2023(189), 116–125. Verfügbar unter <https://schulheft.at/heft-189>

Nachtigall, C. & Hellrung, K. (2013). Zur zeitlichen Entwicklung der Rezeption von Vergleichsarbeiten. *Empirische Pädagogik*, 27, 423–441.

Nichols, S. L. & Berliner, D. C. (2007). *Collateral damage: How high-stakes testing corrupts America's schools*. Cambridge: Harvard Education Press.

Nutley, S., Walter, I. & Davies, H. T. O. (2003). From knowing to doing: A framework for understanding the evidence-into-practice agenda. *Evaluation: The International Journal of Theory, Research and Practice*, 9(2), 125–148. <https://doi.org/10.1177/1356389003009002002>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2003). *Literacy skills for the world of tomorrow. Further results from PISA 2000*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264102873-en>

Owen, K. L., Watkins, R. C. & Hughes, J. C. (2022). From evidence-informed to evidence-based: An evidence building framework for education. *Review of Education*, 10(1), e3342. <https://doi.org/10.1002/rev3.3342>

Park, V. & Datnow, A. (2009). Co-constructing distributed leadership: District and school connections in data-driven decision-making. *School Leadership & Management*, 29(5), 477–494. <https://doi.org/10.1080/13632430903162541>

Pietsch, M., Tulowitzki, P. & Cramer, C. (2023). Innovating teaching and instruction in turbulent times: The dynamics of principals' exploration and exploitation activities. *Journal of Educational Change*, 24(3), 549–581. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09458-2>

Pietsch, M., Van den Ham, A. & Köller, O. (2015). Wirkungen von Schulinspektion. Ein Rahmen zur theoriegeleiteten Analyse von Schulinspektionseffekten. In M. Pietsch, B. Scholand & K. Schulte, (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007–2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven* (S. 117–135). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:11531>

Poortman, C. L. & Schildkamp, K. (2016). Solving student achievement problems with a data use intervention for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 425–433. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.010>

Rieß, C. & Zuber, J. (2014). *Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der Bildungsstandardüberprüfung in Mathematik auf der 8. Schulstufe unter Berücksichtigung der Rückmeldemoderation* (BIST-Begleitforschung, 2/2014). Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE).

Rios, J. A., Ihlenfeldt, S. D., Dosedel, M. & Riegelman, A. (2020). A topical and methodological systematic review of meta-analyses published in the educational measurement literature. *Educational Measurement, Issues and Practice*, 39(1), 71–81. <https://doi.org/10.1111/emip.12282>

Sackett, D. L., Rosenberg, W. M. C., Gray, J. A. M., Haynes, R. B. & Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: What it is and what it isn't: It's about integrating individual clinical expertise and the best external evidence. *BMJ*, 312(7023), 71–72. <https://doi.org/10.1136/bmj.312.7023.71>

Şahin, M. & Ifenthaler, D. (2021). (Hrsg.). *Visualizations and dashboards for learning analytics*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-81222-5>

Satterfield, J. M., Spring, B., Brownson, R. C., Mullen, E. J., Newhouse, R. P., Walker, B. B. et al. (2009). Toward a transdisciplinary model of evidence-based practice. *The Milbank Quarterly*, 87(2), 368–390. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0009.2009.00561.x>

Scheerens, J. (2007). The case of evaluation and accountability provisions in education as an area for the development of policy malleable system indicators. In H.-H. Krüger, T. Rauschenbach & U. Sander (Hrsg.), *Bildungs- und Sozialberichterstattung* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft 6, S. 207–224). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Scheerens, J. (2014). Evidence based educational policy and practice: The case of applying the educational effectiveness knowledge base. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(9), 83–99. <https://doi.org/10.7358/ecps-2014-009-sche>

Scheerens, J., Glas, C. A. & Thomas, S. M. (2003). *Educational evaluation, assessment, and monitoring: A systemic approach* (Vol. 13). Lisse, Niederlande: Swets & Zeitlinger.

Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research*, 61(3), 257–273. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716>

Schildkamp, K. & Ehren, M. C. M. (2012). From „Intuition“- to „Data“-based decision making in Dutch secondary schools? In K. Schildkamp, M. Lai & L. Earl (Eds.), *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities* (S. 49–67). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4816-3_4

Schildkamp, K. & Poortman, C. L. (2015). Factors influencing the functioning of data teams. *Teachers college record*, 117(4), Article 040310. <https://doi.org/10.1177/016146811511700403>

Schildkamp, K., Poortman, C. L., Ebbeler, J. & Pieters, J. M. (2019). How school leaders can build effective data teams: Five building blocks for a new wave of data-informed decision making. *Journal of Educational Change*, 20(3), 283–325. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09345-3>

Schildkamp, K., Poortman, C., Luyten, H. & Ebbeler, J. (2017). Factors promoting and hindering data-based decision making in schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(2), 242–258. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1256901>

Schmidt, K., Edelsbrunner, P. A., Rosman, T., Cramer, C. & Merk, S. (2023). When perceived informativity is not enough. How teachers perceive and interpret statistical results of educational research. *Teaching and Teacher Education*, 130, 104134. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104134>

Schneewind, J. (2007). *Wie Lehrkräfte mit Ergebnissrückmeldungen aus Schulleistungsstudien umgehen. Ergebnisse aus Befragungen von Berliner Grundschullehrerinnen*. Berlin: Freie Universität. Verfügbar unter http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000002819

Schober, B., Klug, J., Finsterwald, M., Wagner, P. & Spiel, C. (2012). Ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule: Spezifische Kompetenzen von Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleitern. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. (S. 111–142). Graz: Leykam.

Schober, B., Schultes, M.-T., Kollmayer, M. & Lüftenegger, M. (2019). Implementierung von Reformen im Bildungsbereich. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 455–484). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-11>

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

Schratz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbauer, C. et al. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 403–454). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-10>

Schueler, B. E., Asher, C. A., Larned, K. E., Mehrotra, S. & Pollard, C. (2022). Improving low-performing schools: A meta-analysis of impact evaluation studies. *American Educational Research Journal*, 59(5), 975–1010. <https://doi.org/10.3102/00028312211060855>

Selwyn, N. (2019). What's the problem with learning analytics? *Journal of Learning Analytics*, 6(3), 11–19. <https://doi.org/10.18608/jla.2019.63.3>

Simpson, A. (2020). The evidential basis of „evidence-based education“: An introduction to the special issue. *Educational Research and Evaluation*, 25, 1–6. <https://doi.org/10.1080/13803611.2019.1617979>

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

Skerritt, C. (2021). Pressure, bureaucracy, accountability, and all for show: Irish perspectives on life inside England's schools. *British Journal of Educational Studies*, 69(6), 693–713. <https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1839014>

Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15–21. <https://doi.org/10.3102/0013189X031007015>

Slavin, R. E. (2008). Perspectives on evidence-based research in education – What works? Issues in synthesizing educational program evaluations. *Educational Researcher*, 37(1), 5–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X08314117>

Spybrook, J., Zhang, Q., Kelcey, B. & Dong, N. (2020). Learning from cluster randomized trials in education: An assessment of the capacity of studies to determine what works, for whom, and under what conditions. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 42(3), 354–374. <https://doi.org/10.3102/0162373720929018>

Staman, L., Timmermans, A. C. & Visscher, A. J. (2017). Effects of a data-based decision making intervention on student achievement. *Studies in Educational Evaluation*, 55, 58–67. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.07.002>

Stufflebeam, D. L. (1972). Evaluation als Entscheidungshilfe. In C. Wulf (Hrsg.), *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen* (S. 113–145). München: Piper.

Swertz, C. (2018). Bildungstechnologische Echtzeitanalyse – Hinweise zur Gestaltung von Learning Analytics und Educational Datamining aus medienpädagogischer Sicht. *Medienimpulse*, 56(1). <https://doi.org/10.21243/mi-01-18-02>

Thomas, G. (2021). Experiment's persistent failure in education inquiry, and why it keeps failing. *British Educational Research Journal*, 47(3), 501–519. <https://doi.org/10.1002/berj.3660>

Tresch, S. (2007). *Potenzial Leistungstest. Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnisrückmeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen*. Bern: hep.

Valli, L. & Buese, D. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44(3), 519–558. <https://doi.org/10.3102/0002831207306859>

Van der Scheer, E. A. & Visscher, A. J. (2018). Effects of a data-based decision-making intervention for teachers on students' mathematical achievement. *Journal of Teacher Education*, 69(3), 307–320. <https://doi.org/10.1177/0022487117704170>

Van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., Van Merriënboer, J. & Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 51–67. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013>

Van Geel, M., Keuning, T., Visscher, A. J. & Fox, J.-P. (2016). Assessing the effects of a school-wide data-based decision-making intervention on student achievement growth in primary schools. *American Educational Research Journal*, 53(2), 360–394. <https://doi.org/10.3102/0002831216637346>

Verbert, K., Govaerts, S., Duval, E., Santos, J. L., Van Assche, F., Parra, G. et al. (2014). Learning dashboards: An overview and future research opportunities. *Personal and Ubiquitous Computing*, 18, 1499–1514. <https://doi.org/10.1007/s00779-013-0751-2>

Visscher, A. J. (2021). On the value of data-based decision making in education: The evidence from six intervention studies. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 100899. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100899>

Visscher, A. J. & Coe, R. (Hrsg.). (2002). *School improvement through performance feedback*. London: Routledge.

Visscher, A. J. & Coe, R. (2003). School performance feedback systems: Conceptualisation, analysis and reflection. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(3), 321–349.

Weiss, C. H. (1980). Knowledge creep and decision accretion. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 1(3), 381–404.

Weiss, C. H. (1998). Improving the use of evaluations: Whose job is it anyway? In A. J. Reynolds & H. J. Walberg (Hrsg.), *Advances in educational productivity. Evaluation research for educational productivity* (S. 263–276). Greenwich: JAI Press Inc.

Weiss, M. (2000). Steuerung über Finanzen. In Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Schweiz, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Österreich & Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), *Die Vielfalt orchestrieren – Steuerungsaufgaben der zentralen Instanz bei größerer Selbständigkeit der Einzelschulen, Beiträge des OECD/CERI-Regionalseminars für deutschsprachige Länder in Rheinfelden (Schweiz) vom 18.–22. Oktober 1999* (S. 169–179). Innsbruck: STUDIENVerlag.

Westphal, A., Zuber, J. & Vock, M. (2018). Welche Rolle spielen Selbstwirksamkeit, Motivation und Einstellungen zu Diagnostik für die Nutzung datenbasierter Rückmeldungen? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8(3), 289–307. <https://doi.org/10.1007/s35834-018-0223-x>

Willke, H. (2011). *Einführung in das systemische Wissensmanagement*. Heidelberg: Carl Auer.

Winteler, A. & Forster, P. (2012). Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen. In J. Brockmann, J.-H. Dietrich & A. Pilniok (Hrsg.), *Methoden des Lernens in der Rechtswissenschaft* (S. 20–39). Baden-Baden: Nomos.

Wiseman, A. W. (2010). The uses of evidence for educational policymaking: Global contexts and international trends. *Review of Research in Education*, 34(1), 1–24. <https://doi.org/10.3102/0091732X09350472>

Wiseman, A. W. & Bell, J. C. (2022). Education without evidence: Gaps in data availability for refugee, asylee, and humanitarian migrant students in US schools. *Research in Education*, 112(1), 95–108. <https://doi.org/10.1177/00345237211034885>

Wrigley, T. (2018). The power of „evidence“: Reliable science or a set of blunt tools? *British Educational Research Journal*, 44, 359–376. <https://doi.org/10.1002/berj.3338>

Wronowski, M. L. (2021). De-professionalized and demoralized: A framework for understanding teacher turnover in the accountability policy ERA. *Leadership and Policy in Schools*, 20(4), 599–629. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1734209>

Wurster, S., Richter, D. & Lenski, A. E. (2017). Datenbasierte Unterrichtsentwicklung und ihr Zusammenhang zur Schülerleistung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(4), 628–650. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0759-x>

Young, V. M. (2006). Teachers' use of data: Loose coupling, agenda setting, and team norms. *American Journal of Education*, 112(4), 521–548. <https://doi.org/10.1086/505058>

Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M. & Buntins, K. (2020). *Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7>

Zeuch, N., Förster, N. & Souvignier, E. (2017). Assessing teachers' competencies to read and interpret graphs from learning progress assessment: Results from tests and interviews. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(1), 61–70. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12126>

Zhang, J.-H., Zhang, Y.-X., Zou, Q. & Huang, S. (2018). What learning analytics tells us: Group behavior analysis and individual learning diagnosis based on long-term and large-scale data. *Educational Technology and Society*, 21(2), 245–258. Verfügbar unter <https://www.jstor.org/stable/26388404>



Standpunkt des BMBWF zum Thema Nutzung von Daten für die Schul- und Unterrichtsentwicklung

Daten und Evidenzen werden im Rahmen schulischer Qualitätsentwicklung zunehmend nachgefragt und aktiv genutzt. Sie zeigen schulische Erfolge und Entwicklungsbedarfe auf und geben Sicherheit im Planen von Maßnahmen und im Treffen von Entscheidungen.

Im Zuge der Bildungsreform 2017 wurden neue Methoden und Instrumente zur Gewinnung und zielgruppengerechten Bereitstellung von schulbezogenen Daten entwickelt und umgesetzt. Dazu gehören Verfahren der internen Schulevaluation, der externen Schulevaluation und die Neukonzeption der nationalen Kompetenzhebungen mit der seit 2022 umgesetzten individuellen Kompetenzmessung PLUS (iKM^{PLUS}).

Ab 2024/25 wird darüber hinaus ein neues, innovatives Bildungsinformationssystem für Schulen und Schulaufsicht online gehen, das schulbezogene Daten automationsgestützt und übersichtlich bereitstellen wird. Mit dem Bildungsinformationssystem werden entwicklungs- und entscheidungsrelevante Indikatoren und Evidenzen über Schule und Unterricht automationsgestützt und in der Zusammenschau unterschiedlichster Datenquellen zugänglich. Damit sie ihre Wirkung im Rahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung entfalten können, ist eine umfassende, kollegiale Reflexion vorhandener Evidenzen insbesondere durch Schulleitungen, Pädagoginnen und Pädagogen sowie ein zielgerichtetes Ableiten von entsprechenden Entwicklungsschritten unabdingbar. Dies erfordert einerseits Klarheit und ein vertieftes Verständnis über die Qualität und Aussagekraft der an der Schule vorhandenen Daten, andererseits eine selbstverständliche Einbettung dieser neuen Informationsquellen in schulische Prozesse.

Ein neuer Schwerpunkt liegt aktuell daher darauf, das Zusammenwirken der unterschiedlichen Instrumente, die Prozesse der Datenreflexion und Datentriangulation sowie die Möglichkeiten der Nutzung von Daten transparent zu machen und alle Akteurinnen und Akteure im Schulsystem mit den erforderlichen Kompetenzen („Data Literacy“) auszustatten. Vor diesem Hintergrund bleibt insbesondere die Etablierung einer datenfreundlichen Schul- und Unterrichtskultur, der dafür erforderlichen Haltungen und Einstellungen sowie der notwendigen Vorbildhaltung der Führungskräfte auf allen Systemebenen eine wichtige Aufgabe in den kommenden Jahren.

Entwicklungsfelder für das österreichische Bildungswesen im NBB 2024: Synthese und Ausblick

Barbara Schober¹, Stefan Brauckmann-Sajkiewicz², Jana Groß Ophoff³, Gerda Hagenauer⁴ & David Kemethofer⁵

¹Universität Wien, ²Universität Klagenfurt, ³Pädagogische Hochschule Vorarlberg, ⁴Universität Salzburg,

⁵Pädagogische Hochschule Oberösterreich

Der Nationale Bildungsbericht (NBB) 2024 adressiert in Teil 3 vier aktuelle Entwicklungsfelder des Bildungssystems mit Fokus auf die Schule: Quereinstieg von Lehrpersonen (1), Künstliche Intelligenz (KI; 2), Demokratiebildung (3) sowie datenbasierte Schul-/Unterrichtsentwicklung (4).

Teilweise lassen sich diese Themen bzw. Entwicklungsfelder im Kontext des NBB durchaus als „wiederkehrend“ bezeichnen. So ging es bereits im NBB 2018 explizit um Fragen der Digitalisierung (Brandhofer et al., 2018) und der evidenzorientierten Schulentwicklung (insbesondere Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2012; Eder & Altrichter, 2009; Schober, Schultes, Kollmayer & Lüftenegger, 2018; Schratz et al., 2018). Anliegen des NBB 2024 ist es in diesem Sinne einerseits, nach wie vor relevante Themen weiterzuentwickeln und formulierte Desiderate aufzugreifen (siehe auch NBB 2021, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], 2021). Andererseits haben vor allem die Entwicklungsfelder KI, Quereinstieg und Stärkung des Vertrauens in die Demokratie in den letzten Jahren ganz besonders an Relevanz gewonnen und sind 2024 mehr denn je auf allen Handlungsebenen im Bildungsbereich als aktuell zu bezeichnen.

Im Mittelpunkt der Kapitel zum Quereinstieg von Lehrpersonen und zu Datenbasierter Schulentwicklung stehen eher Herausforderungen in der Gestaltung von komplexen Steuerungs- und Systemprozessen (*Warum ist die systematische Weiterentwicklung von Schule und Unterricht unverzichtbar und welche Rolle können und sollen Daten dabei spielen? Wie können wir qualitativ Personen anderer Berufsgruppen in die Schule integrieren, ohne die Entprofessionalisierung des Berufs zu riskieren?*). Und auch wenn es bei KI und Demokratiebildung auf den ersten Blick primär um inhaltliche und unterrichtsbezogene Entwicklungsfelder geht, haben auch diese vielschichtige Systemimplikationen (*Wie bringen wir diese Themen in die Schule? Was sollte dazu gelernt werden und wie kann das gelingen? Wie beeinflusst KI Lehr-Lern-Prozesse und wie spiegelt sich dies in gelingender Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements wider? Welchen Beitrag kann Schule leisten, um wesentliche demokratische Grundprinzipien nachhaltig zu stärken?*).

DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2024-3-5>

In der Zusammenschau finden sich damit im dritten Teil des NBB 2024 Kapitel mit Schwerpunkten auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems sowie Kapitel zu zentralen Themen, die immer wieder neu in den Blick genommen werden (müssen und sollen), und Themen, die in ihrer „aktuellen Form“ mit Blick auf relevante Forschung noch eher „jung“ sind. Eine besondere Herausforderung bestand für die Entwicklungsfelder daher sicherlich darin, einerseits den noch überschaubaren Erkenntnisstand (insbesondere für Österreich) zusammenzutragen und einzuordnen (und sich nicht zu sehr von öffentlichen, zum Teil normativen Debatten leiten zu lassen). Andererseits galt es, substantielle neue Erkenntnisse für schon länger etablierte und damit deutlich besser erforschte Forschungslinien stringent aufzuzeigen.

Jenseits dessen geht es in Teil 3 des NBB 2024 (und auch in diesem Kapitel) darum, Bezüge zwischen den Themen herzustellen und auf hohem wissenschaftlichem Niveau ein Thema mit großer Expertise so zusammenzufassen und einzuordnen, dass sowohl Wissenschaft wie auch Politik und andere Stakeholder des Bildungssystems sowie eine interessierte Öffentlichkeit adressiert werden. Dies ist fraglos eine weitere Herausforderung und im Idealfall gelingt es durch den NBB, evidenzinformierte Grundlagen für Diskurse und letztlich Gestaltungsprozesse und -entscheidungen bereitzustellen. Nationale Bildungsberichte können unterschiedliche Relevanz haben. Sie können im Extremfall primär deskriptive Pflichtübungen oder wichtige und sehr qualitätsvolle Instrumente im bildungspolitischen Handeln sein. Letzteres ist klar der Anspruch des Qualitätsrats für Teil 3 des NBB 2024.

Ausgehend von diesen Überlegungen ist es das Anliegen dieses abschließenden Kapitels, die zentralen Herausforderungen und Empfehlungen zu den vier Entwicklungsfeldern zusammenfassend zu betrachten und einzuordnen: Was verbindet die vier Themen? Was ergibt sich für den erfolgreichen Umgang mit ihnen? Wo liegen dabei weitere Herausforderungen sowie Entwicklungsfelder und -notwendigkeiten?

1. Zentrale Herausforderungen und Empfehlungen zum Entwicklungsfeld „Quereinstieg von Lehrpersonen“

Im Kapitel zu Quereinstiegen von Lehrpersonen nehmen Doreen Flick-Holtsch, Sarah Forster-Heinzer und Anne Frey den Quereinstieg ins Lehramt vor allem im deutschsprachigen Raum in den Blick – mit besonderem Augenmerk auf die aktuelle Situation und Befundlage in Österreich. Basierend auf der gegenwärtig zugänglichen Evidenz leiten die Autorinnen in ihrem Kapitel Handlungsempfehlungen für die Weiterentwicklung des Quereinstiegs ab.

Eine Herausforderung bestand für die Autorinnen im Umgang mit den unterschiedlichen Terminologien. Trotz der geteilten Sprache finden sich im deutschsprachigen

Raum deutliche Unterschiede in der konzeptuellen Bestimmung, was eigentlich unter „Quereinstieg“ zu verstehen ist. Im österreichischen Kontext definieren die Autorinnen treffend Quereinsteigende als „Personen [...], die über den Abschluss eines fachlich geeigneten Hochschulstudiums und eine mindestens 3-jährige (in Ausnahmefällen 1,5-jährige) nach Studienabschluss absolvierte facheinschlägige Berufserfahrung verfügen. Von einer bundesweit agierenden Zertifizierungskommission wird [...] die Eignung für die Tätigkeit als Lehrperson im Quereinstieg festgestellt“ (S. 381). Als konzeptuellen Rahmen verwenden die Autorinnen das sogenannte Angebots-Nutzungs-Modell, das in seiner ursprünglichen Form auf Fend (1980) zurückgeht. Eine wichtige Grundlage für dieses Kapitel war eine umfassende Literaturrecherche in verschiedenen wissenschaftlichen Datenbanken, über die insgesamt 330 Publikationen (mehrheitlich aus dem deutschsprachigen Raum) als thematisch relevant identifiziert wurden.

Die Autorinnen fassen den Stand der Forschung mit Fokus auf die vergangenen fünf Jahre zu Qualifizierungsprogrammen für Quereinsteigende (Angebot), zum Niveau und der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz und deren Einflussfaktoren (Nutzung) sowie zum Verbleib und Unterrichten von Quereinsteigenden (Wirkungen) zusammen. Hieraus leiten die Autorinnen über die Forderung nach weiterführender Grundlagen- und Evaluationsforschung hinaus verschiedene **Handlungsempfehlungen** ab, unter anderem mit Blick auf Nachqualifizierungsprogramme: So sollte (i) eine Nachqualifizierung an der Hochschule möglichst unmittelbar nach dem Berufseinstieg absolviert und (ii) das Zusammenspiel von Hochschule und Schule in der Nachqualifizierung besser konzertiert werden. Zudem sollte (iii) speziell die Bereitschaft und Fähigkeit zur Kooperation (auch über berufsbezogene Beratungsangebote wie Mentoring oder Coaching) – unter anderem von dafür sensibilisierten und kompetenten Schulleitungen – unterstützt werden. In ihren abschließenden Überlegungen werfen die Autorinnen die grundsätzliche Frage auf, inwiefern der Vergleich zwischen Quereinsteigenden und traditionell ausgebildeten Lehrpersonen den Diskurs um Lehrpersonenprofessionalität und -professionalisierung weiterbringen kann oder ob er doch zu sehr aus der Sorge um eine Entwertung der Lehrerinnen- und Lehrer-Bildung hervorgegangen ist. Stattdessen plädieren die Autorinnen für die Einführung einheitlicher Qualitätsstandards in der Lehrerinnen- und Lehrer-Bildung, welche Grundlage sein könnten für eine systematische und kritische Überprüfung, ob Lehrerinnen- und Lehrer-Bildung „wirkt“ – so wie es zum Beispiel im Zusammenhang mit der *PädagogInnenbildung NEU* intendiert wurde. Denn erst durch eine am Outcome orientierte Begleitforschung ist eine konstruktive und nachhaltige Anpassung und Verbesserung der zunehmend diversen Wege in das Lehramt möglich.

Das 2023/24 bedarfsbedingt relativ hohe Ausmaß an Quereinsteigenden ins Lehramt wird eher als vorübergehendes Phänomen angesehen, obwohl es diesen „nichttraditionellen“ Weg in den Lehrerinnen- und Lehrer-Beruf schon immer gegeben hat (z. B. in der Berufsbildung). Ein über jenes der Autorinnen hinausgehendes Fazit könnte also sein, dass alternative Wege in den Beruf möglich sein und bleiben sollten. Dafür erforderliche

Qualifizierungsangebote sollten aber – langfristig und bevor ein Bedarf akut wird – wohl durchdacht konzipiert werden, insbesondere um der Diversität dieser nichttraditionell qualifizierten Gruppe (Groß Ophoff & Pfurtscheller, 2024) nachhaltig gerecht werden zu können. Diese Diversität kann eine wichtige Bereicherung und Ressource für Schule und Unterricht sein. Für deren Nutzung braucht es allerdings achtsame und gezielte Schulentwicklungsprozesse, die wiederum forschend zu begleiten sind. Hierzu bieten sich insbesondere längsschnittliche Zugänge aus dem Bereich der Professionsforschung an, die sowohl den Hochschul- wie auch Schulkontext in den Blick nehmen und mit unterschiedlichen methodischen Zugängen vertiefte Einsichten in dieses Themenfeld ermöglichen.

2. Zentrale Herausforderungen und Empfehlungen zum Entwicklungsfeld „Künstliche Intelligenz“

Das Entwicklungsfeld Künstliche Intelligenz (KI) im Bildungsbereich gehört sicher zu den virulentesten, dynamischsten und herausforderndsten der letzten Jahre. Mit enormer Geschwindigkeit verändern sich durch KI Lernen und Lehren in fundamentaler Weise – mit vielen Chancen, aber auch Risiken für den Bildungsbereich. Elke Höfler, Martin Kandlhofer, Manuel Ninaus und Thomas Strasser nähern sich dem Thema zunächst über eine historische Verortung. Sie konstituieren, dass allein in der Klärung des Begriffs und der Sicherung eines gemeinsamen Verständnisses von „KI“ (*Was genau ist das eigentlich? Reden Akteurinnen und Akteure hier immer vom Gleichen?*) eine nicht zu unterschätzende Aufgabe besteht. Ausgehend von einer Definition und der generellen Verortung des Themas und seiner Entwicklung werden aktuelle Projekte, Initiativen und Programme im Bildungskontext beschrieben, welche die Förderung des kompetenten Umgangs mit KI (AI-Literacy) adressieren. Dabei kommen die Autorin und die Autoren zu dem Schluss, dass es „eine stetig wachsende Zahl an unterschiedlichen“ Projekten und Initiativen gibt (S. 434), das Thema KI also fraglos im Bildungssystem angekommen ist. Schließlich werden insgesamt resultierende **Herausforderungen** und Implikationen formuliert, die sich auf allen Ebenen des Bildungssystems (der Ebene von Kompetenzen, dem Unterricht, aber auch dem System als Ganzes) verorten lassen:

Ausgehend von der vermutlich in der Öffentlichkeit präsentesten Herausforderung, dem Umgang mit „Schummeln“ und der Nutzung von Large Language Models wie ChatGPT, werden unter anderem Richtlinien für die Nutzung von KI für alle Beteiligten (Schulen, Lehrende, Lernende etc.) als Desiderat formuliert; diese sollten gemeinsam entwickelt werden und nicht bundesland- oder schultypenspezifisch sein.

Eine weitere Herausforderung wird in Fragen der Datensicherheit gesehen – die ordnungsgemäße Nutzung und der Schutz von durch KI gesammelte Daten im Schulbereich brauchen Konzepte und Maßnahmen. Damit verbunden ist der evidente Bedarf, dass Lehrkräfte hier kontinuierliche Schulung und Unterstützung brauchen (unter anderem bei

der Interpretation von KI-generierten Ergebnissen, aber auch darin, KI in den Unterricht zu integrieren und passende Unterstützung für Schülerinnen und Schüler auszuwählen). Einstellungen und Kompetenzen von Lehrkräften kommt insgesamt zentrale Bedeutung zu; diese in Aus- und kontinuierlicher Fortbildung zu adressieren, gilt als zentral. Dazu muss auch gehören, die Rolle der Lehrenden der Zukunft zu reflektieren – zunehmende Möglichkeiten der Automatisierung und Individualisierung des Lernens legen hier durchaus fundamentale Änderungen nahe.

Personalisierung und Individualisierung des Lernprozesses durch KI werden aber auch die Rolle der Lernenden grundlegend ändern; in adaptiven Lernsettings kann sie weitaus aktiver in der Gestaltung von eigenen Lernprozessen, -geschwindigkeiten und Lernpfaden sein. Dafür braucht es systematisch erweiterte Kompetenzen bei Lehrenden und Lernenden – Selbstständigkeit und Eigenverantwortung, digitale Kompetenzen, aber auch ethisch-moralische (AI-Literacy) bzw. die Kompetenzen, diese zu vermitteln.

Eine weitere in dem Kapitel adressierte Herausforderung steht mit der letztgenannten in Verbindung – die Gefahr des „Deskilling“ bzw. die Gefahr, dass tieferes Verständnis nicht aufgebaut wird, wenn unreflektiert Automatisierungen genutzt werden. Insgesamt wird deutlich, dass eine veränderte Lehr-Lern-Kultur (mit Fokus auf Prozess statt Produkt) nötig sein wird.

Schließlich arbeiten die Autorin und die Autoren aber klar heraus, dass wir derzeit noch sehr wenig belastbares Wissen darüber haben, wie welche KI-gestützte Lehre bzw. KI-gestützter Unterricht langfristig auf Kompetenzen wirkt – es gibt viele Initiativen, aber kaum evaluierte Programme. Es fehlt (noch) an Evidenzen für Qualitätsmerkmale, häufig gibt es keine theoretisch klare Basis und keine Abstimmung aufeinander. Letztlich wissen wir auch noch zu wenig über professionelle Handlungskompetenzen im digitalen Bereich. Anders formuliert zeigen sich noch viele dringende Forschungsdesiderate – die auch die Frage betreffen, wie wir verhindern, dass die in Österreich bestehende Bildungsungerechtigkeit durch den Einsatz von Technologien noch vergrößert wird.

Basierend auf den skizzierten Herausforderungen werden Implikationen bzw. **Empfehlungen** für die weitere Entwicklung des Feldes KI in Bildung und vor allem Schule formuliert. Diese ergeben sich größtenteils unmittelbar aus den dargestellten Herausforderungen und betreffen unter anderem die Entwicklung und Umsetzung systematischer Fort- und Weiterbildung für Lehrende. Nicht zuletzt als Grundlage dafür wird mehr Interdisziplinarität in Forschung und Didaktik empfohlen, das Arbeiten über Fächer hinweg und mit hybriden Lernsettings. Damit verbunden ist die Empfehlung, digitale Grundbildung als Fach auszubauen und auch universitäre Curricula zu überarbeiten. Schließlich wird mehr Forschung empfohlen, sowohl zu vorhandenen KI-Kompetenzen und Einstellungen der Akteurinnen und Akteure als auch zu Effekten von KI-gestütztem Lehren und der Abkehr der One-fits-all-Didaktik. Die Evidenz zum Thema KI in der Bildung ist noch wenig; es

gibt hier viele Aktivitäten, aber wenige Maßnahmen, die theorie- und evidenzbasiert und aufeinander abgestimmt sind. Zudem erfolgen sie zumeist reaktiv – hier gilt es dringend anzusetzen.

3. Zentrale Herausforderungen und Empfehlungen zum Entwicklungsfeld „Demokratiebildung. Konzepte, Strategien und Perspektiven“

Der vorliegende Beitrag „Demokratiebildung. Konzepte, Strategien und Perspektiven“ dient der Darstellung bildungspolitisch relevanter Entwicklungen und Herausforderungen der Demokratiebildung, ihrer Bedeutung für Individuum und Gesellschaft sowie ihrer fachlichen und fächerübergreifenden Verortung in den Curricula. Dirk Lange, Lara Kierot, Britta Breser und Wolfgang Beutel arbeiten auf Basis aktueller Studien die gegenwärtig zentralen Herausforderungen für die Demokratie in Österreich und die Notwendigkeit einer vielschichtigen, an der Lebenswelt ansetzenden Demokratiebildung heraus. Dabei greift der Beitrag jene Aspekte auf, die für das Verständnis von Demokratiebildung maßgeblich sind, und stellt diese den multiplen Krisen der Demokratie gegenüber. So benennen die Autorinnen und Autoren konkrete, die Demokratie prägende Probleme: Rechtsextremismus und Rechtspopulismus, antidemokratische Tendenzen und Legitimationsprobleme, aber auch Verschwörungsmythen und Wissenschaftsskepsis. Demnach kann den skizzierten Herausforderungen mit Blick auf das Schulsystem, aber auch darüber hinausgehend, unter anderem durch ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip begegnet werden. Dabei wird die Frage aufgeworfen, worin sich beispielsweise demokratische Schulkulturen, Politische Bildung als Fach (oder Teil eines Fächerbündels) oder aber Demokratiebildung als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe unterscheiden. Ferner wird dargestellt, welche Personen(-gruppen) in den verschiedenen Bereichen jeweils mit welchen Inhalten adressiert werden, welche Kompetenzen sie dort erwerben (können) und ob dies aus Sicht des Autorinnen- und Autorenteam derzeit ausreichend ist bzw. was konkret an zusätzlichen Angeboten wie auch Maßnahmen noch geboten erscheint.

Das Autorinnen- und Autoren-Team verweist auf Forschungsdesiderate und beschreibt zentrale bildungspolitische Maßnahmen, Programme und Projekte (TruSD und DNAustria), mit deren Hilfe demokratieskeptischen Tendenzen wirkungsvoll begegnet werden soll. Das Kapitel leitet zusammenfassend zum einen die grundlegende Problemstellung und Relevanz des Themas ab und stellt zum anderen die aktuelle Situation von Demokratiebildung im Bildungswesen nachvollziehbar dar, um schließlich **Empfehlungen** abzuleiten, die im Kern Maßnahmen zur Professionalisierung der politischen Bildung betreffen. So verdeutlicht der Beitrag, welcher Stellenwert der demokratischen Bildung angesichts aktueller Krisen zukommt und wie eine entsprechende stärkere Gewichtung von Demokratiebildung im Fachunterricht und als fächerübergreifende Aufgabe in den Schulen zu leisten wäre. Überdies werden die strukturellen Probleme der Demokratiebildung in der

Schule beleuchtet, die zweifach marginalisiert ist. Zum einen dadurch, dass politische Bildung in den meisten Schultypen kein eigenes Fach ist und zum anderen dadurch, dass Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe – vielfach aus zeitlichen Gründen – nicht immer den Stellenwert erhält, der ihr zustünde. Damit einhergehend betont das Autorinnen- und Autoren-Team angesichts der gebotenen kontinuierlichen Sicherung und Weiterentwicklung von Demokratie innerhalb der Schulgemeinschaft die zentrale Rolle eines wirksame(re)n Schulmanagements. Dies betrifft vorrangig die Stärkung einer erfah- bzw. erlebbaren demokratischen Schulkultur durch eine gezielte Schulentwicklung und Partizipation.

4. Zentrale Herausforderungen und Empfehlungen zum Entwicklungsfeld „Nutzung von Daten für die Schul- und Unterrichtsentwicklung“

Der Anspruch einer evidenzbasierten bzw. an Evidenzen orientierten Planung und Gestaltung von Unterricht, Schule und Bildungssystemen wurde bereits in früheren Bildungsberichten thematisiert – lange jedoch unter der Prämisse, dass die „Mechanismen einer evidenzbasierten Steuerung noch nicht eingespielt“ (Specht, 2009, S. 12) sind und eher einem Idealbild entsprechen. In dem vorliegenden Kapitel widmet sich das Autorinnen- und Autoren-Team Marko Lüftenegger, Nele Kampa und Marcus Pietsch dem gegenwärtigen Stand evidenzbasierter bzw. -orientierter pädagogischer Praxis. Den Ausgangspunkt des Beitrags bildet eine umfassende Diskussion aktueller Konzepte der Datennutzung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Dabei befassen sich die Autorin und die Autoren mit zentralen Fragen wissensbasierter Entscheidungen: Welche Daten stehen welchen Akteurinnen- und Akteurs-Gruppen in Schulen überhaupt zur Verfügung und welche Funktion kommt den Daten zu? Wie können aus Daten Informationen und Evidenzen werden? Welche Kompetenzen sind für die produktive und zielführende Nutzung von Daten erforderlich? Zusammengefasst wird versucht zu beantworten, in welchem Ausmaß Data Literacy an Schulen bereits vorhanden ist bzw. noch Entwicklungsbedarf besteht.

Basierend auf der Analyse bestehender Forschungsbefunde kommen die Autorin und die Autoren zu dem Schluss, dass die Befundlage gemischt, insgesamt jedoch eingeschränkt ist und keine systematischen Übersichtsarbeiten vorliegen. Darüber hinaus sind Erfahrungen aus anderen Bildungssystemen aufgrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen nur bedingt übertragbar. Zentrale **Herausforderungen** werden dahingehend ausgemacht, dass „die Kompetenzen im Umgang mit Daten großteils vorausgesetzt“ (S. 536) werden, es aber gleichzeitig „unrealistisch [erscheint], dass sich alle Stakeholderinnen und Stakeholder im Sinne einer Data Literacy aktiv mit Daten beschäftigen, diese kritisch bewerten, mit anderen Daten in Verbindung bringen und die gewonnenen Erkenntnisse in den eigenen Handlungen nutzen können“ (S. 536). Insofern werden konkrete Maßnahmen zum Erwerb von Data-Literacy-Kompetenzen empfohlen, einerseits im Rahmen der

Lehramtsausbildung und andererseits in Form von Fortbildungen für bereits im System befindliche Personen. In engem Zusammenhang zu den notwendigen Kompetenzen stehen Einstellungen und Überzeugungen. Lehrpersonen, die vom Mehrwert von Daten überzeugt sind, nutzen Daten häufiger zur Verbesserung des Unterrichts, wovon wiederum die Schülerinnen und Schüler profitieren (Schildkamp, Poortman, Luyten & Ebbeler, 2016). Selbst motivierte und kompetente Lehrpersonen sind jedoch häufig mit Schwierigkeiten konfrontiert, konkrete Handlungen aus Daten abzuleiten. Evidenzorientierung, so Wilkes und Stark (2022) in ihrer Bilanz, sei bei unterrichtsbezogenen Fragestellungen zwar wünschenswert, in der Praxis jedoch aus unterschiedlichen Gründen nicht umsetzbar und eher der „Endpunkt auf einem Kontinuum“ (S. 299). Das Autorinnen- und Autoren-Team weist deshalb auf die Relevanz von Unterstützungsstrukturen und einfach zu interpretierenden Rückmeldungen mit Anregungen für Entwicklungsaktivitäten hin. Auf diese Weise, so die Vorstellung, werden Daten mit pädagogischem Erfahrungswissen und kontextspezifischen Rahmenbedingungen verknüpft und die Wahrscheinlichkeit, wirksame Entscheidungen zu treffen, erhöht sich (Bauer & Kollar, 2023). Auf Schulebene können die Schulleitung und schulische Strukturen – vom Autorinnen- und Autoren-Team unter dem Schirm der positiven Datenkultur subsumiert – die Nutzung von Daten positiv beeinflussen. Denn: Werden Daten am Schulstandort eine hohe Bedeutung zugeschrieben, kann sich dies positiv auf motivationale und einstellungsbezogene Aspekte einzelner Lehrpersonen auswirken. Nehmen Schulleiterinnen und Schulleiter Daten als wichtigen Baustein guter pädagogischer Arbeit wahr und ziehen für Entscheidungen Daten heran, dann hat dies Vorbildcharakter. Idealerweise erfolgt die Auseinandersetzung mit Daten in Teams (Schildkamp et al., 2016).

Ein von der Autorin und den Autoren aufgegriffenes und international aufstrebendes Konzept betrifft Learning Analytics. Dynamisch generierte Daten können in Echtzeit erfasst, analysiert und visualisiert werden, wodurch unverzügliche Eingriffe in den Lehr-Lern-Prozess möglich sind. Ähnlich dem Prinzip des formativen Assessments folgend können ausbleibende Lernfortschritte frühzeitig erkannt und pädagogische Maßnahmen gesetzt werden (Schütze, Souvignier & Hasselhorn, 2018). Selbstredend stellen beide Verfahren zunächst hohe Anforderungen an die Nutzerinnen und Nutzer.

Ein wichtiges Anliegen des Autorinnen- und Autoren-Teams ist es ebenfalls, darauf hinzuweisen, dass sich Daten nicht ausschließlich auf die Ergebnisse standardisierter Leistungstests beschränken. Vielmehr wird auf die für Schulen verfügbare Vielfalt an Datenquellen hingewiesen. Zu bedenken ist allerdings, dass Zugang und wahrgenommene Qualität (Aufbereitung, Usability) wichtige Faktoren der Datennutzung darstellen. Außerdem werden praxisnahe Daten eher rezipiert als praxisferne, wenngleich sich pädagogische Phänomene ob ihrer Komplexität nicht auf einfach handhabbare Checklisten reduzieren lassen (Rochnia, Schellenbach-Zell, Steckel & Radisch, 2022, S. 195). Fest steht aber auch, dass für zahlreiche unterrichtsbezogene Fragen und Problemstellungen Lösungen in Form belastbarer bildungswissenschaftlicher Evidenzen verfügbar sind.

5. Gemeinsamkeiten und zentrale Schlussfolgerungen: Fünf Leitprinzipien zum Umgang mit aktuellen Herausforderungen in wichtigen Entwicklungsfeldern des Bildungssystems

Zusammenfassend betrachtet (und aus Sicht des Qualitätsrats durchaus symptomatisch für viele Themen im Bildungsbereich) finden sich in allen vier Kapiteln Herausforderungen auf der Ebene sowohl von Konzepten, Diversitäten der Umsetzung und Implementierung sowie letztlich von (oft noch) wenig belastbaren Evidenzen zu Effekten, die es als Basis für konkrete Empfehlungen jedoch braucht. Ziel dieses letzten Abschnitts ist es vor diesem Hintergrund, jenseits der ganz konkreten inhaltlichen Schlussfolgerungen zu den vier Themen, sich ergebende übergeordnete Leitprinzipien zu formulieren (bzw. zum Teil nochmals zu bekräftigen und weiterzuentwickeln; siehe auch Schober, 2018). Diese Leitprinzipien sind durchaus vernetzt, betreffen den Umgang mit vielen Entwicklungsfeldern im Bildungssystem und sollten mehr als bisher Berücksichtigung in der Bearbeitung dieser Felder finden.

Leitprinzip 1: Bildung evidenzorientiert gestalten und begründen.

Die Gestaltung von effektiven Lernumgebungen nach neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen ist ebenso hochprofessionell wie beispielsweise Tätigkeiten in der Medizin. Bildungsmaßnahmen sollten daher von Evidenz informiert und nicht aufgrund politischer Präferenzen initiiert und wieder gestoppt werden – dies gilt für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrenden ebenso wie für Schul-, Unterrichts- und Qualitätsentwicklung oder themenbezogene Maßnahmen. Andernfalls ignoriert man die komplexen Folgewirkungen quasi „ungeplanter Bildungsexperimente“ für viele Kinder und Jugendliche. An vielen Stellen fehlt es jedoch noch an Forschung und Evidenz, insbesondere für Österreich. Es wäre daher geboten, nachhaltige Strukturen zu etablieren, die zum einen Forschung zum kontinuierlichen Monitoring ermöglichen (Bildungspanel), aber auch die Einführung von Neuerungen im Bildungswesen sollte durch konsequente Evaluation begleitet werden. Das Desiderat nach mehr Forschung wird in allen vier Kapiteln formuliert, im Entwicklungsfeld der „Nutzung von Daten“ ist es sogar das Thema an sich. Letztlich wird in allen Kapiteln deutlich, dass wir wenig über Effekte von Maßnahmen wie Quereinstieg, KI-gestütztem Unterricht oder über die Entwicklung von relevanten Kompetenzen und Einstellungen wissen. Das hier aufgeführte Leitprinzip 1 wurde fraglos schon oft eingefordert, umgesetzt wurde es bisher nur ansatzweise. Entscheidend scheint, dass es nicht nur bei einzelnen, kurzfristig angelegten und unverbundenen Forschungsprojekten bleiben darf, wenn wir komplexe und zum Teil tiefgreifende Veränderungen (wie z. B. durch KI) qualitativ und kontrolliert gestalten wollen. Ziel muss es zudem sein, den je bestehenden (internationalen) Forschungsstand auch wirklich heranzuziehen und angemessen einzuordnen, wenn bildungspolitische Entscheidungen getroffen werden.

Um hier in eine nächste Stufe der Umsetzung zu kommen, wäre die Schaffung eines verstetigten und transparent besetzten Bildungsrats zu empfehlen, der in der Verantwortung steht, bildungspolitische Entscheidungen zu beraten. Dieser Bildungsrat könnte aus einer festen Gruppe von Personen bestehen, die je nach Thema durch spezifische Expertinnen und Experten erweitert wird. Er sollte auch bei der Ausschreibung von Begleit- und Evaluationsforschung bzw. von Expertisen mindestens beratend bzw. auch begutachtend einbezogen werden.

Leitprinzip 2: Komplexität akzeptieren und angemessen mit Zeit umgehen.

Kurzfristige (strukturelle) Lösungen für ein Bildungssystem, das mehr demokratisches Bewusstsein und Demokratievertrauen, mehr technisches Know-how und kompetenten Umgang mit KI sichert, wird es nicht geben. Mit einzelnen „Projekttagen“ zum Thema KI, Demokratie, datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung oder dem Engagement einzelner Lehrpersonen werden die genannten Herausforderungen nicht zu bewältigen sein. Es gilt, Insellösungen und Parallelstrukturen zu vermeiden, die einer zielführenden Kombination unterschiedlicher Ansätze und Wirkmechanismen oft entgegenstehen. So braucht es den Mut, sich die Komplexität der Zusammenhänge bewusst zu machen und nachhaltige Reformen zu initiieren, deren Wirkungen zwingend Zeit brauchen, um sich zu entfalten. Wenn Maßnahmen nicht aufeinander abgestimmt sind, schon nach kurzer Zeit durch andere ersetzt werden oder gar unverbunden parallel laufen, können ihre möglichen positiven Effekte kaum eintreten oder sichtbar werden. Dieses Leitprinzip ist in enger Verbindung zum ersten zu sehen und betrifft auch die Gestaltung von Forschung(sprojekten) und deren Nutzung. Ein evidentes Beispiel hierfür findet sich im Bereich der Nutzung von Daten: Die Weiterentwicklung der Bildungsstandardüberprüfungen (BIST-Ü) und der Informellen Kompetenzmessung (IKM) zur individuellen Kompetenzmessung PLUS (iKM^{PLUS}) zeigt, dass die Erwartungen an das ursprünglich bestehende System nicht erfüllt wurden und deshalb Adaptierungen stattfanden. Einerseits ist hierbei ein Ineinandergreifen zumindest mancher Reformen beobachtbar (insbesondere Qualitätsmanagementsystem für Schulen [QMS]), andererseits stellt sich die Frage, ob die vorgenommenen Änderungen die Hauptkritikpunkte am früheren Verfahren aufgreifen können.

Sehr sichtbar wird die Notwendigkeit der Umsetzung dieses Leitprinzips auch beim Thema KI/AI-Literacy. Es braucht proaktives Handeln und die aufeinander abgestimmte Entwicklung und Reflexion von Didaktik, Lehrmaterial, Lehrplänen und Bildungszielen, Lehrerinnen-/Lehrer-Aus- und -Weiterbildung (inkl. Curricula an den Hochschulen), um dieser großen Herausforderung gerecht zu werden und sie als Chance zu nutzen. Fraglos werden Effekte hier nachhaltig zu adressieren sein und nicht umgehend eintreten. Bildungspolitisch stellt sich die dringende Frage, wie

dies im System gelingen kann und wessen Zuständigkeit diese Abstimmung in all ihrer Komplexität ist. Derzeit fehlt in Österreich ein Gefäß dafür ebenso wie der transparent geführte Diskurs darüber, wie es geschaffen werden könnte.

Leitprinzip 3: Implementierung im Fokus haben und ganzheitlich agieren.

Wenn Reformen nicht nur Leuchttürme, sondern Lichtermeere hervorbringen sollen, braucht es nachhaltige, ganzheitliche Umsetzungs- und Implementierungskonzepte statt traditioneller „Bereitstellungslogik“ (siehe unter anderem Schober et al., 2018). So kann es weder für nachhaltige Förderung von Data Literacy noch Information and Communication Technology (ICT) Literacy hinreichend sein, idealerweise sogar evaluierte Förderprogramme oder Settings schlicht zur Verfügung zu stellen. Es muss darum gehen, Konzepte zu entwickeln, wie an die verschiedenen Stellen des Bildungssystems Ressourcen, Rahmenbedingungen und Kompetenzen gelangen, um diese auch umzusetzen. Damit verbunden ist auch, dass es nicht gelingen wird, überall gleichermaßen und in einem Schritt alle wichtigen (neuen) Themen umzusetzen. Die konkrete Ausgestaltung z. B. in der Förderung von KI/AI-Literacy oder von Vertrauen in die Demokratie braucht standortspezifische Schwerpunktsetzungen. Gelingende Implementierung meint dabei aber nicht Beliebigkeit je nach Bundesland oder Schule, sondern basierend auf Autonomie und Ergebnisverantwortung gelebte Umsetzungsmöglichkeit von zentralen Konzepten als Teil des QMS. Damit verbunden sein muss auch die weitere Professionalisierung aller Beteiligten, insbesondere auch von Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern.

Leitprinzip 4: Wertschätzung und Empowerment als zentrale psychologische Parameter bedenken.

Insbesondere das Entwicklungsfeld des Quereinstiegs macht dieses Leitprinzip salient. Auch wenn angesichts des akuten Lehrkräftemangels Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger im Jahr 2024 in der Regel sehr positiv aufgenommen werden, besteht die Gefahr, dass sie langfristig als nicht gleichwertig qualifiziert wahrgenommen werden. Hier wird es Schritte brauchen, um Schulentwicklungs- und Professionalisierungsprozesse zu gestalten, um Schulteams zu entwickeln, die miteinander wachsen und sich in ihrer Heterogenität bereichern können. Aber wie deutlich wurde, stellen auch die Entwicklungsfelder KI, Demokratieverständnis und Datennutzung als Basis von Schul- und Unterrichtsentwicklung neue bzw. fortbestehende Herausforderungen dar, die zum Teil grundlegende Veränderungen nötig machen (unter anderem in der Art zu unterrichten, zu bewerten, aber auch die eigene Organisation z. B. mithilfe von bildungswissenschaftlichen Erkenntnissen in der Rolle als Lehrende und Leitende

weiterzuentwickeln). Veränderungen gelingend zu gestalten, braucht Veränderungsmotivation der Handelnden, die nur dann ausreichend entwickelt wird, wenn die Nützlichkeit erkannt und beteiligte Akteurinnen und Akteure zuversichtlich sind, die Veränderungen bewältigen zu können. Hinzu kommt, dass die mit Veränderungen verbundenen Emotionen nicht ausreichend in den Blick genommen werden, was bei wahrgenommenem hohem Veränderungsdruck zu Abwehr und Hilflosigkeit führen kann. Beides erleben wir schon seit Längerem im Zusammenhang mit dem Anspruch datenbasierter Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie aktuell im Umgang mit KI an verschiedenen Stellen im bildungspolitischen Diskurs. Wenn wir Akteurinnen und Akteure des Bildungssystems motivieren wollen, neue Wege zu gehen, müssen wir ihnen die Kompetenz dafür zuschreiben (und sie ihnen auch zuverlässig vermitteln) sowie an ihrer gesellschaftlichen Anerkennung, ihrem Professionsbewusstsein und ihrer Professionalisierung arbeiten.

Leitprinzip 5: Lebenslanges Lernen als Selbstverständnis professionellen Handelns und Grundhaltung der Lernenden vermitteln.

Angesichts der langen Zeitspanne der Berufsausübung wird lebenslanges Lernen als wichtiges Element des professionellen Selbstverständnisses von Lehrpersonen angesehen (Schmidt-Hertha, 2020). Entsprechend wird es in der Expertise zur PädagogInnenbildung NEU als Kernelement professionellen Handelns identifiziert. Denn, „wenn Lehrerinnen und Lehrer nicht selbst aktive Akteure in einem lebenslangen Lernprozess sind, wird es für sie strukturgleich schwierig, ihre Schülerinnen und Schüler von der Bedeutung deren weiteren Lernens als lebenslangen Entwicklungsprozess zu sehen“. Hierbei kommt Fort- und Weiterbildungen, also „Angebote[n], bei denen intentional im Rahmen von Kursen und Workshops gelernt wird“ (Richter & Richter, 2020, S. 346), eine wichtige Funktion zu.

Diesem Desiderat nach lebenslangem Lernen, d. h. der Kompetenz und der Motivation, sich weiterzuentwickeln und dazulernen, kommt im Kontext der vier Entwicklungsfelder in diesem NBB besondere Bedeutung zu. Zum einen kann es nicht gelingen, immer mehr und additiv durchaus wichtige Themen in Curricula und Lehrpläne umfänglich einzubauen, sodass Lehrende sowie Schülerinnen und Schüler ihr Leben lang ausreichend kompetent sind (hier unter anderem KI, Demokratie, Datenkompetenz). Zum anderen sind die genannten Themen komplex und hoch dynamisch, sodass erfolgreicher Umgang damit per se ständige Weiterentwicklung erfordert. In Anbetracht der Vielfalt und des Ausmaßes der Herausforderungen und ihrer Vernetztheit gilt es daher, die Förderung von lebenslangem Lernen vermehrt in den Blick zu nehmen – sowohl als Haltung als auch als Kompetenz. Systematischer und konsequenter als bisher gilt es, Selbstwirksamkeit und Interesse an Veränderung und Weiterlernen als Grundhaltung anzuregen (bei Lernenden, Lehrenden und

Schulen insgesamt). Während dies als grundsätzliches Ziel fraglos breite Zustimmung finden wird, stellt sich die Frage, wie dies wirklich umgesetzt werden kann. Es wird zu diskutieren sein, wie kontinuierliche Fort- und Weiterbildung (auch mit Fokus auf selbstbezogenes, reflektiertes Wissen und die Fähigkeit, sich selbst zu verändern) systematischer als bisher in der Schule und in der berufsbegleitenden Professionsentwicklung adressiert werden können.

Auch wenn die genannten fünf Leitprinzipien an sich nicht neu sind, wäre eine konsistente und systematische Umsetzung ein wünschenswertes Novum. Und die in diesem NBB diskutierten Entwicklungsfelder werden zweifellos im Jahr 2024 nicht zum letzten Mal Thema bildungspolitischer Berichtslegung sein. Ihre Relevanz (gesellschaftlich wie individuell) ist hoch und die Dynamik ihrer teilweise sehr tiefgreifenden Entwicklungen rasant. Es besteht dringender Handlungsbedarf, um sie aus Sicht des Bildungssystems proaktiv mitzugestalten, statt nur zu reagieren.

Literatur

Altrichter, H. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). Bildungsstandards und externe Überprüfung von Schülerkompetenzen: Mögliche Beiträge externer Messungen zur Erreichung der Qualitätsziele der Schule. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 355–394). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2012-2-9>

Bauer, J. & Kollar, I. (2023). (Wie) kann die Nutzung bildungswissenschaftlicher Evidenz Lehren und Lernen verbessern? Thesen und Fragen zur Diskussion um evidenzorientiertes Denken und Handeln von Lehrkräften. *Unterrichtswissenschaft*, 51, 123–147. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00166-1>

Brandhofer, G., Baumgartner, P., Ebner, M., Köberer, N., Trültzsch-Wijnen, C. und Wiesner, C. (2019). Bildung im Zeitalter der Digitalisierung. In Breit, S., Eder, F., Krainer, K., Schreiner, C., Seel, A. und Spiel, C. (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 307–362). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF; Hrsg.). (2021). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021*. Wien: Herausgeber. <https://doi.org/10.17888/nbb2021>

Eder, F. & Altrichter, H. (2009). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: Bilanz aus 15 Jahren Diskussion und Entwicklungsperspektiven für die Zukunft. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 305–322). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2009-2-C1>

Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban und Schwarzenberg.

Groß Ophoff, J. & Pfurtscheller, J. (2024). Schulleitung werden ist nicht schwer, Schulleitung bleiben umso mehr? Belastungen und Ressourcen von Schulleitungen in Deutschland und Österreich. *DDS – Die Deutsche Schule*, 116(4), 366–378. <https://doi.org/10.31244/dds.2024.04.04>

Richter, D. & Richter, E. (2020). Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 345–353). <https://doi.org/10.36198/9783838554730>

Rochnia, M., Schellenbach-Zell, J., Steckel, J. & Radisch, F. (2022). Eine Taxonomie der Evidenzorientierung im Bildungsbereich – was, wozu, wo und wie? *PFLB – PraxisForschung Lehrer*innenBildung*, 4(1), 190–201. <https://doi.org/10.11576/pflb-5894>

Schildkamp, K., Poortman, C., Luyten, H. & Ebbeler, J. (2016). Factors promoting and hindering data-based decision making in schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(2), 242–258. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1256901>

Schmidt-Hertha, B. (2020). Vermittlung medienpädagogischer Kompetenz in der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(2), 191–207.

Schober, B. (2019). Bildung in der Welt von übermorgen: Herausforderungen und Chancen aus der Perspektive der Bildungspsychologie. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 498–505). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-12-3>

Schober, B., Schultes, M.-T., Kollmayer, M. & Lüftenegger, M. (2019). Implementierung von Reformen im Bildungsbereich. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 455–484). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-11>

Schratz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George A. C., Hofbauer, C. et al. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 403–454). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-10>

Schütze, B., Souvignier, E. & Hasselhorn, M. (2018). Stichwort – Formatives Assessment. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 697–715. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0838-7>

Specht, W. (2009). Einleitung – Einführung in den zweiten Band. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 7–13). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2009-2>

Wilkes, T. & Stark, R. (2022). Probleme evidenzorientierter Unterrichtspraxis. Anregungen und Lösungsvorschläge. *Unterrichtswissenschaft*, 51, 289–313. <https://doi.org/10.1007/s42010-022-00150-1>

 **Bundesministerium**
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

bmbwf.gv.at

	Unterzeichner	Parlamentsdirektion
	Datum/Zeit-UTC	2024-12-23T09:56:24+01:00
Prüfinformation	Dieses Dokument wurde elektronisch besiegelt. Informationen zur Prüfung des elektronischen Siegels und des Ausdrucks finden Sie unter: https://www.parlament.gv.at/siegel	